



**Rita Reis Pinho
Gomes da Silva**

**O lugar do brincar na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do
Ensino Básico**



**Rita Reis Pinho
Gomes da Silva**

**O lugar do brincar na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

A ti, avô, que sei que estás orgulhoso de todo o meu percurso.

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira

Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade
de Aveiro

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, por todo o tempo, compreensão e conselhos dispensados.

Aos professores cooperantes, que nos receberam de braços abertos e nos transmitiram os seus ensinamentos e palavras de incentivo.

Às crianças que tanto nos ensinaram e fizeram sorrir.

Aos amigos de sempre, que estiveram presentes para me ajudar e incentivar.

Aos amigos que Aveiro me trouxe, que me animaram e proporcionaram momentos inesquecíveis, que me viram crescer e fizeram parte do meu dia-a-dia.

À Beatriz, à Luísa, à Joana e à Sofia por estarem presentes desde sempre, por todo o apoio e consolo nos momentos mais difíceis, mesmo à distância.

À minha família, a melhor, por todas as palavras de carinho, encorajamento e por todo o apoio.

À minha irmã, por todos os conselhos e momentos de descontração.

À minha mãe, a minha inspiração de força e determinação. Obrigada por tudo o que me deste, o possível e o impossível.

Às “minhas” crianças, por me fazerem ver, todos os dias, que é isto que me faz feliz.

A Aveiro, cidade do meu coração, que me acolheu e fez crescer.

palavras-chave

Brincar e jogar, educação pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico, bem-estar emocional e implicação

resumo

A escolha do brincar como tema central deste relatório de estágio deveu-se ao facto de reconhecermos a importância do brincar para as crianças e de, simultaneamente, percebermos que, atualmente, tempo e espaços onde as crianças podem brincar livremente são escassos. Assim, foi para nós importante tentar entender o lugar do brincar em contextos de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico.

No âmbito do nosso estágio, junto de um grupo de crianças em idade pré-escolar e junto de uma turma de 3º ano do Ensino Básico, realizámos atividades em que, através do brincar/ jogo, procurámos ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, atendendo aos conteúdos e metas curriculares definidas. Neste processo, a partir de uma atitude experiencial, caracterizámos o contexto e o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças (enquanto indicadores da forma como as crianças desfrutavam das atividades). Globalmente, percebemos que em atividades curriculares que envolvem situações de jogo/brincar estes níveis de implicação e de bem-estar são mais elevados. Contudo, de acordo com a possibilidade de as crianças escolherem participar ou não, com as características dos jogos e das próprias crianças existem diferenças na forma como cada uma vive a atividade. A heterogeneidade das crianças do grupo (temperamentos, idades, desenvolvimento, culturas familiares, hábitos, etc.) levanta muitos desafios à intervenção pedagógica.

Globalmente, o trabalho realizado permite concluir que a valorização do brincar/jogar nos contextos de educação pré-escolar e de 1º CEB é uma forma de promoção de bem-estar e de aprendizagens das crianças.

keywords

Play, early childhood education, primary education, well-being and involvement

abstract

The choice of the theme playing as the main theme of this internship report has to do with the importance of playing for children. At the same time, we realize that nowadays time and spaces for children to play freely are scarce. Thus, it was important for us to understand the role of playing in pre-school and primary school contexts.

As part of our internship, we developed some activities with a group of pre-school children and a 3rd grade class. Through playing we tried to meet the children's interests and needs having in mind the contents and the curricular goals. In this process, from an experiential attitude, we characterized the context and the functioning of the group, considering children's levels of emotional well-being and involvement (as indicators of how children enjoyed the activities). As a result, we have found that in curricular activities involving playful situations these levels of involvement and well-being are higher. However, depending on whether children choose to participate or not, given the characteristics of the games and the children themselves, there are differences in how each one lives the activity. The heterogeneity of children in the group (different temperaments, ages, development, family background, habits, etc.) raises many challenges to pedagogical intervention.

Overall, the work we have done allows us to conclude that the valorization of playing in pre-school and primary school contexts is a way to promote children's well-being and learning.

Índice

Índice de figuras	ii
Índice de tabelas	iii
Introdução	5
Enquadramento teórico – o brincar	9
1. Definição e teorias sobre o brincar	9
2. Fases e tipos de brincar	13
3. Importância do brincar	15
4. O caso do brincar no exterior	17
5. Papel do adulto no brincar.....	22
Parte Empírica.....	25
1. A abordagem experiencial em educação	25
2. A nossa prática pedagógica	28
O agrupamento de escolas.....	29
A prática pedagógica em contexto de EPE.....	30
a) O contexto de JI	31
b) O grupo	38
c) A intervenção pedagógica	42
A prática pedagógica em contexto de 1º CEB	54
a) O contexto de 1CEB.....	55
b) A turma.....	57
c) A intervenção pedagógica	62
Conclusões e considerações finais	87
Referências bibliográficas	89
Anexos	93

Índice de figuras

Gráficos

- Gráfico 1 – tempo médio do brincar
- Gráfico 2 – locais do brincar
- Gráfico 3 – grau de escolaridade dos pais (1ºCEB)
- Gráfico 4 – número de irmãos (1ºCEB)
- Gráfico 5 – agregado familiar (1ºCEB)

Esquemas

- Esquema 1 – esquema do desenvolvimento proximal
- Esquema 2 – esquema do templo
- Esquema 3 – esquema do processo de bem-estar emocional e implicação
- Esquema 4 – disposição “convencional” das mesas
- Esquema 5 – alteração feita na disposição das mesas

Fotografias

- Fotografia 1 – área da casinha
- Fotografia 2 – área dos jogos
- Fotografia 3 – área da biblioteca
- Fotografia 4 – área da pintura
- Fotografia 5 – área da expressão plástica
- Fotografia 6 – espaço exterior
- Fotografia 7 – apresentação e manuseamento dos fantoches feitos por nós
- Fotografia 8 – construção de fantoches
- Fotografia 9 – decoração de fantocheiro
- Fotografia 10 – caça ao tesouro
- Fotografia 11 – kahoot
- Fotografia 12 – bingo matemático

- Fotografia 13 – jogos reciclados
- Fotografia 14 – jogo da glória
- Fotografia 15 – tangram
- Fotografia 16 – tetris matemático
- Fotografia 17 – jogos no exterior

Índice de tabelas

- Tabela 1 – níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças do pré-escolar no início do ano letivo
- Tabela 2 – áreas de conteúdo abordadas na atividade dos fantoches
- Tabela 3 - áreas de conteúdo abordadas na atividade da caça ao tesouro
- Tabela 4 – níveis gerais de bem-estar emocional e de implicação ao longo das atividades realizadas (pré-escolar)
- Tabela 5 – níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças do pré-escolar no início do ano letivo
- Tabela 6 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do kahoot
- Tabela 7 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do bingo matemático
- Tabela 8 – áreas de conteúdo abordadas na atividade dos jogos reciclados
- Tabela 9 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do jogo da glória
- Tabela 10 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do tangram
- Tabela 11 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do tetris matemático
- Tabela 12 – áreas de conteúdo abordadas na atividade dos jogos no exterior
- Tabela 13 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do scrable
- Tabela 14 – níveis gerais de bem-estar emocional e de implicação ao longo das atividades realizadas (1º CEB)

Introdução

“Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver o menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.” Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

O presente relatório de estágio pretende traduzir o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, ao longo do ano letivo de 2018-2019.

O tema que escolhemos para analisar e enquadrar a nossa prática pedagógica, em educação pré-escolar (EPE) e de ensino do 1º ciclo do ensino básico (1CEB), remete para o lugar do brincar nestes contextos educativos. Esta escolha deveu-se ao facto de reconhecermos a importância do brincar para as crianças e de, simultaneamente, percebermos que, atualmente, tempo e espaços onde as crianças podem brincar livremente são escassos. Devido à falta de tempo dos pais, às atividades extracurriculares que ocupam as crianças após o término da escola e a tantas outras situações, o tempo para brincar parece ser reduzido. Assim, face a esta realidade, foi para nós importante tentar entender o lugar do brincar em contextos de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico.

O brincar surge nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) (OCEPE), como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração”. Neste documento, reconhece-se o brincar como a “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”, relacionando diversas

áreas de desenvolvimento e aprendizagem. As OCEPE, referem ainda que o brincar promove a relação entre as crianças e entre as crianças e o educador, o que facilita o “desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” e, por esta razão, o meio que valoriza o brincar é um meio favorecido. Contudo, este meio exige que exista um profissional de educação que está atento às necessidades e interesses das crianças e que é capaz de refletir sobre o brincar da criança e sobre a sua prática, alterando ou ajustando as suas práticas e a organização pedagógica consoante as necessidades de cada criança individualmente.

No 1º ciclo do Ensino Básico e após consulta das metas curriculares das diversas áreas de ensino, verificámos que o brincar – ou o jogo – é unicamente referido no programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico do 1.º Ciclo. Nos Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 de 30 de agosto, que remetem para o perfil de competências do educador e professor do 1º CEB, é importante assinalar que, neste nível de ensino, as referências ao brincar surgem associadas a formas de expressão – de libertação e compreensão do corpo, da voz e do espaço – mas não como forma de aprender conteúdos das outras áreas, dentro da sala de aula. Será então que o brincar como meio de aprendizagem de conteúdos curriculares deixa de fazer sentido após o término da Educação Pré-Escolar? De que forma o brincar e o jogo estão ou podem estar presentes no 1º CEB?

Neste sentido, no âmbito do nosso estágio supervisionado, junto de um grupo de crianças em idade pré-escolar e junto de uma turma de 3º ano do Ensino Básico, realizámos atividades em que, através do brincar/ jogo, procurámos ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, atendendo aos conteúdos e metas curriculares definidas.

Neste relatório, encontramos duas grandes partes, nomeadamente um enquadramento teórico e uma parte empírica.

No enquadramento teórico, abordamos os conceitos fundamentais no que diz respeito ao brincar. Este capítulo está dividido em seis subcapítulos, que nos ajudam a compreender a temática e a sua importância. Na parte empírica, são apresentados a abordagem pedagógica subjacente à nossa ação e

reflexão (a abordagem experiencial), os contextos de estágio, os nossos objetivos e descrevem-se algumas das nossas intervenções pedagógicas em que procurámos mobilizar o brincar no processo de aprendizagem das crianças, realçando as principais conclusões.

A terminar este relatório de estágio, apresentamos algumas limitações e dificuldades sentidas ao longo do projeto e algumas considerações finais em que refletimos sobre o processo vivenciado e as suas implicações para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Enquadramento teórico – o brincar

“Brincar é aprender. Na verdade, sempre que uma criança brinca corresponde à curiosidade. Aproxima-se. Toca. Mexe. Desmancha. Reconstrói. Liga. Intui. Compreende. Abstrai. Extrapola. Compõe. Dispõe. Pesquisa. Pensa. Recria. E aprende.” (Sá, 2018)

1. Definição e teorias sobre o brincar

Dada a sua complexidade e subjetividade, dificilmente se encontra uma definição única e consensual sobre o brincar. No entanto, apesar de ser um termo difícil de se caracterizar, é comumente descrito como algo natural na criança, como uma atividade em que esta se envolve plenamente, mobilizando corpo, pensamento e emoção. Frequentemente, brincar é também considerado uma ação social, no sentido em que quando a criança está a brincar e em interação com os outros ela desenvolve conhecimento sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia, conhecendo e aprendendo a respeitar regras (Carvalho, Michelle, & Alves, 2005).

Ao longo dos anos, muitos autores têm-se dedicado ao tema e apresentado teorias sobre o mesmo (Brock, Brock, Olusoga, & Jarvis, 2011). No decorrer das leituras realizadas, encontramos diferentes posicionamentos sobre o brincar/jogo.

Segundo a revisão de literatura de Libório (2001), em Portugal, os termos jogo e o brincar remetem para atividades com características diferentes. Comumente, considera-se que o jogo se caracteriza pela existência de regras e é uma atividade socialmente estruturada (Kishimoto, 2011). Para Dantas (1998), brincar caracteriza-se pela sua forma mais livre e individual. Segundo Ferreira (2014), “brincar é uma vivência, é o ato prático do jogo”. Ou seja, nesta linha de pensamento, o brincar engloba o jogo, na medida em que ao jogar, a criança está também a brincar (Costa, 2016; Lima, 2007, p.23).

Não podemos deixar de referir aqui ideias trabalhadas no contexto da unidade curricular Comunicação e Ludicidade, da responsabilidade da Professora Inês Guedes de Oliveira (da Licenciatura em Educação Básica da

Universidade de Aveiro), em que percebemos que o brincar podendo ter regras, estas podem ser alteradas de acordo com os interesses da criança, não estando presente um objetivo de ganhar ou de perder. Já o jogo, envolverá regras específicas, com o objetivo de haver um vencedor, ainda que para muitos mais do que ganhar ou perder, o que estará em causa é o participar e envolver-se.

No glossário que acompanha as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), refere-se que o termo brincar

“tem sido usado como sinónimo de jogar, ou de atividade lúdica, utilizando-se, por vezes, a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade. Esta qualificação parece indicar que brincar se diferencia de jogar, pela sua imprevisibilidade (não tem uma finalidade estabelecida, evoluindo de acordo com o que acontece, e não obedece a regras prévias). Pode incluir-se o brincar no que é designado na literatura internacional como “jogo da iniciativa da criança”, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade.” (p.105)

A definição do brincar e jogar, nomeadamente ao nível do seu contributo para o bem-estar e desenvolvimento da criança, tem de ser vista em articulação com as principais teorias que abordaram esta temática. Para esta revisão baseámo-nos, sobretudo, na obra de Brock Olusoga e Jarvis (2011).

Neste sentido, destacamos em primeiro lugar os trabalhos de Froebel (1782-1852), considerado o “pai” do jardim de infância. Este afirmou que a brincadeira é o motor da aprendizagem e desenvolvimento. Permite que as crianças desenvolvam novos conhecimentos e conceitos, mobilizando ideais, noções, emoções, conhecimento e perceção do que a rodeia, ou seja, que desenvolvam competências pessoais e sociais (Brock et al., 2011).

Karl Groos (1886, 1901) defendia que, através da brincadeira, era possível aprender, preparando-se a criança para a realidade da vida adulta (teoria da prática ou do pré-exercício) (Brock et al., 2011)

A teoria da regulação de energia defende que a brincadeira é, segundo Friedrich Schiller (séc. XVIII) um “gasto de energia abundante sem propósito” e, por outro lado, segundo Monitz Lazarus (1883), a brincadeira é uma alternativa para recuperar energia gasta durante os momentos de trabalho (Brock et al., 2011).

Temos, então, autores que perspetivam o brincar como uma forma de ocupar o tempo e como gasto de energia e temos outros autores que consideram o brincar como uma forma de desenvolvimento e aprendizagem.

Spodeck e Saracho (1998), com base numa leitura sobre diversas teorias clássicas, veem o jogo/ brincar como (1) meio de “libertação de energias” (a criança, através do jogo, gasta a sua energia, relaxa e, posteriormente, aumenta os seus níveis de atenção e concentração); (2) como recriação de experiências passadas ou situações observadas, envolvendo imaginação e criatividade e (3) como forma de preparação para a idade adulta (através das suas brincadeiras, as crianças realizam atividades diversas, estabelecem relações interpessoais, representam papéis sociais, mobilizam valores e situações da sua cultura para a sua ação, adquirindo ferramentas para a vida em sociedade).

Diversos autores afirmam que o brincar pode, por vezes, ser utilizado como recurso de ensino-aprendizagem, sendo também descrito como forma de expressão livre e espontânea (Carvalho et al., 2005).

Numa linha de pensamento próxima, segundo Bateson (1955) e Garvey (1977) (citado por Brock et al., 2011), temos a teoria da brincadeira meta comunicativa que se refere à ligação do brincar com a vida real e que defende que, através do brincar, a criança utiliza o seu imaginário para resolver problemas reais do seu quotidiano.

Bruce (1991) distingue duas teorias psicológicas em torno do brincar: as teorias afetivas, apoiadas por Freud e as teorias do desenvolvimento cognitivo, apoiadas por Piaget.

Para Freud (1854–1938), o brincar é visto como forma de abordar situações difíceis do cotidiano e de as ultrapassar. Assim, brincar pode funcionar como estratégia terapêutica para ajudar crianças traumatizadas por eventos violentos. Esta abordagem designa-se como ‘terapia através da brincadeira’, assumindo-se o “efeito catártico” do brincar. Ou seja, através do brincar, as crianças conseguem ultrapassar medos e experiências traumáticas (Brock et al., 2011).

Nas teorias afetivas, segundo Bruce, predomina o imaginário e o prazer em jogar. Erickson – também defensor desta teoria – refere que o jogo, para além de contribuir para formar a personalidade da criança, prepara a mesma para saber ultrapassar falhas e problemas no futuro. Já Winnicott, assume que o brincar está entre a fantasia e a realidade. Brincar permite que a criança desenvolva uma atitude criativa perante a vida e as suas experiências/realidades.

Bruner (1984) esclarece ainda que o brincar torna a criança mais segura e, como tal, este ambiente faz com que explore e descubra diferentes comportamentos (Libório & Portugal, 2001).

Podemos, então, concluir que as teorias afetivas se caracterizam pela relação entre o brincar/jogo e o prazer; a relação entre o brincar/jogo, a expressão e o desenvolvimento emocional; e a relação entre o brincar/jogo e a criatividade.

Já nas teorias do desenvolvimento cognitivo, de acordo com Piaget (1975) através do brincar a criança explora e apropria-se do mundo. O autor considera que o brincar/jogo sofre evolução, pois possui uma estrutura que, tal como o pensamento, se desenvolve. É importante referenciar que, segundo o autor, quando a criança adquire um novo patamar na estrutura de jogo/brincar, não esquece ou não abandona, necessariamente, esquemas mentais que anteriormente dominavam o seu pensamento e ação.

2. Fases e tipos de brincar

Piaget, dividiu o jogo em três tipos em função das fases de desenvolvimento das crianças. Identifica, assim, o jogo de exercício ou brincar prático, o jogo ou brincar simbólico/representativo e o jogo com regras. A primeira fase – jogo de exercício – dá-se desde que a criança nasce até aos 2 anos, sensivelmente, e caracteriza-se por um brincar sem símbolos nem regras, por um jogo sensório-motor, em que a criança adquire controlo nos seus movimentos descobre o mundo através do tato, visão e sons, em interação com os outros. A segunda fase – jogo simbólico – ocorre durante o período pré-escolar (dos 2/3 aos 6 anos) e baseia-se no brincar com objetos, de forma criativa e imaginativa (ex. faz-de-conta), atribuindo um sentido ou simbologia aos objetos e atos e às suas combinações. A terceira fase – jogo com regras – ocorre em crianças mais crescidas (sobretudo a partir dos 6/7 aos 11 anos), quando a criança já compreende mais facilmente conceitos e regras sociais.

Para Karl Groos (1986, referido em Brock et al., 2011), existem também três tipos de brincadeira que se diferenciam das apresentadas anteriormente:

- As brincadeiras experimentais, que se caracterizam pelos jogos orientados por regras;
- As brincadeiras de perseguição e lutas;
- As brincadeiras traduzidas em jogos sociais e familiares como as brincadeiras de faz de conta”.

Erikson (1976), defende que a evolução do brincar, atravessa três fases na vida da criança: autocósmica, microsfera e macrosfera. A fase autocósmica – é a primeira e centra-se no corpo da criança, ou seja, a criança brinca com o seu corpo, os seus movimentos e sensações e vai se adaptando aos objetos e às pessoas mais próximas. A fase microsfera – é a fase intermédia e caracteriza-se pela utilização do brinquedo, que pode assumir um valor de refúgio ou segurança (ex. ursinho de peluche). Se esta fase for vivida de forma positiva, a criança vai conseguindo controlar os brinquedos e a sua relação com os mesmos, ultrapassando os seus medos e passar para a fase seguinte – macrosfera. Nesta última fase, a criança já é capaz de brincar com os outros.

Winnicott (1975, referido por Antão, 2013), tem uma perspectiva semelhante à apresentada anteriormente, defendendo que, para além de o brincar não ser exclusivo das crianças, ao longo dos anos estas vão aprendendo a brincar na presença de outras pessoas e quando se atinge o nível do brincar compartilhado, o indivíduo é capaz de evoluir para experiências culturais.

Antão (2013), com base na sua revisão de literatura, descreve dois tipos de brincar: o social e o cognitivo.

O brincar social, é observável através da proximidade que as crianças estabelecem entre si e a sua atenção aos seus pares durante a brincadeira. Podem existir três tipos de brincar social: o brincar solitário – quando a criança brinca sozinha, a uma distância superior a um metro (caso a área não seja pequena) e não se interessa nem pelos brinquedos dos que a rodeia, nem no que estão a fazer. Neste caso a criança está apenas focada e implicada na sua própria atividade. O brincar paralelo é quando a criança, apesar de estar com outras crianças e até utilizarem os mesmos brinquedos, ou semelhantes, não brinca verdadeiramente com as restantes. Pode-se mostrar atenta ao que os outros fazem, mas é independente na sua brincadeira. O brincar em grupo ocorre quando as crianças brincam em conjunto e têm a mesma finalidade – a criança pode representar/imitar um adulto ou ter o mesmo objetivo ao realizar certa atividade.

O brincar cognitivo é mais complexo, uma vez que o adulto deve, em primeiro lugar, decidir sobre a intenção da criança na atividade. De acordo com a revisão de Antão (2013), na escala de categorização do brincar de Rubin (Rubin, 2001), existem cinco tipos de brincar: o brincar funcional; o brincar construtivo; o brincar dramático, o jogo com regras e o ocupado. O brincar funcional existe unicamente para o divertimento da criança através das sensações físicas, onde a criança realiza atividades motoras simples. O brincar construtivo ocorre quando a criança, ao brincar, tem um objetivo/finalidade, ou seja, quando a criança utiliza materiais ou objetos que lhe permitam construir algo. O brincar dramático iguala-se ao brincar ao “faz-de-conta”, uma vez que a criança, neste tipo de brincar, pode imitar ou interpretar um adulto, falar com bonecos ou comer comida inexistente. No jogo com regras, como já referido por outros autores anteriormente, a criança sabe da existência das regras que devem ser pré-definidas e brinca de acordo com as mesmas. Por fim, a autora

assinala o brincar ocupado (raro) em que a criança está a brincar (ocupada na sua brincadeira), sendo difícil qualificar o seu brincar de acordo com as categorias anteriores.

3. Importância do brincar

Desde sempre, a brincadeira está presente na vida das crianças, sendo uma das formas mais comuns do comportamento infantil. É considerada a “ferramenta mais valiosa para a aprendizagem”, o que torna a sua importância incontestável para o desenvolvimento da criança (Brock et al., 2011).

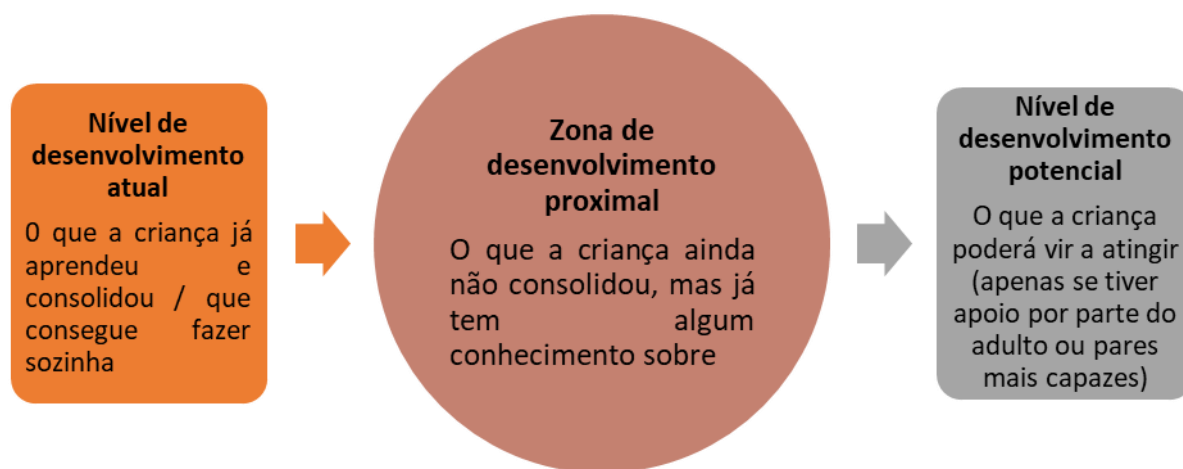
Através do brincar “se dá a construção de uma identidade infantil autónoma, crítica e criativa” (Alessandra & Boiko, 2001) que permite que a criança, pense de forma crítica e possa intervir construtivamente na sociedade que a rodeia.

Segundo Brougère (1996, referido em Leal, 2014), no brincar pode haver uma transformação do sentido da realidade, o que permite que a criança, no seu mundo imaginário, desenvolva a sua criatividade de forma lúdica.

A importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento, ao longo dos anos, foi suscitando interesse em diversos filósofos, psicólogos e profissionais do ensino. Neste sentido, de acordo com Brock et al. (2011), vários autores demonstraram o seu interesse sobre a importância da brincadeira para a aprendizagem e educação enfatizando:

- A importância do ambiente favorável à aprendizagem e desenvolvimento (Pestalozzi (1746 – 1827) e Piaget (1896-1980);
- O “aprender” a brincar nas mais diversas áreas - Wilderspin (1792 – 1866) e Froebel (1782 – 1852);
- A brincadeira como método para avaliar as situações diárias de cada criança (Montessori (1870-1952));
- O brincar como forma de desenvolver o pensamento, a imaginação, os sentimentos e as emoções - Isaacs (1885-1948) e McMillan (1860-1931);
- A brincadeira como ação responsável por criar zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky (1896-1934)).

Para Vygotsky (1978), quando no brincar a criança apresenta elevados níveis de implicação, significa que está a operar no limite das suas atuais capacidades. Estará a funcionar em Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). O seguinte esquema (Brock et al., 2011) pretende mostrar que o funcionamento da criança em ZDP estimula a aprendizagem e favorece que a mesma atinja patamares cada vez mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento (Esquema 1).



Esquema 1 – Esquema do desenvolvimento proximal

Segundo Vygotsky, a linguagem, a escrita, o desenho e a atividade simbólica (como o brincar) são consideradas “ferramentas psicológicas”, que estimulam a criança a desenvolver e dominar novas formas de pensar. Através do estímulo do adulto, a criança pratica e aperfeiçoa o uso destas ferramentas.

A atividade em questão, deve ser prazerosa e estar presente no dia-a-dia das crianças, fazendo com que as mesmas cresçam a nível pessoal e social. Ao brincar a criança encontra desafios e problemas e, ao mesmo tempo, encontra soluções, desenvolve a sua curiosidade e interesses.

Segundo Bruce (1996), a brincadeira permite ainda que a criança seja, do ponto de vista físico e motor mais saudável, mais coordenada, que lide melhor com sentimentos e relações; desenvolva e coordene melhor ideias e argumentos, desenvolva um sentido de justiça, de certo e de errado.

Em suma, brincar permite que a criança desenvolva capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Neste processo de desenvolvimento, o adulto tem um papel muito importante.

4. O caso do brincar no exterior

Atualmente, na nossa sociedade, estão a desaparecer as oportunidades de brincar no espaço exterior. Para além de causas como a falta de espaços nas proximidades das suas casas, onde as crianças possam brincar de forma segura e o aumento do número de pessoas que habitam em apartamentos – que não têm espaço exterior ou o mesmo é muito reduzido –, surge também a questão de trocar o tempo livre, pelos gadgets como o computador, a televisão ou os tablets (Freeman & Tranter citado por Bento, 2015).

De referir também a considerável redução de ocasiões para praticar atividade física, situação que está a tornar as crianças demasiado sedentárias, o que associado a maus hábitos alimentares tem efeitos ao nível da sua saúde. Desta forma, é importante que a escola tenha um papel preponderante na vida das crianças e que lhes proporcione uma vida mais ativa, em contacto com espaços exteriores. É importante que o educador permita que as crianças tenham oportunidade de experienciar, explorar e brincar com o mundo que as rodeia. Efetivamente, “a motricidade global, o manusear de materiais naturais com diferentes texturas, tamanhos e pesos, permite treinar competências de motricidade fina e de coordenação mão-olho, que se revelam como aquisições importantes para aprendizagens futuras, como é o caso da leitura e escrita” (Bento, 2015, p. 130).

O brincar no exterior e o desenvolvimento motor que envolve tem também influências positivas no desenvolvimento cognitivo da criança. No exterior existem mais oportunidades de compreender o meio, enfrentar dificuldades, encontrar soluções e conhecer melhor o seu corpo e as suas capacidades. É, neste sentido que o espaço exterior, deve dar oportunidade à criança de se sentir desafiada, de ultrapassar os seus medos e fazer novas conquistas, promovendo a confiança e autoestima (Christensen e Mikkelsen, 2008;

Sandseter, 2010; Little e Wyver, 2010 citado por Bento, 2015). Brincar no exterior desenvolve ainda aprendizagens pessoais como a força interior e exterior, utilizada quando se enfrentam obstáculos (Moyles, 2012).

Em Portugal, os espaços exteriores são ainda pouco valorizados e, consequentemente, aparentam ser pouco pensados e estimulantes. Nos documentos orientadores – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar –, é referido que o espaço exterior “merece a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior”. Neste mesmo documento, faz-se referência à importância de ter contacto com materiais naturais – que podem ser usados em contexto de sala de atividades –, de desenvolver atividades físicas e de ter contacto com o ar livre.

“Ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 28), sendo o educador/ professor responsável por criar estas oportunidades no quotidiano das crianças.

Em Portugal um estudo recente (Mendes, Neves, Lourenço & Diogo, 2019) sobre o brincar de crianças portuguesas até aos 10 anos, destaca a forma como o brincar é visto pelos pais e como é o dia a dia das crianças, trazendo um conjunto de dados importantes para a reflexão.

O estudo foi realizado a 1466 indivíduos, focando-se no filho mais novo de cada casal, com idade compreendida entre 1 ano e 10 anos (a média da idade das crianças é de 5 anos). A partir dos dados recolhidos foi possível perspetivar o tempo médio do brincar das crianças em causa (ver gráfico 1).

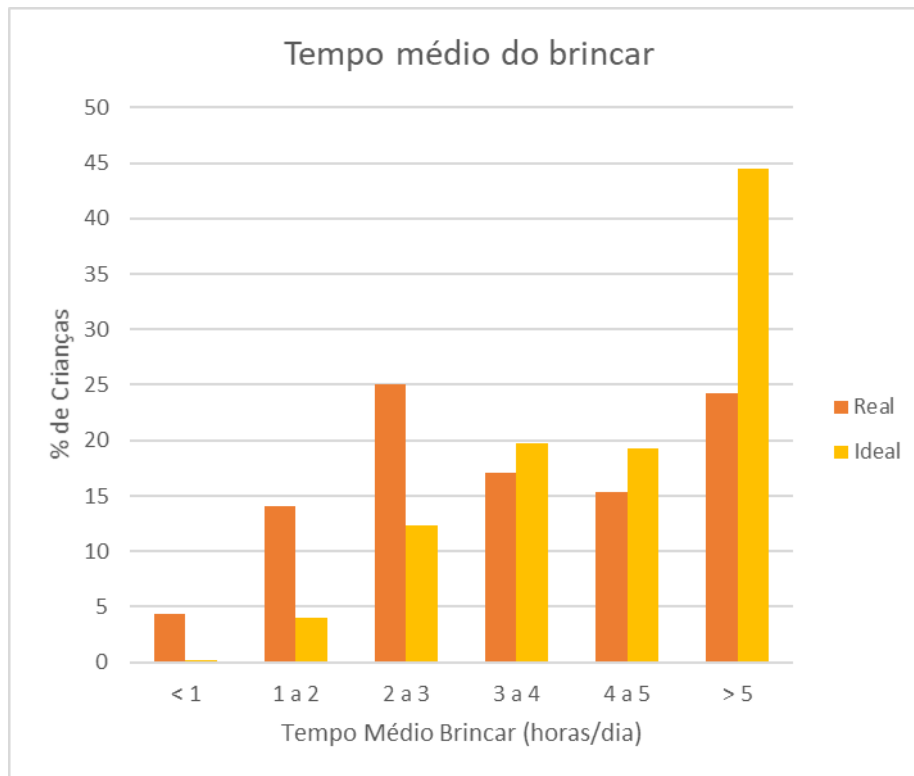


Gráfico 1 – Tempo médio do brincar

Analisando o gráfico 1 representado, podemos afirmar que a tendência atual do tempo que as crianças brincam se encontra entre as 2 a 3 horas por dia, sendo que o ideal, segundo os pais, seria brincarem 5 horas por dia. Através desta análise e do facto de a grande parte dos pais mostrarem o interesse de os filhos brincarem mais tempo e de considerarem que, na grande parte das vezes, o que impede que as crianças brinquem mais é o pouco tempo livre que dispõem (69,7 %), seguido da falta de companhia de pares (8,7%) e da existência de brinquedos (8,2%). Coloca-se o desafio de proporcionar mais tempo para as crianças poderem brincar e agir de forma lúdica.

No que respeita aos locais de brincar, o estudo aponta para os resultados que se observam no gráfico 2.

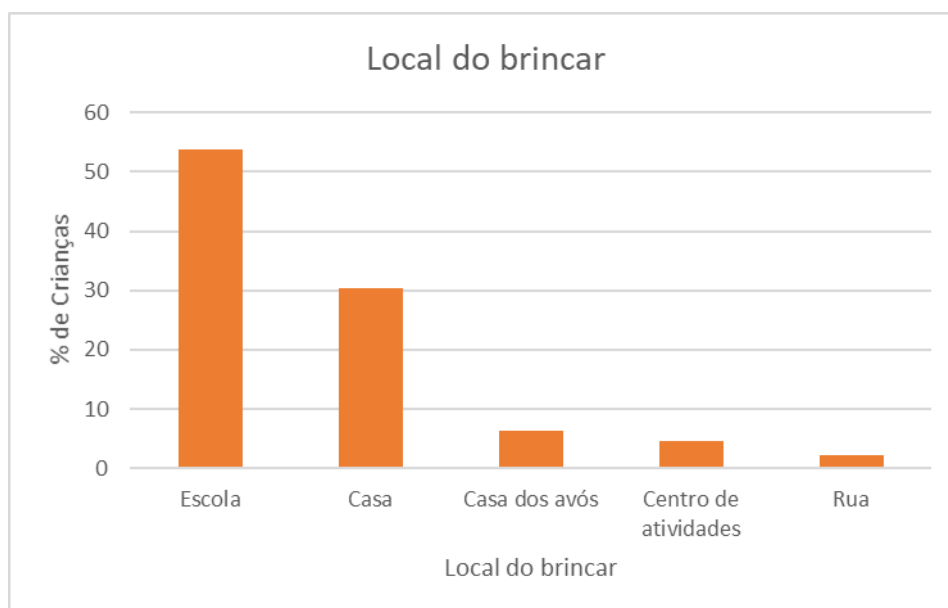


Gráfico 2 – Locais de brincar

Na educação pré-escolar, comumente, existem áreas pré-definidas no espaço de sala (muitas vezes idênticas ao longo do ano) e o espaço exterior nem sempre é aproveitado, sendo visto muitas vezes como espaço para dar umas corridas, respirar ar livre e descontrair ou brincar com vista a reestabelecer a disposição para ‘trabalhar’ na sala. No exterior, o espaço em si não apresenta grande oferta. Normalmente, existem materiais como bolas e arcos e alguns triciclos. Muitas vezes, a caixa de areia não existe – ou se existe é interdita devido às condições climáticas (demasiado frio ou calor, humidade,...) ou sujidade da areia.

Em geral, nos dois níveis de ensino – pré-escolar e 1º ciclo –, quando chove ou está muito frio, as crianças não têm espaços cobertos no exterior para brincar, tendo de ficar ou dentro da sala, ou num espaço de pequenas dimensões.

Ao longo dos seus estudos, Pinto (2013), refere alguns aspetos que devem ser tidos em conta no que diz respeito ao espaço do brincar. Como tal, o adulto, como um dos principais agentes na promoção do brincar, deve:

- Em conjunto com o grupo de crianças, definir quais as áreas da sala, tendo em consideração as suas idades e interesses. Contudo, é importante que a existência de espaços mais “limitados” não impeça

a existência de espaço livre para algo que a criança venha a necessitar fazer;

- Dar oportunidade para que a criança tenha diversas opções enriquecedoras do ponto de vista educacional;
- As áreas devem surgir de forma contextualizada e, de preferência, com a participação das crianças e, se possível, dos familiares;
- O material e a sala devem estar limpos e organizados, de forma a criar estes hábitos na criança (dentro e fora da sala).

Neste seguimento, é necessário que se criem espaços diferenciados, que permitam realizar atividades livres, que sejam significativas, estimulantes e prazerosas para a criança (Gera & Tassinari, n.d.). Assim sendo, as áreas devem permitir que a criança as veja como um espaço desafiador, com diferentes materiais que possam ser utilizados de diversas formas, ou seja, que cada área dê oportunidade à criança para explorar, descobrir e estabelecer relações sociais próximas com os restantes elementos da sala (Gomes, 2017).

Face a esta situação, os autores defendem também que se deve passar mais tempo a brincar nos espaços exteriores pois “o contacto com a natureza promove um aumento das defesas imunitárias das crianças, tornando-as mais fortes, e não só, estimula diferentes zonas do cérebro importantes para o seu desenvolvimento a diversos níveis” (Mendes, Neves, Lourenço & Diogo, 2019, p.5).

Podemos então concluir que a escola deverá intervir neste sentido, uma vez que é onde as crianças passam a grande parte do dia.

Se na educação pré-escolar as crianças têm mais oportunidades para brincar ao longo do dia, no 1º ciclo, as crianças têm apenas as horas de intervalo para brincar.

Nesta linha de pensamento, é importante que o adulto crie oportunidades para que a criança brinque mais ao longo do dia. O brincar pode surgir a partir de pequenas atividades, de diversas formas e mobilizando diversas áreas do saber. É apenas necessário que o adulto, neste caso o educador ou professor, seja criativo, confie e respeite a necessidade e direito da criança a brincar ao longo do dia-a-dia.

5. Papel do adulto no brincar

Reconhecendo a importância do brincar, qual deve ser o papel do educador/professor no sentido de assegurar que as crianças tirem o maior proveito possível dos momentos de brincadeira?

Para Steiner (1861-1925), a importância da brincadeira tem muito a ver com o papel do educador, no ambiente por este proporcionado e ainda pela utilização de recursos naturais (Brock et al., 2011, p. 39).

Cabe ao educador/professor criar oportunidades para que as crianças possam brincar livre e espontaneamente, aprendendo e desenvolvendo capacidades. Os ambientes a proporcionar devem ser “divertidos e estimulantes” com recursos díspares para que as crianças possam iniciar desde cedo e de forma autônoma as suas aprendizagens.

Segundo os estudos de Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga (2011), o professor/educador deve “proporcionar ‘tempo de qualidade’ suficiente para que as crianças possam aprender através da brincadeira” (pág.48). Bomtempo (1997) afirma que “a intervenção do professor deve revitalizar, clarificar e explicar o brincar e não dirigir as atividades, pois quando a brincadeira é dirigida por um adulto com um determinado objetivo ela perde o seu significado” (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 96).

Spodek e Saracho (1998) defendem que existem dois tipos de intervenção por parte do educador na brincadeira: o participativo e o dirigido. Segundo o modo participativo, o educador é responsável pela eventual aprendizagem durante a brincadeira. Se surgir oportunidade, este cria momentos de desenvolvimento de capacidades e conhecimentos. Este tipo de intervenção ocorre, por exemplo, quando as crianças estão a brincar e encontram um problema. O educador, em conjunto com o grupo e de forma a despertar a curiosidade, faz com que os mesmo pensem, imaginem e sejam criativos para encontrar solução. De acordo com o modo dirigido, o educador, a partir de situações de brincadeira, insere aprendizagens de conteúdos. Neste tipo de intervenção, o educador não dá espaço para a criatividade, desvalorizando, efetivamente, o brincar (Cordazzo & Vieira, 2007).

Já Smilansky (1968), citado por Pinto (2013), defende que o adulto é o principal elemento no começo do brincar da criança, uma vez que este, ao dar apoio e encorajamento à criança que está a iniciar os momentos de brincadeira, vai permitir que esta se aproprie do que significa brincar. Nesta linha de pensamento, para o autor referido, existem algumas variantes no método utilizado pelo profissional de educação:

- “Modelação – o professor participa no brincar, demonstrando como se podem realizar determinadas ações, incentivando a que criança participe nestes momentos e dando condições para que estas os desenvolvam;
- Orientação verbal – o professor não participa diretamente na brincadeira das crianças, mas estimula-as através de comentários e sugestões;
- Preparação de temáticas ligadas ao fantástico – as crianças começam a ter ligações à dramatização, sendo ajudadas a realizar este tipo de situações;
- Organização de brincadeiras imaginativas – o professor ajuda as crianças a desenvolver o “faz de conta”, por exemplo, utilizando expressões faciais de modo a representar determinados sentimentos, fingindo estar a conduzir um carro com um arco na mão (Pinto, 2013, p. 22).

De acordo com Pinto (2013), para que a criança se sinta confiante e confortável ao brincar, é necessária a presença de um adulto de referência, e que este conheça a criança, quais os seus interesses, o que a motiva e o que a faz sentir-se mais segura, que estabeleça uma relação de confiança e que a apoie nas suas brincadeiras, de forma a que a criança compreenda o seu valor.

Bruner (1984) refere ainda que muitos educadores consideram o jogo como uma atividade de uma criança que não necessita de um adulto, contudo este tem um papel fundamental pois, assim como defende Smilansky (1968), é através da interação entre os dois que a criança evolui, se desenvolve e aprende (Libório & Portugal, 2001). Além disso, a conceção e organização do espaço para brincar será da responsabilidade do educador/professor.

Parte Empírica

1. A abordagem experiencial em educação

A nossa prática pedagógica foi organizada e refletida à luz de uma abordagem experiencial da educação que passamos a descrever de forma sintética.

Segundo Laevers e Sanden (1997), quando se fala em Educação Experiencial, fala-se essencialmente de três aspetos que o profissional de educação nas suas atitudes e relações com a criança deve ter: atenção empática – olhar a criança, conhecer e reconhecer as suas competências para poder intervir no momento certo –; respeito pelo valor intrínseco da criança e confiança nas competências da mesma.

Trata-se de uma prática que se organiza de forma a respeitar a experiência interna da criança, através de uma atitude experiencial. Esta atitude experiencial encontra-se na base de um edifício pedagógico (esquema do templo) que se pode considerar como um modelo de referência na ação de um educador /professor experiencial.

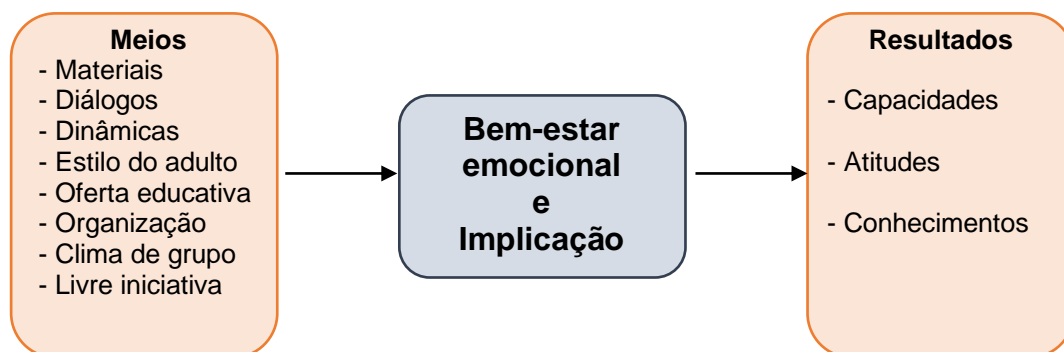
O esquema do templo (esquema 2) é composto pela base (atitude experiencial), três pilares (correspondendo a práticas pedagógicas sensíveis, estimulantes e promotoras de autonomia), uma trave-mestra (que remete para a importância de a criança conhecer diversas situações e/ou experiências caracterizadas por elevada implicação e elevado bem-estar emocional) e o topo do edifício (que remete para a concretização de finalidades educativas conducentes ao desenvolvimento de um cidadão emancipado).



Esquema 2 – esquema do templo

O pilar sensibilidade, remete para a importância da proximidade entre o adulto e a criança, de forma a que esta última se sinta “escutada, compreendida e aceite”. Esta interação sensível e atenta permite que a criança confie e se dê a conhecer em segurança, sendo genuína e autêntica. O segundo pilar diz respeito à importância de promover a autonomia e livre iniciativa da criança, no respeito por regras e limites “estruturantes”. O terceiro e último pilar, reconhece a importância da estimulação e enriquecimento do meio, em que o educador/professor tem o papel de apresentar materiais e atividades diferentes e estimulantes em linha com os interesses das crianças.

A “trave-mestra” do edifício salienta o facto de um contexto em que as condições anteriores estão presentes (atitude experiencial, sensibilidade, promoção de autonomia e ambiente rico e estimulante) potenciar vivências caracterizadas por elevada implicação e elevado bem-estar emocional nas crianças. Segundo Laevers (2008), implicação e bem-estar emocional são indicadores processuais da qualidade da educação e determinam o sucesso do processo educativo, permitindo que o cidadão em desenvolvimento aceda a uma forma de estar no mundo caracterizada por emancipação e que podemos associar ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2017). Com o esquema que se apresenta em baixo pretendemos sistematizar visualmente este processo.



Esquema 3 – Esquema do processo de bem-estar emocional e implicação

Sendo a implicação e bem-estar emocional indicadores de qualidade do contexto educativo, foram desenvolvidas escalas de avaliação úteis para apoiar os profissionais de educação na monitorização e melhoria das suas práticas pedagógicas.

O bem-estar emocional define-se como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida” (Portugal & Laevers, 2018, p.18).

Um dos fatores essenciais para que se revelem níveis de bem-estar emocional elevados, é a satisfação de necessidades básicas da criança, como sejam, necessidades físicas, de afeto, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e necessidade de significados e valores.

A análise dos níveis de bem-estar pressupõe atenção a indicadores como: abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Através destes indicadores – não sendo necessário que estejam todos presentes ao mesmo tempo e tal e qual como descritos –, é possível realizar uma avaliação mais aprofundada dos níveis de bem-estar emocional (de 1 a 5) (Anexo 1), níveis estes que permitem ao educador/professor compreender melhor a criança e procurar intervir de forma consequente ao percebido.

Segundo Laevers (1994b), a implicação é “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2018, p. 24).

Para apoio à leitura da implicação, Laevers identificou indicadores e níveis de implicação das crianças. Os indicadores de implicação são: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação. A compreensão da forma como a criança está na atividade pode ser sistematizada através da indicação de um nível de implicação (1 a 5) (Anexo 2).

Se a criança apresenta baixos níveis de implicação, o educador/professor deve tentar compreender o porquê e o que poderá fazer para aumentar os níveis de implicação das suas crianças. É importante referir que, muitas vezes, os baixos níveis de implicação nas crianças, não estão apenas relacionados com as atividades dirigidas pelo professor. Os baixos níveis de implicação podem ser afetados por variados fatores – as condições do contexto; a abertura do contexto para atividades diferentes; o estímulo e estabilidade que as crianças têm em casa; as dificuldades emocionais, etc.

Para avaliar níveis de implicação e de bem-estar, é necessário ter uma atitude experiencial – que nos coloquemos no lugar da criança através da capacidade de empatia, procurando perceber como é que ela se sente, o que pensa, o que necessita, seja a nível cognitivo, afetivo ou emocional.

Ao longo de toda a nossa prática pedagógica procurámos sempre mobilizar a nossa capacidade de empatia, de atenção e de confiança na criança. A reflexão que fomos fazendo sobre a nossa própria prática pedagógica foi, em grande parte, sustentada na leitura dos níveis de implicação e de bem-estar emocional evidenciados pelas crianças.

2. A nossa prática pedagógica

De acordo com o referido no programa de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), a intervenção dos estudantes estagiários evolui da observação à ação, da responsabilização coletiva à individual, sendo o processo supervisionado pelo orientador da Universidade de Aveiro e Orientadores Cooperantes, que reúnem regularmente com os grupos. A PPS envolve, assim, a observação dos contextos educativos e o desenvolvimento curricular das áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar ou das áreas curriculares do 1º CEB, associados a uma prática de investigação em educação que articula observação, conceção/planificação, intervenção e avaliação de práticas educativas.

Procurámos, então, na linha do indicado no Seminário de Orientação Educacional (cf. Programa), em contexto de PPS

- a) Conceber, desenvolver e refletir sobre experiências e/ou projetos pedagógicos inerentes à prática educativa em contexto de estágio.
- b) Desenvolver competências no âmbito da investigação educacional, protagonizando um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento.

O nosso estágio realizou-se, num primeiro semestre num contexto de educação pré-escolar e no semestre seguinte num contexto de 1º CEB, ambos pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas.

Em ambos os contextos, procurámos perceber qual a importância atribuída ao brincar nas práticas pedagógicas vigentes, refletir e intervir valorizando o brincar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças e, finalmente, avaliar a nossa intervenção considerando níveis de implicação e de bem-estar das crianças e áreas curriculares trabalhadas.

A observação dos contextos educativos inspirou-se na proposta do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2018), sobretudo no que remete para a caracterização dos contextos e dos grupos de crianças, o que nos permitiu organizar os dados recolhidos nas observações de uma forma clara e prática.

Segundo Portugal & Laevers (2018, p. 152), *“Observar, registar, refletir, planear e agir, são etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos de avaliação sucessivos e interativos. Neste processo, é feita uma avaliação de grupo (implicação e bem-estar), do contexto educativo (oferta educativa, espaço para iniciativa, organização, clima de grupo e estilo do adulto) e, [...], torna-se importante uma avaliação sobre os efeitos ou resultados da ação educativa [...]”*.

O agrupamento de escolas

O agrupamento em que realizámos o nosso estágio, em EPE e 1CEB, é um agrupamento que se situa no município de Ílhavo, apresentando uma dimensão muito considerável, com um corpo docente que envolve cerca de 165 professores/educadores e 62 auxiliares e outros não docentes. Até ao ano letivo 2015/2016 assistiu-se a uma tendência de redução do número de alunos inscritos em todo o agrupamento. Todavia, esta tendência inverteu-se, dando

lugar a um pequeno aumento do número de alunos, estimando-se que 1600 crianças e jovens frequentam os vários níveis de ensino do agrupamento.

O Projeto Educativo do Agrupamento aponta como objetivos melhorar o sucesso escolar dos alunos, fomentando a participação ativa dos encarregados de educação e das famílias no contexto escolar de cada criança. Uma das grandes preocupações do agrupamento passa por reduzir a taxa de abandono escolar e as infrações disciplinares registadas. O agrupamento, oferece, a alunos surdos, a possibilidade de estarem ao abrigo de uma educação especializada e que consiga dar resposta a todas as suas necessidades, usufruindo da intervenção de uma equipa composta por docentes e técnicos especializados como terapeutas da fala, formadores e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. A criança está sujeita a este tipo de intervenção desde o pré-escolar até ensino secundário. Este agrupamento tem a capacidade de intervir precocemente na infância, pois alberga profissionais que integram a Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância.

De forma a completar e enriquecer o currículo de todas as crianças, o agrupamento, em parceria com o município, dispõe, para o nível pré-escolar e 1ºCiclo, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Quanto aos restantes níveis de escolaridade, estes podem usufruir de projetos ligados à saúde, ambiente e política, de atividades relacionadas com o desporto e vários clubes que abrangem as artes, a matemática e até a Língua Gestual Portuguesa.

A prática pedagógica em contexto de EPE

O centro escolar, onde se encontra o jardim de infância onde realizámos a nossa PPS, é composto por três salas distintas, acolhendo uma turma de pré-escolar que recebe vinte e cinco crianças, outra turma de 1º e 4º anos com vinte crianças e outra turma de 2º e 3º anos com dezassete crianças.

O Centro dispõe, ainda, de uma sala destinada ao ATL, um espaço exterior, uma biblioteca, salas com quadros interativos e computadores, salas de apoio escolar e uma cantina onde são servidos almoços não confeccionados no centro, mas distribuídos por uma empresa externa.

O corpo docente é composto por duas professoras e uma educadora e o pessoal não docente é formado por uma equipa organizada por quatro auxiliares de ação educativa.

a) O contexto de JI

A sala de jardim de infância não é muito grande, mas estava bem organizada, dividida em espaços específicos e era muito acolhedora. Ali podíamos encontrar:

- A área da casinha (fotografias 1), muito preenchida por objetos de cozinha, como alimentos, tachos, panelas, garfos, facas, panos, contendo também um fogão, máquina de lavar e armários. No espaço da casinha existia também o quarto composto por uma cama, um armário, várias peças de vestuário, bonecos e peluches;



Fotografias 1 – área da casinha

- O espaço dos jogos que continha puzzles, legos e jogos de construção, sendo que este mesmo espaço é utilizado nos momentos de grande grupo pois existe uma carpete e três sofás (fotografia 2);



Fotografia 2 – área de jogos

- Uma pequena biblioteca que alberga um banco e vários peluches e almofadas, e uma estante na qual encontramos os livros expostos que são lidos e explorados semanalmente na biblioteca do centro (fotografia 3);



Fotografia 3 – área da biblioteca

- A área da pintura, que possui um cavalete, tintas e pincéis, no qual as crianças podem explorar livremente (fotografia 4). Neste espaço há, ainda, vários materiais considerados lixo e que se reutilizam para outras finalidades, como plásticos, cartões, entre outros;



Fotografia 4 – área da pintura

- A área da expressão plástica (fotografia 5) que beneficia de imensos materiais como folhas, marcadores, lápis, borrachas, plasticinas, entre outros;



Fotografia 5 – área da expressão plástica

- Um espaço chamado de garagem que tem vários carros de brincar.

Na sala, podemos observar expostos os trabalhos realizados pelas crianças e o mapa de presenças.

A sala ventilada quer de forma artificial quer de forma natural, com regularização da entrada da luz, tem acesso privilegiado ao espaço exterior.

O espaço exterior tem dimensões consideráveis e é composto por uma pequena área com um pavimento de borracha que contém um escorrega e duas estruturas de baloiço. Na parte de baixo do espaço exterior existe um cantinho de terra e um campo de futebol e de basquetebol (fotografias 6).





Fotografias 6 – espaço exterior

As crianças dispõem de pequenas motas e triciclos, pás, baldes e formas, bolas, raquetes, uma pequena estrutura de boxe, pneus de diferentes tamanhos, arcos, pequenas estruturas feitas de baldes e cordas, entre outros.

Este espaço é dividido pelas crianças do nível pré-escolar e do 1º ciclo. Todos os materiais acima referidos só são utilizados pelas crianças do pré-escolar e são sempre arrumadas num armário ao final do dia.

“Olhando os espaços, materiais e atividades em oferta, há que analisar o seu possível efeito na criança, ao nível da sua implicação e bem-estar, e daí retirar elações para enriquecer o meio educativo a fim de o tornar sempre atraente (...)” (Portugal & Laevers, 2018, p. 102). Ao refletir sobre o espaço exterior e concordando com Portugal & Laevers achamos que o mesmo “[...] necessita de mais investimento ao nível de materiais, desafios motores, esconderijos” (2018 p. 103).

As crianças necessitam de rotinas e por isso a sala “[...] *está organizada segundo uma rotina explícita e bem estruturada, suficientemente flexível para ser alterada consoante as necessidades das crianças*” (Portugal & Laevers, 2018 p. 105). Assim sendo, as rotinas diárias começam por volta das 09h00, na

qual assistimos ao acolhimento das crianças na sala. Estas vão chegando e sentando-se confortavelmente nos sofás e no tapete. Neste momento existe sempre um espaço destinado à canção dos “bons dias”, no qual a educadora recebe as crianças de forma calorosa. Acharmos que sentem que pertencem àquela sala e àquele grupo. Este é o momento em que as crianças partilham sentimentos, opiniões, ideias e vivências e, ainda, preenchem o mapa de presenças. Por volta das 09h30, e se não houver nenhuma atividade específica planeada, as crianças distribuem-se livremente pelos cantinhos da sala, explorando-os até sensivelmente às 10h15. A esta hora as crianças começam a preparar-se para o lanche indo à casa de banho, fazendo as suas necessidades fisiológicas, se assim o pretenderem, lavarem as mãos e dirigem-se para a cantina. Nesse local, sentam-se nas cadeiras à volta da mesa. Algumas das crianças colocam as palhinhas nos leites e distribuem pelos restantes colegas. Este grupo necessita constantemente de explorar o espaço exterior, assim sendo, por volta das 11h15 as crianças brincam no espaço exterior até às 12h15, horário destinado à higiene para o almoço (para as crianças que almoçam no centro). As crianças que almoçam fora do centro aguardam na sala até às 12h30 que é a hora da saída. Às 14h00 é momento de acolhimento na sala da parte da tarde. Entre as 14h15 e as 15h00 (não havendo nenhuma atividade planificada) as crianças brincam. Entre as 15h00 e as 15h30 é o momento de avaliação do dia ou da planificação das atividades, permitindo às crianças opinarem sobre o dia, o que mais gostaram e o que menos gostaram, projetando o dia seguinte se assim se entender pertinente.

Sendo as rotinas importantes, porque organizadoras da ação das crianças, não deixa de ser importante que em alguns momentos estas possam ser alteradas em função das próprias propostas de atividades. Neste contexto esta alteração não era fácil pois as crianças não estavam habituadas a isso e havia várias crianças que, estando pela primeira vez na sala, ainda não se sentiam suficientemente seguras para lidar com essa flexibilização.

No que ao espaço para iniciativa/autonomia diz respeito, assistimos constantemente a momentos de brincadeira livre e espontânea, na qual as crianças têm autonomia para escolher os cantinhos que vão explorar, respeitando as regras previamente acordadas em grande grupo relativamente ao número de crianças que cada cantinho pode albergar. Às crianças são-lhes

atribuídas tarefas e responsabilidades. Ajudam a preencher o mapa de presenças, requisitam livros na biblioteca do Centro, arrumam os cantinhos por onde passaram, atendem o telefone, se assim lhes for solicitado, os mais velhos e mais autônomos vão à casa de banho sozinhos e ajudam na distribuição dos leites, na hora do lanche, e muitas vezes ajudam a educadora na organização de alguns momentos específicos do decorrer do dia. Ser o “responsável” era uma das coisas que as crianças mais gostavam. Como tal, ao longo das intervenções, procurámos que cada criança tivesse a oportunidade de ter um papel importante como ir buscar materiais, mostrar alguma coisa aos colegas ou explicar o que foi feito.

Em relação ao estilo da educadora, podemos afirmar que, apesar dos longos anos de serviço, o mesmo não apresenta sinais de monotonia, nem cansaço, mostrando ser sensível, estimulante e promotor de autonomia das crianças. No que diz respeito aos níveis de sensibilidade, a educadora tenta compreender as emoções e sentimentos das crianças, criando uma relação empática com as mesmas, na medida em que estas se sentem seguras, ouvidas, respeitadas e acarinhadas. Um exemplo disso é quando, de manhã, a educadora pergunta a cada criança se se sentem bem, se têm alguma novidade e tenta sempre explorar ao máximo tudo o que é dito. Outro fator exemplificativo desta componente é que sempre que as crianças fazem/constroem algo novo, a educadora tem o gosto de ver e comentar com bastantes reforços positivos.

Em segundo lugar, a estimulação. Neste nível, o adulto apresenta atividades que estimulem a criança e as suas necessidades e gostos. Vai variando a sua “prestação”, tendo sempre presente e respeitando as necessidades de cada criança. Procura estimular a exploração, descobertas e expressão das crianças, ouvindo com atenção o que têm a dizer e relacionando-o com outras atividades e áreas. Deste modo, ainda que de forma implícita, o adulto adota uma abordagem transversal a todas as áreas curriculares. É exemplo disso um jogo que consiste em ter vários arcos – em que cada um representa um conjunto –, no chão e com as características que vai dizendo (meninos de cabelo preto, meninos de calças azuis), as crianças têm de identificar se apresentam ou não essa característica e colocar-se no

arco correto. Este é um dos exemplos onde é abordada a área da formação pessoal e social e da matemática.

Em terceiro lugar, a promoção da autonomia é um dos aspetos mais visíveis e essenciais no estilo do adulto deste contexto, na medida em que, ainda que atento às necessidades de cada um, deixa que a criança seja o mais autónoma possível, não só nas suas escolhas, como também no que às suas necessidades diz respeito, permitindo e incentivando que resolvam os seus problemas. É exemplo da promoção da autonomia quando, no dia da alimentação, as crianças fizeram doce de maçã e, a educadora deu uma faca e uma maçã a cada um para que pudessem fazer parte da preparação da receita de forma ativa.

b) O grupo

O grupo é composto por vinte e cinco crianças, sendo que dezasseis dessas crianças são raparigas e nove são rapazes. Quase todas as crianças são residentes no concelho de Ílhavo, tendo idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este grupo é bastante heterogéneo. É um grupo que contém crianças com idades e níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes, com famílias muito diversificadas estruturalmente e com culturas, formas de pensar e de estar muito díspares. Onze destas crianças são de etnia cigana, uma é brasileira, e outra das crianças é portuguesa, mas viveu em Inglaterra até ao ano passado. Esta última criança, já sabe ler e escrever, mostrando níveis cognitivos muito avançados para o que seria de esperar na sua idade.

Como ponto chave na nossa análise do grupo e contexto, no final das primeiras semanas de observação, assinalamos o bem-estar e a implicação de cada criança na tabela 1, colorindo os seus nomes consoante os seus níveis. As crianças que demonstram níveis baixos ou muito baixos, colorimos a vermelho, as crianças que demonstram níveis médios ou tendencialmente baixos, assinalamos a laranja e as crianças que demonstram níveis altos, assinalamos a verde.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
*Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
A			X							x			Não reage a nada, está sempre com cara fechada.
AM				X	X					X			
AP		X							X				Chora sempre que é contrariado.
AR					X					X			Gosta de participar nas atividades, principalmente se forem de desenho ou pintura.
B	X	X					X						Vem pouco à escola e quando o faz nunca quer participar em nenhuma atividade,
C				X					X				Gosta de participar, mas por vezes sente-se é tímida.
CO			X							X			Chora quando chega à escola pois não gosta de almoçar na mesma.
D				X							X		Não se relaciona muito com ninguém, evitando principalmente as crianças de etnia cigana.
DO					X				X				Gosta de decidir o que os outros podem fazer. Quando realiza alguma atividade, sente-se orgulhosa e feliz.
J			X					X					Não se interessa por nada a não ser no exterior.
JS			X	X				X					
LF					X					X			
L		X							X				Não está habituado a cumprir regras.

LM	X	X					X						Chora sempre que não está com o irmão.
LR				X						X			
LE			X	X					X				Tem muita dificuldade em ouvir e participar.
ME				X							X		Gosta de participar. Mostra muito interesse nas atividades.
MP				X					X				Não consegue cumprir regras.
MF					X					X			
MS					X					X			
M				X			X						Não consegue cumprir regras.
S					X				X				
SI			X						X				
SO				X					X				Gosta muito de participar.
T					X					X			Mostra interesse em saber mais e coloca muitas questões pertinentes durante as atividades.

Tabela 1 – Níveis de implicação e de bem-estar das crianças do pré-escolar no início do ano letivo

A análise da tabela permitiu-nos ter uma visualização mais clara do grupo. Conseguimos perceber que treze das vinte e cinco crianças apresentam níveis altos a muito altos (4/5), nove das crianças apresentam níveis médios (3/4) e três das crianças estão nos níveis mais baixos apresentado níveis entre o muito baixo e médio (1/3). Os níveis são, na sua maioria, elevados, contudo existem três crianças com níveis muito baixos o que se torna uma situação preocupante pois a escola é um local onde a criança se deve sentir segura, confiante e confortável tanto para aprender, como para brincar.

Neste sentido, foi importante observar, registar e analisar estes dados para que, na intervenção pudesse estar mais atenta e estimular mais aqueles que apresentavam níveis médios ou baixos. Através desta recolha dos níveis de

bem-estar emocional e de implicação, foi também possível compreender em quais atividades é que se sentem mais à vontade e, desta forma, perceber o que poderia funcionar melhor nas nossas intervenções.

Começando por uma abordagem geral do grupo, a grande maioria das crianças da sala apresenta grande dificuldade a nível da comunicação verbal. Muitas são de etnia cigana e utilizam como língua materna o caló – língua própria da comunidade cigana –, apenas sentindo confiança para se expressarem entre pares. A nível linguístico, existem ainda alguns problemas no que à articulação das palavras diz respeito.

A relação entre as crianças é maioritariamente boa, no entanto, algumas crianças têm dificuldade em se relacionarem e estarem sentadas junto das crianças de etnia cigana e vice-versa, mesmo que o mesmo seja indicado pelo adulto. Neste sentido, é ainda perceptível que existem duas crianças que têm muita dificuldade de se relacionarem com o resto do grupo, até na hora do brincar.

Ainda no que diz respeito à caracterização deste grupo de crianças, algumas delas tiveram um período de adaptação um difícil. É um grupo com crianças ainda muito pequenas, crianças que vivem em famílias destruturadas, crianças que mudaram recentemente de país e crianças muito instáveis emocionalmente.

Neste grupo, existem muitas crianças com problemas familiares complexos, sendo que daremos maior destaque a três situações, nos quais pensamos que a dinâmica familiar afeta o bem-estar das crianças.

Uma das crianças acusa, de forma sistemática, os problemas de saúde psicológica da mãe. Revela ser uma criança insegura e inconstante que necessita constantemente de atenção, ser sempre ouvido e que os seus desejos prevaleçam sempre aos dos restantes, chorando com bastante facilidade se assim não for.

A segunda situação envolve dois irmãos, cujo pai trabalha no estrangeiro e as crianças vivem ora com a avó e a mãe, ora com a mãe numa casa que apoia mães solteiras. Têm, ainda, um irmão que necessita de profundos tratamentos médicos o que faz com que a mãe passe muito tempo em hospitais, não podendo fornecer a estas crianças o devido apoio. Assim sendo, estas crianças apresentam grande instabilidade emocional e psicológica.

A terceira e última situação mais preocupante, trata-se de uma criança de etnia cigana que vive em más condições, com o pai – que saiu da prisão recentemente –, a madrasta e 8 irmãos, em que dois dos quais são surdos. Esta criança está, constantemente, desatenta, aborrecendo as outras crianças, não se implicando verdadeiramente nas atividades. A nosso ver, esta criança carece de muita atenção, carinho e disponibilidade. Apesar de ser de etnia cigana, esta criança também não se relaciona com nenhuma das outras crianças da mesma cultura.

No grupo, existem, ainda, algumas crianças com pais separados que, provavelmente dada a instabilidade e mudanças que vivem em casa, apresentam níveis de bem-estar emocional baixos.

Algumas das crianças mais velhas necessitam de estímulos mais desafiantes e, como tal, beneficiam, sobretudo, de momentos em pequeno grupo, em que as atividades melhor se adequam às suas capacidades.

c) A intervenção pedagógica

Tendo em consideração o que foi descrito anteriormente e com o intuito de explorar e valorizar o brincar enquanto estratégia de aprendizagem e de promoção do bem-estar, procurámos que as crianças se entusiasmassem e se sentissem motivadas nas atividades propostas, o que poderia ser lido através dos seus níveis de bem-estar emocional e implicação. As principais atividades realizadas organizaram-se em torno da exploração de fantoches e de uma caça ao tesouro, o que aconteceu ao longo de vários dias.

Fantoches

A escolha dos fantoches, como artefacto na promoção do brincar das crianças, teve a ver com o facto de ser uma brincadeira que não existia na sala. Assumiu-se que a exploração de algo pouco comum na experiência diária das crianças seria mais interessante e mobilizador da implicação das crianças.

Os fantoches são, habitualmente, construídos em tecido ou pano, em que uma pessoa coloca a mão numa espécie de luva e através da manipulação dos dedos, torna o fantoche animado. Estes fazem parte das brincadeiras de faz-de-conta e, como referido na parte teórica deste trabalho, têm uma grande importância na vida das crianças pois segundo Vygotsky (1998), “são

recreações da vida real, que vão-se tornando cada vez mais complexas ao longo do tempo, acompanhando o desenvolvimento da criança. No jogo faz de conta, a criança viaja no mundo dos adultos, vivenciando situações do dia a dia, começando a entender o mundo, as suas responsabilidades e papéis”(Martins, 2013, p. 64).

Estes fantoches foram introduzidos através do filme “Divertidamente”, uma vez que considerámos importante fazer a relação entre a animação (filme) e as personagens com que as crianças podiam interagir e criar histórias.

Sendo o filme extenso e complexo, optámos por cortar e resumir algumas partes, sendo os fantoches utilizados como forma de reviver, relembrar e desenvolver a mensagem do filme (a importância de conversar sobre os sentimentos de forma a compreendê-los e saber como reagir).

Cada fantoche, criado por nós (fotografias 7), representava um sentimento – raiva, tristeza, alegria, medo e nojo. Cada criança foi convidada a assumir uma personagem/sentimento e a expressar-se de acordo com essa mesma personagem/sentimento ou a descrevê-la (e.g. características do sentimento, se já se tinha sentido assim alguma vez, quando, porquê...).

Nesta atividade, alterámos um pouco a forma como as crianças estavam em grande grupo (sentadas nos sofás em forma de “C”). Cada um podia sentar-se onde quisesse e ao lado de quem quisesse. No início, estávamos um pouco receosas em relação a esta alteração, mas correu tudo muito bem. As crianças colaboraram e estiveram atentas e curiosas, pedindo para participar e ser o seguinte a manipular o fantoche. Quase todas estavam entusiasmadas por participar. Algumas crianças estavam um pouco receosas e, apesar de estarem a ouvir e a acompanhar, estavam quietas no seu sítio a observar, sem quererem manipular os fantoches. Ficámos satisfeitas com a forma como a atividade decorreu, com a resposta e envolvimento das crianças. O nosso papel foi o de mediar as interações e também o de colocar questões que ajudassem as crianças a falar sobre a personagem, procurando ter uma atitude sensível, estimulante e promotora de autonomia. Sensível, no sentido em que tivemos em atenção as necessidades das crianças estarem sentadas ou deitadas à sua vontade e procuramos compreender o que sentiam, por

exemplo através de perguntas como “O que é este fantoche? Qual é o sentimento que representa? Já alguma vez sentiste este sentimento? ” as crianças pensavam sobre o que tinham visto no filme e davam respostas como “Este sentimento é a alegria, eu gosto de estar alegre!”, “Às vezes fico triste quando a minha mãe me deixa na escola” ou “Fico zangado quando me chateio com alguém” e ainda “Fico feliz quando posso brincar na escola e em casa”. Estimulante, uma vez que, levámos para a sala materiais que não existiam e que muitas crianças nunca tinham experimentado. Por fim, procurámos ser promotores de autonomia porque através da manipulação dos fantoches as crianças tiveram oportunidade de se expressarem livremente ao representarem com os mesmos o que quisessem.

A educadora responsável pelo grupo de crianças apreciou a atividade, achando-a interessante e muito mobilizadora, “prendendo a atenção das crianças”. Tornou-se clara a importância de criar espaços de interação mais abertos e próximos das vivências das crianças.

Na sequência, desta intervenção, em grupo achamos que tínhamos poucos fantoches e que seria interessante, em conjunto, adultos e crianças fazerem mais fantoches. Apenas participaram na feitura dos fantoches as crianças que o quiseram fazer (sete crianças). As outras crianças foram brincar para o espaço exterior, desfrutando de ótimas condições meteorológicas.

Na construção dos fantoches, as crianças puderam manusear os materiais à vontade e fizeram o seu fantoche ao seu gosto e ritmo (fotografias 8).

Com mais sete fantoches na sala, estes foram apresentados às outras crianças pelos seus autores. Nos dias seguintes, as crianças várias vezes recorriam aos fantoches para brincar e interagir entre si. Surgiu, então, a ideia de criarmos um fantocheiro. Em conjunto pensámos sobre como o fazer. Inicialmente, pensámos em utilizar materiais reciclados como cartões, tecidos, etc. Foi quando ficámos a saber pela educadora que na sala de arrumos da escola já existia um fantocheiro, bastante mais estável do que aquele que poderíamos vir a fazer. Decidimos, dar-lhe uso, sendo que as crianças que quisessem poderiam “dar-lhe vida e personalidade”, pintando-o e enfeitando-o à sua vontade (fotografias 9). A maior parte das crianças quis participar e o

produto final foi sentido com orgulho e alegria pelo grupo, passando a existir uma nova área de brincadeira com fantoches na sala. Algum tempo depois, a partir de uma história inventada pelas crianças, fez-se uma apresentação de fantoches a todo o grupo.

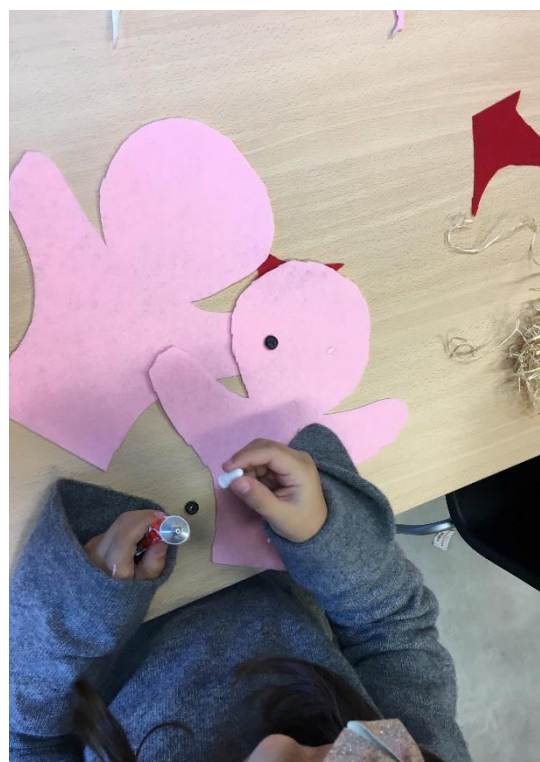
Todas as atividades, foram pensadas e lidas tendo como referência as “Orientações curriculares para a educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 2016), tornando-se claro que atividades de caráter mais lúdico e livre permitem responder bem ao enunciado neste documento. Assim, nestas atividades as áreas e aprendizagens trabalhadas podem ser sistematizadas no seguinte quadro (tabela 2):

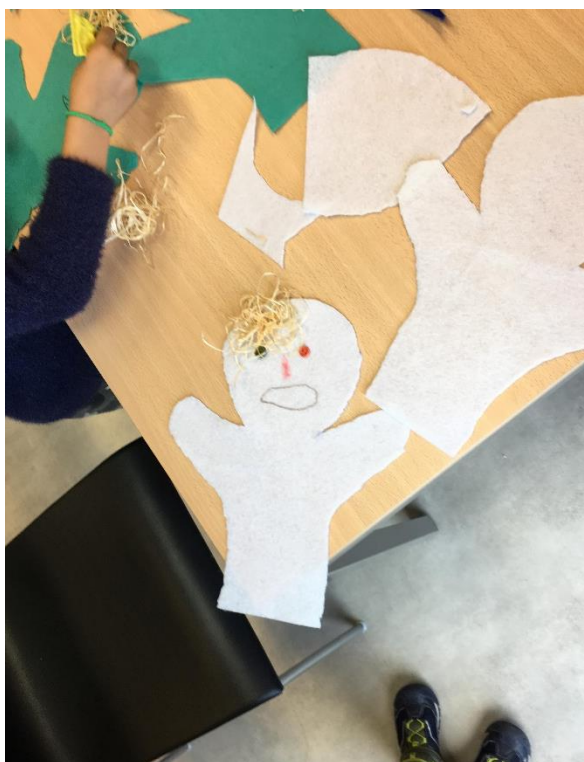
Área	Componentes / subdomínios		Aprendizagens a promover
Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia		Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
	Consciência de si como aprendiz		Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
Expressão e comunicação	Domínio da educação artística	Subdomínio das artes visuais	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
		Subdomínio do jogo dramático / teatro	Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros. Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
	Domínio da linguagem oral	Comunicação oral	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)

Tabela 2 – áreas de conteúdo abordadas na atividade dos fantoches



Fotografias 7 – apresentação e manuseamento dos fantoches criados por nós





Fotografias 8 – construção de fantoches





Fotografias 9 – decoração do fantocheiro

Caça ao tesouro

Comummente, na sala, no final de cada semana de intervenção, havia uma prática em que se procurava desenvolver uma conversa que permitisse às crianças recordar o que havia sido feito naquela semana. No sentido de fugir à comum conversa em grande grupo sobre o sucedido, trabalhado e aprendido anteriormente, pensámos que poderia ser mais interessante realizar uma “caça ao tesouro” no espaço exterior da escola.

Percebendo que o significado de tesouro não era claro e idêntico para todas as crianças (ex. nem sempre é ouro ou guloseimas) procurámos explicar que, naquele caso, os nossos tesouros seriam objetos ou imagens que nos faziam lembrar coisas boas que tinham ocorrido nos últimos dias (por exemplo, as atividades de São Martinho; a construção de um castanheiro em cartão que pintaram com as mãos). Percebemos, contudo, que, para as crianças, o “tesouro” deveria ser algo mais apelativo.

Esta atividade foi realizada no exterior pois era o local onde as crianças mais gostavam de estar e onde se sentiam mais livres e motivadas para participar nas atividades. Começamos por formar grupos de forma a que, em cada um, estivessem presentes crianças de diferentes idades. Cada grupo era responsável por encontrar um tesouro. Após encontrarem o mesmo, juntamo-nos em grupo, ainda no espaço exterior e observamos o que estava dentro de cada saco. Com as imagens que encontraram, formamos uma “tabela” imaginária, com os dias da semana, horário da manhã e da tarde e completamos com imagens e frases do que havia sido realizado nesses dias.

Durante a realização da atividade (fotografias 10), percebemos que as crianças gostaram muito e, mesmo algumas que inicialmente não quiseram participar, começaram a mostrar interesse e a aderir. Os níveis de bem-estar emocional e de implicação na atividade estavam num nível elevado.

No final, juntamos todas as crianças (mesmo aquelas que não participaram na atividade) e as que tinham realizado a caça ao tesouro, puderam explicar às restantes o que tinham estado a fazer e a fazer o resumo da sua semana, substituído, desta forma, a conversa habitual em grande grupo.

Percebemos, assim, a importância da presença das atividades lúdicas no dia a dia do ambiente escolar, “pois este pode trazer novos conhecimentos e formas de interação, uma vez que é uma necessidade, não só das crianças, mas também de todos os indivíduos” (Moya & Walter, 2016; Salomão, Martini & Jordão, 2007 retirado de Santos, 2018, p. 13).

Através desta atividade de jogo, as crianças trabalharam de forma significativa um conjunto de conteúdos propostos nas OCEPE, como se destaca na tabela 3.

Área	Componentes / subdomínios	Aprendizagens a promover
Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem Cooperar com outros no processo de aprendizagem
	Convivência democrática e cidadania	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
Expressão e comunicação	Domínio da educação física	Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rodopiar.
	Domínio da educação artística	Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.

Tabela 3 – áreas de conteúdo trabalhadas na atividade da caça ao tesouro



Fotografias 10 – caça ao tesouro

Tabela dos níveis gerais de bem-estar emocional e implicação ao longo das sessões

	Nível de bem-estar				Nível de implicação			
Sessões	Apresentação Fantoches	Construção fantoches	Construção fantocheiro	Caça ao tesouro	Apresentação Fantoches	Construção fantoches	Construção fantocheiro	Caça ao tesouro
Nomes								
A	5	5	5	4	5	4	5	4
AM	4	NP	NP	NP	3	NP	NP	NP
AP	3	4	NP	4	4	4	NP	4
AR	4	NP	4	NP	4	NP	4	NP
B	F	NP	NP	NP	F	NP	NP	NP
C	4	NP	4	NP	4	NP	4	NP
CO	5	NP	5	4	5	NP	5	4
D	4	NP	4	4	4	NP	4	4
DO	5	NP	5	NP	4	NP	3	NP
J	4	NP	NP	NP	3	NP	NP	NP
JS	4	NP	F	4	4	NP	F	3
L F	4	NP	4	NP	4	NP	4	NP
L	4	NP	NP	3	3	NP	NP	3

LM	4	NP	NP	NP	3	NP	NP	NP
LR	5	5	5	5	5	5	5	4
LE	5	5	NP	4	5	5	NP	4
ME	5	5	5	NP	5	5	5	NP
MP	4	NP	5	4	4	NP	4	4
MF	4	NP	NP	NP	4	NP	NP	NP
MS	4	NP	4	NP	4	NP	4	NP
M	F	NP	4	NP	F	NP	3	NP
S	4	4	NP	NP	4	4	NP	NP
SI	4	NP	4	4	4	NP	3	4
SO	4	NP	4	NP	4	NP	4	NP
T	5	5	F	NP	4	4	F	NP
Legenda – Não participou (NP) – Faltou ao jardim de infância(F)								

Tabela 4 – Níveis gerais de bem-estar emocional e implicação ao longo das atividades realizadas (pré-escolar)

Analisando os níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças durante as atividades propostas, é possível afirmar que as crianças mostraram níveis altos (essencialmente entre os níveis 4 e 5), sendo que os níveis mais baixos foram de 3 e, neste caso, verificaram-se poucas situações. Considero que estes níveis se devem ao facto de, neste contexto, cada criança poder decidir se quer participar na atividade, ou não, fazendo assim com que as crianças que estavam a realizar a atividade estivessem realmente empenhadas e motivadas, mas também porque assim conseguimos dar uma atenção redobrada às mesmas.

Ao longo das semanas, fomos conseguindo compreender o que as crianças gostavam, o que mais as motivava e entusiasmava e o que as fazia realmente ter vontade de participar. **No entanto, uma vez que as crianças já passavam grande parte do seu dia a brincar e as nossas intervenções, foram sempre realizadas no sentido de dar continuidade a essa prática, apenas duas atividades foram apresentadas por serem mais específicas e mais concretas no que diz respeito ao tema.**

Nas últimas duas semanas de estágio o número de crianças que queriam participar nas atividades era maior. Não só porque já tínhamos estabelecido relações mais próximas com as mesmas, mas também por já conhecermos os seus interesses.

A prática pedagógica em contexto de 1º CEB

No segundo semestre, o nosso estágio no 1º CEB decorreu num centro escolar que envolvia valências que iam do pré-escolar até ao término do 1º ciclo. Existiam 3 turmas de pré-escolar e 2 de cada nível de escolaridade do 1º ciclo. O contexto estava dividido em duas partes, uma para o pré-escolar e outra para o 1º ciclo, sendo que as crianças das duas partes nunca estavam juntas.

O centro escolar apresentava boas condições, com infraestruturas relativamente recentes. Estava dividido em quatro grandes áreas: o espaço exterior; uma área dedicada aos almoços e tempos de ATL, outra área com duas salas de pré-escolar e a última área (com dois andares) com oito salas de 1º ciclo (duas de cada nível de ensino), casas de banho e duas salas com os

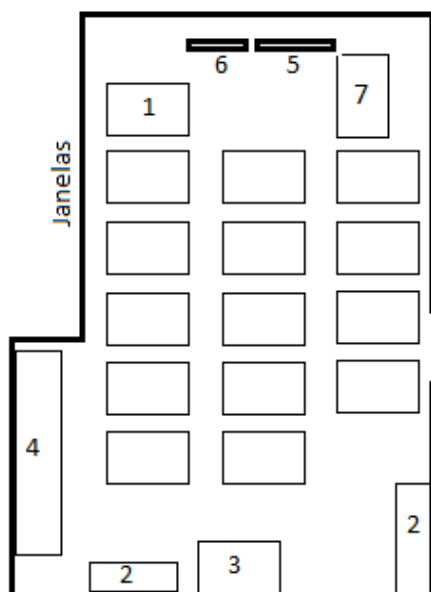
computadores, impressora e secretária para apoio ao estudo ou para a professora de necessidades educativas especiais.

O corpo docente deste centro escolar é constituído por oito professores de primeiro ciclo, duas educadores de pré-escolar; uma educadora de necessidades educativas especiais, quatro professores de apoio e três funcionárias.

a) O contexto de 1CEB

A **sala** da turma do 3º ano de escolaridade junto da qual realizámos o nosso estágio apresentava uma disposição “convencional / tradicional”, ou seja, com as mesas em filas e a mesa do professor à frente. Esta tinha boa iluminação, contudo, era muito quente e, ainda que existisse ar condicionado, nunca estava ligado pois, comumente, não funcionava. Em relação à elevada temperatura da sala, esta induzia sonolência (principalmente no período da tarde), o que dificultava o trabalho. A sala tinha dois armários de arrumação, uma mesa de apoio no final da sala e uma bancada com pia e espaço para arrumação. As paredes eram revestidas de forma a ser possível colocar/ expor trabalhos de forma simples. Existiam dois quadros, um interativo que, durante o período de observação foi usado apenas duas vezes, uma para mostrar uma imagem e outra para fazerem, em conjunto, um resumo. O quadro branco, era o mais utilizado e tinha dimensões um pouco pequenas. Existiam ainda, numa outra sala, computadores que podiam ser utilizados pelos alunos durante as aulas. Desde logo, considerámos que o facto de os alunos poderem ter acesso aos computadores e internet para aprenderem era muito bom pois era algo que muito os cativava.

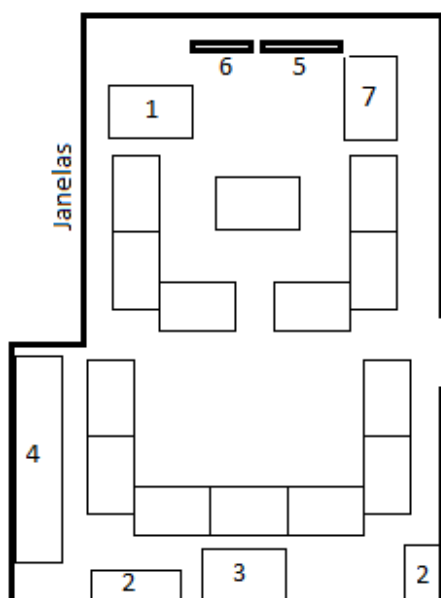
Ao longo das observações, uma das preocupações foi alterar a disposição das mesas e dos lugares pois, alguns pares não estavam a funcionar. Neste sentido, nas primeiras semanas de intervenção alterámos a sala para uma disposição de mesas diferente da convencional (esquema 4). A nova forma de organizar a sala resultou muito bem e, apesar de alguns pares terem sido alterados no decorrer das intervenções, na grande maioria ajudavam-se muito mais entre si (esquema 5).



Esquema 4 – Disposição “convencional” das mesas

Legenda:

- 1 – Mesa do professor.
- 2 – Armários de arrumação.
- 3 – Mesa de apoio.
- 4 – Bancada com pia e arrumação.
- 5 – Quadro interativo.
- 6 – Quadro branco.
- 7 – Mesa de computador.



Esquema 5 – Alteração feita na disposição das mesas

Quanto ao espaço do brincar/ jogar, a escola tinha um pátio fechado e coberto com dimensões muito reduzidas. Este era utilizado, sobretudo para fazer os momentos de acolhimento e de entrega das crianças da parte da manhã, nas horas de almoço e no final do período letivo. Contudo, este espaço era também utilizado pelas crianças para brincarem com arcos e, nos períodos de chuva, este era também o único espaço abrigado para todas as turmas do 1CEB.

No exterior, a escola apresentava boas condições e, apesar de não existirem praticamente espaços cobertos, as infraestruturas eram boas e os locais para brincarem também. Este espaço tinha uma mesa de matrecos, um campo de futebol, cestos de basquetebol e um espaço relvado com alguns brinquedos. Este espaço, apesar de permitir que as crianças pudessem mudar de brincadeira constantemente, não era muito apelativo, sendo que num período em que lá estivemos era proibido calcar a relva pois estaria muito alta e com pulgas.

Neste nível de ensino, o período de aulas é das 9h00min às 10h30 min e das 11h00min às 12h30min. Da parte da tarde, entram às 14h00min e terminam às 15h30min, sendo que depois têm atividades como o apoio ao estudo, jogos, inglês ou ATL. Durante os tempos livres, as crianças podem escolher o que querem fazer e em que espaço. Nestes períodos podem utilizar brinquedos que levem de casa ou materiais da escola. Cada turma tem estipulado um dia por semana para serem os “responsáveis” pelo campo de futebol. Neste sentido, a turma onde estivemos era responsável pela quarta feira e eram as crianças que tinham de se lembrar de levar a bola.

No que toca ao estilo do adulto a relação entre o professor e as crianças era notável, uma vez que este nunca se exaltava e raramente levantava a voz. Tentava compreender sempre o lado da criança e transmitia confiança, o que se refletia na relação com as crianças. Era bastante perceptível que as crianças, devido à atitude atenciosa e compreensiva do professor, não tinham medo de perguntar, de falhar ou dizer que não sabiam.

b) A turma

Passando agora para a análise da turma, esta é constituída por 26 alunos – 16 raparigas e 10 rapazes –, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Entre estas existem três crianças mais velhas, visto que duas delas ficaram retidas um ano e outra veio de outro país.

Neste contexto, tivemos acesso a dados relativos às famílias das crianças. Através do gráfico seguinte (gráfico 3), podemos perceber que sobressaem vários casos com níveis de escolaridade elevados, o que, à partida, nos

permite pensar que várias famílias terão mais capacidades para acompanhar e ajudar as suas crianças nos trabalhos escolares.

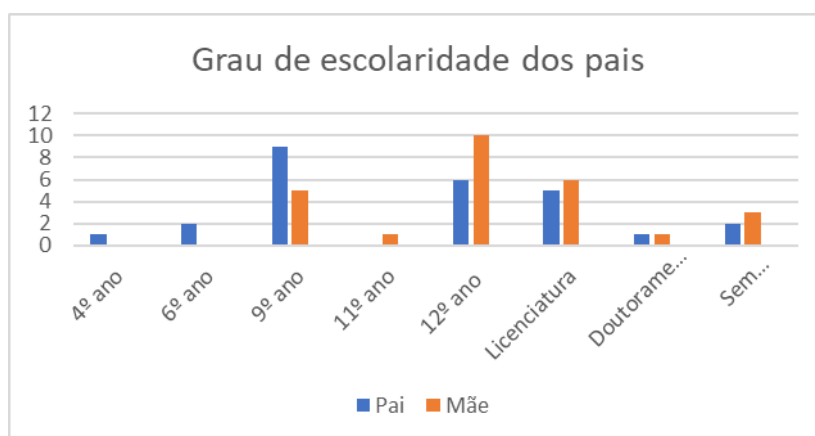


Gráfico 3 – Grau de escolaridade dos pais

Em relação ao número de irmãos por criança, percebemos que a maior parte das crianças tem pelo menos um irmão/irmã (gráfico 4).

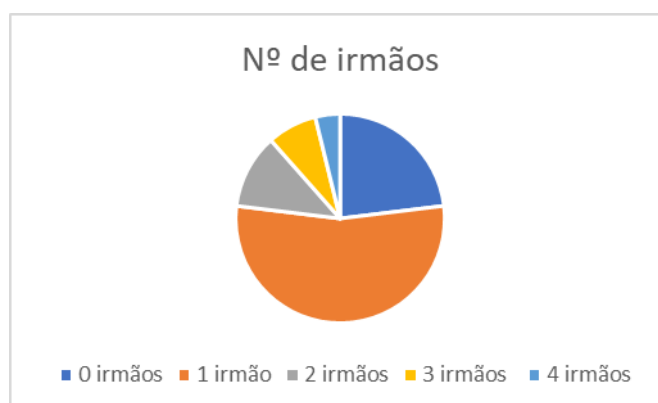


Gráfico 4 – Número de irmãos

Realizei ainda uma análise do agregado familiar de cada criança, concluindo que, a grande parte as crianças vive com os pais e irmãos (gráfico 5).

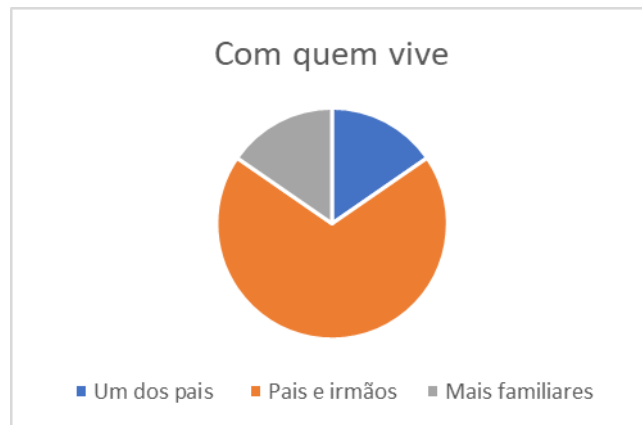


Gráfico 5 – Agregado familiar

Quanto às expectativas que os pais têm em relação à escola, a grande maioria espera que a escola, forneça bases e alicerces para o futuro – permitindo que, os seus filhos, tenham uma boa formação pessoal e académica. Alguns pais evidenciam a importância da transmissão de valores (morais e éticos), aprendizagens não só pedagógicas, mas também emocionais e ainda o pensamento crítico. Ainda, alguns pais referem que seria importante haver um ensino mais direcionado e focado nas crianças com mais dificuldades (sendo que neste aspeto, influencia o número de alunos por turma) e referem a importância de as crianças também usufruírem de mais tempo de brincadeira no exterior.

Através da análise dos dados das fichas biográficas de cada criança, pudemos compreender melhor os interesses de cada uma delas – essencialmente fazer experiências, trabalhos manuais, educação física e utilizar computadores.

Os níveis de concentração da turma são, em geral, baixos. Tal situação dever-se-á ao facto de as atividades escolares, frequentemente, não serem motivadores, desafiadoras, não trazendo grande grau de novidade no quotidiano da escola.

Os níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças podem ser lidos na tabela 5.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
*Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
AM				X						X			
A				X					X				Está muitas vezes a brincar e distraído.
NA				X					X				Está sempre a conversar, a pintar ou a brincar.
B				X					X				Distrai-se com muita facilidade.
BI				X						X			
C				X					X				Faz perguntas repetidas e descabidas.
CM					X						X		
CP			X							X			
CS					X					X			Muito participativa.
F					X					X			
H					X						X		Coloca questões muito interessantes. Gosta de participar.
HE					X					X			Está muitas vezes a brincar e distraído.
JC				X						X			
JP					X					X			
L					X						X		
LE			X						X				Está sempre a falar sozinho e a brincar com o que traz de casa.
M				X					X				Está constantemente a fazer queixinhas e distraída.
MR					X						X		Aparentemente, por vezes,

																	está distraída, mas sabe sempre do que se está a falar e sabe responder.
MI					X						X						
MG				X						X							Está constantemente a sair da cadeira e virada para trás.
MA					X						X						
MN			X							X							Fala sozinha e nunca faz as coisas a tempo.
MT				X							X						
ML				X							X						
S					X						X						Faz muitas perguntas interessantes e que ajudam a pensar de outras formas.
T			X								X						Quando falha reage muito mal e fica amuado.

Tabela 5 – Níveis de implicação e de bem-estar das crianças do 1º CEB no início do ano letivo

As crianças que, na tabela, estão a laranja, distraem-se facilmente e envolvem-se pouco nas atividades em curso. Contudo, na maior parte das vezes que lhes é pedido que respondam, sabem fazê-lo. Este facto indica que, apesar de aparentemente as crianças não estarem com atenção e estarem a mexer noutras coisas ou a pintar, conseguem estar a ouvir e acompanhar o que lhes está a ser transmitido. Este foi um facto muito desafiador pois, por vezes, era complicado compreender quem estava realmente distraído.

Através da análise da tabela, conseguimos também ter uma melhor perceção do grupo em geral. Assim, conseguimos perceber que quinze das vinte e seis crianças apresentam níveis gerais de implicação e bem-estar altos a muito altos (4/5), onze apresentam níveis médios (3/4), sendo que nenhuma das crianças apresenta níveis entre o muito baixo e médio (1/3).

Posto isto, podemos concluir que a maioria das crianças da turma, apresentava níveis de bem-estar elevados, existindo, contudo, mais crianças no nível intermédio do que o desejado. Assim, um dos maiores objetivos durante as nossas intervenções foi fazer com que estas crianças estivessem melhores consigo próprios e com os outros.

Neste grupo, a capacidade de participar, intervir e compreender o que é ensinado é, globalmente, muito satisfatória, aliando-se ao bom clima de grupo e à relação de confiança depositada no professor. Há crianças que gostam de ajudar os outros e relacionam-se bem com todos. Contudo, existem duas situações em que o mesmo não acontece e que nos preocupam. A primeira é quando têm de trabalhar em grupo ou com pessoas que não fazem parte do seu grupo de amigos mais próximos e a segunda, quando alguém falha e não sabem respeitar o erro dos restantes colegas. Neste sentido, foi nosso objetivo estimular o trabalho em grupo, desde pequenos grupos a grandes grupos, para que se aprendessem a trabalhar com qualquer outra criança. Além disso, algo que também era preocupante era a falta de concentração que se refletia em sucessivas perguntas repetidas e na morosidade com que eram realizados alguns exercícios.

c) A intervenção pedagógica

No primeiro semestre, no contexto de educação pré-escolar, a temática do brincar parecia mais fácil de explorar e planificar, uma vez que as crianças brincavam habitualmente, e durante muito tempo, e não existia um programa específico a cumprir.

No contexto de estágio do 1CEB, constatámos que as crianças tinham poucas oportunidades de brincar durante o tempo que permaneciam no contexto escolar. Desde que chegavam à escola, brincavam meia hora de manhã, meia hora à tarde e meia hora na hora de almoço. Seria suficiente? Além disso, havia muitos confrontos e crianças que se queixavam de este ou aquele colega “não saber brincar” sem arranjar problemas. Pensámos que seria importante acompanhar e incentivar o brincar em grupo nos períodos de intervalo. Mas, como trazer o brincar para o tempo de aprender? No 1CEB, havia um currículo a cumprir e dinamizar o brincar dentro da sala de aula,

resultando em aprendizagens académicas, foi um grande desafio. Procurámos, assim, explorar novas formas de ensinar e de aprender, através de atividades lúdicas, motivando as crianças e assegurando bons níveis de bem-estar.

Descrição das atividades

Kahoot

Uma vez que a turma ia realizar fichas de avaliação de Estudo do Meio em breve, era importante rever os conteúdos lecionados. A nossa proposta foi fazê-lo através de um jogo a pares (Kahoot), trabalhando o espírito de equipa e a confiança entre os pares.

“Kahoot” é uma plataforma online baseada em jogos tipo quiz ou de ordenação. Esta é uma aplicação de aprendizagem e usada como tecnologia educacional.

Este método de avaliar os conhecimentos das crianças (aplicação Kahoot) foi escolhido para iniciar a semana de estágio, de forma a cativar as crianças, uma vez que, muitas crianças gostam de brincar/jogar no computador.

As crianças mostraram entusiasmo, gostando de responder às questões, competindo entre si. Como o tempo para ler e responder à questão era contado (cerca de 2 minutos para responder a cada pergunta), após aparecerem no quadro as respostas certas e erradas, líamos a pergunta com calma e tentávamos, em grande grupo, compreender o porquê de ser uma das opções e não as restantes (fotografias 11). Foi importante ir colocando questões ao longo do jogo e relacionando-as com aspetos que já tinham sido abordados, fazendo uma revisão a vários conteúdos trabalhados ao mesmo tempo que o jogo decorria. A nível da avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação, todas as crianças ao longo de toda a sessão mostraram-se motivadas, felizes e entusiasmadas por participar e ver os seus resultados.

Como referido anteriormente, esta atividade surgiu de forma a rever conteúdos já lecionados que, neste caso foram (tabela 6):

Área	Componentes / subdomínios	Aprendizagens a promover
Estudo do Meio	À descoberta do ambiente natural	<p>Os seres vivos do ambiente próximo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis... (constituição de um herbário). • Reconhecer a utilidade das plantas (alimentação, mobiliário, fibras vegetais...). • Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida. • Identificar alguns factores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais (água, ar, luz, temperatura, solo) — realizar experiências. • Construir cadeias alimentares simples.

Tabela 6 – áreas de conteúdo abordadas na atividade kahoot

1 of 12

Quiz

Qual a função da raiz da planta?

Win up to 1,000 points!

Qual a função da raiz da planta?

58

0 Answers

Skip

▲ Sustentar a planta e transportar a água da raiz às folhas.

◆ Permitir a reprodução da planta.

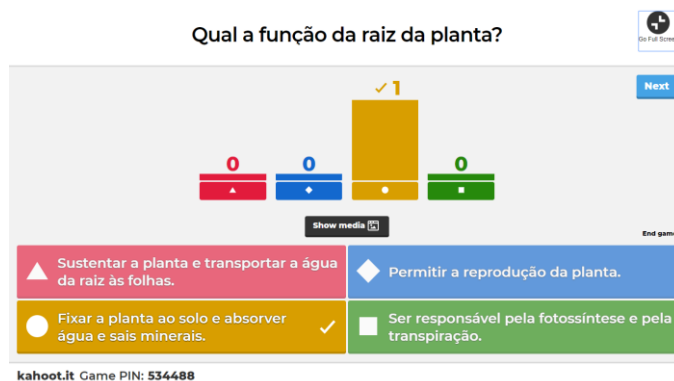
● Fixar a planta ao solo e absorver água e sais minerais.

■ Ser responsável pela fotossíntese e pela transpiração.

kahoot.it Game PIN: 534488

PIN: 534488 3 of 12

1721



Fotografias 11 – Kahoot

Bingo matemático

O bingo é um jogo de sorte, uma vez que habitualmente as bolas numeradas são colocadas dentro de um globo ou saco e sorteadas uma de cada vez. Neste caso, o jogo sofreu alterações e em vez de existirem bolas numeradas, existiam papéis com operações com números decimais ou fracionários e nos cartões estavam os resultados das operações. Ao longo do jogo, as crianças tinham de resolver as operações e verificar se tinham esse resultado num dos seus cartões, se sim, colocavam um feijão (fotografias 12). O primeiro a fazer “linha” ou “bingo” ganhava o jogo.

Esta atividade foi escolhida por ser um jogo antigo, que muitas das crianças costumam jogar em casa. Neste sentido, seria uma mais valia compreenderem que há jogos que conhecemos e que podem ser úteis na nossa aprendizagem. Este tipo de jogos é também muito importante no desenvolvimento da criança pois estas revelam “uma grande atração pelos mesmos, sendo evidente a sua capacidade de as motivar para outras atividades menos apelativas” (Alves & Brito, 2013, p. 3).

Inicialmente, teve um impacto bastante positivo nos alunos, uma vez que foi perceptível o entusiasmo na sua realização. Contudo, ao longo da atividade, algumas crianças foram perdendo o entusiasmo e começaram a limitar-se a tentar copiar as respostas dos colegas. Na nossa opinião, isto ocorreu, pois, várias crianças tinham dificuldades na resolução dos exercícios, sendo necessário parar e estar mais tempo a explicar as operações, o que foi fazendo com que os que estavam a conseguir resolver os desafios do jogo, entretanto, também fossem perdendo um pouco o entusiasmo. Tendo sido importante dar

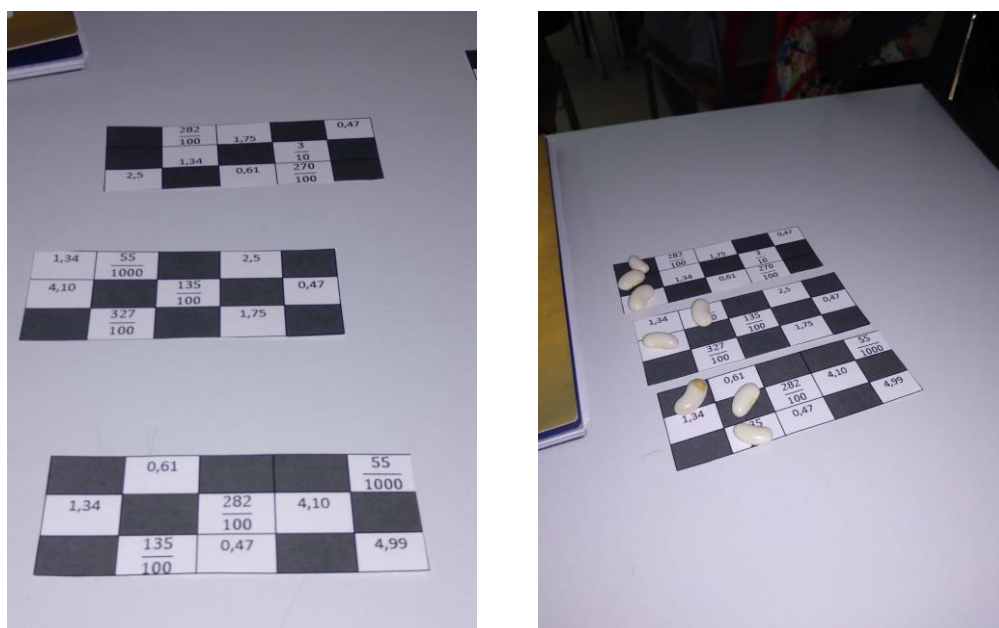
mais atenção aos que tinham mais dificuldades, na realidade o jogo acabou por não ser um jogo muito interessante.

Desta forma, através desta atividade tivemos sempre em atenção nas planificações seguintes se as crianças tinham facilidade ou não em desenvolver as atividades, de forma a que todos se sentissem estimulados e bem.

Durante a atividade, foram trabalhados alguns conteúdos já lecionados como se pode ver no quadro abaixo tabela 7.

Domínio	Bloco	Conteúdo	Objetivos
Matemática	Números e Operações	Números racionais não negativos	<ul style="list-style-type: none"> Frações próprias.
		Adição e subtração de números racionais não negativos representados por frações	<ul style="list-style-type: none"> Adição e subtração de números racionais representados por frações com o mesmo denominador; Decomposição de um número racional na soma de um número natural com um número racional representável por uma fração própria.
		Representação decimal de números racionais não negativos	<ul style="list-style-type: none"> Frações decimais; representação na forma de dízimas finitas; Redução de frações decimais ao mesmo denominador; adição de números racionais representados por frações decimais com denominadores até mil; Algoritmos para a adição e para a subtração de números racionais representados por dízimas finitas; Decomposição decimal de um número racional representado na forma de uma dízima finita.

Tabela 7 – áreas de conteúdo abordadas na atividade bingo



Fotografias 12 – Bingo matemático

Jogos reciclados

O objetivo desta atividade foi que as crianças construíssem jogos que pudessem utilizar durante os períodos de intervalo ou horas de almoço. Neste sentido, abordando o tema da separação enquadrado na área do Estudo do Meio de forma articulada com a área das Expressões, pedimos que cada criança trouxesse um objeto reciclado – garrafas de plástico, caixas de cartão, rolhas das garrafas, palhinhas ou fios. A sustentabilidade é um tema que, atualmente, tem muito peso na sociedade e, como tal, consideramos relevante passar a mensagem da importância de preservar o meio ambiente.

Previamente, definimos em conjunto, quem trazia o quê. Com o que as crianças trouxeram e com aquilo que também tínhamos levado, construímos jogos tradicionais com objetos reciclados, ficando cada grupo responsável pela construção dos mesmos: vai e vem; bowling; jogo da memória; jogo do galo e jogo do labirinto (fotografias 13).

Inicialmente a atividade correu muito bem, com todas as crianças entusiasmadas e aplicadas. Todas mostraram muito interesse em realizar as

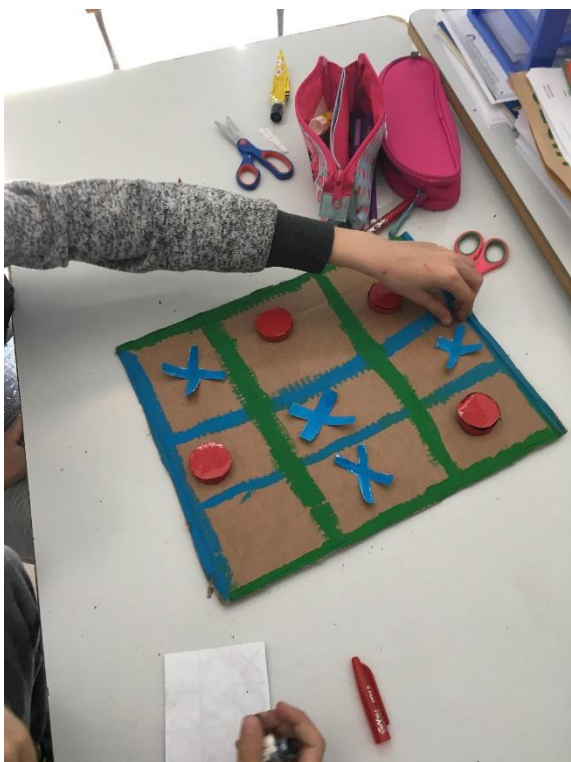
atividades, mas, ao longo dos trabalhos algumas desanimavam pois não estavam a conseguir fazer como tinham idealizado. Neste sentido falamos calmamente com as crianças e incentivamo-las a continuar, o que resultou. Consideramos que este “desânimo” se deveu ao facto de algumas das crianças não gostarem dos grupos onde estavam e, mesmo tentando perceber para que grupo queriam ir e a fazer trocas que todos concordassem, nunca estavam satisfeitos ou com o grupo, ou com o jogo, ou com os materiais. Estas crianças são as que foram referidas na tabela 8 com níveis mais baixos de bem-estar emocional e de implicação nas atividades. Para nós este foi um ponto muito negativo durante a atividade pois parecia que algumas crianças estavam a “regredir” na sua forma de estar na sala de aula.

No final, todas tiveram oportunidade de jogar tanto com o que tinham construído, como com os restantes jogos e gostaram bastante (mesmo os que não estiveram tão interessados em realizar a atividade). Nos dias seguintes, algumas crianças pediram para levar os jogos para o intervalo o que nos deixou bastante felizes pois era esse um dos grandes objetivos.

Esta atividade foi realizada durante a aula de Expressões Artísticas e Físico-motoras e os conteúdos abordados foram (tabela 8):

Domínio	Bloco	Conteúdo	Objetivos
Expressões artísticas e físico-motoras	Descoberta e organização progressiva de volumes	Construções	<ul style="list-style-type: none"> • Ligar/colar elementos para uma construção; • Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção; • Inventar novos objectos utilizando materiais ou objectos recuperados; • Construir: brinquedos e jogos.
	Descoberta e organização progressiva de superfícies	Desenho de expressão livre	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis, ...

Tabela 8 - áreas de conteúdo abordadas na atividade dos jogos reciclados





Fotografias 13 – Jogos reciclados

Jogo da glória

O jogo da glória é um jogo de tabuleiro com um conjunto de regras próprias que têm de ser cumpridas onde, no mínimo, dois jogadores movem as peças no decorrer de uma pista com a ajuda de um dado. O objetivo do jogo é ser o primeiro a chegar à última casa e, assim, vencer. No entanto, ao longo do jogo existem algumas casas especiais. Habitualmente essas casas obrigam-nos a recuar, ficar sem jogar ou avançar no jogo, no entanto, para que este fosse um jogo com objetivos educativos explícitos, as regras, em conjunto com a turma, foram alteradas. Em cada casa “especial”, o jogador que lá calhou tinha de responder a uma pergunta. Se a resposta estivesse correta, avançaria o número de casas correspondente àquela figura, caso a resposta estivesse errada, recuaria.

Os jogos de tabuleiro, neste caso para jogar a pares ou grupos, “tornam-se bastante benéficos uma vez que desenvolvem uma serie de competências tais como: a interação criança/criança, a relação em grupo, a relação criança/educador, o respeito por regras estabelecidas, o respeito pelo outro,

saber ouvir, saber esperar pela sua vez, de jogar etc.” (Alves & Brito, 2013, p. 4).

Assim, a ideia deste jogo surgiu de forma a rever conteúdos através de um jogo que todos conheciam e gostavam de jogar. Assim, inicialmente, em grande grupo, decidimos quais seriam as regras do jogo e qual a sua importância. De seguida, cada grupo de crianças ficou responsável por uma tarefa – construir a base do tabuleiro, desenhar casas, construir o dado e construir os “peões” de jogo. Após terem terminado de construir jogo em si, cada par ficou com um conteúdo e, com a minha ajuda e a ajuda do manual de cada disciplina, construíram perguntas e respostas que, mais tarde, passaram para o computador e foram impressas para serem os “cartões de jogo”. Houve ainda uma dupla que ficou responsável por passar para o computador a lista de regras do jogo (fotografias 14).

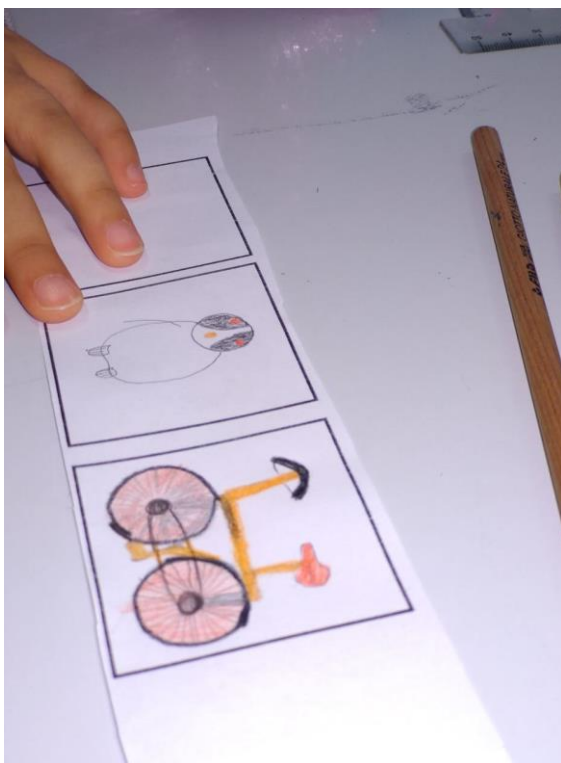
Esta sessão tinha como objetivo, novamente, rever conteúdos já lecionados, estando as perguntas divididas por áreas de conhecimento. Ao longo da sessão as crianças mostraram-se muito recetivas e participativas, havendo apenas duas crianças que estavam constantemente a querer mudar de grupo ou a querer fazer tudo “à sua maneira”, desrespeitando regras estabelecidas e motivando queixas por parte dos colegas. Contudo, lidando com calma junto dessas crianças as atividades foram progredindo e, já na parte do computador, mostraram-se entusiasmadas e os seus níveis de implicação voltaram a aumentar.

Através deste jogo, consideramos que fomos ao encontro dos enunciados do programa oficial (ver tabela 9).

Domínio	Bloco	Conteúdo	Objetivos
Expressões artísticas e físico-	Descoberta e organização progressiva de superfícies	Desenho de expressão livre	<ul style="list-style-type: none"> Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis,... Utilizando suportes de: diferentes tamanhos, diferentes espessuras, diferentes texturas, diferentes cores. Ilustrar de forma pessoal.

motoras	Exploração de técnicas diversas de expressão	Recorte, colagem, dobragem	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as possibilidades de diferentes materiais. • Fazer composições colando: diferentes materiais cortados/recortados. • Ilustrar de forma pessoal.
---------	---	----------------------------	---

Tabela 9 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do jogo da glória





Fotografias 14 – Jogo da glória

Tangram

O tangram é um quebra-cabeças geométrico chinês formado por 7 peças, chamadas tans. É constituído por: 2 triângulos grandes, 2 pequenos, 1 médio, 1 quadrado e 1 paralelogramo. O objetivo é formar várias figuras distintas, utilizando todas as peças e sem sobrepor-las ou deixar espaços em branco.

Esta sessão foi a primeira em que utilizei jogos para inserir novos conceitos o que, a princípio, nos criou alguma tensão. Contudo, através do apoio do livro “52 ideias para o Professor - Matemática - 1.º ciclo” e das sugestões dadas no manual escolar utilizado pela turma, optei por utilizar esta atividade para iniciar a temática “áreas e perímetros”.

Assim, estabeleceram-se grupos de três elementos, sendo disponibilizado um tangram a cada um. Contudo, as crianças tinham no seu livro de jogos um para cada. Assim exploraram o Tangram à vontade e, posteriormente, foram disponibilizadas figuras que se podiam fazer com o tangram, sendo pedido às crianças que as construíssem (fotografias 14).

Discutimos o que as figuras tinham em comum e de diferente, levando as crianças a perceber que têm a mesma área, uma vez que cada uma delas é formada pelas mesmas sete peças do tangram, no entanto, têm perímetros diferentes. Para verificar se as figuras, efetivamente, tinham perímetros diferentes as crianças mediram o perímetro de figuras diferentes.

Ao longo da atividade todas as crianças mostraram-se entusiasmadas por participar e por aprender de forma divertida. Estavam todas implicadas na atividade o que me fez concluir que, por vezes, não são necessários grandes objetos para conseguir ensinar e motivar as crianças. Este aspeto ajudou-me a planear atividades futuras. Ao longo destas atividades, os objetos propostos eram (tabela 10):

Domínio	Bloco	Conteúdo	Objetivos
Matemática	Geometria e medida	Medições de áreas em unidades quadradas	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes. Fixar uma unidade de comprimento e identificar a área de um quadrado de lado de medida 1 como uma «unidade quadrada». Medir a área de figuras decomponíveis em unidades quadradas. Enquadrar a área de uma figura utilizando figuras decomponíveis em unidades quadradas.

Tabela 10 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do Tangram





Fotografias 15 – Tangram

Tetris matemático

Tetris é um jogo eletrônico que consiste em encaixar as peças que se lançadas aleatoriamente. O jogo foi realizado em papel, no sentido de dar seguimento ao que já tinha sido abordado em relação a conceitos como área e comprimento. Escolhemos este jogo uma vez que era um jogo que gostávamos de jogar e que era facilmente adaptado para o que queríamos ensinar (áreas e perímetros). Segundo Alves e Brito (2013), “O jogo é facilitador da aprendizagem devido ao seu carácter motivador e é um dos recursos didáticos que podem levar as crianças a gostarem mais de Matemática” (Alves & Brito, 2013, p. 2).

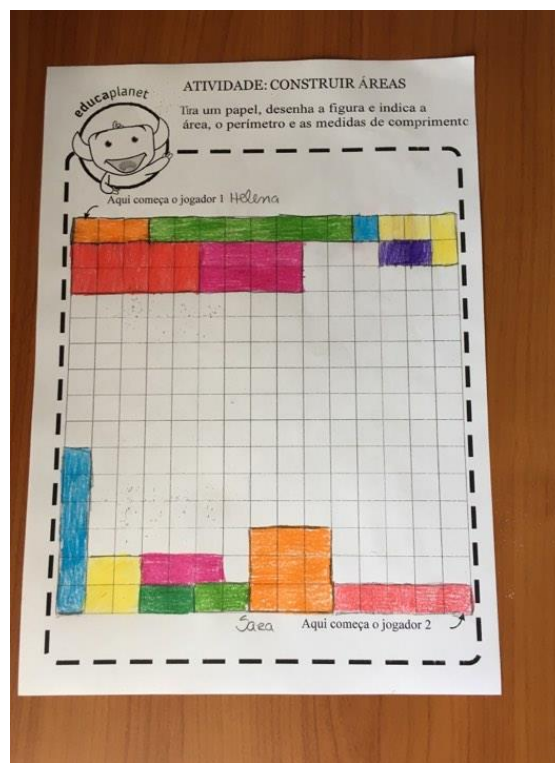
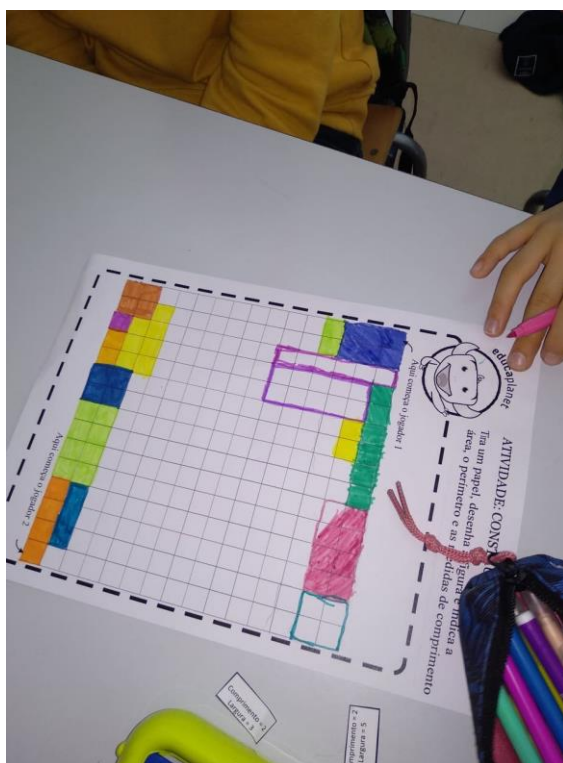
Cada par de crianças tinha um tabuleiro de jogo (quadriculado). À vez, tiravam de um saco pequenos papéis que indicavam ou a área, o perímetro ou as medidas de comprimento da figura que tinham de desenhar. Com essas medidas, iam desenhando no tabuleiro uma figura que que lhe obedecesse. Ganhava quem conseguisse, sem deixar nenhum quadrado por pintar, “tocar” primeiro ao outro jogador (fotografias 16).

Esta foi uma das atividades que as crianças mais gostaram, mostrando muito interesse em repetir. Também foi perceptível que tinham compreendido bem os conceitos trabalhados. Todos estavam motivados e interessados em participar, pedindo para ir trocando de parceiros de jogo. No final quase todas as crianças queriam voltar a jogar e pediram se podiam jogar noutros dias.

Considero que, nesta atividade, o meu papel foi importante no sentido de mediar e explicar como se procedia o jogo e no sentido de, inicialmente, ajudar algumas crianças que não estavam a compreender. Ao longo da mesma os conteúdos trabalhados foram (tabela 11):

Domínio	Bloco	Conteúdo	Objetivos
Matemática	Geometria e medida	Medições de áreas em unidades quadradas	<ul style="list-style-type: none"> • Construir numa grelha quadriculada figuras não geometricamente iguais com o mesmo perímetro. • Reconhecer que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes. • Medir a área de figuras decomponíveis em unidades quadradas. • Enquadrar a área de uma figura utilizando figuras decomponíveis em unidades quadradas.

Tabela 11 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do tetris matemático



Fotografias 16 – Tetris matemático

Jogos no exterior

Na hora de Expressões fomos para o exterior, uma vez que as crianças pediam muito para o fazermos e, pois, o contacto com o exterior, tal como referido na parte teórica deste trabalho, é muito importante. Nesse dia, formámos grupos e cada um começou por um jogo, rodando até completar todos os jogos.

Esta sessão tinha dois objetivos. Um era criar relações mais próximas entre algumas crianças que nunca eram escolhidas para nenhum grupo. Outro era que as crianças aprendessem as regras de cada jogo para, mais tarde, poderem utilizá-los sozinhos nos intervalos.

Cada jogo estava acompanhado das suas instruções (anexo 3) e os jogos eram (fotografias 17):

- O jogo da macaca
- O twister;
- O ludo;
- O “Encestar a bola”;
- O “A serpente”;
- O “arco que falta”.

À exceção de uma das crianças que apesar de querer participar, quase nunca respeitou as regras do jogo, todas as outras se mostraram-se felizes por participar. Durante os jogos, em pequenos grupos respeitavam as regras, relacionavam-se entre si, riam e tentavam arranjar estratégias para conseguirem ser melhores.

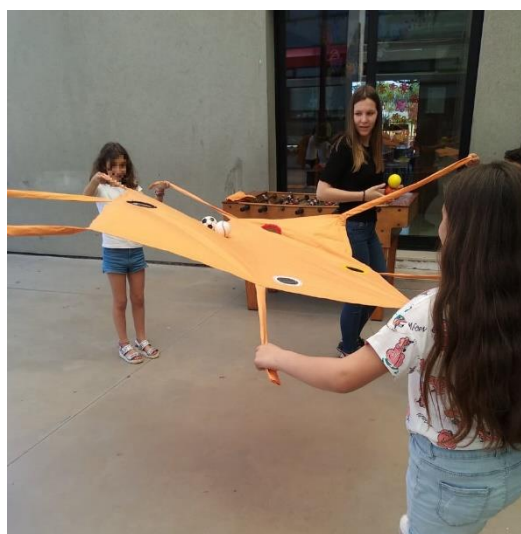
Consideramos que esta foi uma das melhores atividades realizadas. As crianças puderam brincar no exterior, num ambiente mais rico e, tendo de obedecer às regras de cada jogo, compreenderem que estas são muito importantes. Consideramos que o papel do professor foi essencial, não só por tomar a iniciativa, como também pela forma como motivou os seus alunos. Segundo as leituras de Santos (2018), “o adulto tem um papel fundamental ao apoiar as atividades que emergem no espaço exterior, ao fornecer uma linguagem adequada e ao responder às necessidades das crianças durante os momentos de brincadeira neste espaço” (Santos, 2018, p. 28).

Apesar de esta ser uma atividade em que não se trabalharam diretamente conceitos académicos convencionais, foram exploradas as expressões, nomeadamente (tabela 12):

Domínio	Bloco	Conteúdo	Objetivos
Expressões artísticas e físico-motoras	Jogos		<ul style="list-style-type: none"> Cooperar com os companheiros procurando realizar as acções favoráveis ao cumprimento das regras e do objectivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física.

Tabela 12 – áreas de conteúdo abordadas na atividade dos jogos no exterior





Fotografias 17 – Jogos no exterior

Scrabble com palavras

O scrabble é um jogo de tabuleiro em que dois a quatro jogadores procuram marcar pontos formando palavras. Neste caso, o jogo foi adaptado e as crianças tinham de formar frases e não palavras. Esta atividade surgiu, pois, é um jogo que não é muito complexo, nem demasiado simples e conseguia traduzir e exercitar aquilo que era necessário. Para além disto, o jogo serviu

para lembrar conteúdos que já tinham sido lecionados, permitindo que, tanto nós como as crianças, conseguíssemos compreender o que tinha sido aprendido. Alves e Brito (2013), através das suas leituras, concordam, afirmando que “os jogos na prática educativa devem então conter preceitos a fim de se tornarem lúdicos, pedagógicos, interativos e um meio de avaliação do conhecimento das crianças”(Alves & Brito, 2013, p.3).

Assim, aos pares, o jogo começava com a apresentação de uma frase curta. De dentro de um saco, cada criança tirava dois papéis (duas palavras) e do outro saco tirava outros dois papéis (preposições) procurando a partir dessas palavras indutoras, aumentar a frase inicial já existente.

Por cada frase com sentido conseguida, o jogador ganhava 3 pontos. Caso não conseguisse responder dentro de 20 segundos (contados pelo parceiro de jogo), perdia a vez. O jogo terminava quando ambos os jogadores não conseguiam acrescentar mais nenhuma palavra à frase duas vezes seguidas.

Ao longo do jogo tinham um cartão onde apontavam os pontos e a frase que conseguiam realizar para ganhar esse ponto.

No início o jogo estava um pouco confuso e considerámos que o melhor seria que, quem já tinha percebido a dinâmica do jogo, formava par com quem não tinha percebido, de forma a explicar ao seu par, de forma mais próxima e individualizada, o jogo. Ao mesmo tempo, circulávamos pelas mesas e tirávamos dúvidas. A maioria das crianças mostrou-se empenhada no jogo. Contudo, 5 crianças foram perdendo o interesse e mostraram níveis de implicação baixos.

Concluo que este jogo não foi muito motivador pois tornava-se muito repetitivo. Desta forma, em atividades futuras, terei de avaliar melhor o interesse da atividade a longo prazo.

Nesta atividade os conteúdos abordados foram (tabela 13):

Domínio	Bloco	Conteúdo	Objetivos
Português	Oralidade	Escutar para aprender e construir conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; • Identificar informação essencial; • Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.
	Gramática	Analisar e estruturar unidades sintáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Expandir e reduzir frases substituindo e deslocando palavras e grupos de palavras.

Tabela 13 – áreas de conteúdo abordadas na atividade do scrable

Tabela dos níveis médios de bem-estar emocional e implicação nas atividades

	Nível de bem-estar								Nível de implicação							
Atividades Nomes	Kahoot	Bingo	Jogos reciclados	Glória	Tangram	Tetris	Jogos no exterior	Scrabble	Kahoot	Bingo	Jogos reciclados	Glória	Tangram	Tetris	Jogos no exterior	Scrabble
AM	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4
AN	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	4
B	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4
BI	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	3	4	4	5	5	4
C	4	4	3	3	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4
CM	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4
CP	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
CS	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4
F	5	4	4	F	4	4	4	4	5	4	4	F	4	5	5	4
H	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4
HE	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4

JC	5	4	4	4	4	5	5	F	4	4	4	4	4	5	5	F
JP	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
L	4	5	4	F	4	5	5	4	4	4	4	F	4	5	5	4
LE	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3
M	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3
MR	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	4
MI	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4
MG	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	3
MA	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4
MN	3	3	4	3	3	4	4	4	3	2	4	3	3	4	4	4
MT	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ML	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	3
S	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4
T	4	3	4	4	3	4	4	4	4	2	4	3	3	4	4	4
Legenda – Não participou (NP) – Faltou à escola(F)																

Tabela 14 – Níveis gerais de bem-estar emocional e implicação ao longo das atividades realizadas (1 ºCEB)

Refletindo sobre os resultados obtidos (tabela 14), e pensando nos comportamentos das crianças ao longo das atividades, foi possível confirmar que grande parte das mesmas se mostrou implicada nas atividades desenvolvidas. Estas crianças mostraram-se quase sempre motivadas, concentradas e com curiosidade por participar, mostrando esta vontade através de questões como “o que vamos fazer hoje?”, “qual o jogo que vamos fazer hoje?”, “hoje vamos brincar outra vez?”. Através destas perguntas confirmamos que as crianças estavam realmente a gostar, mostrando-se abertas a novos jogos e a aprender através dos mesmos.

Algumas crianças, apresentaram níveis mais baixos (a amarelo na tabela), o que consideramos que terá acontecido devido à falta de proximidade e ligação connosco e a outros aspetos, eventualmente, relacionados com algumas dificuldades emocionais, atividades não ajustadas ao que as crianças já dominavam, etc. Neste sentido, procuramos sempre ter estes aspetos em atenção na planificação das atividades.

As crianças CM, CS, H e S, mostraram, ao longo de todas as atividades realizadas níveis de implicação mais elevados. São crianças com grande vontade com a turma, que desde logo estabeleceram uma relação connosco muito positiva e, sobretudo, porque a atividade fazia sentido para elas, compreendendo bem o que era pretendido. Já as crianças MN e T, desde o primeiro dia mostraram insegurança e pouco interesse pela escola, mostrando-se muito acanhadas quando lhes perguntávamos algo. Neste sentido, propusemos que se sentassem num lugar ao lado de crianças que estavam a desfrutar bem da atividade e os seus resultados começaram a ser melhores, estando mais à vontade e com níveis de bem-estar mais elevados.

Concluimos ainda, ao analisar a tabela, que nas atividades com níveis mais baixos, se destaca o Scrable, possivelmente devido ao facto de as crianças terem de escrever e de não gostarem muito de o fazer, e o jogo da glória também pelo mesmo motivo, uma vez que, antes de poderem jogar, tiveram de o construir. Já atividades com níveis mais elevados foram o “Kahoot”, o jogo do Tetris e os jogos no exterior. Refletindo sobre estas atividades, compreendemos que o “kahoot” terá sido uma das mais interessantes pois, para além de lhes permitir contacto com o computador, permitiu-lhes sair da “rotina”. O jogo do Tetris foi um jogo que nos surpreendeu pela positiva, em

primeiro lugar, porque os níveis de implicação foram aumentando ao longo do tempo e, em segundo lugar, porque as crianças conseguiram compreender os conteúdos na perfeição e de forma divertida. Por fim, os jogos no exterior, que tiveram um impacto muito positivo nas crianças, não só por ser no exterior e possibilitarem movimentações e manifestações mais amplas e ativas, mas também por ser algo a que não estão habituados a fazer.

Conclusões e considerações finais

A terminar este relatório de estágio, destacamos as principais conclusões proporcionadas pelo nosso projeto de estágio em torno da valorização do brincar/jogar enquanto forma de promoção de bem-estar e de aprendizagens nos contextos de educação pré-escolar e de 1º CEB.

Brincar/jogar é, de facto, não só uma atividade necessária das crianças, como também permite que esta aprenda de forma estimulante. Atualmente, devido à correria do dia a dia, muitas crianças têm pouco tempo para atividades de brincar/jogar, passando muito tempo em frente a écrans, em ambientes fechados e com atividades pouco diversificadas. Assim, cabe aos educadores e professores proporcionar atividades que permitam contrariar esta realidade, através de momentos que permitam que as crianças brinquem, tenham iniciativas, se expressem, procurem o exterior para brincar e descubram que aprender pode ser muito interessante.

Contudo, nem sempre é fácil e, fazendo uma retrospectiva à prática pedagógica que realizámos, identificamos limitações e dificuldades. Inicialmente, em grande parte devido à nossa inexperiência, a maior dificuldade sentida foi estarmos num contexto com um grupo muito heterogéneo de crianças, com diferentes temperamentos, idades, características, mas também devido às diferentes realidades familiares e hábitos existentes. Neste sentido, foi bastante complicado, mas bastante desafiador encontrar atividades que pudessem agradar a todos. Facilmente, percebemos que o mesmo era quase impossível pois todas as crianças são diferentes. Como futuras profissionais de educação sabemos que a diferenciação pedagógica será sempre uma luta e conquista permanentes.

No contexto pré-escolar, ao implementarmos as atividades, nem todas as crianças queriam participar e isso deixava-nos, inicialmente, muito inseguras (uma atividade que nos parecia ser tão interessante e várias crianças não queriam participar? Porquê? O que é que estava errado?). Havendo uma dinâmica muito aberta no contexto em relação à adesão ou não das crianças, desde o início demos liberdade para que estas decidissem o que queriam

fazer. As crianças que participaram apresentaram níveis elevados de implicação e de bem-estar.

No segundo semestre (1º CEB), a dinâmica da sala era outra e todas as crianças deviam participar. Mas, foi muito interessante acompanhar o aumento dos seus níveis de bem-estar emocional e implicação nas atividades propostas.

Fazendo um balanço geral, consideramos que foi uma experiência muito positiva. Importa também referir a importância que a abordagem experiencial teve ao longo do processo. Esta abordagem permitiu-nos ter a percepção fundamentada da nossa experiência na prática, permitindo compreender que cada criança é um ser único, com as suas próprias características, mas que a par disso, é capaz de tomar as suas próprias decisões e ajudar a decidir as suas próprias aprendizagens.

Finalmente, tecemos algumas considerações sobre o processo vivenciado e as suas implicações para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Este período foi muito gratificante, não só por conseguir ultrapassar muitas dificuldades surgidas, mas também por ter a oportunidade de começar a formar a pessoa que quero ser enquanto futura educadora/professora. Foi um projeto e uma prática pedagógica que permitiu um aprofundamento de conhecimentos a diversos níveis, em particular no que respeita à temática do brincar/jogar em contextos educativos. Percebemos que nem sempre é possível fazer o que idealizamos, mas que, o mais importante, é encarar os problemas como desafios a ultrapassar, procurando soluções alternativas que permitam às crianças sentirem-se bem e aprender melhor. As crianças necessitam de brincar, sendo importante que os educadores/professores o valorizem e lhes deem a oportunidade aprender brincando.

Referências bibliográficas

- Alessandra, V., & Boiko, T. (2001). A PERSPECTIVA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA NA PSICOLOGIA E NA EDUCAÇÃO: O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA. *Psicologia Em Estudo*, 6(43), 51–58.
- Almeida, S. R. B. De. (2014). *Os jogos e a brincadeira no desenvolvimento da aprendizagem*.
- Alves, R., & Brito, R. (2013). A importância do jogo no ensino da matemática.
- Antão, J. M. (2013). *O ajustamento de crianças com doença crónica e o brincar no hospital*. Universidade de Aveiro.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar Em Educação - II^a Série, Número 4*, 127–140.
- Bettelheim, B. (1987). The Importance of Play. In *The Play Years: Psychosocial Development* (pp. 41–49).
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Brock, A., Brock, S., Olusoga, Y., & Jarvis, P. (2011). *Brincar - Aprendizagem para a Vida*. Editora Penso.
- Bruce, T. (1996). *Helping Young Children to Play*. Hodder Education.
- Cabrita, I., Almeida, J., Amaral, P., Gaspar, J., Malta, E., Reis, M., ... Tenreiro-Vieira, C. (2013). *52 ideias para o Professor - Matemática - 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Carvalho, A. M., Michelle, M., & Alves, F. (2005). BRINCAR E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES. *Psicologia Em Estudo, Maringá, n. 2*, pp. 217–226.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007, April). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. 7, 92–104.
- Correia, M. da C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Revista Pensar Enfermagem*, 13 (2), pp. 30-36, Retirado de http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf
- Costa, M. S. P. (2016). *O jogo livre no recreio escolar*. Universidade de Aveiro.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes.
- Gera, M. Z. F., & Tassinari, A. M. O espaço do brincar na educação infantil: um estudo em creches e pré-escolas.
- Gomes, S. A. C. (2017). *A organização e o funcionamento do espaço no apoio à brincadeira*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Hall, N., & Abbott, L. (1992). *Play in the primary curriculum*. Hodder Education.

- Kishimoto, T. (2011). *Brincar e as suas teorias*. Cengage Learning; Edição: 3ª.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4, 57–69.
- Leal, L. A. B. (2014). Jogo e Educação. *Revista Entreideias*, 3(2), 177–183.
- Libório, O., & Portugal, G. (2001). *Perspetivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do jardim de infância*.
- Leitão, M. L. (2013). *Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim-de-infância*. Universidade de Aveiro.
- Libório, O., & Portugal, G. (2001). *Perspetivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do jardim de infância*.
- Lima, J. O. De. (2007). *Conceitos e diferenças entre recreação, lazer, jogo e brincadeira*. Retrieved from <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFdUIAK/conceitos-diferencas-entre-recreacao-lazer-jogo-brincadeira>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ..., Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Martins, M. de F. T. (2013). *Brincadeiras no espaço exterior e aprendizagens: percursos de prática de ensino supervisionada e de investigação na Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Mendes, R., Neves, L., & Diogo, M. (2018). *Portugal a Brincar*.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.
- Ministério da Educação. (2013) Programas e Metas Curriculares, Matemática, Ensino Básico. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf 68
- Ministério da Educação. (2015) Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpe_b_julho_2015.pdf
- Ministério da Educação. (S.D) Organização Curricular e Programas – 4ª edição (Estudo do Meio). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Ministério da Educação. (S.D) Organização Curricular e Programas – 4ª edição (Expressões plástica e motora). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_FisicoMotoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *6º Congresso Iberoamericano em investigação qualitativa*

- CIAIQ e 2017 (Vol. 3, pp. 724–733). Retrieved from <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Moraes, A. P. (2016). *O brincar e suas dimensões: criança em tempo de brincar*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
 - Moreira, V. (2010). Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. *Estudos de Psicologia*, 27(4), 537–544.
 - Moyles, J. (2012). *A-Z Of Play in Early Childhood*. Open University Press.
 - Nações Unidas. (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança [Convention on the Children's Rights]. Retrieved from http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
 - Nídio, A. (2013). *O tempo das crianças e as crianças deste tempo*. Retrieved from http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1561
 - Oliveira, A. M. De. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*.
 - Paulo, S., Duffles, C., Aranega, T., Nassim, C. P., Lúcia, A., & Leal, D. M. (2006). A importância do brincar na Educação Infantil. *Revista CEFAC*, 8, 141–146
 - Pereira, V. & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e relações sociais nos recreios do 1º Ciclo: diferenças entre géneros e idades. In: Pereira, Beatriz, Silva, Alberto Nídio & Carvalho, Graça (Coordenadores) (2011). *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho. pp. 61-71.
 - Pinto, A. M. M. (2013). *Descobrimo o lugar e potencialidades do brincar no jardim-de-infância*. Universidade de Aveiro.
 - Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
 - Portugal, G., & Santos, P. (2003). *A abordagem experiencial em intervenção precoce: na formação, supervisão e intervenção*. *Psicologia* (Vol. 15).
 - Projeto Educativo Agrupamento da Escola 1º semestre.
 - Projeto Educativo do Agrupamento da Escola 2º semestre.
 - Ramos, M. da C. A. L. (2002). Jogar E Brincar. *Instituto Catarinense de Pós-Graduação - ICPG*, 1–10.
 - Rodrigues, C. M., Borille, D. R. G., Silva, L. D., & Fernandes, G. N. S. (n.d.). *A conscientização das crianças no ambiente escolar: reciclar para preservar*.

- Rodrigues, L. F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Santos, M. S. (2018). *A importância do Jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Santos, L., & Jau, J. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 1–6.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Anexos

Anexo 1 – níveis de bem-estar emocional (de 1 a 5)

Níveis de bem-estar emocional

1. Muito baixo – Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (e.g., batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência, frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afectado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou auto confiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.

2. Baixo – Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as acções indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e auto estima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva protecção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de acção da criança são afectadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.

3. Médio/Neutro ou flutuante – as crianças cotadas com o nível 3, parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e auto confiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto.

As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adoptar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.

4. Alto – em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas na generalidade, na interacção com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.

5. Muito alto – estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, auto confiança e auto estima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas actividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem auto-confiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

Anexo 2 – níveis de implicação (de 1 a 5)

Níveis de implicação

1. Muito Baixo – Ausência de actividade – Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas actividades (não faz nada, apenas “está ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma acção, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria acção.

2. Baixo – Actividade esporádica ou frequentemente interrompida – este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma actividade (faz um puzzle, escuta uma história ou faz um desenho) embora a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer actividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar actividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a actividade, distrai-se facilmente) e a acção conduz a resultados muito limitados. A complexidade da actividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.

3. Médio – Actividade mais ou menos continuada ou actividade sem grande intensidade – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas actividades mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa actividade de forma mais ou menos contínua mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a actividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objectivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a actividade quando um estímulo atraente surge.

4. Alto – Actividade com momentos intensos – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão activas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A actividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa actividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na actividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a actividade.

5. Muito alto – Actividade intensa e continuada – Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas actividades. A criança escolhe facilmente a actividade e uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a actividade flui e acontecem momentos de intensa actividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma actividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma ruptura frustrante da actividade em curso.

Anexo 3 – instruções dos jogos

Jogo da macaca

1. Atirar a patela para a primeira casa e deslocar-se até lá ao pé-coxinho apanhando a mesma e voltando para trás.
2. Efetuar o mesmo processo até chegar ao último patamar.
3. Na casa 4 e 5, 7 e 8 e 10 os dois pés devem ser colocados em simultâneo.
4. Depois de saltar as últimas casas é necessário efetuar o percurso contrário.
5. Quando a pedra sair fora muda-se de jogador.

Jogo do twister

1. Retirar os sapatos.
2. Escolher um jogador para ser o árbitro.
3. Comece a girar! O árbitro gira a roleta e o primeiro jogador tem de colocar a parte do corpo, na cor que saiu.
4. Eliminar qualquer jogador que cair, tocar no tapete com qualquer parte do corpo que não seja uma mão ou pé que está no jogo, ou desistir. Continuar a jogar até que sobre apenas um jogador.

“Arco que falta”

1. Distribuir os arcos aleatoriamente pelo chão.
2. Iniciar com menos um arco do que a quantidade das crianças.
3. As crianças devem caminhar entre os arcos e ao sinal do professor: “coelho vai para a toca!”, devem entrar no arco. Os arcos devem ser eliminados um a um a cada rodada.
4. Convém entrar no arco que estiver mais perto e prestar atenção a quem estiver a organizar o jogo.

“Encestar a bola”

1. Trabalhar em equipa é o lema deste jogo!
2. O objetivo deste jogo é colocar cada bola de cor, no respetivo buraco, para tal é necessário que os jogadores inclinem o pano para o lado correto, nem com demasiada força, nem demasiado inclinado.
3. o jogo termina quando conseguirem colocar todas as bolas nos respetivos sítios.

Jogo da serpente

1. Formar duas equipas que se dispõem em fila, agarrando-se uns aos outros pela cintura, formando uma serpente.
2. Colocarem-se frente a frente as duas serpentes e, à indicação do professor, a criança da frente de uma equipa terá de tocar na última criança da outra equipa. Ganha a equipa que tocar em primeiro lugar no último jogador da outra serpente.

Jogo do ludo

1. Cada jogador por sua vez lança um dado e faz avançar um dos seus peões em jogo o número de casas indicado. O seis permite colocar em jogo um peão que esteja na casa inicial ou fazer avançar um peão seis casas, e ainda um novo lançamento de dados. O número um também permite que o jogador tire o peão, mas é só o seis que permite o jogador a lançar o dado novamente.
2. Quando o jogador entra com um peão na parte final, poderá completar o percurso somente se tirar o número de casas exato da casa final. Caso tire um número maior, o jogador entra e retrocede o número das casas que sobraram.
3. Não é permitido mais do que um peão em cada casa. Caso um peão venha a ocupar uma casa ocupada por um peão de outro jogador, o peão original regressará à casa inicial, é o chamado "comer". É proibido "comer" o adversário que está na casa de saída.
4. Quando dois peões de uma mesma cor se encontram em uma mesma casa, forma-se uma torre, impedindo outro peão de ocupar esta casa. Só poderá comer a torre com outra torre. Dois peões somente poderão caminhar como torre (ou seja, ambos juntos) caso haja uma torre no meio do caminho para ser "comida" uma vez que somente uma torre poderá comer outra, mandando os dois peões para casa inicial. Não havendo outra torre, e lançando o dado, o jogador deverá desfazer a torre, caminhando somente com um dos peões.