



**Escola Superior De Educação De Santarém**

## **Investigação na Prática de Ensino Supervisionada**

As potencialidades do brincar: Conceções das educadoras e professoras

**Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de mestre em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico**

**Ana Sofia Ferreira Teixeira**

**Orientadora**

**Doutora Helena Luís**

março, 2018



## **Agradecimentos**

Primeiramente à minha família, por todo o apoio e força que me deram para encerrar este capítulo, aos meus padrinhos que me acolheram e que tiveram uma paciência enorme para lidar com os problemas inerentes aos estudos, aos amigos mais próximos por estarem presentes e em especial um obrigada à minha amiga Eliana Cardoso que sempre me apoiou e encorajou a mais, acreditando mais nas minhas capacidades do que até eu própria,

À professora Helena Luís, orientadora do percurso investigativo final, que se mostrou presente e encorajou ao término deste relatório,

Às colegas de curso que me acolheram e integraram no grupo e que me acompanharam ao longo dos dois anos,

Às intuições pelas quais passei bem como Educadoras e Professoras cooperantes, pelas aprendizagens que me proporcionaram e que contribuíram para o meu percurso académico e enquanto futura profissional de Educação.

## Resumo

O presente trabalho trata de um relatório de estágio que se refere ao percurso realizado nos quatro momentos de iniciação à prática profissional (dois em contexto Pré-Escolar e dois em contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Assumindo o brincar como um processo de desenvolvimento e aprendizagem, a investigação apresentada pretende explorar as potencialidades do brincar. Neste sentido, o presente relatório visa clarificar o conceito do brincar e do jogo e de que forma o espaço pedagógico se insere no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Foram abordadas teorias de vários autores de forma a sustentar o descrito, bem como descritas conceções práticas e teóricas de educadoras e professoras, relativas ao brincar de forma a mostrar as potencialidades do mesmo.

O estudo recaiu num grupo de 90 educadoras/ professoras portuguesas através de inquérito por questionário. As respostas revelam a relevância do brincar no contexto educativo bem como os seus efeitos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A organização do espaço e do tempo educativo assim como o papel do adulto enquanto a criança brinca foram evidenciados nas respostas. Destacamos o papel de observador atento, facilitador e mediador do brincar que pode ser desempenhado pelo educador e professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar; desenvolvimento; aprendizagem; conceções de educadores/professores

## **Abstract**

The present paper deals with a traineeship report that refers to the course carried out in the four moments of initiation to professional practice (two in the pre-school context and two in the teaching context of the 1st cycle of basic education).

Assuming the play as a process of development and learning, the research presented intends to explore the potential of playing. In this sense, this report aims to clarify the concept of play and how the pedagogical space is embedded in the process of development and learning of the child.

It will be approached theories of several authors in order to support the described, as well as described practical and theoretical conceptions of educators, regarding playing in order to show the potentialities of the same.

The study was carried out in a group of 90 Portuguese educators through a questionnaire survey. The answers reveal the relevance of playing in the educational context as well as its effects on the process of children's development and learning. The organization of space and educational time as well as the role of the adult as the child plays were evidenced in the responses. We emphasize the role of attentive observer, facilitator and mediator of play that can be played by the educator and teacher.

**KEY WORDS:** Play; development; learning; teacher / teacher conceptions

## Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	v
Índice.....	vi
Índice de figuras.....	viii
Índice de gráficos .....	viii
Índice de quadros .....	ix
Introdução .....	1
Parte I- Prática de Ensino Supervisionada .....	2
Introdução à apresentação das Práticas de Ensino Supervisionada.....	2
Contextos de Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1.1 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche.....	3
1.1.1 Instituição e Projeto educativo.....	3
1.1.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto.....	4
1.1.3 Grupo de crianças.....	7
1.1.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada.....	8
1.1.5 Análise Reflexiva do contexto e organização curricular .....	11
1.2 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância .....	11
1.2.1 Instituição e Projeto educativo.....	11
1.2.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto.....	12
1.2.3 Grupo de crianças.....	13
1.2.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada.....	13
1.2.5 Análise Reflexiva do contexto e organização curricular .....	17
Contextos de Prática de Ensino Supervisionada .....	19
1.3 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico- 2º ano	19
1.3.1 Instituição e Projeto educativo.....	19
1.3.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto.....	20
1.3.3 Grupo de crianças.....	21

1.3.4	Projeto de Prática de Ensino Supervisionada.....	22
1.3.5	Análise Reflexiva do contexto e organização curricular .....	23
	Contextos de Prática de Ensino Supervisionada .....	25
1.4	Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico- 3º ano	25
1.4.1	Instituição e Projeto educativo.....	25
1.4.2	Ambiente educativo e adaptação ao contexto.....	26
1.4.3	Grupo de crianças.....	26
1.4.4	Projeto de Prática de Ensino Supervisionada.....	28
1.4.5	Análise Reflexiva do contexto e organização curricular .....	31
	Parte II- Investigação realizada.....	33
2.1.	Identificação da problemática .....	33
2.2	Objetivos do estudo .....	34
2.3	Enquadramento teórico.....	35
2.3.1	A importância do brincar.....	35
2.3.2	O Espaço Pedagógico como ambiente de aprendizagem.....	39
2.3.2.1	Espaço Educativo.....	39
2.3.2.2	O Espaço Exterior .....	40
2.3.3	O papel do adulto.....	43
2.4.	Metodologia.....	44
2.4.1	Participantes .....	46
2.4.2	Recolha e análise de dados .....	46
2.5	Conclusões e pistas para a intervenção.....	63
	Reflexão Final.....	66
	Referências Bibliográficas .....	70
	Anexos .....	72
	Anexo A.....	73

## Índice de figuras

Figura 1: Hora do conto.....	9
Figura 2: Exploração do flanelógrafo.....	9
Figura 3: Expressão Musical.....	9
Figura 4: Exploração de instrumentos.....	9
Figura 5: Expressão Motora.....	10
Figura 6: Circuito/ Locomoção dos animais.....	10
Figura 7: Expressão Plástica.....	10
Figura 8: Construção das casas dos três porquinhos.....	10
Figura 9: Expressão Plástica.....	17
Figura 10: Técnica de giz com leite.....	17
Figura 11: Atividade “A minhafamília”.....	18
Figura 12: Poema “O Menino Negro”.....	24
Figura 13: Livro da turma.....	24
Figura 14: Atividade “A piza”.....	31
Figura 15: Os astros (atividade de exterior).....	31

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Funções desempenhadas pelas participantes.....	48
Gráfico 2: Idades das participantes.....	48
Gráfico 3: Habilitações das participantes.....	49
Gráfico 4: Relevância do brincar no contexto.....	49
Gráfico 5: Brincar em tempo pedagógico.....	51
Gráfico 6: Relação entre o brincar e a aprendizagem.....	54
Gráfico 7: Brincar inserido no projeto pedagógico e/ou planificações.....	56
Gráfico 8: Aspetos da organização de espaço que facilitam o brincar.....	57
Gráfico 9: Aspetos da organização do espaço que condicionam o brincar.....	58

Gráfico 10: Aspectos da organização do tempo que facilitam o brincar.....	60
Gráfico 11: Aspectos da organização do tempo que condicionam o brincar .....	61
Gráfico 12: Papel do adulto .....	62

## **Índice de quadros**

Quadro 1: Rotina da sala familiar .....	5
Quadro 2: Categorização do grupo de participantes.....	47
Quadro 3: Referências à relevância brincar.....	51
Quadro 4: Referências ao brincar em tempo pedagógico.....	53
Quadro 5: Momentos do brincar .....	54
Quadro 6: Referências à relação entre o brincar e a aprendizagem .....	56
Quadro 7: Referências aos aspectos da organização de espaço que facilitam o brincar .....	59
Quadro 8: Referências aos aspectos da organização de espaço que condicionam o brincar .....	60
Quadro 9: Referências aos aspectos da organização do tempo que facilitam o brincar.....	61
Quadro 10: Referências aos aspectos da organização do tempo que condicionam o brincar.....	63
Quadro 11: Referências ao papel do adulto.....	64

## **Introdução**

O presente relatório surge no âmbito da conclusão do ciclo de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, e tem como finalidade a descrição e reflexão do trabalho investigativo realizado durante os períodos de estágio no Pré-Escolar (em creche e jardim de infância), bem como, no 1º CEB (numa turma de 2.º e 3.º ano de escolaridade respetivamente), localizados em Santarém.

O relatório resumirá um conjunto de aprendizagens, competências e conhecimentos, bem como, enriquecimento pessoal com as práticas e sentimentos vivenciados. Sendo que estes fatores irão contribuir para a construção de um extenso percurso de formação profissional, abrindo assim portas para uma visualização mais próxima e pormenorizada do trabalho de educadora/ professora.

Este tem como tema transversal “as potencialidades do brincar: conceções de educadoras e professoras”, fundamentadas através da revisão da literatura e posteriormente através de declarações recolhidas em situação de questionário.

O relatório está dividido em duas partes, o primeiro refere-se a todo o trabalho realizado nos períodos de estágios e o segundo contempla um estudo investigativo que emergiu no âmbito da iniciação à Prática Profissional.

Na primeira parte consta a contextualização educativa - caracterização da instituição e da sala na qual os estágios decorreram, bem como, os projetos de estágios colocados em prática com a respetiva justificação e descrição do projeto implementado, no qual estão incluídas as respetivas reflexões;

Na segunda parte, a investigação realizada, ou seja, a identificação da problemática bem como os objetivos inerentes à mesma; a revisão de literatura/enquadramento teórico que sustente a problemática escolhida, a metodologia empregada e instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha e tratamento de dados; a análise e discussão dos mesmos e conclusões retiradas do estudo.

Num último momento procederei a uma reflexão sobre as experiências vivenciadas e respetivas aprendizagens.

Em anexo disponibilizam-se todos os materiais inerentes à questão investigativa (questionários).

## **Parte I- Prática de Ensino Supervisionada**

### **Introdução à apresentação das Práticas de Ensino Supervisionada**

A prática educativa (contexto de estágio) assume uma importante vertente no decorrer do processo de formação profissional docente. A partir da análise e vivência de situações reais inerentes à prática pedagógica (bem como às funções a esta associada) é permitido ao aluno estagiário conhecer a realidade de determinado nível de ensino, interagir com os diferentes intervenientes na ação educativa, articular a componente teórica com a prática, adequar a sua prática (planificação, estratégias, avaliação) consoante o grupo com o qual está a trabalhar.

Neste sentido, irei descrever os quatro locais de estágios por onde desenvolvi a minha iniciação à prática profissional (creche, jardim de infância, turma de 2ºano e turma de 3º ano), bem como, algum do trabalho realizado nos mesmos. Todos os estágios foram realizados em parceria com uma colega de curso, com semanas intercaladas de intervenção.

Os períodos de estágio tiveram a duração de seis semanas cada, sendo que os três primeiros dias se destinaram à integração e observação das características do grupo e da prática educativa, na semana seguinte houve a intervenção das estagiárias com o grupo, somente no auxílio aos alunos, na resolução das suas tarefas bem como da cooperante. As últimas quatro semanas destinaram-se à planificação e dinamização das atividades pelas estagiárias. A planificação das atividades a implementar foi delineada de acordo com as características e necessidades do grupo, do plano curricular e das orientações da cooperante.

Assim, procurou-se definir um conjunto de estratégias que potencializassem as aprendizagens dos alunos e, por outro lado, colmatassem as suas dificuldades. Por conseguinte, as temáticas dos projetos de estágio inseriram-se no âmbito dos projetos provenientes das educadoras/ professoras cooperantes, enquanto estratégias/meios de promoção das aprendizagens dos alunos, articulação e conciliação das áreas curriculares.

## **Contextos de Prática de Ensino Supervisionada**

### **1.1 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche**

#### **1.1.1 Instituição e Projeto educativo**

Santarém, sede de concelho, comarca, distrito e diocese (desde 1975), localiza-se na região de Lisboa e Vale do Tejo, na Lezíria do Tejo (NUT II), sobranceira à margem direita do Rio Tejo. Quanto à origem deste topónimo existem diversas opiniões, no entanto, parece advir do latim Sancta Eirene, 'Santa Iria', devido a uma igreja cristã sediada na cidade romana de Scallabis (Porto Editora, 2016). De acordo com os últimos dados de Recenseamento da População registam-se 63.563 indivíduos distribuídos por 28 freguesias.

A primeira instituição por onde passei foi uma creche I.P.S.S. (Instituição Particular de Solidariedade Social) que surgiu como resposta a uma necessidade expressa por muitas famílias, que impossibilitadas de terem consigo os seus filhos durante o dia e em virtude das suas ocupações laborais ou da integração em cursos de formação profissional, não encontravam colocação. Trata-se assim de uma valência de apoio à criança, bem como, à família e comunidade.

Relativamente às condições, o edifício possui boas condições para a educação das crianças, no entanto o refeitório podia ser um pouco maior para um melhor auxílio às crianças. Em 2001 e 2004 procederam-se a remodelações de edifício em duas fases, para o funcionamento da creche. Esta é composta por quatro salas: Berçário, sala de um ano, sala dos 2 anos e sala familiar.

O edifício é composto por dois pisos: o rés-do-chão é destinado à valência de Pré-Escolar e o 1.º piso destina-se à valência de Creche bem como às áreas de copa e refeitório (comum a ambas as valências); no exterior encontra-se a lavandaria que serve a Creche e Pré-Escolar e outras valências.

Conforme enunciado no Projeto Educativo (2015/2016)<sup>1</sup> pretende-se proporcionar às crianças, quer estejam em valência de Creche ou Pré-Escolar um ambiente que lhes proporcione o desenvolvimento da autonomia através de uma aprendizagem ativa: “Queremos criar oportunidades e experiências para que as crianças questionem e entrem em contacto com o Mundo que as rodeia e que desta forma encontrem soluções para determinado problema, enfim queremos o mundo na mão das nossas crianças (p. 5)”.

O Projeto Educativo de Creche é intitulado de “Passo a passo, brincar é aprender” (p.5) ao qual estão associados diversos objetivos: (i) sentidos e brincadeira; (ii) entender o mundo e o sentido das coisas que a rodeia; (iii) papel ativo do adulto durante as brincadeiras/experiências com a criança e fazê-la sentir prazer com isso; (iv) ambiente desafiador às aprendizagens.

---

<sup>1</sup> Documento consultado na instituição

De acordo com o mesmo documento, tanto a vertente de Creche como a de Pré-Escolar são regidas pelo modelo curricular High/Scope.

### 1.1.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto

O ambiente era harmonioso e transparecia um bom relacionamento entre os membros da equipa, entre adultos e crianças, entre crianças.

Como se pode verificar no seguinte quadro, a sala familiar tinha uma rotina estruturada e partia dessa, a brincadeira nas diferentes áreas.

Horas	Atividades	Descrição
09h00	Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Os familiares entregam as crianças à educadora, na Sala de 1 ano.</li><li>✓ As crianças brincam livremente juntamente com as crianças da Sala de 1 Ano.</li></ul>
09h30	Atividade de área	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ A educadora dá um pequeno lanche da manhã às crianças (bolacha).</li><li>✓ Canção do “Bom Dia”.</li><li>✓ Marcação das presenças (efetuada pelas crianças com auxílio da educadora).</li></ul>
10h00	Atividade orientada pela educadora	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Na mesa, em pequeno grupo, a educadora realiza atividades orientadas.</li></ul>
11h00	Arrumação da sala Higiene	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Arrumam-se os materiais/jogos utilizados na atividade.</li><li>✓ As crianças vão à casa de banho fazer a higiene.</li><li>✓ A auxiliar prepara as camas das crianças na sala.</li></ul>
11h30	Almoço	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ As crianças almoçam no refeitório da instituição.</li></ul>

Horas	Atividades	Descrição
12h15	Higiene Repouso	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As crianças vão à casa de banho fazer a higiene.</li> <li>✓ Regressam à sala para fazer a sesta.</li> </ul>
15h30	Higiene Lanche	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As crianças acordam sozinhas ou com auxílio da educadora e vão fazer a higiene. A auxiliar levanta as camas.</li> <li>✓ O lanche é fornecido pela instituição.</li> <li>✓ Após o lanche fazem a higiene e regressam à sala.</li> </ul>
16h15	Atividade livre Saída	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As crianças brincam na sala livremente. A educadora coloca algumas músicas.</li> <li>✓ Os familiares começam a ir buscar as crianças.</li> </ul>

Quadro 1- Rotina da Sala Familiar

O espaço educativo da Sala Familiar encontra-se organizado por áreas definidas, de forma intencional; desta forma, dá-se oportunidade às crianças de explorar todas as áreas e de tirar o maior partido das mesmas. Nas salas de creche que seguem o modelo curricular *High/Scope* verifica-se uma organização do espaço educativo por áreas de atividade, a título de exemplo, a área da casa, a área das construções, a área da biblioteca, entre outras.

Um conjunto diversificado de áreas de interesse bem organizadas e equipadas é a base do processo de planejar-fazer-rever característico da *High/Scope*. Dado que os materiais são abundantes e acessíveis, as crianças podem trabalhar para atingir os seus próprios objetivos e intenções. (Hohmann & Weikart, 2011: 216)

Era na área da Manta/Construções que as crianças iniciavam o dia - canção do “Bom Dia” e bolacha - e onde decorriam algumas das atividades orientadas (marcação de presenças, contar histórias, canções, realizar alguns jogos), de rotina (beber água) ou brincadeira livre (legos ou outros brinquedos); não é um espaço exclusivo do acolhimento e hora de saída.

A área da Biblioteca/Apoio a materiais era constituída por um móvel com livros para as crianças explorarem livremente; no entanto, esta área servia de arrumação de alguns brinquedos.

A área da Garagem consistia num tapete com uma decoração específica que proporcionava a brincadeira (estradas, jardins, edifícios, etc.) perto do móvel de arrumação dos brinquedos (carros, animais, bonecos, aviões, etc.).

Tínhamos a área de trabalho onde constava uma mesa redonda para a realização de diversas atividades (pintura, colagem, entre outras) orientadas ou livres.

A área da Casinha era composta por uma pequena cama, um cesto com bonecos e roupas a estas associadas, um fogão com materiais de cozinha. É neste espaço que a criança executa o jogo simbólico, ou seja, imita situações do seu quotidiano (encarnando personagens).

Por último, falta referir a área dos Jogos, constituída por jogos didáticos e simbólicos que apelavam ao desenvolvimento da motricidade fina (labirintos de formas, entre outras).

“Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011: 101). Importa referir que as mesmas autoras sugerem que o ambiente seja flexível de forma a responder aos interesses das crianças e promover as suas escolhas, ganhando a sensação de controlo sobre o mundo que a rodeia (p.10)

Durante o período de estágio houve uma remodelação integral do espaço físico da sala, no que respeita à disposição do mobiliário. Mudar a posição do mobiliário despertará a curiosidade das crianças sobre objetos que já existiam na sala.

“Comecei a estudar um padrão de mobília escolar que fosse proporcionada à criança e correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente.” (Montessori, 1965: 42).

No entanto, esta remodelação partiu apenas da educadora cooperante, com isto quero dizer que, de acordo com Montessori, a escola deveria permitir o desenvolvimento de demonstrações espontâneas nas crianças e da sua personalidade, sendo assim importante que a criança esteja presente e participe, para se poder orientar no espaço e se organize.

(...) a beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir. A condição fundamental da organização desse ambiente deveria ser a harmonia, o colorido, a disposição de móveis e de objetos que convidassem as crianças a interagirem, a brincarem e a trabalharem. (Montessori, 1965: 32).

Nos momentos de brincadeira livre (após as atividades orientadas e após o lanche), as crianças são autónomas na escolha da área da sala em que pretendem brincar bem como na forma como brincam.

É essencialmente neste momento que as crianças se dirigem à sala polivalente para brincar com os materiais que têm à sua disposição. Durante este período a educadora e auxiliar da sala fazem questão de circular pela sala com o intuito de interagir com as crianças bem como prevenir/solucionar eventuais conflitos e proporcionar através deste ato, momentos de aprendizagem tais

como: aquisição de vocabulário; promover o conhecimento; promover a mediação de conflitos; desenvolver a autonomia; promover relações sociais e promover a relação com os outros.

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Silva & NEP, 1997: 40).

O tempo de escolha livre é o momento perfeito para que o educador observe e interaja com as crianças, respeitando a necessidade de cada uma. Como referem Hohmann e Post (2011), durante este tempo o papel do educador passa por:

Prestar muita atenção às crianças enquanto exploram e brincam”; ajustar as ações e respostas do educador às indicações e ideias das crianças”; “Envolver-se numa comunicação do estilo dar-e-receber com as crianças”; “ Apoiar as interações das crianças com os pares”; “ Utilizar uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos sociais das crianças”; “ oferecer às crianças pequenas mais velhas oportunidades de planear e recordar”; “encorajar as crianças a arrumarem, os materiais depois do tempo de escolha livre (Hohmann & Post, 2011: 251-252)

Assim como referem Hohmann e Post (2011), no final de cada um desses momentos tanto a educadora como a auxiliar tinham a preocupação de envolver todo o grupo na arrumação da sala, para que fiquem ao alcance de todas as crianças.

### **1.1.3 Grupo de crianças**

A Sala Familiar era multietária e era composta por 11 crianças, com idades compreendidas entre os 11 e os 35 meses, sendo que seis crianças eram do sexo feminino e cinco eram do sexo masculino; é de referir que no início do ano letivo, o grupo contava com mais uma criança (perfazendo um grupo de 12 crianças), no entanto, pela disponibilidade de familiares prestarem cuidados, esta acabou por sair do grupo. À exceção de uma criança, cujos pais são de nacionalidade ucraniana, as restantes são de nacionalidade portuguesa e, nenhuma delas apresentava necessidades educativas especiais.

As crianças advinham de famílias da classe média e o seu agregado familiar é, na maioria dos casos composto por pai, mãe e irmãos.

Através da observação direta do grupo foi possível verificar que o grupo apresentava diferentes características, ainda que demonstrassem interesse e curiosidade, afetuosidade, boa capacidade de interação com os adultos (quer seja com a educadora ou com a auxiliar da sala). Pelo facto de ser um grupo com diferentes faixas etárias e, conseqüentemente diferentes níveis de desenvolvimento (motor e cognitivo), verificou-se que as crianças apresentam necessidades e

interesses distintos. O grupo gostava de atividades relacionadas com a área das expressões, nomeadamente, a expressão musical.

Durante o período de estágio, as crianças não mostraram desconforto pelo facto de serem auxiliadas pelas estagiárias. Algumas crianças já procuravam ter mais autonomia em momentos da rotina, como era o exemplo da higiene.

Relativamente à natureza das atividades propostas às crianças, podiam ser coletivas ou individuais, para que se possa dar espaço e oportunidade das crianças fazerem pinturas, colagens e de outras poderem brincar livremente nas diferentes áreas de exploração livre.

Verificamos também que poucas crianças permaneciam na creche até ao limite do tempo estipulado pela instituição, normalmente os pais ou familiares das crianças iam buscá-las pelas 17h00 (outras, por vezes, saíam mais cedo).

#### **1.1.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada**

O projeto de estágio intitulou-se “*A brincar exploramos o mundo*” e, através da sua realização pretendeu-se proporcionar às crianças experiências que desenvolvessem a linguagem oral e o seu conhecimento do mundo. Ainda que não houvesse um Projeto de Sala totalmente definido pela educadora, o que dificultou a definição do ponto de partida para o projeto, procuramos criar um conjunto de atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. As crianças encontravam-se numa fase de desenvolvimento crucial no que toca ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem verbal, na qual podem alargar o seu leque de novas palavras e conhecimentos.

As crianças são seres naturalmente curiosos e exploradores e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão construindo o conhecimento sobre tudo aquilo que a rodeia. A criança tem necessidade de conhecer e dar sentido ao mundo que a rodeia, tal como está enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê.” (p.88).

A criança desenvolve o seu conhecimento do meio que rodeia através de experiências diretas, tendo oportunidade de escolher, explorar, manipular, praticar e experimentar. Por outro lado, o papel do educador está em saber apoiar a criança nas suas descobertas, pois esta aprende quando é encorajada a experimentar, a interagir a ser criativa, ou seja, através da brincadeira apoiada pelo adulto a criança vai construindo o seu próprio conhecimento.

Para a concretização do projeto foram definidos diversos objetivos, tal como foi referido anteriormente e, as estratégias foram delineadas tendo em consideração as rotinas e os interesses do grupo de crianças. Neste sentido pretendemos criar atividades diversificadas que desenvolvessem as potencialidades de cada criança, apoiadas num ambiente propício à realização

das mesmas. Pretendemos articular as diferentes áreas de conteúdo e dar relevância a atividades que incluíssem a experimentação, exploração, observação, entre outros.

A planificação das atividades foi feita de acordo com a sequência de áreas estipulada pela educadora (no entanto, havia a possibilidade de alteração caso se justificasse), nomeadamente: (i) terça-feira - *Hora do conto*; (ii) quarta-feira - *Expressão Musical*; (iii) quinta-feira - *Expressão Motora*; (iv) sexta-feira - *Expressão Plástica*.

Neste seguimento apresentarei as atividades correspondentes à primeira semana de intervenção:



Figura 1: Hora do Conto



Figura 2: Exploração do flanelógrafo

A primeira atividade orientada consistiu no conto da história dos três porquinhos (*fig. 1*), através do flanelógrafo (*fig.2*). Esta atividade teve como objetivos explorar a história; estimular o gosto pela leitura e estimular a linguagem oral, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, pessoal, social, o desenvolvimento da concentração e o pensamento criativo. A avaliação da atividade foi realizada através de registo fotográfico e do diálogo com as crianças a fim de perceber o seu envolvimento e bem-estar.



Figura 3: Expressão Musical



Figura 4: Exploração de instrumentos

Na segunda atividade pretendia-se cantar uma canção relativa à história dos três porquinhos, acompanhando com instrumentos musicais (*fig's. 3 e 4*). Primeiramente através do canto da música, e depois com o auxílio do portátil, a canção a acompanhar.

Num último momento foram distribuídos instrumentos musicais por cada criança, sendo que ficou ao seu critério a escolha dos mesmos, para acompanhar na nova canção.

A atividade teve como objetivo desenvolver hábitos de convivência social de forma a saber estar e comunicar com o grupo, mais uma vez pretendeu-se que as áreas de desenvolvimento contempladas fossem o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, o desenvolvimento criativo, de concentração e auditivo.

A avaliação foi baseada na observação direta.



Figura 5: Expressão Motora

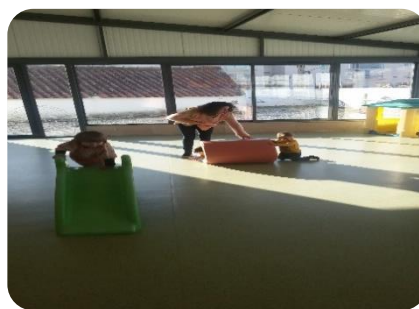


Figura 6: Circuito/Locomoção dos animais

A atividade de Expressão Motora funcionou na sala polivalente, onde foi executado um percurso com arcos, túnel e escorrega (fig's 5 e 6), para que as crianças primeiramente executassem o percurso com a minha ajuda e depois o tentassem fazer "sozinhas", ficando à posteriori a explorar o percurso autonomamente. Excetuando uma menina que não se envolveu na atividade, todas as crianças participaram na mesma, individualmente e depois em contexto de grupo. Mesmo após a atividade, o grupo continuou a brincar no percurso.

Esta atividade teve como objetivos de aprendizagem o domínio do corpo (coordenação motora); a exploração de diferentes formas de movimento; a identidade e autonomia. Teve como áreas de desenvolvimento, o desenvolvimento motor, pessoal e social e o cognitivo.

A avaliação foi realizada através do diálogo com as crianças a fim de perceber se tiveram ou não interesse, de observação direta e ainda de registo fotográfico.



Figura 7: Expressão Plástica



Figura 8: Construção das casas dos três porquinhos

Por último, a atividade proposta consistiu na construção das casas dos três porquinhos, mais concretamente na colagem dos materiais (*fig's 7 e 8*). Esta atividade teve como objetivo sobretudo desenvolver o sentido estético.

Assim como as atividades apresentadas anteriormente, esta teve como áreas de desenvolvimento: o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento pessoal e social; o desenvolvimento da concentração e o pensamento criativo.

A avaliação foi através da observação direta na elaboração do trabalho.

### **1.1.5 Análise Reflexiva do contexto e organização curricular**

A minha integração na comunidade escolar foi positiva, as pessoas com quem contatei foram cordiais para comigo, responderam sempre a dúvidas e solicitações e tanto a educadora cooperante como a auxiliar deram-me o apoio necessário e esclareceram-me relativamente a dúvidas colocadas por mim.

Relativamente à minha prática, constatei que foi mais fácil inserir-me nas rotinas, do que nas atividades orientadas. Acabei por me sentir insegura e precisar do apoio da educadora cooperante não para dirigir as atividades, mas apostando no seu feedback sobre se estava a atuar bem.

Tanto a educadora cooperante como a auxiliar da sala cantavam muito para as crianças ao longo do dia, e nesse aspeto apesar de saber algumas canções notei que não correspondia à expectativa deles por não ter um grande leque de músicas para lhes cantar. Esforçando-me posteriormente para decorar as canções que as crianças ouviam e gostavam que lhes cantassem.

Quanto à minha capacidade de planificar, verifiquei que ainda tinha muito que aprender, devido à dificuldade que tive a diversos níveis, tais como: avaliar as crianças nas atividades consoante os objetivos a que me propus.

No entanto, tentei sempre que as atividades propostas fossem de encontro aos objetivos das crianças, bem como ao seu nível de desenvolvimento.

## **1.2 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância**

### **1.2.1 Instituição e Projeto educativo**

O Jardim de infância onde estagiei é considerado uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, cuja área de intervenção na comunidade é centrada na Infância e Juventude e População Idosa.

De acordo com o projeto educativo da Unidade (2015/2019)<sup>2</sup>, o Centro tem como missão/valores: (i) "O conceito unitário e global da pessoa humana e o respeito pela sua dignidade";

---

<sup>2</sup> Documento consultado na instituição

(ii) “O aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral da comunidade”; (iii) “O espírito de convivência e de solidariedade social como fator decisivo do trabalho comum, tendente à valorização integral dos indivíduos, das famílias, da comunidade e demais agrupamentos”; (iv) “O respeito pela liberdade de consciência e formação cristã dos seus utentes” (p. 7).

O tema do projeto “*Educar para crescer a sorrir*” está relacionado com os valores aliando a importância da participação das famílias no processo de formação pessoal e social da criança. No documento (2015/2019) são referidos alguns problemas sociais, que cada vez mais se têm verificado na nossa sociedade, tais como, a violência e o desrespeito pelo outro.

Neste sentido, é dever da Educação Pré-Escolar (enquanto contexto de aprendizagem formal) proporcionar às crianças uma educação que vise a consciencialização para a convivência em comunidade, confrontação com diferentes valores, a tomada de consciência de si e dos outros.

A instituição adota o modelo curricular *High/Scope*, Segundo Hohman e Weikart (2011) “o currículo *High/Scope* apoia-se extensivamente no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget (1969,1970) e seus colaboradores, bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey (1963/1938, 1933: 20).

### **1.2.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto**

Relativamente ao projeto pedagógico desenvolvido pela educadora, este tinha como base as áreas de Conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016): Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação e Área de conhecimento do mundo que apoiam a criança a crescer em harmonia, inserindo-a na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Ainda presente no projeto de sala estava a calendarização para todo o ano letivo, mas tendo em conta que o projeto era flexível, as planificações podiam ser alteradas se assim se considerasse pertinente.

Antes de se entrar na sala, encontravam-se os cabides das crianças, devidamente identificados com o nome de cada criança, onde estas colocavam a mochila e casacos. A sala estava organizada de forma a desenvolver a autonomia das crianças bem como fomentar as condições de segurança necessárias. Estava distribuída por várias áreas de aprendizagem: a área do tapete/da leitura, área da expressão plástica; área dos jogos, área da construção e área da casinha.

Segundo Hohman e Weikart (2011), definir as áreas de interesse é uma forma de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças (p.165). Proporcionando ainda diferentes tipos de brincadeira.

Importa referir que esta organização vai ao encontro do modelo *High/Scope*, permitindo o envolvimento das crianças numa aprendizagem ativa, que estas tomem a iniciativa na brincadeira que escolhem, deixando que o adulto fique livre para interagir com as crianças, apoiando-as nas

suas brincadeiras. Esta disposição da sala permitia à educadora a visualização de todo o grupo, podendo intervir sempre que necessário fosse. Assim como refere Montessori,

a beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir. A condição fundamental da organização desse ambiente deveria ser a harmonia, o colorido, a disposição de móveis e de objetos que convidassem as crianças a interagirem, a brincarem e a trabalharem (Montessori, 1965: 32).

Cabe ao educador organizar a sua sala de forma a proporcionar às crianças o seu desenvolvimento. Hohmann e Taylor (2011) sugerem que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”. (p.101)

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva & NEP, 1997: 198).

### **1.2.3 Grupo de crianças**

O grupo era constituído por um grupo de 20 crianças (10 elementos do sexo feminino e 10 do sexo masculino). O grupo transitava da sala dos 2 anos (a grande maioria já frequentava o jardim-de-infância, exceto um rapaz que era proveniente da Moldávia). A maior parte das crianças da sala apresentava um nível socioeconómico médio/ alto, vivem em Santarém ou nas localidades próximas

. A totalidade do grupo da “Sala dos 3 anos” almoçava na instituição e dezasseis crianças estavam inscritas no prolongamento de horário.

A nível de desenvolvimento era um grupo semelhante e equiparado. Eram crianças espontâneas, comunicativas, expressivas, ativas, carinhosas, participativas, alegres.

### **1.2.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada**

Tal como o nome sugere, o projeto de estágio “A família e os valores” teve como principal objetivo a exploração de alguns temas associados ao domínio da Formação Pessoal e Social em articulação com outros domínios e conteúdos. Através das conversas informais com a educadora cooperante verificamos que não estava definido um tema específico a trabalhar com o grupo de crianças (estavam definidos os objetivos de aprendizagem a atingir para aquela faixa etária de acordo com os vários domínios).

A cooperante não tinha um projeto definido para aquele grupo de crianças (projeto de sala) e não tinha como prática a elaboração de planificações, ou seja, o dia a dia era regido por datas comemorativas do calendário.

Havia, portanto, um conjunto de datas comemorativas comuns à instituição que são sempre celebradas e, em torno dessas mesmas datas, a educadora desenvolvia todas as atividades ao longo do tempo. Todas as datas (comemoradas durante o período de estágio) estiveram relacionadas com os valores e o com o conceito e importância da família.

Durante os primeiros dias de observação verificamos algumas situações (ainda que sejam próprias da fase de desenvolvimento na qual as crianças se encontravam) em que a maioria das crianças demonstrava alguma resistência na hora de partilhar brinquedos, incumprimento frequente de regras da sala (correr dentro da sala, gritar, não obedecer às ordens dos adultos presentes na sala, tirar os brinquedos às outras crianças).

Neste sentido, o par de estágio com a aprovação da educadora decidiu que o tema do projeto estivesse relacionado com a temática dos valores e da família, o qual também iria ao encontro do tema do projeto educativo da instituição. É sabido que trabalhar e explorar temas (especialmente) da área da Formação Pessoal e Social não se revela uma missão simples e linear, devido à sua complexidade e subjetividade. Sabíamos, também, que o período no qual as atividades iriam decorrer era insuficiente para observarmos algum tipo de mudança efetiva por parte do grupo com o qual iríamos trabalhar, no entanto, o nosso objetivo com este projeto assentava na sensibilização junto das crianças para temas que iriam desenvolvendo e tomando cada vez mais consciência ao longo da sua formação pessoal e social.

A par da área da Formação Pessoal e Social pretendeu-se proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que desenvolvessem a linguagem oral, conhecimento do mundo, recorrendo a atividades que iriam ao encontro das necessidades e interesses do grupo.

O processo de construção do conhecimento das crianças é construído por tudo aquilo que a rodeia, que consegue observar e sentir. Curiosidade e desejo de explorar são características comuns a praticamente todas as crianças; a criança tem necessidade de dar sentido àquilo que vê.

A temática da educação para os valores, atitudes e comportamentos assume-se, atualmente, como um desafio cada vez mais exigente para a sociedade em que vivemos, pois está associada à formação pessoal e social de cada indivíduo. Dada a sua natureza social, cada indivíduo deve reger-se por um conjunto de comportamentos e regras sociais, para que possa integrar-se e conviver em comunidade. O conceito de valor pode ser encarado sob diferentes perspetivas, nomeadamente, uma perspetiva pessoal associada aos princípios morais passíveis de orientar as ações de cada indivíduo, por outro lado, uma perspetiva social que implica os valores e normas necessários para viver em sociedade.

O Jardim de Infância é uma resposta educativa que pretende dar continuidade à educação familiar, mas com aprendizagens mais diversificadas e intencionais. Precede o ingresso no ensino

básico, desempenhando, portanto, uma preparação para a entrada futura num sistema de educação mais exigente e de caráter mais oficial.

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. (Silva & NEP, 1997: 198).

A educação pré-escolar deve conseguir complexificar progressivamente as aprendizagens das crianças e as suas experiências sociais e culturais, alargando os seus horizontes. É a derradeira oportunidade que a criança tem de se envolver num ambiente e criado com total atenção pelas suas características, caminhando ao seu ritmo, de acordo com os seus interesses e limitações.

É um espaço que aspira potenciar a autonomia, a individualidade, o inter-relacionamento, o respeito, a atenção, a iniciativa, a imaginação, a confiança e a curiosidade.

A par destas aprendizagens, é o local onde a criança pode, deve e tem de brincar. É a brincar que ela se identifica com a sua realidade, pode recriar outras diferentes e vivencia papéis sociais diversificados. É a brincar que interioriza regras e desenvolve conceitos de educação cívica. É a brincar que a criança aprende.

Mas a qualidade das experiências que o jardim-de-infância deve proporcionar está amplamente dependente do trabalho desenvolvido pelos educadores.

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível.

Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional. (Portugal, 1998: 198).

O educador desempenha um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança, pelo que deve ser consciente, agindo na emergência das suas capacidades e convicções, com o cuidado de refletir e ponderar sobre as suas ações e desenvolver práticas bem estruturadas, adequadas, contextualizadas e com intencionalidades bem definidas.

É fundamental que não seja autoritário, interferindo demasiado na liberdade e criatividade da criança, mas que mostre caminhos para ela escolher e aprender, de acordo com os seus interesses. Também não deve ser excessivamente permissivo, pois a criança precisa de regras e limites para se construir como ser e para viver em sociedade. Não deve julgar-se detentor da sabedoria, mantendo um esforço constante de pesquisa, de aprendizagem, de formação. Ele deve

saber ouvir a criança, entendê-la, colocar-se ao seu nível e falar com ela com respeito e consideração

Ao abordarmos o tema Educação torna-se inevitável falar de valores, dado que este conceito é intrínseco ao ser humano. Os primeiros anos de vida da criança são cruciais no que às relações sociais diz respeito, e à forma como essas relações poderão constituir uma base sólida para a formação pessoal e social da mesma; ainda antes de tomarem contacto com o Jardim de Infância, é no meio familiar e na comunidade envolvente que as crianças efetuam as primeiras interações sociais e se deparam com diferentes realidades, valores.

O Jardim de Infância desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes das crianças, pois é através desta instituição que aprendem a preparar-se para viver em sociedade. De acordo com Alonso (1996), a escola enquanto instituição deve proporcionar às crianças experiência que desenvolvam todas as suas capacidades pessoais, de acordo com o seu contexto cultural e social. Por outro lado, Vasconcelos (2006) considera o espaço Jardim de Infância uma “antecâmara” para a vida em sociedade, no qual

a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário (Vasconcelos, 2006: 111).

No currículo destinado à Educação Pré-Escolar é contemplada a área da *Formação Pessoal e Social*, de natureza transversal e integradora. Uma área de conteúdos próprios, mas onde se pretende que seja trabalhada em articulação com os restantes domínios, de forma a que as crianças desenvolvam “atitudes, valores e disposições” e, para tal, é-lhes proporcionado um “(...) ambiente securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima (OCEPE, 2016: 33).

Mais uma vez, a planificação das atividades foi feita de acordo com a sequência de áreas estipulada pela educadora. Servindo de antevisão a comemoração do “Dia da Família” (15 de maio), efetuada por todas as salas da instituição, as atividades planificadas apelaram ao conceito de família, às diferentes constituições das famílias e sobre a sua importância para as crianças.

Antes da concretização das atividades, todos os dias foram lidos livros diferentes com a temática da família como: “*O livro da Família*”, “*Um Amor de Família*”, “*O grande e Maravilhoso livro das famílias*” e “*As famílias não são todas iguais*”. Só desta forma nos fez sentido prosseguir com as atividades.

As atividades apresentadas tinham como objetivos na área da Formação Pessoal e Social: promover a Autonomia da criança; incentivar a participação das famílias nas atividades da escola; promover na criança a consciência de diferentes valores; desenvolver a identidade na criança; Na Expressão e Comunicação: Desenvolver a motricidade fina e global da criança; promover o desenho

como forma de comunicação e expressão; expressar-se sobre o tema através de desenhos e realização de atividades propostas; na área de Conhecimento do mundo: Conhecer e valorizar todos os tipos de família; promover uma educação multicultural; explorar e conhecer o meio envolvente; conhecer a obra social de diferentes instituições; promover a curiosidade e o desejo de saber.

No geral todas as atividades foram bem conseguidas, no sentido de interesse e entrega das crianças às mesmas. Esta com a técnica do giz (*fig's. 9 e 10*), foi, no entanto, aquela em que houve um maior histerismo, pois as crianças nunca tinham feito algo semelhante.



Figura 9: Expressão Plástica



Figura 10: Técnica de giz com leite

Era uma constante na sala, a prática do desenho livre, mas apenas com canetas de feltro (*fig. 11*). Estas atividades tinham como objetivo promover o desenho como forma de comunicação e expressão e desenvolver a motricidade fina e global da criança;



Figura 11: Atividade "A minha família"

### 1.2.5 Análise Reflexiva do contexto e organização curricular

A minha integração na comunidade escolar ficou aquém das minhas expectativas, constatei que as funcionárias estavam reticentes quanto à presença das estagiárias, no entanto, com o decorrer das semanas, pareceram tranquilas quanto à minha presença, respondendo sempre a

dúvidas e solicitações e tanto a educadora cooperante como a auxiliar mostraram-se dispostas no esclarecimento de quaisquer dúvidas e integração da sala.

Relativamente ao grupo de crianças, considero que me integrei bem, no sentido em que todas as crianças interagiram comigo desde os primeiros dias de observação. Eram crianças meigas, curiosas, ativas, que gostavam de brincar, de ouvir música e de comer. Mantinham um bom relacionamento entre pares e adultos, mas gostavam de desafiar a autoridade e de transpor os seus limites.

Quanto à resolução de conflitos, não achei que esta questão fosse resolvida sempre da melhor forma, exemplo disso, eram os castigos físicos e de humilhação às crianças que me perturbaram e fizeram-me questionar se não estariam ali a ser aplicadas medidas drásticas e bastante despropositadas.

Utilizando a instituição a metodologia *High/Scope* e seguindo o segundo princípio central deste currículo, “o papel dos adultos que ensinam ou orientam crianças consiste em apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo”. (Brickman & Taylor 1991: 26), devendo utilizar no caso, estratégias para lidar com problemas de comportamento, intervir imediatamente no caso de problemas perigosos e destrutivos, através da verbalização.

Os conflitos entre crianças podem ser oportunidades para aprendizagem e para resolução de problemas, se os adultos encorajarem as crianças a verbalizar os sentimentos e pensar em soluções. (Brickman & Taylor, 1991: 26)

Nas duas primeiras semanas foi a educadora cooperante que assumiu o grupo.

As crianças tinham os seus trabalhos organizados num portefólio, sendo que estes não estavam à altura das crianças, ou seja, se não for algum adulto a ir buscar para ver se as crianças reconhecem o que lá está arquivado, não existe outra forma de verem os seus trabalhos.

A relação construída com a família, ao contrário do estágio anterior, existiu, os pais tinham a atenção de no acolhimento (mesmo não dispendo de muito tempo) se aproximarem, conversarem connosco se necessário fosse, questionassem e pedir aos filhos para cumprimentar as estagiárias sempre que chegassem.

A dada altura senti-me bastante desmotivada, tudo o que via não se enquadrava na minha perspetiva, não via prática pedagógica na sala- após a passagem pelo primeiro estágio/ início da minha prática profissional, percebi a importância de definir/ existir uma rotina na sala para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. “A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas.” (Hohmann & Weikart, 2011: 224)

Apesar de entender que cada educadora tem a sua prática pedagógica, não senti que houvesse uma definida.

De facto, o brincar era constante, mas sem qualquer intencionalidade educativa e sem supervisão da educadora.

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as finalidades da sua prática, as suas conceções e valores: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (OCEPE, 2016: 14)

Mesmo não me sentido confortável nesta posição, defini as minhas prioridades e, a minha grande prioridade foi efetivamente o estágio. É em contexto real de trabalho que tenho oportunidade de praticar, aprender e adquirir experiência.

Relativamente à minha prática, constatei que, com a experiência adquirida ao longo dos estágios me foi mais fácil dirigir as atividades, que foram, na minha opinião, um dos maiores problemas que tive no último estágio.

Creio que me apropriei da cultura da sala e do funcionamento da equipa, que estive à vontade com o grupo, criando laços de empatia.

## **Contextos de Prática de Ensino Supervisionada**

### **1.3 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico- 2º ano**

#### **1.3.1 Instituição e Projeto educativo**

O Agrupamento de Escolas no qual estive inserida pertencia à rede pública de educação e abrangia, as crianças residentes União das freguesias de Santarém (Marvila), Santa Iria da Ribeira de Santarém, Santarém (São Salvador) e Santarém (São Nicolau). A constituição do agrupamento de escolas comportava seis estabelecimentos de ensino

Na sua generalidade, o parque escolar deste agrupamento apresentava edifícios antigos e com certas carências ao nível de infraestruturas e de equipamento, embora algumas valências fossem recentes e outras tivessem sofrido remodelações estruturais. No entanto, a escola sede apresentava alguns indícios de má conservação (alguns estores partidos e espaços exteriores com manutenção pouco cuidada). Apesar disso, regra geral, as salas estavam bem equipadas e conservadas.

O projeto educativo (2014/2017)<sup>3</sup> do Agrupamento tinha como missão/valores: (i) “a escola inclusiva”; (ii) “a escola multicultural”; (iii) “o combate ao insucesso escolar”; (iv) “a educação para a cidadania”; (v) “a articulação entre os diversos ciclos de ensino do agrupamento”, (vi) “a escola

---

<sup>3</sup> Documento consultado na instituição

aberta e a utilização das tecnologias de comunicação e informação como veículo motivador da aprendizagem” (p. 27).

Alguns dos mais sérios problemas que afetavam este agrupamento eram o abandono e o insucesso escolar, como medidas de combate a estas problemáticas, criaram-ofertas educativas distintas: Cursos de educação e formação (asseguram a escolaridade básica e são meios de preparação para a vida ativa no mercado de trabalho), e Percursos alternativos (para turmas do ensino básico com dificuldades de aprendizagem).

O tema do projeto está relacionado com os valores aliando a importância da participação das famílias no processo de educação para a cidadania. Quando consultado o projeto educativo verificamos que a missão e a visão do Agrupamento estavam suportados por cinco pilares fundamentais: (i) Promover o sucesso educativo; (ii) “Promover o espírito de inovação, permitindo a investigação, a crítica e o debate e a autonomia”; (ii) “Capacitar os alunos de mecanismos que proporcionem a procura autónoma e contínua do saber”; (ii) “Desenvolver nos alunos de forma harmoniosa as dimensões: cognitiva, motora e social na perspectiva de contribuir para uma sólida formação cívica e pessoal”; (ii) “Capacitar os alunos para o prosseguimento de estudos e/ou para a inserção no mercado do trabalho”.

### **1.3.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto**

Agora mais distante do contexto, e após uma reflexão concisa, posso afirmar que este foi o contexto que me preencheu, ponderando a hipótese de lecionar.

A forma como a cooperante chegava aos alunos, como professora no sentido de ensino-aprendizagem e como fazia questão de ouvir as crianças, não só no contexto de aprendizagem, mas também no exterior. Era constantemente abordada no período da manhã para um abraço, um carinho, mas sempre mantendo o distanciamento professora-aluno.

Hetzer (1959) afirma “Os professores que, sem estabelecerem laços demasiado íntimos com esta ou aquela criança preferida, conseguem que cada criança tenha a sensação de ser aceite, criam uma atmosfera de calor e segurança em que até as mais fracas se podem desenvolver bem.” (p.287)

No que concerne à transmissão de conteúdos explorava sempre diferentes métodos de resolução de um mesmo exercício para que aquelas crianças adquirissem o conhecimento de determinada temática. Roldão (2003) afirma ensinar é o “acto de fazer os outros aprender, e não passar um conteúdo que se domina”. (p.48).

Apesar das dificuldades, tentava chegar a todos os alunos, mesmo estando em níveis de aprendizagem diferentes, como tal adotou o método de ter os alunos por filas, de alunos com mais dificuldades para menos dificuldades, adequando os materiais e estratégias diferentes para cada um deles. Ainda no que respeita à organização da sala, optava por afixar nas paredes reproduções

dos alunos elaboradas em aula.

### 1.3.3 Grupo de crianças

O grupo era constituído por um grupo de 25 alunos (15 elementos do sexo feminino e 10 do sexo masculino). A maior parte das crianças da sala apresentava um nível socioeconómico médio/ato, viviam em Santarém ou nas localidades próximas. A grande maioria dos alunos almoçava na instituição e dezoito alunos estavam inscritos nas atividades extracurriculares.

As principais dificuldades deste grupo segundo a cooperante eram, maioritariamente ao nível do domínio do cognitivo, nomeadamente, na aquisição de técnicas e métodos de trabalho, compreensão de conceitos e a capacidade de transmitir os seus conhecimentos e ideias oralmente e por escrito. As dificuldades evidenciadas pelos alunos estavam relacionadas com a falta de autonomia, organização e por falta de atenção/concentração. As potencialidades da turma manifestavam-se através do interesse e da motivação demonstradas por um grande grupo de alunos, essencialmente, nas atividades que implicassem a realização de tarefas mais práticas, a resolução de desafios, a troca de opiniões, audição de histórias e no acompanhamento parental, por parte de uma maioria das famílias.

Enquanto estagiárias realizámos observações acerca das suas capacidades/competências, organizadas pelas diferentes áreas curriculares.

No que concerne à Educação para a Cidadania, no cômputo geral, os alunos pareceram estar bem integrados no grupo e nas rotinas, mantendo um bom relacionamento com pares e adultos. Conseguiram tomar decisões conjuntas e unir-se para atingir um objetivo comum, participavam ativamente nas discussões e atividades de grupo. Demonstravam interesse pelas aprendizagens e respondiam de forma positiva às propostas da professora.

Apresentavam um comportamento equilibrado nas diferentes situações. Tinham capacidade de atenção e sabiam esperar pela sua vez, embora tivessem naturalmente momentos de desestabilização, especialmente em alguns momentos que requeriam uma atitude mais formal onde revelam uma postura física desadequada. Pediam ajuda quando necessitavam e prestavam auxílio aos colegas na resolução de problemas. Conseguiram obedecer a ordens, cumprir regras e seguir indicações.

O Estudo do Meio era a disciplina em que todos os alunos participavam ativamente, devido à curiosidade pelo mundo que as rodeia. Realizavam experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente (sal, açúcar, vidro, cortiça, barro...) sabiam compará-los e agrupá-los segundo as suas propriedades. Identificavam profissões e respetivos locais de trabalho, bem como, tipos de transportes (terrestres, aquáticos ou aéreos), separando-os ainda em públicos ou privados.

Relativamente à Expressão Plástica, os alunos tinham alguma dificuldade em utilizar a tesoura ou mesmo a régua para fazer retas, mas facilidade na pintura e desenho livre.

No que toca à Expressão Musical conseguiam memorizar canções e cantá-las em grupo. Faziam coreografias simples ou gestos para acompanhar as músicas.

No que toca à disciplina de Português na Compreensão do oral verificou-se que o grupo de alunos já sabia escutar para reproduzir mensagens, bem como, cumprir ordens e pedidos. Já tinham a capacidade de prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhes eram familiares e compreendiam o essencial das histórias contadas, poemas e textos. Relativamente à expressão oral falavam de forma clara e audível; formulavam perguntas e narravam situações vividas. Neste tópico a grande dificuldade passava por saber esperar a sua vez por responder, porque todos queriam responder na hora não respeitando a vez dos colegas.

Quanto à leitura excetuando um ou outro aluno com mais dificuldades já liam com clareza variados textos compreendendo o essencial dos mesmos.

A escrita ainda estava um pouco aquém, tinham bastantes dificuldades em escrever pequenos textos e davam bastantes erros ortográficos.

Na matemática relativamente aos números naturais já realizavam contagens progressivas e regressivas; compreendiam várias utilizações do número e identificavam números em contexto do quotidiano; compõe e decompõe, comparavam e ordenam números; identificavam e davam exemplos de números pares e ímpares; representavam na reta numérica; resolviam problemas envolvendo relações numérica.

Quanto às operações com números naturais compreendiam a adição e subtração nos sentidos combinar e acrescentar, retirar, comparar e completar; compreendiam a multiplicação nos sentidos aditivo e combinatório; compreendiam e construía as tabuadas da multiplicação.

#### **1.3.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada**

A área temática do projeto de estágio “Não faz mal ser diferente!” enquadrou-se no âmbito da Educação para a Cidadania, cujo enfoque era a vertente da Educação para a Igualdade de Género e Educação Intercultural.

Tomamos conhecimento que a cooperante dispunha de uma hora letiva semanal (consulta da planificação anual relativa à Oferta Complementar - Educação para a cidadania), na qual deveria abordar temas relacionados com a Educação para os Direitos Humanos/Educação Rodoviária e, por outro lado, a mesma referiu que, não tinha um projeto de turma definido. Informou-nos ainda que, a turma estava a participar e a desenvolver atividades para o projeto a nível nacional, “Heróis da Fruta - Lanche Escolar Saudável”, na área da Educação para a Saúde. Foi necessário, também, consultar o projeto educativo (triénio 2014/2017) do agrupamento escolar, para aferir os princípios e os objetivos a que este se propunha a desenvolver/cumprir nas escolas. No documento eram enunciados diversos princípios, nomeadamente, (i) a escola inclusiva; (ii) escola multicultural; (iii) o combate ao insucesso escolar; (iv) a educação para a cidadania; (v) a escola aberta; (vi) utilização

das T.I.C. como estratégia motivadora de aprendizagens; (vii) articulação dos diferentes ciclos de ensino do agrupamento. Ao definir os referidos princípios o agrupamento pretendia, acima de tudo, prestar um serviço educativo que permitia aos alunos adquirir competências (cognitivas, sociais, afetivas) essenciais na formação de indivíduos críticos, autónomos e com responsabilidade social (debate de ideias, intervenção cívica).

Deste modo, a escolha do tema para o projeto de intervenção surgiu da análise de todos estes fatores, não descurando as características do grupo no qual iríamos intervir.

As atividades aqui apresentadas tinham como objetivos; respeitar as regras de interação discursiva; falar de forma audível; partilhar ideias; tomar conhecimento de diferentes realidades; respeitar os colegas independentemente das diferenças em termos de capacidade (cognitivas e físicas), género, cultura, religião, língua e outros; reconhecer formas de discriminação e propor vias de as superar; colocar-se na pele de “outrem” e respeitar as suas opiniões.

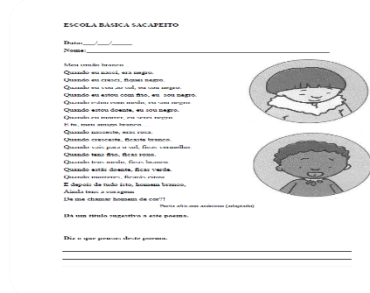


Figura 12: Poema “O menino negro”

A primeira (fig. 12), menos conseguida, foi uma abordagem ao tema «multiculturalidade» através do poema “Menino Negro”. Primeiro existiu uma exploração coletiva do poema e conseqüentemente um momento de discussão para posteriormente passarem à produção escrita individual (como referido anteriormente era a maior dificuldade do grupo: tinham bastantes dificuldades em escrever pequenos textos e davam bastantes erros ortográficos.) na qual seriam registadas as principais idéias abordadas através do poema.

A segunda atividade (fig. 13), consistiu em relembrar os temas abordados nas últimas sessões (coletivamente); na leitura e exploração da história “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr. Posteriormente foi pedido a cada aluno que desenhasse o seu autorretrato (individualmente)- com o auxílio de um espelho. Para colmatar foi a apresentação dos trabalhos à turma. Esta atividade foi avaliada através da elaboração do livro, com todos os autorretratos da turma.

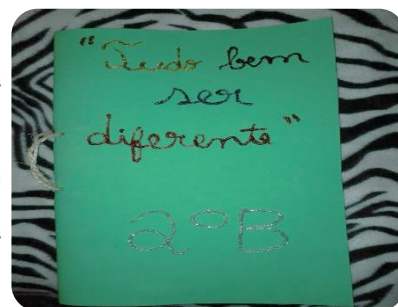


Figura 13: Livro da turma

### 1.3.5 Análise Reflexiva do contexto e organização curricular

A primeira semana foi estruturante e decisiva para o sucesso e cumprimento dos objetivos do estágio em 1º ciclo. Foi neste período crítico que me dei a conhecer, que conheci e sobretudo que se estabeleceram os limites, as regras e os espaços (não apenas com os alunos, mas também

com a equipa, com a instituição e com os pais). Toda a interação futura dependerá inexoravelmente da forma como se quebraram estas barreiras e como me integrei.

Tive oportunidade de conversar com a professora cooperante acerca da forma como planeava e implementava as suas aulas, também dialogámos acerca do funcionamento do grupo, do desempenho individual de alguns elementos e da organização dos espaços da sala (explicou o porquê de a sala estar disposta daquela forma, sendo que tentava mudar sempre de forma a enquadrar-se nas aprendizagens verificadas pelos alunos. No momento a disposição estava por filas, indo dos alunos com maiores dificuldades para os com menores dificuldades. Estando dispostas anteriormente por grupos, (acabando por não resultar).

Como crianças que são, é inevitável que criem laços com os colegas dentro e fora da sala, e naturalmente acabavam por conversar durante o decorrer da aula, perturbando a professora na transmissão dos conteúdos e respetivos colegas na aprendizagem dos mesmos. Estando por grupos acabou por piorar a situação, perdendo o controlo.

Durante o período de estágio vários alunos foram mudados de lugar para acabar com conversas paralelas, mas rapidamente descobríamos que não era a solução. Chegamos até a comentar que o melhor seriam mesas individuais, mas acabavam por prejudicar alguns alunos, porque a turma funcionava com o método de ajudar sempre o colega do lado.

Ainda na primeira semana, pouco ou nada assistimos de transmissão de matéria (efetivamente não existiu), porque coincidiu com as avaliações do período (realização de fichas de avaliação), logo ficamos encarregues da entrega das fichas de avaliação e em ajudar os alunos com dificuldades acrescidas. Subsequentemente tivemos a oportunidade de fazer a correção de uma dessas fichas de avaliação.

Ainda relativamente às fichas de avaliação foi curiosa a estratégia que a professora arranjou para os alunos a fazerem, colocando um dossier aberto a separar cada aluno, porque dizia ela, que já nesta tenra idade gostavam muito de copiar e conversar entre eles aquando a realização da mesma, e de facto verificou-se que correspondia à realidade, chegando a intervir para perceberem que os estávamos a ver.

Não posso deixar de falar de uma das maiores dificuldades sentidas durante todo o período de estágio, acompanhar uma menina que de acordo com o relatório clínico, apresentava um “quadro clínico compatível com uma perturbação do Espetro do Autismo”. A aluna usufruía da alínea: apoio pedagógico personalizado; adequações Curriculares Individuais e adequações no Processo de Avaliação. Também usufruía de apoio pedagógico personalizado, com a professora de educação especial. Usufri ainda dos seguintes apoios técnicos especializados: Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicologia (um tempo letivo para cada apoio) pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

Esta aluna exigia toda a nossa atenção. Durante o período de estágio, independentemente de quem estivesse a intervir, era necessário ter sempre um adulto por perto, fosse para fazer a

leitura dos exercícios ou os apontamentos no caderno, pois recusava-se a escrever. Dificultando a transmissão de matéria para a restante turma. Conseguir chegar a ela e envolvê-la em todas as tarefas foi extenuante, mas muito compensador.

Para além desta aluna, tínhamos mais dois alunos com bastantes dificuldades em acompanhar a matéria, um dos quais, a português. Estava com os livros do 1º ano, a aprender com o método das 28 palavras. Conseguir articular tudo, foi bastante complicado, questionando tantas vezes a professora cooperante como o conseguia fazer sozinha, visto ser uma turma com progressões diferentes ao nível das aprendizagens.

## **Contextos de Prática de Ensino Supervisionada**

### **1.4 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico- 3º ano**

#### **1.4.1 Instituição e Projeto educativo**

Por último, estive numa sala de 3º ano, no mesmo Agrupamento do estágio anterior. Ao contrário do local anterior o parque escolar deste agrupamento apresentava edifícios antigos e com certas carências ao nível de infraestruturas e de equipamento. A escola sede apresentava alguns indícios de má conservação (alguns estores partidos e espaços exteriores com manutenção pouco cuidada). Apesar disso, regra geral, as salas estavam bem equipadas e conservadas.

Como descrito no estágio anterior o projeto educativo (2014/2017)<sup>4</sup> do Agrupamento tinha como missão/valores: (i) “a escola inclusiva”; (ii) “a escola multicultural”; (iii) “o combate ao insucesso escolar”; (iv) “a educação para a cidadania”; (v) “a articulação entre os diversos ciclos de ensino do agrupamento”, (vi) “a escola aberta e a utilização das tecnologias de comunicação e informação como veículo motivador da aprendizagem” (p. 27).

A Escola do 1.º Ciclo, embora seja de tipologia P3, sofreu alterações com a inclusão de uma sala para a valência de Pré-Escolar (a partir de outubro de 2004) e com a construção de um refeitório. Assim, a instituição apresentava instalações antigas (dois pisos), nas quais funcionavam (em regime normal) uma sala de Pré-Escolar e quatro salas de 1.º Ciclo; conta, ainda, com uma sala de professores, uma cozinha, um pequeno polivalente, casas de banho, um pátio e um pequeno campo de jogos. A nível de recursos a instituição dispunha de computadores, impressora e quadros interativos em todas as salas.

A componente letiva decorria das 09h00 às 10h30 e das 11h00 às 12h30 (período da manhã) e, das 13h45 às 15h45 (período da tarde); posteriormente, seguiam-se as atividades de enriquecimento curricular (AEC).

---

<sup>4</sup> Documento consultado na instituição

### **1.4.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto**

A organização do espaço deve ser uma preocupação constante. Ela implica um conhecimento sólido das crianças e uma boa gestão entre os seus interesses/necessidades, as intencionalidades e conceções do professor e os recursos disponíveis.

Através da análise da planta da sala de aula, verificamos que a sala do 3.º ano apresentava três filas de mesas dispostas na horizontal (viradas para o quadro de giz) e uma na vertical (virada para o quadro interativo), sendo que os alunos estavam distribuídos um por cada mesa. Na sala havia, ainda, um quadro interativo, duas secretárias de apoio ao professor (uma delas em frente às mesas dos alunos e a outra com o computador, perto do quadro interativo), cinco móveis de arrumos (cadernos diários e capas dos alunos, materiais de apoio às atividades de Expressão Plástica, jogos, etc.); a decoração da sala era feita com vários cartazes (manuais escolares) acerca de alguns conteúdos já lecionados (p.ex. mapas de Portugal, classificação das figuras/sólidos geométricos, gramática, sistemas do corpo humano).

Esta decoração provém de uma estratégia de ensino, utilizando recursos e materiais diversificados como método de aprendizagem. Desta forma, os conteúdos lecionados não caíam no esquecimento e sempre que fosse necessário recorriam aos mesmos como auxílio na resolução de exercícios. A sala tinha duas janelas grandes e duas mais pequenas. Os materiais apresentavam-se em bom estado de conservação.

### **1.4.3 Grupo de crianças**

A turma era constituída por um grupo de 20 alunos (12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Todos eles provenientes de Santarém, com exceção de um aluno proveniente do distrito de Setúbal. Estes alunos provinham de um nível socioeconómico médio/baixo.

Existia um grupo de três crianças com necessidades educativas especiais, integrados no Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro, nas alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação); os três alunos usufruíam do apoio com a professora de Educação Especial e Psicomotricidade. Outras quatro crianças, segundo o projeto de turma, tinham um plano individual- (não verificado- apesar das dificuldades de aprendizagem apresentadas, o método de aprendizagem era semelhante aos restantes colegas, incluindo as fichas de avaliação).

Cabe ao professor definir estratégias para cada uma destas crianças como um processo facilitador de aprendizagens e para contribuir para o desenvolvimento de competências e conhecimentos destas crianças, ajustando-as à realidade da sua sala de aula, ou seja, o professor tem de adequar os instrumentos ao grupo e introduzi-los à medida que eles fazem sentido para o

grupo em questão, tendo em conta que nem todos os alunos se encontram no mesmo momento de aprendizagem e a apropriação da funcionalidade dos instrumentos ocorre de forma gradual.

De acordo com as indicações da docente, as principais dificuldades deste grupo eram “falta de vivências, acentuada imaturidade e dificuldade de concentração, condições que condicionam muitas vezes a aprendizagem de conteúdos mais abstratos e que implicavam um trabalho mais autónomo”, ou seja, eram maioritariamente a nível do domínio cognitivo, nomeadamente, na compreensão de conceitos e na capacidade de transmitir os seus conhecimentos e ideias, oralmente e por escrito. Tendo em consideração as observações efetuadas, as dificuldades evidenciadas pelos alunos estavam relacionadas com a falta de motivação, medo de errar e com a falta de atenção/concentração.

As potencialidades da turma manifestavam-se no interesse e na motivação demonstradas por um grande grupo de alunos, essencialmente, em atividades que implicavam a realização de tarefas mais práticas e troca de opiniões.

Notavam-se alguns problemas no que respeitava ao aproveitamento, causados por dificuldades significativas ao nível da aprendizagem e do comportamento. Embora se verificassem situações merecedoras de um acompanhamento mais evidente, a maioria das dificuldades surgia, maioritariamente, por lacunas na motivação e atitude do que propriamente por incapacidade. Uma boa parte dos alunos revelava desinteresse, falta de empenho, desorganização e dificuldade de concentração.

Notavam-se, no entanto, alguns casos pontuais que destabilizavam o ambiente, nomeadamente, o aluno com hiperatividade que estava constantemente a interromper e a destabilizar os colegas e uma aluna repetente que agia de igual forma, mantendo uma postura arrogante e atitude constante de gozo. Na generalidade eram conversadores e um pouco conflituosos. Apesar disso, eram crianças meigas, alegres e educadas. Mantinham uma atitude de colaboração e ajuda em relação aos colegas que revelavam mais dificuldades.

Feita a caracterização da turma é importante refletir, acerca das estratégias utilizadas pela professora neste grupo de alunos. Antes de mais é importante esclarecer que apesar de um horário curricular definido, a professora cooperante era flexível ao ponto de alterar a sua planificação. Era constante encontrar a professora sentada na sua secretária a transmitir a matéria/ leitura dos respetivos manuais escolares enquanto que os alunos se limitavam a ouvir para posteriormente e individualmente passarem à resolução de exercícios escritos.

Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda- tem sido muito largamente preterido em favor de «dar matérias», predominantemente pela via da fala do professor, apoiada num manual que segue, ou faz seguir, numa certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por trás deste formato, o verdadeiro trabalho que cabe à escola- garantir que se aprenda aquilo que se vai precisar, pessoal e socialmente, pra uma boa integração social, ou pelo menos aceitável. (Roldão, 2003: 17)

Era também recorrente permanecer na mesma disciplina durante uma manhã/ tarde, quando não o dia inteiro. Outra situação que me deixava inquieta, era a prática de correção dos trabalhos - sendo esta uma constante- que deixava os alunos vulneráveis perante professora e colegas. Os alunos eram chamados ao quadro individualmente, e tinham de ler o enunciado do exercício (raramente explicado pela professora) e fazer a sua resolução.

Acontecia que os alunos não se sentiam à vontade para o fazer porque não tinham ali um acompanhamento por parte da professora e quando tinham sentiam-se amedrontados ao ter de responder, pela reação da professora às respostas erradas dos alunos. Segundo Hetzer (1959), “os professores por de mais «neutros», que mantêm uma distância afetiva, ignoram a ânsia de contacto das crianças e conferem uma primazia absoluta ao rendimento, fazem com que se desenvolva uma atmosfera vazia e de mal-estar.” (p.287)

O professor no 1º ciclo tem “como [função] socialmente definidora do ser professor, ensinar” (Roldão, 2005:13) e, na atualidade atribui-se ao professor a responsabilidade de participar na construção de competências cognitivas, ético-afetivas, sociais e de Ação (Audigier, 1998, 2000).

Assim sendo, na sala o professor deve criar e manter um clima educativo em que os alunos se sintam bem a conversar e livres de exprimir os seus pensamentos, desejos e sentimentos, ou seja, o professor deve proporcionar um ambiente que estimule o desenvolvimento da linguagem.

Para que tal ocorra, deve adotar alguns comportamentos, como por exemplo olhar e ouvir com atenção quando a criança fala e responder com expressões que a permitam saber que está a ser ouvida; responder sempre às perguntas de modo a que ela compreenda; colocar questões, opções, soluções, discutindo com ela todos os passos.

Como tal, as crianças necessitam de um ambiente acolhedor e seguro onde podem lidar com o conhecimento gradual do meio e adquirir os recursos que lhe permitam aceder a ele.

Todo o trabalho realizado no 1º ciclo dá um lugar de destaque às atividades que proporcionam todo um desenvolvimento e para tal, os alunos necessitam de um ambiente acolhedor e seguro onde possam lidar com o conhecimento gradual e adquirir os recursos que lhe permitam aceder a ele.

Corroborando com Roldão, Trindade (2002) refere que o papel do professor é o de agente de mediação entre o aluno e o saber coletivo, cooperando para que a relação entre ambos possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social. (p.48)

Sendo este um grupo mais agitado e com dificuldades de aprendizagem segundo a própria professora, fez-me questionar se este seria a metodologia apropriada de ensino para este grupo de crianças.

#### **1.4.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada**

A definição da temática subjacente ao projeto de estágio revelou ser um processo que, embora tenha suscitado algumas dúvidas, acabou por se adequar às necessidades do público-alvo.

A planificação das atividades, para o período das quatro semanas de intervenção, teve como enfoque principal a temática da *interdisciplinaridade*.

De acordo com Roldão (1999), a prática pedagógica com base na interdisciplinaridade efetiva, confere aos alunos aprendizagens significativas. O professor deve ter em mente o fator «continuidade» (não só durante o ano letivo, mas, também, prolongada ao longo dos ciclos de ensino) aliado à adequação das atividades ao grupo com o qual as desenvolve. Trata-se de encontrar um ponto de equilíbrio, uma união das áreas curriculares que integram o currículo do 1.º ciclo do ensino básico.

A temática da interdisciplinaridade tem merecido cada vez mais destaque, por parte da comunidade científica e educacional. Como é sabido sempre existiu conhecimento, no entanto, a forma como é estruturado e trabalhado nas escolas é que tem vindo a ser continuamente fragmentada e especializada. Não se trata de desvalorizar as características específicas inerentes a cada disciplina, mas, sim, de privilegiar a ideia de que o conhecimento não deve ser processado “em campos fechados, como se tratassem de pequenos sub-mundos diferentes dentro de um grande mundo” (Lopes 2006: 36). Por outro lado, autores com Pombo et al. (1993) apontam uma das possíveis barreiras relativamente ao método interdisciplinar, que consiste

[na] comunicação e compreensão mútua entre várias disciplinas. Se é verdade que as diversas áreas tendem a desenvolver as suas próprias linguagens, como é que é possível encontrar um local de encontro que permita a sua discussão conjunta e como é que, por outro lado, esse local se articula com as linguagens naturais? (Pombo et al, 1993: 28).

Nesta linha de pensamento a Escola, enquanto espaço de formação de cidadãos sensíveis às realidades das nossas sociedades, deve proporcionar as ferramentas necessárias aos alunos, para que estes adquiram saberes - cognitivos e morais/éticos - cada vez mais indissociáveis (Roldão, 1995). Ao confrontarmos-nos com as problemáticas de hoje, torna-se essencial que cada indivíduo - especialmente educadores e professores - tome uma atitude reflexiva sobre o seu papel na sociedade, no sentido de apurar o seu espírito reflexivo (aprender e reaprender a pensar melhor). A sociedade em que vivemos encontra-se em constante transformação. O nosso tempo é marcado pela inconsistência, pela pressão das mensagens que nos são transmitidas, a clarificação dos valores é debatida de forma confusa.

Giddens (2010) caracteriza a sociedade atual como um “(...) mundo intensamente inquietante e, ao mesmo tempo, repleto das maiores promessas para o futuro. É um mundo inundado pela mudança, marcado por graves conflitos” (p.2).

Na escolha deste tema estão diferentes fatores envolvidos, nomeadamente, as características do grupo, a prática pedagógica da cooperante (isto é, a tipologia de atividades e forma como as dinamiza com o grupo), as rotinas, os interesses e os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Ainda durante o período de observação da prática pedagógica da cooperante, das características da turma, constatou-se a necessidade de um maior envolvimento dos alunos na realização das atividades diárias.

Após o primeiro contacto com a turma foi igualmente necessária a análise do Projeto Educativo (2014/2017), para aferir os grandes temas, missão e valores preconizados. Dois dos objetivos a trabalhar nas escolas deste agrupamento são, (i) Capacitar os alunos de mecanismos que proporcionem a procura autónoma e contínua do saber; (ii) Desenvolver nos alunos de forma harmoniosa as dimensões: cognitiva, motora e social na perspetiva de contribuir para uma sólida formação cívica e pessoal. O agrupamento pretende, acima de tudo, prestar um serviço educativo que permita aos alunos adquirir competências (cognitivas, sociais, afetivas) essenciais na formação de indivíduos críticos, autónomos e com responsabilidade social (debate de ideias, intervenção cívica).

As atividades aqui apresentadas, serão o exemplo da interdisciplinaridade presente no projeto de estágio, assegurando as aprendizagens essenciais em cada área de conteúdo.

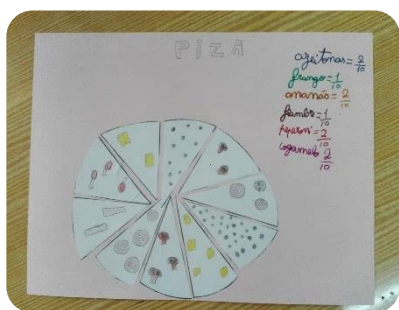


Figura 14: Atividade “A pizza”

A (fig. 14) pertencia à área das expressões (construção de uma pizza em 10 partes iguais – números e operações- números racionais não negativos) com o objetivo de explorar os materiais, recortando e fazendo composições colando.

Esta segunda atividade (fig. 15) foi preparada para o exterior, onde o objetivo seria primeiramente debater os conteúdos da semana e respetivas pesquisas relativas à mesma (Os Astros) Posto isto, a turma foi organizada de forma ordeira para se deslocar até ao exterior. Eu, enquanto professora estagiária estava incumbida de desenhar círculos no chão, e explicar aos alunos que haveria um desafio nesta atividade, ou seja, explicar que cada aluno teria a sua função/ representação em cada um desses círculos (ficariam incumbidos de representar cada planeta, ou seja, tinham de agir como se um deles fossem movimentando-se à volta da órbita).



Figura 15: Os astros (atividade de exterior)

Desta forma, os alunos teriam de estar muito atentos porque cada um deles iria representar um planeta, estrelas, cometas ou asteróides. Cada um com a sua posição e respetiva função.

Quando acabasse a representação do sistema solar regressaríamos todos à sala de aula e procederia à explicação de forma simples o movimento de rotação e translação dos planetas. Uma atividade que tinha tudo para correr bem- os alunos estavam entusiasmados- mas que por falta de entusiasmo e preparação minha, bem como, da atividade, acabou por ser uma atividade falhada a nível de conteúdos.

#### **1.4.5 Análise Reflexiva do contexto e organização curricular**

Ao contrário de estágios anteriores, e mesmo após a observação inicial da turma, não consegui realizar o trabalho necessário de reflexão conjunta com a cooperante, tornando-se complicado perceber como planeava e implementava as suas aulas, sobre o funcionamento do grupo, do desempenho individual de alguns elementos e da organização dos espaços da sala (no momento a disposição estava por filas, estando sentados um por mesa espaçadamente a fim de evitar mau comportamento). Num curto espaço de tempo vários alunos foram mudados de lugar (inclusive, por mim) para acabar com conversas paralelas, mas rapidamente percebi que não era a solução, independentemente de onde os colocasse a conversa continuava.

Ao contrário do que aparentava, no geral era um grupo irrequieto, com grande dificuldade de concentração, nesse sentido tornava-se muito exigente requerendo um grande esforço por parte de quem atuava/ intervinha, dificultando um ritmo de trabalho aceitável, ou seja, com a demora na resolução de exercícios acabava por atrasar toda uma planificação.

O feedback por parte da professora cooperante era positivo, mas não era o suficiente, porque o meu principal objetivo era o de chegar aos alunos e não sinto que tenha conseguido, não no sentido de interação, mas de novas aprendizagens. Era uma turma pautada por grandes dificuldades de aprendizagem e isso sim era preocupante.

O horário letivo não me parecia que ajudasse a que se sentissem motivados, um dia inteiro com a mesma disciplina era exasperante, até para quem estava à frente da turma. A professora cooperante dava o aval para que se modificasse a planificação, no entanto, acabava por nos cortar as asas quando referia que as horas letivas de cada disciplina tinham de ser cumpridas.

Com a experiência adquirida ao longo dos estágios foi mais fácil dirigir as aulas. Tentei sempre que as atividades a que me propus fossem de encontro aos objetivos dos programas e metas curriculares, contando com o feedback da professora para ver até que ponto se enquadravam e se achava necessário alterar.

No entanto, consegui desenvolver um trabalho que, embora tenha traços evidentes de um amadorismo próprio de quem está a desempenhar uma tarefa tão complexa.

Creio que me apropriei da cultura da sala e do funcionamento da mesma, que estive à vontade com o grupo, e criei laços de empatia.

## Parte II- Investigação realizada

### 2.1. Identificação da problemática

Com base na observação nos diferentes contextos, nas suas rotinas, na organização dos espaços, das interações e projetos, questioneimei-me sobre um interesse em comum em todas estas crianças – O brincar. Como referido nas OCEPE (2016), o brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p.11). Emergiu assim a questão sobre o papel do educador nesta atividade.

Segundo as OCEPE (2016) cabe a este: promover o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. (p.11)

Desta forma, percebi que seria interessante questionar educadoras e professoras sobre as suas conceções acerca do brincar e a sua relação com a aprendizagem das crianças. Neste sentido, o estudo investigativo intitula-se: “As potencialidades do brincar: conceções de educadoras e professoras”.

Como referido anteriormente, durante o decorrer dos estágios fui aproveitando para observar as crianças (através de instrumentos formais e informais- grelhas de avaliação, diário de bordo a meros registos fotográficos) nos diferentes contextos em que está inserida, assim como refere Simões (2004), desta forma, é possível ter uma idéia realista do dia a dia da criança, dos seus interesses, capacidades e dificuldades.

Após a passagem pelos mesmos e simultaneamente pela distinção entre os contextos e respetivos projetos, todos eles tinham algo em comum- o grupo de crianças ansiava pela brincadeira, seja em sala, seja no exterior, levando-me a pensar e questionar, quais os benefícios que teriam assim o brincar para estas crianças e se efetivamente eram visíveis os efeitos para as respetivas educadoras/ professoras.

Tanto o contexto de creche como o contexto de jardim de infância eram marcados pelo brincar.

No contexto de creche, as crianças dispunham de dois espaços relativamente amplos para brincar, com bastantes materiais didáticos.

No jardim de infância, o espaço de brincadeira tanto interior como exterior era mais limitado, mas não impedia que fosse igualmente aproveitado quando as crianças usufruíam dos espaços.

No que concerne ao 1º ciclo, e apesar de ter estagiado em duas instituições de um mesmo agrupamento, as condições do espaço educativo eram bastante diferentes. Enquanto que a primeira

instituição tinha sido inaugurada recentemente e todos os materiais e respetiva escola eram novos, no segundo contexto, a instituição é a mais antiga do grupamento e já se encontra degradada pelos anos.

Curiosamente, apesar de as crianças terem acesso a um espaço bastante didático no primeiro contexto, optavam por ficar sempre em frente da sala, num espaço amplo a brincar de livre e espontânea vontade- o brincar livre. No segundo contexto e apesar das fracas condições de equipamentos, ou seja, dos espaços deteriorados, materiais debilitados e condições mínimas de exterior (chão cimentado em toda a instituição, com duas balizas de ferro no que é considerado um campo de futebol- onde são executadas as aulas de expressão físico-motora-, e um parque “didático”), as crianças continuavam a ansiar pela hora do recreio e optavam pelo brincar livre.

Em síntese, através de observação direta e sistemática destas crianças e respetivos comportamentos questioneei-me sobre o papel do brincar, desde o seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, se a forma como estava organizado o espaço pedagógico condicionava as suas brincadeiras. De igual forma, questioneei-me sobre qual deveria ser o papel do adulto na promoção do brincar e a sua intencionalidade educativa.

Face ao exposto, é importante definir e clarear alguns conceitos para uma melhor perceção do descrito, como: o conceito do brincar e de jogos; o espaço pedagógico como ambiente de aprendizagem e o papel do adulto neste momento. Para este estudo baseei-me nas teorias de diferentes autores e desenvolvi um pequeno estudo investigativo a fim de perceber as diferentes conceções de educadoras e professoras, sobre este tema.

## **2.2 Objetivos do estudo**

A partir do objetivo formulado “Potencialidades do brincar: Conceções das educadoras e professoras” foram definidas três questões:

- (i) O que é o brincar na perspetiva das educadoras e professoras em contexto escolar?;
- (ii) Qual a relação do brincar com a aprendizagem?;
- (iii) Qual o papel do adulto enquanto a criança brinca?

Inerentes a estas questões foram formuladas sub-questões a fim de lhes dar resposta.

Um estudo baseado nas conceções e práticas das educadoras e professoras, fundamentadas com diferentes autores para desta forma me auxiliar na minha própria reflexão sobre a temática em estudo.

## **2.3 Enquadramento teórico**

### **2.3.1 A importância do brincar**

#### **2.3.1.1 Brincar e Jogo: clarificando conceitos**

Assim como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o brincar é um dos princípios da pedagogia para a infância e é definido como atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma ideia redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (OCEPE, 2016: 10)

O brincar é um dos comportamentos mais naturais e antigos do ser humano, principalmente na infância.

Segundo Portugal et al (2009), e citando Moyles e Adams (2001) “o brincar permite às crianças experienciar situações de aprendizagem que as mobilizam cognitivamente, afectiva e socialmente; em contextos de aprendizagem significativos e relevantes de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade”. (p.51).

Quando a criança brinca, “envolve-se ativamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual à sua medida”; através deste acto (brincar) “resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (Portugal, 2009: 51).

Como defende Bruner (1972), citado por Portugal, brincar “envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações de diferentes pontos de vista” (p.51).

É durante a brincadeira que a criança expressa desejos e vontade, e quanto mais oportunidades tiver de o fazer, mais fácil será o seu desenvolvimento. O desenvolvimento acontece porque o ser humano “está em constante interação dinâmica com o meio ambiente.” (Ribeiro dos Santos & Monteiro, 1995: 13)

Formosinho et al (2007) cita (Froebel 1896) para definir o brincar como “a mais alta fase de desenvolvimento infantil” (p.54), aproximando-se da teoria de Vigotsky (1984, citado por Wajskop, 2007) que afirma que é no brincar que a criança consegue ultrapassar as suas barreiras e passa a vivenciar experiências que vão além da sua idade e realidade, fazendo com que se desenvolva cognitivamente.

Deste modo, é no brincar que se pode propor à criança desafios e questões para que esta reflita, sugira soluções e resolva problemas. A brincar, desenvolve a sua criatividade e imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência que serão, mais tarde, adaptadas

durante a sua vida como cidadão, pertencente a uma sociedade. Ainda no mesmo pensamento, refere que a criança ao brincar opera sobre os materiais, isto é, está a fazer transformações retirando aprendizagens através do feito.

Portugal (2009) refere que “brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.” (p.52)

A brincadeira permite, também, o desenvolvimento do autoconhecimento, o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência. Moyles (2006) sublinha que o brincar é um modo de a criança “adquirir habilidades desenvolvimentais- sociais, intelectuais, criativa e físicas.” (p.26) No sentido em que o brincar acaba por ser uma necessidade para o desenvolvimento infantil por conter o lazer, permitir à criança o conhecimento de si mesma, aprende a lidar com o outro (par), origina a capacidade de criar- criatividade. Contribui para a sua formação, ou seja, quanto mais brinca mais aprende. Indo mais longe podemos dizer que o brincar tem objetivos associados como o prazer de o fazer, a expressão do sentimento bem como a aprendizagem inerente a este.

Formosinho et al (2003), referem “o brincar envolve a criança inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento” (p.52)

Esta brincadeira torna-se mais visível nos contextos de creche e jardim de infância e podemos verificar como a organização do espaço contribui para este desenvolvimento. Por exemplo, a área da casinha, sendo uma réplica de um lar comum, é um espaço onde as crianças transmitem involuntariamente a sua visão sobre os adultos, sendo frequente incorporarem personagens, para retratarem o mundo que as rodeia.

Como postula Moyles (2006) através da brincadeira do faz de conta as crianças demonstram uma crescente consciência do mundo que as rodeia, assumindo papéis sociais, e ao fazê-lo vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica. (p.109). Esta brincadeira do imaginário alia-se ao desenvolvimento da linguagem e ação.

(...) o jogo simbólico aparece mais ou menos ao mesmo tempo que a linguagem, mais independentemente dela, e tem um papel considerável no pensamento das crianças, como fonte de representações individuais (ao mesmo tempo cognitivas e afectivas) e de esquematização representativa, igualmente individual (Piaget, 2000: 121)

Vários teóricos, incluindo Moyles (2006) acreditam que através do brincar desenvolve-se a criatividade e imaginação, essencialmente no jogo simbólico e no faz de conta, onde inventam papéis, criam uma história, através da imaginação. (p.27) A brincar, a criança consegue ser criativa e utilizar a sua personalidade: “e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”

Importa fazer aqui uma distinção entre o brincar livre e jogo, também ele potenciador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. “Jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (Pinto & Pereira, 2001: 32)

Zabalva (1998) reconhece ao jogo “a condição de modo natural que a criança usa para construir seus próprios modelos de conhecimento, de comportamento sócio-afetivo e de seleção de valores.” (p.82)

Os jogos são considerados uma atividade espontânea por parte da criança, onde esta se sente confortável e à vontade para aprender a brincar. Este é extremamente importante para a aprendizagem, para o desenvolvimento da adaptação social e pessoal e reconhecimento da sua cultura. Estes dispõem de diversos campos de aplicação entre eles, a recreação, o ensino, a dinâmica de grupo e o desporto. É nesta fase de desenvolvimento que estas são determinantes a nível social e cultural.

Contudo os jogos não têm unicamente uma vertente lúdica, não são apenas mais uma maneira de passar o tempo nem de aumentar o tempo de recreio. Os jogos devem ser considerados como um ambiente pedagógico de descoberta e de exploração.

Segundo Kamii (2003), Piaget definia o jogo como “a construção do conhecimento” (p.27), o mesmo referia que “O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade.” (p.29)

Segundo Vygotsky (1984), existe uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem, dando-lhe assim uma grande importância. Para que seja possível compreender melhor a essa importância é preciso recordar algumas das ideias da sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Este desenvolvimento resulta da interação da criança com as pessoas que normalmente mantem contato. É importante salientar que o conceito desta teoria é do da Zona de Desenvolvimento Proximal- implica a relação com o nível de desenvolvimento real, que nos define qual a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve os seus problemas com auxílio.

“A ZDP determina que a aprendizagem ocorre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis” (Oliveira- Formosinho, Lino & Niza, 2003: 225)

A criança terá que ser capaz de fazer amanhã aquilo que hoje foi capaz de fazer em cooperação. Desta forma, o único modo correto de pedagogia é aquele que tenha um avanço relativamente ao desenvolvimento e o adulto deve ter como objetivo não as funções maduras, mas funções em vias de maturação. Não são os jogos de caráter espontâneo que tornam uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, um exercício no plano da imaginação da

capacidade de conseguir planejar, representar papéis, situações do cotidiano e imaginar diversas situações.

A partir dos 7 anos de idade (estádio das *operações concretas* nos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget) caracterizado pela “capacidade lógica de compreender o mundo” (Oliveira- Formosinho, Lino & Niza, 2003: 209), as brincadeiras e os jogos com regras são muito importantes para o desenvolvimento de estratégias quando são obrigados a tomar decisões.

Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2003) referem que neste estágio a criança” apresenta uma compreensão concreta e literal do conceito de regra.” (p.209) É através das brincadeiras que compreendem e aprendem a seguir regras, experimentado formas de comportamento e de socialização, descobrindo assim o que o rodeia, o mundo à sua volta.

Através da interação com outras crianças em contexto de brincadeiras, as crianças interagem socialmente, apercebendo-se assim, que não são os únicos sujeitos da ação e que, para atingirem os seus próprios objetivos, tem de aceitar que os outros também possuem objetos próprios que pretendem satisfazer.

Cada jogo tem características específicas que estimulam o desenvolvimento das competências para adaptação de comportamento das crianças, ajudando-as a distanciar-se da impulsividade.

Devido à estrutura dos jogos o objetivo é exigir e permitir à criança que avance na capacidade de refletir sobre as suas próprias ações, permitindo-lhes assim, serem capazes de fazer uma autoavaliação do seu comportamento, dos seus progressos e das suas habilidades.

Zabalza (1998) destaca seis potencialidades que advêm dos jogos:

- (i) Comunicação: (..) contexto fértil para dar características de natureza educativa às linguagens verbais e não verbais (gestos, sons, imagens)
- (ii) Socialização: encontra no mundo do jogo a oportunidade de revalorizar tanto os seus reportórios de interação (...) como as suas possibilidades culturais (...)
- (iii) Atuação por conta própria: (...) o jogo favorece a tomada de opções autónomas e decisões livres quando a criança se coloca cognitiva e emotivamente em contato ativo com objetos “inéditos” de conhecimento
- (iv) Construção: (...) constitui o caminho natural de acesso ao conhecimento, ou seja, aprendizagem que se conquista contextualmente com as mãos, com o corpo, com a observação e a ação direta sobre os objetos do seu ambiente
- (v) Exploração: desejo de conhecer que envolve toda a infância
- (vi) Fantasia: dispõe de uma gramática mágica que usa como motor inventivo e transfigurativo (Zabalza, 1998: 84)

O adulto deve promover o estimular a imaginação das crianças, ajudando-as a ter as suas próprias ideias e questiona-las de modo a que elas sejam capazes de encontrar solução para os

problemas que lhes surgem. É importante que também brinque com as crianças, sempre com o objetivo de estimular as crianças e servindo também de modelo, ajudando-as assim a crescer.

As brincadeiras reforçam laços afetivos e o adulto ao brincar com a criança, está a demonstrar-lhe o seu amor. A participação do adulto na brincadeira é de tal importância que eleva o nível de interesse, estimulando e enriquecendo a imaginação das crianças.

Em suma, é através dos jogos que as crianças desenvolvem um relacionamento com os adultos e com outras crianças e através do jogo podem interagir com o meio em que se encontram inseridas, proporcionando-lhe um autoconhecimento delas mesmas, tendo em conta que essa descoberta as fascina, pois é inserido e descoberto um novo mundo.

O jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia. (Pinto & Pereira, 2001: 47)

Após a clarificação dos conceitos, resta perceber como o espaço pedagógico (onde as crianças se encontram diariamente) contribui significativamente para esta sua aprendizagem ativa.

## **2.3.2 O Espaço Pedagógico como ambiente de aprendizagem**

### **2.3.2.1 Espaço Educativo**

O espaço educativo, ou seja, o espaço de sala deve-se encontrar organizado por áreas definidas, de forma intencional; desta forma, dá-se oportunidade às crianças de explorar todas as áreas e de tirar o maior partido das mesmas.

De acordo com Zabalza (1992) o espaço educativo é uma das componentes essenciais para a construção de um ambiente educativo que promova a “ (...) alegria, o gostar de estar na escola (...) ” e consequentemente que permita o “ (...) desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário.” (p. 119).

Post e Hohmann (2003) referem a importância de as crianças vivenciarem experiências diárias que lhes permitam construir os próprios conhecimentos que, consequentemente a auxiliam a dar sentido e significado ao mundo. Através da aprendizagem ativa - experiências de aprendizagens vividas diretamente e no imediato - é esperado que a criança consiga refletir sobre as suas ações.

Tal como referem Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), esta estratégia de organização do espaço e materiais de trabalho confere à criança uma vivência o mais próxima possível da sua realidade quotidiana (para além de ser uma condição necessária ao bom funcionamento da vida em grupo):

Concretizando, a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspectiva de uma mãe de família (...). É esta imersão no quotidiano através de experiências de um papel social. É uma imersão na célula social básica - a família -, seus papéis e suas relações interpessoais específicas. (...) A imersão de que se fala é, no entanto, uma imersão que permite alguma distância da realidade (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007: 66-67).

O papel do educador consiste em saber apoiar as brincadeiras e possíveis diálogos, escutá-las e acompanhá-las com comentários e observações; desta forma, a criança sentir-se-á mais confiante em demonstrar os seus sentimentos. Também é dever do educador organizar o ambiente educativo de forma a promover e facilitar as escolhas da criança. De facto, a forma como o educador organiza o espaço educativo influencia, em parte, a forma como a criança se desenvolve e aprende.

Para Zabalza (1992) o espaço educativo representa uma “estrutura de oportunidades” (p.120) para a criança, isto é, pode representar uma facilidade ou uma condicionante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Proshansky e Wolfe (1974) citados por Zabalza (1992) é possível caracterizar dois tipos de influência que exercidas pelos ambientes educativos, a saber: (i) *influências diretas* - podem facilitar ou impedir um determinado processo a desenvolver; (ii) *influências simbólicas* - depende da interpretação feita pelos intervenientes que condicionam o ambiente.

Em suma, este espaço é um potenciador de aprendizagens e deve ser adequado ao grupo de crianças, não esquecendo que cada uma é um ser individual, como tal, com necessidades individuais.

A aprendizagem poderá ser vista como “mudança relativamente estável e duradoura do comportamento e do conhecimento.” (Ribeiro dos Santos & Monteiro, 1995: 67)

### **2.3.2.2 O Espaço Exterior**

“A zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira.” (Hohmann & Post 2011: 161). Desta feita, assim como o espaço educativo (sala), o espaço exterior deve ser encarado como um ambiente de aprendizagens-

O tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano. Os adultos juntam-se à brincadeira das crianças e ganham uma compreensão maior dos interesses e capacidades que elas possuem (Weikart & Hohmann, 2011: 432)

Neste período têm brincadeiras que por norma não têm no interior.

Como referem Weikart e Hohmann (2011), este tempo é manifestado pela brincadeira livre, proporcionando oportunidades para brincadeiras sociais, bem como aprender num contexto livre. Um espaço “Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para o movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (Hohman & Post, 2001: 161)

Weikart, Banet e Hohmann (1979) postulam que a principal razão do ser do tempo do recreio ao ar livre é o permitir às crianças que ponham em prática as suas ideias e descobertas, fora da sala de atividades.” (p.130)

Referem que cabe ao adulto envolver-se ativamente nas atividades e jogos das crianças, falar sobre o que estão a fazer, ajudar a resolver problemas e encontrar alternativas e apoio, encorajar e alargar as atividades das crianças. (p.130). Taylor e Brickman (1991) afirmam que os adultos devem trabalhar com as crianças no recreio como trabalham nas suas salas de atividades (p.170), partilham da mesma opinião Weikart e Hohmann (2011) afirmando que o papel dos adultos é semelhante no exterior ao período de tempo de trabalho. (p.437)

Nas faixas etárias correspondentes ao 1º ciclo o exterior já é visto como o recreio, um momento necessário e importante na vida das crianças onde realizar atividades lúdicas é tão importante no processo educativo das crianças nos primeiros anos do ensino básico.

O recreio é visto como um tempo onde os alunos têm a possibilidade de brincar e extrapolar sem intencionalidade educativa, sendo desvalorizado por parte dos adultos. Neste sentido irei abordar a conceção do recreio, a sua finalidade, e como contribui para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Condessa, Pereira e Pereira (2004), referem que no recreio a criança tem a oportunidade de verificar os seus limites, possibilitando-lhes uma diversidade de oportunidades de explorar o seu ambiente. (p.67). As autoras supracitadas, referenciam Miller (2009) para definir o recreio como uma pausa no dia da escola, que serve para atividade livres e desestruturadas que proporcionam momentos de interação e jogo às crianças. (p.68).

Podemos dizer que o recreio tem várias dimensões: como espaço de aprendizagem, como espaço de brincar, como espaço de socialização- “processo de integração do indivíduo numa determinada sociedade. É através da socialização que o sujeito apreende e assimila comportamentos, regras, normas, valores, rituais, formas de estar, de comunicar e de se relacionar com os outros.” (Ribeiro dos Santos & Monteiro, 1995:197)

Ribeiro dos Santos e Monteiro (1995) referem que este processo de aprendizagem se realiza ao longo da vida através de vários agentes, tais como: família, escola, grupo de pares, entre outros. Atribuem à creche e ao jardim de infância um papel deveras importante, sendo nestes espaços que a criança pratica desde logo comportamento e hábitos de trabalho. (p.138)

As autoras supracitadas atribuem ao recreio a função de “veicular as normas sociais, as noções éticas básicas, os ideais da sociedade” (p.138), aquisições essenciais para a inserção social do indivíduo na sociedade.

Quanto ao grupo de pares, as mesmas definem-no como “grupos de pessoas de idade aproximada, que se desenvolvem relações de solidariedade e cooperação e se adquirem sentimentos de reciprocidade e também de autonomia, interdependência e identidade social” (p.139)

Este último agente de socialização, segundo as autoras permite à criança a consciência da existência dos outros, no sentido em que, através do brincar surgem conflitos ou trabalho em conjunto, e nessas alturas acabam por manifestar interesses e desejos próprios. (p.139)

Blatchford (1994) afirma que o recreio é um ambiente para explorar e investigar sobre os jogos executados pelas crianças, bem como, as relações sociais e interações como amizades e rejeições, provocações, lutas.

Silva (1959), refere que o recreio é compreendido como um espaço de satisfação, de prazer e emoção representado nas atitudes das crianças de forma livre e espontânea. Durante este tempo, as crianças libertam as suas emoções, e desenvolvem as suas relações através do brincar, estabelecendo trocas de experiências (sociais e culturais) entre elas. Este refere ainda a valorização do recreio quanto à criança no sentido em que neste tempo as crianças acabam por se expressar melhor, comunicar, ampliar e desenvolver o estado físico, mental, emocional e social.

É notório também de como potencia/incentiva o interesse em adquirir conhecimento, desenvolvendo a socialização e estimula a criatividade. Sendo assim considerado um momento de construção de relações e valores.

Este tempo melhora não só o seu comportamento como ajuda na concentração de um dia de aulas, visto que é necessário fazer uma pausa para permitir a libertação de energia e desenvolver o lado social. A falta deste, implica na aprendizagem das crianças. O recreio tem vindo a perder o seu valor perante a sociedade pois esta encara-o como um tempo livre ou hora de descanso, não vendo as suas potencialidades. Através deste tempo, as crianças não só interagem entre si como aprendem umas com as outras, estimulando a fala e o raciocínio lógico.

Sendo assim importante que todas as atividades inseridas no recreio estejam direcionadas para a promoção do saber, do aprender, com a relação da sociedade, da cultura e da educação da criança.

Em boa verdade, o recreio é crucial no processo de ensino-aprendizagem das crianças, desenvolvendo-as a adquirir a maturação da imaginação, da inteligência e da linguagem.

Através do brincar podemos conhecer o outro, conhecer o mundo real e os objetos. Brincar é uma das atividades elementares para o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil, até porque em brincadeiras, desenvolvem-se capacidades importantes, como a atenção, imitação,

memória e a imaginação, estimulando capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Carlos Neto quando entrevistado pela (“Gazeta do Povo”, 2016) relata a importância do intervalo para o desenvolvimento das crianças, afirmando “crianças ativas no recreio aprendem melhor em sala de aula”, “crianças fisicamente ativas têm cérebros mais activos e aprendem com mais sucesso as linguagens abstratas”.

Sendo fulcral ressaltar a importância do recreio na vida e formação dos alunos e da sua necessidade em extravasar os seus anseios e as suas atividades recreativas, tornando-se um momento muito esperado pelos alunos inseridos em contexto escolar.

Segundo Ferreira (1999) o recreio escolar é indispensável na educação, sendo fundamental à sua compreensão, perceber-se que a sua raiz nos leva ao termo de recreação.

É através do brincar e das suas brincadeiras que as crianças desenvolvem o seu conhecimento, que produzem e demonstram interesse e tem necessidade de aprender, socializar, participar e relacionar com as suas necessidades individualmente ou coletivamente, sendo, portanto, o recreio um momento propício para o processo de socialização e de estabelecimento de relações.

Em suma, citando Taylor e Brickmann (1991) “Um espaço de recreio bem concebido e relações apropriadas entre crianças e adultos nas atividades exteriores são fatores que aumentam tanto a aprendizagem como o divertimento.” (p.172)

### **2.3.3 O papel do adulto**

O educador deve ser sobretudo um exaltador da relação, proporcionando um ambiente seguro, acolhedor, com experiências diversificadas, centradas no desenvolvimento da criança, respeitando o seu ritmo e a sua individualidade. (Cada criança é um ser único). É fundamental que desenvolva uma parceria ativa e de estreita colaboração com as famílias e os restantes membros da equipa educativa. Desta forma deve valorizar e escutar a criança e dinamizar as suas relações com pares e adultos, criando um sentimento de pertença a um grupo:

o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional (Portugal, 1998: 198).

O educador desempenha um papel fundamental na vida da criança, pelo que deve ser consciente, agindo na emergência das suas capacidades e convicções, com o cuidado de refletir e

ponderar sobre as suas ações e desenvolvendo práticas bem estruturadas, com intencionalidades bem definidas.

É fundamental que não seja autoritário nem interfira demasiado na liberdade da criança, mas que mostre caminhos para ela escolher e aprender, de acordo com os seus interesses. Acima de tudo, o educador não se pode resignar ou cair no erro de se julgar detentor da sabedoria.

A sua formação não deve culminar com a conclusão do curso, é imprescindível um esforço constante de pesquisa, aprendizagem, conhecimento, para não estagnar e se tornar obsoleto!

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) a vertente da intencionalidade educativa característica da intervenção do educador é regida por quatro etapas, nomeadamente:

- (i) *observar* - o conhecimento individual da criança permite ao educador identificar as suas capacidades, dificuldades, interesses, e caracterizar o seu contexto familiar, de modo a proceder a uma adequada diferenciação pedagógica e funciona como elemento de planeamento e avaliação;
- (ii) *planear* - planear de acordo com as características do grupo de criança é premissa para aprendizagens mais significativas e diferenciadas para as crianças;
- (iii) *agir* - a concretização da ação baseada numa intenção, tirando partido das propostas das crianças e comunidade educativa;
- (iv) *avaliar* - tomada de consciência da ação realizada permite a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança;
- (v) *comunicação* – a partilha de informação com a equipa de profissionais e com os pais constitui um benefício para um melhor conhecimento da criança;
- (vi) *articular* - é função do educador promover a continuidade educativa das crianças aquando da transição para a educação pré-escolar e, posteriormente, para a escolaridade obrigatória.

Posto isto, são objetivos do educador: (i) proporcionar bem-estar e envolvimento à criança; (ii) disponibilizar e/ou construir materiais adequados à faixa etária da criança, que promovam o seu desenvolvimento e imaginação; (iii) estimular o interesse e curiosidade das crianças para as atividades propostas em sala; (iv) proporcionar aprendizagens às crianças de forma informal e lúdica; (v) criar momentos que propiciem a exploração e a expressão livre da criança.

## **2.4. Metodologia**

Feita a revisão da literatura, é tempo de passar para a investigação. Tuckman (2000) define a investigação como uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p.5)

Após a definição da problemática, optei pela investigação por inquérito por questionário, este “consiste num conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito” (Afonso, 2005: 101).

O mesmo autor, atribui como objetivo principal dos questionários “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005: 101)

Esta investigação permite de forma acessível, aceder um número elevado de respostas. A aplicação do inquérito por questionário foi feita on-line (anexo A). Esta opção metodológica assenta na base da investigação qualitativa.

“A investigação qualitativa, privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos na investigação” (Biklen & Bogdan 1994:16). Os mesmos referem que esta investigação apresenta cinco características:

- (i) A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados
- (ii) A primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados
- (iii) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final
- (iv) Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle
- (v) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê” (Tuckman, 2000: 508)

Para o efeito de investigação e como referido anteriormente, o estudo foi realizado através de inquérito por questionário, este foi formado por um “conjunto de perguntas planeadas” sobre o Brincar “para serem administradas a um grande número de pessoas a fim de se obter informações sobre opiniões e comportamentos.” (Pinto, 2001: 29)

Em termos substantivos, a técnica do questionário admite envolver três áreas de recolha de informação: recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); sobre o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências); o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções).

Quanto à exequibilidade do questionário como algo viável depende de pressupostos básicos da parte dos respondentes, ou seja, é necessário que tenham uma atitude cooperativa e que digam o que sabem, querem e pensam. No fundo quando se responde a um questionário este consiste no que as pessoas dizem pensar e preferir e não propriamente no que pensam e preferem.

Para o estudo em questão foram elaborados dois grupos o primeiro a fim de apurar a amostra escolhida, ou seja, perceber o seu percurso profissional, tendo em conta a idade, a formação académica, a formação profissional, os anos de serviço e um segundo grupo de questões

abertas para que as respondentes tenham liberdade de resposta, desta forma permite aceder às conceções dos educadores sem os condicionar previamente com a possibilidade de respostas de escolha múltipla.

#### **2.4.1 Participantes**

Como referido já anteriormente, o questionário foi aplicado on-line, divulgado através de redes sociais, nos grupos específicos de educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do Ensino Básico. Este esteve on-line durante sete dias consecutivos (uma semana).

Depois de analisadas as respostas obtidas durante este período, verifiquei que fizeram parte do estudo 90 educadoras/ professoras a trabalhar por todo o país, em diferentes instituições de ensino, com idades compreendidas entre 20 e 60 anos e os anos de serviço variam entre 1 e superior a 20 anos.

Desta população 16,7% trabalham atualmente no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto que as restantes 83,3% em Educação Pré-escolar.

#### **2.4.2 Recolha e análise de dados**

O material utilizado para a análise de conteúdo foram as 5 questões relativas ao percurso das respondentes (funções desempenhadas ao longo da carreira, nível de ensino em que trabalha atualmente, anos de serviço, idade, como tinha obtido a habilitação para a docência) e 7 questões abertas a fim de entender as suas conceções relativas ao brincar em contexto escolar.

Este segundo grupo de questões abertas servem para dar resposta às três questões formuladas a partir do objetivo primordial do estudo “Potencialidades do brincar: Conceções de educadoras e professoras”.

De referir, para dar resposta a estas três questões, sentimos a necessidade de formular outras tantas para complementar o estudo.

Para dar resposta à primeira questão foram formuladas duas questões: Qual a relevância atribuída ao brincar no contexto escolar?; A possibilidade da criança brincar está prevista na organização do tempo pedagógico? Em caso afirmativo em que situações;

Para a segunda questão, deram resposta às seguintes questões: Estabelece alguma relação entre as aprendizagens realizadas pelas crianças e o brincar?; Esta dimensão é incluída de forma explícita no projeto pedagógico e/ ou nas planificações do educadores/ professores; Quais os aspetos da organização do espaço que facilitam ou condicionam o brincar da criança nesse Jardim de infância/ escola; Quais os aspetos da organização do tempo pedagógico que facilitam ou condicionam o brincar da criança nesse Jardim de infância/ escola;

Por fim, para perceber as suas concepções sobre o papel do adulto no brincar, responderam à seguinte questão: Qual deverá ser o papel do adulto quando a criança brinca.

Como referido anteriormente o inquérito foi aplicado on-line e o tratamento de dados foi feito com o apoio da aplicação google forms, um programa que permite “a recolha e organização de informações grandes e pequenas.”<sup>5</sup>

A análise foi feita por cada questão, a fim de apurar as concepções das respetivas entrevistadas. Para proceder à análise de conteúdo é necessário entender que

A análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorridas interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Guerra, 2006: 62)

Com base na seguinte tabela apresentaremos as participantes do estudo, bem como o seu percurso profissional.

Experiência Profissional	Participantes	Valência em que trabalha atualmente	
		Educação Pré-Escolar	Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Com até 5 anos	24	17	7
Com 6 até 10 anos	11	10	1
Com 11 até 15 anos	15	15	0
Com 16 até 20 anos	12	9	2
Superior a 20 anos	28	24	5
	90		

Quadro 2: Categorização do grupo de participantes

Atendendo aos dados da tabela, podemos verificar que 75 das entrevistadas -83,5% trabalha atualmente em Educação Pré-escolar e 15 no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico -16,5%.

No que concerne aos anos de serviço sabemos que 24 das respondentes-28,6% tem entre 1 a 5 anos de serviço, 11 entre e 10 anos de serviço- 12,1%, 15 referem ter entre 11 e 15 anos de serviço- 16,5%, 12,1% 11 entre 16 e 20 anos- 12,1% e por último 29 das respondentes apontam ter acima de 20 anos de serviço- 30,8%.

<sup>5</sup>[https://www.google.com/forms/about/?utm\\_source=gaboutpage&utm\\_medium=formslink&utm\\_campaign=gabout#\\_ga=2.183614566.1737779123.1521295661-137828444.1521295661](https://www.google.com/forms/about/?utm_source=gaboutpage&utm_medium=formslink&utm_campaign=gabout#_ga=2.183614566.1737779123.1521295661-137828444.1521295661)

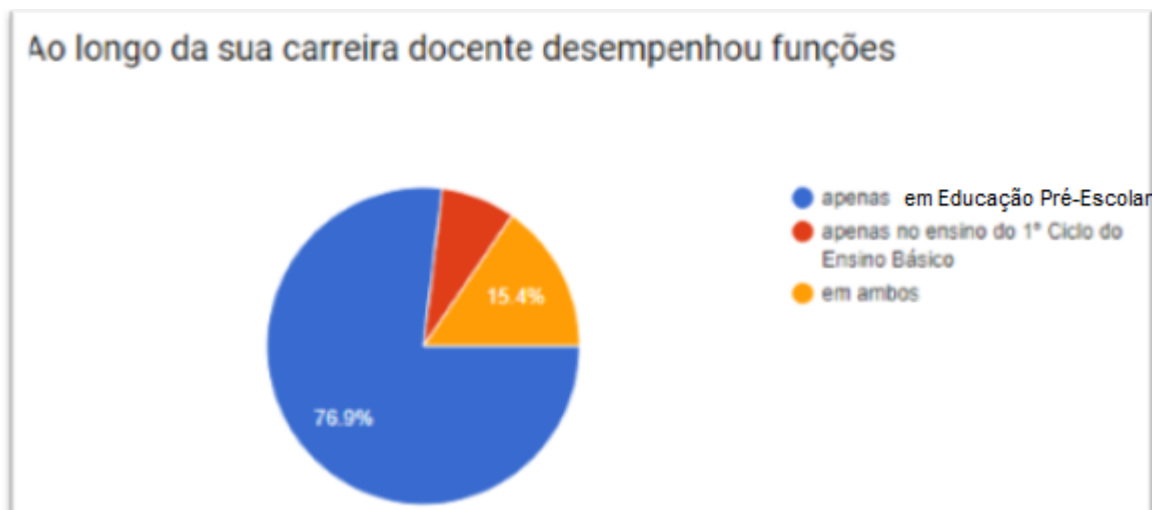


Gráfico 1: Funções desempenhadas pelas participantes

Como verificado no *gráfico 1*, 76,9% das entrevistadas desempenharam funções apenas em Educação Pré-Escolar, 7,7% apenas no ensino do 1º Ciclo do Ensino básico, e as restantes 15,4% em ambos os ensinos.

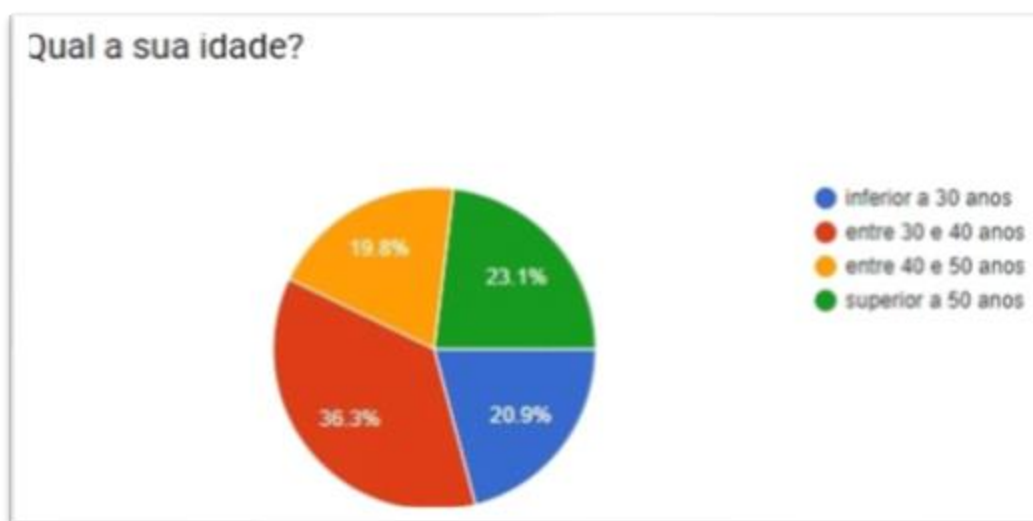


Gráfico 2: Idades das participantes

Quando questionadas pela sua idade -*gráfico 2*, verificámos que 20,9% tinham idade inferior a 30 anos, 36,3 % tinham idades compreendidas entre 30 e 40 anos, 19,8% tinham idades entre os 40 e 50 anos, e por fim, 23,1% tinham idade superior a 50 anos.



Gráfico 3: Habilitações das participantes

Por último achámos que seria importante perceber de que forma as respondentes tinham obtido a sua habilitação para a docência, desta forma, e atendendo ao *gráfico 3* verificamos que 46,2% obtiveram através da Licenciatura, 30,8% através do Mestrado, as restantes 6,5% obtiveram através do Bacharelato e Pós-graduação.

Com base em todo o seu percurso, questionámo-las relativamente às suas conceções sobre o brincar.

Desta feita, e analisadas todas as questões, procederemos à descrição dos dados:

1) Qual a relevância atribuída ao brincar nesse contexto?

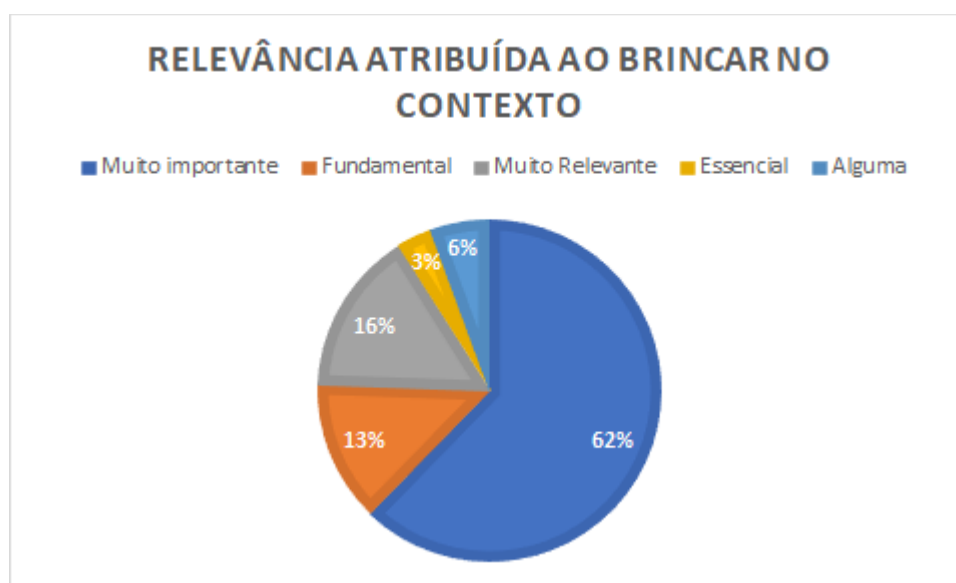


Gráfico 4: Relevância do brincar no contexto

Após a categorização da relevância acerca do brincar, e atendendo aos dados do *gráfico 4*, 62% das respondentes atribuíram ao brincar um papel muito importante

Quantidade de referências	Porcentagem de Referências	Exemplos	
		Entrevistadas	Referências
56	62,9%	E. 9	“Na minha opinião, o brincar é uma atividade lúdica de extrema importância para o desenvolvimento global da criança, na medida em que, é através da brincadeira livre/e/ou orientada que a criança desenvolve uma série de competências importantíssimas no seu desenvolvimento, reproduzindo o jogo simbólico entre outras habilidades tão cruciais que realiza através da repetição vai aperfeiçoando cada vez mais o seu conhecimento, que por vezes, ao realizar outras atividades lúdicas não é possível.”
		E. 27	“A máxima importância, a base do currículo”
		E. 78	“Atribuo ao brincar a maior importância no contexto pré-escolar ... um brincar responsável, com regras, que favoreça autonomia, aprendizagens, divertimento, alegria e respeito por si e pelos outros”

Quadro 3: Referências à relevância do brincar

Como verificado no *quadro 3*, é notório a importância do brincar e o destaque que este tem no desenvolvimento da criança. A 67ª entrevistada aponta “O brincar é o ponto de partida para tudo. É do lúdico que tudo inicia...se desenvolvem as atividades. Ao brincar as crianças aprendem de forma espontânea. Promovesse aprendizagem de forma lúdica.”

13% das respondentes consideram-no fundamental “Fundamental para o desenvolvimento individual e social” (E.54), ou seja, decisivo no seu desenvolvimento, 16% responderam que o brincar era muito relevante, isto é, vê-se, 3% dizem ser essencial para a aprendizagem e 6% referem que tem alguma relevância.

2) A possibilidade da criança brincar está prevista na organização do tempo pedagógico? Em caso afirmativo em que situações.



Gráfico 5: Brincar em tempo pedagógico

Após a análise do *gráfico 5*, 71% das respondentes mencionam que o brincar está contemplado na organização do tempo pedagógico

Quantidade de referências	Porcentagem de Referências	Exemplos	
		Entrevistadas	Referências
64	71%	E. 2	“Sim. Em sala de aula, nas áreas é possível haver brincadeira, sempre que não é altura de atividades

			pedagógicas “obrigatórias” e em tempo de recreio. Acredito que mesmo assim não é suficiente”
		E. 4	“Sim. Na distribuição de atividades letivas, uma parte do grupo fica sempre a brincar”
		E. 11	“Sim. Brincadeira livre é uma atividade pedagógica, tal como atividades de expressão plástica ou outras”
		E. 23	“Sim, no Pré-escolar a criança aprende a brincar.

Quadro 4: Referências ao brincar em tempo pedagógico

7% das respondentes dizem que o brincar não está previsto na organização do tempo pedagógico, 9% dizem estar sempre contemplado, 1% diz que nem sempre está previsto, 5% dizem que o brincar só está previsto no tempo de recreio e as restantes 7% dizem que brincar só antes e após atividades orientadas.

Esta questão levou a opiniões diversas/ diferentes concepções. Na análise da questão senti a necessidade de subcategorizar as respostas para compreender o modo como cada entrevistada geria o brincar em tempo pedagógico. Dividi esta gestão por quatro momentos:

Subcategorias	Exemplos de referências
---------------	-------------------------

<p>Brincar livre/ exploração das diferentes áreas:</p>	<p>“Sim, na aprendizagem pela descoberta! Os pontos de partida surgem sempre dos momentos do brincar!” (E. 1)</p> <p>“Sim. Em todo o tempo programado há sempre espaço para a brincadeira livre.” (E.8)</p> <p>“Claro que sim, na livre exploração das áreas ou no recreio exterior.” (E.45)</p> <p>“Está prevista nas atividades livres. Na exploração das áreas da sala de atividades. Na exploração de jogos sociais...jogos Matemáticos...etc...” (E. 67)</p>
<p>Brincar após atividades orientadas</p>	<p>“Sim, após as atividades da manhã e depois no período da tarde a criança brinca livremente.” (E. 16)</p> <p>“Após atividade orientada ou outras” (E. 43)</p> <p>“Sempre que terminam uma atividade orientada e pelo menos uma manhã ou tarde inteira por semana. (E.55)</p>
<p>Brincar em momentos próprios (seguem os momentos de rotina) - Abordagem mais verificada nos inquéritos;</p>	<p>“Sim. No acolhimento as crianças brincam de forma livre, depois em algumas atividades propostas pela educadora a brincadeira está presente como principal estratégia.” (E. 76)</p> <p>“Sim. Tempo de círculo (boas-vindas...), Tempo de Trabalho.” (E. 81)</p> <p>“SIM. durante e apos a atividade orientada. Basicamente ao longo de todo o dia... há atividades orientadas (e tento sempre faze.las nestes moldes) em que a criança tem a possibilidade de brincar. Brincar com as letras e números, brincar com as rimas ou sinais de transito, através de adivinhas...” (E. 85)</p> <p>“Sim em quase todas as situações alternando com diferentes atividades” (E. 90)</p>

Brincar nas expressões (1º ciclo- expressão dramática e físico-motora	“sim, nas expressões dramática e físico-motora.” (E. 14)
---	--

Quadro 5: Momentos do brincar

De acordo com a análise do quadro anterior -*quadro 5*- em prol das respostas dadas, o brincar em momentos próprios (seguem os momentos de rotina), foi a abordagem mais verificada por parte das educadoras/ professoras.

Destaco a entrevistada nº 34 que refere que “não há pedagogia sem brincar. Todas as competências podem ser adquiridas/trabalhadas através da brincadeira, seja as rotinas diárias; a hora do conto; os jogos orientados [sic]...”

3) Estabelece alguma relação entre as aprendizagens realizadas pelas crianças e o brincar?



Gráfico 6: Relação entre o brincar e a aprendizagem

Após a análise do *gráfico 6*, verificamos que 84% estabelece relação entre o brincar e a aprendizagem

Quantidade de referências	Porcentagem de Referências	Exemplos	
		Entrevistadas	Referências
			“Sim, o momento do brincar é recheado de momentos de

75	84%	E. 7	aprendizagem e desenvolvimento da criatividade e imaginação.”
		E. 9	“Sem sombra para dúvidas. as crianças aprendem a brincar e com maior evidência nas atividades que são significativas para elas.”
		E. 20	“A relação é total: a aprendizagem nasce da ação sobre o mundo, da exploração ativa do brincar!”
		E. 24	“toda a aprendizagem se faz através do brincar pois a criança experimenta brincando e integra a aprendizagem aplicando-a a novas situações através da sua ação ao brincar.”
		E. 51	“Sim, ao explorar materiais e ao relacionar-se com os outros ela aprende o funcionamento do mundo que a rodeia. A nossa função é proporcionar [sic] bons materiais, momento para que ela o possa fazer e apoiar e incentivar as suas explorações.”
		E. 56	“Claro que sim. As crianças aprendem imenso enquanto brincam.. elas representam papéis e constroem personagens. Moldam ações e o pensamento. Fazem uso dos ensinamentos que vão aprendendo, resolvem problemas e cimentam as aprendizagens.”

Quadro 6: Referências à relação entre o brincar e a aprendizagem

Duas das entrevistadas- 2%, refere que não existe qualquer ligação entre o brincar e a aprendizagem, 12% das mesmas dizem estar sempre relacionado e as restantes 2% dizem estar às vezes relacionado.

- 4) Esta dimensão é incluída de forma explícita no projeto pedagógico e/ ou nas planificações de educadores/ professores?

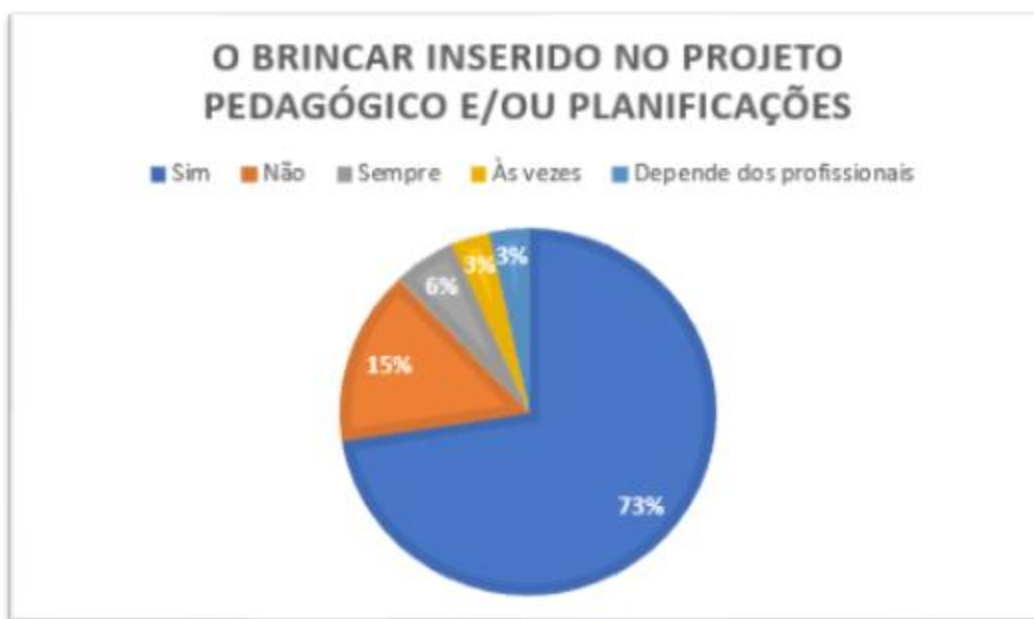


Gráfico 7: Brincar inserido no projeto pedagógico e/ou planificações

Analisado o *gráfico 7*, 14 das entrevistadas- 15% respondem prontamente que o brincar não está inserido no projeto ou nas suas planificações, 66 respondem afirmativamente- 73%, cinco das respondentes dizem estar sempre incluído- 6%, três dizem estar às vezes e as restantes referem “Depende do profissional.” (E.8) e “Depende dos educadores e professores.” (E.11).

- 5) Quais os aspetos da organização do espaço que facilitam ou condicionam o brincar da criança nesse Jardim de infância/ escola?



Gráfico 8: Aspectos da organização de espaço que facilitam o brincar

Três das entrevistadas não contemplam nos gráficos porque referem que a organização do espaço pode facilitar ou condicionar o brincar.

A reflexão em torno das repostas, revelou que, em geral, as entrevistadas mencionam o espaço educativo como um facilitador ou um condicionador do brincar -*gráfico 8*. Os aspectos mais evidenciados que facilitam o o brincar nas instituições, são a organização das salas (definidas por áreas de interesse) 68% e a diversidade de materiais-13%

Quantidade de referências	Porcentagem de Referências	Exemplos	
		Entrevistadas	Referências
44	68%	E. 11	"Terem áreas por explorar à disposição"
		E. 18	"A organização do espaço por áreas de trabalho facilitam e estimulam o brincar...estes espaços também podem ser organizados com as próprias crianças como também a escolha dos materiais"
			"A organização da sala por "cantinhos", com todos os

		E. 36	materiais ao alcance das crianças, potencia as brincadeiras espontâneas”
		E. 51	“Toda a organização do espaço e dos materiais. A sala está dividida por áreas de interesse das crianças e a escolha dos materiais que estão disponíveis é muito importante. Dou muito relevo aos materiais recicláveis e da natureza”

Quadro 7: Referências aos aspetos da organização de espaço que facilitam o brincar

Relativamente às condicionantes:

### ASPETOS DA ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇO QUE CONDICIONAM O BRINCAR



Gráfico 9: Aspetos da organização do espaço que condicionam o brincar

Os aspetos mais mencionados que condicionam o brincar -*gráfico 9* são a meteorologia 12%, dimensões da sala 38%

Quantidade de referências	Porcentagem de Referências	Exemplos	
		Entrevistadas	Referências

10	38%	E. 4	“Ter uma sala pequena, implica que as áreas sejam mais pequenas, que possam estar menos crianças em cada grupo de brincadeira”
		E. 19	“Falta de espaço”
		E. 22	“O espaço da sala que é pequeno condiciona muito”
		E. 37	“Todo o “desenho” do espaço (físico, emocional, temporal...) condiciona o brincar. Cabe ao educador estabelecer condições apriorísticas para que seja usufruído da melhor forma”
		E. 42	“O estado do tempo, em que as crianças quando está a chover tem que haver brincadeiras orientadas”.

Quadro 8: Referências aos aspetos da organização do espaço que condicionam o brincar

As ordens superiores e famílias 8% “A pressão hierárquica e das famílias para a escolarização antecipada” (E. 69), a falta de materiais didáticos 19%, bem como da sua diversidade

6) Quais os aspetos da organização do tempo pedagógico que facilitam ou condicionam o brincar da criança nesse Jardim de infância/ escola?



Gráfico 10: Aspectos da organização do tempo que facilitam o brincar

Como se verifica no *gráfico 10*, 90% das entrevistadas referem o tempo destinado à brincadeira livre como o principal facilitador do brincar na organização do tempo pedagógico.

Quantidade de referências	Porcentagem de Referências	Exemplos	
		Entrevistadas	Referências
36	90%	E. 4	“Facilita ter tempo destinado à brincadeira livre”
		E. 6	“Deixo sempre um espaço de tempo para brincar livremente e trabalho em pequenos grupos deixando que os outros continuem a explorar as suas brincadeiras e vou rodando”
		E. 56	“Momentos de brincadeira livre e estruturados planeados diariamente são quase obrigatórios”

Quadro 9: Referências aos aspectos da organização do tempo que facilitam o brincar

Dez das entrevistadas referem que não existe qualquer condicionamento no brincar na organização do tempo pedagógico, porque à partida este tempo é gerido pelas próprias.

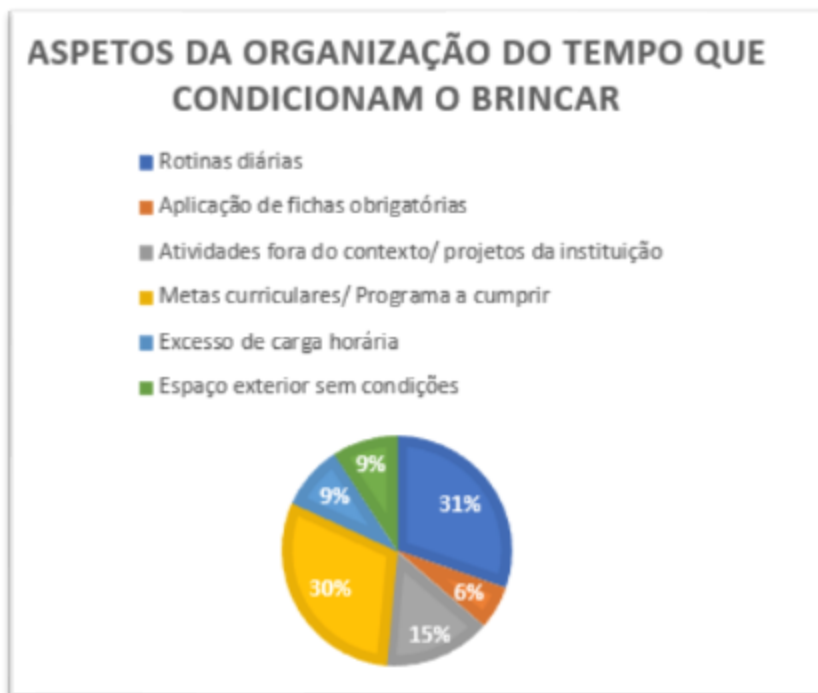


Gráfico 11: Aspectos da organização do tempo que condicionam o brincar

No entanto, outras tantas referem que as rotinas diárias 31%, as metas curriculares a cumprir 30%, as atividades fora do contexto 15%, o espaço exterior sem condições 9%, que a excessiva carga horária 9% e a aplicação de fichas obrigatórias 6%

Quantidade de referências	Porcentagem de Referências	Exemplos	
		Entrevistadas	Referências
10	31%	E. 1	"As rotinas diárias condicionam o tempo de brincar!"
		E. 27	"As rotinas"
		E.29	"A rotina do dia a dia condiciona o brincar, a pressão dos pais na aquisição de currículo, muitas vezes a própria coordenação da escola, quando mal gerida, não percebe nem tem a sensibilidade para perceber a dinâmica do jardim de infância e a importância de muitas vezes o fazer nada é importante..."

		E. 69	“Rotina”
		E. 80	“As rotinas”

Quadro 10: Referências aos aspetos da organização do tempo que condicionam o brincar

“O facto de ser obrigatório dinamizar atividades que explorem determinados conteúdos através de “fichas”, uma vez que a instituição não dispõe de mais materiais didáticos que facilitem o aprender a brincar.” (E.4) são aspetos que condicionam a organização do tempo de brincar.

A propósito das condicionantes, destacam a pressão dos pais na aquisição do currículo, bem como da coordenação da instituição, “o excesso de solicitações de participação em projetos, relatórios, avaliações...” (E. 34) bem como “A quantidade de atividades curriculares e extracurriculares e também o excesso de projetos da valência condicionam o tempo livre das crianças” (E.38).

O tempo despendido nas atividades orientadas também foi uma constante evidenciadas pelas inquiridas nos condicionamentos do brincar.

7) Qual deverá ser o papel do adulto quando a criança brinca.

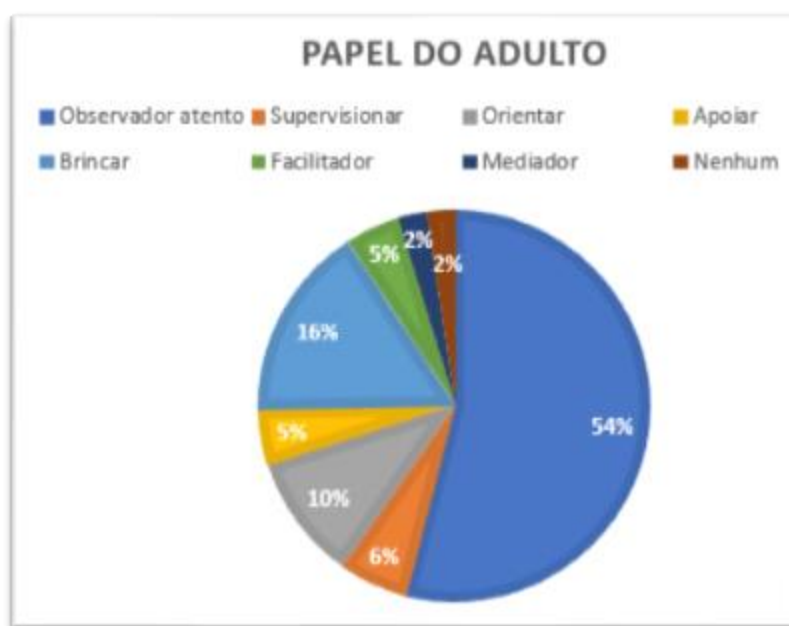


Gráfico 12: Papel do adulto

Exceto duas entrevistadas- 2% que afirmaram que o adulto não deve ter qualquer papel enquanto a criança brinca, todas as outras são da opinião de que o adulto deve ser um observador atento 54% -gráfico 12

		Exemplos
--	--	----------

Quantidade de referências	Porcentagem de Referências	Entrevistadas	Referências
48	54%	E. 20	“Sobretudo, observar e participar de forma orgânica”
		E. 52	“De observador, bem como participante ativo, deve ainda intervir se da sua brincadeira poder surgir uma aprendizagem. As crianças gostam muito que o adulto brinque com elas.”
		E. 58	“Observar e envolve-se direta ou indiretamente. Ser o andaime para a construção do conhecimento”

Quadro 11: Referências ao papel do adulto

Não obstante, deve também “Participar, assistir e criar meios que permitam que se desenvolva competências através do brincar.” (E. 4). Na mesma linha de pensamento, a (E.10.) salienta:

“Na minha ótica, o adulto deve ser mediador, interveniente, observador, reflexivo. Deve ajudar a resolver problemas ou conflitos, intervir sempre que haja necessidade, deve ter tempo para observar e encarar a brincadeira como um momento de avaliar e deve refletir sobre as atitudes, ações e interesses das crianças para planejar de forma mais adequada e interessante.”

As entrevistadas referem o adulto como facilitador e observador das aprendizagens e dificuldades da criança: “O adulto deve ser o facilitador da ação lúdica. Apoia a criança e observa a sua ação mediando com desafios e propostas, sempre dentro das necessidades e interesses das crianças.” (E.26)

Importa referir, que para além de observador deve ser um participante ativo, “Brincar com ela (criança), apoiar as iniciativas, favorecer interações entre as crianças, conversar e expandir o seu vocabulário” (E. 48).

Na análise de conteúdo, as entrevistadas destacam o papel do adulto como observador atento, participante ativo, mediador, incentivador, avaliador e orientador de aprendizagens.

## 2.5 Conclusões e pistas para a intervenção

Após toda uma análise de conteúdo referente ao estudo proposto, é fundamental fazer as conclusões de cada uma das questões a que nos propusemos efetuar inicialmente.

Frisamos, que o estudo consistiu na análise de 90 inquéritos por questionário a educadoras e professoras com o principal objetivo de perceber as suas conceções sobre o brincar, de que forma o inseriam no currículo, bem como a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Posto isto, e relativamente à **primeira questão**, é fundamental destacar o valor que as inquiridas dão ao brincar, assumindo-o como o processo de aprendizagem das crianças. Referem que este é a base do currículo, a base para observação, avaliação e planeamento de atividades, assumindo desta forma um lugar de destaque, na sua ação pedagógica.

Definem o brincar como uma atividade lúdica e de extrema importância para o desenvolvimento global da criança, na medida em que desenvolve uma série de competências no seu desenvolvimento, favorecendo a aprendizagem espontânea.

Através da brincadeira a criança faz diversas interações, fazendo uma aprendizagem para a vida em sociedade. Durante a brincadeira, a criança aprende e desenvolve competências de forma lúdica e autónoma. As inquiridas destacaram o jogo como melhor meio de aprendizagem e desenvolvimento.

Atribuíram ao brincar principal destaque no sentido de construção de aprendizagens, dizem ser a principal atividade e toda a ação pedagógica está organizada a partir deste, assumindo-o como o motor da planificação. Foi consensual, a valorização do brincar enquanto processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Relativamente à **segunda questão** que nos propusemos, que relação atribuíam ao brincar com a aprendizagem, estas destacaram as relações interpessoais, o desenvolvimento da criatividade e imaginação, referindo de igual forma que as crianças aprendem a brincar e com maior evidência nas atividades que são significativas para elas.

Através do brincar livre, mobilizam aprendizagens de atividades orientadas, ou seja, as aprendizagens sendo diversas e significativas acabam por estar inseridas em todas as áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar, no caso.

Sublinham as diferentes aprendizagens através da dimensão lúdica como uma mais valia, visto ser através do brincar que a criança aprende, encarando-o como uma ação social importante por si só.

Para proporcionar estas aprendizagens as inquiridas organizam o espaço educativo de forma a promover a brincadeira, ou seja, começam por definir áreas de interesse na sala para fomentar a exploração, facultam materiais diversos, didáticos e apelativos.

Concluiu-se a importância que dão ao espaço exterior, sendo que este é condicionado pela meteorologia (quando descoberto) e falta de materiais. Apesar das condicionantes, cabe ao educador/ professor estabelecer condições para que o espaço (interior ou exterior) seja usufruído da melhor forma, de maneira a retirar dele, aprendizagens significativas.

Ainda relativamente ao espaço educativo e à forma como o organizam o tempo em função do brincar, as inquiridas acabam por referir que as rotinas podem condicionar o brincar, no que toca às atividades orientadas, sendo estas muitas vezes prioridade em sala, condicionando o tempo de brincadeira. De igual forma, que aplicam à excessiva carga horária ou metas curriculares a atingir uma condicionante neste tempo fulcral (brincadeira).

Por fim, a **última questão** era perceber o papel do adulto enquanto a criança brinca, e foi indubitável o valor que lhe atribuíram. Começam por auferir que este tem um papel fulcral como observador atento, participante ativo, mediador, avaliador, reflexivo, facilitador da ação lúdica. Deve supervisionar a brincadeira, (orientar e intervir) se necessário.

Cabe a este, o papel de ajudar sempre que necessário, na resolução de problemas e conflitos, intervir sem que veja necessidade de o fazer, encarar a brincadeira como momento avaliativo, refletindo sobre atitudes, ações e interesses das crianças para desta forma planear de forma adequada e interessante no sentido da criança. Sempre em prol dos interesses, aprendizagens e desenvolvimento da criança.

Concluído o estudo, e apesar deste ter ido ao encontro da problemática escolhida, penso que este estudo terá algumas limitações não sei se pela escolha de investigação qualitativa, através de inquéritos, não tendo obtido grandes explicitações por parte das entrevistadas.

Num estudo futuro procuraria utilizar o método da entrevista, no sentido de aprofundar as respostas obtidas.

## Reflexão Final

Terminado o relatório, é de extrema importância fazer um balanço final, refletindo sobre todo o processo e aprendizagens realizadas.

Antes de mais, devo salientar o quão importante é munirmo-nos de argumentos, de forma a sustentar as nossas práticas, através de teorias teóricas já existentes. A falta de informação sobre determinado assunto, dificulta ao processo reflexivo que tão presente se encontra na elaboração de trabalhos académicos como num futuro próximo, como profissional de educação.

Após o distanciamento dos contextos é importante refletir sobre a passagem pelos mesmos, e como se tornaram uma mais valia para o meu percurso académico e profissional. E como a passagem pelos mesmos proporcionou-me a aquisição de aprendizagens, competências e novos saberes, através das metodologias diferenciadas em cada um deles e conseqüentemente as diferentes conceções das profissionais com quem tive o gosto de estagiar.

Ao recordar a passagem pelo contexto de creche (primeira prática profissional), fica a nostalgia.. o apreço que senti de toda a equipa pedagógica, o carinho tão próprio das crianças de tão tenra idade, e acima de tudo, ter tido a oportunidade de acompanhar e fazer parte do desenvolvimento daquelas crianças. Entramos no contexto à priori sem expectativas, a questionarmo-nos se faremos a diferença/ se veremos alguma diferença, e ali vi, senti, vivi e proporcionei o desenvolvimento e sucessivamente a aprendizagem.

Ali aprendi o conceito de rotina e como esta é essencial para a aprendizagem. “Um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo.” (Hohmann & Post, 2011: 195).

Sendo uma rotina estruturada, isto é, com horários definidos, as crianças sabiam as diversas etapas do dia. Desde o acolhimento, à higiene; atividades orientadas, à alimentação e ao brincar livre. Destaco a etapa da higiene e alimentação como pontos favoráveis ao desenvolvimento aquando a minha presença. Desde o largar das fraldas, à alimentação autónoma. Esta rotina apoia a iniciativa das crianças, proporciona que as crianças aprendam através da ação.

Parte integrante da rotina desta sala, era o brincar. Sendo um grupo pequeno, as atividades orientadas eram mais fáceis de executar, optando por as fazer individualmente, permitindo que o restante grupo estivesse espalhado pelas áreas de interesse organizadas na sala, como no brincar livre na sala polivalente.

De notar, que este desenvolvimento acresce de um trabalho de equipa notório na sala familiar. A meu ver, a educadora e auxiliar trabalhavam em conjunto, em prol do interesse das crianças, refletindo-se na relação com as mesmas. “Os membros da equipa comungam de uma concentração na aprendizagem activa e na resolução de problemas, bem como de sentimentos mútuos de eficácia e partilha” (Weikart & Hohmann 2011: 133). As crianças aprendiam, através da sua ação, característica do modelo *High/ Scope* adotado pela educadora na sua prática pedagógica.

Com as expectativas bastante elevadas do contexto anterior, segue um novo desafio, desta feita, no jardim de infância. Passei pelo processo de adaptação ao contexto e à metodologia adotada pela educadora, que apesar de também ela adotar a metodologia *High/ Scope*, não regia a sua prática através da mesma.

Este contexto, pautado pelo brincar livre, mas sem intencionalidade educativa, foi o mote para o meu estudo investigativo. Questionava-me se as crianças detinham conhecimentos e aprendizagens através do brincar; questionava-me se o papel desempenhado pela educadora deveria de ser o mesmo desempenhado pelo adulto enquanto a criança brinca, questionava-me pela falta de planificações. “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (OCEPE, 2016: 5)

A partir destas interrogações, senti necessidade de explorar também eu, o conceito de brincar e as suas potencialidades.

Como acredito que todas as experiências servem como aprendizagem, não desvalorizo esta passagem pelo contexto, mesmo acreditando não utilizar este modelo pedagógico para uma prática futura. Não no que toca ao brincar, visto considerar também eu, a base do currículo, mas o papel do adulto na aprendizagem é fulcral, não como detentor de tudo, mas estando presente, observando, participando no dia a dia, incentivando, conversando.

Cabe ao adulto, apoiar a aprendizagem ativa através “da organização dos espaços ambientais”; “da organização de rotinas”; do planeamento de experiências”; “do estabelecimento de um clima interpessoal apoiante”; “do encorajamento de ações intencionais, de resolução de problemas e de reflexão verbal por parte das crianças” (Weikart & Hohmann, 2011: 28-29).

Findos os estágios na Educação Pré-Escolar, passámos ao Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, desta feita, de reter:

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. Este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras. (OCEPE, 2016: 4)

O primeiro estágio na vertente de 1º ciclo, superou as expectativas, mais uma vez, não sendo a primeira prática profissional em educação, foi a primeira neste ciclo. Apesar do desconhecimento das práticas de ensinar no 1º ciclo, com a ajuda da cooperante e indo ao encontro do seu método, rapidamente me apropriei das suas técnicas.

Se já considerava ser essencial reger-me por uma planificação flexível em Educação Pré-Escolar, desta feita, afirmo ser fulcral, delinear uma neste nível de ensino. Primeiro para me reger

nos conteúdos a lecionar, segundo para discriminar as atividades a realizar assim como respetivos objetivos a atingir.

No Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de me ser mais complicado inserir o brincar nas rotinas destes alunos, tentei nas horas de expressões aliar o brincar às aprendizagens de diferentes conteúdos, como no caso da matemática. Tentei através de jogos lúdicos aliar a aprendizagem de um conteúdo, no caso, adição e subtração e a multiplicação.

Contei sempre com o aval da professora cooperante para a realização deste tipo de atividades e através do feedback obtido, se caso disso, melhorava as práticas.

Para além destas atividades na sala contavam com a hora de recreio, pautado também este pelo brincar livre, para espairecer, saltar à corda, jogar à bola, correr. Certo é que após este descanso, já vinham animados para dar continuidade aos conteúdos programados.

No segundo estágio, e bem diferente do primeiro, deparei-me com situações ainda antes não averiguadas.

Se anteriormente voltei a frisar a importância da planificação, desta feita dou um exemplo prático, do que uma planificação mal preparada pode originar uma atividade arruinada, pior, o condicionamento de uma aprendizagem dos alunos. É fulcral, a preparação prévia de qualquer atividade bem como a sua resolução, se for caso disso, bem como estarmos munidos de argumentos teóricos e científicos do assunto a abordar.

A título de exemplo, em prol, do estudo investigativo, tentei uma atividade no exterior, através de um jogo didático que proporcionasse a aprendizagem de um conteúdo de estudo meio, devido ao citado anteriormente (falta de preparação), acabou numa atividade mal conseguida, mas retirei desta experiência uma aprendizagem futura e no caso, um ato a não repetir.

Este estágio apesar de marcado pela falta de diálogo entre estagiárias e cooperante, dificultando o meu processo de aprendizagem e consecutivamente dificultando a aprendizagem daquelas crianças, proporcionou-me momentos de aproximação às mesmas.

Se até ali, resumia o meu papel de estagiária à sala de aula e a atividades planificadas, com elas, pude ser eu própria, aliando a minha formação académica anterior (curso tecnológico de desporto) e o gosto pela prática de exercício, passava também eu, o recreio/ tempo de espaço exterior, com os alunos, a entrar nas brincadeiras e a propor jogos (quando solicitada) para ocuparmos de forma lúdica e interativa estes tempos. Acabando por servir como mediadora nas resoluções de conflitos e de problemas, tão patenteados naquela escola.

Em suma, e fazendo um apanhado pela passagem nos contextos, posso afirmar que saio detentora de uma aprendizagem e conhecimentos fulcrais, para uma prática futura e reflexiva.

Não só dos estágios importa referir. Existiu todo um percurso académico que contribui em grande medida para que fosse possível as aprendizagens retiradas dos estágios, bem como a aquisição de novas competências.

Hoje posso afirmar que para exercer uma boa prática pedagógica é fulcral de munirmo-nos de argumentos e fundamentos teóricos, de maneira a orientarmos a nossa prática, para desta feita, podermos nós próprias ter as nossas concepções sobre “Educar” as crianças.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA
- Bassedas, E, Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bento, G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Biklem, S., & Bogdan, R., (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bower, T. (1983). *Uma Introdução ao Desenvolvimento da Primeira Infância*. Lisboa: Moraes Editores.
- Brazelton, T. (2006). *O Grande Livro da Criança: o desenvolvimento emocional e o comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991) *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cerezo, S., Brull, J., Fernández, P. & Santos, H., A. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: expressão musical- expressão corporal e dramática*. Rio de Mouro: Nova presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança* (6.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Eichmann, L. M. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos (Relatório Final - Mestrado)*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Figueiredo A. (2015). *Interação criança- espaço exterior em jardim de infância*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro.
- Gesell, Arnold. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia
- Hetzer, H. (1959). *Psicologia Pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lowenfeld, V. (1997). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Luís, H. & Roldão, M. (2016) O papel do brincar na aprendizagem em educação de Infância- reflexão a partir de um estudo sobre a construção de teorias práticas pessoais de educadores. Obtido de [http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2006/1/Lu%C3%ADs\\_Rold%C3%A3o\\_SLBEI\\_pp714\\_728.pdf](http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2006/1/Lu%C3%ADs_Rold%C3%A3o_SLBEI_pp714_728.pdf)
- Melo, E., Carvalho, M., & Macêdo, M. (2012) *A hora do recreio: um espaço lúdico e pedagógico no processo de ensino e aprendizagem*. Campina Grande: REALIZE Editora.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal - Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, M. & Ribeiro dos Santos. (1995). *Psicologia 1*. Porto: Porto Editora
- Monteiro, M. & Ribeiro dos Santos. (1995). *Psicologia 2*. Porto: Porto Editora
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica*. São Paulo: Editora Flamboyant.

- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2016). Crianças activas no recreio aprendem mais Gazeta do Povo. Obtido de <https://criancasatoroeadireitos.wordpress.com/2016/03/17/criancas-ativas-no-recreio-aprendem-mais/>
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2014). "Tempo de recreio na escola: que benefícios? que sentimentos? Perspectivas de alunos do 1.º ciclo do ensino básico". In B. O. Pereira, A. N. Silva, A. C. Cunha (Org.), *Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo*, J. V. Nascimento, 1.ª edição (pp. 67-88). Florianópolis: Tribo da Ilha
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. São Paulo: Artmed editora.
- Pinho, A. M., Cró, M. L., & Vale Dias, M. L. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(3), pp. 109-125.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto editora.
- Portugal, G., Alarcão, I. & Miguéns, M (2009). *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Obtido de [http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf)
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, Paula. (2005) *Brincadeiras para estimular o cérebro das crianças*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. As questões dos professores. Editorial Presença. Lisboa.
- Sá, A. (2016) Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender. Relatório de estágio. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Segurança Social. (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche*. Instituto da Segurança Social. Governo Da República Portuguesa
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, R. (20012). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Lisboa: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000) *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, J.(2013) Brincadeiras sem teto *Cadernos de Educação de Infância nº 98*
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (Vol. II). (A. M. Vilar, Trad.) Rio Tinto: Edições ASA.

## Anexos

## **Anexo A**

### **Potencialidades do brincar: Concepções de educadoras e professoras**

O seguinte questionário enquadra-se num estudo investigativo no âmbito de um trabalho final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, realizada na Escola Superior de Educação de Santarém.

A sua colaboração para este estudo é indispensável, pelo que solicitamos que responda com a máxima sinceridade a todas as questões.

Os resultados obtidos serão tratados apenas para fins académicos, como tal, garantimos a total confidencialidade dos dados. O questionário é anónimo, não devendo, por isso, colocar a sua identificação em nenhuma das questões. Agradecemos, desde já, a sua colaboração

#### O seu percurso

#### **Ao longo da sua carreira docente desempenhou funções:**

apenas no ensino Pré-Escolar

apenas no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

em ambos

#### **Em que nível de ensino trabalha atualmente?**

Educação Pré-Escolar

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

#### **Quantos anos de serviço tem, aproximadamente?**

entre 1 e 5

entre 6 e 10

entre 11 e 15

entre 16 e 20

superior a 20

#### **Qual a sua idade?**

inferior a 30 anos

entre 30 e 40 anos

entre 40 e 50 anos

superior a 50 anos

#### **A sua habilitação para a docência foi obtida através de:**

Bacharelato

Bacharelato com complemento de formação

Licenciatura

Mestrado

### O brincar

Considere a sua experiência concreta na última escola ou jardim de infância em que trabalhou na sua resposta às seguintes questões:

1. Qual a relevância atribuída ao brincar nesse contexto?
2. A possibilidade da criança brincar está prevista na organização do tempo pedagógico? Em caso afirmativo em que situações?
3. Estabelece alguma relação entre as aprendizagens realizadas pelas crianças e o brincar?
4. Esta dimensão é incluída de forma explícita no projeto pedagógico e/ ou nas planificações do educadores/ professores?
5. Quais os aspectos da organização do espaço que facilitam ou condicionam o brincar da criança nesse Jardim de infância/ escola?
6. Quais os aspectos da organização do tempo pedagógico que facilitam ou condicionam o brincar da criança nesse Jardim de infância/ escola?
7. Qual deverá ser o papel do adulto quando a criança brinca.