

Brincar VS Trabalhar: representações e perceções sobre a brincadeira no Pré-Escolar e no 1.ºCEB.

Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mariana Valente Torres

Orientadora:

Professora Doutora Lia Pappamikail

2021, março

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre me apoiou incondicionalmente.

E, que agora, assim como sempre, está a par de tudo!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que são a minha inspiração e que nunca me deixaram desistir dos meus sonhos, apoiando-me em tudo. Obrigada mãe por tudo o que me transmitiste, pela tua força e por nunca duidares que isto seria possível. Obrigada pai, por me teres deixado abraçar esta aventura em Santarém, numa altura tão difícil para todos, aguentando o barco sozinho, sem nunca me deixares sentir sozinha, mesmo que longe, a mãe está certamente orgulhosa.

Ao Gonçalo, por ser o meu porto de abrigo em todos os momentos.

À minha família, pelo apoio amor, força e confiança sem eles não tinha sido possível.

À minha orientadora, Professora Doutora Lia Pappamikail, por todo o carinho, dedicação, apoio e motivação durante todo o processo de investigação.

Aos professores que tive a honra de conhecer, e que me ajudaram durante o meu percurso pessoal e académico.

A todas as pessoas que me acolheram de braços abertos em Santarém, um obrigada especial às minhas colegas de casa, assim como, às minhas colegas de estágios e de trabalhos.

Aos meus amigos que sempre tiveram a disponibilidade de ouvir os meus desabafos, fúrias e dúvidas.

A todos muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encontra-se organizado em duas partes: a primeira é uma síntese do percurso percorrido ao longo dos estágios, evidenciando as aprendizagens adquiridas nos variados contextos de prática profissional; a segunda parte centra-se na componente investigativa, em que é desenvolvido um estudo sobre as conceções das crianças, das famílias e das docentes sobre o brincar. O estudo é de natureza mista, visto que os dados recolhidos foram tratados e analisados de forma qualitativa e quantitativa. A investigação decorreu em contexto de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, nos mesmos locais onde se realizaram os estágios apresentados na primeira parte do presente trabalho. Os dados foram obtidos através de observação participante, análise documental, questionários, entrevistas, desenhos e atividades desenvolvidas com as crianças.

Os resultados do estudo apontam que as crianças são o grupo de inquiridos mais cético em relação à importância do brincar e às aprendizagens que dele advêm. Tal pode acontecer, pela forma como o brincar surge e, também, pela importância que lhe é atribuída no dia a dia das crianças. Relativamente, à valência em que o brincar tem mais relevância, de acordo com os resultados, é o Pré-Escolar, visto que, no 1.º Ciclo, o currículo extenso e as lógicas de funcionamento não incorporam tanto tempo e espaço dedicado ao brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Trabalhar; Aprendizagens; Pré-Escolar e 1.º Ciclo.

TITLE: Playing VS Working: Representations and perceptions regarding Pre and Primary School playtime

ABSTRACT

The following report was conducted during the Research in Supervised Teaching Practice II course, integrated on the Master's in Pre and Primary Schooling Education. The work is divided into two sections, the first being a summary of the journey throughout different internships, highlighting the acquired skills in different practical and professional contexts.

Moreover, the second part of my dissertation focuses on the research component, where is developed a study concerning children, family and faculty's perceptions about playing. The thesis follows a mixed approach since the collected data was treated and analyzed both in a qualitative and quantitative form. The research work occurred on a pre and primary schooling context, in the same locations where the internships took place. The dataset was obtained through field notes, documental analysis, surveys, interviews, draws and activities develop with children.

The derived results show that children are the most skeptical group when it comes to acknowledging the benefits of playing and the acquired skills harvest from this activity. This finding can be attributed either to the way that playing emerges or to the importance given in children's daily life. According to the interviewees, playing is more important during pre-schooling due to the fact that when kids pass to the primary school, the extensive learning curriculum focuses on different activities and competencies.

KEYWORDS: Playing; Working; Learnings; Pre-schooling; Primary School

ÍNDICE GERAL

Introdução	ix
2. Parte I – Caracterização das Práticas de Ensino Supervisionadas.....	10
2.1. Introdução à apresentação dos contextos de estágio.....	10
2.2. Apresentação dos estágios realizados	11
2.2.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche	11
2.2.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.....	23
2.2.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 1.º ano de escolaridade	35
2.2.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 4.º ano de escolaridade	48
3. Parte II – Trabalho de Pesquisa Realizado.....	58
3.2. Percurso investigativo	59
3.3. Revisão da literatura	63
3.3.1. O que é brincar?	63
3.3.2. Brincadeira e jogo: diferenças e semelhanças	64
3.3.3. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança.....	66
3.3.4. O brincar na legislação	68
3.3.5. O papel do brincar na Creche e no Pré-Escolar.....	70
3.3.6. O papel do brincar no 1.º CEB	72
3.3.7. Brincar e trabalhar: dois conceitos polissémicos	73
3.3.8. Principais desafios e dificuldades.....	76
3.4. Metodologias para recolha de dados.....	79
3.4.1. Procedimentos investigativos.....	79
3.4.2. Tipo de estudo	80
3.4.3. Sujeitos da amostra	81
3.4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	82
3.4.5. Princípios éticos da investigação	84
3.5. Apresentação e análise dos dados recolhidos	86
3.5.1. O que é o brincar?	86

3.5.2. Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve?	90
3.5.3. Quais as representações associadas à relevância do brincar no Pré-Escolar e no 1.º ciclo?	93
3.5.4. Qual o tempo e o espaço para brincar?	96
3.5.5. Que representações associam as crianças, os docentes e as famílias ao brincar e ao trabalhar?.....	99
3.6. Conclusões do estudo investigativo	107
4. Reflexão final.....	112
Referências	118
Anexos	125
Anexo A. Organização do espaço no estágio de Creche	126
Anexo B. Fotos da atividade “À descoberta da fauna e flora da nossa instituição” realizada a 8 de janeiro de 2018 e “Hoje somos animais da quinta!” realizada 10 de janeiro de 2018.....	127
Anexo C. Divulgação do nosso projeto (Creche).....	128
Anexo D. Organização do espaço no estágio de Pré-Escolar	129
Anexo E. Teias iniciais do projeto: “O que sabemos?” “O que queremos saber?” e “Onde vamos pesquisar”	130
Anexo F. Fotos da atividade “Vamos ser astronautas!” realizada a 22 de maio e da atividade “Dramatização sobre os planetas” realizada a 23 de maio.	131
Anexo G. Divulgação do nosso projeto (Pré-Escolar)	132
Anexo H. Organização do espaço no estágio de 1.º CEB – 1.º ano de escolaridade (antes e durante a implementação)	133
Anexo I. Fotos da atividade de sessão física realizada a 8 de janeiro e da atividade de pintura e criação do final da história <i>O rapaz que comia livros</i> de Oliver Jessorfs.....	134
Anexo J. Apresentação digital, para a sessão síncrona de matemática realizada no dia 27 de maio.....	135
Anexo K. Desenhos criativos das crianças sobre a história <i>As extraordinárias máquinas do Senhor Bigodes</i>	138
Anexo L – Guião das entrevistas	139
Anexo M – Questionários.....	145
Anexo N- Desenhos das crianças	150

Anexo O – Grelha de registo dos desenhos das crianças	154
Anexo P- Resultados do <i>Kahoot</i>	161
Anexo Q – Pedidos de autorização	166
Anexo R -Transcrição da entrevista à educadora (Ed.)	168
Anexo S- Transcrição da entrevista à professora (P.)	176
Anexo T- Transcrição das entrevistas realizadas às crianças	185
Anexo U – Tabelas sínteses das entrevistas às crianças.....	192
Anexo V- Produto final obtido através da aplicação <i>Wordart</i> “Para mim brincar é ...”	198
Anexo W - Produto final obtido através da aplicação <i>Wordart</i> “Para mim trabalhar é ...”	199

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1- Rotina da Creche</i>	16
<i>Tabela 2 - Planificação da atividade "À descoberta da fauna e flora da nossa instituição"</i>	19
<i>Tabela 3 - Planificação da atividade "Hoje, somos animais da quinta"</i>	21
<i>Tabela 4 - Rotina do Pré-Escolar</i>	26
<i>Tabela 5 - Planificação da atividade "Dramatização sobre os planetas"</i>	29
<i>Tabela 6 - Planificação da atividade "Vamos ser astronautas"</i>	32
<i>Tabela 7 - Horário da turma do 1.º ano</i>	38
<i>Tabela 8 - Planificação da sessão de Educação Física e de Cidadania e Desenvolvimento</i>	42
<i>Tabela 9 - Planificação da sessão de Artes Visuais</i>	44
<i>Tabela 10 - Horário da turma do 4.º ano</i>	50
<i>Tabela 11 - Planificação da sessão de Matemática</i>	54
<i>Tabela 12 - Planificação da sessão de Artes Visuais</i>	55
<i>Tabela 13 - Dados retirados da análise realizada através dos questionários realizados às famílias.</i>	88
<i>Tabela 14 – Análise das respostas das crianças à questão "Tu achas que aprendes a brincar"</i>	93
<i>Tabela 15 - Análise das respostas das crianças do 1.º Ciclo à questão "Tu achas que aprendes a trabalhar?"</i>	102
<i>Tabela 16 - Análise das respostas das crianças do Pré-Escolar à questão "Tu achas que aprendes a trabalhar"</i>	103
<i>Tabela 17 - Dados retirados da análise dos questionários realizados às famílias</i> ...	104
<i>Tabela 18 - Respostas das crianças relativas a atividades realizadas no espaço exterior</i>	104
<i>Tabela 19 - Respostas das crianças relativas a atividades realizadas no espaço interior e com recurso a materiais de artes visuais</i>	105
<i>Tabela 20 - Respostas das crianças relativas a atividades de cariz doméstico</i>	106
<i>Tabela 21 - Respostas das crianças a atividades de diversos âmbitos</i>	107

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

CEB - Ciclo de Ensino Básico

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

MTP Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares do Pré-Escolar

PC Projeto Curricular

PE - Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PI Projeto de Intervenção

PP - Projeto Pedagógico

RI - Regulamento Interno

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC- Trabalhos para Casa

UC- Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, lecionada no último semestre do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Segundo o programa da UC Investigação na PES II, pretende-se que os estudantes sejam capazes de: (i) desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada; (ii) aprofundar conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação em educação; (iii) aplicar conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Investigação em Educação; (iv) organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio; (v) elaborar considerações fundamentadas, pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa e (vi) elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio.

No que concerne à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três partes. Na primeira são apresentados de forma sintética os quatro estágios realizados no decorrer do Mestrado, encontrando-se compiladas informações e aprendizagens adquiridas durante os mesmos.

Na segunda parte é desenvolvida a componente de investigação, centrando-se na temática “Brincar VS Trabalhar?: representações e perceções sobre a brincadeira no Pré-Escolar e no 1.ºCEB.” Neste ponto são apresentados diversos aspetos, tais como: o surgimento da problemática, a revisão da literatura, as metodologias adotadas, uma análise e discussão dos resultados obtidos e uma apresentação das conclusões do estudo.

Na última parte consta uma reflexão relativa ao percurso formativo no âmbito do presente Mestrado.

2. PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS

2.1. Introdução à apresentação dos contextos de estágio

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico disponibiliza aos seus discentes quatro experiências de Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), nos seguintes contextos: Creche, Pré-Escolar, 1.º ou 2.º anos do 1.º CEB e 3.º ou 4.º anos do 1.º CEB. Os estágios em todos os contextos tiveram, aproximadamente, 6 semanas de duração.

A primeira intervenção realizou-se na valência de Creche, com um grupo de crianças de um e dois anos. Iniciou-se no primeiro semestre do primeiro ano do mestrado, e decorreu de 27 de novembro de 2018 a 18 de janeiro de 2019, numa instituição localizada numa freguesia rural nos arredores de Santarém.

O segundo estágio foi na valência de Pré-Escolar, enquadrando crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este estágio realizou-se no segundo semestre do primeiro ano do mestrado, e decorreu de 23 de abril a 31 de maio de 2019, numa instituição localizada numa freguesia, também, rural nos arredores de Santarém.

De seguida, o terceiro estágio foi realizado na valência de 1.º CEB, numa turma de 1.º ano, constituída por crianças com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Este estágio realizou-se no primeiro semestre do segundo ano do mestrado, e ocorreu de 19 de novembro de 2019 a 17 de janeiro de 2020, numa instituição localizada numa cidade do distrito de Santarém.

Por último, o quarto estágio foi realizado na valência de 1.º CEB, numa turma de 4.º ano, constituída por crianças com idades compreendidas entre os nove e dez anos. O mesmo realizou-se no segundo semestre do segundo ano do mestrado, tendo decorrido de 4 de maio a 9 de junho de 2020. Foi uma experiência diferente dada a situação de pandemia, apesar de ter sido realizado na mesma valência e na mesma instituição do estágio anterior, uma vez que foi realizado exclusivamente *online*.

Importa salientar que todos os estágios, acima referidos, foram realizados com um par de estágio, tendo sido a intervenção planeada em conjunto. A sua implementação, no entanto, foi realizada em alternância, ficando cada estagiária responsável pela dinamização das atividades durante uma semana. Apenas no último estágio, as sessões síncronas foram dinamizadas pelas duas estagiárias em simultâneo.

Em todos os estágios o período de intervenção foi dividido em quatro etapas. A primeira consistia na pesquisa e análise documental para guiar a nossa observação. De seguida, realizava-se a observação e a recolha dos dados. Posteriormente, organizávamos e

analisávamos os dados recolhidos, e, ainda procedíamos à elaboração do Projeto de Intervenção. Por fim, a quarta etapa era destinada à execução e avaliação do projeto.

Era durante o período de observação (aproximadamente 2 semanas) que identificámos as fragilidades, potencialidades e interesses dos grupos, com a intenção de delinear um plano de intervenção à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), tendo em conta o observado. De acordo com Leite, Malpique e Santos (citado por Vasconcelos, 2010, p.10), o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. Com efeito, na MTP as crianças são os atores principais, a criança é capaz de organizar ações para construir o seu conhecimento, isto é, a criança é “o principal agente da sua aprendizagem” capaz de orientá-la (Silva *et. al.*, 2016, p.9). A participação da criança, nesta metodologia é uma alavanca para o seu desenvolvimento, na medida em que esta se torna “[capaz] de saber fazer em ação” (Vasconcelos, 2010, p.15). O trabalho de projeto tem como objetivo “contrariar a atomização do processo de aprendizagem, dividido em conteúdos disciplinares e em atividades desligadas umas das outras, para adotar perspetivas mais articuladas, significativas e motivadores de aprendizagem” (Silva, 2005, p.8).

Após a conclusão de cada estágio era solicitado a cada par que realizasse um portefólio com o objetivo de ilustrar e analisar todo o trabalho efetuado no período de intervenção, explicando e fundamentando todas as opções metodológicas utilizadas.

Como tal, de seguida, apresentar-se-á uma síntese dos portefólios elaborados a pares, onde se apresenta mais detalhadamente cada um dos estágios: (i) Caracterização institucional; (ii) Caracterização da turma/ grupo; (iii) Caracterização do ambiente educativo; (iv) Projeto de intervenção; (v) Atividades destacadas; e, por último (vi) Avaliação do projeto de intervenção.

2.2. Apresentação dos estágios realizados

2.2.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

2.2.1.1. Caracterização institucional

A instituição localiza-se nos arredores da cidade de Santarém e foi fundada em 1975. A mesma está inserida numa zona rural relativamente isolada, isto é, nas proximidades da instituição não existe a presença de serviços ou comércio, assim como transportes públicos. A mesma encontra-se situada num complexo vocacionado para a investigação agrária e veterinária, pelo que é possível observar a criação de gado e a exploração agrícola de árvores de fruto nas imediações. Com a devida autorização, os espaços físicos que pertencem a esta instituição pública podem ser utilizados, “. . .tendo as crianças o privilégio de usufruir de todo este espaço, privilegiando o contacto com os animais e com a natureza.” (PE, 2018-2019,

p.39). Porém, a utilização dos mesmos nunca foi constatada por nós durante o período de observação.

Esta instituição particular de solidariedade social (IPSS) foi fundada com o objetivo de melhorar as condições sociais dos trabalhadores desse complexo. Neste momento, é frequentada diariamente, por 200 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, algumas das quais são filhos e netos dos funcionários e outras originárias da comunidade envolvente. A presente instituição é constituída por três respostas sociais: Creche, Pré-Escolar e ATL. Contudo, a valência de ATL encontra-se separada das restantes.

Segundo o Projeto Educativo (PE, 2018-2019), esta inclui crianças com necessidades educativas especiais que são acompanhadas por uma equipa especializada, de forma a auxiliar e apoiar a integração da criança. Contudo, o grupo em questão, não incluía nenhuma criança com NEE, como tal, não podemos constatar esta informação.

O mesmo documento informa que a equipa educativa é constituída por 8 educadoras (uma das educadoras é, também, Coordenadora Pedagógica) e 13 auxiliares. Sugere ainda que as educadoras procuram incentivar e promover a participação das famílias, assim como a sua colaboração em diferentes atividades, tendo sido visível o esforço da equipa educativa, em partilhar as atividades desenvolvidas e os problemas das crianças

A criança é vista como um ser global, que tem o seu próprio ritmo de agir. No que concerne à missão da instituição, esta pretende preparar a criança para enfrentar os desafios futuros.

O tema central da instituição era “A saúde e o bem-estar das crianças”, no qual se defende que a alimentação saudável e equilibrada é essencial para o desenvolvimento e crescimento das crianças, acautelando problemas como a obesidade, a anemia e a má nutrição. A instituição pretende “. . . criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação, encorajar a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável e diversificada, promover a compreensão entre alimentação e saúde e promover igualmente o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.” (PE, 2018-2019, p.49). É expectado que o projeto seja, também, desenvolvido com as famílias, de forma a que seja efetuada uma alteração sobre os estilos de vida das crianças, promovendo um desenvolvimento saudável. Desta forma, todas as semanas cada criança trazia algumas frutas da época para partilharem com os colegas, na hora do lanche da manhã. Relativamente às atividades de desenvolvimento motor, somente as crianças que frequentavam as sessões de educação física tinham oportunidade de praticar, sendo estas um extra na mensalidade. Visto que a educadora excluía este tipo de atividades da sua prática.

2.2.1.2. Caracterização do grupo

O grupo era composto por 18 crianças, 9 rapazes e 9 raparigas, com 2 anos de idade, com exceção de uma criança que tinha um ano, e que não pôde integrar a sala da sua faixa

etária, devido à ausência de vagas. O grupo era constituído exclusivamente por crianças de nacionalidade portuguesa. Das dezoito crianças, onze já pertenciam à instituição e mantiveram a mesma educadora, seis inscreveram-se na instituição nesse ano e uma transitou de outra sala.

Por intermédio da observação direta, foi possível perceber as preferências das crianças.¹ A maioria expressiva do grupo evidenciou gostar de atividades relacionadas com as Expressões Artísticas, sobretudo atividades com histórias, música e dança, demonstrando um nível de implicação muito elevado, quando atividades deste tipo eram desenvolvidas. Algumas crianças, conseguiam memorizar pequenas canções e acompanhá-las com gestos bem como contar histórias. Nos momentos de brincadeira livre, as brincadeiras mais frequentes eram o faz de conta e, também, brincavam com os animais de plástico e com jogos de encaixe, sendo importante salientar que as crianças dispunham de pouca diversidade de materiais/brinquedos.

De seguida, apresentar-se-á as competências e o nível de desenvolvimento do grupo de crianças.

Relativamente, à higiene, mais concretamente, ao controlo dos esfíncteres: duas crianças não utilizavam fralda; sete utilizavam-na apenas durante a sesta; três encontravam-se em fase de transição, apresentando um controlo progressivo dos esfíncteres; e cinco utilizavam fralda todo o dia. As crianças que demonstravam um controlo dos esfíncteres, iam autonomamente à casa de banho, no entanto, sempre que necessitassem de ajuda, chamavam alguém da equipa educativa. O ato de lavar as mãos e a cara, antes e depois das refeições, era algo que as crianças eram capazes e demonstravam interesse em executar sozinhas. Porém, a educadora cooperante sentia a necessidade de ajudar ou solicitava que alguém os auxiliasse, pois tinha receio que as crianças molhassem a roupa.

Relativamente à autonomia, o grupo em questão apresentava uma dicotomia, isto é, na sua rotina diária era bastante desenvolvido, as crianças eram autónomas: (i) nas idas à casa de banho; (ii) nas idas para as camas; (iii) em se calçarem, na sua maioria; (iv) iam da casa de banho para o refeitório; (v) colocavam o lanche nas suas mochilas; (vi) todas as crianças, com exceção da mais nova, comiam sozinhas; e (vii) as crianças reconheciam e sentavam-se nos seus bacios. Contudo, nas atividades orientadas desenvolvidas pela educadora foi possível observar que as crianças tinham dificuldade em realizar de forma autónoma, esperando sempre pelo consentimento da educadora, como por exemplo, pedindo ajuda na decisão da cor com que iam pintar. Tal facto, pode ser justificado pelas atividades dinamizadas pela educadora serem demasiado estruturadas, retirando espaço para que as crianças decidam pequenas coisas, tais como, escolha dos materiais, das cores e dos sítios

¹ Procedeu-se a uma análise pormenorizada de cada criança no relatório de estágio, que permite aferir em linhas gerais as características do grupo.

onde pintar. Durante as semanas de observação, as atividades desenvolvidas pela educadora restringiam a ação das crianças, dando-lhes pouca liberdade de escolha e de expressão. Na avaliação global de cada criança, 8 das mesmas foram caracterizadas como: “Não demonstra autonomia para tomar decisões acerca de, por exemplo, as cores ou materiais que quer utilizar em determinada atividade.” - dados recolhidos através das observações e das notas de campo.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo das crianças da sala, é necessário recorrer aos estudos de Piaget, de forma a tabelar o desenvolvimento do grupo. Segundo Piaget (1977), existem quatro estádios de desenvolvimento: Sensório-motor (0a 2 anos); Pré-operatório (2 a 7 anos); Operação concretas (7 a 11 anos); Operações abstratas (a partir dos 11/12 anos).

Considerando as idades do grupo, as crianças encontravam-se no estádio Sensório-motor. Este estádio é caracterizado pela transformação “de seres que respondem principalmente através de reflexos e comportamentos aleatórios para crianças orientadas para objetivos.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 198). O estádio Sensório-motor é composto por seis sub-estádios, sendo que, o grupo em questão encontrava-se no sexto sub-estádio – combinações mentais, que insere crianças dos 18 aos 24 meses. Este estádio é caracterizado pela capacidade de representar mentalmente os objetos, construindo combinações mentais; e, também, pela capacidade de pensar sobre ações realizadas anteriormente, na medida em que adquiriram a competência causa-efeito. Este estádio é ainda caracterizado pela: (i) imitação diferida: “reprodução de um comportamento observado após um intervalo de tempo, evocando um símbolo.”; (ii) jogo de faz de conta: “envolve pessoas ou situações imaginárias”; e (iii) permanência do objeto “a compreensão de que uma pessoa ou objeto continuam a existir mesmo quando já não estão visíveis.” (Papalia *et. al.*, 2001, p. 200).

Contudo, uma criança do grupo demonstrava encontrar-se no quinto sub-estádio, este é intitulado de reações circulares terciárias, abrangendo crianças dos 12 aos 18 meses. Este quinto sub-estádio é caracterizado pela resolução de problemas, recorrendo a tentativa erro, isto é, “elas experimentam novos comportamentos até terem encontrado a melhor maneira de atingir um objetivo.” (Papalia *et. al.*, 2001, p.200).

Através da observação direta, foi possível constatar que as crianças se encontram nos estádios acima referidos, nomeadamente:

- “O Zm despejou a caixa para o chão e voltou a arrumar” (Nota de Campo, dia 27 de novembro de 2018).
- “Brincadeira livre: durante este período de tempo foi possível observar inúmeras brincadeiras, tais como: (i) Faz de conta: (está ao telefone, a cozinhar, a comer, a oferecer comida e a cuidar dos bebés) e (ii) Brincar à apanhada; (Nota de Campo, dia 27 de novembro de 2018).

- “Enquanto uma das estagiárias se encontrava numa mesa com a L, a Ri trouxe para a estagiária um prato que continha ervilhas e uma tampa da panela. A estagiária colocou as ervilhas entre o prato e a tampa e observou que o S, o Zm e o Mn ainda não tinham adquirido a permanência do objeto, achando que as ervilhas tinham realmente desaparecido. Por outro lado, a L e a Rt sabiam onde estavam as ervilhas, sendo que cada vez que a estagiária perguntava onde estavam as ervilhas, estas levantavam a tampa para as mostrar.” (Notas de Campo, dia 29 de novembro de 2018).

No que concerne ao desenvolvimento motor, no geral o grupo apresentava um bom desenvolvimento, permitindo uma maior autonomia de movimentos (PP, 2018-2019). Através da observação direta foi possível verificar que todas as crianças correm, saltam e rastejam. No entanto, duas crianças apresentavam dificuldades nestas competências, uma das crianças devido a um problema no joelho, que provocava desconforto e dores diárias, e a outra criança tinha apenas um ano e ainda não andava sozinha.

No que tange ao desenvolvimento da linguagem, o grupo era bastante heterogêneo, isto é, as crianças encontravam-se em estádios diferentes de desenvolvimento verbal. Segundo Papalia *et. al.* (2001), em crianças com dois anos de idade é esperado que: (i) aprendam novas palavras; (ii) utilizem verbos e adjetivos; (iii) construam frases com duas palavras; (iv) utilizem, raramente, gestos; e (v) não balbuciem. No entanto, duas crianças do grupo encontravam-se na fase do discurso pré-linguístico, emitindo apenas sons; cinco crianças apresentavam um discurso rico e diversificado e dominavam algumas regras frásicas; e o restante grupo expressava-se através de uma sequência de duas/três palavras, construindo frases curtas.

No que concerne à relação entre a equipa educativa e as próprias crianças, foi notório a existência de respeito mútuo. No entanto, as crianças entravam em conflitos algumas vezes, evidenciando o egocentrismo próprio da sua idade. Posto isto, as crianças nas suas brincadeiras interagiam pouco entre elas, contudo os conflitos surgiam, sendo o motivo primordial a posse de brinquedos ou a “invasão” do espaço de outra criança. A área em que as crianças demonstravam mais interações entre elas, era a casinha. Segundo Papalia *et. al.*, (2001), as crianças com dois anos envolvem-se em mais conflitos do que as de um ano, porém também os resolvem mais vezes.

Segundo Portugal (s.d), as finalidades educativas na creche são: (i) “desenvolvimento de um sentido de segurança e auto-estima”, isto é, desenvolver o domínio sobre o seu corpo, comportamento e mundo, envolvendo o sentimento de confiança e competência; (ii) “desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório”, a criança quer descobrir e isso gera um sentimento de prazer; e (iii) a “competência social e comunicacional, envolve desenvolvimento do auto-controlo”, ou seja, “estabelecimento de relações, o desejo e capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros, sentido de cooperação.” (p.6)

Assim sendo, através da observação direta foi possível identificar as potencialidades, as fragilidades e o interesse do grupo. As potencialidades identificadas foram a procura da sua autonomia, apesar de raras exceções, e o facto de o grupo ser interessado e empenhado em todas as atividades dirigidas sugeridas pela educadora, assim como o gosto em atividades relacionadas com expressões artísticas e animais. A fragilidade identificada foi ao nível da “competência social e comunicacional”, visto que observámos diversos conflitos (Portugal, s.d, p.6). É importante salientar que as fragilidades identificadas são próprias da idade, no entanto, achámos que eram aptidões importantes de serem desenvolvidas, no grupo em questão, visto que, segundo Portugal (s.d), uma das finalidades educativas na creche é desenvolver a competência social e comunicacional, isto é, desenvolver a capacidade de controlar os comportamentos, assim, como a “capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo”. (p.6).

2.2.1.3. Caracterização do ambiente educativo

Rotina diária

No que concerne à rotina diária, a educadora cooperante demonstrava atribuir-lhe um papel essencial, na medida em que, a mesma se esforçava para que os dias fossem estruturados sempre de igual forma. Segundo Silva *et. al.* (2016), a vivência diária do tempo, com ritmos próprios permite que as crianças se apropriem de referências temporais que servem como fundamento para a compreensão do tempo. Porém, “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (p.27) Em concordância Cardona (1992), “o existir de uma «rotina» definida não é forçosamente sinónimo de «rigidez»” (p.10). Contudo, a educadora cooperante neste contexto era bastante rígida no cumprimento do horário, não tendo demonstrado qualquer flexibilidade.

Passo de seguida a apresentar a *tabela 1*, elaborada no portefólio da valência de Creche, para explicitar a forma como o dia das crianças era organizado.

Tabela 1- Rotina da Creche

Tempos	Rotina Institucional	Características
7h30m 9h	Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças encontram-se com uma auxiliar da ação educativa. Às 9 horas a educadora vai buscá-las para irem para a sua sala.
9h 10h	Brincadeira livre e Acolhimento Hora da Bolacha	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças brincam livremente e continuam a chegar crianças. • Com as crianças sentadas no tapete a educadora distribuí uma bolacha a cada criança.
10h 11h	Atividades orientadas	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades sugeridas pela educadora. • Sessões de expressão musical (6º feira) e de expressão motora (2º e 4º feira).
11h 11h15m	Higiene	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças lavam as mãos com ajuda. • As que começam a utilizar a sanita, aproveitam este momento para realizar as suas necessidades.
11h15m 12h30m	Almoço	<ul style="list-style-type: none"> • Esta refeição é composta pelo prato principal, sopa, fruta e água. Apenas uma criança precisa de apoio permanente. • As crianças têm os seus lugares já pré-definidos.

12h30m 12h45m	Higiene	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças lavam as mãos e a cara com ajuda. • Todos utilizam o bacio, e permanecem neste, até ordens em contrário. A educadora e a auxiliar colocam as fraldas nas crianças para dormirem a sesta. • As crianças retiram os sapatos, algumas precisam de ajuda.
12h45m 15h	Sesta	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças dormem cada uma na sua cama que é sempre a mesma.
15h 16h	Higiene	<ul style="list-style-type: none"> • Neste momento as crianças sentam-se no bacio, e permanecem neste até ordem em contrário. As que não utilizam fralda a educadora dá-lhes papel para estas se limparem sozinhas e as restantes aguardam. • É colocado o babete com estes sentados no bacio, perfume e creme. Os sapatos são colocados ao lado das crianças, para que comecem a calcarem-se sozinhos.
16h 16h30m	Lanche	<ul style="list-style-type: none"> • Esta refeição varia entre leite e iogurte, e é sempre acompanhada por pão. Todas as crianças utilizam babete.
16h30m 17h30m	Brincadeira Livre	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira espontânea, que parte da criança e daquilo que deseja. Quando está bom tempo, as crianças vão brincar para o recreio exterior. • Por vezes, acabam-se tarefas que ficaram pendentes do período da manhã.

Organização do espaço

Relativamente à organização do espaço, a sala era ampla e arejada (cf. Anexo A), no entanto, tinha poucos brinquedos disponíveis para as crianças utilizarem, ou seja, a maioria dos materiais apelativos presentes na sala estavam em prateleiras altas, impossibilitando a sua utilização. Segundo Cardona (1992), a organização do espaço deve ser bem definida, de forma lógica e os materiais devem estar “devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (p.9). Apesar dos materiais não estarem ao alcance das crianças, mesmo quando estas os solicitavam os agentes educativos não disponibilizavam os materiais às crianças. As justificações dadas às crianças eram que os materiais não eram para estragar, e que as mesmas não os arrumavam.

A sala tinha algumas áreas definidas, nomeadamente a área da casinha, da garagem, do tapete e dos trabalhos manuais. Importa destacar que, apesar das crianças demonstrarem um enorme interesse por histórias, os livros presentes na sala eram poucos e estavam em péssimo estado de conservação.

A casa de banho localizava-se fora da sala, tendo as crianças de percorrer um corredor para chegar até à mesma.

2.2.1.4. Projeto de intervenção

O projeto de intervenção surgiu após observarmos as potencialidades, as fragilidades e os interesses do grupo e a forma como a educadora organizava a rotina diária das crianças e as tipologias de atividades desenvolvidas e, também, após a análise do PE e do PP. Desta forma, considerámos pertinente desenvolver um projeto sobre a fauna e a flora da instituição.

Observámos, por diversas vezes, as crianças a brincarem com os animais de plástico, assim como o interesse em todas as histórias sobre animais. Importa ainda salientar que a instituição possuía um grande e rico espaço exterior, que em conversa com a nossa educadora cooperante, percebemos que nunca teria sido utilizado com aquele grupo. Este facto contrasta com o disposto no PE, onde se defende que um dos valores a transmitir às crianças é o contacto e o respeito pela natureza. Desta forma, considerámos que seria importante contribuir para a concretização deste objetivo, potencializando a descoberta de animais e plantas do meio envolvente.

As planificações desenvolvidas centraram-se na participação ativa das crianças, e foram bastante diversificadas de forma a que as crianças experimentassem um amplo leque de situações, objetos e estímulos, na linha do defendido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) que sublinham que “ninguém pode ter experiências pela criança ou construir conhecimento para a criança; a experienciação direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e acontecimentos pelas crianças é reconhecida enquanto condição necessária para a reestruturação cognitiva e desenvolvimento.” (p. 80). As rotinas foram respeitadas de forma a seguir o horário previsto, participámos nas rotinas e utilizámo-las fomentando oportunidades para o desenvolvimento de interações “diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”, sendo este um aspeto fundamental, segundo Portugal. (s. d, p. 9). Nas nossas interações procurámos criar um ambiente de confiança e gerir os conflitos, conversando sempre com todos os intervenientes. Como mencionado anteriormente, o grupo era interessado em histórias, deste modo, sempre que possível utilizámos este recurso, promovendo a funcionalidade da linguagem escrita sua utilização em contexto, a construção dos seus próprios valores, e o prazer e motivação pela leitura. (Silva, *et. al.*, 2016).

Após o tema definido, foi necessário delinear os objetivos do projeto, sendo eles os seguintes: **(i) Promover o desenvolvimento linguístico-** “o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança encontre quem converse com ela, se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos.” (Portugal, s.d, p.11); **(ii) Desenvolver a autonomia e a autoestima do grupo-** “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente as suas responsabilidades” (Silva *et. al.*, 2016, p.40); **(iii) proporcionar vivências que enriqueçam as experiências das crianças no mundo natural** - compete ao educador proporcionar o “contacto com novas situações” (Silva *et. al.*, 2016, p.85) e a exploração do meio onde vivem; e por fim, **(iv) Envolver as famílias** - o envolvimento parental é crucial para o desenvolvimento das crianças menores de três anos. (Cardona, 2013).

Como mencionado anteriormente, o projeto desenvolvido seguiu alguns pilares do MTP. No que concerne às fases do processo, a **fase I- Definição do Problema**: não foi elaborada com as crianças, mas, foi ao encontro do observado e analisado. Tal sucedeu, devido ao facto do grupo ser constituído por crianças de tenra idade, e também pela incapacidade de se exprimirem e de demonstrarem autonomia para escolher as aprendizagens que pretendiam adquirir. Possivelmente, noutra grupo, com a mesma idade seria possível desenvolver esta fase, e até mesmo após o desenvolvimento do mesmo, talvez este grupo já fosse capaz de expressar explicitamente as suas preferências. A **fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho**: “incide na definição concreta das metas a atingir e das ações a realizar” (Silva, 2005, p.3), tendo como base o diagnóstico das potencialidades, fragilidades e interesses das crianças. Esta fase, também, não foi concretizada na sua plenitude pois, apesar das crianças saberem as atividades que iam ser desenvolvidas tanto no início do dia como da semana, as atividades não foram planificadas com as mesmas, tal se sucedeu devido ao curto período de estágio e às reticências da educadora relativamente a esta metodologia. Na **fase III-Execução**: realizámos diversas atividades que foram ao encontro dos objetivos pré-definidos, articulando as diversas áreas de conteúdo. Por último, a **fase IV- Divulgação/Avaliação**: a avaliação foi realizada durante todo o processo, no final do projeto divulgámos a um grupo do Pré-Escolar e às famílias.

2.2.1.5. Atividades destacadas

De todas as atividades desenvolvidas, selecionei duas para apresentar no presente relatório. A escolha das mesmas recaiu sobre atividades que, na minha opinião, potencializavam descoberta e oportunidades mais significativas para as crianças, assim como proporcionaram melhores aprendizagens a nível pessoal. (cf. Anexo B).

A primeira atividade destacada intitulava-se “À descoberta da fauna e flora da nossa instituição”, e foi realizada no dia 8 de janeiro, das 10:00 às 11:00 da manhã.

Tabela 2 - Planificação da atividade "À descoberta da fauna e flora da nossa instituição"

Área (s) curriculares	Objetivos	Avaliação	
		Instrumentos	Indicadores
-Desenvolvimento pessoal e social; -Desenvolvimento cognitivo: conhecimento das principais características do gado de bico (galinhas e galos), caprino, ovino, suíno e das aves da instituição.	-Reconhecer o gado caprino, de bico, suíno e ovino existente na instituição; -Desenvolver a autonomia (saber estar no espaço exterior); -Identificar as principais características do gado caprino, de bico, suíno e ovino existente na instituição; -Reconhecer a flora existente na instituição;	-Observação direta; -Grelha do nível de bem-estar e de implicação.	<u>Verificar se a criança:</u> -Reconhece o gado caprino, de bico, suíno e ovino existente na instituição; -Desenvolve a autonomia (saber estar no espaço exterior); -Identifica as principais características do gado caprino, de bico, suíno e ovino existente na instituição; -Reconhece a flora existente na instituição; Identifica as principais características da flora da instituição.

	-Identificar as principais características da flora da instituição.		
--	---	--	--

Esta atividade foi realizada no espaço exterior da instituição, de modo a que as crianças observassem e explorassem a fauna e a flora da área circundante da instituição. Para tal, deslocámo-nos com a educadora cooperante e com a auxiliar aos espaços nos quais se encontravam o gado caprino, de bico, ovino e suíno e a principal flora da instituição.

Quando as crianças souberam que íamos ver animais ficaram bastante entusiasmadas. Foi também evidente a falta de vivências relacionadas com o sair para o espaço exterior, uma vez que as crianças não sabiam como é que deviam estar no espaço exterior, o que nos levou a constatar, através da observação direta, que as crianças do grupo que na sala são mais destemidas a realizar as atividades e mais autónomas, na visita ficaram inseguras e a pedir a nossa mão, enquanto que crianças que na sala estão ao nosso redor, durante o passeio foram os que mais se aventuraram. Será que as crianças que se aventuraram, têm mais vivências desta natureza no seu quotidiano familiar? Será que foi o contacto com os animais de grande porte que deixou algumas crianças ansiosas? Porque é que crianças que na sala são pouco autónomas, num ambiente desconhecido são das mais aventureiras?

Referir ainda que o facto de termos uma criança mais nova no grupo, implicou que uma das profissionais levasse o carrinho e estivesse permanentemente com a mesma.

Conseguimos observar ovelhas, cabras, carneiros, bodes, vacas, vitelos e ainda ver um galo. Não conseguimos ver as galinhas, pois as mesmas esconderam-se por causa do barulho causado pelo grupo. No regresso, ainda encontrámos um lago com peixes.

Durante a visita, quando chegávamos ao pé de algum animal, questionávamos as crianças sobre as características do mesmo animal, qual a sua alimentação e o seu revestimento, como se chamava a sua cria e o seu parceiro. No entanto, as crianças estavam tão empolgadas e entusiasmadas que não tomavam atenção às nossas questões, o que não nos pareceu problemático, pois achámos que era importante as vivências sociais que o espaço exterior lhes estava a oferecer.

As crianças durante o percurso foram apanhando flores, paus, erva e folhas que iam encontrando e guardaram para levar para casa e para a sala. Este gesto espontâneo das crianças, acabou por originar uma atividade que não estava planeada.

Em suma, todas as crianças evidenciaram um nível de implicação e de bem-estar elevado, à exceção de duas crianças que apresentaram um nível de implicação médio. Os objetivos foram cumpridos, apesar de alguns não terem sido alcançados na íntegra, visto que eram objetivos mais gerais, impossíveis de cumprir no primeiro passeio ao espaço exterior da instituição. No entanto, as crianças conheceram, e algumas reconheceram, alguns dos

animais e da flora da instituição e conseguiram desenvolver alguma autonomia através do passeio.

A segunda atividade que selecionei foi realizada no dia 10 de janeiro, a atividade intitulou-se “Hoje, somos animais da quinta”.

Tabela 3 - Planificação da atividade "Hoje, somos animais da quinta"

Área (s) curriculares	Objetivos	Avaliação	
		Instrumentos	Indicadores
Desenvolvimento motor: motricidade grossa	-Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros: movimentos locomotores livres, ao ritmo da música, sem interferir no espaço dos outros; -Explorar os diferentes níveis espaciais: baixo, médio e alto; -Reproduzir os movimentos/sons associados aos animais existentes na instituição.	-Observação direta; -Grelha do nível de bem-estar e de implicação.	<u>Verificar se a criança:</u> -Desenvolve o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros: movimentos locomotores livres, ao ritmo da música, sem interferir no espaço dos outros; -Explora os diferentes níveis espaciais: baixo, médio e alto; -Reproduz os movimentos/sons associados aos animais existentes na instituição.
		Materiais	

Com as crianças no tapete, colocámo-nos à frente do grupo, de forma a ficarmos visíveis para todos. Posteriormente, começámos a movimentarmo-nos, no mesmo lugar e ao ritmo da música, como se fossemos uma flor a nascer. De seguida, levantámo-nos muito devagar, e pedimos que as crianças se dispersassem pela sala e reproduzissem os mesmos movimentos. O grupo levantou-se muito entusiasmado, todas as crianças se movimentaram ao ritmo da música, superando todas as expectativas, à exceção do L que começou a chorar e desistiu da atividade.

Na tarefa seguinte, o grupo sentou-se novamente no tapete, enquanto uma de nós questionou as crianças sobre os sons de cada animal observado no passeio da instituição, e enquanto a outra colocava as fotos de animais no chão, formando um caminho. O grupo percorreu o caminho, imitando o animal correspondente à fotografia. Contudo, nem todas as crianças compreenderam o que deviam fazer. Apenas cinco crianças compreenderam a atividade, sendo que as restantes crianças imitavam o animal que nos ouviam reproduzir. Para além disso, algumas crianças tais como a Ro e a Ga não percorreram o percurso delineado, imitando os animais por todo o espaço da sala.

Para terminar, as crianças movimentaram-se consoante as indicações. Neste momento as crianças imitaram os animais da quinta, podendo circular por toda a sala livremente, todos foram capazes de o fazer, mostrando-se muito divertidos e dedicados.

Como retorno à calma, as crianças fingiram ser gatos muito simpáticos, e formaram uma roda e sentaram-se para um dos lados, de modo a massajarem os colegas conforme as nossas indicações. Ex: Massajar apenas com as pontas dos dedos. Neste exercício o grupo demorou muito tempo a fazer a roda e a sentar-se de lado, uma vez que havia sempre algum

elemento que saía da mesma ou se virava para o sentido inverso dos colegas. Desta forma, consideramos que, numa atividade futura, deveríamos optar por realizar a atividade a pares, de modo a não existir este constrangimento. Apesar disto, após formada a roda e todos estarem no local pretendido, as crianças foram capazes de seguir as nossas instruções e de relaxar, deitarem-se e espreguiçarem-se como era suposto.

Em suma, durante a realização da atividade todas as crianças se encontravam com um nível de bem-estar elevado. Relativamente ao nível de implicação, consideramos que todo o grupo, à exceção da Ga e da Ro, se encontrava com um nível elevado, e estas duas crianças referidas com um nível médio, uma vez que não se dedicaram tanto quanto os colegas, tal pode ser justificado pelo facto das crianças em questão, não apreciarem atividades desta natureza.

2.2.1.6. Avaliação do projeto de intervenção

A avaliação de um projeto é contínua e está presente em todas as fases. Durante a nossa intervenção utilizámos diversos instrumentos de avaliação. Estes instrumentos permitiram avaliar as atividades implementadas e as aprendizagens das crianças. Desta forma, os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de avaliação do nível de bem-estar e de implicação das crianças nas atividades e breves reflexões sobre as atividades implementadas, nas quais eram referidos os aspetos mais positivos das mesmas e aqueles que correram menos bem e que poderiam ser melhorados em intervenções futuras.

A avaliação do projeto é focada no cumprimento, ou não, dos objetivos definidos. Na minha opinião, todos os objetivos foram atingidos, no entanto, é importante analisar cada um deles. No que concerne ao objetivo **(i) Promover o desenvolvimento linguístico** este objetivo foi desenvolvido na medida em que o leque de vocabulário do grupo foi alargado através dos passeios, das atividades de Expressão Musical, Motora, Plástica e de Leitura. As crianças aprenderam o nome de alguns animais e plantas que pertenciam ao exterior da instituição.

Relativamente ao segundo objetivo **(ii) Desenvolver a autonomia e a autoestima do grupo** foi possível constatar uma evolução, nomeadamente em três crianças que inicialmente se mostravam pouco à vontade em fazer escolhas, como cores ou texturas, tendo dificuldades em tomar decisões sem ouvirem as sugestões dos adultos. No entanto, após a realização de diversas atividades em que as crianças tinham de tomar pequenas decisões, as mesmas começaram a demonstrar-se mais confiantes e com mais autoestima.

O terceiro objetivo **(iii) Proporcionar vivências que enriqueçam as experiências das crianças no mundo natural**, foi possível realizar com as crianças passeios ao espaço exterior, mostrando-lhes a fauna e a flora no estabelecimento. Concluimos que este objetivo foi conseguido, na medida em que proporcionámos diversos momentos às crianças onde

puderam experienciar o espaço exterior da sua instituição, desconhecido por elas até ao momento de iniciação do projeto

Por último, o **(iv) Envolvimento das famílias** foi um dos objetivos que tínhamos maior receio de não atingir. No entanto, fomos comunicando com os pais através de mensagens escritas nos cadernos das crianças. Os encarregados de educação demonstraram interesse neste envolvimento, por exemplo, enviaram-nos textos e imagens da evolução dos feijões que as crianças levaram para casa, mesmo sem ser solicitado.

No que concerne à divulgação do nosso projeto, decidimos apresentar o livro construído (cf. Anexo C). No momento da dinamização da história, foi evidente o orgulho sentido pelas crianças que o elaboraram.

Os *feedbacks* dados pela educadora cooperante foram bastante positivos, a mesma realçou que desenvolvemos um projeto com seguimento e bem definido, tendo destacado que o apoio que demos às crianças foi muito bom, feito de forma natural e afetiva, tendo permitido estabelecer boas relações com o grupo.

2.2.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

2.2.2.1. Caracterização institucional

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2017-2020), o agrupamento em questão tem uma elevada amplitude geográfica, que origina uma coexistência do rural e do urbano. O mesmo encontra-se disperso por dez freguesias, integrando 17 instituições. Existem 3 instituições com a valência de Pré-Escolar; 7 com as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo; 5 com a valência de 1.º Ciclo; uma escola com a valência do 2.º e 3.º Ciclo; e, por último, uma escola Secundária. No que concerne ao número de alunos, a frequentar o Pré-Escolar eram 282 crianças, no 1.º Ciclo 743, no 2.º Ciclo 363, no 3.º Ciclo 623 e no ensino Secundário são 984 alunos.

Relativamente à visão do agrupamento, este pretende construir uma escola dinâmica, inovadora e inclusiva, transformando-se “um ensino de excelência e de rigor, capaz de traduzir as aspirações e as expectativas da comunidade escolar e de promover o talento e o espírito crítico, adotando o exercício de uma cidadania responsável.” No que concerne à missão, esta pretende dotar os alunos de saberes e competências, valorizando o conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem contínua, a autonomia, a responsabilidade, o espírito criativo, a cooperação, sendo estas capacidades promotora para uma cidadania ativa e responsável. (Projeto Educativo do Agrupamento, 2017-2020, p.29).

O presente estágio decorreu numa das sete instituições com a valência de Pré-Escolar e 1.ºCEB. Esta instituição é composta por uma sala de Pré-Escolar, com 20 crianças e por quatro salas de 1.º CEB com 90 crianças no total.

A mesma está localizada na berma de uma estrada nacional e, ao longo da mesma, pode-se encontrar serviços como: lojas, oficinas, bombas de gasolina, fábricas, restaurantes, etc. Segundo o Projeto Curricular de Grupo (2018), a localização desta instituição é desfavorável em termos ambientais (poluição do ar e sonora). Nesta estrada, passam muitas vezes viaturas, ambulâncias ou outros veículos de socorro com as respetivas sirenes, que suscitam a atenção das crianças.

A componente letiva decorria das nove ao meio-dia e meia e das quatorze às quinze e trinta, sendo a componente não letiva das oito às nove, durante o almoço e das quinze e trinta às dezoito, sendo este horário igual para as duas valências.

A escola é composta por apenas um edifício e um espaço exterior. Relativamente ao espaço exterior, este é pouco amplo, na parte da frente possui duas árvores e uma zona com areia, onde as crianças podem brincar com pás, ancinhos, carrinhos e baldes. O outro espaço é composto por um parque infantil e duas árvores de pequeno porte.

2.2.2.2. Caracterização do grupo

O grupo era composto por vinte crianças, onze rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Das vinte crianças, apenas três frequentavam pela primeira vez o Pré-Escolar, sendo que as restantes já frequentavam a sala em anos anteriores. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa, sendo uma de etnia cigana.

Catorze crianças ficavam depois das 15:30, frequentando sessões de expressões artísticas (AEC's), enquanto as restantes crianças iam embora antes do lanche da tarde.

Segundo o Plano Pedagógico de Sala (2018/2019), duas crianças apresentavam constrangimentos ao nível da linguagem e outra tinha Necessidades Educativas, tendo sido diagnosticada com um défice cognitivo. Estas três crianças usufruíam de apoios de uma professora de educação especial uma vez por semana, na sala.

Nos momentos de rotina, nomeadamente na hora das refeições, na formação de filas e nas idas à casa de banho, verificámos que o grupo era bastante autónomo. Apenas a criança mais nova do grupo (3 anos), por vezes, tinha dificuldade em controlar os esfíncteres.

De modo a tabelar o desenvolvimento cognitivo das crianças da sala, considerámos importante recorrer novamente aos estudos desenvolvidos por Piaget.

De acordo com os estádios de Piaget, o grupo encontra-se no estágio pré-operatório. Este estágio caracteriza-se pelo aparecimento e consolidação da linguagem que permite à criança desenvolver oralmente situações e ações que já viveu e que prevê viver no futuro. Neste estágio, a criança é egocêntrica, tanto social como intelectualmente, sendo incapaz de se colocar no papel do outro e de ver os outros pontos de vista. Na fase do pensamento egocêntrico, segundo Piaget (1977), este “apresenta-se no tipo de jogo que se pode chamar o jogo simbólico” (p. 37), baseado na imaginação e na imitação, no qual a criança “evoca

objetos ou situações não percebidas presentemente servindo-se de signos ou de símbolos” (Golse, 2004, p. 199). Este tipo de jogo caracteriza-se por ser uma atividade egocêntrica uma vez que a criança, nestas brincadeiras, apesar de representar a realidade (por exemplo, brincadeiras como jantares, compras, cabeleireiros, etc.) utiliza-as para se satisfazer a si própria, projetando os seus desejos, ideias e vontades em que não é ela que se subjugava ao real, mas, sim, o contrário. A outra forma de pensamento é o pensamento intuitivo, que é considerada por Piaget (1977) “a forma de pensamento mais adaptada ao real que a primeira infância conhece” (p. 38). Durante este período, é entre estes dois tipos que o pensamento infantil oscila, havendo sempre tendência a que o segundo se venha a sobrepor sobre o primeiro.

De acordo com Golse (2005), o pensamento da criança assume quatro formas de raciocínio: o animismo - atribuição de vida e de intenções a objetos e outras coisas inanimadas; o finalismo - justificação das definições atribuídas às diversas coisas, através das respetivas funções e fins; o artificialismo - conceção de que foi o homem ou uma força divina que construiu e produziu tudo o que existe; e o realismo - conceção de tudo como real e concreto, não considerando o abstrato, como, por exemplo, os sonhos. Através das presentes notas de campo é possível observar as quatro formas de raciocínio apresentadas por Golse (2005), no grupo em questão, nomeadamente:

- (i) **Animismo:** Porque é que a lua só ilumina de noite? S: Mas a lua faz coisas de noite. E: A lua faz coisas de noite? O que é que faz a lua? S: E o sol dorme quando fica de noite.
- (ii) **Finalismo:** Como é que os peixes respiram debaixo de água? P: Porque eles nascem dentro de água e eles precisam de comida.
- (iii) **Artificialismo:** Porque é que a terra é redonda? V: Porque ela foi construída com tijolos.
- (iv) **Realismo:** Mf: Os sonhos são a lua e o sol e as estrelas, sabes o que fazem?! Fazem os sonhos...

No que concerne ao desenvolvimento motor, o grupo tinha um bom desenvolvimento, tanto ao nível da motricidade fina como da grossa.

O grupo era afetuoso, contudo existiam diversos conflitos. Na nossa opinião, tais conflitos deviam-se ao facto de existir dificuldade das crianças se colocarem no lugar do outro e, também, vários elementos do grupo terem muitos estereótipos de género e culturais. Isto é, uma vez, observámos no recreio que as restantes crianças, estavam a impedir a criança de etnia cigana de brincar no castelo dos príncipes e princesas, pois segundo as mesmas ela não tinha a cor de pele de um príncipe. Outra situação, ocorreu na sala, quando uma das crianças começou a chorar porque não queria partilhar a plasticina rosa com um dos rapazes, gritando que os rapazes não podem brincar nem gostar dessa cor. Observámos, também,

que na sala existia uma caixa de lápis com “cores de pele”, porém, essa caixa apenas tinha lápis a cor de pêssego, ficando as restantes tonalidades de pele excluídas.

No que concerne às características da linguagem das crianças, para além dos dois elementos do grupo apresentavam dificuldades ao nível da linguagem, também era difícil compreender duas crianças com 3 anos, uma vez que estas não articulavam bem as palavras e apresentavam um discurso confuso. As restantes crianças possuíam um vocabulário diversificado e dominavam as regras de construção de frases.

Relativamente às potencialidades do grupo, destacamos o facto da maioria das crianças serem autónomas, apresentarem um elevado tempo de concentração e serem bastante interessadas e empenhadas em todas as atividades.

No que respeita às fragilidades, destacamos as dificuldades ao nível das relações sociais, a existência de conflitos e o facto de algumas crianças serem colocadas de parte pelos colegas sistematicamente. Durante as semanas de observação, não foi possível verificar qualquer tentativa da educadora para responder a estas fragilidades, desvalorizando estas atitudes e comportamentos.

2.2.2.3. Caracterização do ambiente educativo

Rotina diária

Na sala observada, a educadora cooperante dava bastante importância à rotina, tal e qual, como a educadora cooperante no estágio anterior, todavia, é importante salientar que a rotina não era estanque, existindo dias em que, quer pelas atividades desenvolvidas quer por motivos exteriores à educadora, a rotina teve de ser alterada. (Silva *et. al.*, 2016)

Passo de seguida a apresentar a *tabela 4*, adaptada à do portefólio da resposta social de Pré-Escolar, para explicitar a forma como o dia das crianças era organizado.

Tabela 4 - Rotina do Pré-Escolar

Horário	Rotina Institucional	Características
8h-9h	Acolhimento	As crianças encontram-se com uma auxiliar da ação educativa no polivalente, juntamente com as 4 turmas do 1.º CEB. A educadora às 9 horas vai buscá-las para irem para a sala.
9h-9h30	Diálogo com as crianças	A educadora conversa com as crianças, no tapete, fomentando a participação oral de todos.
9h30-10h30	Atividades orientadas e brincadeira	A educadora realiza atividades com as crianças e, depois, permite que o grupo brinque nas áreas.
10h30-10h40	Higiene	Crianças fazem as necessidades e/ou lavam as mãos.
10h40-11h	Lanche da manhã; intervalo	As crianças lancham no polivalente e, de seguida, brincam no espaço exterior.
11h-11h10	Higiene	Crianças fazem as necessidades e/ou lavam as mãos.
11h10-12h30	Atividades orientadas; brincadeira livre	Neste período, a educadora realiza atividades com as crianças e, após elaboradas as mesmas, permite que o grupo brinque nas áreas.
12h30-12h40	Higiene	Crianças fazem as necessidades e/ou lavam as mãos.

12h40-14h	Almoço; intervalo	As crianças almoçam no polivalente e, de seguida, brincam no espaço exterior.
14h-14h10	Higiene	Crianças fazem as necessidades e/ou lavam as mãos.
14h10-15h30	Atividades orientadas; brincadeira livre	Neste período, a educadora realiza atividades com as crianças e, após elaboradas as mesmas, permite que o grupo brinque nas áreas.

Organização do espaço

Como mencionado no contexto anterior, a organização do espaço é fundamental, devendo facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia e a curiosidade (Portugal, s.d).

Na instituição em questão, o grupo frequentava diariamente o polivalente, a casa de banho e, quando o clima permitia, o espaço exterior.

No que concerne à sala, a mesma é ampla e contempla diversas janelas o que possibilita a entrada de luz natural. Na sala existem materiais apelativos, diversificados, em ótimo estado de conservação e ao alcance das crianças, algo fundamental, para potencializar a autonomia do grupo.

A sala encontra-se dividida por áreas, a área da casinha, da garagem, da reunião, da pintura, do computador, da biblioteca, do desenho e dos jogos de mesa. (cf. Anexo D)

2.2.2.4. Projeto de intervenção

Segundo Santos, Fonseca e Matos (2009), “os problemas/projetos poderão ser propostos pelos professores ou pelos alunos, cabendo àqueles [docentes] garantir que possibilitarão aos estudantes atingir os objetivos de aprendizagem definidos.” (p.32).

O presente projeto de intervenção centrava-se no Sistema Solar, a temática surgiu devido ao facto de termos lido ao grupo a história *A que sabe a lua?* e a mesma ter suscitado várias questões. Inicialmente, questionámos o grupo sobre se o planeta terra era castanho como aparecia no livro. Após esta questão surgiram outras, nomeadamente: Existem mais planetas? A I respondeu que sim, Marte e Júpiter, e a C respondeu França e Espanha. Vemos sempre a lua? A Md respondeu que não, às vezes parece uma laranja e outras vezes uma banana. A C respondeu que não, a lua está perto da casa de algumas pessoas e são só essas pessoas que a veem. E a I disse que às vezes a lua não está no céu, ela cada vez diminui mais. Também surgiram questões sobre o sol e sobre o arco-íris. E algumas crianças partilharam que gostavam de ser astronautas quando fossem grandes. Posto isto, ao verificarmos o entusiasmo do grupo, considerámos pertinente proporcionar aprendizagens às crianças que incidissem no Sistema Solar e nas suas principais características.

No que concerne aos fundamentos teóricos que foram os pilares do nosso PI, identificámos a necessidade de planificarmos sessões dinâmicas, criativas e dinamizadoras. Outro aspeto que tivemos em consideração foram as rotinas diárias do grupo, deste modo, procurámos gerir as rotinas de forma tranquila, participando ativamente nas mesmas.

As interações que estabelecemos com as crianças tinham como intuito estabelecer um ambiente de confiança e procurámos gerir os conflitos, conversando com todos os intervenientes em questão.

Utilizámos sempre que possível as histórias, dado o interesse do grupo pelas mesmas e as aprendizagens imprescindíveis que estas proporcionam às crianças, como mencionado na valência anterior.

Por fim, a astronomia é uma área que desperta a curiosidade das crianças, visto que está presente no seu quotidiano. Este projeto visa que as crianças observem, constatem, explorem e confrontem as suas conceções pessoais com os fenómenos que observam. É fundamental a “abordagem dos fenómenos físicos na educação pré-escolar, inclusive os fenómenos ligados à astronomia nos quais se defende uma abordagem informal, efetuada mesmo antes da instrução oficial.” (Curval e Peixoto, 2015, p.656).

Após o tema definido, foi necessário delinear os objetivos do projeto. Os objetivos definidos têm um carácter mais geral, desta forma, estiveram presentes na nossa intenção pedagógica, no entanto, não foram cumpridos na íntegra, visto que devem ser desenvolvidos durante o ano e não em apenas quatro semanas. Os objetivos eram: (i) Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; (ii) Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; (iii) Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; (iv) Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e (v) Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades.

No que concerne aos objetivos de carácter mais específico seleccionámos: (i) Conhecer e identificar as principais características do Sistema Solar e (ii) Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio natural (fases da lua, movimento de translação e rotação da Terra).

Como mencionado anteriormente, o projeto desenvolvido seguiu alguns pilares do MTP. Desta forma, Silva (2005), identifica como objetivo do trabalho de projeto “contrariar a automatização do processo de aprendizagem, dividido em conteúdos disciplinares e em atividades desligadas umas das outras, para adotar perspetivas mais articuladas, significativas e motivadoras de aprendizagem.” (p.8). O nosso projeto incluiu aprendizagens na Área de Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática, Expressão Artística, Expressão Motora e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e na Área de Conhecimento do mundo.

No que concerne às etapas do MTP, a **Fase I- Definição do Problema:** iniciou-se na primeira semana de intervenção partilhada, após a dinamização da história *A que sabe a lua?*, a presente história levou à partilha de diversas conceções alternativas sobre os planetas, a lua e os astronautas. Como tal, registámos o que as crianças nos iam dizendo num cartaz

intitulado “O que sabemos?” (cf. Anexo E), sem nunca confirmar ou negar a veracidade das afirmações. Posteriormente, elaborámos um cartaz intitulado “O que queremos saber?” (cf. Anexo E), onde as crianças revelaram os seus interesses sobre o tema.

A **Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho**: nesta fase definimos a nossa problemática e o planeamento da ação para a intervenção, tendo por base os cartazes elaborados na **Fase I**, as crianças decidiram onde iriam obter a informação necessária para responder às questões (cf. anexo E). Esta fase não foi totalmente cumprida, pois, apesar de as crianças saberem as questões às quais queríamos obter uma resposta, as mesmas não participaram nas planificações. Contudo, o grupo era sempre informado do que ia acontecer.

Relativamente à **Fase III-Execução**: realizámos várias atividades, em prol de atingirmos os objetivos definidos do PI e conseguirmos articular as diversas áreas de conteúdo.

Por fim, a **Fase IV – Divulgação/ Avaliação**: “esta é a fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2010, p.17) em que se divulga “o processo realizado e/ou os resultados obtidos” (Silva, 2005, p.3). Para a divulgação decidimos realizar um *placard* para que toda a comunidade escolar o pudesse observar, dado a impossibilidade de apresentar a uma turma da escola, devido à indisponibilidade mostrada pela docente (cf. Anexo G). O *placard* foi composto com os cartazes desenvolvidos, o estendal do Sistema Solar, as imagens dos planetas e a informação recolhida pelas crianças sobre os mesmos. No que tange à avaliação do projeto, decidimos realizar um vídeo que consistia numa compilação de fotografias e vídeos de todas as atividades e, ainda, das opiniões semanais das crianças, onde referiram as atividades que mais gostaram, menos gostaram e o que aprenderam.

2.2.2.5. Atividades destacadas

De todas as atividades desenvolvidas, selecionei duas para apresentar no presente relatório. A escolha das mesmas recaiu para atividades que, na minha opinião, me potencializaram mais aprendizagens a nível pessoal, social e profissional (cf. Anexo F).

A primeira atividade destacada intitulava-se “Dramatização sobre os planetas”, e foi realizada no dia 23 de maio, das 9:30 às 10:20 e das 11:30 ao 12:15 da manhã.

Tabela 5 - Planificação da atividade "Dramatização sobre os planetas"

Área (s) de conteúdo	Objetivos	Avaliação	
		Instrumentos	Indicadores
<p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência de si como aprendente; • Convivência democrática e cidadania. <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático) 	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; -Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; -Inventar personagens e situações, a partir do sistema solar e tendo por base a improvisação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação direta; -Gravação da improvisação. 	<p><u>Verificar se a criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Coopera com os outros no processo de aprendizagem; -Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; -Inventa personagens e situações, a partir do sistema solar e tendo por base a improvisação.

A planificação que realizei pretendia seguir os seguintes passos:

- 1.º - Criar um espaço amplo para a dramatização;
- 2.º- Formar grupos de 4/5 crianças;
- 3.º- Antes do início da atividade, as estagiárias comunicam às crianças que vão fazer uma representação na base da improvisação;
- 4.º- É questionado o que vai acontecer, qual o problema, o que querem representar;
- 5.º- Após estas questões, a estagiária elabora um pequeno guião para que as crianças consigam organizar o pensamento e a ordem dos acontecimentos;
- 6.º- Posteriormente, as crianças vão para a área ampla e começam a dramatizar, as estagiárias gravam a dramatização para à tarde mostrarem às crianças.

Face ao proposto, a educadora cooperante entendeu modificar a planificação acima mencionada, acrescentando e alterando a atividade não estando o par de acordo com as alterações da mesma. Inicialmente, o que tínhamos planificado era um teatro realizado em grupos, na base da improvisação, no entanto, após uma conversa com a educadora cooperante esta decidiu que o teatro iria ser realizado em grande grupo e com as crianças de seis anos a representarem os planetas e as mais novas a representarem estrelas, asteroides e os astronautas, passando a serem figurantes. A base da dramatização já não era o improvisado, até porque as falas das personagens remetiam, agora, para as características de cada planeta. Este tipo de tarefas contraria aquilo que defendemos serem as tipologias de atividades que se pretendem desenvolver em Pré-Escolar.

Esta atividade limitou-se a ser uma encenação do sistema solar, as crianças estavam muito envergonhadas e pouco à vontade, diziam as características das suas personagens (os planetas, cometas, asteroides e satélites) e realizavam apenas movimentos de rotação em torno do sol.

Para as falas, tivemos de chamar as crianças e dizer o que cada uma delas tinha de referir na dramatização, cada criança dizia três características do seu planeta. Como era de esperar, as crianças no momento da dramatização esqueceram-se das falas e nós tivemos de ajudar, porém, considerámos ser algo expetável, uma vez que não tinha sido dado nem tempo, nem oportunidade para que as crianças decorassem o texto.

Na minha perspetiva, a atividade inicialmente planificada iria ser mais rica em aprendizagens do que a que realizámos, pois, as crianças iam passar por um processo de criação (construção do guião). Desta forma, teriam mais liberdade para escolherem as personagens, os movimentos e o texto, para além de, simultaneamente, terem oportunidade de desenvolver a cooperação entre os pares.

A segunda atividade selecionada, é uma atividade de expressão motora intitulada "Vamos ser astronautas!", realizada no dia 22 de maio, das 9:30 às 10:20. Esta sessão foi organizada em seis momentos:

Introdução (2 minutos): Para distribuir as crianças por dois grupos, estão dispersas pelo chão imagens de dois planetas, Saturno e a Terra. As imagens estão voltadas para baixo, para que as crianças não as vejam de imediato. Em duas paredes distintas da sala estão coladas as duas imagens dos foguetões. Ao sinal da estagiária, cada criança deve deslocar-se para junto de uma imagem e observá-la, sem mostrar aos restantes colegas. Ao sinal, as crianças deslocam-se até à parede onde está a imagem correspondente ao seu planeta (as crianças com a imagem do Saturno dirigem-se à parede onde está a imagem do Saturno). A estagiária entrega, a cada criança, uma fita da cor correspondente ao seu planeta.

Jogo “Apanhada dos astronautas” (5 minutos): Seleciona-se, aleatoriamente, uma criança para ser o astronauta chefe (identificado por uma fita verde). As restantes crianças serão astronautas perdidos no espaço. O astronauta chefe, ao sinal sonoro, deve apanhar todos os astronautas perdidos, que se encontram a flutuar pelo espaço. Quando o astronauta chefe apanha um astronauta perdido, as crianças devem dar as mãos e as duas continuam o jogo, sendo que a criança que foi apanhada poderá apanhar outras crianças, sem largar a mão do astronauta chefe. O jogo termina quando todos os astronautas perdidos forem apanhados. Variantes: Alterar a forma de deslocamento (saltar a um pé); Alterar o astronauta chefe e repetir a atividade; Adicionar astronautas chefes.

Jogo “Foguetão avariado” (5 minutos): O grupo é dividido em duas equipas. No centro da área definida para o jogo estão distribuídas, numa roda, bolas de papel que simulam as peças perdidas do foguetão que os astronautas procuram para o consertar. A estagiária deve colocar-se no meio da roda e as equipas devem situar-se a igual distância da mesma. A estagiária deve rodar, em torno de si, uma corda, à qual se encontra presa uma bola, na ponta, simulando uma chuva de meteoritos.

Ao sinal sonoro, um astronauta de cada equipa deve deslocar-se até junto da estagiária e apanhar uma bola de papel da roda, sem que a bola lhe acerte. O segundo elemento da equipa parte quando o primeiro voltar ao lugar inicial e assim sucessivamente. Caso a criança seja atingida pela bola, deve voltar para junto da sua equipa sem a bola de papel. As bolas de papel serão depositadas dentro de um arco que se encontra junto a cada equipa. O jogo termina quando todas as bolas forem recolhidas ou o tempo terminar. Variantes: Aumentar a velocidade de rotação da bola. Aumentar ou diminuir o comprimento da corda.

Percurso (10 minutos): O percurso está dividido em 5 estações, as crianças são divididas pelas estações. O percurso é orientado pelo sentido dos ponteiros do relógio:

- 1.^a arco: as crianças têm de se deslocar pelos arcos, alternando os apoios (só um apoio ou com os dois);
- 2.^a lâ: as crianças têm de atravessar a encruzilhada sem tocar na lâ;
- 3.^a pegadas: as crianças têm de se descolar consoante por cima das pegadas dos astronautas, realizando movimentos de rotação;

4.^a Cordas: as crianças têm de se equilibrar deslocando-se por cima da corda.

5.^a Rolar: as crianças rolam por cima de um colchão.

“Descolagem” (4 minutos): As crianças simulam a descolagem dos astronautas para o Espaço, sendo que cada grupo, definido anteriormente, irá representar um foguetão. As crianças reproduzem, com movimentos corporais, as ações que a estagiária indica.

“Retorno à Terra” (4 minutos): A estagiária informa que está na hora dos astronautas retornarem à Terra e que se devem sentar em fila de pernas cruzadas, nos seus foguetões. Com as crianças sentadas, a estagiária dá indicações aos astronautas.

Indicações: A nave começa a sua viagem; Vira à esquerda; Vira à direita; Aproxima-se do Planeta Terra; Embate no solo; Os astronautas saem da nave; Os astronautas descontraem os membros; Os astronautas rodam os braços e a cabeça; Os astronautas espreguiçam-se, estão muito cansados e adormecem.

Tabela 6 - Planificação da atividade "Vamos ser astronautas"

Área (s) de conteúdo	Objetivos	Avaliação	
		Instrumentos	Indicadores
<u>Área de Formação Pessoal e Social:</u> • Consciência de si como aprendiz; <u>Área de Expressão e Comunicação:</u> • Domínio da Educação Física.	-Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; -Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; -Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé e rolar.	-Observação direta; -Grelhas de observação.	<u>Verificar se a criança:</u> -Coopera com os outros no processo de aprendizagem; -Coopera em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; -Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé e rolar.
		Material -Pegadas dos astronautas; -Imagens dos planetas; -Cordas; -Bola de esponja; -Bolas de papel; -Arcos; -Lã.	

Após a implementação da presente sessão importa salientar vários aspetos, entre eles:

i O cumprimento de regras em situações de jogo foi, por vezes, motivo de frustração, uma vez que as crianças quando eram apanhadas ou fingiam que não tinham sido tocadas e continuavam, ou queriam desistir do jogo. Considerámos que esta dificuldade se pode dever ao facto deste tipo de atividades serem pouco exploradas pela educadora cooperante no quotidiano escolar. Deste modo, verificámos que 2 crianças raramente cumpriram as regras; 6 respeitaram-nas sempre; e as restantes frequentemente;

ii Durante toda a sessão as crianças fizeram bastante barulho, no entanto, na nossa opinião este comportamento deve-se ao entusiasmo e à falta de vivências em atividades desta natureza;

iii Quando se estava a aproximar das dez horas, hora prevista para acabar a sessão, nós pedimos para as crianças terminarem o percurso, de modo a realizarmos o retorno à calma, no tempo previsto. Todavia, a educadora contrariou-nos e disse que as crianças tinham de

aproveitar esta oportunidade, deste forma, pediu para que as crianças continuassem a realizar o percurso;

Esta atividade foi bastante desafiante, na medida em que nesta escola os materiais disponíveis para a prática de educação física são quase inexistentes, bem como os espaços destinados a esta prática, pois o polivalente era utilizado como refeitório, sala de acolhimento e recreio quando as condições meteorológicas não permitiam que as crianças fossem para o espaço exterior. Neste sentido, tive de arranjar estratégias para criar uma aula completa e dinâmica, com pouco material. Esta condicionante permitiu-me perceber que podemos encontrar instituições semelhantes, mas que apesar de termos poucos recursos as aulas podem ser sempre realizadas, basta saber reutilizar e adaptar.

2.2.2.6. Avaliação do projeto de intervenção

Durante o período de estágio, recorremos a vários instrumentos de avaliação, nomeadamente: (i) a observação direta; (ii) as grelhas de avaliação, com o intuito de não nos esquecermos de certos pormenores pertinentes, após o preenchimento das mesmas tornava-se mais fácil proceder à avaliação das atividades; (iii) as reflexões semanais nas quais referíamos os aspetos positivos e negativos da semana para serem melhorados em intervenções futuras; (iv) os registos fotográficos, permitiam visualizar o trabalho realizado e complementar os nossos registos; e ainda, (v) as filmagens de carácter informal e onde apenas participavam as crianças que queriam, nas filmagens eram ouvidas as opiniões semanais, onde as crianças referiam as atividades que mais gostaram, menos gostaram e o que aprenderam.

Apesar dos objetivos acima mencionados, o nosso projeto sofreu algumas alterações, na medida em que foi efetuada uma visita de estudo à ResiTejo, deste modo foi pertinente introduzir o tema da reciclagem e dos cuidados com o meio ambiente. Outro motivo para a alteração do fio-condutor, deve-se ao facto das crianças estarem a confundir terra com o planeta Terra. Desta forma, surgiu um novo objetivo (8) Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da Natureza e respeito pelo ambiente.

Como mencionado anteriormente, o nosso PI, continha objetivos gerais e objetivos específicos. Neste sentido, os objetivos gerais não foram atingidos na sua totalidade dada a brevidade do estágio. Passaremos a analisar cada objetivo, apresentando exemplos de atividades que elaborámos para os desenvolver.

Relativamente ao objetivo **(1) Cooperar com os outros no processo de aprendizagem**, existiram atividades nomeadamente a atividade da construção de cartazes e a sessão de educação física, que potencializaram o desenvolvimento deste objetivo. Visto que, as crianças tiveram de trabalhar em grupo, e ajudar-se de forma a recolher e seleccionar a informação e, no caso da sessão de educação física, de cooperar para conseguirem arranjar a melhor estratégia para ganharem o jogo.

O objetivo **(2) Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação**, foi trabalhado diariamente, através do momento de dinamização de histórias. Durante este momento, as crianças demonstravam-se sempre entusiasmadas e atentas, sendo evidente o seu gosto pelas histórias. É de salientar que a área de biblioteca, era acolhedora e com diversos livros, sendo notório o cuidado que as crianças tinham no manuseamento dos mesmos.

O objetivo **(3) Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação** foi desenvolvido nas reuniões matinais, em que proporcionávamos momentos para que o grupo se sentisse confortável para comunicar sobre diversos assuntos. Também nos momentos após a dinamização dos livros, procurámos conversar acerca da história ouvida e sobre o seu conteúdo. A divulgação da informação recolhida sobre os planetas contribuiu para alcançar este objetivo, visto que tiveram de comunicar, transmitindo os conhecimentos adquiridos.

O objetivo **(4) Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha** foi desenvolvido em momentos de partilha na área de reunião, como por exemplo, quando as crianças partilhavam algo e as restantes ouviam; em atividades que só podiam ser realizadas por 2 crianças de cada vez e as restantes tinham de aguardar; na apresentação do trabalho dos colegas; e na sessão de educação física, na qual as crianças tinham de aguardar pela sua vez. Apesar deste objetivo ser bastante promovido por nós, existiram crianças que, muitas vezes, desrespeitavam. Contudo, consideramos que tal se pode ser justificado devido à idade das crianças, bem como, ao facto de estarem bastante tempo na área de reunião e ao entusiasmo e vontade de partilhar o que sabiam.

Para atingirmos o objetivo **(5) Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades**, promovemos atividades em que o poder de escolha fosse das crianças, como por exemplo, a construção dos cartazes e a seleção das filmagens realizadas por nós acerca do que mais tinham gostado, menos tinham gostado e o que tinham aprendido durante a semana.

No que diz respeito ao objetivo **(6) Conhecer e identificar as principais características do Sistema Solar** achamos que foi cumprido na íntegra, visto que as crianças adquiriram conhecimentos acerca dos planetas que existem no Sistema Solar, tais como quais as suas dimensões, as suas principais características e a sua localização nas órbitas. O facto de o grupo ser heterogéneo em relação às idades, fez com que o conhecimento adquirido não fosse igual para todas as crianças.

No que concerne ao objetivo **(7) Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio natural (fases da lua, movimento de translação e rotação da Terra)**, este foi promovido através da elaboração de uma experiência realizada em trios numa sala escura, em que uma das crianças era o sol, outra a lua e outra a Terra.

Nesta experiência demonstrou-se as fases da lua, assim como o movimento de rotação e translação da Terra e da lua. Através desta atividade verificámos que as crianças já tinham adquirido conhecimentos sobre as fases da lua, identificando-as corretamente quando as visualizavam, sendo que apenas 5 crianças não conseguiram identificar.

Por último, o objetivo **(8) Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da Natureza e respeito pelo ambiente**, para verificarmos se as crianças tinham compreendido o processo de reciclagem, elaborámos um jogo, no qual estas tinham de corresponder diversos objetos aos ecopontos nos quais estes deviam ser colocados. Na realização do jogo, todas as crianças conseguiram fazer a correspondência correta dos objetos ao ecoponto. O culminar deste objetivo deu-se na visita de estudo à ResiTejo, onde as crianças tiveram a oportunidade de presenciar e observar todo o processo inerente à reciclagem e a importância de reciclarem corretamente, pois, colocando os objetos nos ecopontos errados, dificulta todo o processo de triagem dos objetos.

Posto isto, faço um balanço positivo do caminho percorrido ao longo deste projeto de intervenção. Foram notórias as aprendizagens, o empenho e o entusiasmo das crianças. A análise do vídeo, no qual constam as aprendizagens semanais das crianças, assim como as atividades que mais e menos tinham gostado foi essencial para averiguarmos quais os conhecimentos que tinham adquirido, assim como as ideias a aprofundar e a esclarecer nas semanas seguintes.

Em suma, conseguimos globalmente atingir os objetivos mais gerais do projeto, uma vez que, embora os mesmos não tenham sido cumpridos na íntegra, foram notórias as evoluções do grupo no âmbito destas aprendizagens. Para além disto, com o nosso PI, proporcionamos às crianças a elaboração de várias atividades com as quais estas nunca tinham tido a oportunidade de realizar e que consideramos terem sido muito ricas e diversificadas e que tornaram o processo de ensino-aprendizagem mais divertido, ativo e interativo.

2.2.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 1.º ano de escolaridade

2.2.3.1. Caracterização institucional

O presente agrupamento situa-se numa cidade do distrito de Santarém. De acordo com o PC (2018/2019), os principais objetivos do agrupamento são garantir a formação global dos discentes, assegurando condições necessárias de forma a que os alunos desenvolvam capacidades e aptidões. Sendo o objetivo do agrupamento “contribuir para o sucesso educativo, a organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário” (PC, 2018/2019, p. 5).

No que concerne às finalidades do mesmo, a instituição pretende a construção e adequação do currículo, realizando a articulação dos conteúdos e a promoção de diversas

competências, “numa perspetiva integrada, interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar, tendo como finalidade ser um agrupamento de referência e excelência” (p. 5).

O estágio decorreu num dos 7 estabelecimentos do Agrupamento. De acordo com o PC (2018-2019), o presente agrupamento contempla a valência de Pré-Escolar, de 1.º, 2.º e 3.º Ciclo e, ainda, do ensino secundário. Este agrupamento é formado por um estabelecimento de Pré-Escolar, quatro estabelecimentos de 1.º Ciclo, um de 2.º Ciclo, dois de 3.º Ciclo, e um estabelecimento de Ensino Secundário. No total, este agrupamento conta com 2172 alunos, distribuídos por 89 turmas, pelos 7 estabelecimentos do agrupamento.

A intervenção decorreu num estabelecimento apenas com a valência de 1º Ciclo - o meio onde a escola está inserida é composto por bastante comércio e instituições, nomeadamente, bombeiros, cafés, lojas, restaurantes, supermercados, correios, bancos, etc.

É de salientar que o edifício desta escola foi construído com intuito de albergar o 2.º e 3.º Ciclo, e assim funcionou muitos anos, no entanto foi construída uma escola nova para estas duas valências e a escola maior de 1.º Ciclo do Agrupamento ocupou as instalações. Porém, para responder às necessidades do 1º CEB o edifício tem vindo a ser adaptado, pelos professores, pelos auxiliares, pelos encarregados de educação e pela câmara. Desta forma, foi visível, durante o estágio, o trabalho da comunidade educativa para transformar o edifício principal, de forma a responder às necessidades e gostos das crianças. Um aspeto menos positivo são as condições para a prática de Educação Física, existindo apenas uma sala de pequena dimensão, cujas condições não são as melhores à prática física, devido ao frio e à má acústica. A agravar está também o facto de existir pouco material disponível, para a prática de Educação Física. Porém, o espaço exterior conta com um campo de futebol e o basquetebol, dispõe de quatro cestos de basquetebol e duas balizas, algo que é positivo, porém a sua utilização está dependente das condições meteorológicas.

Saliento aqui um aspeto, que me chamou bastante à atenção. Foi-me possível observar, em diferentes situações, a união que existe patente em toda a comunidade educativa (professores, auxiliares, alunos, famílias). Evidencio este aspeto como importante, pois este ambiente contribui para a transmissão de valores de convivência em sociedade, contribuindo também para o sucesso dos alunos. De facto, “O professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. (Valente, s.d, p. 1).

Em síntese, esta instituição promove relações positivas entre os vários atores, contribuindo, possivelmente, para um desenvolvimento saudável das crianças, no que diz respeito à educação para os valores de cidadania pois possibilita que as crianças aprendam “a viver com a diferença, a saber ceder no trabalho em equipa, a valorizar os ganhos que as diferentes capacidades podem trazer para um objetivo partilhado, tudo isto não é um

pormenor numa preparação eficaz para o futuro.” (Costa e Couvaneiro, 2019, p. 98). De acordo com Costa e Couvaneiro (2019), este comportamento desenvolve o relacionamento interpessoal, permitindo às crianças a aquisição de conhecimentos e uma melhor aprendizagem, num ambiente cooperativo e colaborativo.

O Projeto Educativo do Agrupamento não se encontra disponível *online*, nem nos foi facultado por nenhum órgão do estabelecimento onde nos encontramos. Porém, a professora cooperante informou-nos que este tem como tema a alimentação saudável. Durante a nossa intervenção foi possível verificar que algumas atividades solicitadas pelo agrupamento iam, efetivamente, ao encontro do tema em questão.

2.2.3.2. Caracterização da turma

O grupo era composto por 23 crianças, nove do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Importa salientar, que duas das crianças do sexo masculino apenas entraram para a turma no início do 2.º período, por motivos relacionados com a mudança de residência

Das 23 crianças, 18 tinham nacionalidade portuguesa e das restante cinco uma era colombiana, uma ucraniana, uma angolana, uma brasileira e outra venezuelana, três destas crianças tinham imigrado à menos de um ano.

O grupo de alunos era proveniente de três Jardins de infância distintos, e quatro crianças não conheciam ninguém no grupo. Era o primeiro ano que a professora acompanhava o grupo, o que nos leva a concluir que toda a comunidade pedagógica estava em processo de adaptação recíproca. No que concerne às duas crianças que incorporaram a turma no 2.º período, uma delas demonstrou alguns problemas de integração e agredia, por vezes, física e verbalmente os colegas.

Referir ainda que uma das crianças da turma sofria de autismo severo. Deste modo, apesar de estar matriculada na turma, a criança não frequentava a sala, visto que as professoras de NEE e a professora cooperante consideravam que a criança não tinha condições físicas nem emocionais para tal.

No grupo existiam, também, duas crianças indicadas com NEE (défice cognitivo e imaturidade ao nível do desenvolvimento motor e social). Segundo a professora, existiam ainda, para além das mencionadas anteriormente, três crianças passíveis de necessitar de um apoio extra: uma apresentava défice de atenção, uma manifestava problemas sociais e outra demonstrava dificuldades cognitivas em todas as áreas de aprendizagem.

Aquando o período de observação/ intervenção, solicitámos o projeto pedagógico à professora cooperante, contudo, a mesma disse-nos que este não existia e que o PE desse ano letivo ainda estava a aguardar validação.

O grupo em questão, está inserido, segundo Piaget (1977), no estágio do Pré-Operatório que inclui crianças dos 2 aos 7 anos de idade. Deste modo, o grupo tem

características semelhantes com o grupo da valência de Pré-Escolar, assim sendo é importante confrontar o mencionado no portefólio da valência anterior. Como característico nesta faixa etária, o grupo de crianças demonstra realmente várias atitudes egocêntricas e pouco empáticas, pois são incapazes de olhar e se colocar no lugar do outro.

No que diz respeito às potencialidades do grupo, destacamos o facto da maioria das crianças serem participativas, comunicativas, afáveis, solidárias, criativas, bem-dispostas, exprimirem imensa vontade de explorar o mundo que as rodeia e revelarem bastante interesse nas atividades propostas, sobretudo, nas que consideram desafiantes.

Relativamente às fragilidades, constatámos que há crianças que demonstram limitações ao nível do cumprimento de regras, em saber esperar pela sua vez, em respeitar o outro enquanto este fala e em colaborar/cooperar com os seus pares, revelando fraco espírito de equipa. Há ainda alguns elementos que apresentam fragilidades ao nível da expressão verbal, especificamente na exposição das suas ideias, necessitando de um *feedback* positivo por parte do adulto.

2.2.3.3. Caracterização do ambiente educativo

Carga Horária

O grupo de crianças, dispõe de um horário semanal organizado conforme a *tabela 7*.

Tabela 7 - Horário da turma do 1.º ano

Horas	2.º feira	3.º feira	4.º feira	5.º feira	6.º feira
9h00m/10h30m	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10h30/11h00m	Intervalo				
11h00m/12h30m	Matemática	Português	Português	Matemática	Matemática
			Estudo do Meio		Apoio ao Estudo
13h00m/14h15m	Almoço				
14h15m/15h15m	Educação Artística – Artes Visuais	Educação Artística – Música/ Dança	Estudo do Meio	Oficina do Conhecimento	Educação Artística – Expressão Dramática/ Música
15h15m/ 15h45m		Educação Física			
15h15m/16h15m					

Através da tabela, é possível analisar a gestão do tempo, relativamente, às disciplinas lecionadas. Como tal, no horário aprovado pelo agrupamento, é possível verificar que a componente do Português e da Matemática têm ambas 7 horas de carga semanal; ao passo que o Estudo do Meio contém 3 horas semanais e a Educação Artística e Educação Física 5 horas semanais. Existe também a disciplina de Apoio ao Estudo com 1 hora semanal e a Oficina do Conhecimento com 2 horas semanais.

Tendo em consideração a distribuição da carga horária exigida pelo Decreto-Lei nº176/2014 aprovado a 12 de dezembro, podemos concluir que o horário da turma cumpre com o solicitado pelo Ministério da Educação. É importante salientar as 5 horas semanais atribuídas à componente de Educação Artística e de Educação Física, quando o mínimo de horas exigidas são 3, as restantes componentes têm o mínimo de horas determinadas, com

exceção da Oficina do Conhecimento que tem duas horas semanais, sendo o mínimo uma hora semanal.

No que concerne ao cumprimento do horário não podemos afirmar que a professora cooperante o seguia com rigidez, pois a docente (apesar de cumprir, na maioria das vezes, com o total de horas semanais, com a exceção das componentes de Educação Física e de Educação Artística), não cumpria o horário exatamente como está presente na tabela acima, ou, pelo menos, tal não aconteceu durante as nossas semanas de observação. De acordo com Ramiro (2007), esta distribuição dos horários, no 1.º ciclo do Ensino Básico, contribui para que seja mais difícil haver uma articulação entre saberes. Com efeito, esta exigência do Ministério da Educação acaba por constituir um enorme entrave à transversalidade curricular, provocando alguma desarticulação curricular e reforçando a segmentação e a lógica da adição curricular.

Durante a nossa intervenção, a professora cooperante autorizou-nos a interpelar o horário estabelecido, tornando-o flexível. Desta forma, abordámos os conteúdos programados pelo agrupamento e respeitámos a carga horária pré-definida, mas em transversalidade com as diversas componentes.

Organização do Espaço

Como mencionado nas anteriores valências, a organização do espaço é essencial, visto que, segundo Portugal (s.d), o mesmo facilita não só a aprendizagem, como também a autonomia e curiosidade.

A sala era ampla e possuía muita luz natural, porém, não constavam aquecedores, acabando por ser extremamente fria. Um aspeto que saliento como menos positivo, é o facto dos cabides da sala, não estarem à altura das crianças, sendo difícil para elas colocarem autonomamente os seus casacos nos mesmos.

Relativamente à organização das mesas, até à nossa segunda semana de intervenção as crianças estavam organizadas em três filas, no entanto, numa das atividades existiu a necessidade de organizar a turma em 4 grupos. Findada a atividade constatámos, que esta organização tinha resultado, as crianças estavam mais calmas e também originou mais espaço livre na sala, o que facilitou a circulação e potencializou espaço para a apresentação de trabalhos e de partilhas. Como tal, optámos por esta organização até ao término do estágio. (cf. Anexo H)

Durante a semana de observação constatámos que os lugares das crianças eram temporários, sofrendo alterações regularmente, tendo sido partilhado pela Professora cooperante, em conversa informal, que faz parte da sua metodologia de trabalho. O facto de as crianças mudarem constantemente de lugar, possibilita o contacto com todos os pares, favorecendo o trabalho de colaboração com os diferentes colegas, independentemente do

seu nível de afinidade fora da sala de aula. Durante a nossa intervenção, utilizámos, também, a mesma metodologia.

2.2.3.4. Projeto de intervenção

Segundo Silva (2005), a primeira fase de um projeto implica a recolha de informação e de observação das crianças, ou seja, é necessário realizar uma avaliação inicial. Desta forma, durante o período de observação foi-nos possível conhecer mais detalhadamente o grupo.

Após a avaliação inicial do grupo, verificámos que as problemáticas a necessitar de serem desenvolvidas são o cumprimento de regras, o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, o esperar pela sua vez, a exposição perante o outro e a expressão das suas opiniões e preferências.

Posteriormente à identificação das necessidades e fragilidades, assim como por conversas informais com a professora e o grupo, surgiu o projeto *Juntos somos mais fortes!*

O projeto surgiu durante uma tarefa desenvolvida no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento que consistiu na dinamização da história *O dia em que os lápis desistiram* de Oliver Jeffers. Depois da leitura, orientámos um diálogo com as crianças sobre o que os fazia sentir zangados e o que podiam fazer para melhorar. No entanto, no momento de partilha, confirmámos as necessidades que identificámos no período de observação. Foi muito difícil controlar o grupo, alguns elementos estavam constantemente a conversar, e algumas crianças gozaram com os colegas, numa tentativa de fazer rir os outros colegas e de perturbar a exposição.

Outra atividade que realizámos terminava com a exposição das suas obras e, nesta partilha, constatámos a dificuldade na exposição perante os outros e na projeção de voz. Detetámos, ainda, dificuldades de cooperação. De facto, num exercício em que o suposto era o grupo fazer uma pintura em conjunto percebemos que cada elemento estava a fazer o seu próprio desenho, ninguém partilhava nem comunicava, apenas estavam a partilhar a mesma folha. Quando chamámos o grupo à atenção houve, inclusive, um elemento que se recusou a participar, pois só queria realizar o seu desenho.

No que concerne aos fundamentos teóricos do nosso PI, saliento os seguintes. As planificações promoveram a participação ativa das crianças, desenvolvendo sessões dinâmicas e criativas. Desenvolvemos atividades de Cidadania e Desenvolvimento, de modo a contribuir para tornar os alunos cidadãos ativos, conhecedores dos seus direitos e deveres. Tentámos criar um ambiente de confiança, tentando procurar gerir os conflitos existentes indo ao encontro do proposto por Howes (citado por Cadima e Cancela, 2011), que refere que os professores desempenham um papel essencial na regulação das emoções dos discentes, dos níveis de atividade da sala e no tipo de comunicação e contacto entre os pares. “O professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que

diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar.” (Valente, s.d., p. 1). Assim sendo, tentámos mobilizar a educação para os valores em todos os momentos, valorizando o currículo, mas, também, as interações interpessoais dentro e fora da sala de aula.

Após a definição da problemática seleccionámos e construámos cinco objetivos gerais que pretendemos desenvolver durante o período de intervenção, salientando que estes objetivos não pretendiam ser cumpridos na íntegra, uma vez que devem ser desenvolvidos ao longo de todo o ano e não apenas durante cinco semanas. Os objetivos eram: (i) Esperar pela sua vez na realização de atividades e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem; (ii) Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; (iii) Expressar as suas opiniões e preferências; (iv) Aceitar e cumprir regras, progressivamente, mais complexas; e (v) Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.

No que concerne ao (i) e (ii) objetivo procurámos que as crianças aprendessem a esperar pela sua vez de falar, não interrompendo e respeitando os colegas. As crianças, para participarem nos debates e na partilha de informação, tinham de aguardar até que a professora ou as estagiárias lhes dessem a palavra. Silva *et. al.* (2016), refere que, nas situações de debate e negociação, as crianças devem partilhar ideias, tendo em consideração atitudes de tolerância, compreensão e respeito para com o outro.

Como o cumprimento de regras era, à época, uma grande fragilidade do grupo, tencionámos trabalhá-lo, pois segundo Silva *et. al.* (2016) é fundamental a existência de regras elaboradas e negociadas pelas crianças para que as mesmas se comprometam a aceitá-las, levando a uma autorregulação do seu comportamento.

Por fim, a cooperação entre alunos é fundamental, dado que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam. . .também umas com as outras” (Silva *et. al.*, 2016, p. 10).

Para a concretização destes objetivos pretendíamos proporcionar a articulação entre as diferentes disciplinas, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística – Artes Visuais, Educação Artística – Dança, Educação Artística – Música, Educação Artística – Expressão Dramática e Educação Física.

Para a elaboração de um projeto é necessário definir um plano que segundo Vasconcelos (2011), divide-se em quatro fases. O presente projeto foi inspirado na MTP, no entanto, não conseguimos executar alguns aspetos da fase II, devido à curta duração do estágio e tendo em conta a perspetiva da educadora sobre a MTP. **A fase I- Definição do Problema:** iniciou-se na semana de intervenção partilhada com a atividade de Cidadania e Desenvolvimento, acima já mencionada. Este momento foi o indutor e o ponto de partida para

confirmarmos as necessidades que tínhamos constatado durante o período de observação. A **fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho**: não foi seguida totalmente, visto que as crianças não participaram na planificação das mesmas, pelos motivos acima mencionados, apenas nos transmitiam o que gostavam de fazer, contudo, o grupo foi sempre informado do que iria acontecer. A **fase III-Execução do projeto**: realizámos diversas atividades de forma a trabalhar os objetivos pré-definidos do projeto. Nas atividades desenvolvidas foram articuladas aprendizagens de várias disciplinas. A **fase IV- Divulgação e avaliação do trabalho**: esta fase é o término do projeto, como tal, divulgámos partes do mesmo através da exposição de uma apresentação digital à turma. E, averiguámos a perceção de aspetos positivos e negativos do projeto pelas crianças, assim, como as aprendizagens adquiridas.

2.2.3.5. Atividades destacadas

Selecionei duas atividades implementadas para apresentar nesta valência. A escolha recaiu para atividades que me potencializaram mais aprendizagens a nível pessoal e profissional e que estão incluídas no nosso PI. (cf. Anexo I)

A primeira atividade contemplava a disciplina de Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento, e foi realizada no dia 8 de janeiro, das 14:15 às 15:45.

Tabela 8 - Planificação da sessão de Educação Física e de Cidadania e Desenvolvimento

Conteúdos de aprendizagem	Objetivos	Avaliação	
		Instrumentos	Indicadores
Educação Física Perícia e manipulação Lançamentos. Deslocamentos e equilíbrios Ação motora com o skate; Ação motora com corrida e marca lenta. Jogos Cumprimento de regras. Cidadania e desenvolvimento Convivência democrática Respeito pelo outro e pelas suas opiniões; Cooperação	-Lançar uma bola em distância; -Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis; -Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos; -Optar por interpretar o passe ou esquivar-se quando a sua equipa não tem bola, deslocando-se na sua área, com oportunidade conforme a circulação da bola; -Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; -Cooperar com os colegas.	-Observação direta;	<u>Verificar se a criança:</u> -Lança uma bola em distância; -Realiza ações motoras básicas com aparelhos portáteis; -Pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos; -Opta por interpretar o passe ou esquivar-se quando a sua equipa não tem bola, deslocando-se na sua área, com oportunidade conforme a circulação da bola; -Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; -Coopera com os colegas.
		Materiais - 4 arcos; - 80 peças de lego; - 2 skates; - Pinos; - 2 bolas de esponja.	

Descrição da atividade:

1.ª tarefa: A estagiária pede aos alunos para se sentarem em meia-lua e atribui um número (1 ou 2) a cada um dos alunos e indica qual a parte do campo para onde se devem deslocar. O campo é dividido em duas partes, o jogo é realizado por duas equipas que competem uma contra a outra, neste caso, uma equipa são as vespas e a outra são as abelhas que têm de

eleger a abelha rainha, mas sem o grupo adversário saber quem é. A abelha rainha só tem uma vida, as abelhas têm inúmeras vidas e as vespas têm três vidas. O objetivo das abelhas é proteger a rainha e “matar” todas as vespas, e o objetivo das vespas é matar a abelha rainha, para tal terão duas bolas e quem for tocado pela bola perde uma vida (no caso das abelhas isto não se impõem, porque nunca morrem).

2.ª tarefa: O jogo é realizado por duas equipas que competem uma contra a outra (mantêm-se os dois grupos inicialmente formados), estando apenas dois membros de cada equipa em jogo de cada vez. Pelo campo estarão dispostos diversos obstáculos e esconderijos. Nesses mesmos obstáculos e esconderijos serão distribuídas diversas peças. Será entregue, a cada equipa, uma escultura elaborada com peças de lego, cada equipa deve reunir as peças de forma a construir uma escultura igual à dada inicialmente. Ao sinal de partida, dois membros de cada equipa partem em busca de uma peça. Os alunos só se podem deslocar sentados ou deitados no *skate* e cada aluno só pode recolher uma peça de cada vez. Quando recolher a peça, o aluno em jogo deve voltar para junto da sua equipa (utilizando sempre o *skate* como forma de deslocamento) e entregar o *skate* ao colega seguinte, que deve partir imediatamente. Ganha a equipa que primeiro consiga formar a escultura definida ou a equipa que mais peças tiver recolhido quando o tempo terminar.

Após a implementação da atividade, importa referir que as crianças estavam bastante inquietas, e demorámos demasiado tempo para conseguir sair da sala, o que achamos natural, visto que nunca tinham realizado atividades desta natureza. As crianças demonstraram mais uma vez a dificuldade em partilhar, neste caso a bola no jogo de aquecimento, existiram muitos conflitos sobre quem atirava a bola, devido à dificuldade em cooperar de certos elementos da turma. O jogo com os *skates* correu bem, e esta atividade colaborou também para objetivos na área da matemática, visto que as crianças tiveram de realizar construções iguais às dadas, realizando relações espaciais, identificando as propriedades e partes componentes das figuras dadas com as peças de lego que necessitavam. As crianças cooperaram durante as execuções das suas esculturas, no entanto, tiveram alguma dificuldade em fazer a escultura semelhante, tendo sido trabalhado, também, a composição de figuras iguais.

Um aspeto negativo, foi a falta de tempo prático que as crianças tiveram efetivamente na sessão, pois houve muitas paragens devido à organização do espaço e, também, ao facto de apenas duas crianças poderem estar em simultâneo no campo, no jogo dos *skates*. Algo que funcionaria melhor com esta turma seria aulas de percursos e estações, porém, era importante desenvolver atividades deste género, dado que os jogos potencializam a cooperação e o cumprimento de regras.

Em suma, dado que foi a primeira sessão de Educação Física, podemos concluir que correu bem, contudo, existiram muitos conflitos e algumas crianças recusaram-se a jogar, pois

estavam a perder. A implementação da atividade revelou-se complexa, por ser necessário um controlo constante de conflitos, enquanto explicava e demonstrava os exercícios, e, também, complicou a quantidade de materiais, especialmente, o facto de ter de espalhar tantas peças de lego pelo campo. Para futuro, vou tentar planificar nas primeiras aulas de Educação Física exercícios em que dispensem tantos materiais e mudanças de utilização do campo, para que consiga estar mais atenta aos conflitos e as interações das crianças e conseqüentemente encontrar-me mais calma e tranquila.

A segunda atividade foi realizada no dia 15 de janeiro, e teve a duração de aproximadamente duas horas, tendo sido iniciada às 11:00 e tendo sido apresentada às 14:45. A escolha desta atividade, deu-se por ser a última semana de estágio, como tal, é notório o crescimento das crianças, assim como a cooperação que começou a ser visível nos grupos.

Tabela 9 - Planificação da sessão de Artes Visuais

Conteúdos de aprendizagem	Objetivos	Avaliação	
		Instrumentos	Indicadores
Português <u>Oralidade</u> -Interação discursiva: •Pergunta/resposta. <u>Iniciação</u> à <u>Educação Literária</u> <u>Produção expressiva</u> -Histórias inventadas. Educação artística – Artes Visuais <u>Interpretação e comunicação</u> <u>Experimentação e criação</u> Cidadania e desenvolvimento <u>Convivência democrática</u> Respeito pelo outro e pelas suas opiniões; Cooperação	-Pedir a palavra e falar na sua vez, de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; -Compreender o texto narrativo; -Criar pequenas histórias inventadas oralmente; -Dialogar sobre o que vê, de modo a construir múltiplas leituras da realidade; -Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (pinceis, trinchas e tintas) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações; -Apreciar o seu trabalho e o dos colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação; -Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; -Cooperar com os outros no processo de criação de uma história.	-Observação direta; -Obra realizada pelas crianças.	<u>Verificar se a criança:</u> -Pede a palavra e falar na sua vez, de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; -Compreende o texto narrativo; -Cria pequenas histórias inventadas oralmente; -Dialoga sobre o que vê, de modo a construir múltiplas leituras da realidade; -Experimenta possibilidades expressivas dos materiais (pinceis, trinchas e tintas) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações; -Aprecia o seu trabalho e o dos colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação; -Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha. -Coopera com os outros no processo de criação de uma história.
		Materiais -Livro <i>O Rapaz que comia livros</i> , de Oliver Jessorfs; -4 cartolinas brancas A3; -Pincéis; -Tintas.	

A presente atividade prendia-se com a leitura do livro *O rapaz que comia livros*, de Oliver Jeffers. Para que todas as crianças conseguissem ver as ilustrações do livro, coloquei as crianças que estavam nas mesas mais para o fundo da sala, em cadeiras à frente. Posteriormente, as crianças foram organizadas em grupos e cada grupo inventou o final da

história. Apenas foram distribuídas as aguarelas e os pincéis aos grupos que tinham já o final inventado. Alguns grupos que, apesar de ter sido mencionado, inúmeras vezes, qual o objetivo da atividade e o que tinham de fazer, começaram a desenhar livremente desviando-se do trabalho proposto.

Da parte da tarde, as crianças continuaram a realizar a pintura. Quando todos os grupos acabaram, as crianças limpavam a sala. Tentei transmitir às crianças que o importante não era o produto final, mas, sim, o que tinham aprendido em todo o processo. Deste modo, antes de dar início às apresentações, foi solicitado a cada grupo que partilhasse a experiência, as dificuldades e como podiam fazer para a próxima vez para tentarem melhorar. Esta conversa foi interessante, as crianças deram muitos contributos e partilharam atitudes que elementos do seu grupo tiveram e que não gostaram. Tal como: “Foi difícil trabalhar em grupo!”; “Para a próxima temos de nos ouvir mais...”; “O Cr. Pintou por cima do nosso desenho!”; “Estávamos a pintar coisas diferentes, sem falarmos.”; “Não decidimos em conjunto!”. Findado o diálogo sobre as dificuldades, os grupos apresentaram à vez o seu desenho e contaram o final da história que tinham inventado. As histórias criadas foram bastante ricas e criativas, diferentes entre elas, mas, também, diferentes do final da história original. Por fim, procedeu-se a leitura do final original. Em conjunto, o grupo teve oportunidade de partilhar as dificuldades, o que mais gostaram, e as diferenças e semelhanças do final da história que inventaram com a original.

Em suma, o balanço é positivo, apesar do grupo ter dificuldade em respeitar instruções e regras estabelecidas em sala de aula. Através da atividade que propusemos foi evidente o seu progresso e a importância de propor atividades que precisamente os desafiem naquilo que lhes é mais difícil de cumprir, criando oportunidades para o desenvolvimento das competências que têm de aprimorar. Considero, assim, que os trabalhos de expressão plástica contribuem para trabalhar a cooperação e a colaboração, algo fulcral, pois é, como se constatou, uma das maiores fragilidades daquela turma.

2.2.3.6. Avaliação do projeto de intervenção

Através da avaliação final do projeto é possível refletir “sobre as competências, as técnicas, as estratégias, as predisposições e os processos de pesquisa” (Katz & Chard, 2009, p. 190). De modo a analisar o caminho percorrido, é necessário estabelecer uma relação entre os objetivos gerais pré-estabelecidos e as aprendizagens das crianças, assim como o *feedback* da professora cooperante.

No que concerne aos objetivos, estes não foram atingidos na sua totalidade, uma vez que era improvável o seu cumprimento em apenas cinco semanas de estágio, contudo, os objetivos terão continuidade durante o ano letivo pela professora cooperante.

Passo de seguida a analisar cada um dos objetivos, apresentando exemplos de atividades que elaborámos, assim como momentos em que foi visível o desenvolvimento dos mesmos.

Relativamente ao objetivo **(i) Esperar pela sua vez na realização de atividades e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem**, as crianças gostam de falar, no entanto, têm dificuldades em ouvir e em esperar pela sua vez para intervir. De forma a promover este objetivo, em todas as atividades, reforçámos que as crianças tinham de colocar o dedo no ar e aguardar até que lhes dessemos a palavra. Este processo foi complexo, em particular para 3 crianças, pois queriam participar constantemente e tendiam a amuar sempre que dávamos a palavra a outro aluno. Nas atividades “O que te faz sentir zangado?” e “O que posso melhorar e como?” (realizadas no dia 26 de novembro) foi perceptível a dificuldade em escutar os colegas, assim que partilhavam a sua opinião, começavam a falar. Relativamente à apresentação do brinquedo preferido (dia 9 de janeiro), conseguimos verificar que este objetivo tinha sido desenvolvido: (i) as crianças conseguiram ouvir os colegas; (ii) quando iam apresentar demonstraram-se mais à vontade e (iii) as crianças aguardaram pelo momento para colocar questões aos colegas. Assim, consideramos que conseguimos contribuir para desenvolver este objetivo tal como pretendíamos ao longo do PI.

No que concerne ao objetivo **(ii) Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha**, este foi um objetivo que esteve integrado na nossa prática diária. Destacamos a apresentação das recriações da obra *Abaporu* (realizada no início a 28 de novembro) e a apresentação da ilustração do final da história *O incrível rapaz que comia livros* (realizada no final a 15 de janeiro). Na primeira atividade, aquando da apresentação das suas obras, as crianças demonstravam-se inseguras e desconfortáveis na exposição perante o outro e, dificuldades na projeção de voz e em ouvir os colegas. Já, na segunda atividade, foi visível a evolução da turma, pois conseguiram partilhar a sua experiência, referindo as dificuldades e como melhorar a dinâmica do grupo, futuramente. Nas apresentações as crianças conseguiram projetar a voz e demonstraram-se confiantes e confortáveis perante a exposição, sem gozar ou criticar os trabalhos dos colegas.

Relativamente ao objetivo **(iii) Expressar as suas opiniões e preferências**, tentámos desenvolvê-lo, recorrendo aos *Kahoot's* criados no âmbito dos nossos relatórios finais (a 27 de novembro e a 13 de dezembro). Nestes momentos, pretendíamos que os alunos manifestassem as suas opiniões em relação a temas propostos. No entanto as crianças estavam a comunicar entre si, com o intuito de combinarem a mesma resposta. Já na atividade “Jogo de correspondências” (no dia 7 de janeiro), foi possível observar a evolução das crianças, dado que conseguiram expressar as suas opiniões, sem aguardar pela resposta dos colegas.

O objetivo **(iv) Aceitar e cumprir regras, progressivamente, mais complexas**, foi o objetivo mais exigente de desenvolver com as crianças em questão, uma vez que ainda se encontravam no período de adaptação e tendo em conta as suas características. Nas sessões de Educação Física tentámos desenvolvê-lo, dirigindo jogos com regras, progressivamente, mais complexas, como é o exemplo do “Jogo das abelhas e das vespas” (a 8 de janeiro). No entanto, as crianças demonstraram respeitar as regras, contudo, mas a falta de cooperação/colaboração entre si, dificultou a execução do mesmo. Importa salientar que, no início do 2.º período, notámos uma grande evolução, visto que as crianças cumpriam as regras, mais vezes, e acatavam as repreensões, pois reconheciam que estavam a agir erradamente o que remete para a importância do trabalho educativo realizado ao longo do ano

Em relação ao último objetivo **(V) Cooperar com os outros no processo de aprendizagem**, consideramos que a necessidade de o desenvolver era urgente. Ao longo do PI, impulsionámos a realização de tarefas em grupos, e os mesmos iam sendo alterados, para que as crianças conseguissem trabalhar com todos os colegas. Realizámos uma atividade de recorte e colagem e explicámos que era pretendido trabalhar em grupo, desta forma apesar de existir na sala tesouras e colas para todos, cada grupo teria apenas duas colas e três tesouras que teriam de partilhar. Já da parte da tarde, as crianças começaram a discutir sobre os materiais que estavam à sua disposição, tendo elementos ido buscar mais tesouras e colas, para que todos tivessem o mesmo material. Explicámos que não era o pretendido e solicitámos que devolvessem o material. Em alguns grupos, foi difícil desfazerem-se dos materiais, mas com alguma insistência acabaram por os entregar. Em todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Artística e da Educação Física e algumas tarefas das restantes componentes do currículo foram desenvolvidas em grupos e não individualmente, como habitual com a professora. Notámos uma grande evolução, pois demonstravam preferências aquando a constituição dos grupos, no entanto, com o decorrer do tempo, essas atitudes foram diminuindo. A dinâmica dos grupos foi correndo melhor, em todas as atividades (desenvolvidas em pequenos grupos) pedíamos às crianças que refletissem sobre o que correu mal e o que podiam fazer, de forma a melhorar numa próxima vez. Importa salientar, que a gestão do grupo era bastante complicada nestas atividades, porém, o grupo foi ficando cada vez mais fácil de gerir.

Consideramos importante mencionar que as correções das fichas das crianças permitiram-nos efetuar uma avaliação contínua das aprendizagens adquiridas e perceber quais os conteúdos que necessitavam de maior enfoque.

No que concerne à presente vivência destaco como aspetos positivos: (i) A relação estabelecida com a turma e com a professora; (ii) A relação entre as atividades dinamizadas e os conteúdos propostos pelo agrupamento, uma vez que dinamizámos atividades lúdicas distintas das que o grupo está habituado, introduzindo ainda assim os conteúdos pré-

definidos; (iii) Os *feedbacks* da professora cooperante e da supervisora que nos permitiu adequar a nossa intervenção; (iv) As monitorizações das atividades realizadas diariamente que nos permitiram refletir sobre as sessões e os seus aspetos positivos e negativos; (v) As alterações nas planificações (no momento) de modo a irem ao encontro das necessidades (atuais) das crianças; (vi) A continuidade entre as semanas de intervenção, havendo sempre um fio condutor, independentemente da estagiária atuante; e (vii) A cooperação entre as estagiárias.

Como aspetos negativos destaco: (i) A falta de material, sobretudo, na componente de Educação Física; (ii) A falta de espaços adequados à prática de Educação Física; e (iii) A curta duração do estágio.

Em suma, apesar de não termos cumprido na íntegra os objetivos pré-estabelecidos, considero que o grupo apresentou uma evolução e que adquiriram aprendizagens significativas e diversificadas que tornaram o processo de ensino-aprendizagem mais divertido, ativo e interativo, sem nunca nos desligarmos das componentes do currículo que tinham de ser lecionadas no respetivo ano escolar.

2.2.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 4.º ano de escolaridade

2.2.4.1. Caracterização institucional

O estágio decorreu na mesma escola em que efetuámos o estágio anterior, como tal, a contextualização (realizada na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ano, que pode ser acima consultada) foi fundamentada pela análise dos documentos orientadores, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Curricular (PC), bem como, pelas observações diretas efetuadas no decorrer das semanas de observação e ao longo das semanas de intervenção.

Importa salientar, que este estágio foi bastante anómalo, uma vez que decorreu unicamente *online*, através da plataforma *Microsoft Teams*, ao longo do período de confinamento devido à pandemia causada pelo Covid-19.

2.2.4.2. Caracterização da turma

A turma de 4.º ano era composta por 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Interessa frisar que parte desta caracterização da turma, foi-nos disponibilizada pela docente cooperante, visto que em duas semanas de observação *online*, foi impossível caracterizá-la, tão pormenorizadamente.

Segundo a professora cooperante, a maior parte dos alunos frequentaram o mesmo Pré-Escolar, como tal, conheciam-se muito bem. Porém quatro alunos apenas tinham integrado a turma no ano letivo em questão, já tendo retenções e apresentando dificuldades de aprendizagem e de comportamento. No 1.º Período integrou na turma um aluno que veio

dos Emirados Árabes Unidos, cuja integração foi pouco positiva, nomeadamente por dificuldade em compreender a língua portuguesa, o que é essencial com a atual metodologia de ensino, em que o acompanhamento é a distância, dificultando o preenchimento de algumas lacunas e a integração da criança. A mesma não frequentava as aulas de português, pois tinha nesse horário apoio de uma docente de português língua não materna. Relativamente às restantes áreas curriculares, o discente era pouco assíduo e quando assistia nunca participava.

Através das semanas de observação, foi-nos possível constatar que a maioria das crianças eram participativas, comunicativas, afáveis, meigas, criativas, bem-dispostas, aprendiam com facilidade e eram muito empenhadas. Alguns elementos do grupo eram, por vezes, conversadores, mas ao serem advertidos, tendiam a acalmar e a seguir as instruções. Alguns discentes tinham dificuldades na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em esperar pela sua vez, na exposição perante o outro e no autocontrolo (algumas crianças gostavam tanto de participar que tinham dificuldade em dar a vez ao outro). A maioria participava ativamente nas atividades, contudo, algumas crianças apresentavam uma diminuta capacidade de concentração, demonstrando alguma dificuldade em acompanhar a aula a distância, pois, por vezes, não sabiam em que pergunta íamos. As áreas em que o grupo manifestava maior interesse eram a Educação Artística e o Português.

Durante o período de observação a professora cooperante não realizou atividades de Educação Física e relativamente à área de Educação Artística, dirigiu atividades de forma bastante orientada (a partir de vídeos escolhidos pelas docentes, as crianças tinham de reproduzir o desenho, seguindo os procedimentos referidos no vídeo). As disciplinas que a cooperante privilegiava eram o Português e a Matemática e as crianças demonstravam bastante interesse na área do Português, especificamente na gramática, no entanto, manifestavam algumas dificuldades e receio na exposição perante os outros aquando pequenas leituras. Na área da Matemática, a turma demonstrava algumas disparidades no tempo de execução das tarefas, algumas crianças apresentavam um raciocínio muito rápido e, por isso, queriam participar constantemente, mas, por outro lado, outras crianças necessitavam de mais tempo.

A professora do 4.º C procurava estabelecer uma boa relação com as restantes docentes, através da partilha de experiências, de planificações e de recursos educativos, bem como, com as famílias. Os pais destes alunos eram muito ativos e participativos no percurso escolar dos filhos, sendo visível que estavam sempre prontos a ajudar, pois apoiavam os discentes sempre que estes tinham dificuldades e comunicavam connosco sempre que necessário.

De acordo com Piaget (1977), entre os 7 e os 11/12 anos, inicia-se o Estádio das Operações Intelectuais Concretas, em que surge a lógica e os sentimentos morais, sociais e

de cooperação, ou seja, é precisamente neste estágio que se enquadra a turma do 4.º C. Segundo Piaget (1977), ao longo deste período, a criança começa a ultrapassar o egocentrismo característico do estágio anterior. À medida que a experiência física e concreta se acumula, o discente começa a conceptualizar, criando estruturas lógicas para a explicação das suas experiências, no entanto, ainda não é capaz de se abstrair. Assim, surge o pensamento lógico que consiste na capacidade de realizar operações mentais. A característica essencial da operação é a reversibilidade, ou seja, a capacidade de regressar mentalmente ao ponto de partida. Neste período, desenvolvem-se estruturas cognitivas que possibilitam o pensamento lógico acerca de experiências que ocorrem no momento. As operações concretas incidem sobre a manipulação mental de objetos, mas não de sinais nem símbolos.

Uma atividade, em que foi possível verificar o desenvolvimento acima mencionado, realizou-se no dia 8 de maio, as crianças tinham de partilhar com a turma dois desejos. Os desejos evidenciam o abandono do egocentrismo, nomeadamente: A M.A. pediu que não acontecesse nada à bisavó e que o irmão não tenha de ir para o hospital devido às cólicas; A C. pede que o covid acabe e que a família não apanhe; A L. quer que a bisavó não morra e que seja saudável; A M.I.C. diz “o meu maior desejo é que o coronavírus passe, a minha família seja saudável e a minha turma também”; A M.I.P. diz “o meu desejo é passar de ano com a minha turma”.

Em suma, o 4.º C era uma turma, na sua maioria, muito interessada que apesar das condições adversas continuou empenhada em participar e adquirir os novos conhecimentos, para a mudança de ciclo.

2.2.4.3. Caracterização do ambiente educativo

Horário

A turma do 4.º C, dispunha de um horário semanal completo, contudo, devido à situação epidémica, o mesmo teve de ser reajustado e organizado conforme a *tabela 10*.

Tabela 10 - Horário da turma do 4.º ano

Horas	2.º feira	3.º feira	4.º feira	5.º feira	6.º feira
9h00m/9h30m	Português Aula síncrona	Estudo do Meio Aula síncrona	Português Aula síncrona	Expressões artísticas e físico motora Aula síncrona	Inglês Aula síncrona
9h30/9h40m	Intervalo				
9h40m/10h10m	Matemática Aula síncrona	TV – Expressões artísticas	Matemática Aula síncrona	Trabalho autónomo EAFM	Trabalho autónomo Inglês
10h10m/10h20m	Lanche				
10h20m/10h50m	TV – Português	TV- Estudo do Meio	TV- Português	TV- Hora da leitura	Trabalho autónomo Português
10h50m/11h00m	Pausa				
11h00m/ 11h30m	TV- Matemática	TV-	TV- Matemática	TV- Estudo do Meio	Trabalho autónomo

		Educação física			Português
11h30m/11h40m	Pausa				
11h40m/13h00m	Trabalho autónomo Matemática	Trabalho autónomo Estudo do Meio	Trabalho autónomo Português	Trabalho autónomo Matemática	Conselho de turma

No que concerne ao cumprimento do horário, durante as semanas de observação, a professora cooperante seguiu-o sempre, porém deu-nos liberdade para alterar as componentes sempre que necessário. O horário da docente era reduzido, não lecionando Estudo do Meio nem Inglês, sendo estas áreas curriculares da responsabilidade de outras docentes.

Durante as semanas de observação a professora cooperante lecionava os conteúdos do *Estudo em Casa*, a mesma abordava os temas que, posteriormente, eram abordados na TV. Contudo, a docente, em conversa com as restantes professoras do agrupamento, optou por mudar o modelo de planificação porque as aulas do *Estudo em Casa* abrangiam o 3.º e 4.º ano, como tal, os conteúdos, geralmente, eram apenas revisões e não permitiam avançar na matéria. Assim sendo, o modelo alterou-se no início da nossa implementação, os conteúdos que iriam ser abordados nas semanas seguintes, passaram a ser discutidos em reuniões semanais com todas as professoras do agrupamento do 4.º ano de escolaridade. Desta forma, apenas tínhamos conhecimento dos conteúdos na quinta-feira à tarde, este fator perturbou ligeiramente a execução das planificações, dado o curto espaço de tempo que tínhamos para as elaborar e para recebermos os *feedbacks* tanto da nossa professora cooperante como da nossa supervisora. Importa salientar, que apesar dos conteúdos não serem os mesmos que o *Estudo em Casa*, a docente reforçou tanto com a turma como com os pais que era importante continuarem a visualizar estas aulas.

Um aspeto que foi, também, decidido pelas professoras do agrupamento, na semana anterior à nossa intervenção, foi o término das fichas de trabalho, dado a pressão das famílias, visto que protestavam contra quantidade de ficheiros a imprimir, ainda que as docentes tenham dado indicações de que não era necessário imprimir os ficheiros, pois podiam resolver os exercícios no caderno. Posto isto, em reunião ficou definido que se iria recorrer mais ao manual.

Organização do espaço

No que concerne a este tópico, tal não foi possível avaliar, dado que cada criança estava na sua casa. Contudo, considero pertinente salientar o facto de uma criança ter aparecido deitada na cama e a professora cooperante chamou-a à atenção, dizendo que apesar de estarmos em casa, enquanto as aulas síncronas decorrem, devemos assumir uma postura correta tal como na escola. Outra situação recorrente era crianças a comerem enquanto estavam na aula, o que seria impensável em sala de aula. Houve vezes, que não

conseguíamos perceber se os alunos estavam a assistir à reunião ou se estavam com problemas técnicos, pois quando eram chamados não apareciam e não falavam.

Considero, que este ambiente educativo tão diferente do normal constitui um enorme desafio e proporciona algumas limitações ao nível do ensino/aprendizagem.

2.2.4.4. Projeto de intervenção

Dadas as condições atípicas deste estágio, não foi possível executar um Trabalho de Projeto, nos mesmos moldes como os até então apresentados. Desta vez, devido à impossibilidade de observarmos as crianças nas suas interações e de elaborarmos uma caracterização tão detalhada como nos estágios anteriores, partimos de uma necessidade identificada pela professora cooperante: o treino da leitura.

Através da observação direta e de conversas informais com a cooperante, procurámos identificar as potencialidades e as fragilidades do grupo. Relativamente às potencialidades, destacamos o facto da maioria das crianças serem participativas, comunicativas, afáveis, meigas, criativas, bem-dispostas, empenhadas e de aprenderem com muita facilidade. As principais fragilidades da turma eram: i) o esperar pela sua vez; ii) a exposição perante o outro; iii) o autocontrolo (por vezes, algumas crianças gostavam tanto de participar que tinha dificuldade em dar a vez ao outro); e iv) a utilização das TIC.

Após a avaliação inicial, conversámos com a professora que nos alertou para a necessidade de treinar a leitura. Deste modo, criámos um projeto intitulado *Uma semana, uma história e mil aprendizagens* com o intuito de colmatar a necessidade identificada. Ao longo da observação, verificámos que as sessões das diferentes áreas curriculares eram bastante fragmentadas, não existindo qualquer ligação entre as mesmas. Assim, optámos por desenvolver transições mais fluídas e atividades de forma multidisciplinar, para atenuar a fragmentação observada. A primeira aula da semana partia sempre de uma história (lida pelas crianças) e, posteriormente, abordávamos os conteúdos semanais a partir da mesma.

Segundo Silva e Tavares (2005), a multidisciplinaridade contempla a integração de diversos conteúdos de uma disciplina, no entanto, sem a preocupação de os temas serem comuns, interligando, por vezes, bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação de conteúdos. A multidisciplinaridade não exige a preocupação em interligar as disciplinas entre si, cada matéria contribui com as suas informações, porém, estas são tratadas isoladamente.

Embora soubéssemos que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são metodologias mais estruturadas e ricas, devido à escassez de tempo síncrono, não nos foi possível desenvolver um trabalho nesse sentido. Deste modo, tentámos dirigir atividades multidisciplinares, na medida em que existe fragmentação entre as áreas curriculares, no entanto, partimos sempre do mesmo indutor (as histórias) sendo o tema comum.

Segundo Sim-Sim (2007), a compreensão leitora é essencial, visto que necessitamos de interpretar e compreender textos em todas as disciplinas, influenciando o sucesso ou insucesso individual das mesmas. As histórias infantis permitem “uma fruição precoce e autónoma do livro infantil” (Ramos, 2013, p. 29). E permite, também, desenvolver certas capacidades, como a “observação, realização de inferências, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações.” (Ramos, 2013, p. 29).

Durante a nossa intervenção, procurámos motivar as crianças através de atividades lúdicas, dinâmicas e criativas, bem como, através de apresentações digitais apelativas, sendo que as planificações desenvolvidas centravam-se na participação ativa das crianças, de modo a que estas vivenciassem e experienciassem um leque diversificado de situações, que potencializassem a aprendizagem de conteúdos e competências, tanto quanto possível.

No que concerne às interações com as crianças, tentámos criar um ambiente seguro e de confiança, no entanto a relação apenas com aulas a distância complica a criação de laços. Assim sendo, colocámo-nos totalmente à disposição das crianças para que pudessem esclarecer dúvidas sempre que necessário, fora do horário das sessões síncronas.

Os objetivos gerais definidos para o projeto foram: **(i) Esperar pela sua vez na realização de atividades e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem**, procurámos que as crianças aprendessem a esperar pela sua vez de falar, não interrompendo e respeitando os colegas. Segundo Silva *et. al.* (2016), em situações de debate e negociação, as crianças devem partilhar ideias, tendo em consideração atitudes de tolerância, compreensão e respeito para com o outro. O objetivo **(ii) Demonstrar gosto e satisfação pelas histórias infantis**, pretende fomentar o gosto e o interesse pelas histórias infantis, possibilitando o contacto com obras menos comuns. Segundo Morais (citado por Viana, 2002) a leitura de histórias proporciona aprendizagens imprescindíveis, ao nível cognitivo, linguístico e afetivo.

Para a concretização destes objetivos, desenvolvemos articulação entre as disciplinas, como o Português, a Matemática, a Cidadania e Desenvolvimento, as TIC, a Educação Artística – Artes Visuais e Educação Artística – Expressão Dramática.

2.2.4.5. Atividades destacadas

Selecionei duas atividades para apresentar nesta valência, a escolha recaiu para atividades que potencializaram mais aprendizagens multidisciplinares. Ambas as atividades partiram da leitura da história *As extraordinárias máquinas do Senhor Bigodes* de Ilaria Guarducci. Anteriormente às atividades seguidamente apresentadas, realizámos a leitura da história em grupo, posteriormente, a interpretação do texto e, de seguida, a realização de exercícios de treino sobre preposições (elaborados por nós e com frases da história).

A primeira atividade apresentada foi realizada no dia 27 de maio, das 9:40 às 10:10.

Tabela 11 - Planificação da sessão de Matemática

Conteúdos de aprendizagem	Objetivos	Avaliação	
		Instrumentos	Indicadores
<p>Matemática <u>Números e operações</u> - Área; - Números naturais; - Tabuada. - Resolução de problemas <u>Comunicação matemática</u> - Ideias e raciocínios.</p> <p>Cidadania e desenvolvimento <u>Convivência democrática</u> - Respeito pelo outro e pelas suas opiniões.</p>	<p>-Comparar e ordenar números naturais correspondentes a áreas; -Realizar cálculos de áreas; -Utilizar factos básicos da multiplicação, como as tabuadas; -Aplicar estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos, em contextos matemáticos e não matemáticos; -Expressar, oralmente, ideias matemáticas e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática; -Demonstrar confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha.</p>	<p>-Observação direta; -Resultados dos exercícios.</p>	<p>-Compara e ordena números naturais correspondentes a áreas; -Realiza cálculos de áreas; -Utiliza factos básicos da multiplicação, como as tabuadas;</p>
		<p>Materiais -Computador; Apresentação digital com exercícios; -<i>Microsoft Teams</i>.</p>	<p>-Aplica estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos, em contextos matemáticos e não matemáticos; -Expressa, oralmente, ideias matemáticas e explica raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática; -Demonstra confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos; - Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha.</p>

Neste dia, tivemos um problema com a partilha de ecrã, como tal, tivemos de solicitar à cooperante que partilhasse a apresentação digital por nós (cf. Anexo J). Após todos os alunos estarem presentes na reunião do *Teams*, questionámos se se recordavam como se calculava a área de um retângulo. Ficámos surpreendidas pelo facto de as crianças não saberem calcular a área, pois este era um conteúdo de revisões. Quando questionámos a E. respondeu “A área é a parte de dentro”. A professora cooperante interveio, dizendo que sim, podíamos dizer que sim e questionou como se calculava. A M.A. respondeu “Eu acho que é somar os lados”. A professora disse que não e disse que isso era o perímetro. A E. disse “Para calcular a área é contar todos os quadradinhos”. A professora afirmou “Sim, quando há quadradinhos, mas e neste caso?” A C. disse “Eu acho que é para multiplicar, neste caso, 100x150”. A partir deste momento, assumimos a intervenção, orientando a restante sessão. No final, a professora cooperante pediu-nos “desculpa” por ter interferido, mas percebeu que este conteúdo já estava esquecido pela turma, pois não era trabalhado há algum tempo.

De seguida, mencionámos que as personagens do livro (lido anteriormente) precisavam da nossa ajuda para resolver alguns problemas. O primeiro problema consistia em decifrar a área de cada máquina e ordená-la por ordem decrescente. De seguida, as crianças tiveram de descobrir a quantidade de tapetes com 1m^2 que a professora de yoga

conseguia colocar numa sala com 30m², respeitando o distanciamento social de 2m. Por fim, os alunos tiveram de calcular as áreas das divisões, bem como, a área total da casa da família Silva e Antunes (referida no livro anterior). Após o esclarecimento da docente, nos exercícios seguintes, as crianças demonstraram bastante interesse e não demonstraram grandes dificuldades.

A gestão da turma em sessões *online* é complexa, por vezes, tive a noção que as crianças deixavam de nos ouvir, e como não conhecíamos bem a dinâmica do grupo tivemos a tendência de perguntar às crianças que diziam saber a resposta, no entanto, este método leva à disparidade de oportunidades dentro dos elementos da turma, tanto na participação como na autonomia da execução do exercício.

A segunda atividade foi realizada no dia 28 de maio, das 9:00 às 9:30 da manhã.

Tabela 12 - Planificação da sessão de Artes Visuais

Conteúdos de aprendizagem	Objetivos	Avaliação	
		Instrumentos	Indicadores
Português <u>Oralidade</u> -Compreensão e expressão. Expressão Artística – Artes Visuais <u>Experimentação e criação</u> Cidadania e desenvolvimento <u>Convivência democrática</u> -Respeito pelo outro e pelas suas opiniões.	-Pedir a palavra e falar na sua vez, de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; -Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura e desenho) nas suas experimentações; -Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; -Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação; -Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha.	-Observação direta; -Obras das crianças.	-Pede a palavra e falar na sua vez, de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; -Integra a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura e desenho) nas suas experimentações; -Manifesta capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; -Aprecia os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação; -Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha.
		Materiais - Computador; - Folhas A4; -Lápis de carvão; - Lápis de cor; -Canetas de feltro; - <i>Microsoft Teams</i> .	

Começamos por convidar as crianças para participarem na reunião do *Teams*. Após todos os alunos estarem presentes, relembramos quem é que aparecia no final da história (Senhor Barbas) e pedimos às crianças que desenhassem (com lápis de carvão, numa folha A4) as novas máquinas que este iria tentar vender. Após terminarem as suas obras, as crianças começaram a apresentar aos colegas, explicando o seu desenho (cf. Anexo K). As crianças demonstraram-se extremamente entusiasmadas e criativas. Algumas crianças criaram máquinas que aproveitavam o desperdício, por exemplo: i) transformar o papel em telemóveis; ii) transformar o papel em árvores; iii) transformar a comida estragada em bolos; iv) transformar o cabelo em dinheiro; v) transformar os ossos e espinhas em gelatinas; vi) transformar vidros em brilhantes; e vii) transformar líquidos em poções que deixassem as

peessoas felizes. A apresentação dos alunos do seu trabalho foi realizada através da *webcam*. Esta partilha demorou mais tempo do que o previsto, pois as crianças não apareciam logo no ecrã, sendo necessário fixar a sua imagem. Este constrangimento deve-se ao facto do *Microsoft Teams* limitar a quantidade de participantes visíveis em simultâneo.

Em suma, esta atividade de Artes Visuais correu bem, as crianças conseguiram desenvolver uma atividade, de criação, mas menos dirigida como até então estavam habituadas, na medida em que tiveram a possibilidade de inventar e de desenhar uma máquina do futuro. Assim, como na apresentação puderam “vender” as suas máquinas aos seus colegas.

2.2.4.6. Avaliação do projeto de intervenção

Neste tópico é apresentado uma análise do caminho percorrido, considerando a relação entre os objetivos pré-estabelecidos e as aprendizagens das crianças, os instrumentos de avaliação utilizados ao longo do período de intervenção e o *feedback* da professora cooperante e das crianças.

No que se refere ao objetivo **(i) Esperar pela sua vez na realização de atividades e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem**, de forma a atingi-lo, diariamente, em todas as atividades, reforçámos que as crianças tinham de colocar a “mão no ar” (ferramenta disponibilizada pelo *Microsoft Teams*) e aguardar até que lhes dessemos a palavra. No caso de quatro crianças tivemos de os chamar à atenção muitas vezes, pois queriam participar constantemente e não davam a vez aos colegas. Este modelo de ensino (*online*) complicou o alcance deste objetivo, pois o *Microsoft Teams* apenas permitia a visualização de nove alunos, sendo impossível visualizar toda a turma em simultâneo, além disso, aquando partilha de ecrã, a plataforma não nos permite ver quem coloca a “mão no ar” em simultâneo. Algumas crianças tinham a câmara desligada (quer por vontade própria ou das famílias), o que impediu que as visualizássemos, durante todo o estágio. O modelo de ensino deixou-nos pouco à vontade para apelar à participação de todos, visto que não tínhamos o conhecimento detalhado de cada criança, e tínhamos medo de questionar crianças que não estavam tão à vontade em determinados conteúdos. Porém, acreditamos que é benéfico que todos participem, por isso, quando percebíamos que as crianças estavam com dificuldades, tentávamos que os colegas as ajudassem. Assim, consideramos que apesar das adversidades conseguimos alcançar o objetivo proposto.

No que concerne ao objetivo **(ii) Demonstrar gosto e satisfação pelas histórias infantis** o mesmo foi alcançado, visto que cada a semana apresentávamos uma história nova e as crianças demonstravam-se sempre bastante motivadas. Posteriormente à leitura realizávamos uma interpretação da história, de forma a averiguar a compreensão dos alunos. Os livros que escolhemos foram sendo progressivamente mais complexos. Durante as leituras das histórias, as crianças encontravam-se atentas e concentradas, sabendo

sempre continuar a leitura do colega. Foi notória a melhoria da turma no que concerne à leitura. Na leitura das histórias, as crianças riram-se bastante, dado o seu carácter divertido, demonstrando o cumprimento do nosso objetivo.

Depois de analisar o cumprimento dos objetivos, resta avaliar o restante período de intervenção.

No que respeita à caracterização do grupo, o mesmo demonstrou interesse pela Educação Artística, desta forma, criámos situações que permitissem explorar a sua criatividade. O planeamento destas sessões foi o mais difícil, na medida em que estávamos muito condicionadas pela falta de material, tempo e espaço.

Relativamente à área da Matemática, a turma demonstrou assimetrias no tempo de execução das tarefas, o foi algo bastante desafiante para nós, pois dado o pouco tempo de contacto em cada sessão, por vezes, era difícil averiguar se todas as crianças tinham compreendido e retido a nova informação. Assim sendo, tivemos a necessidade de trabalhar diversas vezes os mesmos conteúdos.

Na área curricular de Português, as crianças demonstravam-se à vontade no domínio da gramática, inclusive quando estávamos a introduzir novos conteúdos como os advérbios e as preposições, conseguindo realizar todos os exercícios propostos com sucesso.

No que concerne às TIC, sentimos uma evolução. Inicialmente, o grupo apresentava muitas dificuldades na utilização de aplicações digitais como o *pixton* e o *padlet*. No entanto, após as nossas indicações personalizadas e individualizadas, os discentes adquiriram a confiança necessária para explorar as plataformas referidas.

Após todas as sessões síncronas, dialogávamos com a professora para obtermos o seu *feedback*, o que nos permitiu conhecer melhor as necessidades tanto nossas como do grupo. Além das conversas informais, realizámos reflexões diárias que possibilitaram refletir sobre os aspetos que considerávamos menos positivos e que poderíamos alterar para uma melhor prática.

É certo que a observação direta “permite o conhecimento directo dos fenómenos, tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Contudo, o contexto não nos permitiu perceber a relação entre a comunidade educativa (profissionais, crianças e familiares).

Com o intuito de avaliar o nosso projeto, analisámos as respostas das crianças no *padlet* e obtivemos respostas como “O que mais gostei foi da forma como ensinaram a matéria...os jogos que fizeram...adorei! Os *powerpoints* que mostraram e nos ajudaram a entender a matéria e foram sempre muito simpáticas” (J.R.); “Gostei muito de desenhar e adivinhar.” (E.); “Eu não gostei muito quando tinha de esperar para responder” (E.); “Não gostei de esperar” (M.I.P.); “Aprendi tudo o que demos” (G.C.); “Aprendi muitas coisas que nunca tinha ouvido falar” (M.A.); “Gostaria de ter feito o jogo da adivinha” (M.M.); “Queria ter

estado ao pé de vocês na escola, adorei a vossa presença” (M.D.). Infelizmente, não obtivemos *feedback* por parte de todas as crianças, contudo, aquele que tivemos leva-nos a crer que o projeto correu muito bem e que os alunos gostaram das atividades propostas, bem como, da nossa presença na turma.

No geral, salientamos os seguintes aspetos positivos: i) a relação estabelecida com o grupo e a docente cooperante; ii) a qualidade das atividades desenvolvidas; iii) os *feedbacks* da professora cooperante e da supervisora que nos permitiu adequar a nossa intervenção; iv) as monitorizações das atividades realizadas diariamente que nos possibilitou refletir sobre as sessões e os seus aspetos positivos e negativos; e v) a cooperação entre as estagiárias.

Como aspetos negativos destacamos: i) a curta duração das aulas síncronas; ii) a falta de contacto presencial; iii) os problemas técnicos com o *Microsoft Teams*; e iv) a não implementação da área curricular de Estudo do Meio (por ser da competência de outra professora).

Em suma, durante as semanas de intervenção proporcionámos aprendizagens significativas e diversificadas que tornaram o processo de ensino-aprendizagem mais divertido e ativo, sem nunca nos desligarmos dos conteúdos propostos pelas docentes do agrupamento.

3. PARTE II – TRABALHO DE PESQUISA REALIZADO

Em resultado de um conjunto de questões que surgiram ao longo do percurso formativo, desenvolveu-se um trabalho de pesquisa que se desenrolou em dois contextos de estágio distintos, um no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada– Jardim de Infância, e o outro no âmbito da Unidade Curricular de Ensino Supervisionada – 1.º Ciclo.

Esta segunda parte encontra-se dividida em cinco capítulos, o primeiro é referente à problemática, questão-problema, questões orientadoras e objetivos que orientam a investigação. No segundo capítulo é apresentado o enquadramento teórico, examinando a literatura disponível, no sentido de clarificar conceitos e problemáticas associadas, por forma a contribuir para a definição do objeto de pesquisa, como tal reflete-se sobre: (i) O que é brincar?; (ii) Brincadeira e jogo: diferenças e semelhanças; (iii) A importância do brincar para o desenvolvimento da criança; (iv) O brincar na legislação; (v) O papel do brincar na Creche e no Pré-Escolar; (vi) O papel do brincar no 1.º Ciclo; (vii) Brincar e trabalhar: dois conceitos polissémicos; e (viii) Principais desafios e dificuldades. O terceiro capítulo diz respeito às opções metodológicas, no qual estão inseridos os seguintes subcapítulos: Procedimentos investigativos; Tipo de estudo; Sujeitos da amostra; Métodos e instrumentos de recolha de dados; e princípios éticos da investigação. O quarto capítulo expõe a apresentação e análise dos dados recolhidos. Por último, o quinto capítulo explana as conclusões do estudo, em que

é apresentada uma reflexão final, as conclusões e as recomendações para futuras investigações, assim como as limitações do presente estudo.

3.2. Percurso investigativo

Este exercício investigativo surge devido ao interesse pela temática do brincar e às experiências em práticas de ensino supervisionadas que foram vivenciadas durante o percurso académico. Com efeito, após os estágios em Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB (1.º ano e 4.º ano), percebi que a brincadeira não ocupa um papel semelhante, nem tem a mesma relevância em todas as valências, não obstante ser reiteradamente referida (por todos os atores envolvidos) como muito importante no desenvolvimento da criança e mesmo nas aprendizagens. Por estas razões, optou-se por aprofundar esta temática, na medida em que é visível a variação que, na mesma resposta social, o papel do brincar tem de acordo com a cultura profissional e organizacional da escola e do educador(a)/ professor(a), mas também das crianças e famílias.

Foi na valência de Pré-Escolar que o interesse por esta temática se cimentou, na medida em que a educadora cooperante, disponibilizava às crianças menos tempo para brincarem do que aquele que se esperaria, privilegiando o “trabalho” como forma de preparação para o 1.º CEB. Durante as semanas de observação constatou-se que as crianças apenas tinham como garantia o brincar nas horas de recreio coletivo, após o lanche da manhã e o almoço. Na sala, o brincar surgia, frequentemente, em segundo plano, isto é, após a realização/ conclusão das atividades orientadas.

Durante a implementação das atividades de estágio, procurou-se contrariar a visão de escolarização das crianças de pré-escolar, que não subscrevemos, planificando atividades estruturadas mais curtas, dando mais tempo para as crianças brincarem (quer no espaço exterior, quer nas áreas da sala), contudo, nem sempre tivemos sucesso, pois a nossa educadora cooperante acrescentava, na maioria das vezes, atividades extra de forma a que as crianças continuassem a “trabalhar”. Em conversas informais, a mesma afirmou que é importante preparar o grupo para a transição para o 1.º CEB.

Sendo sempre uma visão parcial, baseada em experiências individuais, concluiu-se que nos espaços observados a brincadeira foi sempre secundarizada em função do trabalho escolar. Esta forma de perspetivar o lugar da brincadeira no quotidiano escolar foi algo que impulsionou a reflexão, pois “o brincar não pode ser considerado pelos adultos apenas como um simples passatempo ou diversão, mas sim como uma aprendizagem para a vida adulta.” (Solé citado por Silva & Sarmiento, 2017).

Durante o período de investigação, sentiu-se a necessidade de analisar, também, a noção de trabalho, pois o brincar é frequentemente visto como oposição ao trabalho, sendo a este último que se atribuem mais virtudes morais (Smith, 2006). De acordo com Moyles

(2002), a diferença entre brincar e trabalhar é inquestionável, no entanto no dia a dia das crianças e adultos estes dois conceitos são, muitas vezes, indissociáveis, intersetando-se, opondo-se, justapondo-se. Ainda assim, a autora afirma que a atividade lúdica nunca deve ser oferecida como uma recompensa pelo “trabalho”, na medida em que se está a desvalorizar o papel da brincadeira e transmite a visão de que a escola é, sobretudo, um lugar de trabalho escolar.

Todavia, autores como Ferreira e Tomás (2018), evidenciam que, por vezes, não é dada a merecida importância à atividade lúdica, na medida em que tem sido exercida sobre os educadores uma pressão para que prestem “contas do trabalho que realizam com as crianças, e em que as produções destas constituem duplas provas materiais: da eficácia, eficiência e produtividade do trabalho pedagógico desenvolvido e do nível das competências adquiridas por aquelas” (p.81). O mesmo é evidente no relato que se segue:

PES II – Reflexão semanal de 21 a 24 de maio de 2019

“No entanto, temos de salientar que não concordamos com todas as alterações na planificação [ao projeto], apesar de as termos realizado. Um exemplo disso é o caso da elaboração de um trabalho visível, intitulado “decoração da problemática”, esta atividade foi acrescentada e justificada pela educadora, somente pelo facto de as crianças não estarem a realizar trabalhos para colocarem no portefólio, as crianças tiveram de fazer desenhos alusivos ao nosso projeto numa folha previamente elaborada em computador.”

As autoras defendem que esta cultura do «produto» pedagógico leva a que as crianças brinquem cada vez menos e em menos tempo, e a que, quando brincam, tenham de respeitar as regras dos adultos, uma vez que a brincadeira tem de “decorrer com ordem e segurança e assumir uma inteligibilidade imediatamente acessível aos olhos” (p.81). As mesmas autoras atribuem três significados ao brincar no Pré-Escolar: (i) sanção das transgressões; (ii) recompensa; ou (iii) estratégia de ensino.

Durante os estágios, assisti efetivamente a castigos impostos aos alunos como: “portaram-se mal, ou fizeram muito barulho a brincar, então hoje vamos só trabalhar!”, e em 1.º CEB “se continuas a portar-te assim ficas sem intervalo”. Estas sanções, aplicadas com regularidade, poderão afetar a perspetiva das crianças, desde tenra idade, sobre o valor das atividades estruturadas e sobre a sua idealização do que é o estudo (Ferreira & Tomás, 2016). É possível verificar a forma como a brincadeira é tratada como uma recompensa por bom desempenho ou bom comportamento nos seguintes registos de observação/ reflexões realizadas:

PES II- Registo das observações de dia 26 de abril de 2019

“A educadora fala sobre o 25 de abril, começando por dizer que neste dia se celebra a liberdade. Posteriormente, questiona o que é a liberdade. S responde que é estar em paz. A educadora explica que, antes desta revolução, as pessoas viviam com medo e que existiam polícias que as espiavam, tentando ouvir as suas conversas. De seguida, volta a perguntar o que é a liberdade. C responde que é fazer tudo aquilo que queremos. “Mas podemos fazer tudo o que queremos?” questiona a docente. O grupo responde que não. I diz que não se pode roubar e S que não se podem fazer e dizer asneiras. A educadora pergunta em que situações é que lhes tira a liberdade. I responde que a educadora lhes

tira a liberdade quando se estão a portar mal e a fazer muito barulho e os manda sentar no tapete e não os deixa brincar mais.”

PES III- Registo das observações de dia 21 de novembro de 2019

“Tocou para intervalo. Os alunos que não conseguiram ler tiveram “bolinha vermelha” e passaram o intervalo na sala para treinarem a leitura.”

De acordo com Moyles (2002), os professores sofrem do paradoxo do lugar da brincadeira no quotidiano, isto é, por um lado existe a ideia de que as crianças aprendem pouco sem o acompanhamento do professor, mas, por outro, a brincadeira é representada como potencializador de aprendizagens. Desta forma, parece ser necessário desenvolver um sólido conceito do brincar, justificando-o como uma prática de ensino fundamental nas escolas. O brincar deve satisfazer pais, professores e crianças. No entanto, por vezes, existem intervenientes que consideram que as crianças já brincam o suficiente noutros contextos externos à escola e que brincar se opõe ao trabalho necessário e, por conseguinte, à aprendizagem.

Durante as práticas de ensino supervisionadas, como anteriormente mencionado, houve o privilégio de contactar com a valência de Pré-Escolar e com a valência de 1.º CEB. Este contacto permitiu o desempenho de dois papéis distintos - educadora e professora. Apesar da atividade docente ser desenvolvida em monodocência, não sendo afetado pela compartimentação das disciplinas, permitindo a responsabilidade integral do docente pelo grupo nos dois níveis educativos (Formosinho, 2016), não deixa de ser verdade, que a identidade do educador da infância e do professor do 1.º CEB é diferente. Isto é, são expectados papéis distintos: ao professor é reconhecida a função de ensinar a ler, escrever e contar, enquanto que “a profissão de educador(a) de infância emerge ligada mais a cuidados infantis de higiene, nutrição e saúde e a rotinas de acolhimento e guarda.” (Formosinho, 2016, p.92).

De facto, ao longo do percurso académico, foi possível constatar «queixas» de parte a parte. Por um lado, as crianças não estarão preparadas para o 1.º Ciclo e a “culpa” é dos educadores, por outro, os educadores “lamentam-se” de que não são ouvidos pelos professores. Estas duas respostas tão distintas esperam que as mesmas crianças, em apenas dois meses (julho e agosto), mudem a sua maneira de estar nas instituições passando-se frequentemente, por exemplo, a reprimir a autonomia que no Pré-Escolar é tão elogiada, e exigindo que as crianças estejam sentadas todo o dia numa cadeira (algo que não acontece no Pré-Escolar). É, portanto, fundamental questionar se esta transição, na forma como é organizada socialmente, não é demasiado abrupta para as crianças. Levanta-se esta questão, pois a temática de pesquisa trabalhada, também sofre com esta transição, na medida em que nas orientações do Pré-Escolar o brincar é visto como algo essencial e necessário, em linha com os direitos das crianças, enquanto que no 1.º CEB o brincar não é considerada

uma prática legítima na sala de aula, e aparece pouco referenciado nos documentos normativos orientadores da prática docente no 1.º Ciclo.

Paralelamente às questões evidenciadas, a pertinência de explorar esta temática advém da sua relevância para a construção da identidade profissional, considerando o facto de, enquanto simultaneamente educadora e professora, demonstrar interesse na construção de um ambiente educativo que promova a brincadeira, enquanto ferramenta essencial para a construção da identidade das crianças, assim como para o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens.

Em suma, o lugar da brincadeira no quotidiano das crianças, na atualidade, surge como um objeto complexo que merece investigação, sendo a questão central deste trabalho “Brincar VS Trabalhar?: representações e perceções sobre a brincadeira no Pré-Escolar e no 1.ºCEB.”

Os objetivos da pesquisa realizada são:

- (i) Conhecer as diversas definições/ representações do brincar, por parte das crianças, dos docentes e das famílias.
- (ii) Analisar o papel do brincar nas aprendizagens, na ótica das crianças, dos docentes e das famílias.
- (iii) Atendendo à importância do brincar em cada faixa etária, examinar as conceções acerca da relevância do brincar nos diferentes ciclos de ensino.
- (iv) Conhecer qual o tempo e o espaço que o brincar tem na vida das crianças.
- (v) Explorar a diversidade de representações e atitudes associadas ao brincar e ao trabalhar, por parte das crianças, dos docentes e das famílias.

Após os objetivos definidos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- (i) O que é brincar?
- (ii) Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve?
- (iii) Quais as representações associadas à relevância do brincar no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo?
- (iv) Qual o tempo e o espaço para brincar?
- (v) Que representações associam as crianças, os docentes e às famílias ao brincar e ao trabalhar?

3.3. Revisão da literatura

3.3.1. O que é brincar?

“Brincar é o meio de aprendizagem preferido do nosso cérebro.”

Diane Ackerman

As definições de brincadeira e brincar são muitas e bastante variadas, desta forma considera-se pertinente examinar e definir o conceito de brincar que apoia a presente investigação, recorrendo a bibliografia relevante.

A definição adotada vai ao encontro da visão defendida pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Este documento defende que o brincar é uma “atividade **espontânea** da criança, que corresponde a um **interesse intrínseco** e se caracteriza pelo **prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração**” (p.105, negritos nossos). Isto é, o brincar é uma ação livre da criança, sem horário, iniciada e conduzida pela mesma, que lhe dá prazer e não exige um produto final. (Kishimoto, 2010; Silva et al.,2016; Cunha & Gonçalves, 2015; Marques, 2019)

Segundo Ferland (2006), brincar é expressar-se, é “a linguagem primária da criança, a sua linguagem em ação, que lhe permite soltar o seu mundo interior e as suas emoções, bem como o seu mundo imaginário” (p.45). Nesta perspetiva, brincar é, acima de tudo, experimentar prazer. A mesma autora defende que a sensação de prazer pode estar associada a certas características da brincadeira (novidade, incerteza e desafio), ou seja, na brincadeira a criança sente-se atraída pelo prazer em defrontar desafios e o incerto.

Brincar e prazer são, portanto, indissociáveis. Caso a criança não sinta prazer em realizar a atividade, então, não estará a brincar, tratando-se nesse caso de um exercício a executar, ou uma obrigação a realizar. (Ferland, 2006).

Rolim, Guerra & Tassigny (2008), defendem, no entanto, que “brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem” (p.177).

Porém, apesar de brincar exigir a superação da criança, ao contrário de outras atividades, o resultado final não é valorizado, muito embora haja esforço no decorrer da atividade. Brincar, não é, deste modo, “sinónimo de facilidade” uma vez que, por vezes, a brincadeira cria dificuldades à criança, quando isso sucede, ela utiliza os seus meios pessoais para as ultrapassar, contribuindo para o seu sentimento de domínio do ambiente. (Ferland, 2006)

Smith (2006) vai ao encontro desta perspetiva, defendendo que no brincar podem ocorrer conflitos e limitações, e que essa conflitualidade pode ser compreendida como um processo de crescimento e de elaboração continua da socialização.

Em suma, o brincar é, desde tenra idade, uma atividade que garante o desenvolvimento da cidadania da criança, proporcionando ações pedagógicas de maior qualidade. (Kishimoto, 2010).

3.3.2. Brincadeira e jogo: diferenças e semelhanças

“Podemos afirmar com segurança que mesmo a civilização humana nada acrescentou de substancial à ideia geral de jogo. Os animais brincam, tal como os homens.”

Johan Huizinga

Os conceitos brincar e jogar geram alguma controvérsia na literatura, pois muitos autores não os distinguem, ao passo que outros insistem nas diferenças entre estes dois conceitos e práticas: Este documento irá seguir a perspectiva de Almeida (2018), que propõe uma distinção dos mesmos. O autor defende que tal acontece, pois a palavra brincar não surge em todas as línguas, como é o caso do inglês, o francês e alemão. Este facto faz com que frequentemente, nestas línguas, brincar seja traduzido para jogar (ex: play). Em português, os verbos jogar e brincar derivam etimologicamente, isto é, têm origens e significados distintos. A palavra brincar remete para o verbo do alemão antigo *blinkan* ou *blinken springan*, que significa entreter-se, brilhar e pular. Enquanto que a origem da palavra jogo deriva do latim *jocus*, e o verbo jogar deriva do latim *jocāre*, que significa recreio de espírito, isto é, aquele que exerce uma ação, que se move para algo (Almeida, 2018).

Segundo Huizinga (2003), o jogo é preexistente à própria cultura, na medida em que é comum em todas as espécies animais. “O jogo é genuíno e puro, é uma das bases principais da civilização” (p.21). Para Huizinga (2003), o jogo manifesta-se através de um instinto, nas crianças – “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar e é aí, precisamente, que reside a sua liberdade”, e voluntariamente nos adultos – “para o ser humano adulto e responsável o jogo é uma atividade acessória. O jogo é supérfluo.” (p.21). Ou seja, a atividade de brincar, que surge como um instinto natural das crianças, transformando-se, ao longo do tempo no jogar, que se caracteriza por ser uma atividade voluntária do adulto, ação que desenvolve para se entreter e divertir.

Quanto às suas semelhanças podemos concluir que a palavra lúdico, cujo seu significado remete para divertimento, prazer e jogo, pode aparecer associada tanto ao jogo como à brincadeira. Isto é, em ambos os termos a dimensão lúdica, do prazer, está associada. (Almeida, 2018)

De acordo com Silva (2017), o jogo assume um papel indiscutível em todos os lugares, campos e idades, é nele que decorre o processo de desenvolvimento do indivíduo, na construção da sociedade em que se integra e onde interage. Este processo começa quando a criança é capaz de estabelecer inter-relações com os adultos e com os seus pares, é um

processo evolutivo em que gradualmente a criança vai-se aperceber “o que deverá fazer em determinada circunstância em relação a um objetivo comum” (p.16), construindo assim a sua personalidade enquanto membro orgânico da sociedade. Segundo Brougère (citado por Silva, 2017), o jogo é uma atividade lúdica, que se reflete numa “autêntica escola de disciplina, de desporto de emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades do jogador” (p.16). Ao jogar a criança estabelece um acordo prévio “que subjaz a uma significação unívoca que cada participante lhe atribui a partir do conhecimento e do domínio prático das regras que o regem” (p.16). Segundo Silva (2017), quem joga participa numa “comunidade ordenada, imbuir-se desse espírito e luta para um objetivo comum” (p.16). O jogo infantil é essencial para a “aquisição de competências pessoais e sociais, onde as crianças aprendem as regras da sã convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder, enfim, a cultivar padrões de autoestima que muito lhe aproveitarão vida fora” (p.16).

Na perspetiva de Chateau (1975), o jogo pode apresentar um carácter de seriedade, visto que, frequentemente, possui regras severas, comporta fadiga e, por vezes, pode originar esgotamento. Esta seriedade do jogo implica a fuga do mundo real, na medida em que a seriedade do jogo é uma seriedade falsa, isto é, o indivíduo age como se o jogo fosse essencial, ou seja, como se o mundo se reduzisse ao jogo. O autor refere-se a pseudo-seriedade, para explicar este fenómeno, pois defende que uma das características essenciais do jogo é o carácter sério do mesmo. Esta seriedade ambígua assemelha o jogo, simultaneamente, “ao trabalho que copia pela sua aplicação, e ao sonho com o qual se parece pela limitação do campo cognitivo.” (p.33).

O mesmo autor, refere uma curiosidade acerca do jogo entre animais. A aparição do jogo em animais superiores manifesta uma etapa de ascensão das formas vivas, para a forma evoluída que é o homem. Entre os animais superiores, o lugar ocupado pelo período de jogo é um fator de superioridade ou inferioridade de uma espécie, donde se infere que a capacidade de brincar é um traço de desenvolvimento.

Na perspetiva de Mead (citado por Sant’Ana, Resende & Rantos, 2004), o jogo e a brincadeira possibilitam à criança compreender o mundo, construir sentimentos e lidar com os conflitos e com o imprevisto. A interação social que decorre da brincadeira permite que a criança construa as suas referências, visto que se coloca no lugar do outro, mesmo quando brinca sozinho, na medida em que ela assume diversos papéis. No entanto, só quando a criança adquire a competência de jogar é que consegue organizar os estímulos que recebe. No jogo a criança torna-se “capaz de incorporar as múltiplas alternativas presentes em determinadas experiências interativas para construir a sua própria.” (p.18)

“Apesar de, ao contrário do jogo, preceder a regra e, conseqüentemente, determinar a sua emergência, a brincadeira infantil não deixa de estar” incluída na essência da noção de

jogo (Silva, 2017 p.17). A brincadeira surge de um ato livre e espontâneo da criança; pode-se iniciar a qualquer hora; é iniciada e conduzida pela criança; a criança não espera nenhuma recompensa; é imaginar e criar; a criança através das suas habilidades criativas, decide o que é real, transformando-a e adaptando-a aos seus desejos. (Silva, 2017; Kishimoto, 2010; Ferland, 2006).

Em suma, o jogo e a brincadeira são fundamentais na vida das crianças, pois é nestes momentos que se revelam as percepções que têm do mundo que as rodeia. (Palma,2017; Moyles et al., 2006; Tomás & Fernandes, 2014).

3.3.3. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança

“Brincar é tão importante como lavar os dentes.

É para fazer várias vezes ao dia!”

(Marques, 2019, p.21)

Nos anos 60 do século XX, assistimos a uma revolução epistemológica no que se refere à conceptualização das crianças: anteriormente as crianças eram vistas como objetos passivos, e atualmente o paradigma alterou-se, passando as crianças a serem consideradas como atores sociais, isto é, seres capazes de refletir, de tomar decisões e de assumir a sua autonomia. (Ferreira, 2010; Tomás & Fernandes, 2014).

Quando se pergunta a um indivíduo se brincar é importante na vida das crianças, a resposta certamente é: “Sim, brincar é muito importante!”, no entanto, será que está ciente das razões da sua verdadeira importância? E se fosse perguntado a esse mesmo indivíduo: “É mais importante brincar ou proporcionar mais atividades estruturadas para que a criança possa adquirir conhecimentos?” Será que vai responder em concordância? Será que acredita mesmo nas potencialidades do brincar?

Ferland (2006), defende que o que se esconde por detrás do brincar é desconhecido para muitos, e, por essa mesma razão, muitos acreditam que o brincar é uma mera futilidade.

O brincar constitui-se como uma ferramenta fulcral na vida das crianças, na medida em que: (i) é um dos métodos que as crianças mobilizam para se relacionarem com o mundo que a rodeia; (ii) permite desenvolver competências e um repertório de respostas; (iii) promove a relação entre elas, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais; (iv) promove a expressão oral; (v) permite “fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância” (Silva et al., 2016, p.12); (vi) permite sentir-lhes que dominam parte da sua vida, ainda que dependam dos pais; (vii) permite que se tornem autossuficientes, porque definem sozinhas todo o processo da brincadeira (tema, início, meio e fim) e promove a autoestima; (viii) permite atribuir significados aos seus sentimentos e às suas emoções; (ix) ensina a lidar com a frustração; (x) e, por fim,

promove a relação entre as crianças e os educadores. (Fernald, 2006, Tomás & Fernandes, 2014; Silva et al., 2016; Moyles, 2002; Moyles et al., 2006; Marques, 2019; Cunha & Gonçalves, 2015; Kishimoto, 2002; Kishimoto, 2010; Rolim, Guerra & Tassigny, 2008; Neto, 2020).

A brincadeira encontra-se relacionada com a vida das crianças, o processo de aprendizagem que se desenvolve dessa brincadeira constitui um contributo essencial para a socialização das crianças, quer para a sua individualidade, quer com os membros da sociedade onde se integram (Silva, 2017). Na medida em que brincar “é a informalidade que marca as (con)vivências grupais e tudo quanto no seio delas ganha expressão, com particular detalhe para a emergência e desenvolvimento continuado da cultura lógica” (Silva, 2017, p.12).

Tomás e Fernandes (2014) completam este argumento, reforçando que o brincar é um exercício sociocultural fulcral para as crianças e muito importante para as “suas relações sociais e das formas individuais e coletivas que lhes possibilita interpretar o mundo” (p.15).

Se é verdade que o brincar é importante no ato de socialização, também não é menos verdade que as crianças aprendem por meio do brincar. Contudo a maioria das culturas, incluindo a nossa, tem dificuldade em aceitar que durante a brincadeira as crianças desenvolvem muitas habilidades e aprendem muitos conceitos. (Moyles et al., 2006; Palma, 2017; Sarmiento, 2011). Este fator é justificado por Curtis (2006) pois, segundo este autor, apesar do ato de brincar ser tido em conta como a “atividade dominante das crianças em todas as culturas, a nossa percepção do brincar está estreitamente associada às nossas crenças e valores sociais.” (p.39).

De facto, a criança não nasce a saber brincar, ela precisa de aprender a brincar para, através disso, retirar ensinamentos, desta forma é importante que a criança aprenda, em primeiro lugar, a saber brincar. Esta aprendizagem dá-se através das interações sociais, das interações com objetos e pela observação. Só depois desta aprendizagem a criança vai conseguir reproduzir ou recriar novas brincadeira, afirmando-se na sua cultura lúdica. (Kishimoto, 2010; Silva, 2017; Brougère, 2002). Mas para isso precisa de tempos e espaços dedicados à brincadeira, sendo da responsabilidade dos adultos proporcioná-los.

Em suma, é importante que todos os sujeitos intervenientes na vida das crianças conheçam a importância do brincar e estejam alerta durante o decorrer das brincadeiras, na medida em que o brincar tem “um estatuto importante na tradução dos modos de ser e viver das crianças” (Tomás & Fernandes, 2014, p.15).

Moyles (2006), reforça o mencionado anteriormente, referindo que:

As crianças brincarão, independentemente de o adulto aprovar ou desaprovar. Talvez seja melhor aprovar, e tentar compreender, quando as crianças são pequenas do que permitir que os elementos menos harmoniosos do brincar aflorem mais tarde em vandalismo ou atividades anti-sociais. (p.229)

3.3.4. O brincar na legislação

“Privar uma criança de brincar é privá-la do prazer de viver.”

Françoise Dolto

A importância do brincar é reforçada por vários autores como uma necessidade intrínseca às crianças. Deste modo, é pertinente examinar a forma como a brincadeira é enquadrada na legislação que regula a vida das crianças, recordando-se que apenas na segunda metade do século XX a brincadeira assumiu o estatuto de direito fundamental das crianças.

O brincar apesar de ser uma característica/necessidade da criança, como se viu anteriormente, é também reconhecido como um seu direito fundamental. O direito a brincar foi reconhecido pela assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 20 de novembro de 1959. Na Declaração dos Direitos da Criança, refere-se o seguinte: “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (Declaração dos Direitos da Criança, Princípio 7). Na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, que data de 1989, reconhece-se, igualmente, o brincar com um direito da criança. No artigo 31, é mencionado que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Unicef, 2019, p.25).

Tomás e Fernandes (2014), referem que esta relação estreita entre o brincar e os modelos de proteção da infância traduzem-se numa “garantia de uma infância saudável e uma categoria central da vida das crianças no mundo, o que conduz à ideia da (suposta) existência de um modelo de infância global” (p.16). Palma (2017), ressalva que este reconhecimento influencia positivamente o desenvolvimento do brincar e representa a expressão maior das culturas lúdicas da infância.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, documento que rege a ação dos educadores de infância no território nacional, é possível localizar vinte e oito vezes a palavra brincar em todo o documento.

Brincar é segundo Silva *et. al.* (2016), uma atividade natural da criança que evidencia a sua maneira holística de aprender. As autoras do documento reforçam a importância de contrariar uma visão redutora de abordar o brincar “como forma de a criança estar ocupada ou entretida”, destacando, por isso, que o brincar deve ser encarado como 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.10-11). Ao fazê-lo não deixam de reconhecer que o brincar tem sido desvalorizado nas práticas pedagógicas em educação de infância.

Explicita-se no documento, sumariamente, outras dimensões do brincar, nomeadamente: (i) o brincar deve ser estimulado através de materiais diversificados, apoiando as descobertas das crianças; (ii) o espaço exterior deve ser aproveitado para a brincadeira; (iii) os profissionais de educação devem disponibilizar tempo para a prática do brincar; (iv) o brincar não deve oposição oposto às aprendizagens, pois a perspetiva defendida pelo documento é a da existência de uma continuidade entre o brincar e a aprendizagem.

Após a análise do lugar da brincadeira nos documentos que orientam o Ensino Pré-Escolar, importa, agora, fazer o mesmo exercício para os documentos que orientam o 1.º Ciclo. Como tal, é necessário recorrer à Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004) e às Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) que vigoram atualmente nesta resposta.

No que concerne ao programa do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), verifica-se a quase total ausência do termo brincar, com a exceção dos seguintes excertos: i) “Reconhecer a importância de posturas correctas do exercício físico e do repouso para a saúde (estar bem sentado, brincar ao ar livre, deitar cedo...)” (p.106); (ii) “Seleccionar jogos e brincadeiras, músicas, frutos, cores, animais...” (p.105); (iii) “as crianças encontrem na escola ambiente, oportunidade e material para se dedicarem a jogos e a brincadeiras que concorram para o desenvolvimento de noções geométricas” (p.179); e por fim, (iv) “Perspectiva de valorização pedagógica da expectativa das crianças de serem «já» capazes de tarefas mais ousadas e aliciantes, próximas dos feitos que os mais velhos exibem, brincando e descobrindo nessas brincadeiras, novas capacidades e dificuldades a vencer” (p.37).

No sentido em que existe uma proximidade semântica com a noção de jogo, considerou-se pertinente fazer idêntica pesquisa e constatou-se que a palavra jogo encontra-se várias vezes neste documento, fazendo parte de um bloco, inserido na área Curricular de Expressão e Educação Físico-Motora, intitulado “Bloco 4 – Jogos”. No entanto, os autores salientam que

a inclusão de uma área designada por Jogos não significa que nela se pretende reduzir todas as situações de carácter ou «tonalidade» lúdica (prova, exploração, experiência de superação). Pelo contrário, o conjunto das experiências da criança na E. E. F. M. deve ter um carácter lúdico, numa atitude e ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades de ser e realizar(-se). (Ministério da Educação, 2004, p.37)

Existe, também, referência ao termo jogos em todas as outras Áreas Curriculares. Contudo, e considerando o referido, o sentido do termo jogo não vai ao encontro do definido como o ato de brincar, na medida em que não corresponde ao defendido no presente trabalho (ver subcapítulo 3.2.2)

Relativamente às Aprendizagens Essenciais, não foi possível identificar nenhuma referência ao brincar e a termos conexos.

Em suma, constata-se que as sociedades modernas encaram o brincar como um tipo de exercício típico da infância, sendo identificado o ato de brincar como uma necessidade real da criança (Tomás & Fernandes, 2014). Porém, verifica-se a existência de uma discrepância relativamente à importância atribuída ao brincar nas duas respostas sociais que acolhem a infância. No 1.º Ciclo o enfoque recai sobre o jogar (jogos de exploração, de equipa, de palavras, de matemática...), enquanto que no Pré-Escolar o brincar já é descrito nos documentos orientadores como algo essencial no dia a dia das crianças. Se essa importância se traduz na prática é seguramente uma questão pertinente merecedora de reflexão ao longo deste trabalho.

3.3.5. O papel do brincar na Creche e no Pré-Escolar

“- Hoje é o teu primeiro dia de escola.

- Isto da escola o que será? Um lugar perigoso cheio de animais ferozes? Uma nuvem mágica em que podemos voar? Uma selva cheia de armadilhas?”

Anna Llenas, O monstro das cores vai à Escola.

A Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014), reforça a importância da educação para a primeira infância, referindo que em média, nos 28 países membros, as crianças que frequentaram a educação Pré-Escolar, apresentam um desempenho superior (nos ciclos seguintes) comparativamente com aquelas que não a frequentaram.

Em Portugal, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos três anos pertence ao Ministério do Trabalho Solidariedade e Segurança Social, enquanto que a educação Pré-Escolar (3-6 anos), desde 1997, é tutelada pelo Ministério da Educação.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto a orientação e as atividades pedagógicas no Pré-Escolar são asseguradas pelos educadores de infância. No entanto, estes profissionais têm, também, assegurado o desempenho de funções em instituições sociais que albergam crianças até aos três anos de idade.

Segundo Marques (2019), “Um recém-nascido conhece o mundo com apenas cerca de 25 % do seu cérebro desenvolvido, sendo que 90% do desenvolvimento do cérebro humano ocorre nos primeiros cinco anos de vida” (p.66). A forma como o seu cérebro se desenvolve é determinada pelo tipo de interações e contatos que a criança realiza nos primeiros anos, sendo estas redes neuronais mapas para a aprendizagem futura. A criança ao brincar “está a modelar o seu cérebro, a fazer uso de uma poderosa capacidade que se mantém ao longo da vida: a neuroplasticidade” (p. 66). Assim sendo, conforme a criança cresce e se relaciona com o mundo, o seu cérebro “desenvolve novas conexões cerebrais, formando-se milhões de sinapses, ou seja, comunicações entre os neurónios” (p. 67).

A mesma autora, salienta a importância de não saltar etapas, na medida em que

a região pré-frontal do cérebro é a que matura mais tarde e é a região responsável por aquilo a que chamamos funções executivas ... para que essas funções se possam

manifestar em pleno, nas fases esperadas, é aconselhável que a criança assuma previamente muitos e variados desafios com riscos saudáveis associados. (p.68)

Brincamos desde que nascemos, a brincadeira é a forma natural de interagir com um bebé, é através do brincar que a criança aprende sobre si e sobre o mundo. Com efeito, a criança aprende inúmeras competências e valores, enquanto interage com o seu cuidador. Nos primeiros meses a brincadeira ajuda o bebé a adaptar-se ao mundo exterior, “ajudando-o a cimentar a tranquilidade, a atenção e a curiosidade, ao mesmo tempo que regula os seus ciclos do sono e da alimentação” (Marques, 2019, p.25).

O brincar desenvolve assim um leque amplo de aprendizagens que são transversais em todas as áreas de desenvolvimento na educação de infância. Desta forma, a literatura aponta para que a brincadeira deva ser entendida, na Creche e no Pré-Escolar, como uma oportunidade que permite à criança

desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente. Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (Silva et al., 2016, p.12)

De facto, de acordo com Kishimoto (2002), é através da brincadeira que a criança aprende a movimentar-se, a falar e a desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira no Pré-Escolar contribui assim para o desenvolvimento mental e para a aprendizagem da linguagem. “A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica.” A criança desenvolve o seu poder combinatório através das oportunidades que tem para brincar com a linguagem e com o pensamento (p.148).

Se a literatura é unânime no reconhecimento da centralidade da brincadeira no desenvolvimento das crianças, é pertinente colocar a seguinte questão: como/se deve ser usado o brincar nas diversas áreas de conteúdos? Smith (2006), defende “que as crianças devem ter à disposição uma variedade de bons materiais e acessórios, adequados para o brincar, e que sejam deixadas livres para brincar de acordo com as suas necessidades e inclinações” (p.28).

De acordo com Ferreira e Tomás (2016), é necessário repensar as práticas no Ensino Pré-Escolar que, na sua perspetiva, assentam na excessiva escolarização das práticas e na alunização precoce das crianças, reconhecer e defender a importância da brincadeira livre, como elemento central nas culturas infantis, devendo o ensino pré-escolar promover espaço e tempo para a sua realização.

Reforçando esta ideia, Silva e Sarmiento (2017), alertam para o facto de atualmente esta resposta social ser vista pela maior parte dos educadores como “escolas em miniatura e

que tratam ou incitam as crianças a comportarem-se como se fossem mais crescidas, em idade escolar, seguindo métodos transmissivos, e outras em que a base pedagógica estruturante respeita a idiosincrasia das crianças” (p.46).

Em suma, é necessário reconfigurar as práticas sociopedagógicas nestas valências, dando especial atenção às atividades de expressão livre e lúdica, em detrimento da adoção de um currículo escolarizante.

3.3.6. O papel do brincar no 1.º CEB

“Vá toca a mexer! A Dona Lurdes batia com os pés.

Todos calados! A Dona Lurdes rugia.

Os meninos que atiram aviões de papel na aula ficam sem intervalo.

A Dona Lurdes era um monstro.”

Peter Brown, A minha professora é um monstro!

De acordo com Ferland (2006), quando a criança entra para o 1.º Ciclo ela aprende a ler, a escrever e a construir um trabalho fundamentado para alcançar os resultados que ambiciona. Na relação com os outros a criança deve recorrer às competências que adquiriu na idade do Pré-Escolar. Tal como, ao longo da vida, em idade escolar as crianças necessitam de atividades equilibradas, isto é, atividades: (i) físicas, intelectuais e sociais; (ii) lúdicas e sérias; (iii) escolares organizadas e livres. Este equilíbrio “é necessário para o seu crescimento, para o seu bem-estar e para continuar a desenvolver tanto o corpo como a mente” (p.208). No entanto, a necessidade de se movimentarem nem sempre é colmatada. De acordo com a autora, as aulas de educação física estão cada vez menos presentes no currículo e, às vezes, os jogos motores no recreio são proibidos, isto é, as atividades físicas enérgicas, se não acontecerem de forma organizada (equipas desportivas) raramente são permitidas. Todavia, a atividade física ajuda o discente a aumentar o poder de concentração, “eliminando a febrilidade suscitada pelas horas que passa ajuizadamente sentada nas aulas ou... em frente ao monitor do computador” (p.208).

A autora refere que, atualmente, devido à organização dos dias das crianças, as mesmas são obrigadas a controlarem-se continuamente, a serem contidas, atentas e a manterem a máxima concentração.

Segundo Costa, Kuhn e Cunha (2015), em linha com muitos dos argumentos já utilizados ao longo das últimas páginas, o brincar na escola é visto como um tempo que não é para ser vivido plenamente, na medida em que ele está sempre ao serviço de algo mais importante. O tempo para brincar na escola, não é tido como por ele mesmo, ele só se torna importante quando adquire um carácter pedagógico, funcional e instrumental.

Moreira e Madeira (2017), consideram que as crianças desconhecem que a escola não é o que os adultos desejam, isto é, “a escola que desejamos, também, nós, adultos, é outra...É também um lugar onde gostaríamos de poder reivindicar mais tempo para conversar

e brincar, e onde o prazer e o trabalho não fossem experiências opostas.” (p.160). As autoras, num dos seus estudos, constataram que algumas crianças vão diretamente para a escola, no entanto a maioria vai para o ATL e vão com os profissionais dessas instituições para a escola. As crianças que frequentam as AEC e vão para o ATL apenas sinalizam meia hora como tempo livre, referindo estas atividades (AEC e ATL) como um prolongamento de obrigações escolares. O máximo de tempo que as autoras conseguiram sinalizar como tempo livre, em que podem brincar, foi de três horas diárias.

É certo que, de acordo com Ferland (2006), no início da idade escolar, as crianças aperfeiçoam a brincadeira cooperativa, e posteriormente, interessam-se por atividades mais organizadas. Por este motivo, nestas idades, a prática de desporto de equipas vai ao encontro dos jogos por competição e de regras e, ainda, pelo jogo partilhado com os pares. O desporto permite que algumas crianças com dificuldades escolares vivenciem o êxito, enquanto que para outras é a oportunidade de canalizar a sua energia excessiva. Não sendo brincadeira livre, proporciona sentimentos de prazer e liberdade.

Segundo Condessa (2009), a escola deve refletir o sentido das brincadeiras na educação das crianças, na medida em que potencializam a aquisição de conhecimentos sobre o património cultural da infância e das interações sociais e, ainda, possibilitam o desenvolvimento das capacidades da criança, nomeadamente, lúdica, expressiva, comunicativa e criativa.

Em suma, é necessário relembrar diariamente, a todos os intervenientes responsáveis direta ou indiretamente pelas crianças, que a escola é um lugar da infância, em que o brincar deve ser reclamado como um direito de todas as crianças.

3.3.7. Brincar e trabalhar: dois conceitos polissémicos

“A brincadeira é o trabalho da criança.”

Maria Montessori

Evidenciadas as diferenças entre os termos brincar e jogar importa, de seguida, “refletir simultaneamente sobre a educação pelo trabalho, enfrentando o preconceito que entre nós, por graves razões sociais, separa as ideias de infância da de trabalho” (Dantas, 2002, p.112), de forma a concluir uma possível aproximação ou uma clara distinção entre estes conceitos.

De acordo com a “Infopédia” (2020), dicionário *online* da Porto Editora, trabalhar tem quinze significados, treze para o conceito de trabalhar enquanto verbo transitivo - exercer uma profissão (em), e dois para o trabalhar como verbo intransitivo - desenvolver um trabalho (em).

Trabalhar trata-se, portanto, de um conceito polissémico, na medida em que abrange um leque variado de “situações que não são equivalentes nem representam necessariamente o mesmo para os vários actores sociais” (Vieira, 2005, p.531). Por exemplo, uma tarefa exercida por um menor, nas obrigações de carácter doméstico, pode ser considerada pelo

filho como um trabalho, porém para a família esta ação pode não estar incluída no seu conceito de trabalho.

A ambiguidade criada pelos diversos significados do termo gera, conseqüentemente, distintos “entendimentos acerca da natureza, limite e intensidade de cada actividade, ou de uma mesma actividade, por parte dos distintos protagonistas que a desempenham” (Vieira, 2005, p.531). Desta forma, existe uma permanente disputa entre o que é, e não é considerado trabalho.

No que concerne ao trabalho exercido por crianças e jovens, este é submetido a várias contradições. Segundo Vieira (2005), se por um lado é verdade que a “escola se faz contra o trabalho”, criando políticas que proíbem e excluem o trabalho infantil, por outro “a escola é trabalho” (p.530). A mesma autora salienta, efetivamente, que a nossa escolarização maciça é bastante recente e este fator traduz-se em fortes representações do trabalho como exercício prático de tarefas manuais que são, por vezes, praticadas por algumas crianças e a escola também é vista “quer por adultos, quer por crianças como o intervalo do «verdadeiro» trabalho?” (p.536). Todavia, a maioria das crianças e jovens escolarizados, bem com as suas famílias reconhecem o trabalho escolar como verdadeiro trabalho, pois exige esforço e investimento contínuo. A escola promove o reforço das sociabilidades juvenis “que se manifestam em pleno nos interstícios do trabalho escolar . . . consagrando, assim, esse tempo que constitui a outra face do trabalho escolar e da condição de aluno a tempo inteiro: o tempo do lazer” (p.542).

De acordo com Cunha e Gonçalves (2015), o trabalho está relacionado com a produção – esfera racional, e o brincar com a essência da criança, indissociável da condição “ser-corpo-sujeito- criança” (p.26). Segundo Dewey (1979), tanto o brincar como o trabalhar podem representar um interesse, no entanto o brincar consiste numa atividade que é “mais ou menos casual segundo o acaso das circunstâncias, do capricho ou da determinação alheia; no caso do trabalho, a atividade fica enriquecida pelo senso de que ela nos leva a um fim, importa em alguma coisa” (citado por Dantas, 2002, p.118).

Ferreira e Tomás (2016), corroboram o defendido pelos autores supracitados, defendendo que, no caso do ensino Pré-Escolar, sobretudo, existe a explicitação por parte do educador da diferença entre o trabalhar e o brincar, no quotidiano das rotinas estabelecidas pelo mesmo. Esta diferenciação cria uma “clivagem arbitrária entre atividades sérias e profanas, que apresentam o brincar como uma atividade remanescente e/ou como recompensa pelo cabal cumprimento do trabalho sério” (p. 449). A distinção entre atividades sérias e profanas é, também, observada quando o brincar assume um papel de repreensão e de censura. Perante o mencionado, as autoras defendem que esta diferenciação origina a conceção de que a brincadeira não faz parte do “trabalho” a ser desenvolvido na escola. Semelhante raciocínio pode ser estendido ao 1º ciclo, onde de forma ainda mais evidente o

brincar é excluído das atividades legítimas da sala de aula, sendo remetida exclusivamente para os intervalos.

De acordo com as mesmas autoras, o trabalho é sempre visto como algo sério, pois é tido como útil e preliminar à aprendizagem, descrevendo uma “socialização para o modo escolar”. Tais práticas de escolarização, intensificam-se principalmente em crianças que estão em ano de transitar para o 1º. Ciclo. Estas práticas de familiarizar com o que as espera no ciclo seguinte as crianças é, segundo as autoras, “sinónimo de alunização”.

Cunha e Gonçalves (2015), defendem que esta perspetiva é contrária aos interesses e desejos da infância, sobretudo em idades pré-escolares. O “gosto pelo brincar e se-movimentar livremente sem a interferência do adulto/professor que condiciona e determina os tempos e espaços para tal, ao sabor do trabalho que supostamente é mais produtivo e mais importante para o rendimento escolar” (Cunha & Gonçalves, 2015, p.25). Na mesma linha de pensamento, Ferreira e Tomás (2016), afirmam que “as temporalidades adultas são descoincidentes com as temporalidades infantis”, isto é, as culturas escolares defendidas pelos educadores “chocam” com as culturas infantis, particularmente nas “culturas lúdicas de que o brincar é seu expoente” (p.451).

Segundo Dantas (2002), o adulto deve propor e não impor nenhuma atividade, o adulto deve convidar, mas não obrigar, mantendo, assim, a liberdade – um pressuposto do próprio conceito de brincar, oferecendo possibilidades alternativas. Não é necessária a demissão do adulto para que a criança tenha liberdade, “pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento” (p.112). A autora defende que deve ser encontrado um equilíbrio entre as atividades de carácter livre e as impostas, contudo, salienta que uma

atividade imposta é trabalho, o que resulta simultaneamente em duas exigências: a de não descaracterizar, poluir mesmo, o clima lúdico com a insinceridade e a coação, e a de enfrentar a necessidade de incluir desde o início, a atividade instrumental e produtiva, ao lado da atividade lúdica, na educação. (Dantas, 2002, p.113)

Em suma, é necessário (re)pensar estes dois termos e articulá-los, de forma a tentar incorporar o brincar no trabalho escolar, preservando o princípio da liberdade, adequando ao ciclo de ensino e à idade da criança. (Dantas, 2002).

3.3.8. Principais desafios e dificuldades

“É preciso tirar as crianças do sofá.”

“Passeamos mais os cães do que as crianças.”

Carlos Neto

Atualmente, atravessamos uma situação de pandemia, e os seus efeitos estão a ser objeto de estudos e investigações, pelo que não se sabe ainda quais as consequências que terá nas crianças e nos jovens no futuro. A verdade, é que as crianças ficaram confinadas à sua casa e apenas tiveram contacto com os seus pares através do uso das TIC. Num *webinar*, intitulado “*COVID – 19: Proteger crianças em casa e na rua*”, o professor Miguel Xavier, Coordenador do Programa Nacional de Saúde Mental, sublinha que o confinamento da infância não começou com a COVID- 19. A este propósito refere:

De facto, o que a pandemia veio mostrar em relação às crianças foi o que é o confinamento pelos olhos dos pais. Porque nós não tenhamos ilusões: o confinamento das crianças não começou com o confinamento do Covid. Desde há muitos anos que as crianças cada vez mais estão metidas em casa, não saem. Isto é um problema das sociedades todas, com impacto enorme na sociabilização dos miúdos... Portanto, este não é um problema que o Covid trouxe! É um problema que o Covid mostrou e realçou mais. ... Uma das coisas que eu acho importante é nós percebermos de uma vez por todas que os nossos filhos já estavam não só confinados, em casa, como espartilhados por uma rotina, de uma maneira geral quase militar, que é a rotina total da partição do tempo escolar, chega a casa faz os trabalhos de casa. [A criança] tem tempo para quê? (Xavier, M., comunicação pessoal, junho 1, 2020)

De facto, Almeida (2009) vai ao encontro do supracitado, na medida em que defende que a existência de um processo de “domesticação” das crianças, que remete para a remoção das crianças do espaço exteriores, passando estas a estarem fechadas em espaços organizados e tempos compartidos, protegidos do mundo dos adultos, afastados dos perigos do exterior.

A preocupação dos adultos com as crianças traduz-se num aumento e numa diversificação dos dispositivos de vigilância e controlo, marcando a infância contemporânea como “institucionalizada”. (Almeida, 2009).

A privatização da infância, nos países do Ocidente europeu, acarreta várias dicotomias, nomeadamente

Os adultos pensam que é bom passar tempo com as crianças, mas os adultos e as crianças vivem vidas cada vez mais separadas. A espontaneidade das crianças é qualquer coisa de elogiado, mas as suas vidas são cada vez mais organizadas e tuteladas. . . As crianças devem aprender o significado da liberdade e da democracia, mas são cada vez mais controladas e disciplinadas. (Almeida, 2009, p.37)

Com o aparecimento da pandemia tudo se alterou, sendo esta uma excelente oportunidade para, recorrendo às palavras de Neto (2020), numa comunicação pessoal, “(...)

declarar o estado de emergência do brincar ao ar livre.” Este autor defende que as crianças merecem que na escola se instale num novo paradigma de funcionamento educativo, perspetivando o brincar como uma ferramenta poderosa.

De facto, a percepção de que o tempo e o espaço do brincar na vida das crianças tem vindo progressivamente a ser mais limitado não é novidade, tendo sido objeto de estudo de vários autores e entidades, muito antes da pandemia. Em 2016, por exemplo, uma marca de detergentes, realizou um estudo comercial² que concluiu que 70% das crianças envolvidas no estudo têm menos de uma hora de brincadeira por dia. De modo a alertar para esta problemática, a mesma marca produziu um vídeo, intitulado *Libertem as Crianças*, polémico e revelador, que ilustra o atual desequilíbrio do tempo que as crianças têm para brincar. O vídeo foi realizado numa prisão de alta segurança, nos Estados Unidos, onde os reclusos são questionados sobre a importância que dão às duas horas que têm por dia ao ar livre e, posteriormente, mostra os mesmos reclusos perturbados com a mera possibilidade de essas duas horas diárias passarem para apenas uma hora por dia, tendo o estudo demonstrado que essa era a média de tempo que as crianças tinham para brincar, diariamente. É importante, pensar que as crianças têm menos tempo livre do que os prisioneiros e que, quando tal acontece, lhes negamos um direito e uma necessidade. (Neto, 2020)

Outros estudos demonstram³ que: (i) apenas 10,8% das crianças, em Portugal, que frequentam creches e jardim de infância brincam nos espaços exteriores durante o inverno; (ii) as crianças portuguesas passam nas creches e nos infantários, em média, mais 10 horas do que a média europeia (40 horas); e (iii) as crianças, nos últimos 20 anos, perderam em média 8 horas de brincadeira livre por semana. (Neto, 2020).

Segundo Carlos Neto, académico que tem vindo a chamar a atenção para este problema (comunicação pessoal, novembro 12, 2019) a ausência de tempo para as crianças brincarem (menos de uma hora por dia) está a manifestar-se uma progressiva tendência para que estas venham a ter as doenças cardiorrespiratórias e pulmonares em adultos, assim como para o excesso de peso e o aumento da diabetes na infância. Verifica-se também, na sua perspetiva, uma diminuição de competências motoras e sociais, muitas crianças vivem em cativeiro, não têm tempo nem espaço para terem liberdade, para terem autonomia.

Hoje, tem-se aquela ideia de que se pretende que os filhos sejam génios, que as crianças tenham as melhores notas no ranking e ao mesmo tempo andam agarradas pela mão e completamente superprotegidas. Isto é uma contradição profunda em todo o sistema, e está em causa o futuro da humanidade se não fizermos uma inversão sobre este modo de pensar, este modo de ser e este modo de atuar. (C. Neto, conferência TEDxTalks, abril 21, 2017)

2 Estudo realizado pela marca *Skip*: “Libertem as crianças”, que contou com a participação de mais de 12000 pais de diferentes países.

3 Estudo realizado pela marca *Skip* “Os valores das Crianças, 2016; Aida Figueiredo, “Interações Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância”, 2015; Matriz Curricular do 1.º Ciclo, Direção-Geral da Educação, 2016 (citado por Neto, 2020)

Silva & Sarmento (2017) explicam as razões que poderão explicar este fenómeno quando referem que:

Nos tempos que correm, devido a fatores, entre outros, como a competição que se verifica no meio profissional e o consumo exagerado, os pais e a sociedade, de forma geral “esquecem-se” de ver a criança como criança e de lhe oferecer coisas de criança, nomeadamente, tempo livre para brincar; em contrapartida, vão preenchendo o tempo da criança com atividades estruturadas, por considerarem que estas proporcionam um desenvolvimento rápido, uma aprendizagem mais precoce e, por conseguinte, maior sucesso escolar. (p.45)

De acordo com Palma (2017), várias investigações confirmam que o tempo e os espaços para as crianças brincarem são reduzidos face àquele que seria o tempo ideal, e o autor nomeia alguns motivos: (i) a exclusão das crianças dos espaços públicos; (ii) a pressão social para o sucesso educativo; (iii) o excesso de atividades estruturadas no dia a dia das crianças; (iv) a falta de segurança nas cidades; e (v) a falta de reconhecimento, por parte dos adultos responsáveis, sobre importância do brincar.

Neto e Lopes (2017), vão no mesmo sentido quando concluem que as limitações e constrangimentos ao desenvolvimento motor e lúdico das crianças se prende com: (i) o aumento do envolvimento eletrónico; (ii) o desaparecimento da cultura de jogo de rua; (iii) o aumento da densidade de tráfego; (iv) o diminuição do espaço livre; (v) o aumento de insegurança e proteção; (vi) o aumento da formalidade da vida escolar; (vii) o aumento de atividades e jogos institucionalizados; e (viii) a diminuição do nível de independência de mobilidade.

Assim, tal como Palma (2017) refere que a nossa sociedade é cada vez mais centrada no progresso e sucesso económico e, em função disso, ...

as crianças parecem estar sendo impelidas, desde muito cedo, a trilhar caminhos de obrigações, investimentos, responsabilidades, sucesso, através de conteúdos e práticas escolarizantes que projetam nesses seres em formação um futuro ao qual não pertencem, negando-lhes a oportunidade de viverem intensamente o presente e desrespeitando-lhes a condição de serem crianças hoje. (p.214)

Neto e Lopes (2017), alertam ainda para o papel das tecnologias, dizendo que o progresso tecnológico pode colocar em risco os limites de adaptação biológica e social da humanidade, pois pode estar em risco a autonomia do corpo, sendo a sociedade mais atraída para “dinâmicas de sedentarismo e analfabetismo motor” (p.46). Sendo necessário alterar o paradigma, desafiando a cultura de estarem coladas ao écran e de um corpo normativo, para o risco do corpo na utilização do espaço. Visto que, o confronto com o risco no brincar “é fundamental no desenvolvimento do cérebro, no comportamento motor e social, e na regulação e controlo emocional.” (p.35). As crianças têm poucas oportunidades de brincar, e as poucas que têm são sempre reguladas e controladas pelos adultos, no entanto se todas as regras e riscos forem controlados, as crianças nunca irão ter a oportunidade de avaliar os riscos das suas ações, assim como, as potencialidades das situações na qual estão inseridos. (Marques, 2019).

Marques (2019) faz uma encenação perfeita que podemos verificar em qualquer parque infantil:

Cuidado, João! Para quieto. Olha que ainda escorregas e caís, partes a cabeça e tenho de ir contigo para o hospital. O que vai ser da nossa vida? Já te avisei. Vais magoar-te e eu vou chatear-me contigo. Não me faças isso. Cuidado! Brinca sossegado! (p.63)

O discurso supracitado, coloca na criança um sentimento de medo de falhar, de desaprovação, de errar. É necessário combater a cultura do medo, é necessário “permitimos que uma criança quebre algumas regras, assuma riscos controlados” de modo a que consiga lidar “com a realidade de forma cautelosa, procurando contornar o medo, dando passos com os quais se sente confortável” (Marques, 2019, p.64).

Em suma, é “importante brincar em liberdade sem o constrangimento da delimitação incondicional do tempo por parte dos adultos educadores ou de outras exigências da ordem da produtividade escolar” (Costa, Kuhn & Cunha, 2015, p.406).

3.4. Metodologias para recolha de dados

Neste capítulo encontra-se descrita detalhadamente a abordagem metodológica do estudo desenvolvido, assim como as etapas e procedimentos da investigação, os sujeitos da amostra, as técnicas e os instrumentos utilizados, e, por fim, os princípios éticos da investigação.

3.4.1. Procedimentos investigativos

Após realizada a revisão da literatura, importa, pois, dar conta do processo de pesquisa. A questão de partida inerente a esta investigação era: Quais as representações sobre o brincar das crianças, que frequentam o Pré-Escolar e o 1.º CEB, assim como dos seus docentes e famílias?. Com efeito, segundo Ferreira e Tomás (2016),

É preciso entender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar, na medida em que o mesmo objetivo pode apresentar diferentes significados para sujeitos que, mesmo convivendo no mesmo espaço, tendem a apresentar pontos de vista distintos, em decorrência das diferentes perspetivas de análise (p.459).

Apesar de o tema da presente investigação ter tido origem na UC de PES em Pré-Escolar, que decorreu no primeiro ano do mestrado, não foi possível iniciar nesse contexto a investigação. Como tal, após essa intervenção e depois de definida a problemática, partiu-se para a pesquisa bibliográfica, tentando aprofundar o conhecimento acerca do tema. Esta pesquisa bibliográfica, de que se deu conta nas páginas anteriores, constituiu um grande alicerce para a definição dos instrumentos de recolha de dados, na medida em que contribuiu para definir o que era pertinente e relevante, dentro de um tema tão vasto como o da brincadeira.

Como é expectável em todas as investigações, o percurso de investigação não foi linear, na medida em que na literatura, são vários os autores que confrontam o brincar com o trabalhar. Deste modo, esta investigação apesar de estar focada no brincar, ampliou-se,

parcialmente, para a diferença entre o brincar e o trabalhar. Como referem Brogdan e Bliklen, os investigadores “podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas” (Brogdan & Biklen, 1994, p. 90).

Seguidamente à definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedeu-se ao seu levantamento, que teve início no estágio no 1.ºCEB. Simultaneamente, recolheram-se dados ao longo de três dias na valência de Pré-Escolar, onde se realizou o estágio anterior. Contudo, o grupo que se encontrou neste contexto sofreu algumas mudanças, dado que parte significativa do primeiro grupo tinha transitado para o 1.º CEB e tinham ingressado novas crianças.

Posteriormente à recolha de dados, procedeu-se a análise e interpretação dos resultados e daí retiraram-se conclusões.

3.4.2. Tipo de estudo

Segundo Carmo e Ferreira (1998), o processo de aprendizagem de metodologia de investigação requer que o aluno se aproprie de instrumentos teóricos e metodológicos, aprendendo procedimentos de recolha, tratamento e interpretação da informação relevante.

Existem diversas metodologias e técnicas que podem ser adotadas numa investigação, considerando os propósitos do presente relatório optou-se por um estudo essencialmente qualitativo, com recurso a técnicas diversificadas.

De acordo com as definições de Reichardt e Cook (citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.177) entende-se que a investigação apresentada tem por base um paradigma misto, ou seja, quantitativo e qualitativo, embora este último seja mais relevante. O método quantitativo tem como objetivos “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos [e] testar teorias”. A outra dimensão da investigação foi comportada pelos métodos qualitativos. Uma vez que a investigação qualitativa é descritiva, deve resultar dos dados recolhidos e o investigador é o instrumento de recolha de dados. (Carmo & Ferreira, 1998). Neste tipo de investigação os investigadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p.50), sendo que privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos participantes. (Bogdan & Biklen, 1994; Fernandes, 1999). Os objetivos do estudo da investigação qualitativa são “trat[ar] de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas ações *individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p.32).

Segundo Patton (citado por Carmo & Ferreira, 1998), a “forma de tornar um plano de investigação mais «sólido» é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas” (p.201). Na presente investigação procedeu-se à **triangulação metodológica**, ou seja, “uso de diferentes métodos para estudar um dado

problema ou programa” e a uma **triangulação de teorias, isto é, ao** “uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados” (p.201).

No que concerne à recolha de dados, os procedimentos metodológicos utilizados são associados a duas formas de inquérito, isto é, realizou-se um “questionário de tipo fechado (característico de abordagens quantitativas)” e, também, se recorreu “a modos de questionamento mais abertos, como entrevistas e observações (característicos de abordagens qualitativas)” (Morais & Neves, 2007, p.4).

Relativamente, ao tratamento dos dados, recorreu-se a “métodos quantitativos (tratamentos estatísticos) e qualitativos (análises interpretativas de conteúdo).” (Morais & Neves, 2007, p.4).

De forma a aprofundar esta problemática, o modelo de investigação adotado foi o estudo de caso, uma vez que se analisa um fenómeno atual no seu próprio contexto, sendo que o investigador não exerce qualquer controlo sobre os acontecimentos. (Carmo & Ferreira, 1998).

Segundo André (1984), esta tipologia de investigação “valoriza o conhecimento experiencial e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento” (p.52/53). É fulcral que sejam apresentados todos os elementos necessários para que o leitor consiga realizar as suas interpretações, “reiterando ou não, as representações do autor” (p.53).

No estudo de caso, em questão, foram assim utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente: observação, entrevista, análise documental e o questionário. (Morais & Neves, 2007).

3.4.3. Sujeitos da amostra

Como mencionado anteriormente, o presente estudo realizou-se na valência de Pré-Escolar e na valência de 1.º CEB. As instituições são as mesmas onde ocorreu a prática de ensino supervisionada em Jardim de Infância e em 1.º CEB – 1.º ano de escolaridade. Deste modo, as suas caracterizações encontram-se na parte I do presente trabalho, nos subcapítulos 2.2.2 e 2.2.3.

Na valência de Pré-Escolar, o grupo era composto por 17 crianças, no entanto, durante o período de recolha de dados apenas estiveram presentes 14, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Participaram, também, a educadora cooperante e 12 progenitores das crianças. Quem respondeu aos questionários foram maioritariamente as mães (10 questionários), sendo os restantes pais (2 questionários). Estes tinham idades compreendidas entre os 28 e 42 anos, tornando-se a média de idades 36 anos.

Na valência de 1.º CEB, participaram 20 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, a professora cooperante e 18 progenitores. Relativamente, aos 18 indivíduos pertencentes às famílias, quem participou na presente investigação tinha idades compreendidas entre os 23 e os 50 anos, convertendo a média de idades para 36,8 anos, e

17 inquiridos eram do sexo feminino (mães das crianças) e 1 inquirido do sexo masculino (pai).

Inicialmente, estava previsto incluir no estudo o último contexto de estágio, prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 4.º ano de escolaridade, contudo, tendo em conta as características atípicas do mesmo (estágio a distância, devido à situação de pandemia), tal não se proporcionou.

3.4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O desenvolvimento de qualquer investigação é sempre sustentado na recolha de dados. De acordo com Bogdan e Biken (1994), “os dados são simultaneamente as provas e pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p.149).

No que concerne ao estudo a que respeita o presente relatório, foram selecionadas as seguintes técnicas de recolha de dados:

A **entrevista** foi uma das técnicas de recolha de dados utilizada (cf. Anexo L), segundo Máximo-Esteves (2008), esta é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. Tendo em consideração os vários géneros de entrevistas, as realizadas no presente estudo são entrevistas semiestruturadas, na medida em que:

Trata-se de um conjunto de grandes questões que são colocadas a todos os respondentes ... as grandes questões abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas ... o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema. (Máximo-Esteves, 2008, p.96)

Foram realizadas no total 33 entrevistas, (cf. Anexo R, S e T), uma à professora, uma à educadora, dezassete às crianças de 1.º CEB e treze às crianças de Pré-Escolar.

Outra das técnicas de recolha de dados utilizada nesta investigação foi o inquérito por **questionário** (cf. Anexo M). Segundo Gil (1999), o inquérito por questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores . . . etc.” (p.221). Este deve “ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi & Lakatos, 2003, p.201).

Para a presente investigação, criou-se um questionário que se divide em duas partes. A primeira parte é constituída por oito perguntas que têm como objetivo a caracterização pessoal e social da amostra inquirida. Já a segunda parte é formada por dezasseis perguntas relacionadas com a problemática em estudo. Na aplicação dos questionários, assegurámos aos participantes o anonimato, pelo que não se colocou qualquer registo de identificações pessoais (cf. Anexo M). Os questionários foram entregues aos inquiridos em formato papel e posteriormente trabalhados com recurso à aplicação *Excel*.

Relativamente, à sua forma este é composto por questões fechadas e por questões de perguntas de múltipla escolha (Marconi & Lakatos, 2003), na medida em que, abrange questões onde é pretendido que os “respondentes escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista” (Gil, 1999, p.123), e também são apresentadas “questões fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (Marconi & Lakatos, 2003, p.206). No que concerne, às perguntas de múltipla escolha, este contém perguntas com mostroário, isto é, “as respostas possíveis estão estruturadas junto à pergunta, devendo o informante assinalar uma ou várias delas” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 206) e perguntas de estimacão ou avaliacaão, que “consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para o mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 206).

A par com os instrumentos anteriormente referidos, **a análise documental** foi, também, uma técnica de recolha de dados utilizada para a presente investigação. Esta é uma técnica em que o investigador seleciona, trata e interpreta informação que recolhe de suportes viáveis, com o objetivo de extrair significados. (Carmo & Ferreira, 1998) Na presente investigação, foram analisados textos de autores de referência sobre as temáticas em investigação e, ainda, documentação legislativa cuja análise está patente no subcapítulo 3.2.3.

A **observação** constitui-se, também, como um importante instrumento de recolha de dados: Esta observação foi: (i) sistemática, isto é, realizou-se em condições controladas, e as crianças realizaram as atividades pré-estabelecidas; (ii) participante, na medida em que o pesquisador incorporou o grupo; e (iii) individual, a técnica de observação foi realizada por um pesquisador. (Marconi & Lakatos, 2003) Importa, ainda, referir que apesar da observação ter sido participante, na valência de Pré-Escolar a observação não teve um contacto prolongado, tendo tido a duração de apenas três dias.

Recorreu-se, também, a outras estratégias de recolha de informação, adequadas ao trabalho investigativo com crianças, como o **desenho** complementado com o relato das crianças acerca da sua pintura, ou seja, foi proposto que as crianças se desenhassem em duas folhas A4, num caso a trabalhar noutro a brincar (cf. Anexo N). Posteriormente, solicitou-se a cada criança a interpretação do desenho a partir da questão: “Podes explicar-me o teu desenho?”, foram anotadas as respostas das crianças às diversas questões, nomeadamente: (i) O que estás a fazer?; (ii) Com quem?; (iii) Onde?; (iv) Quando?; (v) Tu achas que aprendes a brincar?; (vi) Achas que te divertes a trabalhar?; e (vii) Tu achas que aprendes a trabalhar?. Segundo Bombonato e Farago (2016), os desenhos são interessantes materiais de estudo, na medida em que é o primeiro meio que a criança utiliza para se expressar.

Realizaram-se, também, uma atividade interativa e participativa, adaptada a cada contexto (1.º CEB e Pré-Escolar), que exige ter em conta a faixa etária das crianças. Segundo Silva *et. al.* (2016), o educador deve refletir “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.16). A presente atividade consistiu num *quizz* apresentado na plataforma *Kahoot!*, em que apareciam ilustrações dos desenhos animados *Charlie and Lola* a realizarem várias ações. Era pedido que as crianças atribuíssem à imagem a ação que as personagens estavam a executar: a brincar (cor vermelha), a trabalhar (cor azul), a brincar e a trabalhar (cor amarela), e não sabe a resposta (cor verde). No 1.º CEB, esta atividade, foi realizada na biblioteca, com *smartphones*, *tablets* e computadores. No início da sessão foi clarificado que não havia respostas corretas, nem erradas, pois apenas manifestariam a opinião de cada um. Foi, também, pedido para não partilharem a sua opinião com o grupo, para não influenciar colegas. Por sua vez, no Pré-Escolar, esta atividade foi realizada na sala, com recurso apenas a um computador, para as crianças visualizarem as imagens. Cada criança tinha quatro placas com as quatro cores, quando cada criança visualizava a imagem, colocava a placa que achasse mais adequada para cima. As contagens eram anotadas numa cartolina, previamente elaborada, com as fotos pela ordem que apareciam no computador e com as cores das ações (cf. Anexo P), e, à vez, as crianças escreviam o resultado na imagem e na cor correspondente.

Por último, recorreu-se, também às **notas de campo** para efetuar registos detalhados dos desenhos e de conversas espontâneas com as crianças. As **notas de campo** são “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Posteriormente à recolha de dados, através das técnicas já descritas, foram analisados os dados de modo a tecer algumas conclusões. Desta forma, no próximo capítulo procede-se ao cruzamento de todos os dados obtidos através das diversas técnicas, relacionando sempre os dados recolhidos com a fundamentação teórica reunida no capítulo anterior.

3.4.5. Princípios éticos da investigação

As questões éticas da investigação são complexas, visto que “gira[m] em torno de princípios e valores, orientando a ação e o estabelecimento de regras para o bem, nomeadamente o bem do aluno” (Caetano & Silva, 2009, p.54). As dimensões éticas são tidas como essenciais no “sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos” (Caetano & Silva, 2009, p.51), visto que, as crianças não são objetos, mas “ser[es] único[s], com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva *et. al.*, 2016, p. 8). Posto isto, é importante que os profissionais de educação procurem o sentido ético no agir pessoal e

profissional, alicerçando o compromisso com as crianças, famílias, equipa de trabalho, comunidade e sociedade. (Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), 2011). Deste modo, foram definidos os princípios éticos que nortearam esta ação.

No que se refere ao consentimento informado, todos os participantes envolvidos foram informados sobre o carácter da sua participação e sobre os objetivos e as finalidades do estudo. Os encarregados de educação preencheram uma autorização para que os seus educandos pudessem participar, “visando salvaguardar os direitos de proteção das crianças, a prática ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado, associando-se-lhe um conjunto de deveres e responsabilidades” (Ferreira, 2010, p.161) (cf. Anexo Q). Também, as instituições onde foram realizadas as recolhas de dados, estavam devidamente informadas. “O investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77).

As crianças, também, foram devidamente informadas, estando em causa os direitos de participação das mesmas. Segundo Ferreira (2010), as crianças devem ser encaradas como “sujeitos com direitos e actores sociais capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação” (p.161). Durante a investigação é necessário assegurar que os participantes entendam o que a sua participação envolve na pesquisa, não são forçados a participar, podendo se retirar a qualquer momento. Desta forma, foram respeitados os direitos das crianças, contudo, algumas das crianças mais pequenas tiveram alguma dificuldade em perceber o que estava a acontecer, não conseguindo garantir se houve entendimento sobre o que a sua participação estava a envolver. “Nas pesquisas com crianças pequenas não se pode considerar, que elas ou que todas elas foram/estão plenamente informadas acerca dela para consentirem em seu próprio benefício” (p.162). Nestas idades, é melhor falar em assentimento do que em consentimento informado, visto que mesmo que as crianças possam “ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação” (p.164).

Relativamente à confidencialidade, “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77). Deste modo, garanti o anonimato das crianças em todo o processo; não foram feitas quaisquer referências aos contextos educativos em que estive inserida, nem às equipas educativas ou às famílias, de forma a manter a privacidade de todos os intervenientes. Sempre que foi necessário referenciar alguma criança, docente ou família foram utilizadas letras.

Por último, foram incluídas todas as crianças que estavam presentes no momento da recolha de dados, e os questionários foram enviados a todas as famílias.

3.5. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados da investigação desenvolvida. A análise visa responder às questões orientadoras da investigação (apresentadas no capítulo 3.1), com a finalidade de facilitar a apresentação e a discussão dos dados, o presente capítulo foi estruturado, tendo por base as questões de investigação. Deste modo, procedeu-se à realização de uma análise descritiva dos dados recolhidos, através dos métodos de recolha acima mencionados (as entrevistas, os questionários, as notas de campo e as atividades desenvolvidas com as crianças).

Recorde-se que no total foram realizados 30 questionários, 33 entrevistas, e nas restantes atividades desenvolvidas participaram 34 crianças. Para estas atividades foram executadas grelhas de análise dos dados reunidos, a fim de permitir a sistematização dos mesmos.

3.5.1. O que é o brincar?

Mais do que encontrar uma definição universal do que significa brincar é fulcral perceber que representações têm os indivíduos (crianças e adultos) da brincadeira, na medida em que estas influenciam a sua perceção sobre o tempo que é dedicado a esta atividade e sobre se este tempo é o adequado e necessário.

Perguntou-se, por exemplo, às famílias **qual(ais) eram/são a(s) melhor(as) palavra(s) que define(m) o ato de brincar?**, sendo que os inquiridos podiam selecionar até 3 palavras. Os termos mais selecionados pelos inquiridos, cujo educando frequentava o Pré-Escolar (12 indivíduos), foram, justamente, *aprender* (10 respostas), *descobrir* (8 respostas) e *divertir* (7 respostas). Já, os inquiridos, cujo seu educando frequentava o 1.º CEB (18 indivíduos) selecionaram as mesmas palavras, embora com frequências diferentes: a palavra *divertir* obteve 14 respostas, a *descobrir* 12 respostas e *aprender* 11 respostas. Este facto, demonstra que o conjunto dos inquiridos, cujo seus educandos estão no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, têm visões ligeiramente diferentes do ato de brincar, *aprender* tem mais expressão para os inquiridos com educandos no Pré-Escolar e *divertir* para os inquiridos de crianças que frequentam o 1.º CEB.

Estes dados, podem sugerir que existe uma distinção no veículo da aprendizagem, na medida em que, no Pré-Escolar o brincar é visto como uma atividade que promove a aprendizagem, e no 1.º Ciclo é estritamente lúdica, reforçando a diferenciação instalada nesta valência: brincar como atividade divertida e trabalhar como fonte de aprendizagem.

As perspetivas dos progenitores estão em coerência com aquilo que a literatura define como dimensões fundamentais da brincadeira, uma vez que para alguns autores o brincar é “uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”; “promove o desenvolvimento e a aprendizagem”; permite fazer descobertas (Silva *et. al.*,

2016, p.10/11); “brincar é consagrar-se uma atividade pela diversão, pelo prazer” (Ferland, 2006, p.42). Importa, reter, que no que concerne ao aprender como um ato de brincar, segundo Silva *et. al.* (2016), a criança “aprend[e] a aprender” brincando (p.11). Também, Marques (2019), corrobora o defendido por Silva *et. al.* (2016), “brincar não é a única forma de aprender, mas será das mais significativas” (p.59). Contudo, Ferland (2006), defende que

Brincar não tem outra finalidade além de si próprio; a criança brinca para brincar. Se aprende alguma coisa no seu decurso, é de certa forma por acidente, pois não era esse o seu objetivo primeiro. Todavia, compreendemos facilmente que seja fonte de inúmeras descobertas para a criança e permite várias realizações. Através desta actividade que se perpetua de geração para geração, a criança aprende as regras, os costumes e os valores que regem o seu ambiente; em suma, descobre o mundo em que vive. (p.42)

Relativamente às condições para brincar, apenas foram analisados os quatro fatores que obtiveram maior frequência. Ambos os grupos de inquiridos deram mais pertinência ao *espaço* (11 inquiridos), ao *companheirismo* (16 inquiridos) e às *regras* (16 inquiridos).

Importa, também, referir que apesar de terem selecionado na sua maioria as palavras *espaço*, *companheirismo* e *regras*, a expressão atribuída a cada uma das palavras, foi distinta. O grupo inquirido do Pré-Escolar, selecionou mais vezes o termo *regras* (9 em 12 seleções), em segundo lugar, a palavra *companheirismo* (5 em 12 seleções) e de seguida a palavra *espaço* (4 em 12 seleções). Enquanto que no 1.º CEB, a palavra mais selecionada foi *companheirismo* (11 em 18 seleções) e a menos votada foram as *regras* (7 em 18 seleções) e o *espaço* (7 em 18 seleções). Os pais dos inquiridos que frequentavam o Pré-Escolar, selecionaram, também, a necessidade de *material* (4 em 12 inquiridos) para brincar, enquanto que no 1.º CEB, selecionaram o termo *confiança* (8 em 18 inquiridos).

Segundo Ferland (2006), para brincar as crianças necessitam de confiança; tempo; espaço; material; companheirismo e adultos. A confiança é necessária, na medida em que a criança se não se sentir confiante pode não querer brincar, ou brinca, mas sem prazer e imaginação, brincando de forma estereotipada. O tempo é necessário dado que, pouco tempo para brincar não permite que a criança desenvolva na totalidade o seu repertório lúdico. A mesma autora refere que se a criança tiver o seu horário organizado e completo pelas famílias, é expetável que a criança se aborreça, ou não saiba o que fazer quando tem um momento livre. Outra condição necessária é o espaço, é necessário que a criança brinque em casa, mas também na rua, ao ar livre, promovendo novas experiências. O material é, também, preciso, no entanto a autora alerta que, muitas vezes, as crianças têm excesso de material, sendo mais importante a variedade e não a quantidade. A quantidade de brinquedos, não implica que a criança brinque mais. O companheirismo é importante no ato do brincar, uma vez que a brincadeira com parceiros, desenvolve competências sociais. E, por último, o adulto, visto que “para que a brincadeira esteja presente e se desenvolva na vida da criança, é necessário, acima de tudo, que os adultos que a acompanham diariamente valorizem esta atividade, que reconheçam a sua importância para o seu desenvolvimento e para o seu

crescimento” (Ferland, 2006, p.63). Todavia, importa referir que a brincadeira dirigida pelo adulto arrisca-se a perder o caráter lúdico. O adulto deve facultar-lhe uma certa margem para decidir como quer brincar e a que quer brincar. É necessário, por vezes, que o adulto ajude a criança a continuar a brincar, quando esta se sente frustrada com alguma dificuldade, tornando-se, assim, o adulto num facilitador da brincadeira, desenvolvendo estratégias para solucionar problemas.

Confrontando os dados recolhidos com a perspetiva da autora acima mencionada, é possível verificar, que as três questões que obtiveram maior seleção foram *espaço* (11 inquiridos), o *companheirismo* (16 inquiridos) e as *regras* (16 inquiridos). Desta forma, é possível verificar que *regras*, que não é uma condição necessária para o brincar segundo Ferland (2006), teve a preferência de 16 de 30 inquiridos que a selecionaram, sendo a condição com mais representação global nos questionários. Podemos, através dos dados, perceber a dificuldade dos adultos nas brincadeiras livres das crianças, necessitando de impor regras, de forma a nortear a ação das crianças, impedindo-as de correr riscos. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017), é necessário que os adultos assumam uma gestão adequada do risco, numa atitude de aceitação, consentindo na impossibilidade e indesejabilidade de se garantir ambientes totalmente seguros. É importante que a criança seja sujeita a situações em que seja necessário realizar uma avaliação do risco, adquirindo mais conhecimento acerca de si mesma e do mundo. “Se uma criança não aprender a conhecer os limites do seu corpo, de que forma é que vai ser capaz de enfrentar desafios e evitar perigos desmesurados, ao longo da vida?” (p.128).

Tabela 13 - Dados retirados da análise realizada através dos questionários realizados às famílias.

Afirmações	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Não sei
1- <i>Brincar é um simples passatempo e uma diversão.</i>	21	5	4	
2- <i>Brincar na infância é um assunto sério!</i>	3	4	21	2
4- <i>Brincar é um direito da criança.</i>			30	
5- <i>Brincar é uma necessidade da criança.</i>			30	
8- <i>Quando a criança não brinca é porque não está bem.</i>	1	2	26	1

Analisando os dados da *tabela 13*, podemos concluir que todos os inquiridos concordam que brincar é uma necessidade e um direito das crianças, características mencionadas na revisão da literatura (cf. Tópico 3.2.1.). A maioria (26 inquiridos) concorda que se a criança não brinca é porque não está bem. Segundo Oliver (citado por Silva, 2017), podemos afirmar que, por norma, onde existir uma criança existe uma brincadeira, se tal não ocorrer, é um indicador de que algo não está bem com a criança, pois para ela “brincar é uma necessidade, precisa tanto disso como do ar que respira” (p.18). O mesmo autor refere que

as crianças sempre brincaram e, por mais que tudo mude, irão sempre continuar a fazê-lo, na medida em que é parte da condição da criança.

Relativamente à afirmação “2- *Brincar na infância é um assunto sério!*”, 21 dos 30 inquiridos concordaram com a afirmação. Segundo Silva e Sarmiento (2017), “o brincar não pode ser considerado pelos adultos apenas como um simples passatempo ou diversão, mas sim como uma aprendizagem para a vida adulta.” (p.42)

Em relação a esta dimensão as docentes entrevistadas, reforçam a importância atribuída discursivamente pelo menos à brincadeira:

“Brincar é a base de tudo na criança . . . é uma coisa inata na criança, por isso desde sempre a criança brincou e desde sempre a criança há de brincar.”; “eles têm mesmo de brincar, e têm necessidade de brincar” (Ed.)

“A parte lúdica de qualquer coisa” (P.)

Analisando os testemunhos das entrevistadas, é possível distinguir duas formas de pensar o brincar, em função da intervenção do adulto na organização da brincadeira. Ambas as docentes dão importância às duas formas de brincar: de forma livre ou orientada. No que concerne ao brincar livremente, as mesmas defendem que se trata de uma oportunidade para as crianças experienciarem a liberdade, sendo que não existe um...

“objetivo pré-concebido”; “sem nenhum objetivo pré-concebido, portanto a criança brinca em casa com os seus brinquedos, brinca na escola.”; “quando estão a brincar livremente é lógico que, também, estão a desenvolver algumas competências, e competências que depois, também, servem para a parte académica, porque estão a desenvolver a imaginação, estão a desenvolver a parte criativa, até da escrita, quando já são maiores, e já têm a técnica da escrita, já brincam ao *stop*” (P.);

“só o ser livre para fazer alguma coisa, já é bom. É muito bom conseguir, porque o ser livre, nunca se é livre totalmente, porque é assim, temos de optar, mesmo ao ser livre, agora vais brincar ao que tu quiseres, logo aí começa uma opção, saber escolher . . .saber refletir, quero porquê? . . . o brincar livre é mesmo, mesmo muito importante” (P.)

“É muito importante, dar liberdade à criança, liberdade de escolha. . .eles brincam e assumem os papéis sociais . . . para dar vida e vivenciar o que se passa à volta deles”. (Ed.)

Em contraste, o brincar dirigido é visto como o brincar focado num objetivo, isto é, o brincar é utilizado para atingir um objetivo.

“E depois há aquela parte lúdica, que costumamos dizer que é aquele brincar dirigido . . . é um brincar focado num objetivo que pode ser utilizado . . . em que a parte académica está a atuar.” (P).

“Determinados assuntos que nós podemos observar das brincadeiras . . . há ali uma conceção errada, uma conceção que não está muito bem desenvolvida, e nós podemos introduzir e orientar determinadas coisas” (Ed.).

No que concerne a esta temática, a verdade é que a visão defendida até ao momento na presente investigação, entende que o brincar é, por definição, uma ação livre e espontânea da criança. (Silva *et. al.*, 2016; Kishimoto, 2010; Marques, 2019) Cabe ao educador, efetivamente, “estimular o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas,

explorações e descobertas da criança” (Silva, *et. al.*, 2016, p.13). Deste modo, não fez sentido diferenciar, de facto, o brincar livre e o brincar orientado, sendo esta última atividade algo de que a criança pode tirar prazer (divertimento), mas não constitui um momento de liberdade e espontaneidade. Ainda assim, existem autores que defendem estes dois tipos de brincar. De acordo com Bruner (citado por Kishimoto, 2002), a brincadeira livre contribui para libertar a criança de qualquer pressão, no entanto, é na orientação e na mediação com os adultos que a criança transformará os seus conteúdos intuitivos em ideias lógico-científicas. A brincadeira livre “oferece à criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, a falar e ser ela mesma.” (p.149). Todavia, o mesmo autor refere a importância de combinar momentos de brincadeira livre e atividades orientadas, que permitam à criança delas retirar prazer. Em concordância com o defendido, Coelho e Tadeu (s.d) consideram que estes dois tipos de atividade devem ser utilizados, em equilíbrio, complementando-se de forma a contribuir para o desenvolvimento da criança.

Após a apresentação dos dados recolhidos nas famílias e nas docentes, importa, agora, perceber o que é o brincar para as crianças. Deste modo, realizaram-se entrevistas, (cf. Anexo T), e posteriormente, grelhas de análise das mesmas, instrumento facilitador da presente análise. (cf. Anexo U).

Expectavelmente, todas as crianças, quando questionadas sobre se gostavam de brincar responderam afirmativamente. Contudo, quando foi solicitada a justificação para esse facto as opiniões foram divergentes: 14 crianças referiram gostar de brincar por ser divertido; 7 não souberam explicar; 4 mencionaram que gostavam porque podiam brincar com os colegas; 2 salientaram que podiam brincar a tudo; 1 mencionou que tinha muitos brinquedos; 1 referiu que se aprende muita coisa; e outro que é uma coisa onde pode fazer amigos.

O facto de algumas crianças não se terem justificado, pode dever-se ao facto do brincar ser uma atividade inata para as crianças, elas podem, porventura, até ao momento da entrevista nunca ter pensado em porquê de gostarem de brincar e, por isso, por inúmeras vezes, mencionaram “*porque sim!*”. No entanto, por vezes, até para nós adultos, é difícil justificarmos as nossas preferências, desta forma, podemos considerar que este fator não é um indicador do desinteresse pelo brincar nas crianças.

3.5.2. Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve?

De forma a perceber quais as conceções dos grupos de inquiridos sobre as aprendizagens que o brincar desenvolve, foi necessário recorrer, novamente, às entrevistas realizadas às docentes, assim como aos questionários, mais especificamente à questão 6. e a algumas alíneas da questão 7., e, também, às notas de campo recolhidas sobre os desenhos das crianças.

Considerando os dados recolhidos em entrevista às docentes, é possível afirmar que estas têm visões um pouco distintas sobre este tema. Para a educadora o brincar desenvolve

todas as aprendizagens, porém, a professora prefere não designar aprendizagens ao que o brincar desenvolve, mas, sim, aptidões e competências.

“Todas, todas, as aprendizagens que a criança pode fazer, pode desenvolver no brincar . . . podem experienciar as suas vivências, o que eles veem à volta deles. Podem experienciar isso no brincar, e, portanto, todas as aprendizagens eles podem fazer. A socialização, podem socializar uns com os outros, portanto tudo eles podem fazer a brincar.” (Ed.)

“Não diria aprendizagens se calhar, aptidões, competências... o que eu já disse anteriormente, capacidade de imaginar, ser criativo, desenvolver também a autoestima . . . é muito importante para a parte social e emocional, e depois, também, para as aprendizagens. Pronto, se lhes quisermos chamar aprendizagens. Também, é importante para criar aptidões, competências, capacidades, mostrar até a área em que mais consegue obter sucesso.” (P.)

“O papel do brincar é coadjuvante da aprendizagem, pronto. Ele serve para relaxar, para, nos momentos em que não estão na sala de aula, não é? Mas, também, serve na sala de aula com coadjuvante para as aprendizagens.” (P.)

As visões diferentes sobre o tema, colocam em evidência as diferenças culturais dos dois ciclos, isto é, a educadora, em entrevista, defende que o brincar é, verdadeiramente, simultâneo à prática, ao passo que a professora cria uma separação. Tal se sucede, pois, “em Portugal (tal como noutros países) existem muitas diferenças entre a educação pré-escolar e escolar”. (Cardona, 2008, p.23)

As famílias, por sua vez, reconhecem a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças (nível social e pessoal), dado que 28 (dos 30 inquiridos) afirmam que a brincadeira é *muito pertinente* (22) ou *pertinente* (6) para o desenvolvimento dos seus filhos.

Enquanto as crianças brincam estão: a formar o seu caráter e a sua personalidade; a fazer descobertas sobre regras, valores e costumes; a estimular a inteligência; a desenvolver a criatividade, concentração e atenção; a aprender a relacionar-se com os outros e a respeitá-los, a aprender a ultrapassar obstáculos, entre muitas outras coisas (Silva & Sarmiento, 2017). Desta forma, “brincar é visto como algo «vital» para o desenvolvimento de quem brinca.”, podendo concluir que brincar é muito relevante para o desenvolvimento da criança. (Marques, 2019, p.48).

A sétima questão, também permite conhecer as concepções das famílias sobre qual a importância do brincar nas aprendizagens dos seus educandos. A afirmação **7-Brincar é uma perda de tempo, se se quer ser um bom aluno**, obteve 27 discordâncias, 1 não discorda nem concorda, e 2 inquiridos concordaram com a afirmação. Em sintonia com Rolim, Guerra e Tassigny (2008), “brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.” (p.177).

Já, a afirmação **9-Através do brincar a criança descobre o mundo à sua volta**, obteve apenas 1 voto de discordância, os restantes inquiridos concordaram com a afirmação.

A frase **12-A brincadeira livre é essencial para o desenvolvimento das crianças**, a seleção foi unânime, todos os inquiridos concordaram com a afirmação. Após a análise destas duas alíneas da questão 7., que visam entender as conceções das famílias acerca do brincar, pode-se concluir que a maioria dos inquiridos considera que “a brincadeira tem um papel preponderante na perspetiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo” (Kishimoto, 2002, p.151).

Segundo Moyles (2002), apesar das inúmeras vantagens decorrentes do brincar, nomeadas por vários autores, a verdade é que os professores, muitas vezes, lamentam que os pais desvalorizem as atividades recreativas como meio de trabalhar o currículo, o que não parece ser o caso nesta comunidade inquirida. Contudo, também podem ser os professores a partir desse pressuposto, eventualmente minoritário, como neste caso, estimulando “implicitamente esta noção na sua organização das atividades da classe.” (p.25).

No que respeita à perspetiva das crianças, globalmente estas reconhecem que aprendem enquanto brincam, sendo que apenas 6 disseram que não aprendem. Tal pode ter acontecido, pois para estas 6 crianças o aprender apenas surge relacionado com as aprendizagens académicas. Será que todas as crianças têm o mesmo entendimento do que é aprender? Podemos especular, que se o brincar surge no dia a dia das crianças como uma atividade após o trabalho escolar, as crianças vão dar menos importância às aprendizagens que daí advêm. Recorde-se que muitas vezes, o brincar é visto como uma atividade “profana”, que surge apenas como uma “recompensa condicionada pelo bom cumprimento do trabalho sério, como castigo ou sanção, ou ainda como atitude de condescendência seletiva em função das idades infantis”. (Ferreira & Tomás, 2018, p.78).

Quando questionadas sobre o que as crianças acham que aprendem quando brincam as respostas foram bastante variadas. Desta forma, é pertinente organizar as respostas das crianças, através da categorização das aprendizagens referidas pelas mesmas, analisando-as de forma mais sistemática. Através da análise da *tabela 14*, é possível verificar que a maioria das crianças (13 crianças) referiu que o brincar lhes proporciona aprendizagens a nível motor; 3 mencionaram aprendizagens ao nível social; 3 ao nível de aprendizagens comportamentais; 4 crianças mencionaram aprendizagens que exigem competências motoras e cognitivas; e, por fim, 4 mencionaram aprendizagens gerais, isto é, associadas às características do ato de brincar e às sensações que o mesmo proporciona.

Podemos especular que o facto da maioria das crianças mencionar que adquire aprendizagens motoras enquanto brinca, pode estar relacionado com as aprendizagens que elas adquirem sem a proteção dos adultos e, também, com atividades realizadas no espaço exterior que, sabemos, é o espaço escolar onde se concentra o tempo de brincadeira.

Tabela 14 – Análise das respostas das crianças à questão “Tu achas que aprendes a brincar”

Aprendizagens Motoras	Aprendizagens Sociais	Aprendizagens Comportamentais	Aprendizagens Motoras e Cognitivas	Aprendizagens transversais
<p>“Aprendo a saltar do escorrega.” (E7); “Aprendo a apanhar tangerinas. Quanto mais apanhar tangerinas, mais aprendo.” (E6); “Aprendo a andar mais rápido.” (E8); “Aprendo a saltar nas poças, mas acho que não é importante.” (E13); “Aprendemos que temos sempre de ir pelas escadas quando descemos o escorrega.” (E14); “A chutar melhor a bola, agora já sei chutar melhor” (E16); “Aprendo a correr.” (E21); “A ir mais para cima no baloiço” (E25); “Aprendo a correr muito rápido” (E29); “A fazer a espargata.” (E32); “A fazer cuecas.” (E34); “A correr.” (E35); “Aprendo a fingir, a fazer coisas mais fixes.” (E30).</p>	<p>“Aprendo a brincar com os meus amigos.” (E12); “A perder e a ganhar, e não fazer batota.” (E26); “Aprendo para depois saber brincar com os meus irmãos bebés.” (E36).</p>	<p>“Aprendo a não ser mau com as pessoas.” (E1); A portar bem e a não fazer birras nos jogos.” (E20); “A não empurrar e a não bater.” (E31).</p>	<p>“Aprendo a conduzir.” (E17); “Aprendo a fazer o almoço e a fazer bolos.” (E9); “A montar o esqueleto do dinossauro” (E18); “A escrever” (E35).</p>	<p>“Aprendo a brincar.” (E11); “A brincar aprendo a fazer coisas novas e a fazer jogos novos.” (E20); “A brincar melhor.” (E27); “Divirto-me a aprender” (E28).</p>

3.5.3. Quais as representações associadas à relevância do brincar no Pré-Escolar e no 1.º ciclo?

Percebe-se, pela análise acima apresentada, que existem diferenças na forma como o brincar é encarado no Pré-Escolar e no 1.º CEB. Importa, então, perceber que diferenças são essas e como são perspetivadas pelos sujeitos deste estudo.

No que tange à quinta questão - **Na sua perspetiva, brincar é relevante no percurso escolar de uma criança?**, todos os inquiridos responderam que *sim*, com exceção de um que colocou *não sei*. Já, na alínea *a)*, que questionava: **Se sim, em que etapas do percurso escolar considera que o brincar é mais relevante?**, as respostas foram 21 em ambas as valências e 9 respostas apenas no Pré-Escolar. É possível constatar, também, que os inquiridos cujos filhos frequentavam o Pré-Escolar (total 12 inquiridos), as respostas não tiveram grande diferenciação, isto é, em *ambas*, obteve 7 respostas (58%) e apenas no *Pré-Escolar* obteve 5 respostas (42%). Porém, os inquiridos cujos filhos frequentavam o 1.º CEB (total de 18 inquiridos), a escolha que obteve um resultado mais consistente, *em ambas*, obteve 14 respostas (78%), ao passo que no *apenas no Pré-Escolar* obteve 4 respostas (22%).

Relativamente às respostas das docentes, quando questionadas sobre qual a valência em que o brincar era mais relevante ambas responderam nas duas, no entanto, pode-se inferir que, na sua perspetiva, no Pré-Escolar o brincar tem mais relevância. Tal pode ter acontecido, pelo facto de toda a comunidade escolar aceitar que as crianças no Pré-Escolar brinquem, contudo, se tal acontecer no 1.º Ciclo, de forma explícita, pode facilmente colocar em causa a finalidade e a qualidade do trabalho do docente.

“Ou mais, a faixa etária da criança assim o exige, ou mais...” (P.)

“O papel do brincar é muito importante, tanto no Jardim de Infância, como no 1.º Ciclo, mas se calhar no Jardim de Infância, até aos seis anos, as crianças se calhar têm mais necessidade de brincar . . . depois, a partir daí continuam a ter necessidade de brincar . . . mas, se calhar já não é tanto como no Pré-Escolar.” (Ed.)

Segundo Moyles (2002), o brincar em situações educacionais é importante, pois não só é um meio de aprendizagem, como proporciona aos adultos observar as necessidades das crianças. Desta forma, no contexto escolar, os professores são capazes de compreender em que fase se encontram na sua aprendizagem e no desenvolvimento geral, e, por sua vez, permite aos educadores entender qual o ponto de partida das crianças de forma a promover novas aprendizagens a nível cognitivo, social e afetivo.

À questão **Como é que pode ser valorizado o brincar em ambas as valências?**, as respostas das docentes foram semelhantes, ambas mencionaram que para o brincar ser valorizado é necessário dar tempo para as crianças brincarem. O que é contraditório à tendência atual de ocupação dos horários das crianças com atividades estruturadas, nomeadamente através da política de Escola a Tempo Inteiro. No entanto, a educadora, quando questionada sobre qual a forma de valorizar o brincar no 1.º Ciclo, não conseguiu responder.

“Utilizando-o, quando se utiliza qualquer coisa, frequentemente, quando se recorre [ao brincar] para aprender é uma forma de valorizar.” (P.)

“No Pré-Escolar é valorizado, pelo menos eu valorizo o brincar. . . então, eu dou-lhes tempo para eles brincarem, portanto eu valorizo o brincar. No 1.º Ciclo, se calhar era introduzir mais o brincar na forma, de como se desenvolve o currículo, não sei, não sei, isso aí não sei muito bem, não sei muito bem... como é que podia valorizar o brincar.” (Ed.)

A educadora entende que os professores do 1.º Ciclo reconhecem o brincar como uma necessidade das crianças, contudo, as docentes têm de cumprir um currículo e, desta forma, não dão espaço para que as crianças brinquem, especialmente na sala de aula, que, ao contrário do Pré-Escolar, se torna num espaço onde a brincadeira não só é interdita como é sancionada.

“Elas percebem perfeitamente que as crianças têm necessidade de brincar e que é muito importante . . . mas, depois, também, estão muito agarradas a um currículo que têm de cumprir . . . e então, às vezes, não dão tanto espaço às crianças para brincar.” (Ed.)

Muitos autores alertam para a importância do erro no processo de aprendizagem, no entanto, a escola enfatiza muito o errado, a maioria dos exercícios propostos ou estão certos ou errados, e quando estão errados as crianças sentem que fracassaram. Contudo, no brincar têm oportunidade de aprender, sem a ameaça de estarem a errar. (Moyles, 2002) Desta forma, o brincar torna-se tão revelante para o Pré-Escolar como para o 1.º Ciclo.

Apesar das docentes mencionarem que o brincar é indispensável no processo de aprendizagem, a verdade é que é difícil para os professores envolvidos na organização quotidiana justificarem de forma pragmática e teórica as suas escolhas, sendo ainda mais difícil justificar atividades de carácter lúdico no contexto educacional do que atividades mais

teóricas. É necessário que os docentes desenvolvam um sólido conceito de brincar de forma a justificar as suas práticas, de forma credível, a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. E assim, pais, famílias e toda a comunidade escolar passarão a valorizar as atividades recreativas no currículo. (Moyles, 2002).

As duas docentes, quando questionadas sobre se consideravam as crianças desconfortáveis por não poderem brincar tanto no 1.º Ciclo, como brincavam no Pré-Escolar, ambas responderam que não.

“Eu não diria desconfortáveis, porque as crianças até gostam de sentir, às vezes, esses momentos assim . . . compartilhados, até gostam de sentir que há uma separação. . . não, não os sinto desconfortáveis.” (P.)

A educadora, refere que não, justificando que as crianças já estão preparadas para o 1.º Ciclo.

“Não, eu acho que elas não se vão sentir desconfortáveis, porque elas já estão preparadas para . . . eles já sabem que vão para o 1.º Ciclo e que até ao intervalo estão na sala, estão sentados e estão a trabalhar.” (Ed.)

“Os meninos de 5/6 anos são um bom grupinho e acho que vai correr bem, quando forem para o 1.º Ciclo, são meninos com muitas capacidades.” (Ed.)

É interessante relacionar a resposta da educadora com a experiência que decorreu da observação, o que ilustra a diferença entre o discurso e as práticas. A educadora refere que o grupo já se encontra preparado para o 1.º CEB. Apesar de concordar com esta afirmação, no entanto, este grupo passava muito tempo sentado, seguindo o mesmo horário que o 1.º CEB: As crianças mais velhas tinham de realizar cópias integrais de frases que a educadora cooperante escrevia no quadro, frases estas sem qualquer significado para as crianças, e quando o grafismo não correspondia ao idealizado pela educadora esta repreendia-as, tendo elas de repetir novamente a tarefa, algo que, naturalmente, frustrava muito as crianças. Assim sendo, Ferreira e Tomás (2018), questionam-se sobre qual a diferenciação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, na medida em que o Pré-Escolar se está a transformar numa escola, isto é, o brincar nasce como uma recompensa pelo bom cumprimento do trabalho sério e as crianças têm contacto desde muito cedo com as práticas normativas da escola básica e com o desempenho do papel de aluno.

Contudo, apesar da alunização das crianças, tal não significa que a transição não seja abrupta. Tive, inclusive, a oportunidade de me encontrar no corredor da escola com algumas crianças com quem realizei o estágio descrito em Pré-Escolar, e que tinham transitado para o 1.º CEB, e quando lhes questionei se estavam a gostar de frequentar o 1.º CEB, muitas responderam-me que não, e que tinham muitas saudades do Pré-Escolar, apesar de toda a antecipação/preparação realizada pela educadora.

Importa reter que apesar da professora não concordar que as crianças se sentem desconfortáveis por não poderem brincar tanto no 1.º Ciclo como no Pré-Escolar, a mesma concorda que as crianças sentem um choque, e culpa-se pela falha na preparação da transição de um ciclo para o outro.

“deveria de existir um...uma relação mais contínua entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo. Há um choque, também se nota esse choque depois do 4.º ano para o 5.º ano . . . e isso também me culpo a mim, não é? Falta um conhecimento para que as coisas estejam mais continuadas” (P.)

“este grupo é mesmo diferente daquele que eu tive há 4 anos atrás, em termos de regras de sala de aula, em termos de saberem, em termos de terem informação, do que é uma escola de 1.º Ciclo . . . lá está por falta de articulação, por falta de um pré-conhecimento deste meio, e do que é uma escola de 1.º Ciclo. Acho que estão menos preparados para ingressar num ciclo diferente.” (P.)

É importante salientar, que, agora, após analisar as concepções das famílias, da educadora e da professora sobre qual a relevância do brincar no Pré-Escolar e no 1.º CEB, teria sido interessante incluir as crianças neste tópico, percecionando as suas concepções sobre a temática, enriquecendo a análise.

3.5.4. Qual o tempo e o espaço para brincar?

De seguida, analisa-se o tempo que as crianças têm, efetivamente, para brincar com o tempo que as famílias, a professora, a educadora e as crianças defendem que deviam ter para brincar.

Segundo a professora, as crianças têm, diariamente, uma hora para brincar na escola, considerando esse intervalo de tempo suficiente, mencionando:

“Neste momento, eu acho que sim. Isso depois é relativo, se calhar uma hora de uma brincadeira y, não . . . não. . . não foi suficiente e um quarto da brincadeira x foi ótimo e valeu por dois ou três dias de brincadeira.” (P.)

Já, a educadora refere que as crianças têm, em média, duas horas de brincadeira por dia. O espaço mais utilizado para o brincar é a sala, no entanto, no verão utilizam mais o espaço exterior. A educadora confessa que no início da sua carreira disponibilizava mais tempo para as crianças brincarem, porém refere que:

“[...] depois, houve uma fase que se calhar eu não . . . ah . . . se calhar no meu grupo, não lhe dei tanto tempo para eles brincarem. Mas agora, estou numa fase, em que eu já estou a dar mais tempo ao brincar, porque eu agora, comecei a perceber que o que vêm de fora são coisas a mais, é projetos a mais, são coisas a mais, e então comecei a seleccionar, então seleciono e só fazemos alguns, não se pode fazer todos, só se faz alguns, porque o brincar é super importante, e as crianças têm de ter tempo para brincar.” (Ed.)

É importante reter que a educadora menciona que, atualmente, disponibiliza mais tempo para o brincar, no entanto, o tempo disponibilizado são duas horas, o que permite concluir que na fase em que as crianças dispunham de menos tempo para brincarem, usufruíam de menos de duas horas diariamente.

Segundo Moreira e Madeira (2017), é notável a sobrecarga das crianças, porém, esta é estruturada em função das rotinas do trabalho dos adultos, sendo contrária à liberdade de ação espontânea das crianças.

No que concerne às famílias, quando questionadas sobre esta matéria, **15- Atualmente, não se deixa as crianças brincar livremente**, 16 dos 30 inquiridos

concordaram com a afirmação, 8 discordaram, 4 não discordaram nem concordaram e os restantes não souberam responder.

Quanto à perspectiva das crianças, no total de 29 crianças, 24 consideram que brincam muito e 4 que brincam pouco, sendo que 1 não respondeu. Todas as crianças que frequentam o 1.º Ciclo consideram que brincam muito, ao passo que, das 13 crianças do Pré-Escolar, 4 consideram que brincam pouco. Podemos considerar, que esta é a realidade das crianças, deste modo, é difícil para elas distanciarem-se, avaliando se brincam muito ou pouco, visto que não possuem qualquer termo de comparação.

Relativamente à afirmação **17- Devia haver mais tempo para brincar na escola**, no total de 30 famílias inquiridas, 19 concordaram com a afirmação, 3 discordaram e 8 não discordaram nem concordaram. Importa, questionar se as famílias têm a noção do tempo que os seus discentes brincam nestas duas valências. Será que se soubessem que as crianças brincam em média uma hora no 1.º Ciclo e duas horas no Pré-Escolar as respostas teriam sido semelhantes? Será que se mantinham o número de inquiridos que concordam com a afirmação? Será que esse número aumentava ou diminuía?

De acordo com Pinto (citado por Almeida, 2012), é necessário ter uma preocupação com a organização do tempo e do espaço nas instituições de educação infantil, de forma a que as crianças se apercebam que dentro das instituições escolares existe lugar para a criação de um espaço com sentido e que desperte o gosto pelo saber, permitindo às crianças vivenciarem a sua infância com os seus pares.

As docentes têm opiniões distintas, no que se refere, ao comportamento das crianças a seguir ao intervalo, a educadora sente o grupo mais agitado, enquanto que, a professora sente o grupo mais calmo.

“Não estão mais agitados! Por vezes, até vêm um bocadinho mais calmo, já gastaram naquela meia hora de energia e então, até sim, sim!” (P.)

“Às vezes agitado, às vezes agitado... porque eles correm, eles saltam e ficam demasiado agitados, mas depois, também rapidamente, também fazemos ali um exercício de respiração que está agora em moda.” (Ed.)

Segundo Costa, Kuhn e Cunha (2015), as crianças aprendem, desde muito cedo, que o tempo para brincar está relacionado com a hora do recreio e com o fim de semana. Na escola o brincar não é para ser vivido plenamente, visto que:

o tempo do recreio serve para recuperar as forças e a energia que esgota o corpo da criança durante as aulas. Então de fato, o recreio não serve para brincar, mas para se descansar, restaurar, restabelecer e revitalizar; não vale para si ou por si mesmo enquanto hora destinada e “apropriada” para brincar. (p.406)

Aquando questionadas sobre se as crianças brincam mais ou menos em relação ao tempo em que eram crianças, ambas responderam que atualmente brincam menos. A educadora menciona como principais motivos as tecnologias, a falta de disponibilidade dos pais e a superproteção, ao passo que, a professora menciona os horários, excessivamente,

estruturados que resultam na ausência de tempo para brincar, revelando estar cientes dos obstáculos à vivência da infância enquanto idade para brincar

“Agora também passam muito tempo em frente dos ecrãs [...] porque lá está a tal coisa, para estarem sossegados e calmos vá um *tablet* nas mãos e eles estão ali sossegadinhos sentados no sofá e não incomodam e deixam a mãe preparar o jantar [...] mas no meu tempo não havia nada disso, no meu tempo íamos para a rua e andávamos até à noite a brincar na rua, a correr e a jogar à bola, a andar de bicicleta, e agora se os miúdos querem jogar à bola tem de ir um adulto com eles, porque não podem ir sozinhos, se querem ir andar de bicicleta para a rua, também não podem ir sozinhos, tem de ir um adulto, e depois nem sempre o adulto tem disponibilidade, não é? Então é mais fácil ficar no sofá com o *tablet*, e é mais seguro para os pais também.” (Ed.)

“Eu acho que brincam menos porque têm menos tempo para, para brincar, eu acho que o principal facto limitador da brincadeira deles é terem menos tempo. Eles saem da escola vão para os centros de estudo, para os ATL. Objetivo primeiro dos pais, fazer os trabalhos de casa, portanto não há brincadeira. Quando saem do ATL, ou dos centros de estudo, portanto são horas de ir jantar, fazer a higiene pessoal, com certeza, e deitar. Ficam resumidos a ver qualquer coisa na televisão, a jogar um jogo do computador, ou não, porque o tempo é pouco, e convém que se deitem cedo, portanto, há menos tempo para brincar.” (P.)

Moreira e Madeira (2017), concordam com o mencionado pela professora, admitindo que a maior parte das crianças considera o ATL como o lugar dos TPC, sendo que apenas brincam no tempo restante.⁴

Contudo, a opinião acerca desta temática divide as famílias, isto é, relativamente à afirmação **14- Hoje em dia as crianças só se divertem com ecrãs (televisão, telefones, computadores)**, a opinião das famílias foi distinta: 14 concordam, 14 discordam e 2 não concordam nem discordam.

Cruzando os dados recolhidos, acima mencionados, com os dados recolhidos nas entrevistas às docentes, as mesmas consideram que as famílias valorizam o brincar, no entanto, alertam para a falta de tempo e para o uso constante de tecnologias que não reconhecem como um ato de brincar.

“Penso que sim, eu acho que sim. Acho que as famílias, cada vez mais estão conscientes da importância que tem o brincar, mas depois muitas vezes, justificam os *tablets* e o tempo que a criança passa em frente a essas coisas, com o facto de não terem tempo para estarem com eles, mas eu acho que eles estão conscientes.” (Ed.)

“Sim, eu até acho que sim. Agora aquilo a que eles chamam brincar é que eu, às vezes, pronto, fico assim desgostosa, porque brincar não é pegar num telemóvel, nem num *tablet* e ficar ali sozinho, sozinho durante uma hora ou duas, isso para mim não é brincar, não é? Isso para mim não é brincar, mas para alguns pais é!” (P.)

Torna-se evidente a discordância sobre a temática das TIC no dia a dia das crianças. Tal pode acontecer, devido à ausência de informação disponível sobre as consequências da

⁴ Apesar desta temática “fugir” ao tema do presente trabalho, é importante questionar este facto, visto que, como já mencionado, os pais não têm muito tempo disponível para os filhos, preferindo que as crianças façam os TPC no ATL, não tendo de se preocupar com essa tarefa. Será que é correto condenar os pais por esta opção? Será que todos os pais têm o conhecimento e o tempo para realizarem os TPC com os seus filhos? Será que os TPC são sequer produtivos

utilização das TIC, visto que ainda existem poucos estudos sobre esta temática, na medida em que a utilização das TIC por crianças desde a tenra idade é relativamente recente (aproximadamente 10 anos).

Contudo, têm surgido alguns estudos, entre eles, um que aponta para uma relação entre o uso das TIC com o QI das crianças. Desmurget⁵, afirmou em entrevista à BBC, que o uso de dispositivos digitais diminui o QI das crianças, visto que diminui a qualidade e quantidade das interações intrafamiliares, necessárias para o desenvolvimento da linguagem; diminui o tempo de atividades mais enriquecedoras; perturbação do sono; superestimação da atenção originando distúrbios de concentração; subestimulação intelectual, que impede o cérebro de se desenvolver na íntegra; e o sedentarismo. (Velasco, 2020)

No que concerne, ao espaço, as crianças consideram, na sua maioria, que brincam mais em casa do que na escola, contudo, os dados recolhidos não apresentam muita discrepância. No 1.º Ciclo, 7 crianças consideram que brincam mais em casa, 5 que brincam mais na escola e 4 que brincam igual em ambos os espaços. Já, no Pré-Escolar 5 consideram que brincam mais em casa, 4 na escola e 1 não respondeu.

É interessante relacionar as respostas das crianças com a da docente, visto que a mesma defende que as crianças brincam mais na escola, ao passo que as mesmas consideram que brincam mais em casa:

“Tenho a certeza absoluta que é na escola!” (P.)

Segundo Moreira e Madeira (2017), “as crianças definem como trabalho todo o tempo em que sentem a exercer o ofício de aluno, instituído como sua condição estatutária e funcional, no interior da escola.” (p.153). A juntar às cinco horas de aulas, as crianças consideram as AEC e o ATL como tempo de trabalho, visto que reproduz a lógica da escola “a sua ocupação com atividades planeadas e avaliadas pelo adulto”. (p.153) Deste modo, podemos supor que a professora considera que as crianças brincam mais na escola em virtude do tempo de recreio, onde se concentra o espaço de brincadeira livre (também de tecnologias)

3.5.5. Que representações associam as crianças, os docentes e as famílias ao brincar e ao trabalhar?

O termo trabalhar surge, como vimos, como oposição do brincar. Desta forma, existiu a necessidade de tentar obter as conceções das crianças acerca dos dois termos (brincar e trabalhar). De seguida, analisou-se qual a importância desses termos para as famílias, docentes e para as crianças, assim como, as atividades preferidas das crianças associadas a cada uma das atividades, o local, o tempo e as aprendizagens inerentes a cada um dos atos.

⁵ Michel Desmurget é um neurocientista francês, diretor de pesquisa do Instituto Nacional de Saúde de França. Este estudo está presente no seu livro, intitulado *A Fábrica de Cretinos Digitais*.

De modo a compreender as concepções das crianças sobre esta temática as mesmas foram solicitadas para terminarem as frases: “Para mim brincar é...” e “Para mim trabalhar é...”. As respostas foram muito diversificadas e foram transcritas na aplicação *wordart* à medida que as crianças iam completando, e no final, decidiram qual a forma que queriam utilizar.

Através das respostas, foi possível constatar que o brincar surge associado, quase sempre, a atividades lúdicas. No 1.º Ciclo, o mais referido foi *jogar à bola* (9 seleções), *apanhada* (6 seleções), *brincar às mães e aos pais* (3 seleções), e *escondidas, carrinhos, brincar às lojas e escavações* (2 seleções cada atividade). Ao passo, que no Pré-Escolar, o mais mencionado foi *é divertido* (3 seleções), *é brincar com os legos* (3 seleções), *é estar com os meus amigos* (2 seleções), e *é pôr os bebés na cama* (2 seleções). (cf. Anexo V)

Apesar de não serem as respostas com mais seleções, é pertinente mencionar algumas obtidas através das crianças que frequentavam o Pré-Escolar, nomeadamente, “Para mim brincar ...” *é ser feliz, é tudo, é rir*. Considero importante mencionar estas respostas, visto que espelham a transversalidade, já anteriormente mencionada, que o ato de brincar impõe.

Relativamente ao ato de trabalhar, a maioria das crianças do 1.º Ciclo associou a ações laborais (ex: *é fazer os trabalhos bem; vender coisas*), a regras (ex: *não falar, estar com o dedo no ar e respeitar, portar bem*) e a atividades académicas (ex: *estudar, ler, aprender*). O mais mencionado foi *aprender*, tendo registado 8 seleções, posteriormente, *estudar* (4 seleções), *fazer contas* (3 seleções), *ler* (2 seleções), *fazer exercícios* (2 seleções), *fazer letras* (2 seleções) e *fazer os trabalhos bem* (2 seleções). (cf. Anexo W)

Já, no Pré-Escolar, as crianças associaram, também, o trabalhar a atividades de cariz lúdico (ex: *é divertido; é bom*) e, também, interligaram com a parte académica (ex: *é fazer os TPC; é números e letras; é fazer um desenho*) e algumas tarefas domésticas (ex: *é fazer o almoço; é lavar a loiça; é pôr a roupa a lavar; é arrumar o quarto*). Os mais selecionados foram *é divertido* e *é fazer um desenho* (4 seleções cada atividade), *é fazer os TPC* (3 seleções), *é fazer trabalhos* e *é fazer o almoço* (2 seleções cada atividade). Curiosamente, uma das crianças referiu: “*Para mim trabalhar é só quando tiver 7 anos*”, demonstrando, aparentemente, que esta criança não trabalha, só brinca, pois para ela o trabalhar está relacionado claramente com a transição para o 1.º Ciclo. (cf. Anexo W)

Tentando comparar os dados recolhidos nas duas valências, interessa mencionar que o mais referido no 1.º Ciclo não foi o mais referido no Pré-Escolar, as crianças mais velhas mencionaram ações laborais e académicas e o cumprimento de regras, ao passo que, as crianças do Pré-Escolar mencionaram atividades domésticas e académicas e o carácter lúdico do trabalhar.

O lúdico relacionado com o trabalho, apenas é mencionado no Pré-Escolar. Tal pode ter acontecido porque no Pré-Escolar o trabalhar é vivido de forma lúdica e as crianças têm vontade de assumir uma responsabilidade de trabalho, nomeadamente ler e escrever. O facto de as crianças do 1.º Ciclo não mencionarem o lúdico pode estar relacionado com o facto dos seus horários se encontrarem bastante repartidos - o tempo para brincar e o tempo para trabalhar. Podemos também questionar: Será que os professores se dedicam ao envolvimento das crianças como os educadores? Ou será que as crianças já têm outro entendimento do que é o trabalho no 1.º Ciclo? Moreira e Madeira (2017), referem que as crianças têm a mesma consciência do que os adultos quando trabalham, tal pode se suceder pelo facto do tempo escolar ser organizado, num local próprio, com um horário definido e com uma progressão com o passar do tempo, semelhante ao tempo do trabalho dos adultos.

No que concerne aos desenhos das crianças do 1.º Ciclo, foi-lhes proposto ilustrar o ato de brincar, de um modo geral as crianças desenharam atividades relacionadas com os seus tempos livres: jogar, brincar ao faz-de-conta, nadar, andar de carro e de baloiço e dançar. Relativamente ao espaço que ilustraram no seu desenho, 11 crianças desenharam a escola e 9 a sua casa, no entanto, todos os desenhos em que a escola é o cenário, representavam brincadeiras realizadas no espaço exterior da mesma, confirmando ser este o espaço associado pelas crianças à brincadeira. (cf. Anexo O)

As crianças apenas mencionam como tempos livres os intervalos, visto que é este o único tempo em que são eles a escolher o que querem fazer, e identificam como tempo ocupado as atividades letivas e o tempo em que se encontram “com os adultos que providenciam e orientam atividades de lazer como ocupação” (Moreira e Madeira, 2017, p.153).

Averiguando, agora, os desenhos do grupo do Pré-Escolar, é possível constatar que as crianças desenharam atividades relacionadas com jogos de mesa, construções, brincar com bonecos, carros, andar de baloiço, de bicicleta e no escorrega e ir à praia. Relativamente ao espaço que ilustraram no seu desenho, 5 crianças desenharam-se a brincar na escola e 9 em casa. (cf. Anexo O)

Analisando as respostas dos dois grupos de inquiridos, é possível constatar que as crianças do 1.º Ciclo desenharam-se a brincar em casa ou no espaço exterior da escola, o que evidencia a ausência do brincar na sala de aula. Ao passo que no Pré-Escolar, as crianças desenharam ações que também realizam dentro da sala como jogos de mesa, construções e brincar com os carros. No entanto, tanto a educadora como a professora quando questionadas sobre se incorporam a brincadeira nas atividades em sala de aula, ambas responderam que sim. Assim, tendo em conta as respostas das crianças importa questionar se: Será que a sala de aula do 1.º Ciclo não inclui espaços e tempos para brincar que estas reconheçam como

brincadeira? Será que as áreas da sala são consideradas pelas crianças do Pré-Escolar, espaços onde podem brincar?

Relativamente às crianças do 1.º Ciclo, noutra momento foi-lhes pedido que fizessem desenhos em que era pretendido que se desenhassem a trabalhar e, neste caso, todas retrataram ações relacionadas com o seu ofício de aluno, isto é, copiar, fazer trabalhos e exercícios de português e matemática, corrigir, escrever, estudar e ler. Apenas uma criança desviou-se desta lógica: quando questionada sobre qual a atividade que estava a desenvolver referiu “*Estou a trabalhar às lojas*” (E28). Esta criança considera que a ação de trabalhar às lojas com o seu irmão, no seu quarto, trata-se de um trabalho e quando foi questionada se aprende alguma coisa enquanto “trabalha”, a mesma não exitou, referindo: “*Sim, aprendo a vender coisas.*” (E28). No fundo, ela retratou-se a brincar ao mundo do «trabalho».

Já nos desenhos das crianças do Pré-Escolar, nem todas retrataram ações relacionadas com a parte académica: “*Eu a fazer um desenho*” (E3), “*Eu a fazer trabalhos de...*” (E7) e “*a escrever*” (E13), mencionaram, também, ações domésticas como: “*Eu a trabalhar na minha cozinha*” (E9); “*Eu em casa a lavar a loiça*” (E14).

Os dados recolhidos conduzem a uma interpretação interessante e de certo modo, confirmatória das hipóteses levantadas. Para as crianças do 1.º ano, o trabalho surge associado à dimensão académica, enquanto que para as crianças do Pré-Escolar o trabalho surge ligado à parte académica (ações que elas esperam realizar no 1.º Ciclo), também, mas não só, uma vez que as crianças apresentam ações de caráter doméstico associadas ao brincar aos «trabalhos». Tal pode dever-se ao facto de as crianças a partir do momento em que entram para o 1.º Ciclo serem, constantemente, confrontadas com o trabalho escolar, isto é, têm trabalhos de casa para fazer, têm de estudar, têm de se esforçar. Contudo, as crianças do Pré-Escolar apesar de verem as outras crianças e de muitas terem irmãos mais velhos, estando alerta para a sua futura condição enquanto estudantes, em casa, os pais podem referir-se às tarefas domésticas como um trabalho, que reproduzem nas suas brincadeiras.

Relativamente às questões *Tu achas que aprendes a brincar?* e *Tu achas que aprendes a trabalhar?*, no 1.º Ciclo, a maioria das crianças considera que aprende a brincar. Mais especificamente, 9 inquiridos consideraram que adquirem competências motoras, 3 inquiridos referiram competências motoras e cognitivas e 4 crianças consideraram que adquirem competências sociais e comportamentais (tabela apresentada no subcapítulo 3.4.2). Contudo, todas as crianças consideram que aprendem a trabalhar, sendo que a maioria apresenta justificações relacionadas com aprendizagens nas áreas de conteúdo de Português e/ou Matemática (14 respostas). (cf. *Tabela 15*)

Tabela 15 - Análise das respostas das crianças do 1.º Ciclo à questão "Tu achas que aprendes a trabalhar?"

Português e/ou Matemática	Sociais	Transversais
“ <i>Sim, a fazer as letras pequenas e assim aprendo a ler.</i> ” (E15) “ <i>Sim, aprendo a escrever as palavras.</i> ” (E16) “ <i>Sim aprendo a ler e a escrever.</i> ” (E23) “ <i>Sim, a saber</i>	“ <i>Sim, a esperar pela minha vez de falar e tentar certar.</i> ” (E26)	“ <i>Sim, porque posso aprender coisas novas.</i> ” (E19) “ <i>Sim, aprendo coisas novas.</i> ” (E20)

<p>escrever palavras.” (E25) “Sim, aprendo a ler e a escrever.” (E29) “Sim, aprendo a ler ainda melhor. Junto as letras e fico mais feliz por conseguir ler.” (E30) “Sim, a brincar com as letras.” (E33) “Sim, a ler e a escrever.” (E34) “Sim, aprendo a fazer letras.” (E36) “Sim, aprendo a fazer contas e números.” (E17) “Sim, aprendo os números.” (E21) “Sim, as contas.” (E31) “Sim, aprendo a fazer contas.” (E35) “Sim, aprendo as letras e os números.” (E18)</p>	<p>“Sim, a fazer silêncio e a respeitar.” (E32)</p>	<p>“Sim, a aprender.” (E27) “Sim, aprendo a vender coisas.” (E28)</p>
---	---	---

No contexto de Pré-Escolar, também, todas as crianças consideraram que aprendem a trabalhar, as respostas mais comuns foram as relacionadas com ações de natureza académica (5 respostas), contudo, também, mencionam aprendizagens relacionadas com a vida doméstica (2 respostas), aprendizagens de ordem laboral (2 respostas), aprendizagens sociais (2 respostas) e aprendizagens transversais (1 resposta). (cf. *Tabela 16*) Ao passo que, à questão *Tu achas que aprendes a brincar?*, 10 crianças consideraram que aprendem enquanto brincam, sendo que 5 mencionaram aprendizagens relacionadas com ações motoras, 1 mencionou aprendizagens sociais, 1 aprendizagens comportamentais, outra aprendizagens domésticas, e por fim, uma criança mencionou aprendizagens transversais. (tabela apresentada no subcapítulo 3.4.2).

Tabela 16 - Análise das respostas das crianças do Pré-Escolar à questão "Tu achas que aprendes a trabalhar"

Aprendizagens de natureza:				
Académica	Doméstica	Laboral	Sociais	Transversais
<p>“Sim, a fazer desenhos.” (E3) “Sim, quando eu faço os trabalhos de casa.” (E7) “Sim, aprendo a pintar bem, para um lado e para o outro.” (E8) “Sim, aprendo a pôr as peças.” (E5) “Sim, aprendo coisas, a escrever.” (E4).</p>	<p>“Sim, aprendo a fazer carne e pizza.” (E9) “Sim, aprendo que temos de colocar apenas um bocado de detergente” (E14)</p>	<p>“Sim, aprendo a plantar para quando for grande.” (E1) “Sim, ganho mais dinheiro.” (E6)</p>	<p>“Sim, aprendo a brincar com eles.” (E10) “Sim, aprendo a portar bem.” (E13)</p>	<p>“Sim, aprendo a fazer coisas bonitas como a minha irmã faz.” (E12)</p>

Importa salientar, que todas as crianças consideram que aprendem a trabalhar, no entanto, nem todas concordam que aprendem a brincar. Será que tal se deve ao facto do brincar aparecer como uma atividade que apenas é possível de realizar após o término do trabalho? Será que a forma de como o brincar é tratado, no quotidiano da sala de aula e em casa, faz com que as crianças se apropriem da ideia de que brincar é menos importante do que trabalhar? E será que o brincar nestas condições tem tanto impacto como se fosse tratado de forma igual ao trabalho?

Relativamente, às docentes, em entrevista, foram questionadas sobre se deviam separar os tempos para brincar dos tempos para trabalho, sendo que as respostas foram divergentes. A professora não concorda com a separação, pois considera que o lúdico deve pertencer ao trabalho, enquanto, a educadora considera importante a existência de momentos

repartidos, para que as crianças se apercebam que existem momentos de brincadeira e momentos de trabalho.

“Não, acho que a parte lúdica está intrínseca àquilo que estamos a fazer não tem que ser separada, nem deve!” (P.)

“Eu acho que é importante a criança saber o que é brincar e o que é trabalhar, e eu acho que é importante quando vamos, quando vamos brincar e quando vamos trabalhar [...] também se pode transformar o trabalho, digamos numa brincadeira, tipo num jogo, e para eles é muito mais fácil, entrar nesse tipo de jogo e acabar por trabalhar, e trabalham, quase sem se aperceberem que estão a trabalhar. Às vezes nós é que pensamos que eles não se apercebem que eles estão a trabalhar, mas eles apercebem-se. (risos)” (Ed.)

Relativamente a esta temática, a maioria das famílias concordaram com a opinião da educadora, visto que, num total de 30 inquiridos, 29 concordaram com a afirmação 10- *Há momentos para brincar e momentos para trabalhar.*

Tabela 17 - Dados retirados da análise dos questionários realizados às famílias

Afirmações	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Não sei
“1- A trabalhar aprende-se, a brincar não.”	23	2	5	0
“6- Os bons alunos são mais trabalhadores e não brincam tanto.”	26	2	1	1
“11- A brincadeira é para os tempos livres.”	10	3	16	1

Analisando a *tabela 17*, podemos concluir que a maioria das famílias considera que: (i) as crianças também aprendem a brincar; (ii) o êxito escolar não é uma consequência de as crianças brincarem pouco; e (iii) a brincadeira deve ser utilizada nos tempos livres.

Analisando a questão 11, podemos verificar que a maioria das famílias considera que a brincadeira é apenas para os tempos livres, no entanto será que estão informados sobre os contributos do brincar na aprendizagem das crianças? “Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância.” (Smith, 2006, p.29)

Importa, por fim, analisar as respostas das crianças ao *Kahoot*, de forma a facilitar a análise, optou-se por dividir as questões em secções. A primeira secção diz respeito às atividades realizadas em espaços exteriores. (cf. *Tabela 18*)

Tabela 18 - Respostas das crianças relativas a atividades realizadas no espaço exterior.



Questão - 1
Trabalhar: 7
Brincar: 20
Ambas: 2
Não sei: 3



Questão - 2
Trabalhar: 6
Brincar: 20
Ambas: 1
Não sei: 1



Questão - 3
Trabalhar: 3
Brincar: 29
Ambas: 1
Não sei: 0



Questão - 4
Trabalhar: 3
Brincar: 23
Ambas: 8
Não sei: 0



Questão - 5
Trabalhar: 3
Brincar: 27
Ambas: 0
Não sei: 1

Questão - 6
Trabalhar: 1
Brincar: 23
Ambas: 5
Não sei: 4

Questão - 7
Trabalhar: 1
Brincar: 25
Ambas: 3
Não sei: 3

Questão - 8
Trabalhar: 9
Brincar: 13
Ambas: 3
Não sei: 4

É possível analisar, recorrendo à *tabela 18*, que todas as ações realizadas no espaço exterior são maioritariamente mais associadas ao brincar. Tal, pode ser justificado, pelo facto de as crianças considerarem as atividades concretizadas ao ar livre como brincadeira. Conclusão retirada, também, através dos desenhos das crianças a brincar que remetiam, na sua maioria, para os espaços exteriores. Contudo, na questão 8, verificou-se que as escolhas foram homogêneas, isto é, 9 trabalhar e 13 brincar. Analisando a posteriori, tal pode ter sucedido pelo facto da Lola apesar de se encontrar no espaço exterior, ter um livro e estar sentada num banco, podendo as crianças ter pensado que a Lola e a amiga se encontravam a ler, ou a estudar alguma coisa. Importa analisar, também, a questão 4, visto que registou 8 respostas em ambas, tal pode ser justificado pelo facto das crianças nas aulas/sessões de educação física/ expressão motora utilizarem os arcos para realizarem atividades semelhantes, e também porque o Charlie está de braços cruzados, podendo-se considerar que está a avaliar a prestação da Lola.

A seguinte secção, prende-se com ações realizadas no espaço interior e onde as crianças estão a executar atividades com diversos materiais: pincéis, tintas, folhas, lápis, revistas, colas, tesouras e livros. (cf. *Tabela 19*)

Tabela 19 - Respostas das crianças relativas a atividades realizadas no espaço interior e com recurso a materiais de artes visuais



Questão- 9
Trabalhar: 14
Brincar: 14
Ambas: 4
Não sei: 1



Questão- 10
Trabalhar: 22
Brincar: 7
Ambas: 2
Não sei: 1



Questão- 11
Trabalhar: 17
Brincar: 7
Ambas: 0
Não sei: 2



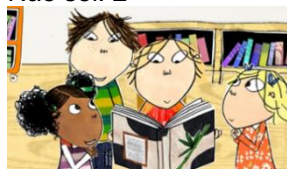
Questão- 12
Trabalhar: 19
Brincar: 7
Ambas: 2
Não sei: 3



Questão- 13
Trabalhar: 27
Brincar: 4
Ambas: 1
Não sei: 0



Questão- 14
Trabalhar: 23
Brincar: 3
Ambas: 2
Não sei: 5



Questão- 15
Trabalhar: 15
Brincar: 9
Ambas: 5
Não sei: 4



Questão- 16
Trabalhar: 30
Brincar: 2
Ambas: 0
Não sei: 1

Globalmente, todas as atividades representadas em espaços interiores são consideradas trabalho. Este facto pode ser explicado devido às ações representadas serem realizadas à mesa e pelo uso de materiais escolares (canetas e papéis), e, por isso, representando trabalho escolar. (Ferreira & Tomás, 2018).

Parece importante, ainda assim, dividir as ações da questão 9 até à questão 13 e da questão 14 à questão 16, visto que nas primeiras atividades são utilizados mais materiais e aparentam ser atividades menos orientadas de expressões artísticas, tendo registado, por isso, o trabalho menor adesão. As restantes aparentam ser atividades mais relacionadas com o escrever, ler e pesquisar, tendo recaído a maioria das escolhas no trabalhar.

Referir ainda o caso da questão 9 que tanto foi considerada brincar como trabalhar. A ambivalência pode estar associada ao facto de se tratar da única atividade cujas crianças não se encontram sentadas em cadeiras. Na questão 15, apesar das crianças estarem a ler um livro, 9 mencionaram que se tratava de uma brincadeira, o que pode ser explicado pelo facto de na sala de Pré-Escolar as crianças terem a área da biblioteca, muito utilizada, e com livros em bom estado de conservação, podendo as crianças considerar que estão a brincar, sabendo que as ações nas áreas da sala são consideradas brincadeiras para a maioria das crianças. A atividade que as crianças mais consideraram ser trabalho foi a questão 16, tal pode ter acontecido, visto que, as animações, aparentemente, encontram-se a escrever no caderno, e atrás delas parece estar a sua professora a observá-las. Ou seja, esta imagem não levanta muitas dúvidas às crianças, pois a presença de um adulto associa a atividade como trabalho.

Seguidamente, apresenta-se um conjunto de ações domésticas, sendo possível analisar as respostas das crianças através da *tabela 20*.

Tabela 20 - Respostas das crianças relativas a atividades de cariz doméstico



Questão - 17
Trabalhar: 22
Brincar: 1
Ambas: 2
Não sei: 7



Questão - 18
Trabalhar: 25
Brincar: 2
Ambas: 2
Não sei: 3



Questão - 19
Trabalhar: 22
Brincar: 4
Ambas: 6
Não sei: 1

É possível verificar que as atividades que remetem para as ações domésticas, foram consideradas pela expressiva maioria como trabalho, podendo interpretar-se que as crianças consideram ações como cozinhar e arrumar o material trabalho (não é prazeroso para quem as desempenha e não é, na maioria das vezes, algo que se faz espontaneamente e livremente)

A quarta e última secção, remete para um conjunto de diversos tipos de atividades, que perderiam o sentido ao integrarem as categorias das secções anteriores. Através da *tabela 21*, é possível analisar que a maioria das crianças considera: (i) que estar ao computador é estar a trabalhar; (ii) que dançar é brincar, porém esta ação aparenta ser mais ambivalente, uma vez que as escolhas oscilam entre o trabalhar(10) e o brincar (13) (iii) que estar a fazer construções é estar a brincar; e, por último, (iv) que estar a tocar instrumentos é

estar a trabalhar, provavelmente porque a sua utilização se faz em contextos formais, como aulas.

Tabela 21 - Respostas das crianças a atividades de diversos âmbitos.



Questão - 20
Trabalhar: 18
Brincar: 8
Ambas: 2
Não sei: 5



Questão - 21
Trabalhar: 10
Brincar: 13
Ambas: 6
Não sei: 4



Questão - 22
Trabalhar: 7
Brincar: 21
Ambas: 2
Não sei: 3



Questão - 23
Trabalhar: 12
Brincar: 16
Ambas: 2
Não sei: 2

3.6. Conclusões do estudo investigativo

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões do estudo, as suas limitações, as possíveis futuras investigações e uma breve reflexão sobre o trabalho realizado.

De modo a apresentar de forma sintetizada as principais conclusões do estudo, é necessário recorrer à análise dos dados elaborados no capítulo anterior. Assim sendo, é fundamental responder às questões orientadoras, sendo elas: (i) O que é o brincar?; (ii) Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve?; (iii) Quais as representações associadas à relevância do brincar no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo?; (iv) Qual o tempo e o espaço para brincar?; e (v) Que representações associam as crianças, os docentes e as famílias ao brincar e ao trabalhar?

No que concerne à primeira questão - O que é o brincar? – verificou-se ser consensual para as famílias e para as docentes entrevistadas que o brincar é uma necessidade e um direito das crianças. As famílias consideram que as palavras que melhor definem o ato de brincar são aprender, descobrir e divertir, no entanto, apesar de os dois grupos de inquiridos terem selecionado as mesmas palavras, a verdade, é que existem diferenças a assinalar. Os inquiridos cujos educandos frequentam o Pré-Escolar selecionaram mais o termo aprender, ao passo que os inquiridos cujos filhos frequentam o 1.º Ciclo selecionaram mais o termo divertir. As condições necessárias para o brincar que as famílias selecionaram foram o espaço, o companheirismo e as regras. Expectavelmente, todas as crianças mencionaram que gostavam de brincar, sendo que a maioria justificou-o pelo divertimento inerente a esta ação. Por fim, as docentes, pelo menos ao nível discursivo, dão importância tanto ao brincar livre como ao brincar orientado, visto que, segundo as mesmas, na brincadeira livre as crianças têm a oportunidade de experienciarem a liberdade, enquanto que a brincadeira dirigida pode ser utilizada para atingir um determinado objetivo.

A segunda questão - Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve? – os dados permitem concluir, globalmente, que todos os grupos de inquiridos reconhecem que o brincar

está associado à aprendizagem de forma positiva, no entanto, nem todos concordam com o nível de aprendizagens que o brincar desenvolve. Isto é, para alguns, o brincar é fulcral para a aquisição de qualquer aprendizagem, para outros é importante, mas não essencial, sendo considerado apenas como pertinente, existindo mesmo 2 famílias sem opinião sobre o assunto. As docentes, por seu turno, também têm visões distintas associadas, porventura, à sua cultura profissional. Uma vez que a educadora considera que a brincar tudo se aprende, ao passo que a professora defende que o brincar desenvolve algumas competências e aptidões essenciais para as crianças, mas de forma complementar, distinguindo claramente a aprendizagem da brincadeira.

No que diz respeito às crianças, constituem-se como o grupo de inquiridos mais cético em relação ao valor do ato de brincar na aprendizagem. Do grupo analisado, 6 das 36 crianças acreditam que não aprendem nada enquanto brincam. Esta visão, pode estar relacionada com a interpretação da pergunta, pois para muitas crianças a palavra aprender surge associada a aprendizagens escolares e ao trabalho que a escola propõe. Das 27 crianças que conseguiram justificar o que aprendiam enquanto brincavam, 13 mencionaram aprendizagens motoras, sendo este tipo de aprendizagem a que registou maior frequência.

Relativamente à questão - Quais as representações associadas à relevância do brincar no Pré-Escolar e no 1.º ciclo? – foi possível constatar através da análise de dados que o brincar tem, claramente, mais relevância no Pré-Escolar do que no 1.º Ciclo, tanto para algumas famílias como para as docentes. A maior parte das famílias concorda que o brincar é essencial nas duas valências, porém, 9 inquiridos consideram que é mais relevante no Pré-Escolar, sendo que ninguém mencionou que o brincar era mais relevante para o 1.º Ciclo. As docentes, em entrevista, quando questionadas responderam que em ambas. No entanto, não deixaram de assinalar que no Pré-Escolar o brincar é mais relevante, fator justificado pela faixa etária das crianças e pelo currículo exigente que os professores têm de cumprir, ao contrário dos educadores. As docentes concordam que o brincar deve ser valorizado, em ambas as valências, mas que para tal é necessário existir tempo, que o 1.º Ciclo escasseia, uma vez que tem um currículo bastante mais exigente do que no Pré-Escolar.

Constatou-se, também, a importância de uma transição de ciclo de forma que não antecipe a escolarização, o que nem sempre acontece. Isto é, privilegiando a comunicação entre os diferentes docentes, transmitindo as aprendizagens adquiridas, assim como as melhores formas que cada criança tem de aprender e de socializar com os pares, facilitando a transição das crianças.

No que tange à quarta questão - Qual o tempo e o espaço para brincar? – verificou-se que as crianças afirmam que brincam mais em casa do que na escola. Segundo as respostas das famílias, todas as crianças brincam pelo menos duas horas diariamente. As docentes, apesar de considerarem que as crianças, atualmente, brincam menos do que quando eram

crianças, defendem que o tempo que é disponibilizado na escola para essa prática é suficiente. Ainda assim, a maioria dos pais concorda que a escola deveria de disponibilizar mais tempo para as crianças brincarem. Em relação às famílias, as docentes consideram que as mesmas valorizam o brincar, todavia não reconhecem que o uso das TIC possa ser considerado brincadeira, contrariamente à perspectiva de alguns pais.

Por fim, a quinta questão - Que representações associam as crianças, os docentes e as famílias ao brincar e ao trabalhar? – conclui-se que as crianças, quando questionadas acerca do que era o brincar, referiram atividades lúdicas. Relativamente ao trabalhar, as respostas mais mencionadas remeteram efetivamente para atividades académicas, ou seja, trabalho escolar. As crianças do 1.º Ciclo mencionaram, com maior frequência, atividades laborais e regras, ao passo que as crianças que frequentavam o Pré-Escolar mencionaram com maior frequência, também, as tarefas domésticas e o carácter lúdico do brincar.

A análise dos desenhos em que foi proposto às crianças que se desenhassem a brincar, as crianças do 1.º Ciclo desenharam atividades relacionadas com os tempos livres, e as crianças do Pré-Escolar também, embora estas tenham desenhado atividades relacionadas com algumas áreas da sala. O espaço mais associado ao brincar, no entanto, é a casa e não a escola. Nos desenhos sobre o trabalho, a maioria das crianças desenhou-se a realizar atividades académicas, porém, no Pré-Escolar, algumas crianças referiram ações domésticas.

Todas as crianças mencionaram que se divertem a brincar, ao passo que, nem todas se divertem a trabalhar, sendo mais significativo o número de crianças do Pré-Escolar que refere que não se diverte a trabalhar. Contudo, todas as crianças consideraram que aprendem a trabalhar, mas nem todas consideraram que aprendem a brincar. No que diz respeito às aprendizagens que o trabalho desenvolve, a maioria das crianças acredita que adquire aprendizagens académicas: ler, escrever, contar, fazer contas, desenhar, fazer os TPC, etc. Enquanto que as aprendizagens mais mencionadas relacionadas com o brincar são aprendizagens motoras: saltar, correr, jogar futebol, descer e subir o escorrega, etc.

Através dos dados recolhidos no *Kahoot*, é possível constatar que a maioria das crianças associa ações como desenhar, pintar, escrever, ler, estar ao computador, cozinhar e arrumar o material a atividades relacionadas com o trabalhar. Ao passo que atividades como dançar, realizar construções, e atividades realizadas no exterior são ações que as crianças mencionam como brincadeira.

No que tange à forma de como o brincar e o trabalhar devem estar presentes no dia a dia das crianças, a professora considera que não deve de existir uma separação das duas atividades, ao passo que a educadora e a maioria das famílias acreditam ser importante que estas duas ações surjam em momentos distintos. Este dado contrasta com a perspectiva das

crianças que só reconhecem a brincadeira nos espaços exteriores à escola, e com as crianças do pré-escolar, que identificam momentos de brincadeira na sala.

Importa, também, referir o papel do professor/educador no ato do brincar, considerando que este não se deve colocar à parte das brincadeiras das crianças, mas, sim, atuar como um mediador e iniciador da aprendizagem. (Moyles, 2002) O adulto deve ser capaz de avaliar o risco de forma flexível, preocupando-se em conhecer o impacto das atividades que propõe ou permite. Algumas experiências do brincar podem ser arriscadas, deste sentido, o adulto deve perceber quando a sua intervenção pode ajudar ou prejudicar as crianças. Quando a intervenção do adulto é precipitada, pode ser prejudicial, pois enfraquece o sentido de competência e de confiança da criança, no entanto, por vezes, o apoio do adulto é essencial quando o grau de dificuldade é elevado, contribuindo para níveis elevados de sofrimento e frustração, ajudando a criança a superar-se. (Biltron, Bento & Dias, 2017)

De seguida, apresenta-se as limitações do estudo identificadas durante e depois da execução do presente trabalho, sendo elas:

- (i) a incapacidade de entrevistar novamente as crianças do 1.º ano de escolaridade, pois como as crianças se encontravam, no momento da recolha de dados, no fim do 1.º período, colocou-se a possibilidade de tal fator, estar a influenciar as suas respostas, visto que tinham uma vontade “insaciável” de aprender a ler e a escrever. Deste modo, estava previsto no 3.º período entrevistar, novamente, as crianças, comparando as primeiras respostas com as segundas, porém, foi inconcebível devido à pandemia.
- (ii) A impossibilidade de executar a investigação no último contexto de estágio realizado, numa turma de 4.º ano, pelo mesmo motivo acima mencionado.
- (iii) Após a análise dos dados, foi possível constatar que algumas perguntas não foram feitas, tanto às crianças como às docentes, considerando que era pertinente a realização de mais questões e, também, a modificação de algumas. Como por exemplo: teria sido pertinente que as docentes preenchessem os questionários dados às famílias; que as crianças fossem questionadas sobre onde o brincar era mais relevante (1.º Ciclo ou Pré-Escolar); teria realizado mais observações de modo a contabilizar o tempo que as crianças brincavam, efetivamente, em cada valência de modo a confrontar os discursos e as práticas.

No que se refere a uma futura investigação, considera-se pertinente relacionar as condições socioeconómicas das famílias com as suas conceções sobre o brincar, de modo a tentar interpretar se existe alguma relação entre a (des)valorização do brincar com os fatores económicos e sociais das famílias. E, posteriormente, analisar se as respostas das famílias têm “peso” nas conceções que as crianças têm sobre o ato de brincar. Também era passível

de investigação a continuidade desta, entrevistando os mesmos inquiridos (famílias e crianças) que frequentavam, no momento da recolha de dados, o Pré-Escolar, mas com as crianças a frequentar o 1.º Ciclo, de forma a analisar se as concepções das crianças se tinham alterado pelo facto de frequentarem, nesse momento, o 1.º Ciclo.

Segundo Tomás (2017), encontramos-nos num tempo essencial para falarmos dos direitos da criança, visto que atravessamos um “período de grande discussão académica, social, legislativa e educativa a propósito das crianças pequenas, da sua educação e dos papéis e funções que desempenham na sociedade, sobretudo quando são cada vez mais um “bem raro” numa europa envelhecida.” (p.13). De forma, a refletir sobre a eficácia da educação é necessário incluir as crianças, ouvindo-as. O objetivo do presente trabalho foi precisamente este, num mundo em mudanças é necessário percebermos as suas concepções, mas também das famílias, num tema muito falado, mas como demonstrado, pouco explorado no seu verdadeiro ser. Visto que, todos sabemos que brincar é essencial, no entanto, as crianças continuam a ter pouco tempo e poucas oportunidades. Brincar é um direito das crianças, como tal, é necessário que os educadores/professores tenham isso em consideração. Tomás (2017), alerta para o facto de que os “direitos da criança necessitam [de] ser (re)apropriados/as pelos/as profissionais de educação, na sua visão crítica, como um guia emancipatório das suas práticas pedagógicas.” (p. 15).

A elaboração do presente trabalho potencializou a reflexão sobre futuras práticas, a pesquisa e interpretação de diversas leituras sobre a temática, assim como permitiu o primeiro contacto com a componente investigativa. A sua concretização proporcionou o desenvolvimento de diversas competências (reflexivas, críticas e analíticas) necessárias à prática enquanto docente. Também, alertou para a necessidade diária de os docentes fundamentarem as suas práticas e comunicarem de forma adequada com as famílias e com as instituições das quais fazem parte, visto que, por vezes, acabam por não seguir uma linha pedagógica coerente com aquilo que são os princípios teóricos com a justificação de que as famílias ou as instituições não são a favor ou não acham promotor de aprendizagens. Contudo, qualquer metodologia ou prática devidamente justificada em prol da criança poderá, mais facilmente, ser aceite pela comunidade. Lembrando que famílias, docentes e escola têm como principal objetivo potencializar o melhor e atenuar as dificuldades de cada criança.

4. REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão aborda questões relacionadas com a primeira parte do presente trabalho (os estágios), assim como, a temática do estudo investigativo (o brincar) e, ainda aborda questões mais amplas que considero pertinentes expor, no término de um longo percurso académico.

A formação inicial de professores é “uma fase de um processo de desenvolvimento pessoal, de socialização e construção da identidade profissional que, através de um exercício de reflexão crítica, convida à desconstrução de modelos e de conceitos da profissão interiorizados pela experiência de aluno.” (Estrela & Caetano, 2012, p.220) O objetivo desta formação é potencializar futuros professores práticos, reflexivos, capazes de analisar as situações e os contextos, e a construção de conhecimento a partir da experiência. (Estrela & Caetano, 2012).

O mestrado no qual me insiro contempla quatro estágios em ambientes educativos distintos, como se pode observar na primeira parte do presente trabalho, este é um fator amplamente positivo, na medida em que nos permite contactar com mais do que uma valência. Considero que o facto de ser obrigatório os mesmos serem a pares é uma mais valia, visto que nos podemos apoiar no nosso parceiro, tirar dúvidas e discutir as atividades, o que nos transmite mais confiança e calma. Contudo, esta opção também tem as suas partes menos positivas, nomeadamente, o facto de nunca estarmos sozinhos. Na minha opinião seria importante, pelo menos num dos estágios a obrigatoriedade de concretizarmos individualmente, pois no futuro não teremos esse apoio.

Refletindo agora, sobre a minha prestação durante estes quatro estágios, considero que fui melhorando a minha capacidade de análise e de reflexão de estágio para estágio.

No que concerne à minha prática, não consigo fazer a mesma análise, na medida em que foram experiências totalmente diferentes. No primeiro estágio, consegui construir uma ótima relação com a equipa educativa, tendo sido uma mais valia para a interação com as crianças e pais, assim como para o projeto desenvolvido.

Ao passo que no segundo estágio, a nossa relação com a educadora era cordial, mas relativamente distante, o que dificultou a nossa segurança em relação às nossas ações, no entanto permitiu-me desenvolver a capacidade de justificar todas as práticas. As perspetivas da educadora em relação às suas práticas eram um pouco distintas das que defendíamos, e foi neste contexto que a temática do brincar se tornou significativa. O terceiro estágio, foi o mais desafiante, estava com muito receio, deste modo preparei-me previamente, mudei a minha caligrafia e tinha todas as aulas, muito bem preparadas com todas as etapas e exercícios estudados. Foi aqui que fui confrontada com algumas questões que me deixam um pouco apreensiva, nomeadamente, o facto de me aperceber que apesar das crianças se encontrarem em patamares diferentes, as aulas prosseguem sem que todas consigam

acompanhar. E as crianças que não tem condições para pagarem explicações, nem pais que as ajudem? Tem de ser deixadas à margem, então e o papel da escola? Considerava e considero que temos de chegar a todas as crianças, e como tal é algo que me deixa ansiosa. No meu caso em particular, tive a sorte de ter uma família que me apoiou e tinha capacidades financeiras, assim como tempo para me ajudar e me acompanhar em todas as terapias e explicações que fui precisando durante todo o meu percurso. E tenho a convicção de que foi esta assistência transversal que me impulsionou ultrapassar as minhas dificuldades. No entanto, por vezes, quando me deparava com algumas crianças, questionava-me: E se eles não têm o mesmo apoio que eu tive? A escola não deveria responder a todas as crianças de forma igual? O que interessa se eu estou a conseguir explicar tudo bem, se alguns estão desinteressados, ou não compreendem porque estão noutra etapa de desenvolvimento?

Este estágio permitiu-me confrontar com esta realidade, percebendo que faz parte do papel do docente adaptar-se às suas crianças e não o inverso. O conceito de ensinar pode ter duas vertentes “o professor um saber e o fazer outros se apropriarem de um saber” ou “fazer aprender alguma coisa a alguém”, a autora refere que a segunda leitura é mais pedagógica e alargada a um vasto conjunto de saberes. (Roldão, 2008).

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo o que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação de ensinar. (Roldão, 2008, p.173)

Para que a escola seja justa é necessário que os seus professores estejam formados sobre o dever da sua função que implica que sejam “capazes de discernir em situações complexas e, por vezes, dilemáticas em que há valores em conflito e se torna difícil determinar qual é o bem do aluno que se deve salvaguardar” e, também, que sejam promotores do desenvolvimento ético-moral dos alunos, atuando segundo a faixa etária das crianças. (Estrela & Caetano, 2012, p.221).

No entanto, será que os professores são coerentes nas suas ideologias e nas suas práticas? Será que os docentes conseguem integrar a razão, as emoções e os comportamentos? Já assisti inúmeras vezes, professores a minimizarem uma luta entre duas crianças, desvalorizando o confronto e as emoções de cada um, despreocupando-se com o cerne da questão, pedindo até que se abracem e fiquem amigos... Como se já não bastasse, ter alguém que reprime os meus sentimentos e os meus valores, ainda, sou obrigado a abraçar alguém com quem estou chateado e tenho de “passar à frente”, porque temos imensa matéria para dar... Então, e os valores, porque é que não os valorizamos, porque é que não os debatemos? Porque é que não perguntamos, porque é que agiste assim? Então, e se “aproveitássemos” estes conflitos para realizarmos uma atividade. Lutar é uma das características mais arcaicas do ser humano, é normal que as crianças experienciem estas

situações, cabe ao professor trabalhar com as crianças estas atitudes, dando valor, promovendo a reflexão e a comunicação entre elas.

Aparentemente, e sempre que tal acontece, a escola não está a criar um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências. Como é que as crianças vão conseguir solucionar os seus problemas? Como vamos conseguir que as crianças se tornem cidadãos preocupados com os outros e com tudo o que os rodeia se não lhes damos ferramentas?

O último estágio, permitiu-me experienciar em campo como os docentes estavam a tentar contornar e ultrapassar a situação causada pelo Covid-19. Nunca me senti muita à vontade com as tecnologias. Revisitando a minha reflexão solicitada no passado semestre para a UC de TIC, ainda longe de imaginar o que mudaria na nossa realidade, escrevi:

Devo confessar que as TIC sempre me passaram um “pouco ao lado”, algo que faz muita confusão aos meus amigos e colegas, pois nunca fui utilizadora frequente de redes sociais, aliás tive anos sem as ter. No entanto, apesar de não gostar de redes sociais, de telemóveis, de computadores, de jogos, etc, a verdade é que quando estiver a lecionar essa minha desvalorização das TIC, não pode, de forma alguma, passar para os meus alunos.

Esta área, é a que me sinto menos à vontade, pois considero que não tenho muito conhecimento sobre as tecnologias . . . No entanto, acho que tenho de apostar em mais formação, pois gostava de me sentir mais segura e de poder responder a dúvidas, ou problemas que podem aparecer no quotidiano na sala de aula.

Em suma, esta UC serviu de “alavanca” para esta área, tão importante na vida dos futuros cidadãos. Apercebi-me que tenho de melhorar as minhas aptidões no mundo digital, cada vez mais presente na vida de todos nós. . .

Nesta altura, estava longe de prever que iria ter um estágio nestas circunstâncias, mas devo confessar que esta intervenção fez-me crescer muito enquanto futura profissional, porque tive de me confrontar com imensos problemas digitais, entre eles: câmara que não funcionava; não conseguia partilhar ecrã; houve uma aula em que o meu computador esteve a fazer um ruído horrível, tendo permanecido o resto da mesma em silêncio. No entanto, todos esses entraves, quando ultrapassados fizeram-me sentir mais segura e confiante. Por todas estas razões, as TIC não são, neste momento, tão estranhas para mim e tive de aprender a utilizá-las tanto em estágio, como na minha vida social, pois eram a única maneira de manter contacto com família e amigos.

A nossa integração na turma foi mais difícil, pois quando começamos a intervir, ainda não tínhamos visto todas as crianças e, através da plataforma é complicado percebermos as dinâmicas da turma, assim como, os seus comportamentos sociais, as suas dificuldades e

fragilidades. Numa sala de aula é mais fácil para o professor perceber se as crianças estão a compreender, se estão interessados e se têm alguma dúvida, mesmo sem que seja preciso que as crianças se manifestem nesse sentido.

Para além desta dificuldade, algo que me deixou apreensiva, foi o facto de não conhecer as crianças. Nos estágios passados, sempre que intervinha tinha em consideração todas as crianças, sabia quais é que tinham dificuldades, em que disciplina, se em todas, ou se só em algumas, do que gostavam e desta forma adaptava a minha intervenção junto delas. No entanto, neste estágio tal não foi possível, foi muito curto e, na minha opinião, tivemos pouco contacto, impedindo-nos de estabelecer uma relação com a turma, pois tivemos com eles poucas horas, faltaram os intervalos, os “tempos mortos”, faltou o toque, o olhar, a confiança, o conhecer, e o abraço.

Em suma, este estágio foi uma experiência bastante enriquecedora, ao contrário dos anteriores, possibilitou-me uma adaptação nunca, antes vivenciada por mim, pelas crianças, pelas famílias ou próprios docentes – estávamos todos em processo de adaptação.

Relativamente ao processo de investigação, um dos primeiros entraves foi a complexidade do próprio conceito de brincar. Brincar tem várias definições, como tal tive a necessidade de definir o conceito, adotando a visão presente das OCEPE, assim como a de um conjunto de autores que compreendem o brincar como uma atividade lúdica de carácter livre, prazerosa e de exploração. No entanto, para alguns autores, assim como para as docentes entrevistadas o brincar distingue-se entre o livre e o orientado, sendo que na brincadeira livre as crianças têm a oportunidade de experienciarem a liberdade, enquanto que a brincadeira dirigida pode ser utilizada para atingir um determinado objetivo. Esta distinção torna-se óbvia quando analisamos os resultados da pesquisa: o brincar no Pré-Escolar é visto como uma atividade em que se aprende, contrariamente ao 1.º Ciclo, reforçando a diferenciação instalada nesta valência: brincar como atividade divertida e trabalhar como fonte de aprendizagem.

Concluo que, no caso analisado, o problema relativamente a esta temática não se encontra no discurso, mas nas práticas demonstradas. Visto que, é de opinião geral que o brincar é o ofício da criança, porém, não é dado às crianças nem tempo, nem espaço suficiente para que se desenvolvam através do brincar. E, apesar do brincar ser uma atividade livre da criança, o educador/professor não se deve colocar à margem, pois cabe a estes profissionais proporcionarem um ambiente educativo potencializador de uma aprendizagem livre.

A grande diferenciação observada nas duas valências é a separação dos tempos de brincar e trabalhar, sendo por isso difícil incorporar o brincar na sala de aula, tendo o Pré-Escolar mais facilidade. Esta é a visão geral dos inquiridos, contudo, parece-me necessário repensar a carga curricular, pois esta pode ser incompatível com as necessidades de

desenvolvimento das crianças. Existem estudos que evidenciam que crianças que são fisicamente ativas têm cérebros mais ativos, adquirindo novas competências com mais sucesso. Como tal, torna-se claro a necessidade de repensar o modelo organizativo do quotidiano das crianças na sala de aula, a fim de valorizar o corpo em movimento. (Neto, 2020) Como refere Neto (2020) “aprender com o corpo em ação na sala de aula permitirá encontrar várias soluções pedagógicas que serão muito mais gratificantes para as culturas de infância e permitirão maior sucesso académico.” (p.128)

Temos de refutar a ideia, sobretudo nas primeiras idades, que só se aprende na sala de aula e que se brinca no recreio. Esta é uma ideia errada e que tem de ser confrontada com todas as referências literárias que demonstram o oposto. Segundo Neto (2020), as crianças são pequenos cientistas quando aprendem as coisas da vida em situações reais, através da experiência do brincar livremente.

“É necessário dar mais valor aos conteúdos relacionados com a expressão motora, plástica, musical e dramática. A educação física e o brincar livre nunca tiveram um papel tão importante na escola como atualmente.” (Neto, 2020, p.150). Após refletir sobre esta afirmação, sublinho o facto de que em todos os estágios pelos quais tive a oportunidade de experienciar, nenhum privilegiava qualquer uma das áreas mencionadas. No entanto, mesmo eu, que tenho consciência desta carência, admito que a gestão do tempo é bastante complicada, sobretudo no 1.º Ciclo. Considero que, é muito difícil fazer essa gestão e tenho a consciência que, ao contrário do que defendia e achava essencial contemplar no horário, as atividades de Educação Artística e de Educação Física foram deixadas para segundo plano. Esta é uma dificuldade que me tem vindo a acompanhar desde o Pré-Escolar, mas efetivamente, no 1.º Ciclo é bem mais difícil de colmatar. Sempre achei dramática esta desvalorização, no entanto, vi-me a desvalorizar estas áreas em detrimento do Português e da Matemática. Considero que conseguimos melhorar esse aspeto no estágio do 1.º ano, assim que nos consciencializamos sobre esse problema, na medida, em que através das áreas referidas, é possível desenvolver tantas outras componentes e conteúdos de outras áreas, pois estes domínios são transversais e essenciais para a criação de laços e para desenvolver a cooperação. As áreas de Educação Artística e Educação Física são, portanto, imprescindíveis no processo da educação e são suficientemente ricas para serem trabalhadas isoladamente, contudo, podem e devem estar ligadas a outras disciplinas, de modo a torná-las mais lúdicas. Através destas áreas, as crianças podem exprimir-se livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções. Ao expressar-se espontaneamente, o discente adquire autonomia e autoconfiança e torna-se mais responsável e cooperante no relacionamento com os outros.

A socialização tem de ser cada vez mais valorizada na escola, as crianças têm de ter a oportunidade para se relacionarem umas com as outras, e o brincar, como verificado no

presente trabalho, contribui para que tal se suceda. A escola é, por vezes, o lugar em que as crianças têm contacto com “adultos mais consistentes, um ambiente seguro para passar parte do dia e muitos companheiros de brincadeira, recursos e materiais lúdicos para explorar a si mesmas em relação a outras crianças, adultos diferentes e um meio ambiente diferente do de casa.” (Moyles, 2002, p.144) Através do brincar cada criança encontra uma forma de se expressar e satisfazer as suas necessidades individuais, assim sendo, é necessário que os docentes utilizem a componente lúdica para promover um autoconceito e a confiança na experimentação de novas atividades. (Moyles, 2002)

O professor tem de compreender que as iniciativas que dão voz aos alunos são iniciativas de estímulo à cidadania ativa. Porém, é sabido que esta cidadania é incompatível com a escola atual, onde o bom aluno é aquele que está calado e não coloca questões. (Costa & Couvaneiro, 2019) É necessário valorizar a criança, apesar das suas falhas e fracassos, pois ninguém é perfeito, nem mesmo os professores. Como tal, o certo e o errado podem originar desconforto e desconfiança nas crianças, os professores devem de se esforçar para contribuírem para um ambiente onde o erro da criança é aceite. (Moyles, 2002)

Por último, e mencionando que realizei a minha licenciatura na Escola Superior de Educação de Lisboa, importa referir que a troca de experiências entre as colegas da licenciatura, que decidiram prosseguir os estudos em Lisboa, no Politécnico de Setúbal e no Instituto de Educação da Universidade do Minho, contribuiu para que estes dois anos se tornassem mais enriquecedores. Pois, por continuarmos muito próximas, trocámos impressões, experiências e conselhos que nos permitiram mudar, melhorar e questionar as nossas práticas. Considero que é algo que devemos preservar para o futuro, uma vez que a partilha reflexiva se torna num alicerce para a nossa prática.

Em suma, a concretização deste Relatório Final e, por sua vez do Mestrado, surge do culminar de todo um percurso formativo, obtendo condições de exercer a prática quer de educadora, quer de professora de 1.º Ciclo. No entanto, tenho a consciência de que esta profissão exige um trabalho e uma dedicação constante, desta forma, farei de tudo para não “cair em tentação” e deixar desmoronar todas as minhas crenças e práticas que arrecadei durante todos estes cinco anos de formação, assim como durante toda a minha vida enquanto estudante. Sem nunca esquecer que um professor/educador pode não conseguir mudar o mundo, mas pode contribuir para fazer a diferença na vida de uma criança e, por sua vez, na de uma família.

Encaro esta profissão com algum receio do futuro, mas com duas grandes certezas: irei errar, é um facto, mas também irei dar todos os dias o meu melhor! Contribuindo para que todas as crianças consigam olhar para as suas dificuldades não como algo negativo, mas como um fator que irá contribuir para as fortalecer, ajudando-as a crescer, tornando-as cidadãos ativos, atentos, reflexivos e empáticos para com o mundo e com as pessoas.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. N. (2009). *Para uma Sociologia da Infância: Jogos de Olhares, pistas para a Investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, M. T. F. (2012). O tempo e o espaço para brincar em casa e na escola: o que dizem as crianças. *VI colóquio Internacional: "Educação e Contemporaneidade"*.
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, 152-166.
- Amado, J. (Coord.). (2014). III Parte - Técnica de recolha de dados. *Manual de investigação qualitativa em Educação* (2.^a ed.) (pp. 275-285). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, M. E. D. A. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Caderno de Pesquisa*, 49, 51-54. Retrieved from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>
- Anning, A., Curtis, A., Pascal, C., Brown, D., Hislam, J, Hurst, V., ... Moyles, J. R. (Org.). (2006). *A excelência do brincar*. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Retrieved from <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora.
- Bombonato, G. A. & Farago, A. C. (2016). Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. *As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos* (pp. 171-195). Retrieved from <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Org.). *O brincar e suas Teorias*. (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Brown, P. (2014). *A minha professora é um monstro*. (R. Lopes, Trads.). Lisboa: Orfeu Mini.
- Cadima, J. L., & Cancela, J. T. (2011). Interações Professor- aluno nas Salas de Aula do 1.º CEB: Indicadores de Qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34. Retrieved from <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/3039/2456/>
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de Infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 1-15.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 8(1), 13-34.
- Cardona, M. J. (Coord.) (2013). *Envolvimento parental na educação de crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Psicosoma Editores: Viseu.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação : Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cerisara, A. B., Brougère, G., Dantas, H., Perrot, J., Mrech, L. M., Amara, M. N. C. P., & Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). *O brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. (J. F. Gomes, Trad.). Coimbra: Atlântida Editora.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (s.d). A importância do brincar na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrandos em educação da escola superior de educação de lisboa*. (pp.106-114). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostar. (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Edição de 2014. Relatório da Rede Eurydice e Eurostat. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Retrieved from <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4bda53c1-7352-11e5-86db-01aa75ed71a1/language-pt>
- Costa, A. R., Kuhn, R. & Cunha, A. C. (2015). Sem Tempo para Brincar: As crianças, os Adultos e a Tirania dos Relógios. In P. Pereira, S. Vales & A. Cardoso. *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. (pp. 403-410). Porto: Escola Superior de Educação.
- Costa, J. & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimento vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na Educação*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A. C. & Gonçalves, S. T. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In J. R. Moyles, (Org.). *A excelência do brincar*. (M. A. V. Veronese, Trad.). (pp. 39-49). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Curval, A. & Peixoto, A. (2015). *Olhar para o céu: A criança e astronomia*, 39, 653-666. Retrieved from file:///C:/Users/HP/Downloads/8766-Texto%20do%20Trabalho-24830-1-10-20160306.pdf
- Dantas, H. (2002). Brincar e Trabalhar. In T. M. Kishimoto (Org.). *O brincar e suas Teorias*. (pp. 111-121). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Retrieved from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/trabalhar>
- Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 21, 219-230.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.

- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18 (2), 151-182. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35092>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In Cortesão, I. et al (Eds). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança: atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*, pp.445-465. Retrieved from <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7353>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (2), 68-84. Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000300006
- Fialho, A., Nídio, A., Andrade, A., Magalhães, A., Batalha, A., Pereira, B., ...Leal, S. (2009). *A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica*. In. M. Condesa (Org.). (Re)Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade.(pp. 19-35). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. (pp.81-106). Porto: Porto Editora.
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Golse, B. (2005) *O Desenvolvimento afectivo e intelectual da criança* (pp. 189-209). Lisboa: Climepsi.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. (V. Antunes, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2002). Bruner e a brincadeira. In T. M. Kishimoto (Org.). *O brincar e suas Teorias*. (pp. 139-151). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do 1.º Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspetivas Atuais, Belo Horizonte. Retrieved from: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>
- Llenas, A. (2012). *O monstro das cores*. (P. R. House, Trad.). Lisboa: Nuvem de Letras.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Martins, G. O. (Coord). (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério Da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Marques, I. A. (2019). *A brincar também se educa*. Queluz: Manuscrito.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (2004). *Organização curricular e programa do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais para 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. (M. A. V. Veronese, Trad.). São Paulo: Artmed Editora.
- Moyles, J. R. (2006). Introdução. In J. R. Moyles, (Org.). *A excelência do brincar*. (M. A. V. Veronese, Trad.). (pp. 11-21). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Monterio, R. (Coord). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Retrieved from https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4392/1/Morais%20A%20M%20&%20Neves%20I%20P_Fazer%20Investigacao.pdf
- Moreira, S. & Madeira, R. (2017). "(Ser criança) é giro, é divertido...mas também é cansativo!" In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 146-160). Porto: Porto Editora.
- Neto, C & Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. Cascais: Cercica. Retrieved from http://academiadasaude.pt/wp-content/uploads/2020/04/Brincar-em-Cascais_Visualizac%CC%A7a%CC%83o.pdf
- Neto, C. (2018). É preciso tirar as crianças do sofá. *Tudo sobre cascais*, 100, 4-5. Cascais: Sogapal, Comércio de Indústria de Artes Gráficas.
- Neto, C. [Canal Cascais]. (2020, maio 28). Dia do Brincar: Prof. Carlos Neto fala da importância de brincar... sempre. [Vídeo file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=xJDhfL0VDxs>
- Neto, C. [TEDx Talks]. (2017, abril 21). Libertem as crianças. [Vídeo file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=emDnH-h3aRE>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Palma, M. S. (2017). Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), 203-221. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v30n2/v30n2a10.pdf>
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia* (pp. 11-58). Lisboa: Moraes Editores.
- Portugal, G. (s.d). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ramiro (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. (Comunicação apresentada no Colóquio do CIDINE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra). Retrieved from <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf>
- Ramos, A. M., (2013). *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180. Retrieved from https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf
- Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (2009). *Que se ganha com o Trabalho de Projecto?* Noesis, 76, pp. 26-29.
- Sant'Ana, R. B., Resende, C. A. & Rantos, L. C. (2004). O interacionismo social e a investigação da brincadeira infantil: uma análise teóricometodológica. *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.*, 14 (3), 16-28. São Paulo.
- Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício da criança e de aluno. *Atos de pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733>
- Sarmento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. C. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. & Tavares, O. (2005). Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino / aprendizagem da física. *Holos*, 1, 4-12. Consultado a 16 de junho de 2020, em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549263001>
- Silva, I. L. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. I. L. (2005). *Projectos e aprendizagens*. In: Actas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo. Porto: Areal Editores.
- Sim-Sim, I (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Skip. (s.d). *Libertem as crianças*. Retrieved from <https://www.skip.com/pt/libertem-as-criancas.html>
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles, (Org.). *A excelência do brincar*. (M. A. V. Veronese, Trad.). (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Tomás, C., & Fernandes, N. (Orgs.). (2014). *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: Eduem.
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovações*, 4(1), 13-20.
- Valente, M. O. (s.d). *A Educação para os Valores*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciência da Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2010). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projetos em Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Velasco, I. H. (2020, outubro 30). “Geração digital”: por que, pela 1.^a vez, filhos têm QI inferior ao dos pais. [BBC News]. Retrieved from <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513>
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de Competências Linguísticas*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.
- Vieira, M. M. (2005). O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?. *Análise Social*, 11 (176), 519-545. Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0003-25732005000400003&lng=es&nrm=iso
- Xavier, M. [CNPDPJ]. (2020, junho 1). *Transmissão em direto de CNPDPCJ: Webinar Dia da Criança COVID- 19: proteger crianças em casa e na rua*. [Vídeo file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=XLVOPZFOBO0&ab_channel=CNPDPJ

LEGISLAÇÃO

- Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Consultada a 23 de novembro de 2019, em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Declaração dos Direitos da Criança. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de novembro de 1959. Consultada a 14 de julho de 2020, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).
- Decreto-Lei nº46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – 1 Série*. Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora. Assembleia da República, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

Anexo A. Organização do espaço no estágio de Creche



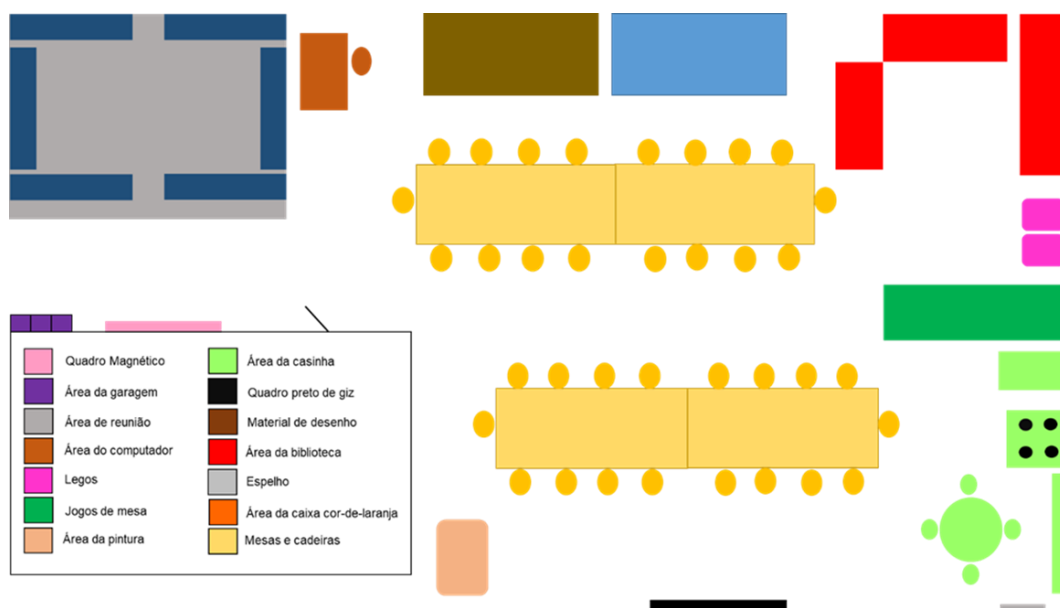
Anexo B. Fotos da atividade “À descoberta da fauna e flora da nossa instituição” realizada a 8 de janeiro de 2018 e “Hoje somos animais da quinta!” realizada 10 de janeiro de 2018



Anexo C. Divulgação do nosso projeto (Creche)



Anexo D. Organização do espaço no estágio de Pré-Escolar









Anexo E. Teias iniciais do projeto: “O que sabemos?” “O que queremos saber?” e “Onde vamos pesquisar?”

O que sabemos!

A lua é doce. - Jorge
A lua é salgada. - Simão Costa
O planeta Terra é azul e verde! - G
O universo é o planeta Terra!
Conhecemos o planeta Terra, Marte e Jupiter
Existem mais de 3 planetas! - Simão C.
As estrelas são as pessoas que já morreram. - Verónica
O sol é uma estrela.
O sol é a maior estrela. - Pedro
Os astronautas vão para o espaço e comem a lua.
Os astronautas têm roupas especiais para não ficarem sem oxigênio!
Existem planetas médios, grandes e pequenos e o maior e o maior
A lua é redonda e, às vezes, parece uma banana. - Carolina

Onde vamos pesquisar?

- . No computador 
- . Nos livros 
- . No telemóvel 
- . No youtube 
- . No tablet 
- . Na televisão 

O que queremos saber?

- Quantos planetas existem?
- Como é que os astronautas chegam à lua e ao espaço?
- O que é que os astronautas comem?
- Porque é que a lua muda de forma?
- Quais os tamanhos e as cores dos diferentes planetas?

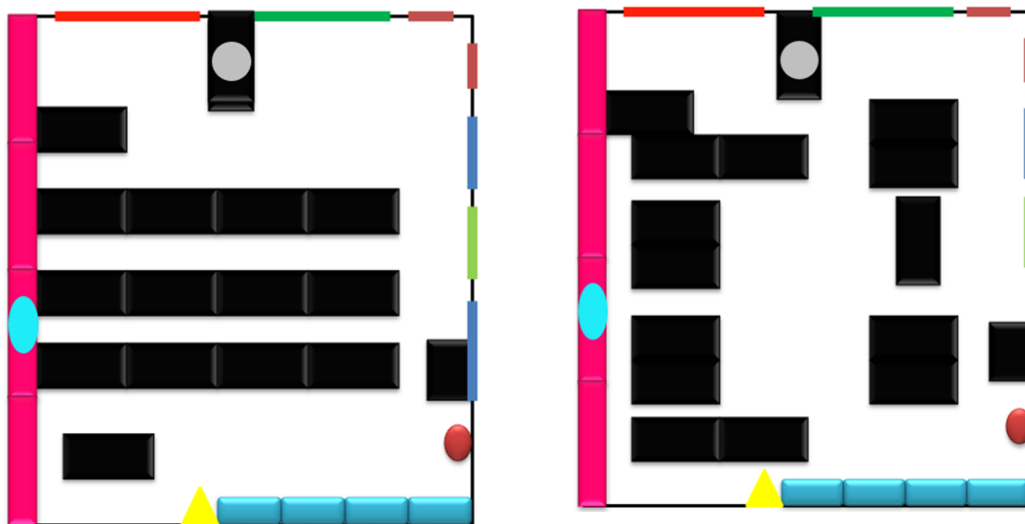
Anexo F. Fotos da atividade “Vamos ser astronautas!” realizada a 22 de maio e da atividade “Dramatização sobre os planetas” realizada a 23 de maio.















Anexo G. Divulgação do nosso projeto (Pré-Escolar)



Anexo H. Organização do espaço no estágio de 1.º CEB – 1.º ano de escolaridade (antes e durante a implementação)



	Porta
	Painel
	Cabides
	Estante (com material)
	Armários
	Estante de livros
	Bancadas (com material)
	Lavatórios
	Computador
	Quadro Branco
	Quadro interativo
	Mesas

Anexo I. Fotos da atividade de sessão física realizada a 8 de janeiro e da atividade de pintura e criação do final da história *O rapaz que comia livros* de Oliver Jessorfs



Anexo J. Apresentação digital, para a sessão síncrona de matemática realizada no dia 27 de maio



Os problemas do livro

1.º Problema

Calcula qual a área ocupada por cada máquina e ordena as áreas por ordem decrescente.

ARROTOS MUSICAIS.



AROMA DE PUNS.



Arrotos Musicais:
 Área= 150×70
 $= 150 \times 7 \times 10$
 $= 1050 \times 10$
 $= 10500 \text{cm}^2$

Aroma de Puns:
 Área= 120×80
 $= 120 \times 8 \times 10$
 $= 960 \times 10$
 $= 9600 \text{cm}^2$

Máquina Cocó e Ranho:
 Área= 150×100
 $= 150 \times 10 \times 10$
 $= 1500 \times 10$
 $= 15000 \text{cm}^2$

Forno de Ranho:
 Área= 200×50
 $= 200 \times 10 \times 5$
 $= 2000 \times 5$
 $= 10000 \text{cm}^2$



1.º Problema

Arrotos Musicais:
 Área= 150×70
 $= 150 \times 7 \times 10$
 $= 1050 \times 10$
 $= 10500 \text{cm}^2$

Máquina Cocó e Ranho:
 Área= 150×100
 $= 150 \times 10 \times 10$
 $= 1500 \times 10$
 $= 15000 \text{cm}^2$

Aroma de Puns:
 Área= 120×80
 $= 120 \times 8 \times 10$
 $= 960 \times 10$
 $= 9600 \text{cm}^2$

Forno de Ranho:
 Área= 200×50
 $= 200 \times 10 \times 5$
 $= 2000 \times 5$
 $= 10000 \text{cm}^2$



2.º Problema

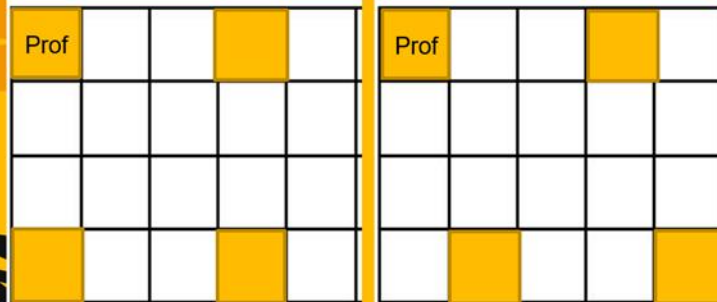
Com o COVID-19, a professora de yoga tem de ter os seus alunos a uma distância de 2m entre si. Sabendo que a sala tem de área 20m^2 e que cada toalha tem 1m^2 , calcula quantas toalhas cabem na sala?

Prof				



2.º Problema - Resolução

Com o COVID-19, a professora de yoga tem de ter os seus alunos a uma distância de 2m entre si. Sabendo que a sala tem de área 20m^2 e que cada toalha tem 1m^2 , calcula quantas toalhas cabem na sala?



R: Cabem na sala 4 toalhas.



3.º Problema

Calcula a área da casa da família Silva e Antunes.

a) Cozinha:

$$13\text{m} - 8\text{m} = 5\text{m}$$

$$\text{Área} = 5 \times 5$$

$$= 25 \text{ m}^2$$

b) Sala de estar

$$\text{Área} = 8 \times 5$$

$$= 40 \text{ m}^2$$

c) W.C.

$$\text{Área} = 3 \times 3$$

$$= 9 \text{ m}^2$$

d) Quarto 1

$$13 - 6 - 3 = 4 \text{ m}$$

$$\text{Área} = 4 \times 3$$

$$= 12 \text{ m}^2$$

e) Quarto 2

$$\text{Área} = 6 \times 3$$

$$= 18 \text{ m}^2$$

f) Área total

$$25 + 40 + 9 + 12 + 18$$

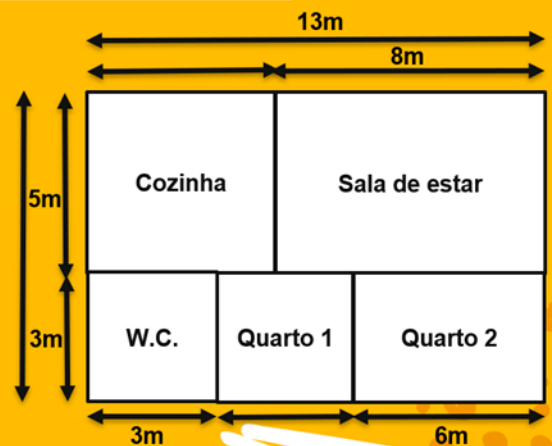
$$= 104 \text{ m}^2$$

Ou

$$AT = 13 \times (5 + 3)$$

$$= 13 \times 8$$

$$= 104 \text{ m}^2$$



Anexo K. Desenhos criativos das crianças sobre a história As extraordinárias máquinas do Senhor Bigodes.



Anexo L – Guião das entrevistas

Guião da entrevista à educadora cooperante

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Boa Tarde, gostaria de realizar uma entrevista no âmbito do meu relatório final, sobre o brincar e as suas conceções no ensino pré-escolar e no 1.º Ciclo. Queria pedir, em primeiro lugar, autorização para gravar a entrevista. E se durante a realização da mesma, não se sentir confortável em responder a alguma pergunta, por favor não hesite em dizer. Esta é uma entrevista de carácter anónimo e confidencial. No final disponibilizei as transcrições.</p>
B. Definição do perfil do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico e profissional do professor; • Conhecer a orientação pedagógica do professor. 	<p>B1. Pode descrever-me um pouco o seu percurso académico? B2. Fale-me um pouco do seu percurso profissional até ao momento (instituições por onde passou, grupos mais marcantes) B3. Pensando na sua situação atual, quais são as principais dificuldades que sente? São muito diferentes das que foi sentindo ao longo do seu percurso? Porquê? B4. Como define a sua orientação pedagógica?</p>
C. Conhecer o lugar da criança no pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e situar o lugar de criança no pré-escolar; • Conhecer o grupo e caracterizá-lo. 	<p>C1. Na sua opinião, a criança é vista de maneira diferente nos dois ciclos? Se sim, por que razão? C2. Como caracteriza, de modo geral, o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p>

		<p>C3. Quais são os seus principais objetivos quando se relaciona com as crianças?</p> <p>C4. Quais as potencialidades do grupo?</p> <p>C5. Quais as fragilidades/ dificuldades do grupo?</p> <p>C6. Identifica algum interesse em particular do grupo?</p>
D. Definição de brincar e qual a sua importância	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual o entendimento do brincar por parte do educador; • Compreender qual o papel do brincar, segundo o educador. 	<p>E1. Na sua perspectiva, o que significa hoje em dia brincar? Acha que há diferenças em relação ao tempo em que era criança?</p> <p>E2. Exemplos de brincadeiras que realiza dentro da sala com as crianças?</p> <p>E3. Exemplos de brincadeiras das crianças com que lida dentro da sala? E fora?</p> <p>E3. Na sua opinião as crianças brincam mais ou menos, em relação à sua altura?</p> <p>E4. Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve?</p> <p>E5. Na sua opinião o brincar livremente é mais ou menos importante do que a brincadeira orientada? Porquê?</p>
E. O brincar como potencializador de aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quais as atitudes que os educadores adotam perante o brincar, como promotor de aprendizagens, no pré-escolar e no 1.ºCiclo. 	<p>F1. Gostava que me falasse um pouco sobre a brincadeira, enquanto ferramenta pedagógica? Há quem defenda que se deve separar bem os tempos de brincar e o tempo de trabalho, concorda?</p> <p>F2. Como é posiciona o brincar na sua prática profissional? Sempre foi assim, e porquê?</p> <p>F3. Incorpora a brincadeira nas atividades em sala de aula? Se sim, quais são as suas estratégias?</p>

<p>F. Conhecer o lugar do brincar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quais as atitudes que o educador adota perante o brincar das crianças no pré-escolar; • Conhecer as estratégias da educadora para a valorização do brincar no JI e no 1.º Ciclo. 	<p>G1. Quais são as brincadeiras preferidas do grupo? G2. Qual é o tempo que, em média, as crianças têm para brincar por dia? Acha suficiente? G3. Onde é que as crianças mais brincam? G4. Existem muitos conflitos enquanto brincam? G5. Como é que sente o grupo a seguir ao intervalo?</p>
<p>G. O brincar e a sua relevância no pré-escolar e no 1.º Ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do brincar no JI e no 1.º Ciclo. 	<p>H1. Qual o papel do brincar no 1.º Ciclo? E no JI? H2. O brincar tem a mesma relevância no pré-escolar e no 1.º Ciclo? Se não, como explica este fenómeno? Se sim, acha que sempre foi assim? H3. Como é que pode ser valorizado o brincar em ambas as valências?</p>
<p>H. Relação com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças em pré-escolar; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador. • Conhecer quais as perspetivas que o professor tem, sobre o papel do brincar nas famílias. 	<p>I1. Considera que as famílias são participativas? Que tipo de participação têm na organização do espaço/ ambiente educativo? I2. Como é que considera a sua relação com as famílias? I3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Existe muita adesão? I3. Quais as potencialidades e as dificuldades que sente na relação com as famílias? I4. Acha que as famílias valorizam o brincar? I5. Já se sentiu pressionada por alguma família sobre este tema? I5. Acha que neste agrupamento o brincar é valorizado?</p>
<p>I. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<p>J1. De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente acrescentar?</p>

J2. Obrigada pela sua disponibilidade!

Guião de entrevista à professora cooperante

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<p>Boa Tarde, gostaria de realizar uma entrevista no âmbito do meu relatório final, sobre o brincar e as suas conceções no ensino pré-escolar e no 1.º Ciclo. Queria pedir, em primeiro lugar, autorização para gravar a entrevista. E se durante a realização da mesma, não se sentir confortável em responder a alguma pergunta, por favor não hesite em dizer.</p> <p>Esta é uma entrevista de carácter anónimo e confidencial.</p> <p>No final disponibilizei as transcrições.</p>
B. Definição do perfil do professor	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso académico e profissional do professor;• Conhecer a orientação pedagógica do professor.	<p>B1. Pode descrever-me um pouco o seu percurso académico?</p> <p>B2. Fale-me um pouco do seu percurso profissional até ao momento (instituições por onde passou, grupos mais marcantes)</p> <p>B3. Pensando na sua situação atual, quais são as principais dificuldades que sente? São muito diferentes das que foi sentindo ao longo do seu percurso? Porquê?</p> <p>B4. Como define a sua orientação pedagógica?</p>
C. Conhecer o lugar da criança no 1.º Ciclo	<ul style="list-style-type: none">• Compreender e situar o lugar de criança no 1.º Ciclo;• Conhecer o grupo e caracterizá-lo.	<p>C1. Na sua opinião, a criança é vista de maneira diferente nos dois ciclos? Se sim, por que razão?</p> <p>C2. Como caracteriza, de modo geral, o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p> <p>C3. Quais são os seus principais objetivos quando se relaciona com as crianças?</p> <p>C4. Quais as potencialidades do grupo?</p>

		<p>C5. Quais as fragilidades/ dificuldades do grupo?</p> <p>C6. Identifica algum interesse em particular do grupo?</p>
D. Definição de brincar e qual a sua importância	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual o entendimento do brincar por parte do professor; • Compreender qual o papel do brincar, segundo o professor. 	<p>D1. Na sua perspectiva, o que significa hoje em dia brincar? Acha que há diferenças em relação ao tempo em que era criança?</p> <p>D2. Exemplos de brincadeiras que realiza dentro da sala com as crianças?</p> <p>D3. Exemplos de brincadeiras das crianças com que lida dentro da sala? E fora?</p> <p>D3. Na sua opinião as crianças brincam mais ou menos, em relação à sua altura?</p> <p>D4. Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve?</p> <p>D5. Na sua opinião o brincar livremente é mais ou menos importante do que a brincadeira orientada? Porquê?</p>
E. O brincar como potencializador de aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quais as atitudes que os professores adotam perante o brincar, como promotor de aprendizagens, no pré-escolar e no 1.ºCiclo. 	<p>E1. Gostava que me falasse um pouco sobre a brincadeira, enquanto ferramenta pedagógica? Há quem defenda que se deve separar bem os tempos de brincar e o tempo de trabalho, concorda?</p> <p>E2. Como é posiciona o brincar na sua prática profissional? Sempre foi assim, e porquê?</p> <p>E3. Incorpora a brincadeira nas atividades em sala de aula? Se sim, quais são as suas estratégias?</p>
F. Conhecer o lugar do brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quais as atitudes que o professor adota perante o brincar das crianças no 1.º Ciclo; • Conhecer as estratégias da educadora 	<p>F1. Quais são as brincadeiras preferidas do grupo?</p> <p>F2. Qual é o tempo que, em média, as crianças têm para brincar por dia? Acha suficiente?</p> <p>F3. Onde é que as crianças mais brincam?</p> <p>F4. Existem muitos conflitos enquanto brincam?</p> <p>F5. Como é que sente o grupo a seguir ao intervalo?</p>

	para a valorização do brincar no JI e no 1.º Ciclo.	
G. O brincar e a sua relevância no pré-escolar e no 1.º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do brincar no JI e no 1.º Ciclo. 	<p>G1. Qual o papel do brincar no 1.º Ciclo? E no JI?</p> <p>G2. O brincar tem a mesma relevância no pré-escolar e no 1.º Ciclo? Se não, como explica este fenómeno? Se sim, acha que sempre foi assim?</p> <p>G3. Como é que pode ser valorizado o brincar em ambas as valências?</p> <p>G4. Considera que as crianças se sentem desconfortável, por não poderem brincar, tanto tempo como no JI?</p>
H. Relação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças em 1.º Ciclo; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo professor. • Conhecer quais as perspetivas que o professor tem, sobre o papel do brincar nas famílias. 	<p>H1. Considera que as famílias são participativas? Que tipo de participação têm na organização do espaço/ ambiente educativo?</p> <p>H2. Como é que considera a sua relação com as famílias?</p> <p>H3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Existe muita adesão?</p> <p>H4. Quais as potencialidades e as dificuldades que sente na relação com as famílias?</p> <p>H5. Acha que as famílias valorizam o brincar?</p> <p>H6. Já se sentiu pressionada por alguma família sobre este tema?</p> <p>H7. Acha que neste agrupamento o brincar é valorizado?</p>
I. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<p>I1. De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente acrescentar?</p> <p>I2. Obrigada pela sua disponibilidade!</p>

Anexo M – Questionários



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO

O presente inquérito tem como objetivo recolher informação para a realização de uma investigação, no âmbito do Relatório Final, intitulada “O brincar: as conceções no ensino pré-escolar e no 1.º Ciclo”, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém. O presente documento tem como objetivo registar as opiniões das famílias acerca do brincar.

Os dados fornecidos são **confidenciais e anónimos** e serão exclusivamente utilizados para a realização do Relatório Final de Mestrado, desta forma solicito que responda de forma sincera a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração!

1. Caracterização pessoal e social:

- a) Sexo: Feminino Masculino
- b) Idade: _____
- c) Grau de escolaridade que completou: _____
- d) Número de elementos que compõem o agregado familiar: _____
- e) Profissão: _____
- f) Situação profissional:
- | | | | |
|----------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| - Patrão/ Empregador | <input type="checkbox"/> | - Trabalhador por conta de outrem | <input type="checkbox"/> |
| - Desempregado | <input type="checkbox"/> | - Trabalhador por conta própria ou isolado | <input type="checkbox"/> |
| - Reformado | <input type="checkbox"/> | - Outra situação: _____ | |
- g) Situação conjugal dos membros do casal ou do indivíduo responsável pela criança:
- | | | | |
|----------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| - Solteiro (a) | <input type="checkbox"/> | - Divorciado (a) /Separado (a) | <input type="checkbox"/> |
|----------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|

- Casados - Viúvo
 - União de facto - Outra situação: _____

h) Qual o seu grau de parentesco com a criança: _____

2. Caracterização do seu educando:

- a) Sexo: Feminino Masculino
 b) Idade: _____
 c) Têm irmãos: Não Sim
 d) Se sim, quantos: _____
 e) Valência que frequenta: Pré-Escolar 1.º Ciclo

3. Indique qual(ais) a(s) melhor(es) palavra(s) que define(m) o ato de brincar? (pode seleccionar até 3 palavras)

- | | |
|---|--------------------------------------|
| - Desfrutar <input type="checkbox"/> | - Comunicar <input type="checkbox"/> |
| - Aproveitar <input type="checkbox"/> | - Aprender <input type="checkbox"/> |
| - Distrair <input type="checkbox"/> | - Descobrir <input type="checkbox"/> |
| - Divertir <input type="checkbox"/> | - Expressar <input type="checkbox"/> |
| - Jogar <input type="checkbox"/> | - Entreter <input type="checkbox"/> |
| - Ocupar <input type="checkbox"/> | - Lazer <input type="checkbox"/> |
| - Experimentar <input type="checkbox"/> | - Outra: _____ |

4. Indique qual(ais) a(s) condição(ões) necessária(s) para brincar:

- | | |
|--|---|
| - Confiança <input type="checkbox"/> | - Material <input type="checkbox"/> |
| - Regras <input type="checkbox"/> | - Companheirismo <input type="checkbox"/> |
| - Espaço <input type="checkbox"/> | - Adulto <input type="checkbox"/> |
| - Predisposição <input type="checkbox"/> | - Clima <input type="checkbox"/> |
| - Dinheiro <input type="checkbox"/> | - Tempo <input type="checkbox"/> |
- Outra condição: _____ - Não é necessária nenhuma condição

5. Na sua perspectiva, brincar é relevante no percurso escolar de uma criança:

Sim Não Não sei

a) Se sim, em que etapas do percurso escolar considera que brincar é mais relevante:

- Pré-escolar - 1.º Ciclo
 - Ambas as valências - Nenhuma

6. Assinale, qual é na sua perspectiva, o grau de pertinência do brincar no desenvolvimento das crianças (nível social e pessoal):

Nada pertinente	Pouco pertinente	Pertinente	Muito pertinente	Sem opinião sobre o assunto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Assinale, para cada uma das afirmações, o seu grau de concordância:

	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Não sei
1- Brincar é um simples passatempo e uma diversão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Brincar na infância é um assunto sério!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- A trabalhar aprende-se, a brincar não.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Brincar é um direito da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Brincar é uma necessidade da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Os bons alunos são mais trabalhadores e não brincam tanto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Brincar é uma perda de tempo, se se quer ser um bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Quando a criança não brinca é porque não está bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Através do brincar a criança descobre o mundo à sua volta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Há momentos para brincar e momentos para trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- A brincadeira é para os tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- A brincadeira livre é essencial para o desenvolvimento das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13- Hoje em dia as crianças têm mais brinquedos, mas brincam menos.				
14- Hoje em dia as crianças só se divertem com ecrãs (televisão, telefones, computadores).				
15 – Atualmente não se deixa as crianças brincar livremente.				
16 – Os brinquedos devem ser de preferência educativos.				
17 – Devia haver mais tempo para brincar na escola.				

8. O seu educando está inscrito nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?

a) Não Sim

b) Se sim, de que horas a que horas: das _____ até às _____.

9. O seu educando participa em atividades extracurriculares, fora da escola (dança, natação, ginástica, entre outros)?

a) Não Sim

b) Se sim, qual(ais): _____

c) Se sim, quantas vezes por semana: _____

10. Indique, em média, por dia, quanto tempo tem o seu educando disponível para brincar, durante a semana?

Menos de uma hora	1 hora	2 horas	3 horas	Mais de 3 horas

11. Indique, em média, por dia, quanto tempo tem o seu educando disponível para brincar, durante os fins de semana?

Menos de uma hora	1 hora	2 horas	3 horas	Mais de 3 horas

12. Qual é a brincadeira preferida do seu educando (em casa)? _____

13. Das seguintes atividades indique aquelas que, na sua perspetiva, constituem momentos de brincadeira:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| - Ver TV | <input type="checkbox"/> | - Jogos de faz-de-conta | <input type="checkbox"/> |
| - No computador | <input type="checkbox"/> | - Atividades extracurriculares | <input type="checkbox"/> |
| - Jogos de tabuleiro | <input type="checkbox"/> | - Jogar futebol | <input type="checkbox"/> |
| - Ler/ ver livros | <input type="checkbox"/> | - Legos | <input type="checkbox"/> |
| - Bonecas/ carros | <input type="checkbox"/> | - Desenhar | <input type="checkbox"/> |
| - Dançar | <input type="checkbox"/> | - Jogar consola | <input type="checkbox"/> |
| - Outros momentos: _____ | | - Andar de bicicleta | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo N- Desenhos das crianças

Alguns desenhos das crianças a brincarem – Pré-Escolar



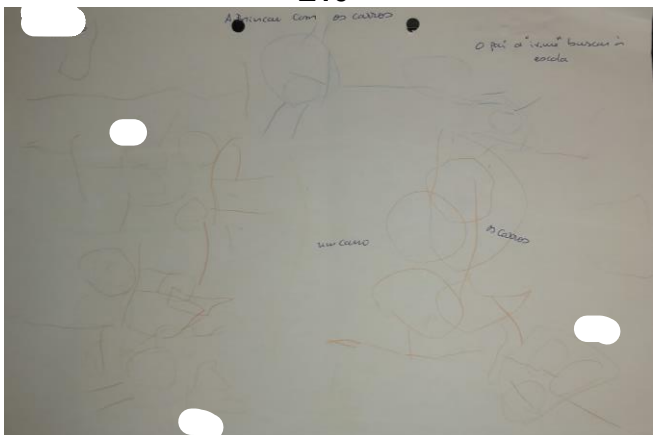
E10



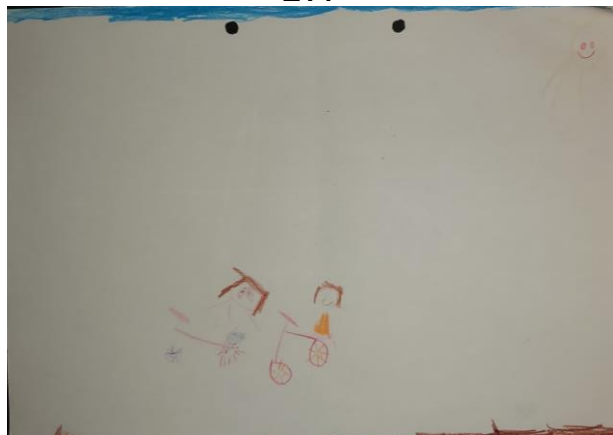
E14



E7



E12

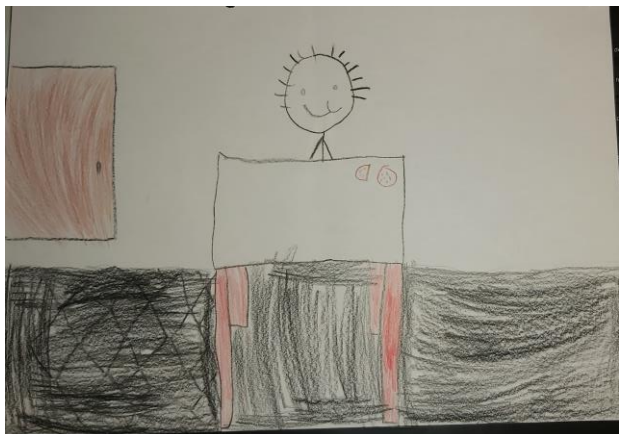


E8

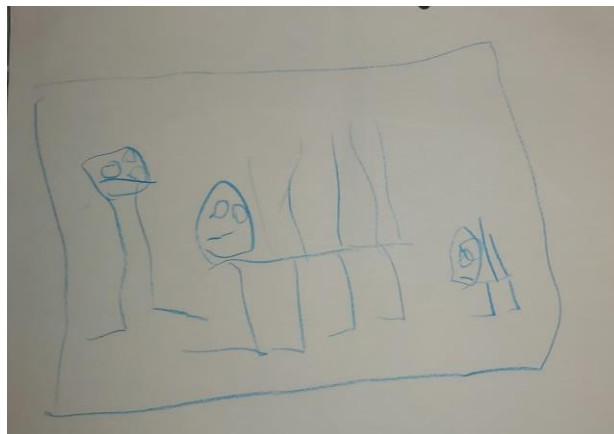


E13

Alguns desenhos das crianças a trabalharem – Pré-Escolar



E4



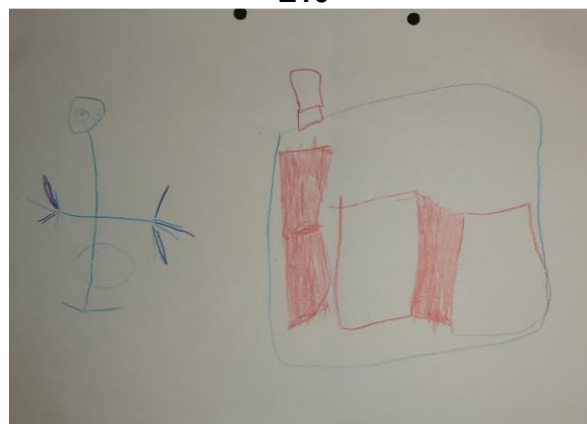
E10



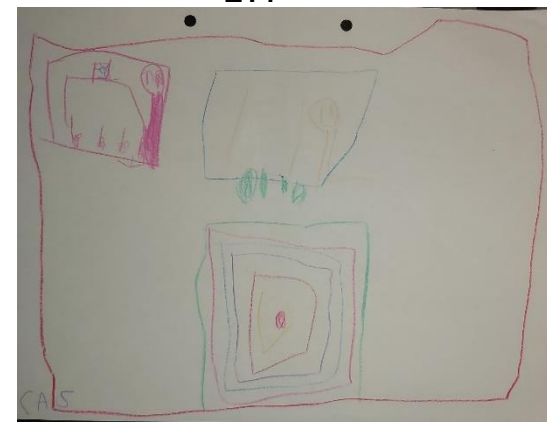
E14



E1



E6



E3

Alguns desenhos das crianças a brincarem – 1.º Ciclo



E30



E23



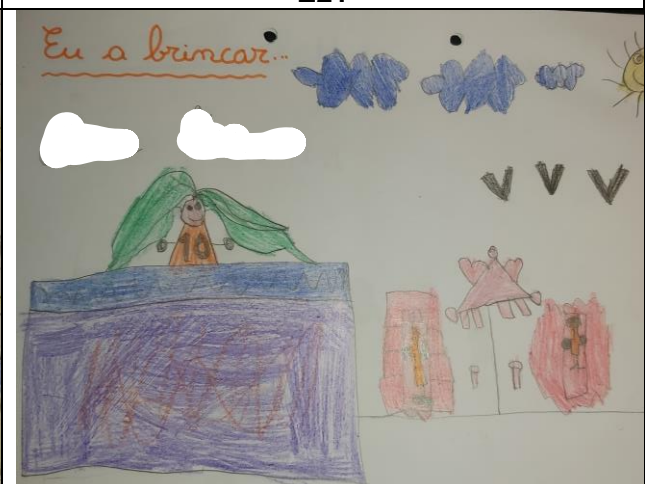
E21



E31

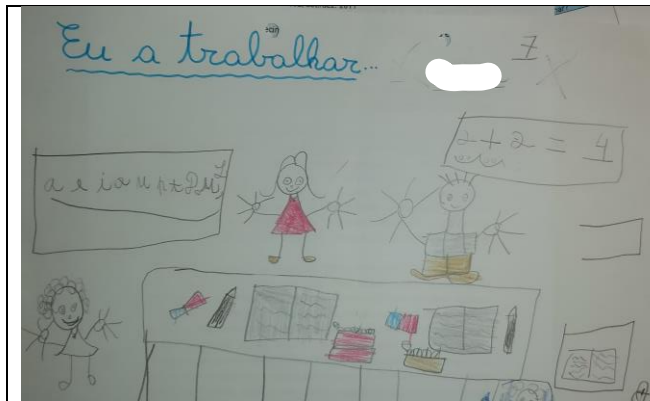


E32

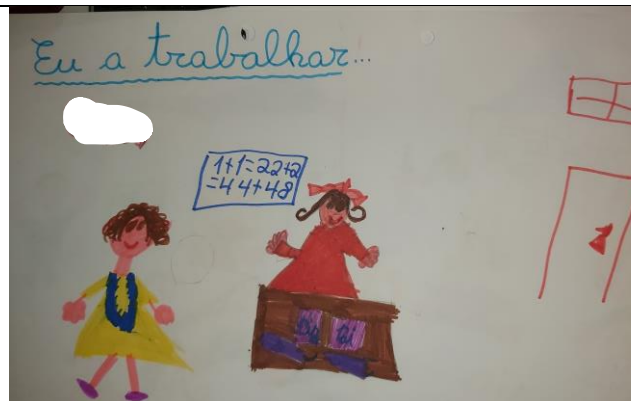


E15

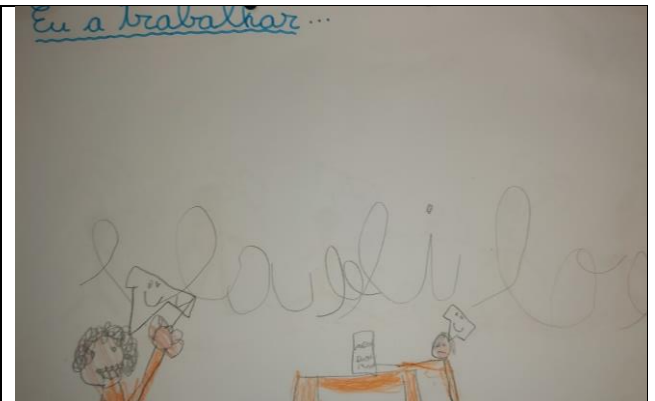
Alguns desenhos das crianças a trabalharem – 1.º Ciclo



E28



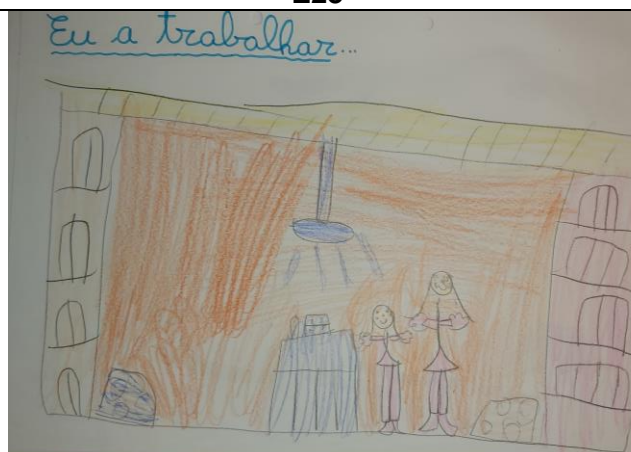
E23



E16



E18



E32



E25

Anexo O – Grelha de registo dos desenhos das crianças

Registos dos desenhos das crianças a brincarem – Pré-Escolar

	O que estas a fazer?	Com quem?	Onde?	Quando?	Tu achas que aprendes a brincar?
E1	Eu a brincar com os jogos de mesa.	Sozinho	Na área dos jogos de mesa.	Quando pode escolher a área para brincar.	Sim, aprendo a não ser mau com as pessoas.
E2	Estou a brincar com os legos.	Sozinho	Na escola	-----	-----
E3	Estou a brincar aos arco-íris	Com E5	Na rua, na escola	Sexta-feira	Não sei.
E4	Estou a andar de baloiço	Mãe	No quintal	Ontem	Não, -----
E5	Eu a brincar com os legos	Prima	Rua da minha avó	Ontem	-----
E6	Eu e a minha irmã a apanhar tangerinas	Irmã	Em casa da minha tia	Vai ser ainda, quando a minha irmã nascer.	Sim, aprendo a apanhar tangerinas. Quanto mais apanhar tangerinas, mais aprendo.
E7	Eu e o Luís no escorrega.	Luís	Na minha casa	No outro dia.	Sim, aprendo a saltar do escorrega.
E8	Eu a brincar com a minha prima com a bicicleta.	Prima	Estamos no jardim da minha avó, estávamos a passear	Quando fomos de férias	Sim, a andar mais rápido.
E9	Eu e a mãe a brincar com a cozinha da minnie.	Mãe	Em casa	No outro dia.	Sim, a fazer o almoço e a fazer bolos.
E10	O pai, eu, e a mana estão como o meu boneco.	Eu, pai, mana	No meu quarto	Foi em casa.	Sim, -----
E11	A brincar com os legos	E12	Na escola	hoje	Sim, aprendo a brincar.

E12	A brincar com os carros	E11 e E2	Na escola	hoje	Sim, aprendo a brincar com os meus amigos.
E13	Estávamos eu e tu na praia.	Mariana	Praia	hoje	Sim, aprendo a saltar nas poças. Mas acho que não é importante.
E14	Estou a brincar contigo, na praia a nadar e a brincar com o escorrega.	Mariana	Praia	Um dia.	Sim, estamos sempre a apanhar sol. E também aprendemos que temos sempre de ir pelas escadas quando descemos o escorrega.

Registos dos desenhos das crianças a trabalharem – Pré-Escolar

	O que estas a fazer?	Com quem?	Onde?	Achas que te divertes a trabalhar?	Tu achas que aprendes a trabalhar?
E1	Eu a plantar.	E5	Escola	Verde	Sim, aprendo a plantar para quando for grande.
E3	Sou eu a fazer um desenho.	E6	Escola	Vermelho	Sim a fazer desenhos.
E4	Eu estou na cozinha a trabalhar, a fazer trabalhos de casa. A fazer letras do 1.º ano.	Sozinho para me concentrar	Casa	Azul	Sim, aprendo coisas. A escrever.
E5	Eu a trabalhar com os jogos de mesa.	Sozinha	Escola	Verde	Sim, aprendo a pôr as peças.
E6	Eu a sair do trabalho verdadeiro para ir casa. Por a máquina da loiça e da roupa a lavar.	Mãe	Casa	Azul	Sim, ganho mais dinheiro.
E7	Eu a fazer trabalhos de casa.	Sozinho	Casa	Vermelho	Sim, eu brinco quando eu faço os trabalhos de casa.
E8	Eu estou em casa a fazer os trabalhos de casa.	Com a minha mana carolina.	Casa	Amarelo e verde quando é difícil é amarelo quando é verde é fácil.	Sim, aprendo a pintar bem, para um lado e para o outro.
E9	EU a trabalhar na minha cozinha.	Sozinha	Casa	Azul	Sim, aprendo a fazer carne e pizza.

E10	Eu a passear as cabras.	Com as duas cabras.	Quinta	Verde	Sim, aprendo a brincar com elas.
E11	Sou eu em casa a brincar.	Com o pai e com a mãe	Casa	Azul	-----
E12	Eu a trabalhar com a minha mãe na nossa casa.	Mãe	Casa	Azul	Sim, aprendo a fazer coisas bonitas como a minha irmã faz.
E13	Eu em minha casa, eu a lavar a loiça e a fazer trabalhos de casa que tenho de escrever.	Com a mãe, o pai e a mana.	Casa	Azul	Sim, aprendo a portar bem.
E14	Eu em casa a lavar a loiça.	Com a minha irmã e com o meu irmão	Casa	Vermelho	Sim, aprendo que temos de colocar apenas um bocado de detergente.

Registos dos desenhos das crianças a brincarem – 1.º Ciclo

	O que estas a fazer?	Com quem?	Onde?	Quando?	Tu achas que aprendes a brincar?
E15	Eu a brincar na piscina.	Com os pais.	Em casa.	No verão.	Acho que não aprendo nada, porque eu estou a brincar.
E16	Eu a jogar futebol e depois a jogar basquetebol.	Com os meus amigos.	No campo da escola.	-----	Sim, a chutar melhor a bola, agora já sei chutar melhor.
E17	Eu a conduzir um carro que eu conduzo e ele anda sozinho.	Com as minhas irmãs.	Na estrada ao pé da minha casa.	Eu já não tenho, ele avariou-se agora ele já não anda sozinho, porque se avariou.	Sim, aprendo a conduzir.
E18	Eu a montar o meu dinossauro esqueleto.	Com a mãe.	Em casa.	À noite.	Sim, a montar o esqueleto do dinossauro.
E19	Eu a jogar à apanhada.	Com o meu amigo.	No campo da escola.	Um dia.	Não, porque tenho de procurar muito.

E20	Eu a brincar às lojas.	Com o E16	No recreio da escola.	No outro dia.	Sim, a brincar aprendo a fazer coisas novas e a fazer jogos novos. A portar bem e a não fazer birras nos jogos.
E21	Eu a brincar à apanhada.	Com o E15, E27 e E28	No campo da escola.	Na semana passada.	Sim, aprendo a correr.
E23	Eu a brincar às mães e aos pais.	Com quatro amigas.	No recreio da escola.	Ontem.	Não.
E25	Eu a andar de baloiço.	Com a E35.	No parque.	No fim-de-semana.	Sim, a ir mais para cima, no baloiço. Brincar não é importante, porque é mais importante trabalhar. Para eu saber as coisas todas.
E26	Eu a chutar a bola.	Com o E24 e a Flávia.	No recreio da escola.	No recreio.	Sim, a perder e a ganha, e a não fazer batota. Sim, para ser pintor.
E27	Eu a brincar à apanhada.	Com a Alexandra e os meninos.	Na rua, ao pé do café.	Nos dias que a Alexandra vai lá. De noite durante a semana, e ao Fim de semana de dia.	Sim, a brincar melhor.
E28	Eu a brincar à macaca.	Com o E17 e E20	No recreio da escola.	Ontem, no intervalo do almoço.	Sim, divirto-me a aprender.
E29	Eu a passear.	Com o pai.	Na rua.	-----	Sim, aprendo a correr muito rápido.
E30	Eu a jogar à bola.	Com o E31	No campo da escola.	-----	Sim, aprendo a fintar a fazer coisas mais fixes.
E31	Eu a brincar à apanhada.	Com o E34	No recreio da escola.	Toda a tarde.	Sim, a não empurrar e a não bater.
E32	Eu a dançar balé.	Com a minha família.	No meu pátio.	De dia.	Sim, a fazer a espargata.
E33	Eu a brincar aos touros.	Com o E18 e com outro amigo.	No recreio da escola.	-----	Não.
E34	Eu a jogar à bola.	Com os E32	No campo da escola.	À tarde.	Sim, a fazer cuecas.

E35	Eu a brincar com os carrinhos.	Com o pai.	Em casa, na sala.	No fim de semana.	Sim, a correr e a escrever.
E36	Eu a brincar com a minha boneca e com o sol.	Sozinha.	No meu pátio.	Na escola.	Sim, aprendo para depois saber brincar com os meus irmãos bebés.

Registos dos desenhos das crianças a trabalharem – 1.º Ciclo

	O que estas a fazer?	Com quem?	Onde?	Quando?	Achas que te divertes a trabalhar?	Tu achas que aprendes a trabalhar?
E15	Eu estou a copiar as letras.	Sozinha.	Na escola, na sala.	De manhã.	Não.	Sim, a fazer as letras pequenas e assim aprendo a ler.
E16	Estou a fazer o trabalho de português.	Com a E19.	Na escola, na sala.	Alguns trabalhos que tinha de português.	Sim, é muito divertido.	Sim, aprendo a escrever as palavras.
E17	Estou a ouvir a professora a explicar um exercício de matemática.	Professora e com os colegas.	Na escola, na sala.	Hoje.	Sim, acho que é divertido, porque aprendemos coisas, coisas que não aprendemos no jardim.	Sim, aprendo a fazer contas e números.
E18	Estou a trabalhar em exercícios de matemática.	Sozinho.	Casa do meu melhor amigo.	Quando acabou a escola.	Sim, porque gosto de fazer.	Sim, aprendo as letras e os números.
E19	Estou a apagar um risco que está na folha e a segurar o livro.	Sozinho.	Em casa, na sala.	Sexta-feira.	Sim, porque algumas coisas podem ser divertidas, fazer contas e rodear palavras.	Sim, porque posso aprender coisas novas.
E20	Estou a corrigir os trabalhos de casa.	Com o E30.	Na escola na sala.	Hoje.	Sim, porque é bom.	Sim, aprendo coisas novas.

E21	Estou a escrever os números, porque a professora mandou.	Com a professora e os colegas.	Na escola na sala.	Na semana passada.	Sim.	Sim, aprendo os números.
E23	Estou a fazer e a escrever contas.	Com a professora e os colegas.	Na escola na sala.	Na terça-feira.	Sim, para aprender, aprender é divertido.	Sim aprendo a ler e a escrever.
E25	Estou a estudar português.	Sozinha.	Na escola na sala.	Ontem.	Sim, porque eu gosto de português.	Sim, a saber escrever palavras.
E26	Estou a pôr o dedo no ar e a olhar para a folha a ler.	Com a professora e com E34.	Na escola na sala.	Ontem.	Sim.	Sim, a esperar pela minha vez de falar e tentar acertar.
E27	O pai natal está a ver os meninos a trabalharem.	O Pai natal, mãe e eu.	Em casa na sala.	Quando levo trabalhos de casa.	Sim, a escrever e a brincar. É divertido.	Sim, a aprender.
E28	Estou a trabalhar às lojas.	Eu e o meu irmão.	Em casa no meu quarto.	-----	Sim, eu gosto e divirto-me.	Sim, aprendo a vender coisas.
E29	Estou a ler o livro.	Com o E30.	Na escola na sala.	Ontem.	Sim, porque eu gosto.	Sim, aprendo a ler e a escrever.
E30	Estou a ler para os meus colegas.	Com os meus colegas.	Na escola na sala.	Na semana passada.	Mais ou menos. Eu não gosto muito de ler, mas numa parte eu até me divirto a ler.	Sim, aprendo a ler ainda melhor. Junto as letras e fico mais feliz por conseguir ler.
E31	Estou a fazer contas.	Com a professora e os colegas.	Na escola na sala.	Durante a semana.	Sim.	Sim, as contas.
E32	Estou a fazer os trabalhos de casa.	Com a minha irmã.	Em casa na sala.	Ontem.	Mais ou menos.	Sim, a fazer silêncio e a respeitar.
E33	Estou a escrever as letras.	Com o E15.	Na escola na sala.	-----	Sim.	Sim, a brincar com as letras.
E34	Estou a fazer o livro de português, as letras.	Com a professora e os colegas.	Na escola na sala.	Enquanto não deu o toque.	Sim.	Sim, a ler e a escrever.







E35	Estou a trabalhar na matemática.	Com o meu pai.	Em casa.	No fim de semana.	Não.	Sim, aprendo a fazer contas.
E36	Estou a fazer as tarefas.	Sozinha.	Em casa.	-----	Sim, eu gosto de fazer tarefas em casa, mas depois também gosto de brincar um pouco com a meu irmão.	Sim, aprendo a fazer letras.

Anexo P- Resultados do Kahoot

Resultados do Kahoot no Pré-Escolar





	<ul style="list-style-type: none"> • 4 • 10 • • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 4 • 7 • 3 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 9+1 • 2- • • •
	<ul style="list-style-type: none"> • 4 • 7 • 3 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 5 • 2 • 2 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 11 • 1 • • •
	<ul style="list-style-type: none"> • 14 • • • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 2 • 2 • 2 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 13 • • • •
	<ul style="list-style-type: none"> • 10 • 4 • • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 8+1+1 • 1+1 • 1+1 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 7 • 8 • 4 • •
	<ul style="list-style-type: none"> • 8+1 • 4+1 • • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 10 • 2 • 1 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 11 • 1 • 1 • •
	<ul style="list-style-type: none"> • 8 • 4 • 2 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 10 • 2 • 1 • 1 • 		<ul style="list-style-type: none"> • 1 • 5-1 • 1 • •
	<ul style="list-style-type: none"> • 8 • 4 • 4 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 5 • 7 • 1 • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 5-1 • 1 • • •
	<ul style="list-style-type: none"> • 1 • 13 • • • 		<ul style="list-style-type: none"> • 2 • 11 • • • 		

Resultados do Kahoot no 1.º Ciclo

Questões apresentadas, o que foi dito durante o Kahoot e as respetivas imagens:	Respostas das crianças, analisadas no geral:	
<p>Questão 1- Charlie e a Lola a fazerem uma maquete sobre o ciclo da água com cartão, cola, algodão e guaches, numa mesa, mas sem estarem sentados.</p>		<p>Trabalhar: 11 Brincar: 6 Ambas: 1 Não sei: 1</p>
<p>Questão 2- Charlie e os seus amigos na rua a brincar em cima de uma árvore.</p>		<p>Trabalhar: 5 Brincar: 9 Ambas: 2 Não sei: 3</p>
<p>Questão 3- Charlie e as amigas a fazem estampagens com folhas de árvores.</p>		<p>Trabalhar: 12 Brincar: 5 Ambas: 1 Não sei: 1</p>
<p>Questão 4- Lola e os amigos a andar de bicicleta.</p>		<p>Trabalhar: 6 Brincar: 9 Ambas: 2 Não sei: 2</p>
<p>Questão 5- Lola e os seus amigos numa mesa, a verem livros, e com lápis e folhas na mesa.</p>		<p>Trabalhar: 16 Brincar: 1 Ambas: 1 Não sei: 1</p>
<p>Questão 6- Lola e a amiga a pintarem com guaches, numa mesa, as duas sentadas.</p>		<p>Trabalhar: 11 Brincar: 6 Ambas: 0 Não sei: 2</p>

<p>Questão 7- O Charlie e a Lola a cozinharem.</p>		<p>Trabalhar: 11 Brincar: 0 Ambas: 2 Não sei: 6</p>
<p>Questão 8- Lola e a amiga a desenharem borboletas com lápis de cera, sentadas numa mesa.</p>		<p>Trabalhar: 9 Brincar: 7 Ambas: 2 Não sei: 1</p>
<p>Questão 9- A Lola no computador.</p>		<p>Trabalhar: 10 Brincar: 4 Ambas: 0 Não sei: 5</p>
<p>Questão 10- O Charlie e a Lola a correrem.</p>		<p>Trabalhar: 2 Brincar: 16 Ambas: 1 Não sei: 0</p>
<p>Questão 11- O Charlie e a Lola a jogarem ao arco.</p>		<p>Trabalhar: 0 Brincar: 15 Ambas: 4 Não sei: 0</p>
<p>Questão 12- A Lola e as amigas no recreio a dançarem.</p>		<p>Trabalhar: 1 Brincar: 14 Ambas: 0 Não sei: 4</p>
<p>Questão 13- A Lola e a amiga a cantarem, num banco de jardim.</p>		<p>Trabalhar: 9 Brincar: 3 Ambas: 3 Não sei: 4</p>

<p>Questão 14- O Charlie e os amigos a saltarem a corda no recreio.</p>		<p>Trabalhar: 2 Brincar: 17 Ambas: 0 Não sei: 0</p>
<p>Questão 15- A Lola e os seus amigos a andarem de patins.</p>		<p>Trabalhar: 1 Brincar: 12 Ambas: 3 Não sei: 3</p>
<p>Questão 16- O Charlie e os amigos a lerem um livro em pé.</p>		<p>Trabalhar: 11 Brincar: 2 Ambas: 2 Não sei: 4</p>
<p>Questão 17- A Lola e a amiga a fazerem construções.</p>		<p>Trabalhar: 3 Brincar: 14 Ambas: 2 Não sei: 0</p>
<p>Questão 18- A Lola, sentada numa mesa, a abrir uma caixa com transferidor, régua e canetas.</p>		<p>Trabalhar: 15 Brincar: 2 Ambas: 1 Não sei: 1</p>
<p>Questão 19- A Lola e uma amiga a escreverem no caderno, sentadas, e com a professora a olhar para elas.</p>		<p>Trabalhar: 16 Brincar: 2 Ambas: 0 Não sei: 1</p>

<p>Questão 20- A Lola e os amigos a dançarem balé, com tutus.</p>		<p>Trabalhar: 10 Brincar: 4 Ambas: 1 Não sei: 4</p>
<p>Questão 21- O Charlie e os amigos, no quarto a tocarem diferentes instrumentos.</p>		<p>Trabalhar: 7 Brincar: 9 Ambas: 1 Não sei: 2</p>
<p>Questão 22- A Lola e a amiga a fazerem desenhos, utilizando colas, réguas, guaches e revistas.</p>		<p>Trabalhar: 17 Brincar: 2 Ambas: 0 Não sei: 0</p>
<p>Questão 23- A Lola e a amiga a fazem um bolo e com um papel e uns lápis, em cima da bancada.</p>		<p>Trabalhar: 13 Brincar: 2 Ambas: 3 Não sei: 1</p>

Anexo Q – Pedidos de autorização



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS E IMAGENS

Exmo (a) Sr.(ª) Encarregado(a) de Educação

Eu, Mariana Valente Torres, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), realizei o meu estágio, no ano letivo anterior, na sala de Pré-escolar, [...], no entanto, apenas define a problemática “O brincar: as conceções no ensino pré-escolar e no 1.º ciclo” do meu Relatório Final após o término do estágio e, como tal, necessito de recolher dados neste contexto. Deste modo, venho solicitar a vossa autorização para recolher dados e fotografar/filmar as sessões implementadas com o seu/sua educando(a) realizadas na instituição que frequenta, sendo que garanto a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e à sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes ou imagens do rosto.

É de salientar que este registo será única e exclusivamente utilizado para a realização do meu Relatório Final. As atividades desenvolvidas são enquadradas e supervisionadas pela orientadora da sala – a educadora [...] – e pela orientadora do Relatório Final – Lia Pappamikail.

Cordialmente,

Santarém, ____ de _____ de 2019

A estagiária

Eu, _____, encarregado de Educação do(a) _____, tomei conhecimento deste documento.

Autorizo a recolha de dados/fotos/vídeos

Não autorizo a recolha de dados/fotos/vídeos

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS E IMAGENS

Exmo (a) Sr.(ª) Encarregado(a) de Educação

Nós, Flávia Raquel Ribeiro Epifânio e Mariana Valente Torres, alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), estamos a realizar um estágio [...], e vimos por este meio solicitar a vossa autorização para recolher dados e fotografar/filmar as sessões implementadas com o seu/sua educando(a) realizadas na instituição que frequenta, sendo que garantimos a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e à sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes ou imagens do rosto. O estágio está devidamente enquadrado e supervisionado pela orientadora da sala – [...].

É de salientar que este registo será única e exclusivamente utilizado para a realização dos nossos Relatórios Finais com as problemáticas “O brincar: as conceções no ensino pré-escolar e no 1.º ciclo” e “Estereótipos de género evidenciados pelas crianças do pré-escolar e 1.º ciclo”.

Cordialmente,

[...], ____ de _____ de 2019

As estagiárias

Eu, _____, encarregado de Educação do(a) _____, tomei conhecimento deste documento.

Autorizo a recolha de dados/fotos/vídeos

Não autorizo a recolha de dados/fotos/vídeos

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

____/____/____

Anexo R -Transcrição da entrevista à educadora (Ed.)

Entrevistador (E.) - Boa Tarde, gostaria de realizar uma entrevista no âmbito do meu relatório final, sobre o brincar e as suas concepções no ensino pré-escolar e no 1.º Ciclo. Queria pedir, em primeiro lugar, autorização para gravar a entrevista. E se durante a realização da mesma, não se sentir confortável em responder a alguma pergunta, por favor não hesite em dizer. Esta é uma entrevista de carácter anónimo e confidencial. No final disponibilizei as transcrições.

E. Pode-me descrever um pouco o seu percurso académico.

Educadora (Ed.) - O meu percurso académico? Então...fiz a formação inicial de educadora de infância, três anos de bacharelato, depois fiz o complemento de formação para a equivalência à licenciatura, depois fiz a pós-graduação em Educação Especial e, também, a pós-graduação em supervisão pedagógica.

E. Pensado na situação atual, quais são as principais que sente?

Ed. Enquanto educadora atualmente... realmente é mesmo as burocracias que se instalou, na... docência. Eu acho que é em todos os ensinos, mas no pré-escolar não havia necessidade de tanta burocracia, ou pelo menos eu penso que não existia a necessidade de tanta burocracia, há uma quantidade de papéis que temos de preencher e formulários que tem de se fazer e avaliações e... planificações que eu acho que é um exagero, é um exagero....

E. Como define a sua orientação pedagógica?

Ed. Como defino a minha orientação pedagógica, defino assim... um bocadinho... é um bocadinho como uma mistura...agora sigo de acordo com as Orientações Curriculares e trabalho com as crianças segundo as Orientações Curriculares... e ... como defino? Não é fácil definir (*risos*) não, mas é mesmo isso, eu sigo as Orientações Curriculares e, e, é por aí, agora neste momento é por aí. Porque antigamente eu trabalhava mais um bocadinho de acordo com a Escola Moderna, mas ultimamente acho que isso tem ficado mais um bocadinho, é mesmo... sigo as Orientações Curriculares e depois planifico a minha atividade pedagógica de acordo com, de acordo com as Orientações Curriculares.

E. Na sua opinião a criança é vista de maneira diferente no pré-escolar e no 1.º Ciclo?

Ed. É.

E. Porquê razão.

Ed. É vista de maneira diferente. No pré-escolar, acho eu, pelo menos eu acho que sim, e pelo que eu tenho visto, valorizamos mais o brincar e ouvimos mais a criança o que ela pensa, o que ela gosta, valorizamos mais a criança em si, como ser individual. E no 1.º Ciclo eu acho que eles são vistos... mais como um número no grupo, portanto eles tem de estar de forma unificada, pelo menos é essa a ideia que eu tenho, eles têm de aprender todos quase ao

mesmo tempo, têm de aprender todos um bocadinho da mesma forma, não quer dizer que num ou noutro caso não se faça também a diferenciação pedagógica, mas de uma forma geral, é o grande grupo e depois todos são trabalhados um bocadinho de forma, ah... pronto, todos são trabalhados um bocadinho da mesma forma. No pré-escolar eu acho que não, acho que cada criança é uma criança e vai-se mais um bocadinho ao encontro da vontade de cada um, e tal... pelo menos tenta-se fazer isso.

E. Como caracteriza de modo geral o grupo de crianças com quem trabalha atualmente?

Ed. Como caracterizo o grupo, bem... eu gosto do grupo, é um grupo heterogéneo de idades e heterogéneo mesmo a nível de gostos, ah...de preferências, e é um bom grupo. É um grupo heterogéneo tem meninos de 6, de 5, de 4 e de 3 anos, portanto tem de se trabalhar um bocadinho, tem de se ter em conta todas as idades e os estádios de desenvolvimento de cada criança.

E. Quais são os seus principais objetivos quando se relaciona com as crianças?

Ed. Primeiro que tudo que haja respeito, quando me relaciono com as crianças tem que haver respeito, e ... respeitar sempre a opinião da criança e respeitar sempre a criança em si, não quer dizer que às vezes ... eu não veja que uma criança não se está a portar bem, ou está a fazer qualquer coisa que eu considero que está menos bem e que eu não lhe chamo à atenção, mas, mas em primeiro lugar o respeito, o respeito por cada uma delas.

E. Quais são as potencialidades do grupo?

Ed. Ah, é um bom grupinho. Os meninos de 6 anos, sim acho que estão... os meninos de 5/6 anos. (criança interrompe) os meninos de 5/6 anos são um bom grupinho e acho que vai correr bem, quando forem para o 1.º Ciclo, são meninos com muitas capacidades e que têm muita imaginação e que gostam de fazer atividades diferentes... é um bom grupinho. Os meninos dos 4 anos, é um grupinho mais pequeno é há uma ou outra criança que está assim, menos motivada, do grupo dos 4 anos, um ou outro, só! Os de 3 anos, também estão muito motivados, também, também é um grupo que sim, tem bastante potencial, estão bastante motivados para as aprendizagens.

E. E as fragilidades do grupo?

Ed. É um bocadinho isso, é de ser um grupo tão lato ao nível das idades que às vezes é um bocadinho... não é fácil às vezes trabalhar com um grupo assim, porque tenho aqui meninos acabadinhos de fazer agora os 3 anos, que entraram com 2 anos, e com os 3 anos acabadinhos de fazer, e depois tenho outros com 7, que já têm os 7 feitos. Portanto há assim uma grande disparidade das idades, e isso não é muito fácil de trabalhar, às vezes para trabalhar com uns, ficam um bocadinho mais os outros de lado, portanto, não é muito fácil gerir isso tudo, não é! Mas pronto, vai-se tentando.

E. Na sua perspectiva o que significa hoje em dia brincar?

Ed. Brincar... brincar é a base de tudo na criança, portanto o brincar não é hoje em dia, acho que sempre, e isso é uma coisa inata na criança, por isso desde sempre a criança brincou e desde sempre a criança há de brincar.

E. Mas acha que há diferenças em relação ao tempo, em que, por exemplo a [...] era criança?

Ed. Sim, claro, claro que há diferenças, claro que há diferenças! Pronto, no meu tempo brincávamos de forma mais livre e não tínhamos o adulto em cima de nós, hoje em dia é mais difícil brincarem de forma livre, porque estão sempre com o adulto por perto, portanto não há segurança para as crianças estarem sozinhas a brincar, e portanto têm de ter sempre os adultos, e às vezes os adultos tentam controlar um bocadinho as brincadeiras das crianças. E é muito importante o brincar de forma livre, mas o brincar é uma coisa inata às crianças, portanto elas têm mesmo de brincar, e têm necessidade de brincar e desde que tenham um objeto elas... e um espaço elas... e que lhe deem um tempinho elas estão logo a brincar, portanto é uma coisa completamente inata, na criança.

E. Exemplos de brincadeiras que as crianças realizam dentro da sala?

Ed. Exemplos de brincadeiras que eles realizam aqui, dentro da sala?! Então, aqui dentro da sala tem a sala dividida por áreas, e depois brincam, brincam... planificam e brincam de acordo com as áreas, portanto brincam na área da casa, na garagem... fazem jogos de mesa de forma livre, têm a caixa das trapalhadas, têm os fantoches que eles também vão buscar, e depois eles também podem inventar brincadeiras a partir daí.

E. E lá fora, quais são as brincadeiras que mais observa?

Ed. Lá fora, temos um espaço tapado, quando chove é mais difícil eles brincarem com materiais, portanto, não há muitos materiais da rua, ah... mas eles brincam sempre, eles brincam sempre, correm, jogam à apanhada, organizam jogos, têm também o parque, andam de escorrega de baloiço.

E. E no verão?

Ed. Então, no verão já temos a nossa grande árvore, que tem uma sombra maravilhosa, e eles vão brincar na terra e na areia com pás e com todos os brinquedos... da rua, pás e bandes e carrinhos de mão e divertem-se assim, no verão é mais fácil, agora de Inverno é um bocadinho mais difícil.

E. Na sua opinião as crianças brincam mais ou menos em relação à sua altura?

Ed. Ah... se calhar brincam menos, se calhar brincam menos, porque eles agora também passam muito tempo em frente dos ecrãs... e para mim isso não é brincar... ah, passam muito tempo com os ecrãs e no meu tempo não havia, não havia essa... não havia isso, e portanto... se calhar brincam um bocadinho menos, mas eles continuam a brincar sempre que têm um tempinho eles brincam... ah, mas pronto, mesmo em casa eles não brincam tanto, porque lá está a tal coisa, para estarem sossegados e calmos vá um *tablet* nas mãos e eles estão ali

sossegadinhos sentados no sofá e não incomodam e deixam a mãe preparar o jantar e preparar as coisas e eles estão ali a jogar, e isso é um bocadinho mas fácil... mas no meu tempo não havia nada disso, no meu tempo íamos para a rua e andávamos até à noite a brincar na rua, a correr e a jogar à bola, a andar de bicicleta, e agora os miúdos querem jogar à bola tem de ir um adulto com eles, porque não podem ir sozinhos, se querem ir andar de bicicleta para a rua, também não podem ir sozinhos, tem de ir um adulto, e depois nem sempre o adulto tem disponibilidade, não é? Então é mais fácil ficar no sofá com o *tablet*, e é mais seguro para os pais também.

E. Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve?

Ed. As aprendizagens?! Todas, todas, as aprendizagens que a criança pode fazer, pode desenvolver no brincar, o brincar portanto eles... eles podem ah... podem, experienciar as suas vivências as suas vivências, eles podem experienciar isso no brincar, e, portanto, todas as aprendizagens eles. Podem fazer. A socialização, podem socializar uns com os outros, portanto tudo eles podem fazer a brincar.

E. Na sua opinião o brincar livremente é mais ou menos importante do que a brincadeira orientada, porquê?

Ed. Na minha opinião, o brincar.... Quer dizer, eu acho que... as duas são importantes, o brincar livremente é muito importante, dá liberdade à criança, liberdade de escolha e...e... eles brincam e assumem os papéis sociais e usam os objetos que têm para brincar e para dar vida, digamos assim, para dar vida e vivenciar o que se passa à volta deles, mas as brincadeiras orientadas, também, são importante, porque às vezes à determinados assuntos que nós podemos observar das brincadeiras e que estamos a ver que há ali qualquer coisa que eles estão a fazer que achamos que, há ali uma conceção errada, uma conceção que não está muito bem desenvolvida, e nós podemos introduzir e orientar determinadas coisas para que realmente essa aprendizagem. Essa vivência que eles têm que nós consideramos que não está ainda muito bem definida, ajudá-los a chegar lá, portanto acho que as duas são importantes.

E. Gostava que me falasse um pouco sobre a brincadeira enquanto ferramenta pedagógica. Há quem defenda que se deve separar os tempos para brincar e os tempos para trabalho, concorda?

Ed. Eu acho que é importante a criança saber o que é brincar e o que é trabalhar, e eu acho que é importante quando vamos, quando vamos brincar e quando vamos trabalhar, eles saberem que vamos trabalhar, mas o trabalhar também pode-se fazer de forma lúdica, também se pode, digamos... transformar, pelo menos nas crianças assim mais pequenas, também se pode transformar o trabalho, digamos numa brincadeira, tipo num jogo, e para eles é muito mais fácil, entrar nesse tipo de jogo e acabar por trabalhar, e trabalham, quase sem se aperceberem que estão a trabalhar. Às vezes nós é que pensamos que eles não se

apercebem que eles estão a trabalhar, mas eles apercebem-se. (*risos*), mas pronto, é mais fácil se nós formos assim de forma lúdica, um jogo ou assim uma coisa... acho que é melhor para eles.

E. Como posiciona o brincar na sua prática profissional?

Ed. Como posiciono o brincar? Sim! Então, o brincar na minha prática profissional o brincar sempre teve... sempre teve assim um destaque muito importante, todos os dias os meninos, no jardim-de-infância, brincam, todos os dias os meninos na minha sala têm um tempo para brincar, e especialmente, para brincarem de forma livre, portanto é, é... tem sido muito importante na minha prática.

E. E sempre foi assim? Ou foi alterando?

Ed. Não, sempre foi assim, se calhar no início quando eu comecei a trabalhar estava liberta, digamos assim, de tantos projetos e tantos trabalhos que hoje se querem fazer, e que se exigem das crianças e... mas, e... se calhar nessa altura eles até brincavam mais de forma livre e de forma orientada. Eu tinha mais disponibilidade para me dedicar mesmo ao brincar e a orientá-los mesmo nas brincadeiras. Depois, houve uma fase que se calhar eu não ... ah... se calhar no meu grupo, não lhe dei tanto tempo para eles brincarem. Mas agora, estou numa fase, em que eu já estou a dar mais tempo ao brincar, porque eu agora, comecei a perceber que o que vêm de fora são coisas a mais, é projetos a mais, são coisas a mais, e então comecei a selecionar, então seleciono e só fazemos alguns, não se pode fazer todos, só se faz alguns, porque o brincar é super importante, e as crianças têm de ter tempo para brincar. E portanto, eu agora, se calhar já estou outra vez a voltar, mais ao início de os deixar brincar ou de lhes dar mais tempo para puderem brincar.

E. Incorpora a brincadeira nas atividades da sala?

Ed. Sim, sim, sim...

E. Quais são as estratégias que utiliza?

Ed. Ah... as estratégias que utilizo na sala de aula?! Então por exemplo, agora, hoje, por exemplo... ah...no, na semana passada tivemos a dar o ciclo da água, e portanto com o ciclo da água nos brincámos, dramatizámos, arranjámos uma gotinha, fizemos uma gota de água, fizemos uma nuvem, e depois dramatizámos, uns foram gotinhas, outros foram nuvens, outros foram o sol, portanto, fizemos uma pequena dramatização. E eles assim, aprenderam o ciclo da água, aprenderam até uma poesia relacionada com o ciclo da água, e isto foi de uma forma lúdica, foi a brincar, porque no fundo todos brincaram, todos quiseram ser a gotinha, depois todos quiseram ser o sol, todos quiseram ser... portanto, isto foi a brincar que se trabalhou um assunto sério, e eles assim aprenderam com facilidade, tipo foi um exemplo, porque...

E. Quais são as brincadeiras preferidas do grupo?

Ed. Brincadeira, ah... as meninas, também há meninos, mas as meninas gostam mais de brincar, na área da casa. Os meninos gostam muito da garagem, dos legos, dos jogos de

mesa, também, também, gostam, pronto, e há ali uma caixa com materiais, que eles chamam caixa cor de laranja, que é assim tipo surpresa que tem lá, assim, muitos bonecos, muitas coisas que eles também gostam de jogar, com a caixa cor de laranja.

E. Qual é o tempo, em média, que as crianças têm para brincar por dia?

Ed. Ah... aqui na sala?! Portanto, de manhã... antes do lanche têm sempre, assim, meia hora, depois vamos lanche às 10:30 e portanto, aí meia 30/45 minutos de manhã, e depois a seguir ao lanche também é sensivelmente a mesma coisa, 30/45 minutos. E à tarde também, também acaba por ser isso, porque depois há a história, leio a história e tal, e depois acaba por ser aí uma horita... das 14:30 às 15:30, é aí uma horinha de tarde.

E. Onde é que as crianças brincam mais na sala ou no recreio?

Ed. Quando está o tempo bom eles também passam algum tempo na rua, ah... mas como o nosso espaço não é muito e estamos, ah... numa escola que também tem 1.º Ciclo, portanto somos muitos meninos somos muitos alunos, e... e... pronto. O espaço exterior não é muito, eles se calhar brincam mais na sala, se calhar brincam mais na sala, mas no verão também passamos algum tempo na rua.

E. Existem muitos conflitos enquanto brincam?

Ed. Ah... isso, isso depende. No início, assim quando começamos o ano letivo existem bastantes conflitos e o adulto tem de intervir várias vezes para os ajudar a resolver esses conflitos, mas depois à medida que eles se vão conhecendo, e que se vão habituando uns aos outros, e que se vão socializando e adaptando, depois as coisas começam a ser mais calmas e eles começam a respeitarem-se mais uns aos outros e a resolverem os seus problemas, os adultos já não precisam de interferir tanto nessas coisas, e portanto deixam de existir tantos conflitos, à medida que o ano letivo vai recorrendo.

E. Como é que sente o grupo a seguir ao intervalo?

Ed. Às vezes agitado, às vezes agitado... porque eles correm, eles saltam e ficam demasiado agitados, ficam um bocadinho agitados, mas depois, também rapidamente, também fazemos ali um exercício de respiração que está agora em moda, respirar fundo e fazer ali uns exerciciozinhos de yoga e tal (*risos*) e a coisa acalmam (*risos*) e aí vamos nós.

E. Qual o papel do brincar no 1.º Ciclo e no JI?

Ed. Qual o papel?

E. Sim, qual o papel do brincar...

Ed. O papel do brincar é muito importante, tanto no jardim de infância, como no 1.º Ciclo, mas se calhar no jardim de infância até aos seis anos, as crianças se calhar têm mais necessidade de brincar, nos seis/sete anos as crianças até essa idade têm mais necessidade de brincar. Depois, a partir daí continuam a ter necessidade de brincar, de correr, de saltar e de jogar... mas se calhar já não é tanto como no pré-escolar.

E. Então acha que o brincar não têm a mesma relevância no pré-escolar e no 1.º Ciclo?

Ed. Sim, eu acho que sim, que tem a mesma relevância, é muito importante nas crianças. Só que realmente no pré-escolar brincam mais, mas relevância, sim, tem! Eles continuam a precisar...

E. E acha que as professoras do 1.º Ciclo sempre perceberam essa relevância? Ou que à uns tempos para cá, percebem mais a relevância do brincar, no 1.º Ciclo?

Ed. Eu acho que sim, que elas percebem e percebem perfeitamente que as crianças têm necessidades de brincar e que é muito importante elas brincarem, mas depois também estão muito agarradas a um currículo que têm de cumprir, e que têm de fazer, e que têm de não sei o quê... e depois estão demasiado agarradas ao currículo, porque tem mesmo de ser, têm de o cumprir, e então às vezes, não dão tanto espaço às crianças para brincar, por isso mesmo, porque...

E. Mas achando na mesma que é relevante?

Ed. Sim, sim...

E. Como é que pode ser valorizado o brincar em ambas as valências, no 1.º Ciclo e no pré-escolar?

Ed. Como é que pode ser valorizado?!... No pré-escolar é valorizado pelo menos eu valorizo o brincar, portanto dou sempre, sempre! Todos os dias eles têm tempo, portanto tem de se dar tempo para as crianças brincarem, não é?!Então, eu dou-lhes tempo para eles brincarem, portanto eu valorizo o brincar. No 1.º Ciclo, se calhar era introduzir mais o brincar na... na forma, de como se desenvolve o currículo, não sei, não sei, isso aí não sei muito bem, não sei muito bem...como é que se podia valorizar o brincar.

E. Considera que as crianças que vão para o ano para o 1.º Ciclo, vão sentir-se desconfortáveis por não terem tanto tempo para brincar como aqui?

Ed. Não, eu acho que elas não se vão sentir desconfortáveis, porque elas já estão preparadas para...eles já sabem que vão para o 1.º Ciclo e que até ao intervalo estão na sala, estão sentados e estão a trabalhar. E só depois têm o intervalo, e no intervalo podem brincar à vontade e que na hora do almoço também podem brincar à vontade, portanto eles já sabem, já sabem, isso. Portanto, eles quando forem para o 1.º Ciclo vão, no início podem achar ali alguma diferença e ter ali alguma dificuldade de adaptação, mas eles já vão com essa noção.

E. Pelos outros?

Ed. Sim, porque eles veem os outros colegas aqui, porque tem aqui o 1.º Ciclo e porque sabem que realmente vai ser assim, e porque vão à sala deles e porque veem qual é a disposição da sala, como é que está, que a sala do 1.º Ciclo já não é como a nossa, que está por áreas, dividida por áreas para eles poderem brincar, e que a outra sala não, já não está distribuída assim... é um conhecimento que eles já têm.

E. Considera que as famílias são participativas?

Ed. Sim, sim... quer dizer, elas não participam assim muito de forma livre, ou melhor de forma voluntária, mas sempre que lhes é solicitado qualquer coisa eles estão sempre disponíveis para participar.

E. Como considera a sua relação com as famílias?

Ed. Boa, sim, sempre, sim, sim...

E. Quantas reuniões são realizadas com as famílias?

Ed. Ah...depende, normalmente se tudo correr bem, porque nós aqui temos muito os atendimentos individuais, sempre que há qualquer coisa fazemos atendimentos individuais. Se for reunião geral, normalmente fazemos três a quatro reuniões gerais, não fazemos mais.

E. E tem muita adesão?

Ed. Sim, sim, sim...tenho quase todos, falta às vezes um ou outro, mas...

E. Quais as maiores dificuldades e facilidades que sente em relação às famílias?

Ed. Aqui, nesta escola, a maior dificuldade que eu sinto é que isto aqui é um local de passagem... por isso mesmo as famílias só participam quando são mesmo solicitadas a, e não participam assim de forma voluntária, por isso mesmo, porque isto aqui é uma zona de passagem, as crianças. Os pais passam aqui de manhã, deixam as crianças e vão trabalhar, para locais de trabalho que não são aqui próximos, e não vivem aqui, portanto eles vêm aqui de propósito pôr os filhos e vão-se embora, portanto isto aqui não há laços de vizinhança ou laços afetos aqui com a localidade, porque isto é só de passagem, e se calhar essa é a maior dificuldade.

E. Acha que as famílias valorizam o brincar?

Ed. Penso que sim, eu acho que sim. Acho que as famílias, cada vez mais estão conscientes da importância que tem o brincar, mas depois muitas vezes, justificam os *tablets* e o tempo que a criança passa em frente a essas coisas, com o facto de não terem tempo para estarem com eles, mas eu acho que eles estão conscientes.

E. Já se sentiu pressionada por alguma família sobre o tema do brincar?

Ed. Não, eu é que nas reuniões de início do ano, eu é que digo logo aos pais qual é que é a minha posição em relação ao brincar. Considero que o brincar é muito importante nestas idades que é uma das principais atividades e o mais importante é o brincar. Eu dou logo a minha opinião e depois os pais, a maior parte deles também concordam e acham que sim.

E. E acha que esta agrupamento valoriza o brincar?

Ed. Eu acho que sim, que agora... nos últimos anos tem se vindo a valorizar mais o brincar.

E. Se momento recorda-se de algo que queira acrescentar e que considere pertinente?

Ed. Não, já dizemos tanta coisa.... (*risos*)...

E. Obrigada pela sua disponibilidade!

Anexo S- Transcrição da entrevista à professora (P.)

Entrevistador (E.) - Boa Tarde, gostaria de realizar uma entrevista no âmbito do meu relatório final, sobre o brincar e as suas concepções no ensino pré-escolar e no 1.º Ciclo. Queria pedir, em primeiro lugar, autorização para gravar a entrevista. E se durante a realização da mesma, não se sentir confortável em responder a alguma pergunta, por favor não hesite em dizer. Esta é uma entrevista de carácter anónimo e confidencial. No final disponibilizei as transcrições.

E. Pode descrever um pouco do seu percurso académico?

Professora (P) - A minha formação inicial, foi de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico... Bacharelato ainda, entretanto fiz o complemento de formação, equivalente à licenciatura, em ensino precoce, da língua estrangeira, inglês. Depois passei como toda a gente por professora contratada, estive em diversas escolas... muitas escolas por ano letivo, não só uma... depois fiquei vinculada ao distrito de Leiria, e estive vinculada ao distrito de Leira, durante mais ou menos 7 anos até que depois consegui colocação aqui, no distrito de [...], concelho do [...].

E. Pensando na sua situação atual, quais são as principais dificuldades que sente?

P. Eu acho que as minhas principais dificuldades prendem-se com o facto de cada vez mais a classe estar a ser posta numa situação de desprestígio e de banalização, quer dizer não há uma valorização do professor e isso depois, também, se reflete nos pais e nas próprias crianças, porque as informações que trazem de casa é que realmente a escola está numa muito abaixo de todos os seus interesses. E às vezes nem fazem parte dos interesses de quem está em casa com eles.

E. Portanto, são muito diferentes as suas dificuldades agora, do que eram no início.

P. Sim, bastante diferentes. Eu também estou diferente! Talvez esteja mais virada para a parte da relação família/escola do que estava no início, em que a minha maior preocupação, e se calhar de toda a gente que passou por Professor Contratado, de realizar dias de serviço, para poder progredir ou aproximar-me mais da minha residência. Agora, neste momento numa fase mais estável em relação à localização de onde me encontro a lecionar, se calhar já me preocupo, de uns anos para cá, mais com o sistema e a relação que os pais têm com a escola. Porque é daí que nós também podemos tirar o sumo para o sucesso das aprendizagens. Nós precisamos dos pais, assim como eles precisam de nós, mas nós precisamos muito dessa salvaguarda, porque aqui na escola faz-se um trabalho totalmente diferente do que se faz em casa! Mas é sempre muito preciso a articulação. Se eu não tiver articulação, tudo aquilo que aqui é feito, ou quase tudo se perde.

E. Na sua opinião, a criança é vista de maneira diferente no pré-escolar e no 1.º CEB?

P. Eu não diria que seja vista de uma maneira diferente. A criança é sempre criança, passa pelas suas diversas fases de desenvolvimento, é claro que no pré-escolar são crianças dos 3 aos 5, ou dos 3 aos 6 conforme a situação, e aqui acabam por ser dos 5 aos 9, ou dos 6 aos

10, ou dos 5 aos 10, o que eu acho é que deveria de...deveria de existir um...uma relação mais contínua entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo. Há um choque, também se nota esse choque depois do 4.º ano para o 5.º ano, portanto do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo, mas no pré-escolar, eu que trabalho no 1.º Ciclo diz-me mais respeito o pré-escolar, não é? Porque acabo por ter o *feedback* do que lá se passa, ou da bagagem que as crianças trazem, eu acho que falta. E isso também me culpo a mim, não é? Falta um conhecimento para que as coisas estejam mais continuadas depois aqui, sejam mais uma continuação principalmente no 1.º ano de escolaridade.

E. Como caracteriza do modo geral o grupo de crianças com quem trabalha atualmente?

P. Eu atualmente estou a trabalhar com uma turma de 1.º ano, portanto ainda me estou também a adaptar a este grupo, e o grupo a mim, como é lógico, são crianças que vêm do pré-escolar, aqui da zona, portanto o meio acaba por não ser uma grande limitação, exceto para uma criança que vem de Lisboa, mas que já conseguiu a integração total e está muito bem neste momento. Em relação a este grupo, há 4 anos que tive o último grupo de 1.º ano... acho que há diferença. Não acho que seja do passar dos 4 anos, acho que este grupo é mesmo diferente daquele que eu tive há 4 anos atrás, em termos de regras de sala de aula, em termos de saberem, em termos de terem informação, do que é uma escola de 1.º Ciclo... lá está por falta de articulação, por falta de um pré-conhecimento deste meio, e do que é uma escola de 1.º Ciclo. Acho que estão menos preparados para ingressar num ciclo diferente.

E. Quais são os seus principais objetivos quando se relaciona com as crianças?

P. Eu costumo dizer que primeiro eu tenho, que tê-los comigo, ou seja, os principais intervenientes neste processo ensino-aprendizagem no qual eu só uma personagem, eles são outras, somos nós! Portanto primeiro eu tenho que ter os alunos comigo, ou seja, emocionalmente elas têm que estar ligados a mim, e eu a eles como é lógico. Portanto têm que haver primeiro ...uma afinidade criada entre mim e eles e não desprestigiando ninguém a seguir é que eu me preocupo com o resto: com os pais, encarregados de educação, podem não ser os pais, não é? Como os outros intervenientes que eles têm neste processo, portanto primeiro eu tenho que os ter, ou seja, eles têm que sentir que estamos todos juntos, que vamos trabalhar juntos, a confiança, a confiança tem que ser uma das coisas primeiras a criar-se, uma confiança um acordo, e é isso que eu tento primeiramente ter. As crianças comigo e depois vamos, vamos irradiando isto para os outros elementos que têm intervenção neste processo.

E. Quais são as principais potencialidades do grupo?

P. Este grupo, eu acho um grupo bastante interessado. Por vezes, o interesse é tanto e a ansiedade é tanta de... de tentarem fazer e de querer, o prático, a parte prática que é natural que venha do pré-escolar, porque eles no pré-escolar têm atividades todas viradas mais para a parte prática das coisas, para o experimentar, e acho que a ansiedade do experimentar, por

vezes, também os bloqueia, no entanto é uma qualidade que eu tenho de explorar. Porque se eles estão interessados, ora vamos aproveitar esse interesse e essa motivação, mas de vez em quando temos que refrear que é para não haver o descarrilamento, porque, por vezes, isso acaba por perturbar as atividades, porque a ansiedade é muita. Mas gosto que eles tenham essa potencialidade que é querer fazer, querer saber. No geral são crianças muito ansiosas por experimentar, por saber, e fazer.

E. Quais as principais fragilidades? Barra dificuldades do grupo?

P. Este grupo neste momento, portanto, começámos a meados de setembro e passaram praticamente 3 meses, o que eu acho é que lhes falta espírito de equipa. Eles não têm espírito de equipa. E a maior parte veio toda da mesma instituição de pré-escolar e da mesma turma, da mesma sala. Depois tenho aqui outros meninos, poucos, que vieram de outros jardins de infância, de outras localidades, de outras freguesias do concelho, mas são poucos. E mesmo dentro do geral, portanto, da maior parte dos que vêm do mesmo jardim de infância.

(Interrupção devido a um telefonema, e continua a professora)... as dificuldades do grupo, a maior dificuldade eu sinto neste grupo é realmente a falta de espírito de equipa. Elas vieram quase todos da mesma instituição do pré-escolar, portanto, aqui mesmo da localidade, mesmo da sede de concelho, portanto do [...], e mesmo nesses, mesmo nesse grupo maior, vindo da mesma sala... do mesmo jardim de infância eles não têm muito espírito de equipa. Não sabem trabalhar em grupo, têm dificuldade em partilhar, têm dificuldade em aceitar o outro. Está... está a ser um bocadinho complicado... por exemplo alguns trabalhos que fazemos em grupo eles tentam todos mandar. Todos querem liderar. Todos querem escolher. Todos querem fazer a mesma coisa, não é? O que em grupo não funciona, portanto, essa é a maior fragilidade.

E. Identifica algum interesse particular do grupo? Acha que ele tem interesse por alguma coisa em particular?

P. Hum, ainda não.

E. Na sua perspectiva, o que significa hoje em dia brincar?

P. Ora bem, hoje?

E. Hoje em dia?

P. Hoje em dia eu acho que o brincar é exatamente igual ao que aqui há algum tempo atrás. A palavra brincar deve querer dizer a mesma coisa, no entanto ...existem para mim duas faces do brincar. Considerando o brincar a parte lúdica de qualquer coisa, não é!? Ao brincar livremente, portanto sem nenhum objetivo pré-concebido, portanto a criança brinca em casa com os seus brinquedos, brinca na escola no pátio, e depois há aquela parte lúdica, que costumamos dizer que é aquele brincar dirigido. Portanto é um brincar focado num objetivo que pode ser utilizado a... como jogo, portanto o brincar do jogo ou o fazer de conta, do contar histórias, do... mas em que a parte académica está atuar. Ou seja, através do brincar

queremos chegar a um objetivo acadêmico a uma aprendizagem, não é? Pronto esse brincar é um brincar orientado, normalmente, pelo professor, não é?! por quem está com eles, mas também é muito importante, porque subtilmente eles acabam por fazer aprendizagens com muito mais facilidade, porque para eles estão a brincar, lá está, o entre aspas do brincar. Quando estão a brincar livremente é lógico que também estão a desenvolver algumas competências, e competências que depois também servem para a parte académica, porque estão a desenvolver a imaginação, estão a desenvolver a parte criativa, até da escrita, quando já são maiores e já têm a técnica da escrita já brincam ao stop, por exemplo que é um jogo que eles podem brincar livremente. Tudo isso pode também ser utilizado em sala de aula. O brincar para mim, acho que tem o mesmo significado agora, claro que há brincadeiras diferentes das que havia aqui há algum tempo, não é!?

E. Exemplos de brincadeiras que realizam na sala de aula? Que as crianças realizam dentro da sala de aula?

P. Pronto, se formos chamar de brincadeiras de utilizar o brincar para aprender, temos brincadeiras que podem ter a ver com regras sociais, por exemplo. Temos brincadeiras que têm a ver com as contagens na matemática... portanto, podemos fazer disto algo transversal, não é?! E podemos atingir todos as áreas: hum, jogos de palavras...

E. Exemplos de brincadeira das crianças com quem lida dentro da sala, e fora? Portanto exemplos de brincadeiras que eles têm dentro? (silêncio) Hum, não têm...ok...

P. Se considerarmos brincadeiras, por exemplo fazer a saudação da manhã em que elas escolhem qual é o tipo de saudação que querem fazer, por exemplo para eles isso não passa de uma brincadeira.

E. Sim.

P. Não é? O facto de eu estar a orientar essa atividade, porque eles podem escolher, mas têm quatro opções, não podem escolher aquilo que lhes apetece, escolhem daquelas quatro opções. Daquelas quatro eu já estou a limitar, porque eu já os estou a escolher só de entre quatro, se calhar haveriam muitas mais coisas que eles gostariam de fazer na saudação da manhã, por exemplo, têm quatro opções, mas se considerarmos isso como... qualquer coisa lúdica, que é! Porque eles divertem-se, e nós vemos pela atitude que eles têm, que realmente estão a levar a parte lúdica a sério, porque se estão a divertir, e isso é levar a parte lúdica a sério, aí pronto... a brincadeira da saudação da manhã, outros tipos de jogos ou brincadeiras que eles possam fazer na sala.

E. Na sua opinião as crianças brincam mais ou menos em relação à sua altura?

P. Brincam menos... brincam menos...

E. Mas acha que isso têm algum?... acha que brincam menos porquê?

P. Eu acho que brincam menos porque têm menos tempo para, para brincar, eu acho que o principal facto limitador da brincadeira deles é terem menos tempo. Eles saem da escola vão

para os centros de estudo, para os ATL. Objetivo primeiro dos pais, fazer os trabalhos de casa, portanto não há brincadeira. Quando saem do ATL, ou dos centros de estudo, portanto são horas de ir jantar, fazer a higiene pessoal, com certeza, e deitar. Ficam resumidos a ver qualquer coisa na televisão, a jogar um jogo do computador, ou não, porque o tempo é pouco, e convém que se deitem cedo, portanto, há menos tempo para brincar.

E. Quais as aprendizagens que o brincar desenvolve?

P. Muitas. Não diria aprendizagens se calhar, aptidões, competências... o que eu já disse anteriormente, capacidade de imaginar, ser criativo, desenvolver também a autoestima. Toda a gente fica com uma autoestima alta quando ganha um jogo, não é? Quando consegue levar uma tarefa do princípio ao fim, e o espírito de equipa também. Portanto o jogo é muito importante principalmente para a parte social e emocional, e depois também para as aprendizagens, pronto, se lhes quisermos chamar aprendizagens. Também, é importante para criar aptidões, competências, capacidades, mostrar até a área em que mais se... consegue, obter mais sucesso portanto, há crianças, por exemplo, em jogos de palavras, não, mas se calhar em jogos de contagens e numeração já são mais competentes, ou seja, também dá o professor ou o educador, quem estiver com esses também dá num jogo, várias vezes, não é? Em várias brincadeiras também dá para se poder ver e despistar ali umas capacidades que, às vezes, no ambiente de sala de aula normal não se consegue, não se consegue descobrir.

E. Na sua opinião, brincar livremente é mais ou menos importante do que a brincadeira orientada?

P. É tão importante como a brincadeira orientada.

E. Ok, porquê?

P. Porque acho que o brincar livremente, só o ser livre para fazer alguma coisa, já é bom. É muito bom conseguir, porque o ser livre, nunca se é livre totalmente porque é assim: temos de optar, mesmo ao ser livre, agora vais brincar ao que tu quiseres, logo aí começa uma opção, saber escolher. E quero aquilo... saber refletir, quero porquê? E quero e então porque é que não queres antes o outro, porque é que escolheste esse, não é? Pronto isso depois é... eu acho que o brincar livre é mesmo, mesmo muito importante.

E. A próxima pergunta era – gostava que me falasse sobre a brincadeira enquanto ferramenta pedagógica a professora já...

P. Sim, acho muito importante é já disse há um bocadinho e vou muito para aí também e realmente gosto de utilizar a brincadeira para as aprendizagens.

E. Há quem defenda que se deve separar bem os tempos de brincar e os tempos de trabalho, a professora concorda?

P. Não, acho que a parte lúdica está intrínseca àquilo que estamos a fazer não tem que se separada, nem deve!

E. Como é que proporciona o brincar na sua prática profissional?

P. Utilizando o brincar ou o jogar, por assim dizer nas práticas normais das aprendizagens que estão a acontecer na sala de aula, até por vezes sem estar programado que isso aconteça. Se eu vir que realmente que aquela tarefa se está a tornar maçadora, que não está a funcionar porque realmente aquilo que eu planeei para chegar ao objetivo que queria não está a ser motivador para as crianças, estão a ficar desinteressadas, é lógico que eu vou...eu vou arranjar uma técnica, normalmente levando para o lúdico, que nestas idades é.. é preferível, porque eles gostam sempre, todo o que cheira a lúdico e a brincadeira eles gostam sempre e vou utilizar no momento, naquele momento eu vou improvisar e utilizar um bocadinho do lúdico para, para ver se não caí na desmotivação.

E. Então a próxima questão, a professora já respondeu que era: Incorpora a brincadeira nas atividades em sala de aula?

P. Sim, sim!

E. Se sim, quais são as suas estratégias?

P. As estratégias em relação à brincadeira só podem ser duas, ou improviso no momento, porque acho que devo recorrer ao jogo e ao lúdico para conseguir atingir aquilo que eu, que eu estava a programar, ou que tinha programado, ou então já levo programada uma brincadeira.

E. Quais são as brincadeiras preferidas do grupo?

P. O grupo aqui, tudo o que seja mexer e movimentar o corpo, gosta. Todo o que seja dançar, levantar braços, pernas, tudo o que seja mexer... porque é um grupo bastante ativo. Em termos físicos é um grupo que se move muito dentro da sala, é um grupo que tem por comportamento recorrente levantar-se da cadeira, sempre que apetece, não é? Portanto, realmente, acabo por ajustá-los frequentemente durante o dia, ah.. mas eles adoram atividades que sejam de movimento corporal, e pronto, vamos utilizando o gosto que eles têm pela atividade física e movimento, vamos utilizar dentro da sala de aula, como hoje fizemos, por exemplo com o *robot*.

E. Qual é o tempo, em média, que as crianças têm por dia para brincar?

P. Na escola?

E. Sim!

P. Na escola para brincar, incluindo o que brincam na sala de aula, talvez uma hora.

E. Acha suficiente?

P. Neste momento, neste momento eu acho que sim. Isso depois é relativo, se calhar uma hora de uma brincadeira y, não... não... não foi suficiente e um quarto de hora da brincadeira x foi ótimo e valeu por dois ou três dias de brincadeira.

E. Onde é que as crianças brincam mais?

P. Mas em relação à escola e em casa?

E. Sim!

P. Tenho a certeza, absoluta que é na escola!

E. Existe muitos conflitos enquanto brincam?

P. Nestas crianças de primeiro ano sim, sim, são mais conflituosas. Ainda não perceberam que o brincar tem muito mais valor quando até são jogos em que ninguém ganha, que às vezes acontece. Ainda ontem, nós estávamos aqui com a atividade e eles: este grupo está a ganhar! Já acertamos dez! E nem era um jogo de ganhar ou perder, portanto eu acho que, aqui nesta faixa etária dos 5 e dos 7 nota-se bastante...o conflito.

E. Como é que sente o grupo a seguir ao intervalo? Sente que eles estão mais agitados?

P. Não, não estão mais agitados! Por vezes, até vêm um bocadinho mais calmos, já gastaram naquela meia hora de energia e então, até sim, sim!

E. Qual o papel do brincar no 1.º Ciclo?

P. O papel do brincar é coadjuvante da aprendizagem, pronto. Ele serve para relaxar, para, nos momentos em que não estão na sala de aula, não é? Mas também serve na sala de aula com coadjuvante para as aprendizagens. Pronto, nunca consegui imaginar uma escola de 1.º Ciclo, já não vou falar nos outros ciclos, mas numa escola de 1.º Ciclo, eu nunca conseguiria imaginar, a escola sem a palavra brincar, não é? Para mim é impossível, não consigo.

E. E no jardim de infância, acha que tem a mesma relevância?

P. Ou mais, a faixa etária da criança assim o exige, ou mais...

E. Como é que pode ser valorizado o brincar em ambas as valências?

P. Utilizando-o, quando se utiliza qualquer coisa, frequentemente, quando se recorre para aprender é uma forma de valorizar.

E. Considera que as crianças se sentem desconfortáveis por não poderem brincar tanto aqui, como brincavam no pré-escolar?

P. Eu não diria desconfortáveis, porque as crianças até gostam de sentir, às vezes, esses momentos assim... compartilhados, até gostam de sentir que há uma separação. Sabem dizer, agora pronto, agora vamos acabar esta brincadeira, porque agora vamos fazer não sei o quê, pronto. Mas, não, não os sinto desconfortáveis.

E. Considera que as famílias são participativas?

P. Ah... cada vez menos, cada vez menos, ou por falta de tempo, ou por... cada vez menos.

E. Que tipo de participação têm na organização do ambiente educativo?

P. Normalmente nos eventos, nas épocas festivas, quando solicitados, temos alguma adesão...

E. Alguma adesão?

P. Alguma, não! Alguma, mas em tempos era maior.

E. Como é que considera a sua relação com as famílias?

P. É assim, neste momento, se formos a ver, atualmente ainda não tenho uma relação criada, não é? Pronto, porque estou com eles há pouco tempo, tivemos três reuniões de pais, quer

dizer, atendimentos os pais normalmente, também têm pouco tempo para vir aos atendimentos, o que se torna um bocadinho incómodo, porque realmente eu chego ao fim do primeiro período e há pais que nem sei quem são ainda, já nem falo no pai e na mãe mas pelo menos um deles que seja o encarregado de educação, por vezes nem é o pai nem a mãe, mas pronto encarregados de educação, nesta turma de 21 alunos eu se calhar que há 5 ou 6 que eu ainda nem conheço, porque não vieram às reuniões, não poderem, e eu acabo por... neste momento não posso falar numa relação com os pais, porque não a tenho.

E. Quais as potencialidades e as fragilidades que sente em relação às famílias?

P. É assim eu vou falar no geral, porque nestas famílias, ainda não sei, mas normalmente as potencialidades são muitas, as potencialidades têm a ver com o facto de eu poder recorrer à ajuda das famílias. Portanto, poder solicitar-lhes a participação, não valorizar quem nunca tem tempo, ou quem nunca quer vir...

E. Porquê?

P. Porque não vale a pena valorizar, porque cada qual é como é, cada qual participa naquilo que quer, ah... normalmente a participação dos pais nunca é obrigatória, nunca é..., quase sempre nunca é obrigatória, portanto os pais podem optar por vir ou não vir, por participar ou não participar, alguns participam mais e esses acabam por compensar aqueles que nunca participam. Pronto e há aqueles que participam de vez em quando e nós já ficamos agradecidos, pronto, porque eu acho que mais agradecidos que nós, se calhar ficam os filhos porque sentem essa articulação entre a casa onde eles vivem e a escola.

E. Acha que as famílias valorizam o brincar?

P. Sim, eu até acho que sim. Agora aqui o que eles chamam brincar é que eu, às vezes, pronto, fico assim desgostosa, porque brincar não é pegar num telemóvel, nem num tablet e ficar ali sozinho, sozinho durante uma hora ou duas, isso para mim não é brincar, não é? Isso para mim não é brincar, mas para alguns pais é...

E. Já se sentiu pressionada pelas famílias em relação a este tema?

P. Não, por acaso não, nunca me senti pressionada, nunca ninguém me falou sobre... sobre se brincavam muito ou brincavam pouco, sobre se os filhos brincavam muito, ou pouco, ou se eu brincava muito ou pouco, portanto nunca me senti pressionada.

E. Acha que neste agrupamento o brincar é valorizado?

P. Sim, eu até acho que sim, até é um agrupamento bastante virado para atividades lúdicas, para... até eventos às vezes... concursos de cartas, cursos de... acho que sim, este agrupamento está bastante virado para a parte lúdica da aprendizagem, acho que sim.

E. De momento recorda-se de algo mais que considere importante acrescentar?

P. Sobre o brincar?! Não acho que as perguntas que foram feitas foram pertinentes, e acho que foi o suficiente para falarmos, haveria se calhar muita coisa para falarmos sobre o brincar, não é? (*Risos*) No entanto, acho que foi o suficiente, acho que sim! Temos de dar importância

ao brincar e, e... ajudar a saber brincar! Que até no brincar nós podemos ajudar, não é? Podemos ajudar, orientar, lá está, para a regras aproveitar e puxar um bocadinho a brasa à nossa sardinha e, entretanto, utilizar aquilo que eles realmente gostam que é brincar, uma criança gosta muito de brincar, é o que gosta mais. Quando se pergunta, às vezes, a uma criança o que ele gosta mais na escola, é do intervalo...porque é para brincar, pronto e utilizámos isso para aquilo que queremos atingir.

E. Obrigada pela sua disponibilidade!

Anexo T- Transcrição das entrevistas realizadas às crianças

E1, duração 01:38

Gostas de brincar? Gosto. **Porquê?** Porque para mim, é uma coisa em que posso arranjar amigos. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Jogos de mesa. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Pouco. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Tu gostas de trabalhar?** Gosto. **Porquê?** Porque assim deixo a professora feliz. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Opa, cada dia é sempre um trabalho novo. **Pois, é verdade... mas qual é o trabalho que gostas de fazer?** O trabalho de fazer as árvores crescerem. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Na escola. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Os dois. **Mas qual é que gostas mais?** Brincar. **Obrigada E1.**

E2, duração 00:58

Gostas de brincar? Sim. **Qual é a tua brincadeira preferida?** É tentar apanhar a lua. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Andar a apanhar as pessoas. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar. **Obrigada E2.**

E3, duração 02:03

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque é divertido. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar aqui na escola. **No recreio, ou na sala?** Na sala. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Nos dois. **Tu gostas de trabalhar?** Sim. **Porquê?** Porque é divertido. **Boa, trabalhar e brincar são os dois divertidos?** Sim. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Todos. **Podes-me dar um exemplo de um trabalho que gostes de fazer...** desenhar. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Nos dois. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Trabalhar. **Porquê?** Porque trabalhar é divertido. **Então e brincar, não é?** Não. **Então tu preferes estar a fazer o desenho do que a brincar com os amigos?** (*Acena com sim*). **Obrigada E3.**

E4, duração 01:37

Gostas de brincar? Gosto. **Porquê?** Porque é divertido. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Jogar futebol. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Pouco, eu brinco pouco ao futebol. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Tu gostas de trabalhar?** Gosto. **Porquê?** Porque é engraçado. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Não sei. **Então, mas pensa um bocadinho.** Eu não consigo pensar... **o que é que é trabalhar para ti?** É fazer trabalhos. **E qual é o trabalho que tu mais gostas de fazer?** ... deixa-me ver... de fazer trabalhos com a [...]. **Então e qual é o tipo de trabalhos que mais gostas de**

fazer? Desenhos. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Na escola. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Trabalhar. **Trabalhar, porquê?** ... é divertido. **Obrigada E4.**

E6, duração 02:17

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque é divertido brincar com toda a gente. **Qual é a tua brincadeira preferida?** A minha brincadeira preferida é os legos pequenos, os legos grandes, as construções, os jogos de mesa e, também a casinha, as trapalhadas e a caixa azul. **Bem, tu gostas de tudo... olha e tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa e em escola. **Então?** Nos dois lados. **Tu gostas de trabalhar?** Sim gosto. **Porquê?** Porque é divertido. **E o que é o trabalho para ti?** É fazer coisas divertidas, tipo cozinhar. **Cozinhar a sério ou ao faz de conta?** Cozinhar em casa e na escola, como fizemos o bolo rei e como fizemos as bolachinhas de natal do ano passado. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Cozinhar. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Nos dois lados. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar, porque é divertido. **Então, mas tu disseste que trabalhar também é divertido?** Eu prefiro, antes trabalhar. **Porquê?** Porque estou quase a ir para o primeiro ano. **Para te preparares?** Sim. **Mas tu preferes brincar ou trabalhar, estou confusa.** Trabalhar! **Porquê?** Porque eu estou quase a ir para o primeiro ano. **Okok, Obrigada E6.**

E7, duração 00:58

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque eu gosto de brincar com os meus amigos. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar à apanhada congelada. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Pouco. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Tu gostas de trabalhar?** Não. **Porquê?** Porque eu não quero. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Fazer desenhos. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Na escola. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar. **Obrigada E7.**

E8, duração 01:27

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque é muito divertido brincar com os amigos. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Construções, biblioteca e casinha. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Tu gostas de trabalhar?** Sim. **Porquê?** Porque a [XXX] diz uma coisa e nós fazemos. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Quando a [XXX] nos diz para pintarmos da mesma cor, nos pintamos. **E é o que mais gostas de fazer?** Sim. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Na escola. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar. **Obrigada E8!**

E9, duração 01:16

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque sim. **Porque sim...** **E qual é a tua brincadeira preferida?** Em casa? **Em casa ou na escola, a tua brincadeira preferida...** Brincar em casa com a cozinha da Minnie. **E aqui, qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar com os jogos de mesa. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Tu gostas de trabalhar?** Sim. **Porque?** Não sei. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Na cozinha da Minnie. **Na cozinha da Minnie, então cozinhar para ti é o melhor trabalho?** Sim. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Em casa, só em casa. **Então tu só trabalhas em casa? Na escola não trabalhas?** Não. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar. **Obrigada E9.**

E10, duração 01:49

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque eu gosto muito. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar com os amigos. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Pouco. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Tu gostas de trabalhar?** Sim. **Porquê?** Porque eu faço tantos...faço todos os dias desenhos. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Desenhos. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Em casa, faço desenhos e coisas assim. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Trabalhar. **Porquê?** Porque eu gosto muito de fazer desenhos. **Obrigada E10.**

E11, duração 00:45

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque sim. **Qual é a tua brincadeira preferida?** É ao legos. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Tu gostas de trabalhar?** Sim. **Porquê?** Porque sim. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Pintura. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Na escola. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar. **Obrigada E11.**

E12, duração 01:32

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Sim, porque eu gosto de brincar aos legos. **Qual é a tua brincadeira preferida?** A construção. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Tu gostas de trabalhar?** Sim. **Porquê?** Porque eu gosto de ficar todos os dias em casa. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Jogo de mesa. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Em casa. **E para ti o jogo de mesa é trabalhar?** Sim. **Porquê?** Porque o E4 é meu amigo. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar. **Obrigada E12.**

E13, duração 02:55

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque é muito divertido brincar com os amigos. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Jogar às escondidas. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Tu gostas de trabalhar?** Sim. **Porquê?** Porque é muito divertido ficar cá na rua e ficar lá dentro. **A trabalhar?** Sim. **Então, na escola trabalhas e em casa brincas?** Sim! **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Fazer legos grandes e também ir para a casinha. (E12 interrompe e diz que isso é brincar e não trabalhar, entrevistador pede à criança que deixe a colega dizer o que pensa, reforçando que não existem respostas em certas, nem erradas) **O que é trabalhar?** Trabalhar Trabalhar é fazer as coisas como a [educadora] diz. **Então e quais são as coisas que a [XXX] te manda fazer que mais gostas?** Ir para a área que eu quero. **Boa, podes dar um exemplo de um trabalho que fizeste hoje?** O chapéu de chuva. **E tu gostas de fazer?** Sim. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Em casa. **E qual é o trabalho que fazes mais em casa?** Brincar é trabalhar muito. **Brincar é trabalhar muito?** Sim, porque eu trabalhei muito em casa. **Mas trabalhas mais em casa ou na escola?** Na escola. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar. **Porquê?** Porque é muito divertido. **E trabalhar é o quê?** Também é muito divertido. **Então, porque é que preferes brincar?** Porque eu gosto muito de brincar. **E trabalhar não gostas?** Não, porque depois temos de trabalhar mais e mais e mais.... **Obrigada E13.**

E14, duração 01:17

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque, brincar é divertido. **Qual é a tua brincadeira preferida?** É brincar na minha cozinha pequenina cor de rosa, em casa. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola e em casa. **Tu gostas de trabalhar?** Sim. **Porquê?** Porque trabalhar também é giro. **E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?** Gosto de fazer um bolo de areia, de bolo rei. **E tu trabalhas mais em casa ou na escola?** Na escola. **E tu preferes brincar ou trabalhar?** Brincar e trabalhar. **Mas qual é o teu preferido?** As duas coisas. **Não tens nenhum preferido?** Não. **Está bem, obrigada E14.**

E15, duração 00:33

Ana Teresa, tu gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque eu brinco muito na casa de banho e atiro a toalha pelos ares e a canto na banheira. **Tu gostas? Achas divertido?** Sim. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Atirar a toalha pelo ar. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na casa de banho. **Mas na casa de banho da escola ou de casa?** De casa e é muito divertido. **Obrigada E 15.**

E17, duração 00:31

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque tenho muitos amigos. E porque gosto de brincar muito com a minha mana. **Qual é a tua brincadeira preferida?** É às escondidas e à apanhada. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Obrigada E17.**

E18, duração 00:29

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque gosto de brincar com os meus amigos. **Qual é a tua brincadeira preferida?** *Minecraft*. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Obrigada E18.**

E19, duração 00:25

Gostas de brincar? Gosto. **Porquê?** Porque posso inventar brincadeiras. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Jogar ao Galo. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Obrigada E19.**

E20, duração 00:41

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Tipo o quê? **A brincar no geral?** Gosto de brincar com os meus bonecos. **Mas porquê, porque é que gostas de brincar?** Porque me divirto. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar aos mecânicos. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Nas duas, mas mais em casa. **Obrigada E20.**

E21, duração 00:41

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Adoro brincar à apanhada, às escondidas... o que eu quiser. **E porque é que gostas de brincar?** Adoro brincar com o E18. **E porquê porque é que brincas?** Porque sim. **Porque sim?** Sim, eu vou lanchar e depois vou brincar... **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Nos dois. **Obrigada E21.**

E22, duração 01:03

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque sim. **Porque sim?** Porque eu gosto de brincar. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Jogar futebol. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Obrigada E22.**

E24, duração 00:34

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque sim. **Porque sim, porquê?** Porque eu gosto de brincar. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Futebol. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **Mas gostas de brincar mais?** Sim. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Obrigada E24.**

E25, duração 01:05

Gostas de brincar? Gosto. **Porquê?** Eu gosto de brincar com o Senhor Victor, com a E28, com a E32 e com a E15. **E porque é que gostas de brincar?** Porque que... podemos brincar a tudo. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Ao planeta das gémeas que eu brinco com a E17. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E porque é que achas que brincas muito?** Porque eu tenho muitas amigas. **E brincas mais na escola ou em casa?** Mais na escola. **Mais na escola, em casa não brincas muito?** Não. **Obrigada E25.**

E26, duração 00:28

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque é divertido. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Jogar à apanhada e brincar com as minhas bonecas. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa e na escola... **Mas onde é que brincas mais?** Em casa. **Obrigada E26.**

E27, duração 00:26

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque é muito divertido. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar às escondidas. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Nas duas coisas. **Obrigada E27.**

E29, duração 00:33

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Não sei. **Não sabes, então?** Porque é divertido. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar aos carros, tenho vários carros. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **Gostavas de brincar mais?** Sim. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Obrigada E29.**

E30, duração 00:28

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Por causa de... faz eu ficar divertido, eu ficar feliz. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Jogar à bola. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Obrigada E30.**

E31, duração 01:08

Gostas de brincar? Gosto. **Porquê?** Porque sim. **Porque sim, porquê?** Porque gosto de brincar com o Cristiano. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar com o meu Robot. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Obrigada E31.**

E32, duração 00:53

Gostas de brincar? Gosto. **Porquê?** Porque é divertido e aprendemos muitas coisas. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Brincar à mamã dá licença. **Como é que é esse jogo?** É... temos de... dizer, “mamã dá licença, quantos passos dou?”. **Ah...Ok! Temos de pedir licença à mamã... e tu achas que brincas muito ou pouco?** Brinco muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Na escola, em casa não brincas muito?** Não! **Obrigada E32.**

E33, duração 00:22

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque gosto de brincar com os meus amigos. **Qual é a tua brincadeira preferida?** Jogar futebol. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Na escola. **Obrigada E33.**

E35, duração 00:47

Gostas de brincar? Sim. **Porquê?** Porque eu tenho lá em casa muito brinquedos... e tenho lá uns carrinhos, tapete de estradas para os carros andarem. **E é a tua brincadeira preferida?** Sim. **E porque é que tu gostas de brincar com essas coisas?** Porque, porque são os meus brinquedos preferidos. **E tu achas que brincas muito ou pouco?** Muito. **E brincas mais na escola ou em casa?** Em casa. **Obrigada E35.**

Anexo U – Tabelas sínteses das entrevistas às crianças

P1- Gostas de brincar?

P2- Porquê?

P3- Qual é a tua brincadeira preferida?

P4- E tu achas que brincas muito ou pouco?

P5- E brincas mais na escola ou em casa?

P6- Tu gostas de trabalhar?

P7- Porquê?

P8- E qual é o trabalho que mais gostas de fazer?

P9- E tu trabalhas mais em casa ou na escola?

P10- E tu preferes brincar ou trabalhar?

Crianças do Pré-Escolar

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
E1	gosto	porque para mim, é uma coisa em que posso arranjar amigos	jogos de mesa	pouco	escola	gosto	porque assim deixo a professora feliz	fazer as árvores crescerem	escola	brincar
E2	sim	—	é tentar apanhar a lua.	—	—	—	—	andar a apanhar as pessoas	—	brincar
E3	sim	é divertido	brincar na escola	muito	dois	sim	é divertido	desenhar	dois	trabalhar

E4	gosto	é divertido	jogar futebol	pouco, eu brinco pouco ao futebol.	casa	gosto	é engraçado	desenhos	escola	trabalhar
E6	sim	é divertido brincar com toda a gente	é os legos pequenos, os legos grandes, as construções, os jogos de mesa e, também a casinha, as trapalhadas e a caixa azul	muito	dois	sim	é divertido	cozinhar	dois	trabalhar
E7	sim	porque eu gosto de brincar com os meus amigos	brincar à apanhada congelada	pouco	casa	não	porque eu não quero	fazer desenhos	escola	brincar
E8	sim	é muito divertido brincar com os amigos.	construções, biblioteca e casinha	muito	escola	sim	porque a [educadora] diz uma coisa e nós fazemos	quando a [educadora] nos diz para pintarmos da mesma cor, nos pintamos.	escola	brincar
E9	sim	porque sim	brincar com a cozinha da <i>Minnie</i>	muito	casa	sim	não sei	na cozinha da <i>Minnie</i>	casa	brincar
E10	sim	porque eu gosto muito	brincar com os amigos	pouco	escola	sim	porque eu faço tantos...faço todos os dias desenhos	desenhos	casa	trabalhar
E12	sim	porque eu gosto de brincar aos legos	a construção	muito	casa	sim	porque eu gosto de ficar todos os dias em casa	jogo de mesa	casa	brincar
E11	sim	porque sim	legos	muito	escola	sim	porque sim	pintura	escola	brincar

E13	sim	é muito divertido brincar com os amigos	jogar às escondidas	muito	casa	sim	é muito divertido ficar cá na rua e ficar lá dentro.	fazer legos grandes e também ir para a casinha.	escola	brincar
E14	sim	é divertido	brincar na minha cozinha	muito	dois	sim	é giro	fazer um bolo de areia	escola	ambos

P1- Gostas de brincar?	N.º de crianças
Sim	13
Não	0

P6- Gostas de trabalhar?	N.º de crianças
Sim	11
Não	1
Não respondeu	1

P2 – Porquê?	N.º de crianças
Porque sim	2
É divertido	3
É muito divertido brincar com ...	4
É uma coisa em que posso fazer amigos	1
Eu gosto	2
Não respondeu	1

P4- Brincas muito ou pouco?	N.º de crianças
Muito	8
Pouco	4
Não respondeu	1

P5- Brincas mais na escola ou em casa?	N.º de crianças
Casa	5
Escola	4
Não respondeu	1
Em ambos	3

P7- Porquê?	N.º de crianças
É giro	1
É divertido	3
Porque a Amélia diz uma coisa e nos fazemos	1
É engraçado	1
Assim deixo a professora feliz	1
Porque eu faço desenhos	1
Porque sim	1
Porque eu não quero	1
Porque eu gosto de ficar todos os dias em casa	1
Não responde	1
Não sei	1

P8- Qual é o trabalho que mais gostas?	N.º de crianças
Cozinhar	3
Pintar/desenhar	6
Fazer legos	1
Germinação	1
Jogar à apanhada	1
Jogos de mesa	1
Casinha	1

P9- Trabalhas mais na escola ou em casa?	N.º de crianças
Casa	3
escola	7
Não respondeu	1
Em ambos	2

P10- Gostas mais de brincar ou de trabalhar?	N.º de crianças
Brincar	8
Trabalhar	4
Em ambos	1

Crianças do 1.º Ciclo

	P1	P2	P3	P4	P5
E15	sim	é divertido	atirar a toalha pelo ar	muito	casa
E17	sim	porque eu gosto de brincar com os meus amigos	jogar futebol	muito	escola
E18	sim	porque gosto de brincar com os meus amigos	<i>minecraf</i>	muito	escola
E19	gosto	posso inventar brincadeiras	jogar ao galo	muito	casa
E20	sim	é divertido	brincar com os meus bonecos	muito	dois
E21	sim	porque sim	adoro brincar à apanhada, às escondidas	muito	dois
E22	sim	porque eu gosto de brincar	jogar futebol	muito	casa
E23	sim	porque sim	futebol	muito	casa
E25	gosto	porque que podemos brincar a tudo	ao planeta das gémeas que eu brinco com a clara	muito	escola
E26	sim	é divertido	jogar à apanhada e com as minhas bonecas	muito	dois
E27	sim	é muito divertido	brincar às escondidas	muito	dois
E28	sim	é divertido	brincar aos carros	muito	casa
E30	sim	fico divertido e feliz	jogar à bola	muito	escola
E31	gosto	porque gosto de brincar com o Cristiano	brincar com o meu robot	muito	casa

E32	gosto	é divertido e aprendemos muitas coisas	brincar à mamã dá licença	muito	escola
E35	sim	porque eu tenho muitos brinquedos	brincar aos carrinhos, tapete de estradas para os carros andarem	muito	casa

P1- Gostas de brincar	N.º de crianças
Sim	16
Não	0

P4- Achas que brincas muito ou pouco	N.º de crianças
Muito	16
Pouco	0

P2- Porquê?	N.º de crianças
É divertido	7
Aprendemos muita coisa	1
Podemos brincar a tudo	1
Porque sim	2
Porque eu tenho muitos brinquedos	1
Posso inventar brincadeiras	1
Gosto de brincar com...	4

P5- Brincas mais na escola ou em casa?	N.º de crianças
Casa	7
Escola	5
Em ambas	4

P3- Qual é a tua brincadeira preferida	N.º de crianças
Mamã dá licença	1
Planeta das gémeas	1
Atirar a toalha ao ar	1
Jogar à apanhada	2
Jogar às escondidas	2
Brincar com os carrinhos	2
Brincar com as bonecas	2
Jogar ao galo	1
futebol	4
Brincar com o robot	1
Jogar <i>Minecraf</i>	1

Anexo V- Produto final obtido através da aplicação Wordart “Para mim brincar é ...”

Crianças do Pré-Escolar

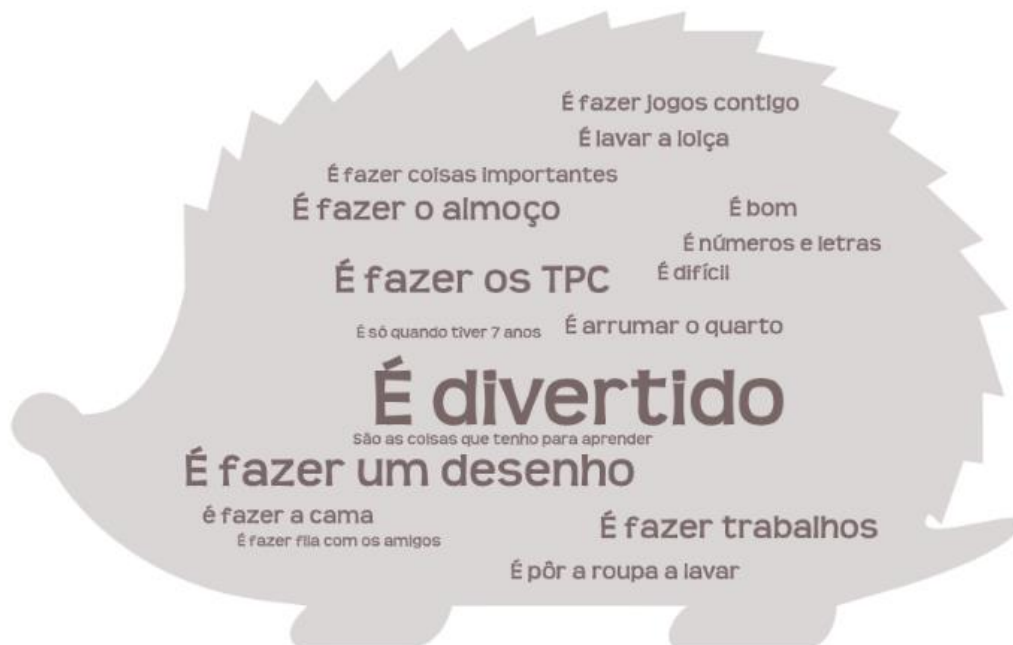


Crianças do 1.º Ciclo



Anexo W - Produto final obtido através da aplicação *Wordart* “Para mim trabalhar é ...”

Crianças do Pré-Escolar



Crianças do 1.º Ciclo

