

Julho 2024

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

Brincar como um meio privilegiado de aprendizagens da criança

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Cláudia Marília Marques Lobo da Silva Ribeiro

ORIENTAÇÃO

Professora Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves



PAULA
FRASSINETTI



O BRINCAR COMO UM MEIO PRIVILEGIADO DE APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De

Cláudia Marília Marques Lobo da Silva Ribeiro

Orientação

Professora Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto, julho de 2024



Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Abstract..... | iii |
| Lista de Acrónimos e Siglas | iv |
| Índice de Apêndices..... | v |
| Índice de Figuras | v |
| Índice de Quadros | vi |
| Índice de Tabelas | vii |
| Introdução..... | 1 |
| Parte I-Enquadramento Teórico..... | 2 |
| Capítulo I- Brincar e o desenvolvimento da criança..... | 2 |
| 1-Culturas de Infância e sentido do brincar | 2 |
| 2-Implicações do brincar no desenvolvimento global da criança | 5 |
| 3-Papel dos profissionais de educação no brincar das crianças | 11 |
| 4- Ambiente educativo desafiador para o brincar | 14 |
| 4.1- Brincar no Espaço Exterior | 18 |
| 4.2 - Diversos tipos de Jogo | 21 |
| 4.2.1- Jogo de Exercício | 24 |
| 4.2.2- Jogo Simbólico | 25 |
| 4.2.3- Jogo de regras | 26 |
| Parte II- Estudo Empírico | 27 |
| Capítulo II- Caracterização do projeto de investigação | 27 |
| 1-Outros estudos desenvolvidos no âmbito da temática | 27 |
| 2-Problemática em estudo | 29 |
| 3- Metodologia de investigação | 30 |
| 4-Pergunta de partida e objetivos do estudo..... | 31 |



| | |
|--|----|
| 5- Procedimentos éticos | 31 |
| 6-Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 32 |
| 6.1-Observação | 33 |
| 6.2- Inquérito por questionário | 34 |
| 7- Contexto de investigação | 36 |
| 7.1. Contextualização da valência de Jardim-de-Infância | 36 |
| 7.1.1- Sujeitos da investigação no Jardim-de-Infância: quatro Educadoras de Infância | 37 |
| 7.2- Contextualização da valência de 1.ºCEB | 38 |
| 7.2.1- Sujeitos da investigação no 1ºCEB: quatro Professoras do 1ºCEB..... | 39 |
| Capítulo III-Análise e discussão de dados | 39 |
| 8- Intervenção no Jardim-de-infância | 40 |
| 8.1- Atividades lúdicas desenvolvidas | 40 |
| 8.2- Análise do inquérito por questionário aos Educadores de Infância | 47 |
| 9- Intervenção no 1.ºCEB..... | 59 |
| 9.1- Atividades lúdicas desenvolvidas | 59 |
| 9.2- Análise do inquérito por questionário aos Professores do 1ºCEB | 66 |
| 10- Breve síntese comparativa das intervenções e dos inquéritos nas duas valências | 76 |
| Considerações finais | 77 |
| Referências Bibliográficas..... | 81 |
| Apêndices | 90 |



Agradecimentos

Para a realização deste estudo, muitas foram as pessoas que colaboraram e ajudaram na construção deste percurso. A essas pessoas, quero muito expressar os meus agradecimentos. Assim, o meu obrigada,

Aos meus pais, por me terem dado a oportunidade de concretizar o meu sonho. Tenho a sorte de puder dizer que sempre me deram muita força, muito carinho e acreditaram em mim.

Ao meu irmão, por todo o apoio e auxílio neste percurso. Por ter acreditado sempre em mim e estou grata pela compreensão e paciência ao longo destes 5 anos.

À Doutora Ivone Neves, por ter aceitado este desafio, pelo apoio, pelas observações, sugestões e conselhos realizados. Gratidão pelo companheirismo e disponibilidade.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por estes 5 anos extraordinários e pelo conforto que sempre senti neste local.

A todos os professores que fizeram parte deste percurso académico e por ajudarem e partilharem os seus conhecimentos com os alunos.

A todas as crianças que se cruzaram comigo durante os estágios realizados, sem eles não seria possível.

A todas as educadoras e professores que participaram nos inquéritos por questionário, por terem colaborado neste estudo.

A todos, muito obrigada!

Resumo

Este estudo teve como principal objetivo compreender de que modo o brincar pode ser um meio privilegiado de aprendizagem da criança e foi desenvolvido em dois contextos educativos: um contexto de Jardim-de-Infância, com um grupo de crianças dos quatro e cinco anos e um contexto do 1.ºCEB, numa turma do 2.ºano.

O brincar constitui uma atividade inerente ao comportamento infantil, exercendo um papel crucial no desenvolvimento global das crianças. Ao brincar, estas adquirem diversas capacidades. Cabe a cada profissional de educação criar condições favoráveis para as brincadeiras no quotidiano da criança, através de situações e experiências diversificadas e desafiadoras.

A metodologia utilizada foi de natureza mista, incluindo a aplicação de inquéritos por questionário, observação complementada pelos seus registos e notas de campo, visando recolher informações pertinentes, para ajustar a prática aos interesses e necessidades das crianças e proporcionar uma compreensão no impacto no processo de aprendizagem. Os inquéritos por questionário aos educadores de infância e aos professores do 1.ºCEB, totalizando oito participantes. Assente na investigação-ação, foram também dinamizadas atividades com a presença da componente lúdica.

A análise dos dados permite concluir que as docentes relevam a importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança que promove habilidades fundamentais. Enfatizam a necessidade de disponibilizarem mais tempo de brincadeira, onde a utilização de estratégias lúdicas é fundamental para que a aprendizagem das crianças seja mais apelativa e motivante. As educadoras consideram a organização do espaço de sala adequado para as brincadeiras das crianças, enquanto as professoras salientam que os espaços da sala não possuem características favoráveis a situações de brincadeira, havendo constrangimentos curriculares relacionados com a pressão para o cumprimento dos conteúdos. Ambos os profissionais de educação consideram o espaço exterior como importante para jogos, mas apenas quando as condições climáticas o permitem.

Este relatório possibilitou observar a felicidade das crianças durante as brincadeiras e dinâmicas realizadas, manifestando entusiasmo e envolvimento. Desta forma, ficou evidente que o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e deve ser constante nas suas vidas.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento

Abstract

The main aim of this study was to understand how play can be a privileged means of learning for children. It was carried out in two educational settings: a kindergarten setting with a group of four and five year olds and a primary school setting with a second year class.

Playing is an inherent part of children's behaviour and plays a crucial role in their overall development. When they play, they acquire various skills. It is up to every educational professional to create favourable conditions for play in children's daily lives, through diverse and challenging situations and experiences.

The methodology used was of a mixed nature, including the application of questionnaire surveys, observation complemented by records and field notes, with the aim of gathering relevant information to adjust practice to the children's interests and needs and provide an understanding of the impact on the learning process. The questionnaires were sent to kindergarten teachers and 1st grade teachers, totalling eight participants. Based on action research, activities with a play component were also organised.

Analysing the data shows that the teachers emphasise the importance of play in the child's development and learning process, which promotes fundamental skills. They emphasise the need to provide more time for play, where the use of playful strategies is fundamental for children's learning to be more appealing and motivating. The educators consider the organisation of the classroom space to be suitable for children's play, while the teachers stress that the classroom spaces do not have favourable characteristics for play situations, and there are curricular constraints related to the pressure to comply with content. Both education professionals consider the outside space to be important for play, but only when the weather conditions allow it.

This report made it possible to observe the children's happiness during the games and dynamics carried out, showing enthusiasm and involvement. In this way, it became clear that play contributes significantly to children's integral development and should be a constant part of their lives.

Keywords: Play; Learning; Development



Lista de Acrónimos e Siglas

| | |
|--------|--|
| 1.ºCEB | 1.ºCiclo do Ensino Básico |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| MEM | Movimento da Escola Moderna |

Índice de Apêndices

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1- Consentimento Informado..... | 90 |
| Apêndice 2- Registos de observação..... | 91 |
| Apêndice 3- Notas de campo..... | 97 |
| Apêndice 4- Guião do Inquérito por Questionário aos Educadores de Infância..... | 107 |
| Apêndice 5- Guião do Inquérito por Questionário aos Professores do 1.ºCEB..... | 110 |
| Apêndice 6- Análise dos dados dos inquiridos do Inquérito por Questionário aos Educadores de Infância..... | 113 |
| Apêndice 7- Análise dos dados dos inquiridos do Inquérito por Questionário aos Professores do 1.ºCEB..... | 114 |
| Apêndice 8- Planificações das atividades do Jardim-de-Infância..... | 115 |
| Apêndice 9- Análise dos inquéritos por questionário do Jardim-de-Infância (Bloco B)..... | 121 |
| Apêndice 10- Análise dos inquéritos por questionário do Jardim-de-Infância (Bloco C)..... | 124 |
| Apêndice 11- Análise dos inquéritos por questionário do Jardim-de-Infância (Bloco D)..... | 127 |
| Apêndice 12- Planificações das atividades do 1.ºCEB..... | 129 |
| Apêndice 13- Análise dos inquéritos por questionário do 1.ºCEB (Bloco B)..... | 148 |
| Apêndice 14- Análise dos inquéritos por questionário do 1.ºCEB (Bloco C)..... | 150 |
| Apêndice 15- Análise dos inquéritos por questionário do 1.ºCEB (Bloco D)..... | 152 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1- Durante a atividade “Escrita do Nome”..... | 42 |
| Figura 3- Realização da atividade “Colagem de outono”..... | 43 |
| Figura 4- Durante a atividade n.º3..... | 43 |
| Figura 5- Durante a atividade "Rimas de animais marinhos"..... | 44 |
| Figura 6- Atividade n.º4..... | 44 |
| Figura 7- Tapete da atividade “Figuras Geométricas”..... | 45 |
| Figura 18- Puzzle construído..... | 62 |
| Figura 21- Atividade n.º 5 "Leque português"..... | 63 |
| Figura 23- Uma pergunta do <i>quizz</i> dos animais..... | 65 |
| Figura 25- Sopa de letras dos animais..... | 65 |

| | |
|--|-----|
| Figura 26- Quadro da divisão dos animais vertebrados dos invertebrados..... | 65 |
| Figura 28- Proposta final "Encontra o animal"..... | 65 |
| Figura 2- Durante a atividade "Rimas de animais marinhos"..... | 116 |
| Figura 8- Durante a atividade n.º5..... | 119 |
| Figura 9- Realização da atividade "Jogo de memória de animais marinhos"..... | 120 |
| Figura 10- Durante a atividade n.º6..... | 120 |
| Figura 11- "Considera que as crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão no Jardim-de-Infância?"..... | 123 |
| Figura 12- "Identifica algum tipo de constrangimento no Jardim-de-Infância que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa?"..... | 126 |
| Figura 13- Roleta da atividade n. º1..... | 130 |
| Figura 14- Atividade n. º2..... | 133 |
| Figura 15- Exemplo de contas no "Quantos queres"..... | 133 |
| Figura 16- Base de "chocolate" -tabuleiro..... | 136 |
| Figura 17- Peças do puzzle das frações..... | 136 |
| Figura 19- Cartões do bingo matemático..... | 139 |
| Figura 20- Cartas do bingo matemático..... | 140 |
| Figura 22- Tarefa de aquecimento- <i>quizz</i> dos animais..... | 145 |
| Figura 24- <i>Powerpoint</i> dos animais..... | 146 |
| Figura 27- Atividade final "Encontra os animais"..... | 146 |
| Figura 29- "Considera que as suas crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão na escola?"..... | 149 |
| Figura 30- "Identifica algum tipo de constrangimento na escola que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção?"..... | 151 |
| Figura 31- "Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala de aula cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças?"..... | 153 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1- Dados Pré-Escolar Bloco B..... | 123 |
| Quadro 2- Dados Pré-Escolar Bloco C..... | 126 |
| Quadro 3- Dados Pré-Escolar Bloco D..... | 128 |



| | |
|-------------------------------------|-----|
| Quadro 4- Dados 1.ºCEB Bloco B..... | 149 |
| Quadro 5- Dados 1.ºCEB Bloco C..... | 151 |
| Quadro 6- Dados 1.ºCEB Bloco D..... | 153 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 3- Bloco B Pré-Escolar..... | 47 |
| Tabela 4- Bloco C Pré-Escolar..... | 51 |
| Tabela 5- Bloco D Pré-Escolar..... | 55 |
| Tabela 6- Bloco B 1.º CEB..... | 67 |
| Tabela 7- Bloco C 1.º CEB..... | 69 |
| Tabela 8- Bloco D 1.º CEB..... | 73 |
| Tabela 1- Dados de caracterização socioprofissionais dos Inquiridos Pré-Escolar..... | 113 |
| Tabela 2- Dados de caracterização socioprofissionais dos Inquiridos 1.ºCEB..... | 114 |

Introdução

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, emerge a partir de um processo de investigação que foi realizado nas valências de Jardim-de-Infância e 1.º CEB. Deste modo, o principal objetivo deste relatório consiste na investigação, aprofundamento e compreensão do tema “Brincar como um meio privilegiado de aprendizagens da criança”.

Neste contexto, surgiu a seguinte pergunta de partida: “De que modo o brincar pode ser um meio privilegiado de aprendizagem das crianças?”. Perante a questão levantada, procurou-se investigar e aprofundar as perspetivas dos profissionais de educação sobre o brincar, a importância da organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento do brincar, bem como a relação entre o brincar e as aprendizagens.

No que se concerne à estrutura deste relatório, este encontra-se dividido em duas partes: Enquadramento Teórico e Parte Empírica, com três capítulos. O Enquadramento teórico contempla uma revisão bibliográfica em torno das culturas de infância e o sentido do brincar, das implicações do brincar no desenvolvimento global da criança, do papel dos profissionais de educação no brincar das crianças, do ambiente educativo desafiador para o brincar, dos diversos tipos de jogo, bem como o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

A segunda parte do relatório corresponde à Parte Empírica, onde no segundo capítulo começa por ser apresentado alguns dos estudos desenvolvidos no âmbito da temática selecionada. De seguida, são mostradas a Problemática em estudo, a Metodologia de investigação, a Pergunta de partida e objetivos de estudo, os Procedimentos éticos, as Técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação e o inquérito por questionário, o contexto de investigação na valência de Jardim-de-Infância e os seus sujeitos: quatro educadores bem como o contexto no 1.º CEB e os sujeitos da investigação: quatro professores.

O terceiro capítulo integra a Intervenção no Jardim-de-Infância, incluindo as atividades lúdicas desenvolvidas e a análise do inquérito por questionário, a Intervenção no 1.º CEB, com as respetivas atividades lúdicas e análise do inquérito. E, para concluir, as Considerações finais, onde é realizada o encerramento desta investigação.

Parte I-Enquadramento Teórico

Capítulo I- Brincar e o desenvolvimento da criança

De acordo com diversos autores, o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, sendo a sua importância reconhecida na literatura especializada. Em termos formais, começaremos com uma breve abordagem das culturas de infância e o sentido do brincar, seguida por uma análise das implicações do brincar no desenvolvimento infantil. Posteriormente, discute-se o papel dos profissionais de educação no brincar das crianças, a importância de um ambiente educativo desafiador para o brincar, bem como o impacto do espaço exterior nessa atividade. E, para finalizar, atribuímos destaque ao brincar e o jogo.

As culturas de infância fornecem um contexto básico para entender o significado do brincar, o qual está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global da criança. Ao explorar as diversas dimensões do brincar, é possível observar como esta atividade estimula a imaginação e a criatividade.

Ademais, a análise das implicações do brincar no desenvolvimento global da criança revela o quão crucial esta prática é para o seu crescimento integral. A existência de profissionais de educação qualificados e o estabelecimento de um ambiente educativo que desafie o brincar são fatores determinantes para os benefícios desta prática.

Por outro lado, o espaço exterior também se apresenta como um componente essencial, que oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem. As interações com a natureza e os desafios encontrados contribuem para o desenvolvimento holístico.

Finalmente, o brincar e o jogo possibilitam uma compreensão mais profunda do processo ensino-aprendizagem, pelo acréscimo de complexidades que complementam os seus efeitos positivos.

1-Culturas de Infância e sentido do brincar

Na busca de uma definição para as culturas de infância, Sarmiento (2002) define-as como sendo uma “capacidade de as crianças construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (pp.3-4).

Dada a inexistência de uma única cultura, também não há uma forma de brincar. O conceito de cultura de infância é, assim, pluralizado, reconhecendo que estas são

diversas e influenciadas por inúmeros fatores, como classe, género e etnia. Esta diversidade impossibilita a criação de um sistema único que complementa os modos de ação de uma criança. No entanto, todas as culturas partilham um traço comum que se manifesta em elementos simbólicos e materiais, sublinhando a importância da infância na produção cultural (Sarmiento, 2004).

Complementando essa visão, Corsaro (2011) advoga a existência de culturas de infância, tendo em consideração a produção e a partilha das culturas de pares. O autor refere-se às culturas de pares das crianças, como “grupos que gastam seu tempo juntas diariamente” (p.128). Além disso, descreve que a cultura de pares transcende os aspetos do desenvolvimento da criança, “...não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performática” (p.128).

Sob essa perspectiva, as crianças são construtoras do seu próprio saber, e os adultos devem observar a ação da criança, para se aproximarem das culturas de infância. Por conseguinte, é crucial que os adultos reflitam sobre a imagem que têm sobre as crianças, bem como restringir um discurso que as minoriza, como um ser passivo.

Concordando com este ponto de vista, Trevisan (2007), defende que as crianças devem ser vistas como sujeitos ativos, porque imitam, apropriam-se e modificam as culturas dos adultos, criando assim a sua própria cultura. As crianças, portanto, são criadoras da sua própria cultura e representantes das diferentes culturas onde estão inseridas, reinterpretando-as, uma vez que as “crianças podem dar outros significados àquilo que os adultos só veem com seus olhos, limitados pelos sentidos que eles já elaboraram para diferentes acontecimentos do seu quotidiano” (Lopes, Mendes & Farias, 2005, p.22).

Para uma compreensão mais abrangente das culturas de infância, Sarmiento (2004) fundamenta-se numa estrutura denominada de “gramática das culturas de infância”. Esta gramática decompõe-se em quatro eixos principais: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Não podemos dispensar as culturas de infância sem considerar as interações que as crianças estabelecem, como indivíduos sociais e que se encontram em contacto com as pessoas que as rodeiam, como a família, a escola e a comunidade. Sarmiento (2004) realça ainda, a importância das relações sociais, pois são essenciais para a construção de valores que desenvolvem ao longo da sua infância.

Nesse sentido, é relevante enfatizar que as crianças se encontram num mundo

estruturado por vínculos sociais, emocionais, cognitivas e materiais, que determinam a sua perceção e relação com a realidade. É neste contexto que constroem a sua identidade enquanto crianças e, futuramente, como adultos.

No que toca à ludicidade, Sarmiento (2004) considera que brincar não é exclusivo das crianças, dado que “ é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”(p.25).

Atribui assim, particular destaque ao brinquedo, uma vez que pode condicionar os tipos de brincadeiras. Ainda, a este propósito salienta a importância da fantasia do real, descrevendo-a como o mundo de faz de conta, que faz parte do crescimento de qualquer criança. E, reitera que o tempo da criança deve de ser um tempo recursivo, “continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2004, p.28).

A partir da análise de Sarmiento (2004), que faz referência ao tempo da criança, torna-se evidente que o brincar não pode ser definido por um único conceito. Cada indivíduo, influenciado pela experiência e contexto, desenvolve a sua perspetiva sobre o significado e a importância do brincar.

Importa assim recorrer à Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Princípio 7.º, ao mencionar que a “criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos ” (p.2).

Consideramos também importante referenciar Rolim et al., (2008), uma vez que apresenta a sua perspetiva, mencionando que, esta temática é fundamental ser explorada e que nos acompanha em todas as etapas da nossa vida.

Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil (p.177).

Contudo, expomos outra conceção do brincar, com o objetivo de salientar os diferentes modos de interpretação da palavra. Com isto, Kishimoto (2010) sublinha que, “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança;

dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (p.1).

Por sua vez, Ferland (citado por Sarmiento et al., 2017, p. 41) menciona que, “brincar é sentir prazer, e esta sensação pode estar associada a certas características que são próprias da brincadeira, como a novidade e o desafio”.

Assim, é importante sublinhar que brincar faz parte do crescimento de uma criança e que, apesar de todos os conceitos apresentados sobre o brincar e as suas culturas, todas as crianças transportam um peso imposto pela sociedade que os adultos escolhem.

Desta forma, Carlos Neto (2020) refere-se ao brincar como uma “...vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real, como um altar sagrado em que o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria por estar perto dos deuses, um santuário de segurança” (p. 15). Esta afirmação do professor Carlos Neto descreve poeticamente o brincar como uma forma de refúgio, afirmando, assim, a sua importância.

Também Wajskop (citado por Barbosa, 2020) define o brincar como sendo

uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo adulto, sem adentrá-lo como participante responsável (p.15).

O autor enfatiza a importância do brincar como uma atividade que transcende o mero entretenimento, destacando que as brincadeiras podem variar consoante a interpretação e a cultura das crianças.

Nesta perspetiva também, Neves (2005) advoga que as culturas de infância são “transmitidas no presente, mas também no plano diacrónico, daí decorre que, é necessário situar a criança nos seus contextos e condições sociais em que vive, para se poder analisar e compreender melhor as suas culturas” (p.463).

2-Implicações do brincar no desenvolvimento global da criança

Brincar representa um grande estímulo para a criança e proporciona, ao mesmo tempo, um desenvolvimento holístico das crianças nas mais diferentes vertentes. São vários os autores que abordam essas vertentes como, o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1982), o desenvolvimento social (Ferreira, 2004), o desenvolvimento emocional e físico (Winnicott, 1988) e o desenvolvimento linguístico (Curry, 2004).

Tal como advoga Ferland (2006), “ao brincar, a criança progride nas diferentes

esferas do seu desenvolvimento” (p.6).

Seguindo a perspectiva de Vygotsky (1991), durante o brincar a criança exerce papéis e ações, que pelo meio da imaginação, simbolismo, imitação e fantasia, desencadeiam novos conhecimentos, habilidades e processos de aprendizagens.

As brincadeiras facilitam o desenvolvimento infantil, potencializando aspetos como autonomia, curiosidade, autoconfiança, linguagem, pensamento, concentração e atenção, entre outros aspetos.

Moyles (2001) considera que para o desenvolvimento da criança “(...) os indivíduos, quer adultos quer crianças, podem brincar à sua maneira, aproveitando dessa experiência toda a aprendizagem para a qual eles estão “prontos” naquele momento” (p. 35). Esta citação enfatiza a flexibilidade e a adaptabilidade, na qual tanto os adultos como as crianças podem-se envolver de acordo com as suas próprias maneiras e capacidades, aproveitando das oportunidades de aprendizagem disponível no momento. Destaca-se a ideia que o brincar não é somente uma atividade isolada, mas também uma abordagem holística para a aprendizagem, na qual diferentes aspetos do desenvolvimento são integrados e explorados.

Enfatizando esta perspectiva Rolim et al, (2008), ressaltam a importância do brincar no processo de aprendizagem das crianças, vinculando o desenvolvimento ao contexto de aprendizagem, mencionando que “Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem” (p.177). Esta reflexão realça a relevância do ato de brincar como uma forma de aprendizagem fundamental. Durante as brincadeiras, as crianças desenvolvem bases essenciais para as aprendizagens mais complexas que serão adquiridas no futuro. Assim, o lúdico revela-se uma abordagem valiosa para enfrentar eventuais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, Barros, Silva e Rocha (2020) reiteram esta perspectiva, destacando a importância do brincar nas diferentes áreas de desenvolvimento da criança.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: sociabilidade, motricidade, afetividade e criatividade. Desse modo, o brincar contribui para a criança exteriorizar seu potencial criativo, estabelecendo relação entre o concreto e o lúdico. Por meio da brincadeira, a criança aprende valores: sócio cultural, morais, prática da vida cotidiana, interpreta e reinterpreta o mundo em sua volta (p.546).

Com base nesta citação, refletimos sobre a importância do brincar nas diferentes áreas e na exteriorização do potencial criativo. Esta ligação entre o brincar e a criatividade demonstra-se fundamental para o desenvolvimento infantil. Tal como mencionam Barros, Silva e Rocha (2020), o brincar nutre a criatividade nas diferentes áreas de desenvolvimento. Ao brincar, as crianças são incentivadas a imaginar, experimentar e inventar, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da criatividade.

“... o brincar leva naturalmente à criatividade, porque em todos os níveis do brincar as crianças precisam usar habilidades e processos que proporcionam oportunidades de ser criativo” (Moyles, 2001, p.84).

Tal como menciona Moyles (2001), os momentos de brincadeira são sempre muito importantes para as crianças, uma vez que estes proporcionam um contexto propício ao desenvolvimento do processo criativo. No entanto, torna-se importante ressaltar que a criatividade necessita de estímulo, dado que

...não se pode ensinar criatividade, se ensinar estiver relacionado a dar as crianças um conjunto claro de regras e instruções de como ser criativo. Mas podemos nutrir a criatividade. Todas as crianças nascem com a capacidade de ser criativas, mas essa criatividade não se desenvolverá, necessariamente, sozinha. (Resnick, 2020, pp.19-20)

Segundo esta perspetiva, a criatividade é uma capacidade inata das crianças. Contudo, para que essa capacidade se manifeste com fluidez, é necessário criar brincadeiras estimulantes que permitem o crescimento das crianças. Elas vão tendo diferentes experiências, nas quais são memorizadas e, através das mesmas conseguem criar algo de novo e acrescentar situações ou episódios às suas brincadeiras.

De acordo com Moyles (2001),

Ser criança requer tempo e imaginação, o que está disponível para a maioria das crianças. Mais importante, ser criativo requer autoconfiança, algum conhecimento, recetividade, senso de absurdo e a capacidade de brincar. Tudo isto faz parte da infância, e muito disso precisa ser estimulado com mais vigor no contexto da escola e da educação (p.93).

Para Bruner (1983), tanto o brincar como os jogos infantis representam formas de estimular a criatividade, facilitando a descoberta de regras e a aquisição da linguagem. Nesta perspetiva, o autor faz referência ao brincar como parte fundamental da criança e de destaque desde o seu nascimento, pois, por meio das brincadeiras, começam a movimentarem-se, a falar e a procurar estratégias para a resolução dos seus problemas.

Dessa forma, damos ênfase à relevância do brincar como uma atividade

multifacetada.

Sob outra perspectiva, Resnick (2020) refere que “Algumas pessoas acreditam que a melhor maneira de apoiar a criatividade das crianças seja deixar o caminho livre para elas: não tente ensiná-las a serem criativas, dê espaço a elas e deixe a curiosidade natural cumprir seu papel” (p.19).

Apesar do contributo da criatividade no processo de aprendizagem nas crianças, torna-se crucial destacar as diversas áreas de desenvolvimento, que são evidenciadas por meio das brincadeiras, as quais contribuem para a evolução significativa das aprendizagens.

Neste contexto, o desenvolvimento cognitivo emerge como uma área fundamental, que se relaciona com as competências mentais, tais como o pensamento, raciocínio e memória.

Segundo Piaget (1982), o processo de aprendizagem é inerente a todos os indivíduos, adquirindo continuamente conhecimentos ao longo de toda a vida. Esta aquisição de conhecimento é invariavelmente influenciada pelas experiências vivenciadas. No entanto, Piaget (1982) menciona que o período de maior receptividade para a aprendizagem é durante a nossa infância. Desta forma, é possível a identificação do desenvolvimento cognitivo de cada criança com base nas suas vivências.

De acordo com esta perspectiva, podemos destacar o processo de aprendizagem ao longo da vida, com ênfase no papel imprescindível da infância nesse mesmo processo, uma vez que as brincadeiras proporcionam “situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento” (Rolim et al., 2008, p. 179).

Importa salientar que o desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado por meio dos brinquedos e da relação que a criança estabelece com os mesmos. Este desenvolvimento é também evidenciado através dos jogos, como jogos de mesa, jogos de estratégia e jogos de raciocínio. Apesar disso, Vygotsky (1991) ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que os processos de simbolização e de representação conduzem ao pensamento abstrato. Este autor menciona que o estabelecimento de regras nas brincadeiras tem influência neste desenvolvimento, dado que as regras existentes direcionam o comportamento de cada criança.

Através do brincar, as crianças também desenvolvem competências sociais. Por outras palavras, brincar também é uma forma de desenvolvimento social, uma vez que contribui para o desenvolvimento de capacidades nesta vertente.

Desde o nascimento, as relações sociais desempenham um papel essencial no desenvolvimento emocional de cada criança. Para além de estimular o crescimento global, o brincar permite que as crianças explorem o que as rodeia e aprendam a interagir com os outros. O que as ajuda a conhecerem as suas próprias limitações, possibilidades e modos de interação com os outros, tanto de uma forma individual como em grupo.

Todas as interações com as crianças são significativas para criar e desenvolver uma aprendizagem social e de colaboração, que é fundamental para a convivência entre os grupos semelhantes e entre distintas culturas. Esta experiência proporciona competências a nível social, como a capacidade de dividir tarefas com os outros, partilhar e posicionar-se no lugar do outro bem como entender as suas perspetivas.

Nesta linha de pensamento, Ferreira (2004) reflete que

... brincar é também uma oportunidade para as crianças se expressarem relativamente às suas relações sociais... Neste sentido, uma das coisas que as crianças aprendem enquanto brincam é que o comportamento é influenciado pelo contexto, que os contextos influenciam a estrutura de autoridade das relações e que o brincar é, em si mesmo, um contexto (p.201).

No que se refere ao desenvolvimento emocional e o desenvolvimento físico, existe uma ligação entre si, como destaca Winnicott (1988) (citado por Ferreira & Villela, 2018) “o desenvolvimento emocional sadio fornece à criança um sentimento para a saúde física, assim como a saúde física lhe provê um reassentamento que é de grande valia para o desenvolvimento emocional” (p.423). Com esta citação, podemos sublinhar a importância de uma abordagem integrada para promover um desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

A ligação entre o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento físico é fundamental para o enriquecimento da experiência lúdica. A privação de oportunidades de brincadeira pode resultar num impacto negativo na saúde da criança, tanto emocionalmente como fisicamente. Por esta razão, é imperativo que a criança tenha possibilidade de brincar, independentemente do ambiente em que se encontra.

Também para Rolim et al., (2008), brincar representa um contributo significativa para o desenvolvimento emocional da criança, uma vez que auxilia na formação dos primeiros alicerces da sua personalidade, pois “A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar a sua personalidade e a lidar com angústias” (p.177). Podemos, assim, constatar que a brincadeira oferece oportunidades de desenvolvimento emocional, proporcionando experiências que

contribuem para a formação da personalidade e da capacidade para lidar com as complexidades emocionais que surgiram ao longo da vida.

Quanto ao impacto do brincar no desenvolvimento físico, podemos salientar que as crianças privadas de oportunidades para brincar podem comprometer o seu desenvolvimento físico, porque diversas brincadeiras e jogos possibilitam o estímulo motor. Segundo Aguiar (2021), nos tempos atuais, é evidente a “falta de incentivo, tempo, espaço, maior isolamento social, assim como o aumento da utilização da tecnologia contribuem para que cada vez mais crianças sejam afetadas por doenças como hipertensão arterial, obesidade, diabetes, ansiedade, depressão, entre outras” (p.6).

No que concerne ao brincar e o desenvolvimento linguístico, podemos afirmar que as brincadeiras desempenham um papel essencial na aquisição da linguagem e na promoção de habilidades comunicativas cruciais para a vida. Desde o nascimento da criança, que o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma natural, sendo estimulado pelas interações com as pessoas que as rodeiam.

Ao interagir com os adultos, as crianças desenvolvem competências linguísticas, dado que esse papel é “determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante” (Sim-Sim et al., 2008, p.11).

Cury (2004) destaca a importância dos pais na aquisição da linguagem, sublinhando que estes devem utilizar uma linguagem adaptada ao nível linguístico das crianças e prestar atenção aos avanços linguísticos dos seus filhos.

Esta orientação parental é fundamental para o processo de aprendizagem da linguagem oral, uma vez que este processo abrange diferentes domínios, como o fonológico, que é a “capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua”; o semântico, que “contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos”; o sintático, que diz respeito ao “domínio das regras de organização das palavras em frases”; e, por fim, o pragmático, que está relacionado com a “aquisição das regras de uso da língua” (Sim-Sim et al., 2008, p. 24).

Efetivamente, as crianças começam a brincar com a linguagem desde muito cedo, por exemplo, através da imitação de sons. Segundo Bruner (1983), as brincadeiras são as primeiras oportunidades para a exploração e para a realização de ações por meio das palavras. Importa referir que a comunicação se desenrola ao longo das brincadeiras entre criança-adulto e criança-criança, uma vez que é na própria ação da brincadeira que a criança entende os diferentes contextos e aprende a falar. Este psicólogo refere que, ao brincar com a criança, esta adquire mais eficientemente a sua língua de origem,

associando conceitos naturais e sociais. Assim sendo, existe uma relação dialética entre o brincar e a linguagem. O ato de brincar não é mero entretenimento, mas sim momentos dinâmicos, onde as diferentes áreas de desenvolvimentos se encontram presentes na vida da criança. Conforme menciona Luria (2005), a aquisição da linguagem pela criança, está associado à aquisição outras capacidades essenciais.

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento (p.110).

Para concluir, podemos verificar que as brincadeiras são fundamentais e possibilitam o desenvolvimento integral da criança, e ao mesmo tempo, contribuem para a aprendizagem e para a construção do conhecimento. Tal como referem Spodek et al, (1998), a brincadeira pode ser considerada o centro de um currículo infantil, pois contribui para o alcance dos objetivos da educação.

3-Papel dos profissionais de educação no brincar das crianças

De acordo com o quadro legislativo designado de dec-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, compete ao professor “exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”. Deste modo, os profissionais de educação desempenham um papel fundamental no processo educativo de cada criança. Cabe a estes profissionais colocar as crianças no centro da aprendizagem e não apenas como meros ouvintes. Com esta perspetiva, é relevante que as suas ações estejam permanentemente voltadas para benefício das crianças, abrangendo aspetos como o enriquecimento do ambiente educativo, a disponibilização dos diversos materiais, entre outros. Tal enriquecimento educativo atribui um estímulo adicional e uma motivação intrínseca nas crianças, promovendo um aumento da sua satisfação e bem-estar no ambiente escolar.

No paradigma da aprendizagem ativa, os professores atribuem especial importância ao papel do profissional da educação, cuja uma das responsabilidades reside na criação de condições para o envolvimento das crianças em diversas situações que acontecem no quotidiano dentro dos contextos educativos. Este envolvimento implica a participação ativa das crianças nas tomadas de decisões, nos debates, na resolução de problemas, que visam desenvolver a sua autonomia e espírito crítico, o que, por sua vez,

contribui para o exercício de uma cidadania ativa.

Por outro lado, o papel destes profissionais passa por oferecer motivação, orientação, proporcionar experiências desafiadoras e criar estratégias motivacionais que estejam em consonância com os interesses e necessidades das crianças. O que visa tornar as situações de aprendizagem mais envolventes e entusiasmantes para as crianças. Contudo, o desafio significativo reside na capacidade do educador e do professor conseguir harmonizar a atividade lúdica com os processos de aprendizagem. Ao criar experiências e oportunidades para brincadeiras e tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, estamos a dar resposta e valorizar um aspeto fundamental e característico da natureza infantil: o ato de brincar.

O adulto deve ser elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento as suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem (Wajskop, 2012, p.45).

Por outras palavras, um profissional de educação tem um papel essencial no desenvolvimento das crianças, uma vez que atua como um mediador entre elas e o conhecimento. Portanto, é responsabilidade destes profissionais proporcionar ambientes propícios à aprendizagem, visando o desenvolvimento das diferentes competências das crianças.

Desta forma, Moyles (2001) salienta que “Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem” (pp.36-37). Sob esta perspetiva, podemos ressaltar a visão do professor não como apenas um detentor de informações, mas também como um facilitador que estimula as diferentes áreas de desenvolvimento por meio de experiências educativas no contexto do brincar.

É assim fundamental, permitir que as crianças usufruem de oportunidades para procederem às suas próprias aprendizagens, expandindo a diversidade de brincadeiras, que podem ser espontâneas, imaginativas, criativas e também individuais ou em grupo. Em consonância com o mencionado anteriormente, é importante que os profissionais de educação fomentem a criatividade da criança, explorando as brincadeiras, de forma a transformá-las em desafios novos e impressionantes.

Tendo em conta o que já abordamos anteriormente, o conceito de brincar está intrinsecamente relacionado com o processo de aprendizagem, uma vez que é através desta, que a criança desenvolve as suas competências e adquire conhecimentos. Em conformidade com Rolim et al, (2008), estes mencionam que

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem (p.177).

É importante que os profissionais de educação reconheçam que o ato de brincar oferece imensas potencialidades às crianças e que é necessário um planeamento preciso por parte dos mesmos. Tal como aponta Moyles (2006), “Os professores precisam reconhecer que, para que o brincar realmente ofereça às crianças experiências ampliadas, é preciso planejar cuidadosamente e ensinar com inteligência” (p. 147).

Assim, ser professor é uma profissão que exige não apenas uma capacidade de armazenamento de informações, mas também o constante estudo da sua área de formação, atualização, reflexão crítica sobre o seu processo de desenvolvimento e de intervenção. Além disso, requer uma especial atenção para as novas ferramentas de ensino, como o recurso às tecnologias.

Torna-se significativo evidenciar a importância dos profissionais de educação na conscientização dos pais e das comunidades para a brincadeira na vida das crianças. Isso pode ser alcançado através de eventos organizados e/ou orientações para possam apoiar, participar e valorizar esta prática pedagógica, de forma a trabalharem lado a lado com as instituições de ensino.

Como sendo uma profissão defendida por Spodek & Saracho (1998), estes autores mencionam que,

A aprendizagem pode, portanto, ocorrer em um contexto lúdico. A essência de um bom professor está na habilidade de planejar metas para a aprendizagem das crianças, de responder, de intervir sem interferências ou distorções desnecessárias e de mudar a direção quando apropriado. Talvez os bons professores sejam os que tragam uma qualidade lúdica, bem como o respeito pelas crianças, para a sala de aula (p. 228).

Por conseguinte, os profissionais de educação devem assumir o compromisso em reconhecer e promover o brincar como forma de aprendizagem, criando as condições para que esta prática se expanda e se integre cada vez mais no quotidiano da criança. No entanto, estas condições não devem passar por “apetrechar os espaços com materiais ricos

ou sofisticados, alimentando assim o mercado de produtos para a infância”, uma vez que devemos deixar a criança “sonhar, inventar, correr, saltar, experimentar, observar, maravilhar-se, enfim... brincar” (Neves, 2005, p.463). Deste modo, é essencial respeitar as brincadeiras de cada criança, porque brincar é o espelho das culturas das crianças.

4- Ambiente educativo desafiador para o brincar

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 2001, p.120)

A organização dos espaços e materiais no ambiente educativo condiciona as aprendizagens e o desenvolvimento da criança. Concordamos, portanto, que “A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança” (Kishimoto, 2010, p.3). De acordo com esta perspectiva, é importante que haja uma interconexão entre a organização do ambiente, as interações e as atividades das crianças, uma vez que um ambiente cuidado e organizado promove o desenvolvimento integral das mesmas.

Para esse fim, o ambiente educativo deve ser estimulador, promovendo o desejo pela aprendizagem e pela descoberta, e proporcionando oportunidades e desafios. Desta forma, todas as crianças participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Para assegurar essa participação, os espaços presentes nas instituições devem ser diversos, abrangendo áreas como os polivalentes, o recreio e as salas. É fundamental que esses estejam adequados às crianças, pois são espaços onde ocorrem atividades educativas, e onde as crianças aprendem, convivem, ensinam, devendo ser utilizados para desfrutar do ensino-aprendizagem nos mais variadíssimos espaços (Brandão, 2007).

No entanto, as áreas, as dimensões, o tipo de pavimento, os materiais existentes e a organização condicionam a exploração e as situações de aprendizagem por parte das crianças. De acordo com as OCEPE (2016),

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 26).

Assim sendo, é crucial que os educadores e os professores organizem o ambiente

educativo de forma a garantir o bem-estar a todas as crianças, promovendo a independência e autonomia, para que cada uma se sinta segura e capaz de agir com confiança. Além disso, é igualmente relevante que os educadores de infância e os professores escutem as suas crianças nas tomadas de decisões, dado que a participação das crianças é fundamental, especialmente em relação às suas escolhas sobre o espaço e os materiais.

No que toca aos materiais, estes “devem ser cuidadosamente escolhidos e obedecer a critérios de natureza estética e ética, refletindo as culturas mais imediatas das crianças e das suas famílias, mas também as culturas mais distantes (outras culturas), convidando a criança à exploração” (Azevedo et al., 2018, p.5). Esta citação sublinha a importância de uma abordagem holística na escolha dos materiais.

Relativamente ao jardim-de-infância, os educadores devem definir prioridades consoante as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo. Por outras palavras, é importante que cada educador esteja atento às suas crianças, identificando as principais características, e combatendo essas dificuldades com estratégias adequadas. Por conseguinte, “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiantes e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (OCEPE, 2016, p.26).

No que diz respeito ao 1.º CEB, a organização do ambiente educativo reflete a ação pedagógica de qualquer professor, uma vez que este deve considerar qual o tipo de organização mais adequada para a turma em que se encontra. O que implica que o professor necessita determinar, consoante o grupo de alunos, qual a estratégia mais apropriada para que estes adquirirem conhecimento. Esta decisão pode envolver aspetos mais práticos, como a disposição das mesas, seja na horizontal, na vertical, ou até mesmo em formato de U. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011), mencionam que o espaço da sala de aula deve ser uma área planeada para a aprendizagem, sendo fundamental que este esteja organizado de modo a envolver os alunos de uma forma acolhedora. Esta organização proporciona a cada aluno a oportunidade de ser ouvido e valorizado, com a finalidade de aumentar o desejo de aprender. Além disso, conforme estipulado no dec.-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é importante que os professores promovam “criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem” (artigo 13.º). Esta abordagem alinha-se com a necessidade de uma intervenção educativa que promova autonomia, interação entre os

alunos e desenvolvimento.

É, também, da responsabilidade do professor “proporcionar tempo de qualidade suficiente para que as crianças possam aprender através da brincadeira” (Brock et al., 2011,p.48). Assim, o estímulo à autonomia e à interação entre os alunos, juntamente com a valorização do tempo para a brincadeira, contribui para uma educação mais eficaz e holística.

Relativamente aos materiais e recursos, é essencial que estes sejam abrangentes, variados e apropriados, com o objetivo de:

Motivar e despertar o interesse dos alunos; Favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; Aproximar o aluno da realidade; Visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; Oferecer informações e dados; Permitir a fixação da aprendizagem; Ilustrar noções mais abstratas; Desenvolver a experimentação concreta (Piletti, 2006, citado por Neves, 2014, p.15).

Torna-se de suma importância referir que, na atualidade, o professor não pode só limitar-se a seguir o que está plasmado no manual escolar, uma vez que este deve ser visto apenas como um modelo inspirador. Um professor necessita de dispor de uma paleta metodológica rica de estratégias e estar apto a desenvolver materiais, dispositivos e estratégias diversificadas que possibilitam, assim, a participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, tornar a aprendizagem mais agradável e estimulante para os alunos. Neste contexto, Freire (1996), menciona que

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém...(p.21).

Para uma abordagem mais abrangente dos ambientes educativos, torna-se relevante destacar os modelos educacionais como o Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna.

O Reggio Emilia promove a igualdade de oportunidades ao proporcionar um ambiente educativo rico em interações entre crianças, pais e docentes. Segundo Rinald (2012), “A prática de Reggio cria vínculos profundos com as famílias, estimulando a participação dos pais no dia a dia, trazendo-os para o seio da escola” (p.155).

Esta pedagogia considera as crianças, pais e professores como protagonistas essenciais da educação infantil, reconhecendo que, além da criança, professores e família também devem ser sujeitos centrais para promover relações consistentes de cooperação e

troca (Malaguzzi, 2016). Segundo este pedagogo, a criança é vista como uma pessoa concreta, com direitos legítimos, inteligência, com potencial, ativa e competente na exploração do mundo e na comunicação das suas aprendizagens através das “cem linguagens”. Esta visão cria uma coerência interna entre a teoria e a prática nas escolas de Reggio. Malaguzzi (2016) enfatiza a importância de aprender e reaprender junto com as crianças, colocando como ponto central do projeto de Reggio, sendo fundamental para a pedagogia da relação e de escuta.

Nesta abordagem, os espaços são cuidados e planeados para a promoção de aprendizagens. Segundo Edwards et al., (2016), o ambiente é considerado o terceiro educador, ao lado dos pais e das crianças, desempenhando um papel fundamental na educação. Desta forma, estes espaços são organizados de forma que as crianças possam se movimentar livremente e aceder a diversos materiais. A escolha dos materiais oferece possibilidades de manipulação e transformação, uma vez que Edwards et al., (2016) destacam o uso de materiais naturais e reciclados nesta pedagogia. Importa realçar, que este modelo tem como parte integral a utilização dos espaços ao ar livre, para que as crianças possam interagir diretamente com a natureza.

Por outro lado, o Movimento da Escola Moderna é um modelo pedagógico que enfatiza a colaboração entre alunos e professores “no planeamento das atividades curriculares, por se inteeajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação” (Movimento Pedagógico do MEM, 2024). De acordo com Serralha (2009), este modelo é uma coletiva de profissionais que “convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação das suas práticas pedagógicas” (p.5). Desta forma, a participação ativa das crianças na organização, gestão e avaliação constituem um exercício de cidadania ativa desde tenra idade.

A organização da sala deste modelo pedagógico é “vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (Folque, 1999, p.8). Torna-se, fundamental, referir que os materiais estão à disposição das crianças e organizados de modo que possam usufruir sem necessidade de auxílio.

4.1- Brincar no Espaço Exterior

“Através do brincar no exterior, as crianças têm oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (Bilton et al., 2017, p.17).

Nos contextos educativos, as práticas pedagógicas concentram-se nas salas, deixando de explorar e valorizar o potencial do espaço exterior. No entanto, este oferece imensas possibilidades para o bem-estar e para o desenvolvimento global das crianças.

Gabriela Bento (2017) atribui especial importância do brincar nos espaços exteriores. Esta autora refere que, em Portugal, os espaços exteriores não são explorados e o tempo que cada criança passa nesses espaços é significativamente limitado. Por outras palavras, “Atualmente, as crianças passam uma grande parte do dia em contextos educativos formais, permanecendo longos períodos de tempo em espaços fechados, onde as possibilidades de escolha e exploração são muitas reduzidas” (Bilton et al., 2017, p.17). Neste contexto, as OCEPE (2016) corroboram esta visão, enfatizando o espaço exterior como

um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior....O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (p.27).

No entanto, os profissionais de educação contemplam o espaço exterior como um espaço de recreio, na qual as crianças se movimentam por um tempo reduzido do seu dia-a-dia, destinado principalmente à libertação de energia.

Segundo Thomas & Harding, (citado por Bento, G., & Portugal, G. (2016)), “Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p. 91). Em conformidade com este autor, é pertinente destacar que brincar nos espaços exteriores não deve ser considerado apenas uma atividade recreativa, mas também uma oportunidade para o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas. Por outras palavras, a

possibilidade de usufruir do espaço exterior oferece inúmeras vantagens, como o aumento das capacidades de observação, o crescimento constante dos interesses e melhoria da qualidade da experiência, a disponibilidade de material de aprendizagem, a oferta de oportunidades pensadas para adquirir capacidades de estar ao ar livre, o contacto mais amplo da turma com a vida fora da escola, a oportunidade de experimentar a exploração e a investigação, o auxílio a verbalizar e a comunicar, o desenvolvimento do conhecimento e da destreza, a melhoria do profissionalismo do professor e o encorajamento para a vida social (Smith et al. 1963 citado por Chistolini 2022, pp. 157/158). Também fornece inúmeros outros benefícios às crianças, ao oferecer desafios que induzem a cooperação entre pares, que permitirá a emergência de questões, ideias e sentimentos. Estes desafios possibilitam a criação de um ambiente de diálogo, respeito pelos outros e de aprendizagem. Além disso, a superação de obstáculos, a experimentação de limites e a vivência de experiências de risco promovem o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia de cada criança. Ao enfrentar os desafios presentes numa brincadeira, a criança tem a oportunidade de tomar consciência das suas próprias capacidades e características, adaptando-se ao contexto em que se encontram.

Brincar nos espaços exteriores não só promove a atividade física, mas também contribui para o desenvolvimento das capacidades motoras, incluindo o equilíbrio e a coordenação, como indicado no estudo de Bilton (citado por Bento, G., & Portugal, G. (2016)),

Através da exploração do espaço, a criança ganha uma maior noção do seu corpo, em relação com o meio, e desenvolve mapas mentais, importantes para o raciocínio espacial. A possibilidade de manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos (ferramentas, paus, pedras) contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que mais tarde vão ser importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita (p.91).

Explorar o contacto com a natureza é uma oportunidade essencial para as crianças, dado que viver a sentir a natureza permite ampliar o conhecimento sobre o mundo e adquirir experiência neste ambiente. Segundo Carlos Neto (2020), “O contacto com a natureza e a capacidade de confronto com o risco são também experiências fundamentais na estruturação de uma cultura lúdica infantil” (p.43). Para o autor, brincar na natureza e a existência de experiências em situações desafiadoras são elementos cruciais no desenvolvimento da criança.

Brincar ao ar livre e ter contacto com a natureza possibilita à criança oportunidades para descobrir e explorar novas emoções e aprendizagens, que enriquecem

a experiência do brincar. Tal como mencionam Bilton et al, (2017), o contacto com a natureza e a sua exploração são grandes privilégios. Além disso, a utilização dos materiais naturais representa uma mais-valia significativa para as crianças.

“A exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender. Na sua ação, a criança descobre diferentes utilizações para os objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos” (Bilton et al., 2017, p.49). Portanto, sublinhamos a importância da exploração da natureza como um meio de promover o desenvolvimento infantil. Em outros termos, o espaço exterior e a exploração da natureza são muito importante para as crianças. A utilização destes espaços oferece benefícios significativos para as mesmas, independentemente da faixa etária. E, compete a cada educador e professor proporcionar o acesso destes espaços e disponibilizar tempo para as suas crianças possam construir o seu conhecimento através da brincadeira.

Importa realçar que existem alguns modelos pedagógicos do brincar ao ar livre, nomeadamente o Forest School, que surgiu em Portugal, como um movimento da Escola da Floresta. Este modelo tem como objetivos: “permitir a promoção da interação e espírito de interajuda e de grupo; melhoria da relação com o outro; autoavaliação das próprias capacidades e valorização da autoconfiança; uso e desenvolvimento da criatividade...” (Franco citado por Martins & Neves, 2020, p.123)). Com este modelo pedagógico, as crianças têm a oportunidade de ter contacto direto com a natureza e de descobrir o mundo que as rodeia. Segundo o Gonçalves & Harrison (2022), no programa a Escola da Floresta, as “crianças deslocam-se até um espaço de floresta/natureza e dependendo das idades, e das suas condições físicas, as sessões podem ir entre 3h a um dia completo, terminando pelas 15h”. Neste programa, as atividades são planeadas e realizadas consoante os interesses de cada grupo.

Um outro modelo que defende as brincadeiras ao ar livre é o modelo High/Scope ao evidenciar que estas brincadeiras “ são mais do que meras atividades lúdicas. Através desses momentos, as crianças apropriam-se do mundo envolvente e descobrem a si e a outros” (Martins & Neves, 2020, p.123).

O projeto “Play- brincar para crescer” merece destaque por ser um projeto que se dedica à criação de uma aprendizagem única e diferenciada. Assim, o Play está definido ambiente como

“uma comunidade de aprendizagem, com um espaço diferenciado, onde cada criança tem a liberdade de Ser e a sua individualidade é respeitada em todas as vertentes. É um espaço onde existe Tempo para o contacto consigo própria, com a arte e a natureza. Os ritmos são o guia de todo o trabalho; o ritmo da criança e da

natureza. Queremos desconstruir padrões standardizados da educação e reconstruí-los com base numa visão mais humana e centrada, verdadeiramente, nos interesses das crianças. Ela será o nosso foco. A família nossa aliada. Os materiais serão essencialmente naturais e de reciclagem. Este tipo de materiais envolve mais a criança na brincadeira e estimulam a aprendizagem, a criatividade, raciocínio lógico...” (Projeto Lay-brincar para crescer)

Por conseguinte, é considerável que exista conexão entre o espaço exterior e o espaço interior e que ambos sejam explorados e adaptados da melhor forma possível, de modo a satisfazer e desenvolver as competências em cada criança, visto que o espaço exterior constitui uma grande potencialidade em diversos níveis, tanto para o desenvolvimento integral como harmonioso de uma criança. Ao brincarem ao ar livre, as crianças têm a oportunidade de desenvolverem-se e explorarem os diferentes materiais naturais que a natureza oferece. Este conceito é central no projeto denominado “Arte e Natureza” de Leonor Pêgo (2021), cujo objetivo passa por dar liberdade às crianças no ambiente natural, permitindo-lhes construir “cabanas com canas, barcos com paus, comem-se frutos colhidos das árvores, trabalha-se com canivetes e acendem-se fogueiras”(Barroso, Visão Júnior, 2021).

Diante desse contexto e considerando os diversos modelos pedagógicos, cabe a cada educador e professor desenvolver estratégias pedagógicas que estejam alinhadas com as necessidades e interesses das suas crianças. Desta forma, torna-se importante que o profissional de educação apoie e incentive as suas crianças nas suas descobertas (Coelho et al., 2015), intervindo de forma a desenvolver dimensões relativas à sensibilidade, estimulação e autonomia, criando assim as condições necessárias para que as crianças se tornem cidadãos emancipados e autênticos (Bilton et al., 2017).

Assim sendo, torna-se significativo concluirmos com uma citação final, “Reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (Bento, G., & Portugal, G., 2016, p. 92).

4.2 - Diversos tipos de Jogo

Há uma ampla diversidade de jogos disponíveis no mundo para as crianças, que podem ser desfrutados tanto individualmente quanto em grupos.

No entanto, é importante ressaltar que todas as atividades relacionadas com o brincar, quer dentro de sala de aula ou no ambiente escolar, estão ligadas ao processo de

aprendizagem, uma vez que proporcionam momentos lúdicos fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Neto (2020) destaca a ideia que jogar representa uma das formas mais comuns de comportamento durante toda a infância, emergindo como uma área de interesse para os diferentes profissionais no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social. Constata, assim que, “o brincar oferece muitas vantagens e benefícios durante o processo de desenvolvimento humano” (p.46).

Desta forma, os jogos desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças, possibilitando “ocasiões para repetição e, portanto, permitem que a criança domine certas habilidades académicas em um ambiente onde a aprendizagem é combinada com o brincar” (Kohl citado por Moyles, 2006, p.16).

Porém, importa destacar também a importância do brinquedo como um recurso para o desenvolvimento infantil. Conforme destaca Vygotsky (1991), o brinquedo incorpora ações e objetos do mundo real, representando uma transição do brincar como um estágio intermediário entre as restrições situacionais da primeira infância e o pensamento adulto desvinculado das situações concretas.

No ponto de vista de Cordazzo & Vieira (2007), o brinquedo proporciona às crianças a exploração sensorial, expandindo a criatividade, e ao mesmo tempo “ (...) o brinquedo proporciona a exteriorização de medos e angústias e atua como uma válvula de escape para as emoções.” (p.94).

A relação entre crianças e o brinquedo é evidenciada ao longo dos anos, conforme aponta Sarmiento et al., (2017), ressaltando que essa cumplicidade afetiva desempenha um papel crucial na apropriação do mundo, enfatizando que “nesta relação de cumplicidade afetiva muito se joga, também, da apropriação que os pequenos seres fazem do mundo com que se vão confrontando” (p.19). Neste sentido, é importante salientar, como alertam Sarmiento et al., (2017), a importância dos brinquedos surgirem como ferramentas educativas.

Melo e Valle (citado por Rolim, et al.,2008) refletem sobre o brinquedo como um meio para a criança expressar a sua realidade, “ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global” (p.177).

Kishimoto (2010), Sarmiento et al., (2017), partilham da ideia do que o brinquedo não é apenas uma forma da criança se apropriar do mundo, mas também de ter acesso a novas formas de desenvolvimento, como o conhecimento de texturas, cores e tamanhos.

Além disso, o brinquedo é visto como uma maneira pela qual a criança pode expressar o sentimento de posse ou de perda, mas ao mesmo tempo é uma forma de antecipar aspetos do seu futuro.

Apesar do brinquedo, todos os jogos, além de proporcionarem entretenimento, também desempenham um papel importante no desenvolvimento integral, permitindo-lhes explorar o ambiente ao seu redor, aprender a interagir com os outros e desenvolver um maior autoconhecimento. Conforme apontam Sarmiento et al., (2017), “o jogo, enquanto atividade lúdica,...uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita...” (p.16).

O jogo desempenha um papel fundamental como uma abordagem lúdica para a aprendizagem. Contudo, para garantir que um jogo seja adequado e bem definido, é importante realizar uma análise dos vários aspetos. E torna-se imprescindível ter em consideração a sua estrutura e o seu conteúdo. No que diz respeito à estrutura, Santos (2000) destaca a importância de analisar a evolução das estruturas mentais envolventes. Relativamente ao conteúdo, é fundamental examiná-lo a partir do desenvolvimento cultural da humanidade. Na análise da estrutura, é essencial distinguir as atividades que envolvem representação simbólica e aquelas que não o fazem. Nem toda a atividade realizada pela criança é considerada como um jogo, uma vez que este pressupõe representação simbólica e a representação de personagens. Por conseguinte, a regra do jogo se desprende do papel que a criança pode representar durante a atividade. Contudo, em determinadas situações, a criança pode se envolver em atividades não se configuram na definição convencional de jogo. Por outras palavras, estes exercícios são caracterizados pela ação, que pode ser tanto inconsciente como consciente, e devem ser analisados cuidadosamente para compreender o potencial como ferramenta educativa.

Por sua vez, as atividades em que cada criança se envolve podem ter distintas finalidades, como destacado por Santos (2000). Estas finalidades incluem “1) “1) servir como reforço as habilidades já adquiridas; 2) imitar aquilo que o outro realiza; 3) testar suas habilidades ou adquirir novas; 4) atrair os outros para a atividade que realiza” (p.19).

No entanto, analisar o jogo das crianças como conteúdo permite compreender o que estão a aprender, pois reflete os padrões predominantes no meio em que estão inseridos. O conteúdo do jogo simboliza as motivações intrapsíquicas da criança, contribuindo para a construção de um conhecimento que somente pode ser absorvido pela ação de representação. De outro modo, acredita-se que as atividades lúdicas em que as

crianças participam em cada contexto refletem a cultura lúdica dos seus povos (Santos, 2000).

Torna-se fundamental referir que, para Hutt (citado por Brock et al., 2011), a brincadeira pode ser dividida em três categorias diferentes: Epistémica, que se caracteriza pela brincadeira que desenvolve atividades cognitivas, associando-se ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e intelectuais; Lúdica, que associa o desenvolvimento social com a criatividade, enfatizando o desenvolvimento das habilidades sociais e criativas; e, por fim, Jogos constituídos por regras, que são brincadeiras que permitem à criança aprender a trabalhar em grupo e a respeitar as regras do jogo.

Para o professor Carlos Neto (2003), existem quatro tipos de jogos: os jogos de repetição, os jogos de imitação, os jogos de construção e os jogos de agrupamento. Os jogos de repetição referem-se à escolha repetida do mesmo jogo pelas crianças. Os jogos de imitação sucedem-se, quando as crianças imitam ou recriam situações do dia-a-dia. Os jogos de construção são visíveis quando as crianças criam algo com sentido. E finalmente, os jogos de agrupamento surgem quando as crianças têm a possibilidade de agrupar objetos, construindo assim a sua representação do mundo ao seu redor.

Por outro lado, Piaget (1998) atribui um papel essencial no desenvolvimento de cada criança, mas identifica três categorias de jogo: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

4.2.1- Jogo de Exercício

Piaget (1978) entende que o jogo de exercício é o mais dominante nos dois primeiros anos de vida, manifestando-se no período cognitivo sensório-motor. Neste tipo de jogo, as crianças não desenvolvem sistemas lúdicos independentes e construtivos.

Uma das características deste jogo de exercício é o prazer funcional simples, resultante da consciência das novas capacidades. Este tipo de jogo ocorre na primeira infância, geralmente por volta dos 18 meses, e consiste em repetições motoras que possibilitam prazer à criança pela simples admiração dos efeitos produzidos.

Segundo Carlos Neto (2020), o jogo de exercício “caracteriza-se por uma grande exaltação física e motora, com movimentos vigorosos de corrida, saltos e manipulações de grande significado social e biológico, seja através de atividades solitárias, seja com os pais e amigos” (p.65). Este tipo de jogo tem como objetivo principal o desenvolvimento de uma cultura motora e a melhoria das capacidades de força e de resistência. Sob esta

perspetiva, podemos concluir que este tipo de jogo vai além da mera diversão, destacando-se pelas suas repercussões sociais e biológicas, com um foco no aprimoramento das capacidades físicas.

4.2.2- Jogo Simbólico

Quanto ao jogo simbólico, este engloba atividades como o faz-de-conta, o jogo dramático e o jogo socio-dramático das crianças, predominando na faixa etária dos 3 aos 6 anos, correspondente à fase Pré-Escolar. Por outras palavras, parte significativa do brincar da criança em idade Pré-Escolar é representada pelo jogo simbólico. De acordo com Moyles (2006), “As crianças fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real” (p. 26). Este autor considera estes comportamentos como parte essencial do desenvolvimento das crianças.

Portanto, o jogo simbólico representa um modo particular da infância. Como referido anteriormente, o jogo simbólico é subdividido em jogo dramático e em jogo socio-dramático.

O jogo dramático ocorre “quando a criança, a partir das suas experiências, encarna o papel de outra pessoa, a imita pela ação ou pela linguagem e usa como suporte acessórios reais ou do seu imaginário” (Neves, 2005, p.460). Neste sentido, este jogo espelha o conhecimento que a criança possui da realidade, e os papéis que assume são geralmente baseados em adultos, com os quais esta convive diariamente.

Por outro lado, o jogo socio-dramático ocorre quando a representação envolve outros parceiros, uma vez que cada um desempenha um papel específico. Contudo, a criança precisa adaptar-se ao meio, ao espaço, ao tempo, aos materiais disponíveis e aos outros colegas. É, também, importante aprender a cooperar, a partilhar, a abdicar, a ser flexível e a considerar as perspetivas dos outros.

No contexto do jogo do faz-de-conta, destacamos a relevância como um excelente jogo de cidadania. “Jogar ao faz-de-conta é experimentar-se, é pôr-se em ação com a ajuda dos outros, do grupo de pares. Pôr-se em ação, significa assimilar, pensar em acontecimentos que são significativos, que despertam curiosidade” (Neves, 2005, p. 460). Este tipo de jogo proporciona uma interação com o mundo, possibilitando que as crianças experimentam a representação dos diferentes papéis. Esta representação contribui para a resolução de conflitos, auxiliando no desenvolvimento da personalidade de cada criança. O papel que assume possibilita a libertação de si própria para tornar outro, agindo como

essa outra pessoa.

No jogo do faz-do-conta, todas as interações, sejam monólogos ou diálogos, desempenham um papel essencial no desenvolvimento das crianças. Deste modo, o faz-do-conta é uma expressão da adequação individual e criativo das crianças, à medida que estas assumem papéis de adultos. Porém, por outra perspectiva, este jogo reflete e reproduz o mundo dos adultos. O envolvimento regular na interpretação de diversos papéis proporciona benefícios significativos em termos comunicativos e emocionais, essenciais para o desenvolvimento das crianças. Conforme destaca Urra (2010), “a brincar desenvolvem-se a afetividade, a psicomotricidade, a inteligência, a criatividade e promove-se o equilíbrio afetivo e a saúde mental” (p.127).

4.2.3- Jogo de regras

Por último, o jogo de regras, que emerge por volta dos 6 ou 7 anos de idade. As crianças começam a familiarizar com a ideia de seguir regras previamente estabelecidas. Este tipo de jogo surge quando a criança adquire a capacidade de se submeter a regras definidas. Nesta fase, a criança começa a ambientar-se à vida em sociedade e a compreender as normas que regem os jogos em grupo, procurando sempre um objetivo em comum, ou seja, jogar. Por outras palavras, o processo de transição da criança do jogo individual para o social se torna evidente nesta faixa etária. Os jogos dispõem de regras básicas, que requerem a interação entre as crianças, possibilitando a aprendizagem de normas de comportamento. Este contexto permite o respeito às ideias e a construção de relacionamentos afetivos. Segundo Murcia (2005), este tipo de jogo é formado por um conjunto de regras e normas que cada participante deve ter conhecimento, assumir e respeitar para que possa realizar as atividades sem interferências e impedimentos.

Segundo Piaget (1978), nesta faixa etária, as crianças, não questionam as regras, apenas limitam-se a cumpri-las. De acordo com Kishimoto (1994), para Piaget,

a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e a sua função é regular e integrar o grupo social. Em suma, Piaget considera que o jogo infantil progride de forma individual, derivando da estrutura mental de cada criança, só podendo ser a própria a explicar o seu percurso (p.40).

Assim, através deste tipo de jogo, Piaget (1978) destaca que por meio deste tipo de jogo, as atividades lúdicas alcançam um carácter educativo, contribuindo tanto para o desenvolvimento psico-motora quanto para a formação da personalidade das crianças. Por conseguinte, as crianças solidificam valores morais, como a honestidade, a fidelidade, a

perseverança e o respeito pelos outros.

Parte II- Estudo Empírico

Capítulo II- Caracterização do projeto de investigação

Esta pesquisa não pode prescindir, naturalmente de uma reflexão sobre o tipo de abordagem adotada e a metodologia suportada. Deste modo, o estudo foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa, utilizando a metodologia investigação-ação. A escolha revela-se pertinente e relevante para o aprofundamento da temática. Para além da apresentação da literatura já revelada anteriormente no capítulo I, é necessário a realização de uma revisão da literatura relativamente a estudos que foram publicados, no âmbito da temática. Portanto, são apresentadas algumas dessas pesquisas, consideradas relevantes para o enriquecimento do quadro conceptual. Apresentaremos oficialmente a problemática em estudo, bem como a metodologia de investigação. De seguida, identificamos a pergunta de partida e os objetivos com a realização deste relatório. Além disso, evidenciamos os procedimentos éticos das participantes para, posteriormente, procedermos à identificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação e o inquérito por questionário.

Para finalizar, apresentamos uma breve contextualização da instituição, destacando os diferentes sujeitos de investigação nas valências de pré-escolar e 1ºCEB.

1-Outros estudos desenvolvidos no âmbito da temática

No âmbito desta investigação foi realizada uma pesquisa de alguns estudos relativos à temática em estudo. Deste modo, foram selecionados os que continham mais pertinência sobre o tema para a elaboração do presente relatório.

Considerando, assim, Catarina Fonseca, que no ano de 2018, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, apresentou um estudo, cujo tema era “O Impacto do Brincar no Processo Ensino - Aprendizagem da Criança”, definiu objetivos como entender a perspetiva das crianças acerca do brincar; compreender de que forma os profissionais de educação conciliam a atividade curricular com a vertente lúdica; perceber de que forma a brincadeira pode ser meio de aprendizagem e perceber como o lúdico pode servir de motivação para a aprendizagem das crianças. Através deste estudo,

concluiu-se que o ato de brincar é uma atividade natural da infância de qualquer criança. E, é importante estimular e incentivar as crianças a brincar, uma vez que, por meio desta prática, as crianças exploram, descobrem o mundo e adquirem competências para a sua vida.

Vanda Teófilo, na Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, no ano 2019, anunciou o estudo “O Impacto do Brincar no Processo Ensino-Aprendizagem da Criança”, apresentando os seguintes objetivos: identificar o conceito de brincar, a educadores e professores; perceber de que forma a brincadeira pode ser meio de aprendizagem em jardim-de-infância e em 1.º CEB; identificar as diferenças entre a prática exercida pelas educadoras e pelas docentes de 1.º CEB e identificar os fatores que influenciam o envolvimento da criança no brincar. A pesquisa demonstrou que, embora os docentes compreendam a importância da realização das atividades lúdicas, este tema deve continuar a ser objeto de investigação, de forma a consciencializar os profissionais de educação sobre os seus benefícios.

Patrícia Sousa, em 2015, apresentou no Instituto Superior de Educação e Ciências, a temática “A Importância do Brincar: Brincar e Jogar na Infância”. Este estudo tem como objetivos: compreender como o brincar e as brincadeiras das crianças podem contribuir positivamente para o seu desenvolvimento; perceber se através das brincadeiras e dos jogos as crianças aprendem conceitos e qual o espaço ou importância que o brincar e o jogar têm nas rotinas diárias de uma sala de pré-escolar e se estes momentos constam nas planificações dos educadores de infância. Assim, verificamos que o brincar deve fazer parte da rotina de qualquer criança, dado que estimula o desenvolvimento global das mesmas. Além disso, é realçado que, através do brincar e dos jogos, a aprendizagem está sempre presente. Destaca, também a importância de reservar tempo para as crianças brincarem, revelando que nem todos os educadores o fazem.

Sabrina Tavares, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano de 2015, apresentou “O Brincar como um meio de aprendizagem no Jardim-de-Infância”. Este relatório tinha objetivos como, compreender o funcionamento integral da instituição e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura. Os resultados indicaram que o ato de brincar não é apenas uma atividade simples, pois é uma prática com um significado profundo. Além disso, reconhece a importância de considerar a criança como o futuro promissor da nossa sociedade.

E, por fim, Gisela Morais, em 2018, que apresentou “As perspetivas das Crianças Acerca do Brincar” na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra,

cujos objetivos focavam-se na análise das perspetivas das crianças de Jardim-de-Infância e do 1.º CEB acerca do brincar. Com este estudo, podemos demonstrar que o planeamento cuidadoso das atividades é fundamental para uma reflexão mais aprofundada do nosso trabalho e do ambiente em que a criança está inserida. Observamos que, para as crianças, brincar é muito mais do que realizar atividades, para elas, significa estar com os amigos, o que fortalece as relações sociais. Notamos, também, que o espaço exterior é o local favorito das crianças para brincar.

2-Problemática em estudo

O interesse pelo tema do brincar é sempre significativo, dado que pressupomos a existência de ideias preconcebidas por parte dos profissionais de educação. A principal intenção deste relatório consiste na análise abrangente deste tema nas diferentes vertentes, visando aprofundar o entendimento sobre o assunto. Acreditamos firmemente que dedicar tempo a este tema pode ser benéfico para os futuros profissionais de educação, permitindo-lhes aplicar os conhecimentos adquiridos.

Com este estudo, procuramos aprofundar e desmitificar os diferentes aspetos explorados sobre a temática, particularmente no que concerne à Educação Pré-Escolar e ao 1.ºCEB.

Ao longo deste relatório, é evidenciado a importância do brincar na vida das crianças, uma vez que através das brincadeiras, estas adquirem e desenvolvem diversas competências para a sua vida. Por esta razão, a infância é o período mais marcante para as crianças e onde as suas vivências moldam a personalidade, as habilidades e as perspetivas do mundo ao seu redor. Durante a pesquisa realizada para o estudo ficaram explícitas os benefícios da brincadeira para a aprendizagem, bem como a importância do espaço exterior para o desenvolvimento da criança.

A presente investigação decorreu no contexto da Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1ºCEB. Durante o ano letivo 2022/2023, a intervenção realizada foi no âmbito da PES 1ºCEB I, enquanto que, no ano letivo 2023/2024, cumpriu-se na PES Educação Pré-Escolar II. É relevante mencionar que será denominada nas suas intervenções e atividades por estagiária, tanto na valência de Jardim-de-Infância quanto no 1ºCEB.

3- Metodologia de investigação

“A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretende atingir.” (Sousa & Baptista, 2011, p.52).

Neste relatório foi utilizada a investigação-ação, a qual se caracteriza pela interação direta com os participantes envolvidos no contexto estudado. Conforme destaca Tripp (2005), a investigação-ação é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento dos profissionais, uma vez que possibilita a investigação das práticas pedagógicas visando a melhoria da aprendizagem dos alunos. Ao adotar esta abordagem, os investigadores não averiguam apenas o que pretendem estudar, mas também atuam na implementação de mudanças e na reflexão dos resultados obtidos. Segundo Afonso (2014), a investigação-ação, “implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (p.75). Desta forma, esta metodologia, para além da pesquisa, baseou-se na ação, para compreender de forma holística o contexto estudado e implementar eventuais mudanças que visem aprimorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, promover a melhoria da aprendizagem das crianças, garantindo uma abordagem mais abrangente no processo educativo.

Foi imprescindível adotar uma abordagem mista, que integrou elementos de investigação qualitativa e quantitativa. Esta opção metodológica foi selecionada, pela necessidade de proporcionar uma análise detalhada e abrangente deste estudo. A metodologia mista permite ao investigador realizar uma pesquisa mais pormenorizada, enriquecendo a análise e possibilitando uma compreensão mais completa e holística da temática, dado que contempla a recolha, a análise e a apresentação dos dados empíricos.

Segundo Creswell & Clark (2013), um investigador que trabalha a metodologia mista

coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa); mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados combinando-os de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro (...) (p.22).

Importa ainda referir que neste estudo recorreu-se ao inquérito por questionário como instrumento principal e a observação participante, juntamente com registos de observação e notas de campo, além de intervenções como técnicas de recolhas de dados.

Estas técnicas foram aplicadas tanto no contexto de Jardim-de-Infância como no contexto do 1.ºCEB, onde decorreu a investigação na PES 1.ºCEB I no ano letivo 2022/2023 e no contexto da PES Educação Pré-Escolar II no ano letivo 2023/2024.

Relativamente aos inquéritos por questionário, este estudo iniciou-se no ano letivo 2022/2023, coincidente com a PES 1.ºCEB I para os professores do 1.ºCEB. Posteriormente, no ano letivo 2023/2024, deu-se a continuidade à investigação com a PES Educação Pré-Escolar II para os educadores de infância. Nesse contexto, foram realizados dois inquéritos por questionário e estes eram direcionados para os educadores de infância e para os professores de 1.ºCEB.

4-Pergunta de partida e objetivos do estudo

Para a elaboração deste estudo e após a revisão da literatura, procedeu-se à definição da pergunta de partida e dos seus objetivos.

Ao longo da investigação, propõe-se dar resposta à seguinte questão:

“De que modo o brincar pode ser um meio privilegiado de aprendizagens da criança?”

Para responder a esta questão, foram definidos os seguintes objetivos gerais como:

- Conhecer as perspetivas dos profissionais de educação sobre o brincar;
- Entender a relação entre o brincar e as aprendizagens;
- Conhecer as perceções dos educadores/professores sobre a importância da organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento do brincar.

5- Procedimentos éticos

Neste estudo, as questões éticas foram tidas em consideração. Para esta investigação, orientamo-nos com princípios éticos deontológicos. Assim, os participantes foram devidamente informados do instrumento de recolha de informação, dos objetivos de investigação e das suas finalidades tendo sido fornecido um consentimento que foi devidamente assinado (cfr apêndice 1).

Todos os indivíduos convidados manifestaram a sua colaboração, após terem sido apresentados a pergunta de partida bem como os objetivos definidos para esta investigação em curso. A todos os inquiridos foram garantidos o anonimato e a confidencialidade da sua identidade.

6-Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos definidos, é essencial a aplicação de técnicas e instrumentos de recolha de dados, para obter uma compreensão mais abrangente da realidade sobre a temática.

No que diz respeito às técnicas utilizadas, a observação, os registos de observação e as notas de campo, bem como as intervenções, são de natureza qualitativa. Conforme destaca Afonso (2014), estas técnicas permitem a recolha e exploração dos dados, de forma detalhada e contextualizada, possibilitando uma compreensão mais profunda do objeto do estudo.

Assim, a metodologia de investigação qualitativa foi suportada na investigação-ação, que se traduziu nas técnicas mencionadas, as quais proporcionaram situações de aprendizagens para as crianças. Tal permitiu-nos analisar e averiguar quais as competências que carecem de maior desenvolvimento, além de identificar os seus interesses. Esta técnica possibilitou uma intervenção que consistia na realização de seis atividades lúdicas em cada contexto, tanto no Jardim-de-Infância como no 1.ºCEB. A intencionalidade subjacente a estas atividades era demonstrar que, por meio das brincadeiras, é possível promover a aprendizagem.

Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados inquéritos por questionário, abrangendo uma metodologia mista, combinando elementos de pesquisa qualitativa e quantitativa. Estes inquéritos foram realizados junto de profissionais de educação de duas valências diferentes, ao nível do Jardim-de-Infância e 1.ºCEB (cfr apêndice 4 e apêndice 5). O primeiro inquérito por questionário foi direcionado à valência de Jardim-de-Infância, nomeadamente, à educadora cooperante que acompanhou a PES II Pré-Escolar e às educadoras das outras salas da instituição. O segundo inquérito por questionário foi realizado durante a PES I 1.ºCEB e foi dirigido à professora cooperante e aos restantes professores da instituição. A utilização deste instrumento tem como principal propósito dar resposta aos objetivos estipulados neste estudo, os quais inclui o conhecimento das diferentes perspetivas dos profissionais de educação sobre o brincar, a compreensão das perceções dos profissionais sobre a importância da organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento do brincar bem como a investigação da relação entre o brincar e as aprendizagens. Deste modo, ao realizar estes inquéritos por questionário podemos tirar conclusões relacionadas à interligação entre as atividades recreativas e os processos de aprendizagem.

6.1-Observação

Durante toda a investigação, foi primordial manter uma atenção constante na observação das crianças nas duas valências em análise. Como destaca Parente (2002),

“(...) só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (p. 169).

No contexto desta investigação, a observação emergiu como uma das técnicas mais utilizadas, sendo fundamental para a compreensão dos comportamentos e das brincadeiras das crianças em ambos os grupos. Essa observação era realizada em diferentes momentos do dia, tanto no espaço exterior como no espaço-sala. Deste modo, a futura profissional de educação, ao propor situações de aprendizagem às crianças, procurou alinhar essas atividades com as motivações e interesses das crianças, onde a unicidade esteve presente.

Por outras palavras, todas as atividades desenvolvidas foram cuidadosamente planeadas, tendo por base a observação bem como os seus registos. Os registos consistiam principalmente em registos de observação e notas de campo (cfr apêndice 2 e apêndice 3). No que diz respeito aos registos de observação, estes foram elaborados de forma a registar as informações dos diferentes sujeitos em análise. Assim, e de acordo com as OCEPE (2016),

a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica (p.11).

Em relação às notas de campo, estas são consideradas relatos “daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha...” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Ao longo do processo de observação, identificamos diferentes momentos nos quais as brincadeiras se revelavam como cenários ricos para o desenvolvimento de aprendizagens. Esses momentos observados abrangeram situações de atividades livres, bem como atividades orientadas pela educadora, professora ou estagiária. O que significa que as atividades delineadas tiveram como objetivos atender aos interesses e às necessidades dos sujeitos participantes, além de implementar a temática em estudo e

averiguar a influência da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que esta técnica foi a que se mostrou mais apropriada para a realização das planificações, uma vez que a observação e os seus registos proporcionaram a sua elaboração de forma alinhada com os interesses das crianças.

Nesta perspetiva, consideramos a observação não apenas como uma técnica, mas também como ferramenta de investigação, pois “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87).

6.2- Inquérito por questionário

“O inquérito por questionário, sendo mais comum a sua utilização em estudos de grande escala, permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações” (Sá, et al., 2021, pp.14-15).

Um inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que como objetivo recolher informações num determinado grupo de pessoas sobre um determinado tema, que se pretenda analisar. Tal instrumento pode ser constituído por questões abertas, questões fechadas ou questões mistas. (Sousa & Baptista, 2011). Deste modo, os inquéritos por questionário, realizados no *Google Forms*, são compostos por questões abertas e fechadas, constituindo, assim, um conjunto de questões mistas.

No que diz respeito às questões fechadas, estas tendem a ser mais diretas, proporcionando respostas com uma maior pertinência de análise, simplificando, assim, a recolha de dados. Por outro lado, as questões abertas permitem aos inquiridos responderem de forma livre. Estas questões são pertinentes para o tema em estudo e possibilitam uma variedade de opiniões e atitudes face aos diversos subtemas passíveis de análise. A análise deste tipo de questões requer uma atenção mais minuciosa e, simultaneamente, apresenta uma maior complexidade, pois as respostas podem variar de acordo com as opiniões dos diferentes participantes.

Desta forma, os dados recolhidos através deste instrumento de recolha são de carácter quantitativo (nas questões de respostas fechadas) e qualitativa (nas questões de respostas abertas) (Creswell & Clark, 2013), sendo os mesmos analisados com base na análise de conteúdo e análise categorial. Importa, assim, realçar que os resultados obtidos são evidenciados de forma clara e acessível, através de quadros de análise categorial com alguns gráficos, visando proporcionar uma melhor compreensão.

No que concerne à análise de conteúdo das respostas, esta possibilitou uma investigação mais concreta dos dois inquiridos por questionário, sendo “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva significativa e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Estrela, 1994, p. 455). Este tipo de análise revelou dados pertinentes sobre as perceções, opiniões e experiências dos participantes, enriquecendo a compreensão do tema em estudo. O que se alinha com a perspetiva de Moraes (1999), ao referir que

a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (p.7).

Neste contexto, importa salientar que os inquiridos por questionário foram destinados aos educadores de infância e aos professores do 1.ºCEB, tendo sido garantido o anonimato, para uma maior autenticidade nas respostas. Para manter essa confidencialidade, os participantes foram identificados com letras e números, como por exemplo E1 (educadora 1), E2 (educadora 2), E3 (educadora 3), E4 (educadora 4), e P1 (professora 1), P2 (professora 2), P3 (professora 3), P4 (professora 4). Os dois inquiridos por questionário estão organizados em quatro blocos: (cfr apêndice 4 e apêndice 5).

Bloco A: Caracterização dos Inquiridos- tem como objetivo conhecer os inquiridos no que diz respeito ao género, à idade, ao grau académico mais elevado, ao tempo de serviço e ao grupo de crianças com que se encontram a trabalhar no momento da resposta ao inquirido.

Bloco B: Importância do brincar- visa entender a perspetiva dos educadores de infância e professores do 1.ºCEB em relação à conceção do brincar, à importância que atribuem a essa prática e ao tempo dedicado à brincadeira no contexto educativo.

Bloco C: Relação entre o brincar e as aprendizagens- aborda questões que pretendem entender a perceção dos diferentes profissionais de educação relativamente ao reconhecimento do valor do brincar como contributo para o desenvolvimento das crianças, à importância das estratégias e atividades lúdicas como ferramenta pedagógica e aos desafios e/ou constrangimentos que possam impedir a brincadeira na intervenção educativa.

Bloco D: Organização dos espaços- contém questões que tem como principal propósito compreender as diferentes opiniões dos educadores e professores do 1.ºCEB sobre a influência do espaço-sala como espaço propício às brincadeiras, sobre o

reconhecimento e utilização do espaço exterior como parte integrante do processo educativo e entender as atividades que podem ser planeadas no ar livre.

Deste modo, cada bloco corresponde a uma categoria, e para cada categoria foram definidas diferentes subcategorias, essenciais para a investigação. As categorias permitem uma organização dos dados, uma vez que estas foram definidas a partir dos conceitos principais da problemática e dos objetivos em estudo.

No que concerne às subcategorias, estas emergiram à medida que a análise de conteúdo era realizada, e podemos mencionar que surgiram devido à necessidade de organizar as informações de forma mais detalhada dentro das categorias. As subcategorias auxiliam na análise dos dados, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos resultados obtidos.

7- Contexto de investigação

A investigação decorreu no âmbito da realização da PES em Educação Pré-Escolar e em 1.ºCEB. A instituição relativa à valência de Jardim-de-Infância será titulada de instituição A e a instituição B será a instituição referente ao 1.ºCEB.

Em seguida, salienta-se a contextualização das diferentes instituições educativas onde foi realizada a PES, de modo a dar a conhecer os contextos, os objetivos e os valores de cada instituição. Serão ainda, apresentados os sujeitos da investigação em ambas as valências em estudo.

7.1. Contextualização da valência de Jardim-de-Infância

A investigação decorreu no âmbito da realização da PES em Educação Pré-Escolar II. Nesta parte, destacamos a contextualização da instituição educativa A, visando apresentar os contextos, os objetivos e os seus valores.

A instituição A localiza-se no distrito do Porto, no concelho do Porto. É uma instituição de ensino particular que abrange a valência de Jardim-de-Infância e níveis de ensino como o 1.º, 2.º e 3.ºCEB.

Conforme descrito no Projeto Educativo (2023), este estabelecimento de ensino valoriza o papel da religião na educação das crianças e dos jovens, salientando, também, a importância da relação escola-família como um valor insubstituível de relação de confiança.

Esta instituição apresenta como missão proporcionar uma educação integral e de excelência para crianças e jovens, promovendo os valores de uma sociedade justa e

solidária, como menciona o Projeto Educativo (2023). De acordo com este documento oficial da instituição (2023), o modelo pedagógico que advoga corresponde a um estilo educativo próprio, centrado na atenção personalizada. Este modelo visa desvendar e fortalecer o melhor de cada criança, identificando e respondendo às necessidades de cada uma delas, ajudando-as a superar aparentes limitações.

No que concerne ao Jardim-de-Infância, durante a realização da PES, foi possível observar que, as crianças têm acesso a uma oferta educativa significativa, que inclui atividades de Expressão Motora, de Expressão Musical, de Expressão Artística, de Literatura Infantil e Inglês. Estas atividades são parte integrante do currículo, asseguradas por especialistas nas respetivas áreas do conhecimento, assumindo-se, assim, como um complemento à monodocência das educadoras. Importa realçar, que estas atividades são de enriquecimento do currículo, obrigatórias e incidem-se nas áreas das expressões, sendo parte integrante da componente letiva (Regulamento Interno, 2024). Tais atividades eram do agrado das crianças, uma vez que estas demonstravam interesse e vontade ativa de participação.

Na instituição A, as crianças podem usufruir de atividades extracurriculares como Judo, Futebol, Yoga, Dança criativa e Expressão plástica. Estas atividades são facultativas e realizam-se após o horário letivo, sendo a inscrição obrigatória no início de cada ano escolar, acompanhada do respetivo pagamento.

Conforme o Regulamento Interno (2024), a instituição oferece serviços facultativos para todos os seus alunos, como sala de estudo para o 1.ºCEB e prolongamento. Estes serviços têm a duração de uma hora por cada dia da semana.

É ainda importante salientar que nos documentos consultados da instituição, como o Projeto Educativo (2023) e Regulamento Interno (2024), não há qualquer referência relativamente à temática em estudo.

7.1.1- Sujeitos da investigação no Jardim-de-Infância: quatro Educadoras de Infância

Para a elaboração deste estudo, é fundamental delinear os sujeitos envolvidos na investigação. Neste sentido, para esta valência participaram quatro educadoras da instituição, e o inquérito por questionário foi realizado em dezembro do ano de 2023. Os dados apresentados encontram-se evidentes no bloco A. Este bloco inclui informações socioprofissionais das educadoras participantes (cfr apêndice 4).

Por conseguinte, foram aplicados inquéritos a quatro educadoras de infância, sendo uma delas, a educadora cooperante, que supervisionou a estagiária durante a realização da PES Educação Pré-Escolar II. Deste modo, conseguimos extrair as seguintes informações (cfr apêndice 6).

Todas as inquiridas são do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 33 anos e os 66 anos. Em relação à formação académica, verificou-se que apenas uma das inquiridas possui a licenciatura como grau mais elevado. Assim, as demais participantes têm o mestrado como a formação mais avançada na área. Estas profissionais já contam com alguns anos de carreira docente, como 10, 17, 25 e 40 anos.

Neste contexto específico desta valência, a população em estudo desempenha funções em diferentes salas, incluindo a sala dos 3 anos, a sala dos 5 anos e uma sala mista. Torna-se importante salientar que estas educadoras de infância estão denominadas por E1 (educadora 1), E2 (educadora 2), E3 (educadora 3) e E4 (educadora 4).

7.2- Contextualização da valência de 1.ºCEB

A instituição B onde decorreu a investigação em contexto de PES 1.ºCEB I, localiza-se no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. É uma instituição de ensino público que abrange a jardim-de-infância e o 1ºCEB.

Segundo o Projeto Educativo (2022-2025) da instituição B, esta pertence a um agrupamento que é constituído por cinco Escolas Básicas do 1ºCEB (quatro Escolas com Jardim-de-infância e uma Escola Básica com 2º e 3º Ciclos) e por uma Escola Secundária (com 3º Ciclo e ensino recorrente).

Esta instituição B pretende orientar “a sua ação para a formação integral dos seus cidadãos discentes. Por isso, valoriza a aprendizagem dos conteúdos programáticos como uma forma de aquisição de conhecimentos promotores do desenvolvimento de saberes para a autonomia, para a inserção na vida ativa e para a igualdade de oportunidades, mas também pretende promover atitudes construtivas, solidárias e de diálogo” (Projeto Educativo, 2022-2025, p. 5).

Desta forma, a instituição tem como finalidades educativas “Construir uma comunidade orientada para a formação integral da pessoa humana com base nos valores da democracia e do humanismo, Desenvolver um ambiente educativo seguro e solidário... Educar para a saúde e para a sustentabilidade ambiental...Promover a reflexão, análise e avaliação sistemática da ação educativa” (Projeto Educativo, 2022-

2025, p. 6).

Relativamente à valência de 1ºCEB, esta tem uma carga horária semanal de 25 horas. Cada dia corresponde a 5 horas diárias. O horário normal de um aluno do 1ºCEB é das 9 horas até às 17 h 30 minutos, sendo que a partir das 15h30 minutos, os alunos têm atividades, como por exemplo, Música, Artes e a Educação Física (Regulamento Interno, 2023).

Para concluir, se cada escola for uma cidade, um laboratório, uma oficina; se conseguirmos deslocá-la do enciclopedismo para a criação - o aluno ao sair marcado, terá amoldado o seu espírito à iniciativa produtora e virá a ser para a sociedade uma fonte de progresso (Projeto Educativo, 2022-2025, p.5).

7.2.1- Sujeitos da investigação no 1ºCEB: quatro Professoras do 1ºCEB

Para a realização deste estudo, foi aplicado um inquérito a quatro professoras do 1ºCEB da instituição B (cfr apêndice 5). Este inquérito por questionário foi realizado em junho do ano de 2023.

Importa realçar que os dados das participantes encontram-se evidentes no bloco A do inquérito por questionário do 1ºCEB (cfr apêndice 7). Este bloco apresenta a caracterização socioprofissional de cada participante, extraindo as seguintes informações:

Todas as inquiridas são do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 43 anos e os 53 anos. No que diz respeito ao grau académico, verificou-se que todas as inquiridas possuem a licenciatura como a formação mais elevada enquanto profissionais na área, além de já contarem com alguns anos de carreira docente, como 20, 23 e 24 anos.

Neste contexto de ensino, a população em estudo é constituída por uma docente do 1.ºano, uma docente do 2ºano, uma docente do 3ºano e uma docente do 4ºano de escolaridade. Torna-se relevante acrescentar que estas professoras do 1.ºCEB estão denominadas por P1 (professora 1), P2 (professora 2), P3 (professora 3) e P4 (professora 4).

Capítulo III-Análise e discussão de dados

Neste último capítulo, apresentamos as intervenções realizadas nas diferentes instituições relativas as duas valências em investigação. Estas intervenções abrangeram

um grupo de 4/5 anos na valência de Pré-Escolar, na instituição A e uma turma do 2ºano no 1ºCEB, na instituição B. No âmbito destas intervenções, foram desenvolvidas seis atividades para cada valência, relacionadas com a temática em estudo, as quais tinham como intencionalidade a implementação de atividades lúdicas. Essas atividades foram concretizadas de acordo com as observações realizadas nos diferentes espaços, tanto exterior quanto de sala.

De seguida, partilhamos a análise e discussão dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, que são analisados categorialmente e também com recurso à análise de conteúdo, dado que cada resposta de desenvolvimento é minuciosamente analisada. Estes dados englobam questões do tipo fechadas, cujas respostas se restringem a categorias definidas, por “Sim” ou “Não”. Paralelamente, existem questões abertas, que são analisadas por base na análise de conteúdo.

No âmbito da análise de conteúdo, esta deve promover a redução e sintetização da informação (Magalhães & Paul, 2021). Nesse sentido, iniciamos a análise pela apresentação das tabelas, que contêm as respostas de cada inquirida às questões colocadas. Posteriormente, procederemos à interpretação dos dados obtidos e refletimos sobre a informação fornecida. Paralelamente, realizamos a triangulação dos dados e o cruzamento das informações, visando uma análise mais fundamentada e completa.

Para alguns dados apresentados, optamos por recorrer à análise percentual, uma vez que as respostas obtidas estão em percentagens (%), devido ao formato de respostas fechadas (Sim ou Não). Pretendemos, também, inserir alguns gráficos, de forma a tornar a informação mais perceptível e acessível de análise (Afonso, 2014).

8- Intervenção no Jardim-de-infância

8.1- Atividades lúdicas desenvolvidas

Na instituição A, foram observadas práticas pedagógicas influenciadas pelo MEM nas assembleias semanais, além da adoção dos princípios de Reggio Emilia, ao incluírem a utilização frequente de materiais de desperdício e naturais em diversas atividades.

Desta forma, a intervenção educativa na valência de Jardim-de-Infância fundamentou-se na temática em estudo. Esta intervenção possibilitou a recolha de dados que permitiu a identificação de diversos aspetos relacionados com a relação entre o brincar e o processo de aprendizagem.

Durante esta intervenção, foi realizada pela parte do investigador uma observação

constante de várias situações em torno do brincar. A observação permitiu fazer uma caracterização do grupo de crianças, bem como o planeamento de atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades e onde a criança tivesse participação ativa. Tal como referem Oliveira-Formosinho et al., (2011), apoiar a criança como um agente na sua ação impõe uma ética de reconhecer e valorizar a sua participação ativa na aprendizagem.

Para a realização destas intervenções, procurou-se ir ao encontro daquilo que as OCEPE (2016) mencionam “ As crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando.” (p.4).

Deste modo, foram desenvolvidas seis atividades por parte da estagiária, designadas por:

- Escrita do nome;
- Rimas de animais marinhos;
- Colagem de outono;
- O teu animal marinho!
- Figuras geométricas;
- Jogo de memória de animais marinhos.

Ao longo da intervenção educativa, a estagiária e a educadora cooperante estabeleciam conjuntamente os objetivos a serem desenvolvidos semanalmente. Esses objetivos eram delineados com base nas sugestões apresentadas pelas crianças, durante as assembleias semanais. Assim, a estagiária desenvolvia estratégias e recursos pedagógicos, utilizando as sugestões das crianças como base, para organizar as atividades e articular o lúdico com a aprendizagem.

Na sala dos 4/5 anos, observamos um grupo de crianças com grande interesse por brincadeiras e um desejo de aprender. Este grupo é bastante ativo, demonstrando uma capacidade significativa de adquirir novos conhecimentos através das brincadeiras e das atividades. Por conseguinte, realizamos atividades com intencionalidades pedagógicas, dando resposta aos seus interesse e necessidades. Assim, apresentamos de forma sumária e por ordem temporal cada atividade, (cfr, apêndice 8).

1. “Escrita do Nome”

A atividade n. °1, integrada no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi motivada pelo interesse manifestado pelas crianças em aprimorar a escrita dos seus nomes. Observou-se que as crianças demonstraram uma necessidade intrínseca de reconhecer e escrever corretamente os seus nomes, evidenciando um desejo de avançar nessa competência.

Para incorporar uma componente lúdica, a estagiária pediu às crianças que trouxessem jornais de casa e incentivou-os a cortar, rasgar e enrolar os papéis, que posteriormente foram utilizados para preencher as letras dos seus nomes em folhas específicas. Com esta atividade lúdica e envolvente, promovemos o reconhecimento das diferentes letras e a relação entre a escrita e a oralidade, aproveitando o interesse das crianças em aprender a escrever os nomes. Desta forma, a brincadeira foi usada como um meio pedagógico inovador, tornando a aprendizagem significativa e relevante.



Figura 1- Durante a atividade “Escrita do Nome”

Através da figura 1, é possível observar as crianças entusiasmadas e envolvidas enquanto rasgavam e enrolavam o papel para preencher as letras dos seus nomes. Por conseguinte, a intervenção teve um *feedback* positivo por parte das crianças, que expressaram o seu entusiasmo na sua realização, como por exemplo, o “Menino A- Que fixe! Estou a adorar!” e o “Menino G- Quero fazer o meu nome todo... tenho papel nas mãos. Que fixe! Sei fazer Bolinhas”. Este *feedback* demonstrou o alto envolvimento das crianças (cfr apêndice 2- Registo de observação n. °1).

A avaliação da atividade foi positiva, uma vez que as crianças não manifestaram grandes dificuldades na sua realização. No entanto, foi observado que o grupo, sendo heterogéneo, apresentou variações no nível de habilidades. Crianças com 4 anos ainda enfrentaram desafios na escrita e identificação das letras, enquanto as de 5 anos já demonstram essas habilidades mais definidas e desenvolvidas.

Concluindo, podemos afirmar que a atividade n.º1 foi bem sucedida, dado que respondeu aos interesses, utilizou o lúdico, promoveu a aprendizagem da escrita de forma significativa e desenvolveu nas crianças competências de escrita.

2. “Rimas de animais marinhos”

A atividade n.º2 inserida no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, surgiu a partir do interesse manifestado pelas crianças. Frequentemente, as mesmas empenhavam-se em encontrar palavras que rimassem com nomes ou objetos do quotidiano. Além disso, as crianças desenvolveram uma curiosidade particular por animais marinhos, motivando a escolha do tema para a atividade.

Para incluir a componente lúdica, as crianças escolheram os animais marinhos bem como as imagens dos mesmos, para as apresentar numa cartolina amarela. Posteriormente a esta escolha, a estagiária selecionou um conjunto de palavras para que as crianças associassem quais delas rimavam com os nomes dos animais selecionados. Deste modo, a atividade n.º2 tinha como objetivo identificar as palavras que rimassem com os nomes dos animais marinhos. A estratégia lúdica permitiu que o grupo colaborasse na escolha dos animais marinhos, promovendo a comunicação entre as crianças durante todo o processo.

Com a sua realização, podemos registar a participação das crianças, a dinâmica e o entusiasmo em diferentes momentos. Estas demonstravam familiarizados com as rimas, como evidenciado pelo diálogo registado: “Adoro a tartaruga. Ela rima com uva” (cfr apêndice 3- Nota de campo n.º 1).

Este *feedback* positivo reflete o sucesso da atividade em atender às necessidades e aos interesses das crianças, destacando o conhecimento prévio que estas possuíam acerca das rimas e, ao mesmo tempo, reforçar a eficácia da atividade na consolidação e aplicação desses conhecimentos.

3. “Colagem de outono”



Figura 3- Realização da atividade "Colagem de outono"



Figura 4- Durante a atividade n.º3

A atividade n.º3, foi elaborada no âmbito do domínio da Educação Artística, relativa ao subdomínio das Artes Visuais. Esta atividade foi realizada no início do outubro, tendo em conta o interesse das crianças por esta estação do ano e pelo desejo de trabalhar com elementos característicos desta época. Neste contexto, as crianças propuseram a atividade, o que reflete o envolvimento ativo desde o seu planeamento.

A estratégia lúdica consistiu na exploração e manipulação livre das folhas de outono. As crianças tiveram a oportunidade de trazer folhas da época recolhidas com os seus pais para a escola, onde puderam brincar na sala. Esta estratégia promoveu um ambiente de aprendizagem natural e significativo, facilitando a liberdade de exploração das crianças. Posteriormente, selecionaram algumas folhas para realizar a atividade de recorte e colagem, evidenciando a componente lúdica através da interação direta com este elemento natural.

Durante a atividade, as crianças demonstraram um grande entusiasmo, apreciando a oportunidade de explorar as folhas de outono. Um *feedback* registado, inclui a declaração de uma criança: “Estou a adorar tocar nas folhas. Gosto muito do outono” (cfr apêndice 3- Nota de campo n.º2).

Desta forma, a avaliação da atividade n.º3 revela-se positiva pela participação ativa das crianças e pelo envolvimento demonstrado pelas mesmas. O *feedback* confirma o sucesso da atividade em atender aos interesses das crianças e ao proporcionar uma experiência educativa enriquecedora.

4. “O teu animal marinho!”



Figura 5- Durante a atividade "O teu animal marinho!"



Figura 6- Atividade n.º4

A atividade surgiu do interesse manifestado pelas crianças pelos animais marinhos, um tema previamente explorado na atividade n.º2. A partir desse interesse, as crianças propuseram a criação de uma maquete dos animais marinhos, promovendo a continuidade e a expansão do tema. Desta forma, a atividade “O teu animal marinho” é relativo ao subdomínio das artes visuais.

A estratégia lúdica consistia na construção de uma maquete dos diferentes animais marinhos, utilizando materiais recicláveis, como uma caixa de cartão, jornais, rolos de papel higiénico, copos, tampas e botões. As crianças escolheram esses materiais previamente e os trouxeram de casa, enfatizando a importância da reutilização dos materiais e da sustentabilidade. A criação da maquete permitiu que as crianças participassem ativamente na escolha e realização da atividade, incentivando a criatividade, a imaginação e a colaboração entre as crianças, para além de reforçar prática sustentáveis.

Durante esta atividade, as crianças demonstraram concentração e dedicação, destacando uma declaração de uma criança: Menino S- “Os animais vão ficar muito giros...é importante estarmos a utilizar estes materiais, foi o que a minha mãe disse.” (cfr apêndice 3 -Nota de campo n. 03).

A execução da atividade decorreu de forma satisfatória, revelando-se eficaz e gratificante. Além disso, o facto de esta atividade ter surgido durante a assembleia semanal e ter sido sugestão das crianças, permitiu um maior envolvimento do grupo. Com isto, conseguimos, também, promover o desenvolvimento cognitivo, criativo e social das crianças, bem como a sensibilização para questões ambientais.

5. “Figuras geométricas”



Figura 7- Tapete da atividade "Figuras geométricas"

A atividade n. º5, evidenciada pela figura 7, pertencente ao domínio da matemática, foi desenvolvida como resposta ao interesse demonstrado pelas crianças em relação às figuras geométricas. O objetivo desta atividade era proporcionar às crianças o conhecimento das diferentes figuras de uma forma lúdica, promovendo, simultaneamente a deslocação e o equilíbrio.

Desta forma, a componente lúdica desta atividade baseou-se na utilização do tapete de plástico presente na sala, normalmente usado como assento durante o momento de acolhimento. Este tapete foi adaptado para esta atividade como “tapete das figuras geométricas”. No entanto, a ideia de utilizar o tapete partiu da sugestão de uma criança durante uma assembleia semanal, uma vez que esta gostava de imaginar que o tapete era mágico e voador. Por conseguinte, a estratégia lúdica passava por oferecer a cada criança uma figura geométrica distinta e só puder pisar as figuras correspondentes no tapete. Esta regra simples transformou a atividade num jogo interativo e desafiador, incentivando as crianças a identificarem e corresponderem as figuras que se seguravam com as figuras no tapete.

Durante a atividade, as crianças demonstraram entusiasmo e envolvimento, no qual verificamos a existência de manifestações das crianças, como: “Menino T- Estou a adorar! Eu tenho um triângulo...” e “Menina C- Eu também! Posso fazer todas as figuras geométricas? Eu quero.” (cfr apêndice 2- Registo de observação n.º 2).

Desta forma, através da manipulação das figuras e o desafio de corresponder cada uma delas às figuras do tapete de plástico, as crianças envolveram-se numa experiência enriquecedora e interativa. Este momento foi muito gratificante de observar, uma vez que as crianças demonstraram empenho e dedicação durante toda a atividade, evidenciando o conhecimento prévio que já possuíam sobre esta competência, o que permitiu que esta atividade fosse mais produtiva. Assim, concluímos que a prática descrita foi adequada e satisfatória para as crianças, tendo recebido um bom *feedback* por parte de todos os

elementos do grupo.

6. “Jogo de memória de animais marinhos”

A atividade n.º 6 foi essencialmente para desenvolver a Área do Conhecimento do Mundo. Esta atividade partiu de uma das sugestões dadas pelas crianças durante uma assembleia semanal e consistia num jogo de memória dos animais marinhos. Estes animais surgem na sequência do interesse prévio pela exploração dos mesmos.

A componente lúdica presente nesta atividade envolveu as crianças na escolha dos diferentes animais marinhos para integrar o jogo de memória, assim como na seleção das imagens a serem associadas nos cartões correspondentes. Deste modo, esta atividade lúdica adotou como estratégia a utilização do jogo da memória, com o propósito de exercitar a capacidade mnemónica das crianças de uma forma divertida e participativa. Ao associarem as imagens em pares nos cartões, a atividade incentivou o desenvolvimento da concentração, atenção e capacidade de memorização nas crianças.

Esta atividade lúdica foi muito positiva, decorrendo de forma satisfatória, uma vez que as crianças demonstraram realizá-la sem dificuldades. O entusiasmo do grupo e a eficácia dos objetivos propostos refletem a apreciação e o sucesso da atividade. Evidências deste sucesso foram registadas pelas próprias crianças, como demonstram os seguintes comentários: “ Menina C- O jogo é muito fixe! Eu já sei onde está a tartaruga, Clara. Olha ali!” e “ Menino S- Que fácil! Já descobri todos. Adoro este jogo!” (cfr apêndice 3- Nota de campo n.º 4).

8.2- Análise do inquérito por questionário aos Educadores de Infância

Iremos agora apresentar a análise do inquérito por questionário para complementar esta intervenção e tentar perceber quais as perceções dos educadores relativamente à importância do brincar, às relações entre o brincar e a aprendizagem e à organização dos espaços.

Este inquérito, constituído por um conjunto de questões e organizado em quatro grandes categorias, foi respondido por quatro educadoras de infância, que desempenham as suas funções na instituição A, onde decorreu a PES Educação Pré-Escolar II. (cfr apêndice 4).

No Bloco B, intitulado como “Importância do brincar”, destacam-se as subcategorias: Conceito de brincar, Importância do brincar e Tempo para brincar.

| Bloco B | | |
|------------------------|------------------------|---|
| Categoria | Subcategorias | Questões |
| Importância do brincar | Conceito de brincar | “O que entende por brincar?” |
| | Importância do brincar | “Considera o brincar importante na vida das crianças?” |
| | Tempo para brincar | “Considera que as crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão na escola?” |

Tabela 3- Bloco B: Importância do brincar

No que diz respeito à subcategoria “Conceito de brincar”, aquando da questão 1 “O que entende por brincar?”, as quatro educadoras de infância estão de acordo que o ato de brincar favorece o crescimento da criança e proporciona o desenvolvimento de diferentes competências, como é possível observar através dos excertos apresentados.

“É uma atividade lúdica e recreativa, associada a jogos, diversão e entretenimento, muitas vezes realizada de forma espontânea para socializar, aprender e até relaxar. O brincar é transversal a todas as idades!” (E1-excerto do quadro 1, apêndice 9)

“Brincar é usar o jogo e a atividade lúdica como estratégias para o desenvolvimento infantil. Desenvolve capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças.” (E2-excerto do quadro 1, apêndice 9)

“Brincar é um processo fundamental e natural das crianças. Ao brincar, as crianças desenvolvem diferentes habilidades e adquirem conhecimentos.” (E3-excerto do quadro 1, apêndice 9)

“Brincar é fundamental no desenvolvimento infantil e é uma forma natural de aprendizagem e expressão para as crianças.” (E4-excerto do quadro 1, apêndice 9)

Na tentativa de definir este conceito, as educadoras ressaltam o brincar como uma prática de atividade lúdica e como uma estratégia de desenvolvimento das crianças. Estas opiniões estão em consonância com Ferland (2006) quando salienta que a brincadeira está presente na vida das crianças e acompanha o crescimento de cada uma delas.

No que concerne à subcategoria “Importância do brincar”, com a pergunta “Considera o brincar importante na vida das crianças?”, procedemos a uma análise

estatística das respostas obtidas. Todas as participantes optaram pela resposta “Sim”, resultando numa percentagem de 100%. Deste modo, as respostas das E1, E3 e E4 são unânimes em considerar o brincar como importante para o desenvolvimento de diferentes capacidades nos distintos domínios, tal como está constatado nos excertos anunciados.

“É fundamental para o desenvolvimento de diferentes competências ao nível das habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de estimular a criatividade e imaginação.” (E1-excerto do quadro 1, apêndice 9)

“Brincar é crucial para o desenvolvimento holístico da criança, estimulando, assim, diversas capacidades bem como habilidades” (E3-excerto do quadro 1, apêndice 9)

“O brincar é essencial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Através das brincadeiras, elas adquirem diferentes habilidades que são essenciais para a vida.” (E4-excerto do quadro 1, apêndice 9)

Contudo, a E2 considera, ainda, que o brincar permite à criança explorar o mundo ao seu redor e desenvolver diferentes papéis que serão importantes para o exercício de cidadania no seu futuro, como é visível no excerto divulgado.

“Brincar é muito importante na vida das crianças. Permite que as crianças explorem o mundo à sua volta, experimentem diferentes papéis e desenvolvem a criatividade.” (E2-excerto do quadro 1, apêndice 9)

Com estes dados, podemos evidenciar que as educadoras participantes consideram essencial as brincadeiras na vida de uma criança, o que converge com a Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), que destaca o brincar como um princípio fundamental da criança. Assim, a brincadeira é um direito que contribui para o desenvolvimento integral da mesma.

Conforme destaca o artigo 31.º, ao afirmar que a criança tem direito a ter tempo livre e tempo de repouso e que deve participar em atividades livremente na sua vida, tanto culturais como artísticas.

“Artigo 31.º

1. Os Estados Pares reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (UNICEF, Convenção sobre os Direitos da Criança, 2019, p. 25).

No que se refere à subcategoria “Tempo para brincar”, na questão “Considera que as suas crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão no Jardim-de-Infância?”, as educadoras têm diferentes pontos de vista, pois 75% das inquiridas responderam afirmativamente, enquanto 25% respondeu negativamente (cfr apêndice 9- figura 11).

Por um lado, a E1, que respondeu negativamente a esta questão, justificou que as crianças têm tempo insuficiente de brincadeira devido ao excesso de atividades que frequentam na instituição, conforme visível no excerto.

“O tempo de brincadeira nem sempre é suficiente devido ao número elevado de atividade que são propostas às crianças” (E1-excerto do quadro 1, apêndice 9)

De acordo com o Regulamento Interno (2024) da instituição, as crianças participam em diversas atividades, como Educação Física, Música, Inglês, Livros e Companhia, Vamos à Horta!, Atelier de Artes Visuais, Pequenos Cientistas, Iniciação à Robótica e Programação, Interioridade e Oração da Manhã. É importante destacar que essas atividades são realizadas semanalmente, cada uma com um horário específico. No entanto, a educadora da sala conduz algumas dessas atividades no seu espaço de sala.

Por outro lado, das 75% das educadoras de infância que responderam positivamente, valorizam o tempo dedicado de brincadeira das crianças, pois consideram-no importante para o desenvolvimento infantil, o que se encontra visível nos excertos apresentados.

“Valorizo bastante o tempo de brincadeira, pois é muito importante para o desenvolvimento pleno das crianças” (E2-excerto do quadro 1, apêndice 9)

“O tempo que as crianças têm para a brincadeira é apropriado, uma vez que também é importante elas terem diferentes momentos ao longo do dia.” (E4-excerto do quadro 1, apêndice 9)

A E3 atribui importância significativa a essa questão, salientando que tem como intencionalidade na sua planificação reservar, no dia-a-dia, tempos específicos para desenvolver atividades lúdicas, conforme excerto anunciado.

“Na minha sala, reservo períodos regulares para as atividades lúdicas” (E3-excerto do

quadro 1, apêndice 9)

Através destes dados, podemos concluir que a maioria das educadoras considera que as suas crianças têm tempo suficiente para os momentos de brincadeira por ser fundamental para a aquisição de competências nas crianças. Contudo, destacamos a resposta da E1, que ressalta a falta de tempo devido ao elevado número de atividades impostas pela instituição.

As E2, E3 e E4 afirmam que as crianças têm muito tempo para brincar, no entanto, durante observações, foi possível anotar pequenos comentários por parte das crianças sobre este assunto, como: “Oh! Já vamos lá para dentro. Quero brincar mais!” e “já acabou o intervalo? Foi pouco tempo!” (cfr apêndice 3- Nota de campo n. 05). O que evidencia uma divergência entre as perspetivas das educadoras e a das crianças em relação ao tempo para brincar. Enquanto as educadoras afirmam que as crianças têm tempo para as brincadeiras, as observações mostram que as crianças expressam o desejo por mais tempo para brincar e demonstram insatisfação quando o intervalo acaba.

De acordo com a Papalia, Ols & Feldman (2001), as salas do Jardim-de-Infância, em Portugal, utilizam abordagens de ensino mais tradicionais, caracterizadas por atividades cuidadosamente planeadas e organizadas. Isso resulta na falta de tempo disponível para que as crianças possam brincar de forma espontânea e livre. Esse posicionamento reflete algumas das respostas apresentadas, uma vez que, embora a maioria indique a resposta “Sim”, as educadoras reconhecem a dificuldade. Contudo, esforçam-se diariamente para oferecer esse tempo valioso às suas crianças.

No que diz respeito ao Bloco C, “Relação entre o brincar e as aprendizagens”, esta é composta pelas subcategorias, Brincar e a Aprendizagem, Estratégias Lúdicas e Constrangimentos.

| Bloco C | | |
|--|--------------------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Questões |
| Relação entre o brincar e as aprendizagens | Brincar e a aprendizagem | “Entende que ao brincar a criança também aprende?” |
| | Estratégias lúdicas | “Considera essencial o recurso a estratégias/atividades lúdicas para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças?” |
| | Constrangimentos | “Identifica algum tipo de constrangimento no Jardim-de-Infância que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa?” |

Tabela 4- Bloco C: Relação entre o brincar e as aprendizagens

No que toca à subcategoria “Brincar e a aprendizagem”, na questão evidenciada, as educadoras encontram-se de acordo, dado que todas as participantes responderam afirmativamente, justificando que o brincar está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento e é uma forma natural de aprender, como visível nos excertos divulgados.

“O brincar é uma forma natural de adquirir as competências anteriormente referidas” (E1-excerto do quadro 2- apêndice 10)

“Brincar é uma forma natural de aprendizagem” (E3-excerto do quadro 2- apêndice 10)

Outras inquiridas complementam essa perspetiva, salientando o brincar como um meio de exploração, experimentação e resolução de problemas, visível nos excertos a seguir.

“Durante a brincadeira, a criança explora, cria, soluciona problemas e aprende a interagir com o ambiente e com as outras crianças” (E2-excerto do quadro 2- apêndice 10)

“Com a brincadeira, a criança explora, experimenta, resolve problemas e constrói conhecimentos, o que permite o desenvolvimento das diferentes competências” (E4-excerto do quadro 2- apêndice 10)

Ao analisar estes dados, podemos destacar que as opiniões das diferentes educadoras estão em conformidade com a perspetiva de Gomes (2010), ao afirmar que “é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares” (p.46).

A este propósito, durante um diálogo com a educadora cooperante, foi possível realizar registos pertinentes sobre este tema, como a necessidade de proporcionar tempo adequado para as crianças brincarem, tanto dentro da sala quanto no recreio. Além disso, destacou-se a relevância da relação entre o brincar e a aprendizagem, uma vez que esta considera que as crianças podem adquirir diferentes competências através das brincadeiras.

Na questão “Considera essencial o recurso a estratégias/atividades lúdicas para o

desenvolvimento de aprendizagens nas crianças?”, surgiu a subcategoria “Estratégias lúdicas, na qual todas as participantes responderam de maneira afirmativa. Desta forma, é aceitável referir que o recurso a estratégias lúdicas faz parte do quotidiano das educadoras de infância. A E1 salienta a relação das atividades lúdicas com as múltiplas inteligências, visível no excerto do quadro 2 do apêndice 10.

“As atividades lúdicas são essenciais estarem presentes no dia a dia do jardim de infância, para que estejam garantidos o desenvolvimento de todas as áreas do desenvolvimento previsto pelas OC/múltiplas dimensões da inteligência” (E1-excerto do quadro 2, apêndice 10)

Estes aspetos foram confirmados porque aquando da planificação da intervenção era tido em conta o quadro das Múltiplas Inteligências de Gardner (MIG). As MIG “são constituídas por oito inteligências, como a linguística, lógico-matemática, espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical e naturalista”. Assim, cada uma dessas inteligências diz respeito a diferentes capacidades essenciais do ser humano, destacando a diversidade de habilidades que podem ser adquiridas (cfr apêndice 3- Nota de campo n.º 6).

A E2 destaca a resolução de conflitos, concentração e autoconfiança na brincadeira das crianças, conforme se pode observar no excerto apresentado.

“A brincadeira permite que as crianças desenvolvam a sua imaginação, capacidade de concentração, coordenação motora, autoconfiança, capacidade de resolver conflitos entre outros aspetos que são importantes para o desenvolvimento.” (E2-excerto do quadro 2, apêndice 10)

De acordo com as educadoras de infância, as estratégias devem, também, incentivar a participação ativa das crianças, conforme anunciado abaixo.

“Utilizo diferentes atividades práticas, jogos didáticos e educativos e projetos que incentivam a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem” (E3-excerto do quadro 2, apêndice 10)

“Estratégias Lúdicas são essenciais para envolver a criança de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem.” (E4-excerto do quadro 2, apêndice 10)

Com estes dados obtidos, realçamos o reconhecimento por parte das educadoras da importância das estratégias e atividades lúdicas.

Assim, as participantes corroboram a visão de Almeida (2008), ao referir que “A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio” (p. 41).

No que concerne à subcategoria “Constrangimentos” na pergunta “Identifica algum tipo de constrangimento no Jardim-de-Infância que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa?”, 75% das participantes responderam negativamente, enquanto que 25% afirmaram positivamente (cfr apêndice 10 - figura 12).

Dessa forma, a E2 defende que não sente constrangimentos na sua instituição de ensino, como é visível no excerto apresentado.

“Não sinto qualquer tipo de constrangimentos nesse aspeto.” (E2-excerto do quadro 2, apêndice 10).

Contudo, a E4 considera que tem tempo para planificar e proceder à realização de atividades, como demonstrado no excerto abaixo.

“Considero que mesmo com as atividades curriculares que as crianças têm durante a semana, tenho tempo para planificar e proceder à sua realização.” (E4-excerto do quadro 2, apêndice 10)

A E3, que respondeu de forma negativa, acredita que um bom ambiente educativo seja propício às brincadeiras e que favoreça a aprendizagem, visível no excerto enunciado.

“A escola oferece um bom ambiente educativo que favorece a brincadeira como ferramenta de aprendizagem, proporcionando recursos necessários” (E3-excerto do quadro 2, apêndice 10)

Relativamente a estas respostas, podemos concluir que as educadoras conseguem planificar de forma lúdica e que não consideram que exista constrangimentos.

No que diz respeito aos 25%, que respondeu de forma positiva, indicou como

justificação o tempo. Assim, deduz-se que seja falta de tempo, o principal constrangimento, para recorrer a estratégias mais lúdicas na sua intervenção, como podemos observar no excerto abaixo.

“Tempo” (E1-excerto do quadro 2, apêndice 10)

Neste contexto, importa realçar a perspetiva de Cármen & Barbosa (2013), que considera que as crianças frequentemente enfrentam restrições de tempo impostas pelos adultos. Essas restrições, muitas vezes, não têm qualquer significado para elas, uma vez que a conceção temporal das crianças não coincide com o dos adultos.

No que diz respeito ao Bloco D, este tem como categoria “Organização dos espaços” e subdividiu-se em três subcategorias, tais como: Espaço sala, Espaço exterior e Atividades no espaço exterior.

| Bloco D | | |
|-------------------------|-------------------------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Questões |
| Organização dos espaços | Espaço sala | “Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças?” |
| | Espaço exterior | “Utiliza o espaço exterior como um espaço de aprendizagem?” |
| | Atividades no espaço exterior | “Que tipo de atividades ou situações de aprendizagem desenvolve no espaço exterior?” |

Tabela 5- Bloco D: Organização dos espaços

A questão “Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças?” surgiu na subcategoria “Espaço sala”. Com esta pergunta, todas as educadoras responderam afirmativamente, indicando que, as salas de cada uma dispõem de espaço e materiais que estimulam o desenvolvimento da brincadeira das suas crianças.

As E2, E3 e E4 consideram a organização do seu espaço-sala um meio propício para a exploração das diferentes atividades, porque acreditam que as salas se encontram bem organizadas e a garantem a possibilidade de explorar brincadeiras, como anunciado nos excertos.

“Uma sala de atividades bem organizada oferece um ambiente propício para a exploração

e brincadeira, permitindo que as crianças se envolvam em atividades independentes e criativas” (E2-excerto do quadro 3, apêndice 11)

“A sala encontra-se cuidadosamente organizada para promover a exploração das diferentes áreas e suas aprendizagens” (E3-excerto do quadro 3, apêndice 11)

“A sala foi pensada para proporcionar oportunidades de exploração e desafios às crianças” (E4-excerto do quadro 3, apêndice 11)

Contudo, a E1 refere-se a este espaço como sendo composto por diversas áreas e recursos, apresentando um nível variado de complexidade. Ao refletir sobre o espaço-sala, a educadora idealiza-o com áreas diversificadas e diferentes materiais, conforme excerto visível.

“Ao pensar no espaço-sala, penso em áreas diversificadas, com materiais e níveis de dificuldade diferentes” (E1-excerto do quadro 3, apêndice 11)

Deste modo, com os excertos apresentados, confirma-se a realização das atividades desenvolvidas dentro da sala, pois o amplo espaço-sala permite a concretização das intervenções lúdicas mencionadas neste relatório de investigação.

Assim e com base nas declarações, consideramos que estas educadoras encontram-se de acordo com esta questão, pois refletem que nas suas salas é proporcionado um ambiente adequado para as crianças. Neste sentido, destacamos a visão de Post & Hohmann (2007), que enfatizam que o ambiente educativo deve ser criado pelo educador e este deve ser envolvente e possibilitar às crianças conforto em cada canto, além de disponibilizar os materiais necessários para despertar o interesse.

Relativamente à subcategoria “Espaço Exterior”, na questão “Utiliza o espaço exterior como um espaço de aprendizagem?”, todas as educadoras de infância responderam positivamente a esta questão, destacando a relevância desse tipo de espaço.

Nesta questão, solicitou-se que cada educadora apresentasse as circunstâncias para a utilização desse espaço, resultando em respostas distintas. Assim, foi mencionado pela E2, E3 e E4, o tempo como a principal restrição do espaço exterior, deduzindo-se, que se estão a referir ao mau tempo, como um impedimento, como é referido nos excertos abaixo.

“Sempre que tenho oportunidade e sempre que o tempo encontra-se adequado para tal”

(E3-excerto do quadro 3, apêndice 11)

“Quando o tempo permite e quando a atividade se adequa ao espaço exterior” (E4-excerto do quadro 3, apêndice 11)

A E2 também considera o mau tempo um impedimento ao espaço exterior, contudo, menciona este espaço como uma oportunidade de conexão com a natureza e de desenvolver habilidades que enriqueçam o desenvolvimento de cada criança, uma vez que considera a sua utilização crucial para as crianças, conforme excerto apresentado.

“Utilizo o espaço exterior quando as condições atmosféricas o permitem. Desta forma, as crianças têm oportunidade de se conectar com a natureza, desenvolver habilidades práticas, e viver experiências que podem enriquecer o seu desenvolvimento” (E2-excerto do quadro 3, apêndice 11)

No entanto, a E1 indicou que utiliza o espaço exterior para algumas atividades e/ou momentos de transição, por considerar o espaço útil para o desenvolvimento das crianças, como é observado no excerto abaixo.

“Nas atividades letivas ou momentos de transição de atividades” (E1-excerto do quadro 3, apêndice 11)

De acordo com o Dec-Lei, nº195/1997, de 25 de agosto, na ficha n. °8, designada por espaço exterior, o espaço exterior deve estar “organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas ...A organização e o apetrechamento do espaço exterior devem assegurar condições de segurança para a realização de múltiplas atividades.”

Na subcategoria “Atividades no Espaço Exterior”, foi apresentada uma questão aberta, e as educadoras forneceram as suas respostas. Consideramos, assim, que de acordo com a E1, os jogos, as pinturas e contar histórias são atividades que podem ser realizadas no espaço exterior, visível no excerto anunciado.

“Jogos, pinturas em grande escala, contar histórias...” (E1-excerto do quadro 3, apêndice 11)

A E4 considera as atividades motoras e de exploração como relevantes quando realizadas no espaço exterior, porque acredita que a natureza desempenha um papel

fundamental no desenvolvimento das crianças, como podemos observar no excerto apresentado.

“Jogos, brincadeiras, atividades de desenvolver capacidades motoras bem como exploração de diferentes materiais da natureza” (E4-excerto do quadro 3, apêndice 11)

A E2 e a E3 enfatizam a realização de atividades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo, destacando também a exequibilidade dessas atividades no exterior, nomeadamente atividades de movimento, por considerarem este espaço o mais adequado para tal atividade, conforme visível nos excertos divulgados.

“Atividades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo que sejam exequíveis no exterior” (E2-excerto do quadro 3, apêndice 11)

“Todo o tipo de atividades, mas principalmente atividades que envolvem movimentos” (E3-excerto do quadro 3, apêndice 11)

Estas opiniões foram confirmadas durante uma conversa entre as educadoras da instituição, na qual as estagiárias estiveram presentes para observar e participar. Nesse momento, as educadoras confessaram interesse em criar mais oportunidades de atividades no espaço exterior, bem como desenvolver dinâmicas coletivas com todo o Pré-Escolar, através do diálogo: “educadora A- Acho que devemos pensar mais na possibilidade de realizar atividades no exterior, porque as crianças gostam. Nesta altura do ano, mesmo com o frio, é completamente possível, basta vestirem os casacos” e “educadora M- Concordo. Contudo, acredito, também, na possibilidade de realização de atividades no nosso espaço exterior com todo o pré-escolar” (cfr apêndice 3- Nota de campo n.º 7).

Desta forma, é possível perspetivar este espaço como possível de utilização para diversas atividades, sejam orientadas pelas educadoras como criadas pelas crianças. Considerando estas respostas, podemos referir que a não utilização deste tipo de espaço pode prejudicar o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, ressaltamos a opinião de Neto (2020), que salienta que a falta de interação com o espaço exterior e com o meio natural, pode acarretar consequências ao nível físico e emocional para as crianças.

Para concluir, a análise deste inquérito permitiu responder aos objetivos estipulados. Relativamente ao objetivo “conhecer as perspetivas dos profissionais de educação sobre o brincar”, as educadoras de infância demonstraram uma visão unânime sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Concordam que o brincar

é uma atividade lúdica, transversal a todas as idades e essencial para a aquisição de novas capacidades, como físicas, cognitivas, sociais.

Quanto ao objetivo “entender a relação entre o brincar e as aprendizagens”, as educadoras acreditam que, através das brincadeiras, as crianças também conseguem aprender, pois veem o brincar como uma forma natural de desenvolvimento. Apesar disso, todas as educadoras consideram fundamental o recurso de estratégias e atividades lúdicas para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças, reconhecendo a importância da realização de atividades mais práticas e jogos que incentivam a motivação e a participação ativa das crianças.

Por fim, no que se refere ao objetivo “conhecer as perceções dos educadores e professores sobre a importância da organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento do brincar”, podemos refletir que as educadoras de infância consideram que as suas salas são organizadas de forma a favorecer a exploração e a brincadeira das crianças. E, o espaço exterior é reconhecido como um local de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, embora destacam a limitação imposta pelas alterações climáticas.

Deste modo, concedemos uma importância central a este inquérito por questionário na análise e investigação da temática em estudo. As respostas obtidas desempenharam um papel crucial para a compreensão abrangente e realistas das opiniões das diferentes educadoras. Assim, a sua realização revelou-se imprescindível para a relevância do objeto em estudo.

9- Intervenção no 1.ºCEB

9.1- Atividades lúdicas desenvolvidas

Na instituição B, não foram observados momentos de ludicidade na sala de aula. Relativamente ao contexto prático e à luz do que foi referido no corpo teórico do capítulo I, não se observou a presença de modelos pedagógicos, mas constatou-se que a prática observada estava muito sustentada no planeamento do professor e não tanto no aluno. Portanto, procuramos de alguma maneira dar o contributo através desta investigação, propondo atividades que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças.

Neste contexto, a observação realizada por parte do investigador permitiu conhecer as características da turma, bem como o planeamento de atividades atendendo

aos interesses e necessidades dos alunos.

Ao longo da intervenção educativa, a professora cooperante e a estagiária acordavam os conteúdos que seriam abordados semanalmente. Com os conteúdos definidos, a estagiária desenvolvia estratégias e instrumentos pedagógicos, para organizar as aulas e articular o lúdico com a aprendizagem, sempre tendo em conta as sugestões e pedidos das crianças.

Deste modo, foram desenvolvidas seis atividades por parte da estagiária e designam-se por:

- Roleta da multiplicação;
- Quantos queres;
- Puzzle das frações;
- Bingo matemático;
- Leque português;
- Os animais.

Na turma do 2ºano, os alunos demonstravam significativas capacidades cognitivas e manifestavam interesse constante na expansão dos seus conhecimentos. Esta turma era coesa e apresentava um grande interesse por atividades que envolviam o brincar e os jogos. Por conseguinte, com o intuito de fomentar o desenvolvimento de cada criança, foram criadas atividades lúdicas abrangendo as três áreas de ensino. Desta forma, apresentamos sucintamente cada atividade por ordem temporal (cfr apêndice 12).

1. “Roleta da Multiplicação”

No âmbito da disciplina de matemática foi desenvolvido a atividade n.º1. Esta surgiu da sugestão dos alunos, que demonstraram interesse em jogos tradicionais. Por conseguinte, a componente lúdica da atividade consistia na utilização de uma roleta, onde as crianças giravam para obter o cálculo da multiplicação e compartilhar o resultado. Desta forma, contribuíamos para o reconhecimento dos fatores básicos das operações, mais concretamente, a multiplicação, ou seja, das tabuadas do 2, 4, 5 e 10, uma vez que estas eram as abordadas até ao momento.

Esta abordagem foi desenvolvida como uma estratégia lúdica alternativa ao que está prescrito no manual escolar. A criação da roleta tornou a atividade n.º1 pertinente e adequado para a aprendizagem da tabuada. Desta forma, apresentamos um testemunho de uma criança que menciona: “Que fácil! Eu sei tudo. Adoro tabuadas e adoro esta roleta.

Professora Cláudia, a roleta pode ficar aqui na sala, para jogarmos quando quisermos?” (cfr apêndice 2- Registo de observação n. °3).

Nesta dinâmica, os alunos demonstraram-se bastante interessados e participativos, não obstante enfrentaram algumas dificuldades. Ao longo da PES 1ºCEB I, os alunos foram sempre manifestando complicações neste conteúdo. Como tal, esta atividade foi repetida em diversas ocasiões, para reforçar a aprendizagem e aproveitar o entusiasmo demonstrado pelas crianças ao longo de toda a intervenção.

Esta atividade desenvolvida revelou-se uma abordagem inovadora e criativa para o ensino dos conceitos da multiplicação. A utilização da roleta como ferramenta de aprendizagem foi essencial para o envolvimento e superação das dificuldades das crianças. Portanto, consideramos a atividade preciosa para a aprendizagem deste conteúdo específico.

2. “Quantos queres”

A atividade n. °2, integrada na disciplina de matemática com a presença de artes visuais, foi uma sugestão das crianças, que demonstravam interesse na realização e na brincadeira do “quantos queres”. Este interesse foi aproveitado para integrar conceitos matemáticos, visando uma aprendizagem significativa.

Esta atividade tinha como componente lúdica a construção individual de um “quantos queres”, pela representação simbólica e atrativa. Após a construção do “quantos queres”, a estratégia consistia na integração da matemática no jogo. As crianças escreveram contas matemáticas (adição, subtração e multiplicação) no “quantos queres” e, posteriormente, jogaram a pares. Esta abordagem interativa possibilitou que as crianças aplicassem os conceitos matemáticos de uma forma prática. Estas demonstraram entusiasmo na sua elaboração e na resolução dos cálculos, ao registar evidências da prática, tal como mencionam algumas crianças: “Eu faço muitas vezes em casa com a minha irmã, vai se divertido jogar convosco. É diferente.” e “A professora Cláudia foi mesmo amiga em fazer o que nós pedimos” (cfr apêndice 3- Nota de campo n.º 8).

A dinâmica realizada foi bastante interessante, destacada pelo interesse e dedicação de todas as crianças. Desta maneira, foi possível verificar o envolvimento na escrita e resolução dos cálculos matemáticos. Assim, torna-se pertinente destacar que este momento foi marcado pela colaboração e interação entre as crianças, facilitando a aprendizagem lúdica e envolvente da atividade.

Em suma, a avaliação desta atividade revelou-se muito positiva. A participação

ativa, o envolvimento e a dedicação das crianças ressaltam a relevância da atividade no processo de ensino-aprendizagem. A construção e utilização do “quantos queres” proporcionou uma abordagem inovadora para o ensino dos cálculos matemáticos, ressaltando a importância de integrar componentes lúdicas.

3. “Puzzle das frações”

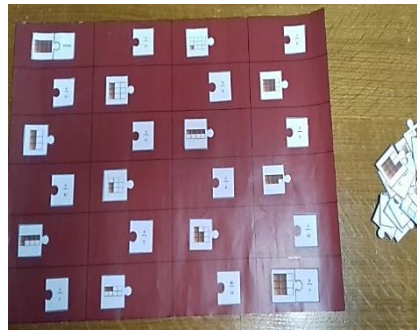


Figura 18- Puzzle construído

A atividade n.º3 tinha como objetivo a revisão do conteúdo das frações, de forma original e lúdica. A atividade surgiu do interesse prévio das crianças por construir puzzles, o que frequentemente manifestavam através de pedidos à estagiária: “Por favor, Cláudia, faz um puzzle para nós” (cfr apêndice 2- registo de observação n.º4).

Para tal, a componente lúdica baseou-se na criação de um puzzle, que transformou a aprendizagem da matemática numa atividade interativa, permitindo que as crianças revissem as frações de uma forma envolvente e original, mantendo a motivação elevada. As peças incluíam representações de frações e as suas respetivas imagens, solicitando a que cada criança combinasse corretamente as duas partes.

Durante a atividade, as crianças manifestavam muita satisfação e envolvimento na sua realização. A interação constante com a estagiária, que permaneceu atenta e colaborativa com as crianças, foi crucial para os que apresentavam dificuldades no conteúdo abordado. A manifestação do interesse das crianças por puzzles, evidenciada pelos pedidos frequentes, realçou a eficácia desta estratégia.

Deste modo, avaliamos a atividade como produtiva e interessante, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento significativo deste subdomínio em estudo, para superar dificuldades e compreender melhor as frações. A participação ativa e a atenção das crianças reforçaram a relevância da atividade. Por conseguinte, o uso desta estratégia lúdica revelou-se uma abordagem eficaz para o ensino do conteúdo matemático, promovendo uma aprendizagem colaborativa.

4. “Bingo Matemático”

A atividade n. °4 foi, também, realizada no âmbito da área da matemática, de forma a desenvolver competências, que abrangiam o reconhecimento das operações matemáticas, (adição, subtração, multiplicação e divisão), bem como a decomposição dos números.

O “Bingo Matemático” foi sugestão das crianças, que demonstraram interesse em implementar um novo recurso lúdico e inovador no estudo das operações matemáticas. A familiaridade das crianças com a dinâmica do jogo do bingo foi um fator adicional que despertou o entusiasmo.

A componente lúdica da atividade foi a utilização do jogo do bingo como uma ferramenta pedagógica. O jogo, conhecido e apreciado pelas crianças, foi adaptado para incluir cálculos matemáticos, transformando a aprendizagem num processo interativo e diversificado. Desta forma, a estratégia lúdica consistia na formação de grupos de dois elementos, conforme sugerido pelas próprias crianças. Durante o jogo, eram apresentados cartões com os cálculos matemáticos, e as duplas precisavam realizar a operação e verificar se possuíam o resultado no cartão do bingo. Este jogo continuava até uma dupla completasse o cartão e fizesse “bingo”. Após o jogo ter terminado, as crianças procediam à decomposição dos números presentes nos cartões do bingo, reforçando a aprendizagem matemática de forma prática e envolvente.

Nesta atividade, as crianças demonstraram grande interesse e envolvimento. Deste modo, foi possível a elaboração de registos, como: “Professora Cláudia, o bingo é mesmo divertido! Posso ajudar os meus colegas?” (cfr apêndice 2- registo de observação nº5).

Relativamente à avaliação desta atividade, podemos averiguar que foi satisfatória, uma vez que as crianças manifestaram uma participação ativa e colaborativa. Durante a intervenção, a estagiária auxiliou as crianças que apresentaram dificuldades e supervisionou a atividade, demonstrando satisfação pela participação e empenho dos alunos nesta dinâmica. A prática diária destes conteúdos matemáticos durante a PES 1ºCEB I facilitou a compreensão e a elaboração das operações durante o jogo.

5. “Leque português”

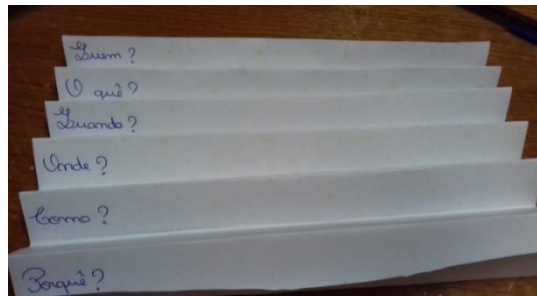


Figura 21- Atividade n.º 5 "Leque português"

No que se concerne ao domínio do português, de forma a trabalhar a produção de texto, foi criada a atividade n.º 5. Esta atividade surgiu por parte das crianças, que tinham o hábito de construir leques para se refrescarem nos dias mais quentes. Esse momento encontra-se registado através do diálogo: “Professora, era divertida fazer uma atividade com os leques do verão! Não achas?” (cfr apêndice 3- Nota de campo n.º 9).

Tendo por base o pedido, a componente lúdica centrava-se na criação de leques como um recurso diversificado e pedagógico. Este recurso trouxe uma abordagem estimulante e diferenciada, distanciando-se do que está plasmado nos manuais escolares. Desta forma, a estratégia lúdica consistia na elaboração de textos criativos com base nas questões escritas (Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Porquê?).

Para esta dinâmica, a turma foi dividida em grupos de três elementos, onde cada criança tinha de responder a duas questões de forma original. Posteriormente, os grupos construía o texto e apresentavam-no à turma.

Ao longo da atividade, foi possível observar o entusiasmo e o envolvimento das crianças. Estas manifestavam a sua opinião, como “Que fixe! Assim, parece que já estamos no verão!” e “Eu quero responder a todas as perguntas” (cfr apêndice 3- Nota de campo n.º 9).

Esta sugestão foi bastante estimulante. As crianças foram muito criativas e produziram textos originais e divertidos. O momento de apresentação dos textos foi marcado pela curiosidade e atenção por parte de todos os elementos da turma, demonstrando o sucesso da atividade em manter o interesse e a participação ativa. Perante este desafio, a estagiária prestou auxílio às crianças, que apresentavam dificuldades na escrita de certas palavras e na produção do texto, garantindo que todos pudessem participar de forma significativa.

Consideramos que a atividade revelou-se um sucesso, pois conseguimos envolver os alunos nesta prática e promover o desenvolvimento das capacidades da escrita de uma

maneira significativa.

6. “Os animais”

Quais destes animais são animais selvagens?



Coelho, Vaca, Leão

Tigre, Macaco, Zebra

Figura 23 - Uma pergunta do *quizz* dos animais

Os animais

Encontra os animais

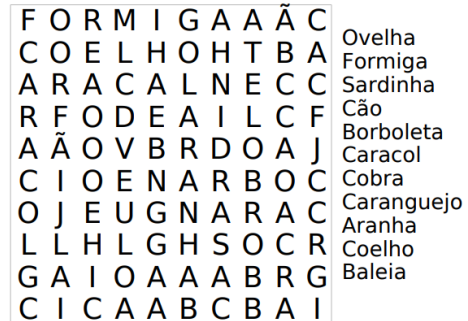


Figura 25- Sopa de letras dos animais

1. Escreve os animais que se encontravam na sopa de letras na caixa correta

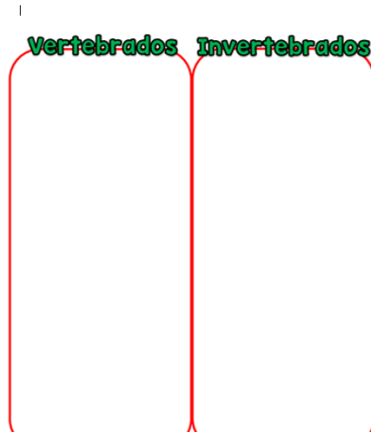


Figura 26- Quadro da divisão dos animais vertebrados dos invertebrados



Figura 28- Proposta final "Encontra o animal"

No âmbito da disciplina do Estudo do Meio e para relembrar o tema dos animais, foi realizada a atividade n. °6. A escolha desta sequência de atividades baseou-se nos interesses e necessidades das crianças pela revisão do conteúdo e pela exploração de diferentes recursos.

A atividade inclui várias componentes lúdicas, começando com um *quizz* interativo elaborado em *powerpoint*. O *quizz* era uma ferramenta frequentemente utilizada na turma devido ao elevado interesse e participação das crianças. Seguiu-se uma apresentação em *Powerpoint* para explicar a diferença entre animais vertebrados e os animais invertebrados.

Para consolidar o conhecimento, as crianças realizaram uma atividade a pares que consistia em encontrar nomes de animais numa sopa de letras e, em seguida, identificar se eram invertebrados ou vertebrados. A sopa de letras foi utilizada nesta atividade, uma vez que estas crianças demonstravam grande entusiasmo por este recurso pedagógico, e

sugeriam com frequência, a sua utilização (cfr apêndice 3 -Nota de campo n.º 10).

Como desfecho da atividade, as crianças participaram num desafio “Encontra o animal”, no qual tinham de localizar os animais escondidos numa imagem projetada. Este momento foi proposto pelas crianças, como um momento de descontração e aprendizagem.

Após a apresentação da sequência desta atividade, podemos constatar que as estratégias lúdicas promoveram a aprendizagem dos animais vertebrados e invertebrados através de uma série de atividades interativas e dinâmicas, ao envolver o uso de recursos diferenciados e pedagógicos.

Nesta dinâmica, os alunos foram colaborativos e empenhados nas suas tarefas, demonstrando, assim, os seus conhecimentos sobre a temática. Quanto à avaliação, podemos concluir que a atividade n.º 6, foi bem-sucedida, pelo desempenho, dedicação e participação ativa demonstrada pelas crianças. A combinação de diferentes recursos interativos manteve o interesse dos alunos e facilitou a compreensão do conteúdo. O envolvimento ativo durante a atividade confirmou a eficácia desta abordagem, como podemos confirmar através de relatos, como: “Já encontrei 3 animais. Quero encontrar mais...” e “Não acredito, professora Cláudia. Adoro este jogo!” (cfr apêndice 3 -Nota de campo n.º 10).

Posto isto, as atividades lúdicas realizadas durante a PES 1.ºCEB I tinham como objetivo facilitar a aprendizagem dos conteúdos de forma envolvente e participativa. Ao integrar o brincar como uma ferramenta pedagógica, as crianças aprendiam de forma eficaz e divertida.

9.2- Análise do inquérito por questionário aos Professores do 1ºCEB

Iremos agora apresentar a análise do inquérito por questionário para complementar esta intervenção na instituição B e tentar compreender quais as perceções dos educadores relativamente à importância do brincar, às relações entre o brincar e a aprendizagem e à organização dos espaços. Este inquérito, constituído por um conjunto de questões e organizado em quatro grandes categorias, foi respondido por quatro professoras do 1.ºCEB, que desempenham as suas funções na instituição B (cfr apêndice 5). Desta forma, o Bloco B “Importância do Brincar” abrange as seguintes subcategorias: Conceito de brincar, Importância do brincar e Tempo para brincar.

| Bloco B | | |
|------------------------|------------------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Questões |
| Importância do brincar | Conceito do brincar | “O que entende por brincar?” |
| | Importância do brincar | “Considera o brincar importante na vida da criança?” |
| | Tempo para brincar | “Considera que as suas crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão na escola?” |

Tabela 6- Bloco B: Importância do brincar

No que concerne à subcategoria “Conceito de brincar”, a P4 defende o ato de brincar como uma atividade lúdica essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que brincar é uma habilidade inata e é importante aproveitar essa característica como um meio para promover a aprendizagem, tal como está descrito no excerto.

“É uma atividade inata importante para a aprendizagem significativa daí a aprendizagem de forma lúdica” (P4-excerto do quadro 4, apêndice 13)

No entanto, a P1 referiu-se ao brincar como dar asas à imaginação das crianças, pois considera importante encorajar e permitir que estas explorem livremente a criatividade e imaginação durante esse ato, como está visível no excerto abaixo.

“Dar asas à imaginação” (P1-excerto do quadro 4, apêndice 13)

Além disso, é também importante realçar os pontos de vista das P2 e P3, porque declaram o brincar como um ato que permite a exploração e o divertimento das crianças.

“Brincar é permitir à criança explorar divertindo-se” (P2-excerto do quadro 4, apêndice 13)

“Brincar é entreter-se, é divertir-se” (P3-excerto do quadro 4, apêndice 13)

Na tentativa de definir o ato de brincar, as professoras atribuem especial importância à felicidade da criança, reconhecendo que é como um meio de aprendizagem, uma vez que é através dela que, as crianças aprendem. Esta perspetiva vai ao encontro de autores, como Silva & Sarmiento (2017), que mencionam que “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade;” (p.41).

Relativamente à subcategoria “Importância do brincar”, com a pergunta

“Considera o brincar importante na vida da criança?”, foi realizada uma análise estatística das respostas, sendo obtida (100%) na opção “Sim”. Por outras palavras, todas as professoras inquiridas manifestaram a mesma opinião, concordando, com a relevância do brincar na vida das crianças.

Nesta questão, as docentes tiveram a oportunidade de apresentar a sua justificação, obtendo uma variedade de opiniões muito semelhantes. Com isto, podemos considerar que as professoras do 1ºCEB acreditam que o brincar é importante e que contribui para o desenvolvimento, conforme os excertos apresentados.

“brincar é um ato que proporciona aprendizagens na criança” (P2-excerto do quadro 4, apêndice 13)

“é fundamental para desenvolver o aluno.” (P3-excerto do quadro 4, apêndice 13)

“É essencial as crianças brincarem pois contribui para o crescimento e aquisição de aprendizagens.” (P4-excerto do quadro 4, apêndice 13)

Contudo, a P1 ainda menciona o tempo para a imaginação como um fator que contribui para a qualidade do brincar, por considerar este ato importante e necessário à criança, como podemos observar no excerto descrito.

“É de extrema importância os alunos terem tempo para a imaginação.” (P1-excerto do quadro 4, apêndice 13)

Esta questão evidencia que as professoras consideram essencial as crianças brincarem, uma vez que faz parte da essência de qualquer uma delas. Neste contexto, Martins & Neves (2020) destacam que “brincar é uma ferramenta muito importante e necessária, durante o processo de desenvolvimento das crianças.” (p. 122).

No que se refere à subcategoria “Tempo para brincar”, colocamos a questão “Considera que as suas crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão na escola?”, ao qual 75% das inquiridas responderam que “Sim” e 25% respondeu que “Não” (cfr apêndice 13- figura 29).

As professoras, que responderam positivamente a esta questão, consideram que as suas crianças têm tempo para as brincadeiras, porque acreditam que durante os intervalos e ao longo de todo o dia, estas têm tempo suficiente para as suas brincadeiras, como podemos observar através dos excertos.

“Acredito que na sala de aula há tempo para tudo” (P1-excerto do quadro 4, apêndice 13)

“Nos intervalos as crianças têm possibilidade para as brincadeiras” (P2-excerto do quadro 4, apêndice 13)

“Os alunos têm de manhã um tempo para brincar, bem como após o almoço” (P3-excerto do quadro 4, apêndice 13)

A P4 considera que as suas crianças não têm tempo para dedicar a momentos de brincadeira, pois acredita que tem um currículo bastante extenso para dar e como tal, impossibilita-os de ter tempo para brincar, como está visível no excerto.

“Currículos demasiado compridos” (P4-excerto do quadro 4, apêndice 13)

Ao analisar estes dados, podemos inferir que, para a maioria destas docentes, as pausas durante o dia são tempos suficientes para a brincadeira. Contudo, ressaltamos a importância da resposta da P4 que destaca a escassez de tempo devido aos currículos extensos.

Relativamente a este tema, evidenciamos a perspetiva de Martins & Neves (2020), que referem que “as crianças têm pouco tempo para brincar, uma vez que esses momentos acontecem depois das atividades...” (p.122). Este ponto de vista descreve as respostas fornecidas pela maioria das docentes, uma vez que indicam que os seus alunos têm tempo, mas em diferentes intervalos ao longo do dia.

Relativamente ao Bloco C “Relação entre o Brincar e as Aprendizagens”, este é constituída pelas seguintes subcategorias: Brincar e a aprendizagem, Estratégias lúdicas e Constrangimentos.

| Bloco C | | |
|--|--------------------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Questões |
| Relação entre o Brincar e as Aprendizagens | Brincar e a aprendizagem | “Entende que ao brincar a criança também aprende?” |
| | Estratégias lúdicas | “Considera essencial o recurso a estratégias/atividades lúdicas para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças?” |
| | Constrangimentos | “Identifica algum tipo de constrangimento na escola que a impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa?” |

Tabela 7-Bloco C: Relação entre o brincar e as aprendizagens

No que diz respeito à subcategoria “Brincar e as aprendizagens”, temos a questão “Entende que ao brincar a criança também aprende?”. Nesta questão todas as professoras responderam afirmativamente, atribuindo, assim, a percentagem de 100%. Com isto, a P1 e a P3 acreditam que ao brincar, as crianças desenvolvem diferentes habilidades, tais como habilidades cognitivas, sociais e emocionais, como mencionado nos excertos abaixo descritos.

“Ao brincar a criança adquire muitas habilidades e competências” (P1-excerto do quadro 5, apêndice 14)

“Durante os momentos lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais” (P3-excerto do quadro 5, apêndice 14)

A P2 refere-se ao brincar como um meio de aprendizagem, pois considera que a brincadeira é uma forma de aprender, como se pode observar no excerto do quadro 5, no apêndice 14.

“Ao brincar também se pode aprender” (P2-excerto do quadro 5, apêndice 14)

Contudo, podemos evidenciar a resposta da P4, uma vez que esta refere que ao brincar a criança ganha uma estrutura, pois o ato de brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, tal como está visível no excerto abaixo.

“Ao brincar a criança ganha uma estrutura para a vida” (P4-excerto do quadro 5, apêndice 14)

O que se encontra alinhado com as perspetivas de Rolim et al., (2008), ao referirem que o brincar não pode ser visto como um divertimento, mas como uma ferramenta de aprendizagem.

Na subcategoria “Estratégias lúdicas”, na pergunta evidenciada, todas as professoras participantes responderam afirmativamente, apresentando as suas justificações. Assim, as P1 e P2 confessam que o uso de estratégias lúdicas é importante para o desenvolvimento das crianças, por considerarem ser uma boa ferramenta para a

“O uso de estratégias lúdicas é importante para um bom desenvolvimento integral das crianças” (P1-excerto do quadro 5, apêndice 14)

“As atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens e

através de jogos de palavras, sons, músicas...é possível a aprendizagem” (P2-excerto do quadro 5, apêndice 14)

Tal como a P2, a P4 referiu que os jogos também são boas estratégias lúdicas, uma vez que considera que facilita o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como podemos observar no excerto apresentado.

“É importante estratégias como os jogos, concursos, desenhos...” (P4-excerto do quadro 5, apêndice 14)

Contudo, a P3 considera as estratégias lúdicas uma forma de promover a participação e motivação dos alunos, dado que o seu uso pode envolver os alunos de uma forma ativa e participativa no processo de aprendizagem, tal mencionado no excerto abaixo.

“é importante a criação de estratégias, pois possibilitam a participação bem como a motivação dos alunos” (P3-excerto do quadro 5, apêndice 14)

Deste modo, todas as docentes reconheceram a importância da utilização das estratégias lúdicas. Esse reconhecimento foi possível confirmar com uma reunião realizada pelas docentes do 1ºCEB, onde o tema foi debatido (cfr apêndice 2- registo de observação n.º 6). Nesta reunião, as professoras do 1ºCEB confirmaram a importância do uso de estratégias como um meio de captar a atenção e motivação dos seus alunos: “ Eu utilizo muitos *quizz* é uma estratégia que os alunos gostam muito” e “Por acaso, eu já criei uma música com eles e adoraram. Tenho de voltar a repetir”.

Contudo, tal como expõe Pessanha (2001), a atividade lúdica é “fácil de identificar e difícil de definir” (p.36). Assim, referimos que, é mais simples reconhecer as estratégias que podemos utilizar, mas mais complexo defini-las adequadamente, considerando a diversidade de contextos e características específicas das turmas com as quais interagimos.

Na questão “Identifica algum tipo de constrangimento na escola que a impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa?”, da subcategoria “Constrangimentos”, 75% das professoras do 1ºCEB respondeu que “Sim” e os outros 25% respondeu que “Não” (cfr apêndice 14- figura 30). Este resultado demonstra que nem todas as docentes encontram-se de acordo relativamente a esta questão. Dos 75% das participantes do inquérito do 1.ºCEB que responderam

positivamente, consideram que as escolas não estão bem preparadas, o currículo e as turmas são extensas e também a falta de tempo como dos principais constrangimentos dos professores do 1ºCEB, o que se encontra descrito detalhadamente nos excertos recolhidos.

“As escolas não estão preparadas fisicamente para haver uma mudança de práticas. Muitas vezes é necessário adaptar a atividade para se poder realizar” (P1-excerto do quadro 5, apêndice 14)

“Muitas vezes as turmas extensas e o extenso currículo impedem de deixar brincar o suficiente” (P2-excerto do quadro 5, apêndice 14)

“Falta de tempo” (P4-excerto do quadro 5, apêndice 14)

Estas explicações são distintas, mas podemos analisar que várias justificações refletem realidades recorrentes da atualidade. Com estas três respostas averiguamos que, na maioria das vezes, pode prejudicar tanto os docentes, limitando na realização de certas atividades e de oferecer experiências diversificadas aos estudantes, como aos alunos, que podem ficar afetados negativamente nas suas aprendizagens.

Relativamente aos outros 25%, a P3, que respondeu negativamente, considera que através da brincadeira é possível aprender, tal como mencionado no excerto apresentado.

“Ao brincar também se aprende” (P3-excerto do quadro 5, apêndice 14)

Assim, podemos inferir que, para esta docente não existe impedimento enquanto profissional de educação, pois reconhece que, ao brincar também se pode aprender, tal como as E2, E3 e E4, ao fazerem referência a um bom ambiente educativo e, ao mesmo ao tempo para planificar. Neste contexto, partilhamos a perspetiva de Ângela Maluf (2005), que menciona que, muitas escolas não consideram que, as atividades lúdicas sejam um instrumento de ensino, uma vez que considera “É rara a escola que invista neste aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou é utilizada como um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até no recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições” (p.28).

No que concerne ao Bloco D “Organização dos espaços”, este é constituída pelas seguintes subcategorias: Espaço sala de aula, Espaço exterior e Atividades no exterior.

| Bloco D | | |
|-------------------------|-------------------------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Questões |
| Organização dos espaços | Espaço sala de aula | “Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala de aula cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças?” |
| | Espaço exterior | “Utiliza o espaço exterior como um espaço de aprendizagem?” |
| | Atividades no espaço exterior | “Que tipo de atividades ou situações de aprendizagem desenvolve no espaço exterior?” |

Tabela 8- Bloco D: Organização dos espaços

Na subcategoria “Espaço sala de aula”, na questão “Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala de aula cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças?”, 75% das professoras responderam de forma negativa, enquanto 25% afirmaram que “Sim” (cfr apêndice 15- figura 31). Estas respostas demonstraram que, infelizmente, nem todas as salas de aulas têm disposição para a criação de condições, que permita aos alunos usufruem de forma lúdica. Dos 75% das inquiridas que responderam negativamente, consideram que a sua sala de aula não dispõe de condições para os alunos puderem brincar, por acreditarem que as mesmas não são propícias à brincadeira, como podemos observar nos excertos abaixo.

“A sala de aula não fornece condições para as crianças brincarem” (P1-excerto do quadro 6, apêndice 15)

“A sala não é adequada a brincadeiras dos alunos” (P3-excerto do quadro 6, apêndice 15)

“As crianças não têm muita possibilidade de brincar na sala de aula” (P4-excerto do quadro 6, apêndice 15)

Relativamente aos 25 % que respondeu positivamente, a P2 acredita que a sua sala fornece condições para brincadeira e que crie desafios para as aprendizagens das crianças, tal descrito no excerto apresentado.

“Na minha sala, a criança pode brincar e está propicia a desafios de aprendizagens” (P2-

excerto do quadro 6, apêndice 15)

Com esta análise, podemos mencionar Verdini (2006), pois este refere que o espaço da sala de aula deve ser um espaço agradável e possuir todas as condições necessárias às distintas aprendizagens. Para tal, devemos certificarmos que, este espaço reúna as condições de ambiente, de cuidado, de preparação e de adequação às práticas pedagógicas.

Relativamente à subcategoria “Espaço exterior”, a questão “Utiliza o espaço exterior como um espaço de aprendizagem?” foi respondida por todas as professoras de forma positiva, evidenciando a importância neste tipo de espaço.

Desse modo, podemos concluir que o espaço exterior é uma “área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância” (Dec-Lei nº379/97, artigo 3). Segundo Gonçalves & Harrison (2022), brincar ao ar livre visa o desenvolvimento da inteligência emocional e a ética no desenvolvimento global, reforçando a ligação das crianças e dos adultos à natureza e às emoções, de forma a torná-las conscientes, confiantes, independentes e criativos.

As P1 e P4 referem que utilizam o espaço exterior quando as condições climáticas estão favoráveis, por considerarem que ao utilizar este tipo de espaço o tempo tem de se encontrar agradável para as crianças, como mencionado nos excertos.

“Quando está bom tempo” (P1- excerto do quadro 6, apêndice 15)

“Quando está tempo bom e quando tenho alguma atividade que dê para o exterior” (P4- excerto do quadro 6, apêndice 15)

As P2 e P3 utilizam este espaço quando conseguem e para atividades de exploração, devido às dimensões do espaço exterior ser maior do que a da sala de aula, como podemos observar através dos excertos apresentados abaixo.

“Sempre que consigo” (P2-excerto do quadro 6, apêndice 15)

“Em atividades de exploração” (P3-excerto do quadro 6, apêndice 15)

Conforme refere o Department for Education and Skills, (2006), a utilização deste espaço, quando aproveitado corretamente, com segurança e a responder às necessidades do grupo de turma, pode trazer imensos benefícios.

Na última subcategoria “Atividades no espaço exterior” temos a questão aberta “Que tipo de atividades ou situações de aprendizagem desenvolve no espaço exterior?”. Nesta questão, as professoras inquiridas mencionaram o recurso a diferentes tipos de jogos, como os de movimento e a atividades mais lúdicas como as mais realizadas no espaço exterior, tal como está visível nos excertos divulgados abaixo.

“Em atividades apropriadas para o exterior, em jogos...” (P1-excerto do quadro 6, apêndice 15)

“Jogos de movimentos e atividades mais lúdicas” (P2-excerto do quadro 6, apêndice 15)

“Atividades mais lúdicas, como as de estudo do meio” (P3-excerto do quadro 6, apêndice 15)

“Jogos e brincadeiras” (P4-excerto do quadro 6, apêndice 15)

Concluindo, o inquérito por questionário as professoras do 1ºCEB da instituição B permitiu responder aos objetivos. No que diz respeito ao objetivo “conhecer as perspetivas dos profissionais de educação sobre o brincar”, destacam a importância do brincar no desenvolvimento das crianças, considerando-o como uma atividade lúdica que promove habilidades fundamentais para o crescimento das mesmas, como criatividade e imaginação.

Para o objetivo “entender a relação entre o brincar e as aprendizagens”, as professoras do 1ºCEB reconhecem o brincar como um contributo para a aprendizagem, capaz de desenvolver diferentes habilidades como cognitivas, sociais, emocionais, entre outras. Todas as inquiridas consideram essencial o recurso a estratégias e atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças, contudo, apontam alguns constrangimentos na sua realização, como a falta de tempo e currículos extensos.

Pro fim ao objetivo “conhecer as perceções dos educadores e professores sobre a importância da organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento do brincar”, algumas professoras mencionam que as suas salas de aula não dispõem de condições para a brincadeira e para a criação de desafios para as crianças. No entanto, reconhecem o espaço exterior como um espaço de aprendizagem, onde se pode realizar atividades de desenvolvimento, como jogos, atividades lúdicas e exploração como práticas mais comuns aquando da sua utilização.

Desta forma, atribuímos uma importância fulcral a este inquérito por questionário.

As respostas obtidas desempenharam um papel fundamental nesta investigação, permitindo uma noção abrangente e realista das opiniões das docentes.

10- Breve síntese comparativa das intervenções e dos inquéritos nas duas valências

As intervenções pedagógicas nas instituições A e B apresentam abordagens distintas, refletindo a prática educativa. Na instituição A, as práticas foram influenciadas pelo MEM e pelos princípios de Reggio Emilia, através das assembleias semanais e da utilização de materiais de desperdício e naturais. A intervenção focou-se em atividades que combinavam o brincar com a aprendizagem, promovendo a participação ativa das crianças, integrando as suas sugestões. Esta intervenção foi ao encontro da educadora cooperante, uma vez que esta desenvolvia a sua prática mediante interesses e sugestões das crianças, proporcionando tempo para a brincadeira. O que resultou num envolvimento e entusiasmo por parte das crianças, com *feedback* positivo, indicando o sucesso das práticas lúdicas. Nesta instituição, as atividades atenderam às necessidades e aos interesses das crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa e relevante.

Ao contrário da instituição A, a prática pedagógica na instituição B foi fortemente sustentada no planeamento do professor, observando um menor ênfase na ludicidade. Nesta instituição, as crianças só tinham a oportunidade de brincar durante os intervalos definidos. Embora inicialmente a ludicidade não estivesse presente, a intervenção da estagiária procurou dinamizar atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças de uma forma lúdica. Os resultados mostraram o entusiasmo das crianças nas atividades propostas, com manifestações positivas sobre a integração do lúdico, facilitando a aprendizagem num ambiente colaborativo e interativo.

Relativamente aos inquéritos por questionário, estes revelam diferenças e semelhantes nas perceções dos educadores e professores sobre a importância do brincar, a relação entre o brincar e a aprendizagem e a organização dos espaços, permitindo responder aos objetivos de estudo. Desta forma, ao objetivo “Conhecer as diferentes perspetivas dos profissionais de educação sobre o brincar”, os resultados obtidos demonstram que as educadoras de infância e as professoras do 1.ºCEB manifestam visões convergentes sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças. Ambas reconhecem o brincar como uma atividade inata e fundamental que promove diversas capacidades, como físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Apesar das convergências nas visões, estas enfrentam desafios distintos quanto à implementação do brincar nas suas

práticas educativas.

No que diz respeito ao objetivo: “Entender a relação entre o brincar e as aprendizagens”, ambos os grupos de profissionais de educação valorizam o brincar como um meio de promover as aprendizagens. As educadoras enfatizam a importância do tempo dedicado ao brincar para o desenvolvimento global das crianças, lamentando a falta de tempo devido à carga curricular intensa. Por outro lado, as professoras do 1.ºCEB valorizam igualmente o brincar como uma atividade lúdica que promove habilidades cruciais, embora apontem a extensão dos currículos como uma barreira para a implementação de atividades lúdicas. Apesar disso, reconhecem a importância das estratégias lúdicas para o desenvolvimento das crianças.

Em relação ao objetivo “Perceber a importância da organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento do brincar”. As educadoras de infância reconhecem a organização dos espaços como favorável à exploração e à aprendizagem. Já as professoras do 1.ºCEB veem o espaço exterior como uma oportunidade valiosa para atividades educativas.

Em conclusão, a análise comparativa das intervenções pedagógicas e dos resultados dos inquéritos nas instituições A e B revelam nuances importantes sobre como o brincar é integrado no ambiente educativo.

Considerações finais

O presente estudo espelha uma problemática que cada vez mais possui uma importância para a atualidade, tendo muito impacto na vida das crianças, uma vez que existe uma relação direta entre o brincar e o aprender da criança.

Importa realçar que o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Esta atividade é uma capacidade inata da criança, presente nas diferentes culturas, uma vez que todas as crianças brincam conforme o mundo ao seu redor. Assume-se, assim, crucial que os profissionais de educação estejam atentos às necessidades e interesses das crianças, conscientes dos benefícios do brincar, e que possibilitem que estas brinquem em diversos espaços, tanto dentro da sala como no espaço exterior. No contexto educativo, o brincar deve de ser reconhecido como uma ferramenta pedagógica que proporciona uma abordagem dos conteúdos curriculares de uma forma lúdica e significativa para as crianças.

Tal como Moyles (2006) refere,

o brincar, como um instrumento de aprendizagem e como parte do processo educativo, é visto pelos educadores da primeira infância...como essencial para as crianças pequenas, enfatizando a importância do brincar para o desenvolvimento das habilidades de manipulação, descoberta e raciocínio (p.46)

Esta investigação foi iniciada a partir da pergunta de partida: “De que modo o brincar pode ser um meio privilegiado de aprendizagem das crianças?”. Em resposta a esta questão, o estudo foi desenvolvido com o objetivo, primeiramente, de conhecer as diferentes perspetivas dos profissionais de educação sobre o brincar; entender a relação entre o brincar e as aprendizagens e perceber a importância da organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento do brincar.

Ao longo de todo o processo investigativo, foram aplicados diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, que possibilitaram encontrar a resposta à questão inicial colocada. Como técnicas metodológicas, recorremos à observação, registos de observação, notas de campo e intervenção nas duas valências, que proporcionaram uma compreensão abrangente e detalhada das dinâmicas do brincar e os seus contributos para o desenvolvimento da criança. Através destas técnicas, foi possível registar momentos significativas das manifestações e interações das crianças durante o brincar no contexto educativo.

Quanto às intervenções realizadas nas valências de Jardim-de-Infância e 1.ºCEB, foram evidentes as demonstrações de interesse, entusiasmo e participação ativa das mesmas. A realização das atividades lúdicas sugeridas pelas crianças foi, também, gratificante para a estagiária, permitindo refletir sobre a importância do brincar como um meio privilegiado de aprendizagens, focado no atendimento às necessidades e interesses das crianças. Perante as intervenções concretizadas, consideramos que, no Jardim-de-Infância, as atividades foram realizadas com maior facilidade devido às assembleias semanais, onde as crianças propunham atividades de acordo com os seus interesses. Esta estratégia permitiu uma resposta mais eficaz às necessidades das crianças. Com este grupo, a educadora cooperante atendia aos interesses e, frequentemente, propunha propostas pedagógicas com componente lúdica.

No que diz respeito ao 1.ºCEB, constatamos que a utilização da componente lúdica era mais desafiadora. Através dos registos de observação efetuados, desenvolvemos atividades em resposta às manifestações e comportamentos das crianças. Contudo, nesta valência de ensino, a professora cooperante restringia-se estritamente ao que estava prescrito no manual escolar, justificando a falta de tempo para introduzir a vertente lúdica

no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de apreciar as sugestões das crianças e, também, as propostas da estagiária, não alterou a sua prática de ensino, estando muito centrado no cumprimento do programa.

Como instrumentos metodológicos, foram desenvolvidos inquéritos por questionário a quatro educadoras de infância da instituição A e quatro professoras do 1.ºCEB da instituição B. Estes inquéritos permitiram analisar a perspetiva dos profissionais de educação sobre o brincar e, ao mesmo tempo, responder à pergunta de partida e aos objetivos estabelecidos. Desta forma, podemos concluir que para o objetivo “Conhecer as diferentes perspetivas dos profissionais de educação sobre o brincar”, ambas as instituições reconhecem o brincar como vital para o desenvolvimento das crianças, concordando que o brincar contribui significativamente para a aprendizagem, capaz de desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais, entre outras. No objetivo “Entender a relação entre o brincar e as aprendizagens”, as diferentes profissionais de educação concordam que o brincar contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, destacando a necessidade de disponibilizar e valorizar mais tempo para as brincadeiras.

As docentes reconhecem a utilização de estratégias e atividades lúdicas como essenciais para o desenvolvimento e como uma forma de promover a participação. Para o último objetivo “Perceber a importância da organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento do brincar”, concluímos que as educadoras de infância reconhecem a organização dos diferentes espaços como um contributo para as aprendizagens, já as professoras do 1.ºCEB veem o espaço exterior como uma possibilidade para a implementação de atividades. Convocando Carlos Neto (2020), que salienta que a não utilização do espaço exterior pode ser prejudicial para o desenvolvimento das crianças, evidenciando a necessidade de estas usufruírem deste espaço, “sair de casa e desfrutar o ar livre é uma atividade sempre importante na nossa formação motora, psicológica e social” (p.151).

Finalmente, através das observações, intervenções realizadas nos dois contextos pela investigadora/estagiária e da análise dos dados recolhidos, foi possível confirmar que o brincar é um meio privilegiado de aprendizagens da criança porque promove o seu desenvolvimento integral de forma natural e divertida. Consideramos, também, uma ferramenta pedagógica que possibilita as diferentes habilidades. Além disso, ambientes organizados e ricos em materiais educativos proporcionam contextos ideais para a exploração e para as aprendizagens significativas.

Desta forma, podemos concluir que as aprendizagens recorrentes neste estudo que aconteceu simultaneamente no momento da PES foram diversas e significativas, alavancando um aprofundamento reflexivo do papel crucial do brincar no desenvolvimento global da criança, tanto no Jardim-de-Infância como no 1.ºCEB.

Os benefícios que decorreram deste estudo para o investigador centraram-se numa compreensão aprofundada do brincar e seu impacto no desenvolvimento nas crianças; no reconhecimento da importância do brincar na vida das crianças; no aprimoramento, por parte do educador/professor do 1.ºCEB, na definição de estratégias da paleta pedagógica, motivadoras, com a componente lúdica, com a experimentação e participação ativa da criança. Para as crianças, resultou numa maior satisfação, felicidade, entusiasmo e motivação.

Para a realização deste relatório, os maiores constrangimentos encontrados na implementação do brincar decorreram, principalmente da carga curricular intensa no 1.ºCEB e da restrição de tempo para a intervenção, o que dificultou a implementação de atividades devido ao limite de três dias por semana impostos pela PES. Para uma maior continuidade deste estudo, poderíamos ter solicitado a contribuição das crianças por meio de grupos focais, o que permitiria uma compreensão mais profunda das suas perspetivas sobre o brincar, para além de planificar mais sem ser nas assembleias semanais. Em relação ao 1.ºCEB, poderíamos ter implementado assembleias, de forma a dar mais protagonismo e voz às crianças.

Deste modo, este relatório de estágio destaca a necessidade de políticas educativas que valorizem e incentivem atividades lúdicas como parte integrante do currículo, reforçando a necessidade de adaptar as práticas educativas para tornar o processo de aprendizagem mais apelativo, de forma a que o aprender seja divertido para a criança.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em Educação-Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aguiar, L. (2021). *O brincar como promotor essencial da saúde na infância: um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado em Educação Física) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília.
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/30073/1/2021_LohaneAguiar_tcc.pdf
- Almeida, P. (2008). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. SP: Loyola.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, Maria. (2018). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Barbosa, F. (2020). *O Brincar como Estratégia de Aprendizagem*. (Monografia de especialização) Universidade tecnológica federal do Paraná.
- Barros, M., Silva, S., & Rocha, A. (2020) *A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil*. Anais do 2º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma. (pp.540-552)
<https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202101281301045.pdf>
- Barros, P. (2021). Os benefícios de brincar na natureza. Visão Júnior
<https://visao.pt/visaojunior/familia/2021-01-07-os-beneficios-de-brincar-na-natureza/>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016) *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación. (Vol.72, pp. 85-104)
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre-Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Educadores em Ação. Porto Editora
- Brandão, C. (2007). *O que é educação*. Editora Brasiliense.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011) *Brincar: aprendizagem para a vida*. Editora Penso.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma*

introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to Use Language.*
- Carmén, M., & Barbosa, S. (2013). Tempo para ser criança. *Revista Infância na Europa*, nº25.
- Castilho, S. (2020). *À volta do espaço exterior no 1.ºCiclo do Ensino Básico.* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico) Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32951/1/SARA_CASTILHO.pdf
- Chistolini, S. (2022). *Pedagogia Social e Educação Ambiental. Pensamento e ação na educação da escola contemporânea: 'Asilo nel Bosco', Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education.* Universidade Católica de Brasília
<https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2022/09/livro-pedagogia-social-e-educacao-ambiental.pdf>
- Cordazzo, S. & Vieira, M. (2007) *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.* Estudos e pesquisas em psicologia.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009
- Cosme, A. (2009). Representando a sala de aula – novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico. *Revista Aprendizagem: a revista da prática pedagógica*, nº 12. Editora Melo
- Crespo, T. (2016). *A Importância do Brincar para o desenvolvimento da criança.* (Relatório Final-Prática e Intervenção Supervisionada) Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação. Portalegre
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20-Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos.* Penso.
- Declaração universal dos direitos das crianças (1959, 20 de novembro). Direção Geral da Educação
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos (2019) Comité Português para a UNICEF
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

- Department for Education and Skills (2006). *Learning Outside the Classroom-MANIFESTO*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Dias, M. (1994). *O Inquérito por Questionário: Problemas teóricos e Metodológicos Gerais*.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª ed.). Climepsi Editores
- Ferreira, F. & Villela, F. (2018) *O desenvolvimento emocional infantil e o lúdico: A escola como espaço de brincar*. Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, pp. 420-424.

<http://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20DESENVOLVIMENTO%20EMOCIONAL%20INFANTIL%20E%20O%20L%C3%9ADICO%20A%20ESCOLA%20COMO%20ESPA%C3%87O%20DO%20BRINCAR.pdf>

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Edições Afrontamentos.
- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna* n.º 5, 5-12.
- Fonseca, C. (2018). *O Impacto do Brincar no Processo Ensino-Aprendizagem da Criança*. (Relatório de Estágio para a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2699/1/pdf%20novo.pdf>

- Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização* (3ª ed.) Lusociência
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de educação de infância
- Gonçalves, C. & Harrison, P. (2022)- *Aprende na Floresta*

[Aprende na Floresta – Aprende na Floresta](#)

- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. Thomson Pioneira.
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação* (8ª ed.). Cortez Editora
- Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a educação infantil* (1ª ed.). Livraria Pioneira Editora
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras da educação infantil do Brasil*. Cadernos de educação de infância

[file:///C:/Users/claud/Downloads/2.3 brinquedos brincadeiras tizuko morchida%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/claud/Downloads/2.3%20brinquedos%20brincadeiras%20tizuko%20morchida%200(2).pdf)

- Libânio S. & Linhares L. (2020). *O espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB*. (Dissertação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Santarém.

https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3246/1/Lib%20nio_Linhares.CapLivro%20-%20Formac%20A7a%20CC%83o%20Educac%20A7a%20CC%83o%20nas%20Primeiras%20Idades.pdf

- Lopes, R., Mendes, P. & Farias, B. de (Orgs.) (2005). Livro de estudo: Módulo II – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância (Coleção PROINFANTIL; Unidade 7).
- Luria, R.(2005). *O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas*. In Leontiev, A et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*.
- Magalhães, J. & Paul, V. (2021). Entrevista. In S.P. Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa*. Pacto.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso. (pp. 45-85)
- Maluf, A. (2005). *Brincar Prazer e Aprendizado*. (4º Ed.). Vozes
- Martins, C. & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato*

<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2946>

- Moraes, R. (1999). *Análise de Conteúdo*. Revista de Educação, (pp. 7-32)
- Movimento Pedagógico do MEM (2024). Movimento da escola Moderna
<https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Moyles, J. (2001). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed editora.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Artmed editora.
- Murcia, J. A. (2005). *Aprendizagem Através do Jogo*. Artemed.
- Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo* (1ª ed.). Contraponto
- Neves, I. (2005). *Brincar ao faz-de-conta: espelho das culturas da infância*. In CIANEI. (pp.459-464). Gailivro/ESEPF
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo «Quebrar» a rotina*. (Dissertação do Mestrado em 1.º e 2º Ciclos do Ensino Básico). Escola Superior de Educação Jean Piaget. Vila Nova de Gaia
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Papalia, D., Ols, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ªed.). Editora McGraw-Hill
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In *A supervisão na formação de professores I: Da Sala à Escola*, (pp. 166-216)
- Pessanha, A. M. (2001). *Atividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Peterson, R., & Felton-Collins, V. (1998). *Manual de Piaget para professores e pais*. Instituto Piaget.

- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo, sonho, imagem e representação* (3ª ed.).
- Piaget & Inhelder (1982). *A psicologia da criança*. Difel
- Piaget (1998). *Jean Piaget: sobre a pedagogia*. Casa do psicólogo
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resnick, M. (2020). *Jardim-de-infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.
- Ribeiro, A. & Santos, D. (2019). *A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil*. Faculdade Alfredo Nasser

<http://www.unifan.edu.br/unifan/aparecida/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/A-IMPORT%C3%82NCIA-DO-BRINCAR-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-COGNITIVO-DA-CRIAN%C3%87A-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>

- Rino, J. (2004). *O Jogo, interações e matemática*. APM.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades (pp.176-180)
- Sá, P., Costa, A., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de investigação: recolha de dados* (Vol. 2). Universidade de Aveiro
- Santos, S. (2000) *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Vozes
- Sarmento, J. (2002). *Imaginário e cultura da infância*. Instituto de estudos da Criança. Universidade do Minho

http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf

- Sarmento, M. & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos-Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.
- Sarmento, M. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.

<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmento.pdf>

- Sarmiento, T., Ilídio Ferreira, F. & Madeira, R. (Orgs.). (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento da escola moderna. Revista Escola Moderna n.º35, (pp.5-51)
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009/em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério...*
In Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (Org.), *Brincar e Aprender na Infância*. (1ªed., pp. 39-56). Porto Editora.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52369/1/O%20BRINCAR%20NA%20INF%20ANCIA%20C%20UM%20ASSUNTO%20S%20O...pdf>
- Silva, M. (2010). Do Jardim-de-Infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres. Representações das crianças sobre o Brincar. Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Silveira, L., & Cunha, A., (2014). *O Jogo e a Infância entre o Mundo Pensado e o Mundo Vivido*. De facto editores.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33188/1/Livro%20O%20Jogo%20e%20a%20Infancia_M_02.pdf
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios. Lisboa. Factor-Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Sousa, P. (2015) *A Importância do Brincar: Brincar e Jogar na Infância*. (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21557/1/Tese%20Patr%20adcia%20Sousa%20-ref..pdf>

- Spodek, B., Saracho, O., & Dormelles, C. O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artemed
- Teófilo, M. (2021) *Crianças no espaço público: nas trilhas das culturas de infância*. (Tese em doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/73409/1/Maria_da_Penha_Teofilolo.pdf

- Teófilo, V. (2019) *A Importância do Brincar no Processo do Ensino-Aprendizagem da Criança*. (Relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico) Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação. Santarém
- Tessaro, J. & Jordão A. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. O Portal dos Psicólogos.
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf>
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, (pp.443-466)
- Urra, Javier (2010). *Educar com Bom Senso, Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Esfera dos Livros
- Verdini, A. (2006). *A sala de aula como espaço de leitura significativa*.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ªed.). Editora Martins Fontes.
- Wajskop, G. (2012). *Brincar na Educação Infantil* (9ª ed.). Cortez
- Winnicott, (1990). *Natureza humana*. Imago. (Trabalho original publicado em 1988)
- Zabalza, M. (2001). *Didática da educação infantil*. Edições Asa

Decretos-lei

- Decreto-Lei nº195/1997, de 25 de agosto. Diário da República n.º 195/97, Série II de 1997-08-25. Ministério da educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº. 379/1997, de 27 de dezembro. Diário da República n.º 298/1997, Série I-A de 1997-12-27. Ministério da educação. Lisboa.



- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Ministério da educação. Lisboa.

Documentos da instituição A

- Projeto Educativo (2023)
- Regulamento Interno (2024)

Documentos da instituição B

- Projeto Educativo (2022-2025)
- Regulamento Interno (2023)

Apêndices

Apêndice 1- Consentimento Informado

Consentimento Informado

Venho solicitar a vossa colaboração no preenchimento de um inquérito por questionário no âmbito da investigação que eu, Cláudia Marília Marques Lobo Da Silva Ribeiro, me encontro a realizar sobre o tema Brincar, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Esta pesquisa tem a orientação da Doutora Ivone Neves e tem como finalidade conhecer as perceções dos educadores/professores sobre o *Brincar como um meio privilegiado de aprendizagem das crianças*.

A sua participação neste estudo é voluntária e a informação recolhida será apenas utilizada para a realização desta investigação sendo garantida a confidencialidade das respostas recolhidas.

Apêndice 2- Registos de observação

Registo de observação n.º 1: Atividade 1 “Escrita do Nome” - Pré-Escolar

Data: 11 de outubro de 2023

Contexto de observação: Durante a realização da atividade 1 “Escrita do Nome”

Intervenientes: A. e G.

Idade: 4 e 5 anos

Observadora: Estagiária

Descrição:

Durante a realização da atividade 1 “Escrita do Nome”, a estagiária observou algumas crianças do grupo a comentarem a atividade.

Menino A- Que fixe! Estou a adorar!

Menino G- Quero fazer o meu nome todo... tenho papel nas mãos. Que fixe! Sei fazer bolinhas.

Comentário: Ao observar as crianças a comentarem a atividade, a estagiária ficou muito feliz, uma vez que percebeu que todas as crianças estavam a gostar bastante de fazer esta atividade e ao mesmo tempo, estavam a conseguir realizá-la com muito sucesso, pois as crianças, de uma forma geral, conseguiram realizar sem dificuldades.

Registo de observação n.º2: Atividade 5 “Figuras Geométricas” - Pré-Escolar

Data: 25 de outubro de 2023

Contexto de observação: Durante a realização da atividade 5 “Figuras Geométricas”

Intervenientes: T. e C.

Idade: 4 e 5 anos

Observadora: Estagiária

Descrição:

Durante a execução da atividade, o grupo estava muito animado e empenhado, demonstrando grande entusiasmo na sua realização. Ao longo da atividade, algumas crianças expressaram a sua opinião sobre a mesma.

Menino T- Estou a adorar! Eu tenho um triângulo...

Menina C- Eu também! Posso fazer todas as figuras geométricas? Eu quero.

Comentário: Ao observar a realização da atividade, a estagiária apercebeu-se do quanto estavam a gostar de a fazer. E, ao mesmo tempo, da capacidade de identificar as figuras geométricas envolvidas na atividade. Assim, este grupo demonstrou muita facilidade e conhecimento sobre este conteúdo matemático.

Registo de observação n.º 3: Atividade 1 “Roleta da Multiplicação” -1ºCEB

Data: 28 de fevereiro de 2023

Contexto de observação: Durante a realização da atividade 1 “Roleta da Multiplicação”

Intervenientes: Turma do 2ºano e menino V.

Idade: 7 e 8 anos

Observadora: Estagiária

Descrição:

Ao longo da realização da atividade “Roleta da Multiplicação”, a turma do 2ºano demonstrou muito interesse em participar e em querer responder em todas as jogadas.

Menino V- Que fácil! Eu sei tudo. Adoro tabuadas e adoro esta roleta. Professora Cláudia, a roleta pode ficar aqui na sala, para jogarmos quando quisermos?

Comentário: Ao observar este momento, a estagiária ficou muito contente por ver os alunos interessados e empenhados na sua realização. Apesar de alguns elementos da turma, demonstraram algumas dificuldades no reconhecimento da tabuada, a estagiária acredita que a atividade “Roleta da Multiplicação” foi uma proposta lúdica impulsionadora de aprendizagem, pois esta atividade, também, foi realizada várias vezes ao longo da permanência em estágio.

Registo de observação n.º 4: Atividade 3 “Puzzle das frações” -1ºCEB

Data: Regularmente

Contexto de observação: Nos intervalos

Intervenientes: Turma do 2ºano

Idade: 7 e 8 anos

Observadora: Estagiária

Descrição:

Durante os intervalos, muitos dos alunos do 2ºano, ficavam a construir puzzles, porque estes gostavam muito de o fazer e tinham bastantes em casa. Assim, cada dia, estas crianças construía um puzzle diferente.

Um dia, durante um dos intervalos, as crianças pediram à estagiária para fazer uma atividade com puzzles: “Por favor, Cláudia, faz um puzzle para nós”.

Comentário: Ao observar estes momentos, a estagiária propôs à professora cooperante a realização de uma atividade com puzzles. Desta forma, foi possível a sua elaboração com o conteúdo das frações, tornando a atividade significativa em que a aprendizagem envolve o brincar.

Registo de observação n.º 5: Atividade 4 “Bingo Matemático” -1ºCEB

Data: 23 de maio de 2023

Contexto de observação: Durante a atividade 4 “Bingo Matemático”

Intervenientes: Turma do 2ºano

Idade: 7 e 8 anos

Observadora: Estagiária

Descrição:

Ao longo da atividade, os alunos manifestaram interesse e dedicação. Realizaram-na com bastante empenho e demonstraram sabedoria para os diferentes cálculos matemáticos. Importa realçar, o auxílio entre todos os alunos, mas sobretudo com os alunos que demonstraram maior dificuldade.

Durante toda a atividade, as crianças realizavam comentários, como:

Menina C- Professora Cláudia, o bingo é mesmo divertido! Posso ajudar os meus colegas?

Menino G- É muito fixe, quero fazer bingo.

Comentário: Para estagiária foi importante observar estes momentos, uma vez que a sugestão dada pelas crianças desta atividade, superou as expectativas iniciais. Desta forma, a atividade foi muito interessante e divertida, contribuindo para uma aprendizagem lúdica e dinâmica que fez corresponder os objetivos estipulados.

Registo de observação n.º 6: Estratégias lúdicas- 1ºCEB (Bloco C-Relação entre o brincar e a aprendizagem)

Data: 4 de janeiro de 2024

Contexto de observação: Durante uma conversa

Intervenientes: professoras do 1ºCEB

Observadora: Estagiária

Descrição:

Durante uma conversa das professoras do 1ºCEB, estas confirmaram a importância do uso de estratégias lúdicas no processo de ensino das crianças. Nesse momento, as diferentes professoras mencionaram a utilização frequente de diversos recursos, uma vez que consideram como um meio de captar a atenção e motivar a aprendizagem de cada aluno. Além disso, referiram, também, que essas estratégias podem ser simples, como uma música, um jogo que gostam ou uma dança.

Professora F- Eu utilizo muitos *quizz* é uma estratégia que os alunos gostam muito.

Professora C-Por acaso, eu já criei uma música com eles e adoraram. Tenho de voltar a repetir.

Comentário: Ao observar este momento, a estagiária registou diferentes aspetos, considerando-os muito pertinentes para o seu relatório.

Estar presente esta conversa foi enriquecedora, dado que proporcionou uma variedade de *feedbacks* das professoras envolvidas.

Apêndice 3- Notas de campo

Nota de campo n.º 1: Atividade 2 “Rimas de animais marinhos” - Pré-Escolar

Data: 16 de novembro de 2023

Ao longo da atividade, as crianças dialogam entre si, mencionam que:

- Menino G- Adoro a tartaruga. Ela rima com uva.
- Menina S- O meu animal favorito é o cavalo-marinho.
- Menino R- Polvo rima com volvo. É a marca do carro do meu pai.

Com o decorrer da proposta, o grupo demonstrou-se bastante participativo e dinâmico. Notamos que as interações das crianças eram predominantemente cooperativas, além de identificarem as palavras selecionadas para a atividade, indicaram outras palavras que rimavam com os animais marinhos escolhidos.

Nota de campo n.º 2: Atividade 3 “Colagem do outono”-Pré-Escolar

Data: 11 de outubro

Durante a atividade da colagem do outono, foi possível observar um ambiente agradável. As crianças demonstravam-se muito entusiasmadas com a exploração das folhas do outono. Este entusiasmo foi evidente nas crianças, ao referiam:

-Menina A- Estou a adorar tocar nas folhas. Gosto muito do outono.

-Menino B- Que fixe! Esta folha parece uma estrela. Olhem a nossa sala cheia de folhas.

No recorte e colagem das folhas, as crianças estavam concentradas e dedicadas. Algumas preferiram selecionar folhas de cores específicas, enquanto outras crianças procuraram folhas de diferentes formas.

-Menino C- Vou fazer um quadro só com folhas amarelas!

As crianças colaboraram entre si, trocando folhas e dando sugestões sobre como colar nas folhas. Ao longo da atividade, foi notório o desenvolvimento de habilidades motoras finas, enquanto as crianças utilizavam a tesoura e a cola. No final da atividade, as crianças sentiram-se orgulhosas do seu desempenho e dedicação.

Nota de campo n.º 3: Atividade 4 “O teu animal marinho” - Pré-Escolar

Data: 2 de novembro de 2023

Durante a nossa assembleia semanal, surgiu a proposta de atividade “O teu animal marinho”. O tema dos animais marinhos despertou grande interesse entre as crianças, que demonstraram muito entusiasmo em participar em inúmeras atividades, onde estes animais estivessem presentes. A ideia de “O teu animal marinho” foi proposta pelo grupo de estágio, dado que estas estavam interessadas em criar o seu animal marinho favorito. Assim, em conjunto, escolhemos os diferentes animais e os materiais que poderíamos utilizar para a sua realização.

Durante a elaboração dos animais marinhos, uma criança expressou o seu pensamento de forma reflexiva e consciente:

- Menino S- Os animais vão ficar muito giros...é importante estarmos a utilizar estes materiais, foi o que a minha mãe disse.

Esta declaração destaca o envolvimento da criança na atividade, como também a influência da educação sobre a sustentabilidade que está a ser transmitida em casa. Desta forma, a atividade promoveu a criatividade e a colaboração entre as crianças, reforçando a importância da reutilização de diversos materiais e a conscientização ambiental.

Nota de campo n.º4: Atividade 6 “Jogo de Memória de Animais Marinhos”- Pré-Escolar

Data: 3 de novembro de 2023

Durante a atividade “Jogo de memória de Animais Marinhos”, as crianças demonstraram envolvimento e participação. Isso foi evidenciado pelas interações das crianças, através de comentários como:

- Menina C- O jogo é muito fixe! Eu já sei onde está a tartaruga, Clara. Olha ali!
- Menino S- Que fácil! Já descobri todos. Adoro este jogo!

Desta forma, podemos concluir que a atividade proporcionou um ambiente divertido de aprendizagem e, ao mesmo tempo, estimulou o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nota de campo n. °5: Tempo para brincar no Pré-Escolar (Bloco B-Importância do brincar)

Data: Regularmente

Com esta Nota de campo, consideramos importante destacar pequenos comentários feitos pelas crianças durante os diferentes intervalos. Desta forma, evidenciamos a percepção da falta de tempo sob a perspectiva das crianças na instituição, uma vez que, regularmente, várias crianças expressavam às suas educadoras “Oh! Já vamos lá para dentro. Quero brincar mais!”; “Já acabou o intervalo? Foi pouco tempo!”.

Nota de campo n.º 6: Múltiplas Inteligências de Gardner (MIG) (1983)

Data: 31-01-2024

As MIG de Howard Gardner, foram implementadas na instituição e eram desenvolvidas através de cada atividade planificada.

A teoria das “Inteligências Múltiplas” foi desenvolvida na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos e descreve como cada ser humano demonstra as habilidades cognitivas. Assim, é constituído por oito inteligências:

- **Inteligência Linguística-** relacionado com a capacidade de comunicar e utilizar a linguagem;
- **Inteligência Lógico- Matemática-** diz respeito à capacidade para a lógica, resolução de problemas e conceitos matemáticos;
- **Inteligência Espacial-** habilidade para perceber o mundo visualmente, interpretar e criar imagens;
- **Inteligência Físico-Cinestésica-** capacidade de usar o corpo de forma coordenada, como o controlo do corpo e a execução de movimentos;
- **Inteligência Interpessoal-** habilidade para entender e compreender o outro;
- **Inteligência Intrapessoal-** capacidade de entender as suas próprias emoções, sentimentos e desejos;
- **Inteligência Musical-** habilidade de reconhecer sons, melodias, tons, acompanhar diferentes ritmos e tocar instrumentos;
- **Inteligência Naturalista-** diz respeito à capacidade de conhecer a natureza e identificar padrões e categorias do mundo natural.

<https://tutormundi.com/blog/multiplas-inteligencias/>

Ao chamar inteligências a estas dimensões, Gardner enfatizou a relevância e a necessidade de atender à promoção global.

Comentário: As MIG faziam parte da instituição e todas as atividades planificadas por parte das educadoras tinham em consideração essas inteligências. Na PES em Educação Pré-Escolar II, a estagiária realizava as suas intervenções tendo como base principal das MIG.

Nota de campo n. °7: Atividades do espaço exterior no Pré-Escolar (Bloco D- Organização dos espaços)

Data: 11-01-2024

Durante uma conversa entre as educadoras e as educadoras estagiárias, foi evidente a importância atribuída à utilização deste espaço em diferentes momentos. As educadoras demonstraram grande interesse em desenvolver mais atividades e oportunidades de aprendizagem no espaço exterior, considerando, inclusive, a possibilidade de utilizá-lo com mais regularidade e com a realização de atividades conjuntas em que envolve-se todo o pré-escolar.

Conseguimos, registar pequenos comentários ao longo do diálogo.

educadora A- Acho que devemos pensar mais na possibilidade de realizar atividades no exterior, porque as crianças gostam. Nesta altura do ano, mesmo com o frio, é completamente possível, basta vestirem os casacos.

educadora M- Concordo. Contudo, acredito, também, na possibilidade de realização de atividades no nosso espaço exterior com todo o pré-escolar.

Com este diálogo, ressalta a importância que as educadoras de infância atribuem ao ambiente exterior. A proposta do aumento da frequência de utilização deste espaço e realizar atividades conjuntas enfatiza o reconhecimento da sua potencialidade e do impacto positivo que pode ter no desenvolvimento da criança.

Nota de campo n.º 8: Atividade 2 “Quantos queres” - 1ºCEB

Data: 8 de março de 2023

A atividade “Quantos queres” surgiu como uma proposta dos alunos da turma do 2º ano, uma vez que estes tinham muito entusiasmo em construir um “cocas”. Desta forma, a estagiária em conjunto com a professora cooperante optou por adotar esta proposta, utilizando cálculos matemáticos como um meio de praticar as competências adquiridas.

Durante esta atividade, as crianças manifestavam o seu empenho e dedicação, dialogando com os restantes colegas.

Menino V- Eu sei fazer cocas. É muito fácil e vou criar contas para vocês fazerem.

Menina M- Eu faço muitas vezes em casa com a minha irmã, vai se divertido jogar convosco. É diferente.

Menina L- A professora Cláudia foi mesmo amiga em fazer o que nós pedimos.

Concluindo, a atividade sugerida pelas crianças, evidenciou a importância de incorporar as ideias, os interesses e as necessidades das crianças na planificação das atividades. Desta forma, com a realização da atividade facilitamos a aprendizagem de competências matemáticas de forma lúdica e significativa.

Nota de campo n.º 9: Atividade 5 “Leque Português” - 1ºCEB

Data: Regularmente

A atividade “Leque Português” foi iniciativa da turma do 2ºano. Durante a prática profissional e à medida que a temperatura meteorológica aumentava, a sala do 2ºano tornava-se quente e abafada.

Para se sentirem mais frescos, os alunos faziam leques para se abanarem. Até que um dia, os alunos expressaram à estagiária, o desejo de construir um leque e fazer uma atividade com este recurso, porque achavam muito engraçado e divertido:

Menina S- Professora, era divertida fazer uma atividade com os leques do verão! Não achas?

Assim, a estagiária refletiu sobre a proposta e apresentou-a à professora cooperante, dando assim, início à sua elaboração.

Durante a sua realização, as crianças estavam bastante empenhadas e colaborativas com os diferentes elementos da turma. Desta forma, foi possível registar pequenos comentários, como:

Menino S- Que fixe! Assim, parece que já estamos no verão!

Menino V- Eu quero responder a todas as perguntas.

Nota de campo n.º 10: Atividade 6 “Os animais” - 1ºCEB

Data: Regularmente

A estagiária observava, regularmente, as crianças a realizarem sopa de letras, pois estes tinham confessado que adoravam fazer este jogo. Com isto, a estagiária ponderou uma atividade em que este tipo de jogo estivesse envolvido. Assim, e em reunião com a professora cooperante, decidiram que era uma boa oportunidade incorporar esta dinâmica com os diferentes animais.

Durante a atividade, quando as crianças se aperceberam da realização de uma sopa de letras, estas ficaram muito entusiasmadas:

Menino L- Estou tão contente. Vamos fazer sopa de letras!

Desta forma, com o decorrer da atividade, as crianças demonstraram envolvimento e colaboração com os colegas. Na sequência final da atividade, as crianças manifestaram uma curiosidade em explorar a imagem projetada e em encontrar os diferentes animais.

Menino C- Já encontrei 3 animais. Quero encontrar mais...

Menina J- Não acredito, professora Cláudia. Adoro este jogo!

Apêndice 4- Guião do Inquérito por questionário aos Educadores de Infância

Brincar como um meio privilegiado de aprendizagem

Este questionário tem como objetivo conhecer as perceções dos educadores sobre o *Brincar como meio de aprendizagem das crianças* e insere-se no âmbito da investigação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino, de Cláudia Marília Marques Lobo da Silva Ribeiro, orientada pela Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Peço que leia atentamente as perguntas e responda, por favor, com a máxima sinceridade, clareza e objetividade. Agradeço, desde já a sua colaboração, sob o compromisso da salvaguarda da confidencialidade das respostas recolhidas. A sua participação é muito importante para o prosseguimento da minha pesquisa.

A- Caracterização dos inquiridos

1. Sexo

Feminino Masculino

2. Idade: _____

3. Grau académico mais elevado que possui:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

4. É educador/a há quanto tempo? _____

5. Qual o grupo de criança que está a trabalhar?

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Sala mista

B-Importância do brincar

1. O que entende por brincar? _____
2. Considera o brincar importante na vida da criança?

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta

3. Considera que as suas crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão no Jardim-de-Infância?

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta

C- Relação entre o Brincar e as Aprendizagens

1. Entende que ao brincar a criança também aprende?

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta

2. Considera essencial o recurso a estratégias/atividades lúdicas para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças?

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta

3. Identifica algum tipo de constrangimento no Jardim-de-Infância que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

C-Organização dos espaços

1. Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala de aula cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

2. Utiliza o espaço exterior como um espaço de aprendizagem?

Sim

Não

Em que circunstâncias?

3. Que tipo de atividades ou situações de aprendizagem desenvolve no espaço exterior? _____

4. Sugestões

Quer acrescentar algo? _____

Apêndice 5- Guião do Inquérito por questionário aos Professores 1.ºCEB

Brincar como um meio privilegiado de aprendizagem

Este questionário tem como objetivo conhecer as perceções dos professores sobre o *Brincar como meio de aprendizagem das crianças* e insere-se no âmbito da investigação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino, de Cláudia Marília Marques Lobo da Silva Ribeiro, orientada pela Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Peço que leia atentamente as perguntas e responda, por favor, com a máxima sinceridade, clareza e objetividade. Agradeço, desde já a sua colaboração, sob o compromisso da salvaguarda da confidencialidade das respostas recolhidas. A sua participação é muito importante para o prosseguimento da minha pesquisa.

A- Caracterização dos inquiridos

1. Sexo

Feminino Masculino

2. Idade: _____

3. Grau académico mais elevado que possui:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

4. É professor/a há quanto tempo? _____

5. Qual o ano em que está a lecionar?

1.ºano 2.ºano 3.ºano 4.ºano

B-Importância do brincar

1. O que entende por brincar? _____

2. Considera o brincar importante na vida da criança?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

3. Considera que as crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão na escola?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

C- Relação entre o Brincar e as Aprendizagens

1. Entende que ao brincar a criança também aprende?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

2. Considera essencial o recurso a estratégias/atividades lúdicas para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

3. Identifica algum tipo de constrangimento na escola que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa?

Sim

Não

Justifique a sua resposta



D-Organização dos espaços

1. Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala de aula cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

2. Utiliza o espaço exterior como um espaço de aprendizagem?

Sim

Não

Em que circunstâncias?

3. Que tipo de atividades ou situações de aprendizagem desenvolve no espaço exterior? _____

4. Sugestões

Quer acrescentar algo? _____

Apêndice 6- Análise dos dados dos inquiridos do Inquérito por Questionário aos Educadores de Infância

| Bloco A- Caracterização dos Inquiridos | | | | | |
|---|----------|-------|-----------------------------|------------------|--|
| Inquirido | Sexo | Idade | Grau académico mais elevado | Tempo de serviço | Grupo de crianças que está a trabalhar |
| 1 | Feminino | 39 | Mestrado | 17 | 3 Anos |
| 2 | Feminino | 33 | Mestrado | 10 | Sala Mista |
| 3 | Feminino | 50 | Licenciatura | 25 | 3 Anos |
| 4 | Feminino | 66 | Licenciatura | 40 | 5 Anos |

Tabela 1- Dados de Caracterização Socioprofissionais dos Inquiridos

Apêndice 7- Análise dos dados dos inquiridos do Inquérito por Questionário aos Professores 1.ºCEB

| Bloco A- Caracterização dos Inquiridos | | | | | |
|---|----------|-------|-----------------------------|------------------|----------------------------|
| Inquirido | Sexo | Idade | Grau académico mais elevado | Tempo de serviço | Ano em que está a lecionar |
| 1 | Feminino | 43 | Licenciatura | 20 | 2ºano |
| 2 | Feminino | 45 | Licenciatura | 20 | 1ºano |
| 3 | Feminino | 49 | Licenciatura | 23 | 3ºano |
| 4 | Feminino | 53 | Licenciatura | 24 | 4ºano |

Tabela 2- Dados de Caracterização Socioprofissionais dos Inquiridos

Apêndice 8- Planificações das atividades do Jardim-de-Infância

Atividade 1- “Escrita do nome”

| Domínio | Atividade | Recursos | Objetivos | Estratégias de Ensino | M.D.I | Descritor Perfil Aluno |
|--------------------------|-------------------|--|--|--|--------------------------------|------------------------|
| Linguagem Oral e Escrita | “Escrita do nome” | <ul style="list-style-type: none">Folha A4;Jornais;Cola. | <ul style="list-style-type: none">Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral. | <ul style="list-style-type: none">Proporcionar um momento de aprendizagem relativamente à escrita do nome de cada criança de uma forma criativa;Com a criação de bolinhas de jornais, preencher o seu nome. | Inteligência Verbo-Linguística | Cooperativo Autónomo |

Atividade 2- “Rima de animais marinhos”

| Domínio | Atividade | Recursos | Objetivos | Estratégias de Ensino | M.D.I | Descritor Perfil Aluno |
|--------------------------------------|----------------------------|---|---|---|--------------------------------|------------------------|
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | “Rima de animais marinhos” | <ul style="list-style-type: none"> • Cartolina; • Cola; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar palavras que rimam; • Memoriza e reproduz rimas simples; | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e explicação da atividade ao grupo; • Descobrir as palavras que rimam com os animais marinhos escolhidos. | Inteligência Verbo-Linguística | Cooperativo |

Anexo:



Figura 2- Durante a atividade "Rimas de animais marinhos"

Atividade 3-“Colagem de outono”

| Domínio | Atividade | Recursos | Objetivos | Estratégias de Ensino | M.D.I | Descritor Perfil Aluno |
|---------------|---------------------|---|--|---|--------------------------|-------------------------------|
| Artes Visuais | “Colagem de Outono” | <ul style="list-style-type: none">• Folhas de outono;• Paus;• Cola. | <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver capacidades da criatividade através das suas produções;• Conhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções. | <ul style="list-style-type: none">• Explicar a atividade em grande grupo;• Exploração e manipulação dos elementos da natureza desta altura do ano. | Inteligência Naturalista | Criativo Cooperativo Autónimo |

Atividade 4-“O teu animal marinho!”

| Domínio | Atividade | Recursos | Objetivos | Estratégias de Ensino | M.D.I | Descritor Perfil Aluno |
|---------------|-------------------------|---|---|---|--------------------------|-------------------------------|
| Artes Visuais | “O teu animal marinho!” | <ul style="list-style-type: none">• Materiais reciclados; | <ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de fazer escolhas pessoais;• Mostrar interesse pela atividade;• Colaborar com as outras crianças do grupo na elaboração de trabalhos plásticos. | <ul style="list-style-type: none">• Apresentação do trabalho a realizar;• Realizar a atividade com os materiais. | Inteligência Naturalista | Criativo Cooperativo Autónomo |

Atividade 5- “Figuras Geométricas”

| Domínio | Atividade | Recursos | Objetivos | Estratégias de Ensino | M.D.I | Descritor Perfil Aluno |
|------------|-----------------------|--|---|--|--|------------------------|
| Matemática | “Figuras Geométricas” | <ul style="list-style-type: none"> • Cartões das figuras geométricas (círculos, triângulos, retângulos, quadrados); • Sacas para os conjuntos; | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e distinguir as figuras geométricas básicas; • Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; • Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das figuras geométricas; • Realização da atividade “Tapete das figuras geométricas”; | <p>Inteligência Lógico-Matemática</p> <p>Inteligência Corporal-Cinestésica</p> | Cooperativo Autônomo |

Anexo:



Figura 8- Durante a atividade n.º 5

Atividade 6- “Jogo de Memória de Animais marinhos”

| Domínio | Atividade | Recursos | Objetivos | Estratégias de Ensino | M.D.I | Descritor Perfil Aluno |
|-----------------------|---------------------------------------|--|---|---|-----------------------|------------------------|
| Conhecimento do Mundo | “Jogo de Memória de Animais Marinhos” | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Powerpoint</i> ; • Cartões do jogo da memória; | <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interesse pelo tema do projeto e demonstrar vontade em saber mais; • Realizar jogo de memória; | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos diferentes animais marinhos em <i>powerpoint</i>; • Falar de curiosidades de cada animal marinho; • Jogar jogo da memória dos animais marinhos em pequenos grupos; | Inteligência Espacial | Cooperativo Autônomo |

Anexos:



Figura 9- Realização da atividade “Jogo de memória de animais marinhos”



Figura 10- Durante a atividade n.º6

Apêndice 9- Análise dos inquéritos por questionário do Jardim-de-Infância (Bloco B)

| Bloco B- Importância do brincar | | | | |
|--|---------------------|--|---|--|
| Categoria | Subcategoria | Questão | Indicadores | Evidências |
| Importância do Brincar | Conceito de brincar | O que entende por brincar? | Promove o desenvolvimento da criança e proporciona o desenvolvimento de diferentes competências | <p>“É uma atividade lúdica e recreativa, associada a jogos, diversão e entretenimento, muitas vezes realizada de forma espontânea para socializar, aprender e até relaxar. O brincar é transversal a todas as idades!” (E1)</p> <p>“Brincar é usar o jogo e a atividade lúdica como estratégias para o desenvolvimento infantil. Desenvolve capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças.” (E2)</p> <p>“Brincar é um processo fundamental e natural das crianças. Ao brincar, as crianças desenvolvem diferentes habilidades e adquirem conhecimentos.” (E3)</p> <p>“Brincar é fundamental no desenvolvimento infantil e é uma forma natural de aprendizagem e expressão para as crianças.” (E4)</p> |
| | Importância | Considera o brincar importante na vida da criança? Justifique a sua resposta | Importante para o desenvolvimento de diferentes capacidades nos distintos domínios | “É fundamental para o desenvolvimento de diferentes competências ao nível das habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de estimular a criatividade e imaginação.” (E1) |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | | <p>“Brincar é crucial para o desenvolvimento holístico da criança, estimulando, assim, diversas capacidades bem como habilidades” (E3)</p> <p>“O brincar é essencial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Através das brincadeiras, elas adquirem diferentes habilidades que são essenciais para a vida.” (E4)</p> |
| | | | <p>Permite a exploração do mundo à sua volta e desenvolve diferentes papéis</p> | <p>“ Brincar é muito importante na vida das crianças. Permite que as crianças explorem o mundo à sua volta, experimentem diferentes papéis e desenvolvem a criatividade.” (E2)</p> |
| Tempo para brincar | Considera que as suas crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão no Jardim-de-Infância? Justifique a sua resposta | Insuficiente tempo de brincadeira das crianças | <p>“O tempo de brincadeira nem sempre é suficiente devido ao número elevado de atividade que são propostas às crianças” (E1)</p> | |
| | | Valorização do tempo de brincadeira das crianças porque é importante para o desenvolvimento das crianças | <p>“Valorizo bastante o tempo de brincadeira, pois é muito importante para o desenvolvimento pleno das crianças” (E2)</p> <p>“O tempo que as crianças têm para a brincadeira é apropriado, uma vez que também é importante elas terem diferentes momentos ao longo do dia.” (E4)</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | Intencionalidade de reservar tempos específicos para o desenvolvimento de atividades lúdicas | “Na minha sala, reservo períodos regulares para as atividades lúdicas” (E3) |
|--|--|--|--|---|

Quadro 1 - Dimensões de análise dos inquéritos por questionário Jardim-de-Infância (Bloco B)

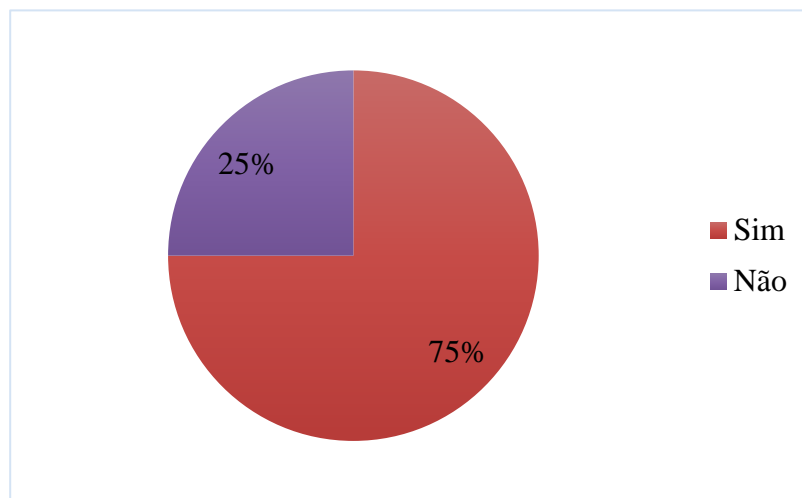


Figura 11- "Considera que as crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão no Jardim-de-Infância?"

Apêndice 10- Análise dos inquéritos por questionário do Jardim-de-Infância (Bloco C)

| Bloco C- Relação entre o Brincar e as Aprendizagens | | | | |
|--|--------------------------|--|--|--|
| Categoria | Subcategoria | Questão | Indicadores | Evidências |
| Relação entre o brincar e a aprendizagem | Brincar e a aprendizagem | Entende que ao brincar a criança também aprende? Justifique a sua resposta | Forma natural de desenvolvimento | <p>“ O brincar é uma forma natural de adquirir as competências anteriormente referidas” (E1)</p> <p>“Brincar é uma forma natural de aprendizagem” (E3)</p> |
| | | | Meio de exploração, experimentação e uma forma de resolver problemas | <p>“Durante a brincadeira, a criança explora, cria, soluciona problemas e aprende a interagir com o ambiente e com as outras crianças” (E2)</p> <p>“Com a brincadeira, a criança explora, experimenta, resolve problemas e constrói conhecimentos, o que permite o desenvolvimento das diferentes competências” (E4)</p> |
| | | | Relação das atividades lúdicas com as Múltiplas Inteligências de Gardner | <p>“As atividades lúdicas são essenciais estarem presentes no dia a dia do jardim de infância, para que estejam garantidos o desenvolvimento de todas as áreas do desenvolvimento previsto pelas OC/múltiplas dimensões da inteligência” (E1)</p> |
| | Estratégias lúdicas | Considera essencial o recurso a estratégias/atividades lúdicas para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças? | | |

| | | | | |
|------------------|--|---|--|---|
| | | Justifique a sua resposta | Resolução de conflitos, concentração e autoconfiança na brincadeira das crianças | “A brincadeira permite que as crianças desenvolvam a sua imaginação, capacidade de concentração, coordenação motora, autoconfiança, capacidade de resolver conflitos entre outros aspetos que são importantes para o desenvolvimento.” (E2) |
| | | | Participação ativa das crianças | “Utilizo diferentes atividades práticas, jogos didáticos e educativos e projetos que incentivam a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem” (E3) |
| | | | | “Estratégias Lúdicas são essenciais para envolver a criança de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem.” (E4) |
| Constrangimentos | | Identifica algum tipo de constrangimento no Jardim-de-Infância que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na | Sem constrangimentos | “Não sinto qualquer tipo de constrangimentos nesse aspeto.” (E2) |
| | | | Tempo para planificar e proceder à realização de atividades | “Considero que mesmo com as atividades curriculares que as crianças têm durante a semana, tenho tempo para planificar e proceder à sua realização.” (E4) |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | planificação da sua intervenção educativa? Justifique a sua resposta | Bom ambiente educativo propício às brincadeiras e que favorece a aprendizagem | “A escola oferece um bom ambiente educativo que favorece a brincadeira como ferramenta de aprendizagem, proporcionando recursos necessários” (E3) |
| | | | Falta de tempo | “Tempo” (E1) |

Quadro 2 - Dimensões de análise dos inquéritos por questionário Jardim-de-Infância (Bloco C)

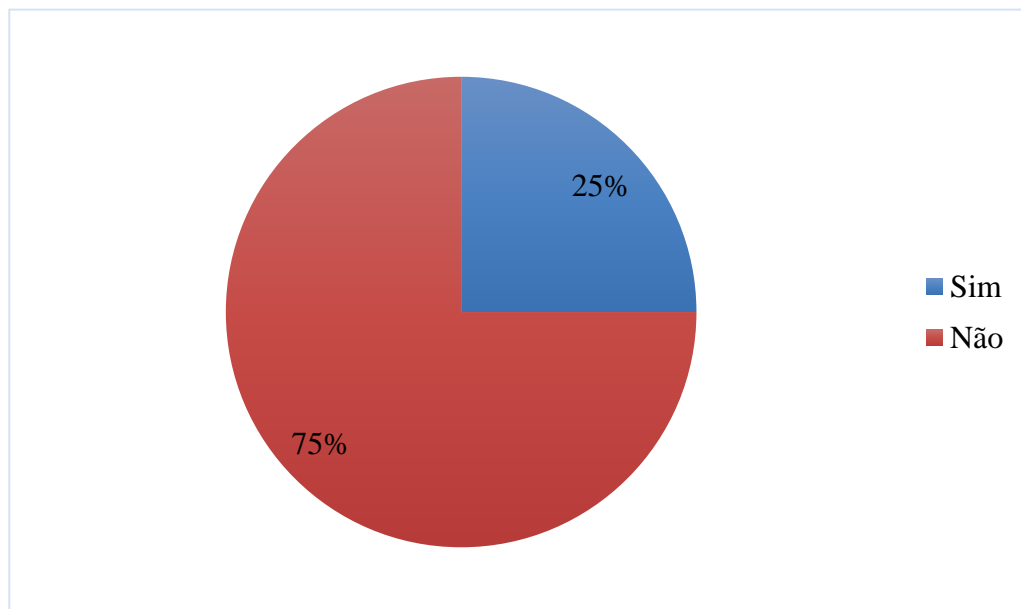


Figura 12-"Identifica algum tipo de constrangimento no Jardim-de-Infância que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa?"

Apêndice 11- Análise dos inquéritos por questionário do Jardim-de-Infância (Bloco D)

| Bloco D- Organização dos espaços | | | | |
|---|---------------------|--|--|--|
| Categoria | Subcategoria | Questão | Indicadores | Evidências |
| Organização dos espaços | Espaço Sala | Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sala cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças? Justifique a sua resposta | Organização do espaço-sala como propício para a exploração das diferentes atividades | <p>“Uma sala de atividades bem organizada oferece um ambiente propício para a exploração e brincadeira, permitindo que as crianças se envolvam em atividades independentes e criativas” (E2)</p> <p>“A sala encontra-se cuidadosamente organizada para promover a exploração das diferentes áreas e suas aprendizagens” (E3)</p> <p>“A sala foi pensada para proporcionar oportunidades de exploração e desafios às crianças” (E4)</p> |
| | | | Espaço com áreas e muitos recursos e com grau de complexidade variado | “Ao pensar no espaço-sala, penso em áreas diversificadas, com materiais e níveis de dificuldade diferentes” (E1) |
| | | | Espaço Exterior | Utiliza o espaço exterior como um espaço de aprendizagem? |
| | | | | |

| | | | | |
|-------------------------------|--|---|---|---|
| | | | | <p>“Utilizo o espaço exterior quando as condições atmosféricas o permitem. Desta forma, as crianças têm oportunidade de se conectar com a natureza, desenvolver habilidades práticas, e viver experiências que podem enriquecer o seu desenvolvimento” (E2)</p> |
| | | | Oportunidade de conexão com a natureza e de desenvolver habilidades que enriqueçam o desenvolvimento de cada criança | |
| | | | Atividades e momentos de transição | “Nas atividades letivas ou momentos de transição de atividades” (E1) |
| Atividades do espaço exterior | Que tipo de atividades ou situações de aprendizagem desenvolve no espaço exterior? | Jogos, pinturas e contar histórias | “Jogos, pinturas em grande escala, contar histórias...” (E1) | |
| | | Importância de atividades motoras e de exploração | “Jogos, brincadeiras, atividades de desenvolver capacidades motoras bem como exploração de diferentes materiais da natureza” (E4) | |
| | | Atividades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo e a exequibilidade no espaço exterior | <p>“Atividades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo que sejam exequíveis no exterior” (E2)</p> <p>“Todo o tipo de atividades, mas principalmente atividades que envolvem movimentos” (E3)</p> | |

Quadro 3-Dimensões de análise dos inquéritos por questionário Jardim-de-Infância (Bloco D)

Apêndice 12- Planificações das atividades do 1ºCEB

Atividade 1- “Roleta da Multiplicação”

| | |
|------------------|---|
| Área curricular | Matemática |
| Domínio/Tema | Números e Operações |
| Subdomínio | Multiplicação |
| Objetivos Gerais | Reconhecer e memorizar factos básicos das operações |
| Descritores | Sistematizador/ organizador (B- Informação e comunicação; C- raciocínio;) |

| Tempo | Percurso de aprendizagem | Recursos |
|------------|--|---|
| 3 minutos | <ul style="list-style-type: none">• Apresentação da atividade à turma;• Exemplificação do seu funcionamento; | <ul style="list-style-type: none">• Cartão;• Tesoura;• Marcadores;• Cola quente. |
| 20 minutos | <ul style="list-style-type: none">• Exploração do recurso por parte de todos os alunos;• Reconhecimento de fatores básicos das operações (multiplicação). | |

Operacionalização:

No primeiro momento, a estagiária começa por mostrar o recurso “roleta da multiplicação” e interroga os alunos sobre qual será a função principal deste pequeno recurso. Para iniciar o jogo, a estagiária exemplifica para os alunos tomarem conhecimento de como se joga. Para este primeiro momento, está ponderado que a sua realização não ultrapasse os três minutos.

No segundo momento, chamará os alunos um a um para a frente, de modo a todos terem oportunidade de jogar e participar nesta sua primeira intervenção. Ou seja, cada aluno terá de rodar as roletas para obter o cálculo da multiplicação e divulgar o resultado, de forma a reconhecer fatores básicos das operações, mais concretamente, a multiplicação. Esta parte está planeada para que se concretize em apenas 20 minutos. Acrescenta ainda que este recurso irá permanecer na sala de aula, para os alunos poderem

usufruir deste instrumento de aprendizagem sempre que haja oportunidade.

Com este momento de intervenção, a estagiária pretende selecionar cinco alunos para avaliar o desempenho desta atividade de acordo com os critérios avaliativos criados pela própria. Esta avaliação consiste numa pequena tabela onde contém os diferentes tópicos apreciativos da atividade (ver anexo I).

Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

Com esta atividade, pretende-se avaliar a capacidade de memorização de factos básicos das operações, nomeadamente da multiplicação e o reconhecimento das diferentes tabuadas através da “roleta da multiplicação”. Com estas roletas, os alunos deverão ser capazes de saber responder ao cálculo determinado pela “roleta da multiplicação”.

Com o decorrer da atividade, a estagiária selecionará cinco alunos para avaliar o aproveitamento do aluno na atividade. Ou seja, recorrerá a uma pequena grelha de avaliação com distintos tópicos avaliativos.

Anexos:

Anexo I: Roleta



Figura 13- Roleta da atividade n. º1

Anexo II: Grelha de avaliação

Grelha de avaliação

Matemática 2ºano – (Roleta da Multiplicação)

| Critérios Avaliativos | Al | Sa | L.R | Gui | Fran |
|---|-----|--------------|--------------|--------------|------|
| O Aluno: | | | | | |
| Sentiu vontade de participar | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Sentiu-se confortável na exploração do recurso | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Demonstrou conhecimento dos fatores básicos das operações (multiplicação) | Sim | Dificuldades | Dificuldades | Dificuldades | Sim |
| Demonstrou interesse em jogar mais vezes | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |

Comentário: Ao analisar o desempenho dos alunos selecionados para esta intervenção, podemos constatar que os cinco alunos que foram observados e avaliados, de uma forma geral, conseguiram alcançar com os objetivos principais da atividade.

Destacamos o objetivo “Demonstrou conhecimento dos fatores básicos das operações (multiplicação), como o critério avaliativo em que os alunos demonstraram mais dificuldade em o realizar, uma vez que estes manifestaram falta de conhecimento nas tabuadas estudadas nas aulas.

Atividade 2-“Quantos queres”

| | |
|------------------|--|
| Área curricular | Matemática |
| Domínio/Tema | Números e Operações |
| Subdomínio | Adição, subtração, multiplicação |
| Objetivos Gerais | Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular com os números inteiros recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações |
| Descritores | Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A- Linguagens e textos; B- Informação e comunicação; I- saber técnico) Criativo (A- Linguagens e textos; C-raciocínio e resolução de problemas; D- pensamento criativo; H-sensibilidade artística) |

| Tempo | Percurso de aprendizagem | Recursos |
|------------|---|--|
| 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Explicação da atividade; • Realização do “Quantos queres”; | <ul style="list-style-type: none"> • Folhas; • Lápis; • Tesoura; • Lápis de cor. |
| 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento do “Quantos queres”; • Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular; | |
| 35 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Jogar a pares | |

Operacionalização:

No primeiro momento desta atividade, a estagiária pretende explicar a atividade bem como realizar o “Quantos queres” com a turma. Ou seja, pretende que todos realizem ao mesmo tempo, mas com as indicações e exemplificação da estagiária.

No segundo momento, os alunos irão preencher o seu “Quantos queres” com as operações que desejarem (adição, subtração e multiplicação) bem como com as cores e decorações que pretenderem.

No último momento, todos os alunos terão oportunidade de jogar a pares de modo a usufruírem deste pequeno recurso, que poderá ser explorado ao longo do semestre,

sempre que tiverem possibilidade.

Com este momento de intervenção, a estagiária pretende realizar uma grelha de avaliação com os diferentes tópicos avaliativos, onde tomará conhecimento do desempenho de todos os alunos nesta atividade (ver anexo I).

| Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?) |
|---|
| Com esta atividade, pretende-se avaliar o reconhecimento e memorização dos factos básicos das operações e cálculo com os números inteiros em diferentes situações bem como as diversas estratégias que mobilizem as propriedades das operações. |
| Com o decorrer da atividade, a estagiária observará os alunos e registrará o desempenho de cada um deles. Com isto, recorrerá a uma grelha de avaliação com os diferentes tópicos avaliativos. |

Anexos:

Anexo I: “Quantos queres”



Figura 14- Atividade n. °2

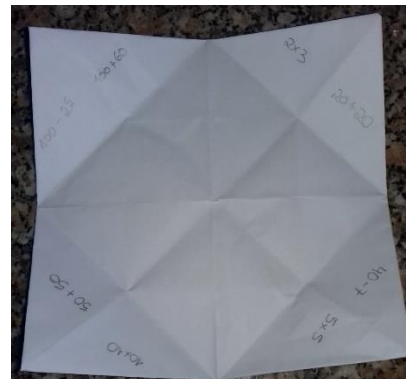


Figura 15- Exemplo de contas no "Quantos queres"

Anexo II: Grelha de avaliação

Grelha de avaliação:

Matemática- 2ºano

| Critérios avaliativos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|----|----|--------|-----|----|-----|-----|----------------|-----|-----|----------------|----|-----|------|------|---|---------|---|---|-----|
| O Aluno: | Al | Af | Ro | Jo | A.C | M. | J.C | A.M | San | L.L | L.R | Gus | Sa | Gui | Fran | Alex | L | M. M | V | B | Leo |
| Sentiu vontade de participar | X | X | X | Faltou | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Demonstrou empenho e dedicação na atividade | | | X | | | X | X | X | X | X | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Demonstrou curiosidade em querer saber fazer | X | | X | | | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Demonstrou empatia em ajudar o próximo | | | | | | X | X | X | X | X | | X | | | X | X | X | X | X | X | |
| Reconhece os fatores básicos das operações | (dificuldades) | X | X | | | X | X | X | (dificuldades) | X | X | (dificuldades) | X | X | X | X | X | X | X | X | X |



Comentário: Para esta proposta de intervenção da estagiária, foram criados critérios avaliativos de forma a poder realizar registos de desempenho académico de cada aluno. Na grelha de avaliação descrita em cima, podemos analisar que todos os alunos demonstram entusiasmo na ludicidade da atividade, embora manifestaram algumas dificuldades em reconhecer os fatores básicos das operações, dado que nestes três alunos em particular, verificasse, diariamente, a necessidade de auxiliá-los na realização de diferentes cálculos matemáticos.

Atividade 3-“Puzzle das frações”

| | |
|------------------|--|
| Área curricular | Matemática |
| Domínio/Tema | Números e Operações |
| Subdomínio | Números racionais não negativos |
| Objetivos Gerais | Reconhecer frações unitárias como representações de uma parte de um todo dividido em partes iguais, em diferentes contextos; |
| Descritores | Sistematizador/ organizador (B- Informação e comunicação; C-raciocínio e resolução de problemas) |

| Tempo | Percurso de aprendizagem | Recursos |
|------------|---|--|
| 5 minutos | <ul style="list-style-type: none">• Explicação da atividade “Puzzle das frações”; | <ul style="list-style-type: none">• Cola |
| 30 minutos | <ul style="list-style-type: none">• Realização da atividade. | |

Operacionalização:

No primeiro momento, a estagiária explica a atividade que os alunos vão realizar, que consiste em completar o puzzle de acordo com a fração correspondente. A estagiária preparou previamente o puzzle: “tablet de chocolate”, que corresponde à base do puzzle (ver anexo I). Em cada quadrado do “chocolate”, os alunos terão de identificar qual a imagem ou a fração correspondente (ver anexo II).

Para avaliar esta atividade, a estagiária preencherá, no final, a grelha de avaliação (ver anexo III).

| Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?) |
|---|
| Com esta atividade, pretende-se avaliar se os alunos foram bem sucedidos nesta atividade através de uma grelha de avaliação com os diferentes tópicos avaliativos. Com o decorrer da atividade, a estagiária observará os alunos e registará o desempenho de 5 alunos. |

Anexos:

Anexos I: "Tablet de chocolate"

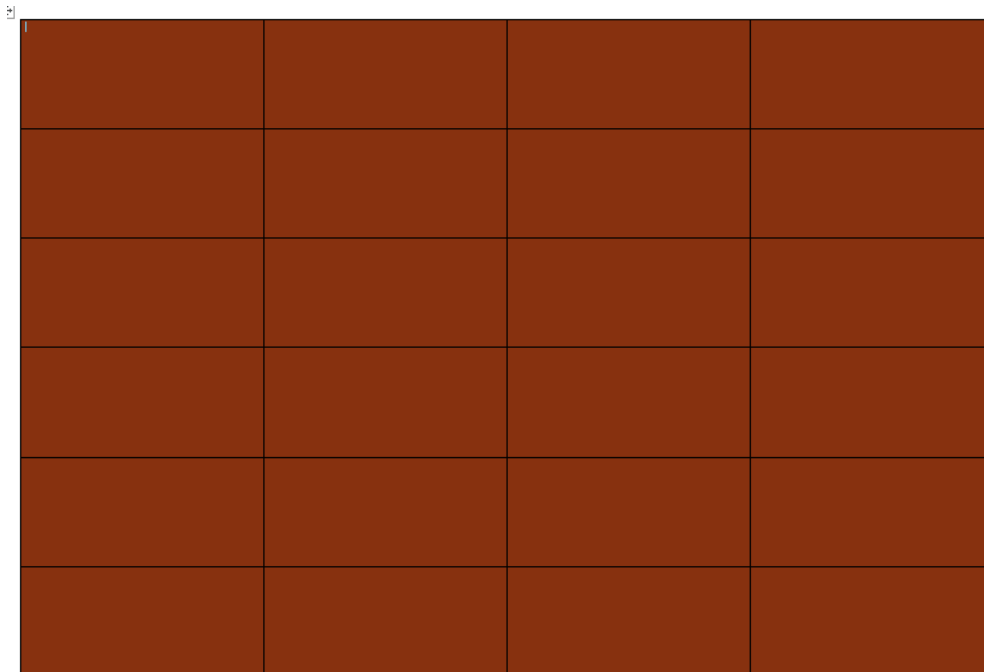


Figura 16- Base de "chocolate"-tabuleiro

Anexo II: Peças do puzzle

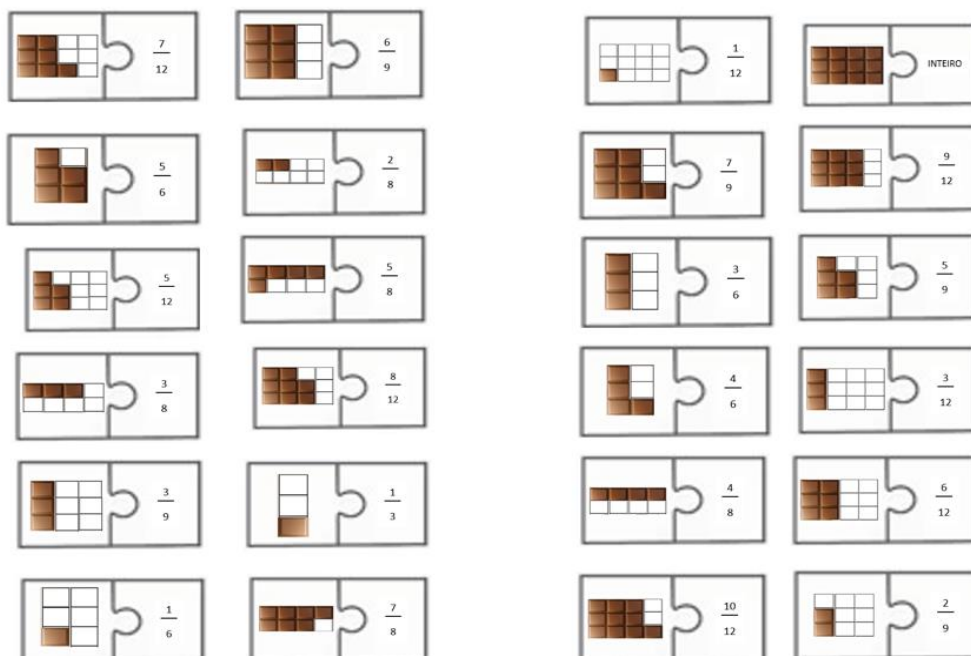


Figura 17- Peças do puzzle das frações

Anexo III: Grelha de avaliação
Grelha de avaliação
2ºAno-Matemática

| Alunos | Demonstrou vontade de participar | Compreendeu a atividade | Conseguiu identificar as frações correspondentes |
|--------|----------------------------------|-------------------------|--|
| 1 | X | X | X |
| 2 | X | X | X |
| 3 | X | X | X |
| 4 | X | X | X |
| 5 | X | X | X |

Comentário: Nesta atividade, titulada de “Puzzle das frações”, os alunos manifestaram-se muito contentes em a poder realizar, uma vez que foi uma atividade muito pedida pelos alunos. Na grelha de avaliação, é possível verificar que todos as crianças escolhidas para avaliação, conseguiram alcançar com os critérios avaliativos estipulados pela estagiária, manifestando, assim, conhecimento para a identificação de frações.

Atividade 4- “Bingo Matemático”

| | |
|------------------|--|
| Área curricular | Matemática |
| Domínio/Tema | Números e Operações |
| Subdomínio | <ul style="list-style-type: none"> • Números naturais; • Adição, subtração, multiplicação, divisão; • Resolução de problemas. |
| Objetivos Gerais | <ul style="list-style-type: none"> • Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 1000 e identificar o valor posicional de um algarismo; • Reconhecer e memorizar factos básicos das operações e calcular com os números inteiros em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações; • Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados. |
| Descritores | Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A- Linguagens e textos; B- Informação e comunicação); Participativo/ colaborador (B- Informação e comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; F- Desenvolvimento pessoal e autonomia). |

| Tempo | Percurso de aprendizagem | Recursos |
|------------|---|--|
| 2 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Explicação da atividade “Bingo matemático”; • Distribuição da turma por grupos de 2 elementos; | |
| 30 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Realização do “Bingo matemático”; | <ul style="list-style-type: none"> • Caderno; • Lápis; |
| 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Decomposição dos números existentes nos cartões do bingo. | |

Operacionalização:

No primeiro momento, a estagiária começa por explicar a atividade que pretende realizar e distribui os alunos em grupos de 2 elementos. De seguida, distribui os cartões aos alunos (ver anexo I) e aleatoriamente retira de dentro de uma saca, uma carta que dispõe de cálculos matemáticos (ver anexo II). Como tal, os alunos terão de realizar o

cálculo para saber se têm esse número nos seus respetivos cartões.

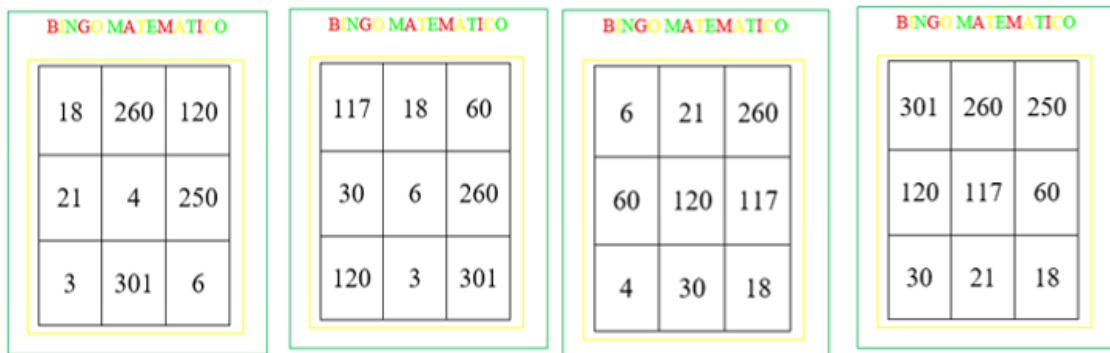
Após realizarem bingo, os alunos terão de decompor todos os números que se encontram no cartão.

Para avaliar esta atividade, a estagiária preencherá, no final, a grelha de avaliação (ver anexo III).

| Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?) |
|--|
| Com esta atividade, pretende-se avaliar se os alunos foram bem sucedidos nesta atividade através de uma grelha de avaliação com os diferentes tópicos avaliativos. |
| Com o decorrer da atividade, a estagiária observará os alunos e registará o desempenho dos 10 grupos. |

Anexos:

Anexos I: “Bingo Matemático”



| BINGO MATEMÁTICO | | |
|------------------|-----|-----|
| 18 | 260 | 120 |
| 21 | 4 | 250 |
| 3 | 301 | 6 |

| BINGO MATEMÁTICO | | |
|------------------|----|-----|
| 117 | 18 | 60 |
| 30 | 6 | 260 |
| 120 | 3 | 301 |

| BINGO MATEMÁTICO | | |
|------------------|-----|-----|
| 6 | 21 | 260 |
| 60 | 120 | 117 |
| 4 | 30 | 18 |

| BINGO MATEMÁTICO | | |
|------------------|-----|-----|
| 301 | 260 | 250 |
| 120 | 117 | 60 |
| 30 | 21 | 18 |

Figura 19 - Cartões do bingo matemático

Anexos II: Cartas do bingo

| | |
|------------------------------------|--|
| DESCOBRER Dobro de 9 | DESCOBRER 250-130 |
| DESCOBRER 120+140 | DESCOBRER 3x7 |
| DESCOBRER 5x6 | DESCOBRER Triplo de 20 |
| DESCOBRER 19+98 | DESCOBRER Tenho 2 amigos e 8 rebuçados. Quero distribuir os 8 rebuçados pelos meus 2 amigos. Com quantos rebuçados ficam cada um? |
| DESCOBRER 365- Qual é a dezena? | DESCOBRER Metade de 500 |

Figura 20- Cartas do bingo matemático

Anexos III: Grelha de avaliação

Grelha de avaliação

2ºAno- Matemática

| Grupos | Demonstraram vontade de participar | Compreenderam a atividade | Soube realizar os cálculos matemáticos | Soube decompor corretamente os números |
|--------|------------------------------------|---------------------------|--|--|
| 1 | X | X | | |
| 2 | X | X | X | |
| 3 | X | X | X | X |
| 4 | X | X | X | |
| 5 | X | X | X | |
| 6 | X | X | X | X |
| 7 | X | X | X | |
| 8 | X | X | X | X |
| 9 | X | X | X | |
| 10 | X | X | X | |



Comentário: Para esta proposta lúdica, foi realizada uma grelha de avaliação com os diferentes critérios avaliativos, em que conseguimos observar o desempenho de 10 grupos com dois elementos cada. Cada grupo manifestou vontade de participar e de jogar o “Bingo Matemático”, tendo demonstrado de uma forma geral conhecimento para a realização de distintos cálculos matemáticos. No entanto, apenas três grupos foram capazes de decompor corretamente os números, o que concluímos que estes alunos necessitam de treinar a decomposição de números.

Atividade 5- “Leque Português”

| | |
|------------------|---|
| Área curricular | Português |
| Domínio/Tema | Leitura e Escrita |
| Subdomínio | Criação de texto |
| Objetivos Gerais | Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto (leitura) Redigir textos coerentes e coesos (escrita) |
| Descritores | Sistematizador/ organizador/ criativo (A- Linguagens e textos; B- Informação e comunicação; D-Pensamento criativo; F-Desenvolvimento pessoal e autonomia) |

| Tempo | Percurso de aprendizagem | Recursos |
|------------|--|---|
| 10 minutos | <ul style="list-style-type: none">• Explicação da atividade• Criação dos pequenos grupos; | <ul style="list-style-type: none">• Folhas brancas; |
| 30 minutos | <ul style="list-style-type: none">• Realização da atividade do leque; | <ul style="list-style-type: none">• Caderno;• Lápis;• Borracha. |
| 20 minutos | <ul style="list-style-type: none">• Apresentação dos textos por grupos; | |

Operacionalização:

No primeiro momento, a estagiária começa por explicar a atividade que pretende que os alunos realizem. Posteriormente, cria grupos de três elementos para a realização da atividade, que consiste em dobrar em leque uma folha de papel para cada grupo e atribuir a cada elemento duas questões, como: “Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Porquê?”. Para depois construírem uma narrativa, ou seja, um texto com coerência, de forma a fazer sentido.

No segundo momento, os alunos terão a oportunidade de realizar a atividade, que decorrerá em 20 minutos. Por fim, todos os elementos da turma apresentarão à turma, o seu texto.

Para avaliar esta atividade, a estagiária preencherá, no final, a grelha de avaliação, previamente elaborada (ver anexo I).

Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

Com esta atividade, pretende-se avaliar se os alunos foram bem sucedidos nesta atividade através de uma grelha de avaliação com os diferentes tópicos avaliativos.

Com o decorrer da atividade, a estagiária observará os alunos e registrará o desempenho de 10 alunos.

Anexos:

Anexos I: Grelha de avaliação

Grelha de avaliação

2ºAno- Português

| Alunos | Demonstrou atenção na explicação na atividade | Demonstrou colaboração com os colegas | Demonstrou empenho na participação da atividade | Demonstrou interesse em apresentar o texto |
|--------|---|---------------------------------------|---|--|
| 1 | | X | X | X |
| 2 | | | | X |
| 3 | X | X | X | X |
| 4 | X | X | X | X |
| 5 | X | X | X | X |
| 6 | X | X | X | X |
| 7 | X | X | X | X |
| 8 | X | X | X | X |
| 9 | X | X | X | X |
| 10 | X | X | X | X |

Comentário: Para a dinâmica “Leque Português”, os alunos estavam bastante contentes, uma vez que a ideia da realização de um leque de papel surgiu dos alunos. Nesta intervenção, a estagiária realizou uma grelha de avaliação, onde registou o aproveitamento da atividade de 10 alunos da turma.

Os alunos selecionados demonstraram muito empenho e dedicação na elaboração do texto, sobretudo na apresentação oral do mesmo à turma. Importa realçar, o aluno n.º 2, dado que foi uma criança que se dedicou na atividade. No entanto, é importante também referir que este aluno demonstra, com regularidade, dificuldades na escrita e na leitura de textos, manifestando ainda, o seu aborrecimento pela disciplina de Português.

Atividade 6- “Animais”

| | |
|------------------|--|
| Área curricular | Estudo do Meio |
| Domínio/Tema | Natureza |
| Subdomínio | Animais (animais vertebrados e animais invertebrados) |
| Objetivos Gerais | Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução; Relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat. |
| Descritores | Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (B-Informação e comunicação; E-Relacionamento interpessoal); Sistematizador/ organizador (B-Informação e comunicação; E-Relacionamento interpessoal). |

| Tempo | Percurso de aprendizagem | Recursos |
|------------|---|--|
| 10 minutos | <ul style="list-style-type: none">Tarefa de aquecimento- Os animais; | <ul style="list-style-type: none">Recurso digital (PPT) - Quizz |
| 20 minutos | <ul style="list-style-type: none">Introdução ao tema dos animais invertebrados e animais vertebrados; | <ul style="list-style-type: none">Recurso digital (PPT) |
| 20 minutos | <ul style="list-style-type: none">Realização da atividade “Sopa de letras dos animais”;Distinguir animais vertebrados e animais invertebrados; | <ul style="list-style-type: none">Ficha em papel “Sopa de letras dos animais”;Caderno;Lápis;Borracha; |
| 10 minutos | <ul style="list-style-type: none">Desafio “Encontra os animais”. | <ul style="list-style-type: none">Recurso digital (PPT) |

Operacionalização:

No primeiro momento, a estagiária realiza um pequeno quizz com os alunos sobre os animais, de forma a rever o que já aprenderam relativamente a este tema (ver anexo I).

De seguida, será introduzido o tema dos animais vertebrados e dos animais invertebrados (ver anexo II), para depois, a estagiária apresentar a atividade que os alunos irão realizar - “Sopa de letras dos animais”. Esta atividade será realizada a pares e consiste em encontrar nomes de animais na sopa de letras para, logo depois, os alunos terem de identificar quais são os animais vertebrados e os animais invertebrados.

Para terminar, os alunos irão realizar um pequeno desafio “Encontra os animais” (ver anexo III).

Para avaliar esta atividade, a estagiária preencherá, no final, a grelha de avaliação, previamente elaborada (ver anexo VI).

| Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?) |
|---|
| <p>Com esta atividade, pretende-se avaliar se os alunos foram bem-sucedidos nesta atividade através de uma grelha de avaliação com os diferentes tópicos avaliativos.</p> <p>Com o decorrer da atividade, a estagiária observará os alunos e registará o desempenho de 10 alunos.</p> |

Anexos:

Anexo I: *Powerpoint* Tarefa de aquecimento

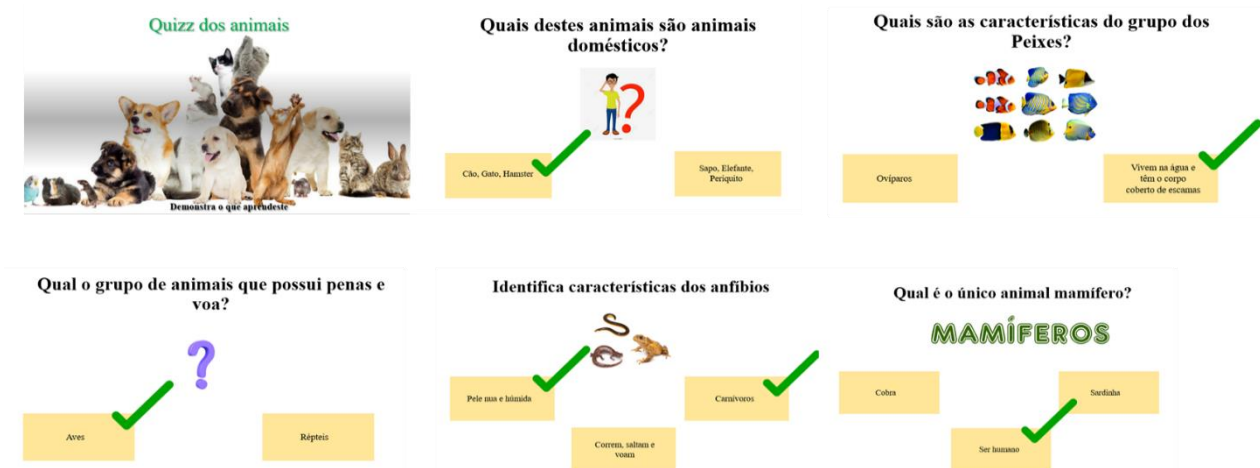


Figura 22- Tarefa de aquecimento- *quiz* dos animais

Anexo II: *Powerpoint* Animais vertebrados e Animais invertebrados

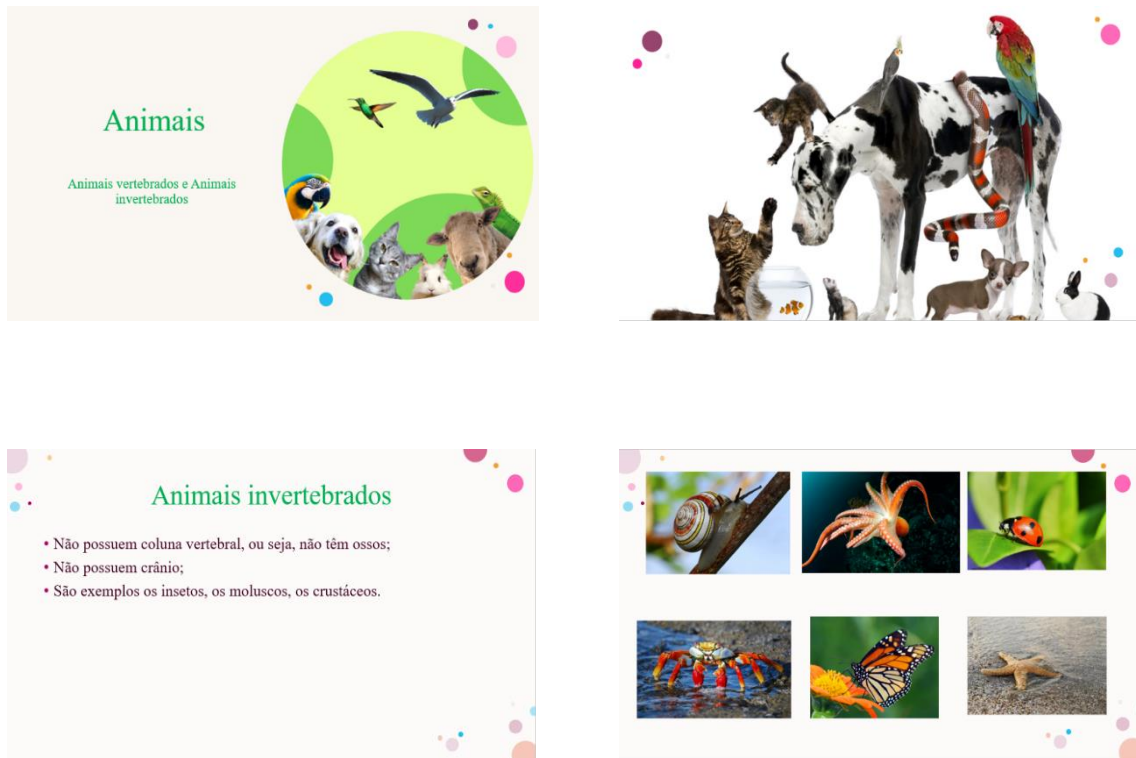


Figura 24- *Powerpoint* dos animais

Anexo III: *Powerpoint* “Encontra os animais”



Figura 27 -Atividade final "Encontra os animais"

Anexo VI: Grelha de avaliação

Grelha de avaliação

2ºAno-Estudo do Meio

| Alunos | Demonstrou vontade de aprender | Demonstrou vontade de participar | Compreendeu o que são os animais vertebrados e animais invertebrados | Colaborou com o seu par |
|--------|--------------------------------|----------------------------------|--|-------------------------|
| 1 | X | X | | X |
| 2 | X | X | | X |
| 3 | X | X | X | X |
| 4 | X | X | X | X |
| 5 | X | X | X | X |
| 6 | X | X | X | X |
| 7 | X | X | X | X |
| 8 | X | X | X | X |
| 9 | X | X | X | X |
| 10 | X | X | X | X |

Comentário: Nesta intervenção, a estagiária registou o desempenho de 10 alunos numa grelha de avaliação. Essa grelha continha diferentes tópicos avaliativos adaptados ao conteúdo abordado e, através dela, é possível observar que os alunos manifestaram interesse nesta aula e compreenderam os conceitos abordados.

De uma forma geral, os alunos estavam muito interessados e empenhados na realização das propostas, nomeadamente no *quizz*, na sopa de letras e na proposta lúdica final “Encontra os animais”.

Apêndice 13- Análise dos inquéritos por questionário do 1ºCEB (Bloco B)

| Bloco B- Importância do Brincar | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Categoria | Subcategoria | Questão | Indicadores | Evidências |
| Importância do brincar | Conceito de brincar | O que entende por brincar? | Atividade lúdica essencial para o desenvolvimento das crianças | “É uma atividade inata importante para a aprendizagem significativa daí a aprendizagem de forma lúdica” (P4) |
| | | | Imaginação das crianças | “Dar asas à imaginação” (P1) |
| | | | Exploração e divertimento das crianças | “Brincar é permitir à criança explorar divertindo-se” (P2) |
| | “Brincar é entreter-se, é divertir-se”(P4) | | | |
| | Importância do brincar | Considera o brincar importante na vida da criança? Justifique a sua resposta | Importante e contribui para o desenvolvimento das crianças | “Brincar é um ato que proporciona aprendizagens na criança” (P2) |
| | | | | “é fundamental para desenvolver o aluno” (P3) |
| | | | Tempo para a imaginação | “É essencial as crianças brincarem pois contribui para o crescimento e aquisição de aprendizagens” (P4) |
| | Tempo para a brincadeira | Considera que as suas crianças têm tempo suficiente para dedicar a | Tempo para as brincadeiras | “É de extrema importância os alunos terem tempo para a imaginação” (P1) |
| | | | | “Acredito que na sala de aula há tempo para tudo” (P1) |
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | momentos de brincadeira quando estão na escola? Justifique a sua resposta | | brincadeiras” (P2) |
| | | | | “Os alunos têm de manhã um tempo para brincar, bem como após o almoço” (P3) |
| | | | Sem tempo para momentos de brincadeira, porque tem currículos extensos | “Currículos demasiados compridos” (P4) |

Quadro 4 - Dimensões de análise dos inquéritos por questionário 1ºCEB (Bloco B)

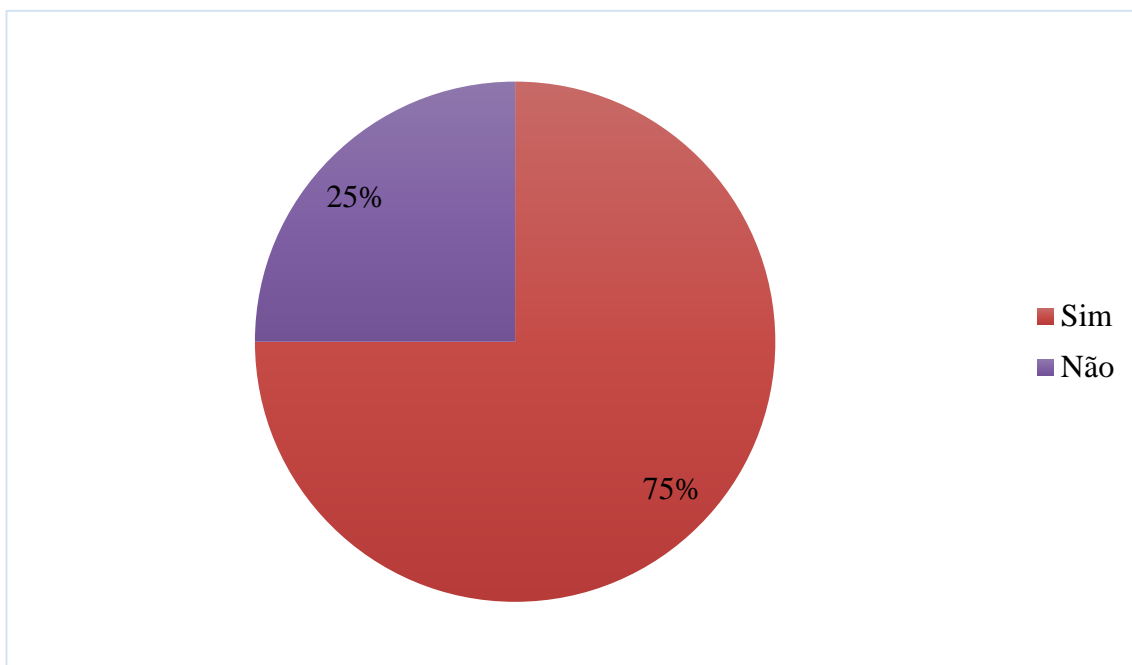


Figura 29- "Considera que as suas crianças têm tempo suficiente para dedicar a momentos de brincadeira quando estão na escola?"

Apêndice 14- Análise dos inquéritos por questionário do 1ºCEB (Bloco C)

| Bloco C- Relação entre o Brincar e as Aprendizagens | | | | |
|--|--------------------------|---|--|--|
| Categoria | Subcategoria | Questão | Indicadores | Evidências |
| Relação entre o brincar e as aprendizagens | Brincar e a aprendizagem | Entende que ao brincar a criança também aprende? Justifique a sua resposta | Desenvolver diferentes habilidades | <p>“Ao brincar a criança adquire muitas habilidades e competências” (P1)</p> <p>“Durante os momentos lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais” (P3)</p> |
| | | | Brincar como um meio de aprendizagem | “Ao brincar também se pode aprender” (P2) |
| | | | Ganha uma estrutura para a vida | “Ao brincar a criança ganha uma estrutura para a vida” (P4) |
| | Estratégias lúdicas | Considera essencial o recurso a estratégias/atividades lúdicas para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças? Justifique a sua resposta | Importante para o desenvolvimento das crianças | <p>“ O uso de estratégias lúdicas é importante para um bom desenvolvimento integral das crianças” (P1)</p> <p>“As atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens e através de jogos de palavras, sons, músicas... é possível a aprendizagem” (P2)</p> <p>“É importante estratégias como os jogos, concursos, desenhos...” (P4)</p> |
| | | | Recurso a jogos | |
| | | | | |

| | | | | |
|------------------|---|------------------------------------|---|--|
| | | | Promove a participação e motivação dos alunos | “é essencial a criação de estratégias, pois possibilita a participação bem como a motivação dos alunos” (P3) |
| Constrangimentos | Identifica algum tipo de constrangimento que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção educativa? Justifique a sua resposta | Escolas não estão preparadas | | “As escolas não estão preparadas fisicamente para haver uma mudança de práticas. Muitas vezes é necessário adaptar a atividade para se poder realizar.” (P1) |
| | | Extenso currículo | | “Muitas vezes as turmas extensas e o extenso currículo impedem de deixar brincar o suficientes” (P2) |
| | | Falta de tempo | | “Falta de tempo” (P4) |
| | | Ao brincar também se pode aprender | | “Ao brincar também se aprende” (P3) |

Quadro 5 - Dimensões de análise dos inquéritos por questionário 1ºCEB (Bloco C)

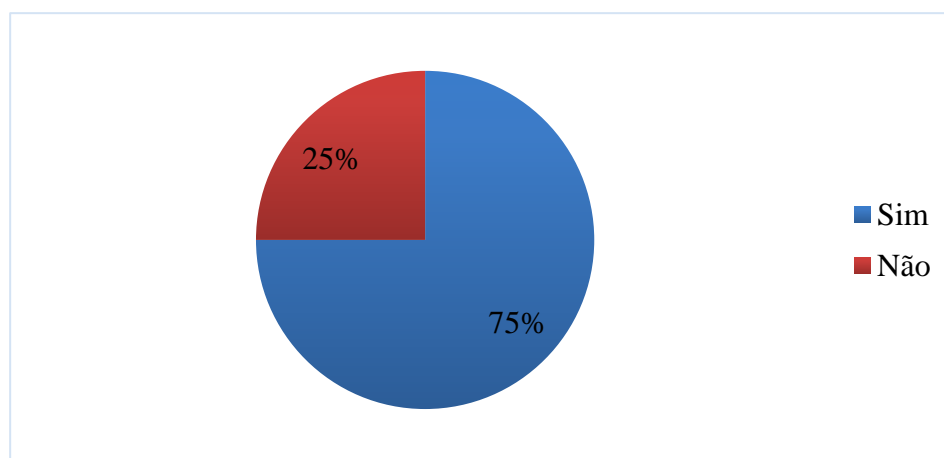


Figura 30- "Identifica algum tipo de constrangimento na escola que o impeça ou limita, de recorrer a estratégias lúdicas na planificação da sua intervenção?"

Apêndice 15- Análise dos inquéritos por questionário do 1ºCEB (Bloco D)

| Bloco D- Organização dos espaços | | | | |
|---|-------------------------------|--|--|--|
| Categoria | Subcategoria | Questão | Indicadores | Evidências |
| Organização dos espaços | Espaço de sala de aula | Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala de aula cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças? Justifique a sua resposta | Não fornece condições para as crianças brincarem | “A sala de aula não fornece condições para as crianças brincarem” (P1) |
| | | | | “A sala não é adequada a brincadeiras dos alunos” (P3) |
| | | | | “As crianças não têm muita possibilidade de brincar na sala de aula” (P4) |
| | | | Sala com condições para a brincadeira e cria desafios | “Na minha sala, a criança pode brincar e está propícia a desafios de aprendizagens” (P2) |
| | Espaço exterior | Utiliza o espaço exterior como um espaço de aprendizagem? Em que circunstâncias? | Utilização do espaço com condições climáticas favoráveis | “Quando está bom tempo” (P1) |
| | | | | “Quando está tempo bom e quando tenho alguma atividade dê para o exterior” (P4) |
| | | | Sempre que consegue | “Sempre que consigo” (P2) |
| | | | Atividades de exploração | “Em atividades de exploração” (P3) |
| | Atividades do espaço Exterior | Que tipo de atividades ou situações de aprendizagem desenvolve no | Recurso a jogos, como os de movimento | Em atividades apropriadas para o exterior, em jogos...” (P1) |
| | | | | “Jogos e brincadeiras” (P4) |

| | | | | |
|--|--|------------------|--------------------|--|
| | | espaço exterior? | | “Jogos de movimentos e atividades mais lúdicas” (P2) |
| | | | Atividades lúdicas | “Atividades lúdicas, como as de estudo do meio” (P3) |

Quadro 6 - Dimensões de análise dos inquéritos por questionário 1ºCEB (Bloco D)

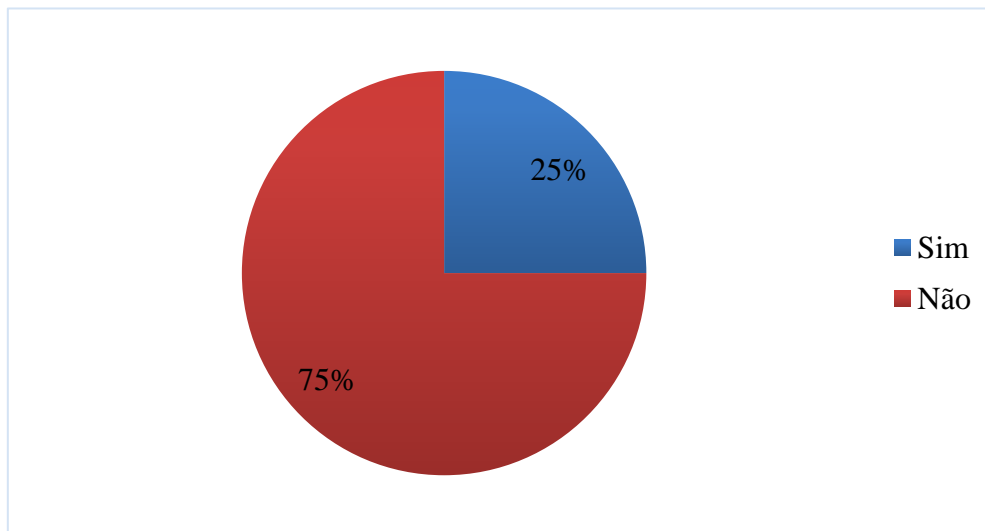


Figura 31- "Tendo em conta que a organização do espaço e materiais influencia as crianças nas suas aprendizagens, considera que a sua sala de aula cria desafios e possibilita a brincadeira das crianças?"