



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

## **Escola de Ciências Sociais**

Departamento de Pedagogia e Educação

### **Prática de Ensino Supervisionada em Educação- Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - Brincar: Interações e aprendizagens.**

Beatriz Santos Torrado

Orientação: Doutora Isabel Bezelga

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2018



## **Escola de Ciências Sociais**

Departamento de Pedagogia e Educação

### **Prática de Ensino Supervisionada em Educação- Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - Brincar: Interações e aprendizagens.**

Beatriz Santos Torrado


Orientação: Doutora Isabel Bezelga

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2018





---

*“Tente mover o mundo - o primeiro passo será mover a si mesmo.”*

Platão

---

## Índice

Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Agradecimentos.....	VI
Índice de Imagens.....	VII
Índice de Tabelas.....	IX
Índice de Anexos.....	IX
Lista de Acrónimos e Abreviaturas.....	IX
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Brincar na infância: interagir e aprender .....	3
1.1. Conceitos.....	4
1.2. História do Brincar.....	5
1.3. Brincar.....	9
1.4. Cultura do Brincar.....	24
1.4.1. Cultura Lúdica.....	28
Capítulo 2 – O ambiente educativo e a atividade lúdica na promoção da aprendizagem.....	32
2.1. A importância de ter tempo e espaço para brincar.....	33
2.2. Interações.....	34
2.3. O papel do educador e professor no Brincar.....	38

---

Capítulo 3 – Caracterização dos contextos educativos .....	43
3.1. Contexto de jardim-de-infância.....	44
3.1.1. Grupo de crianças .....	44
3.1.2. Organização do ambiente educativo.....	47
3.2. Contexto de 1º ciclo .....	54
3.2.1. Grupo de crianças .....	54
3.2.2. Organização do ambiente educativo.....	57
Capítulo 4 – Dimensão Investigativa da PES .....	69
4.1 – O professor/educador-investigador e a metodologia de investigação-ação .	70
4.2 – Definição da problemática e objetivos do estudo .....	71
4.3 – Instrumentos de recolha de dados .....	73
4.4. A intervenção nos contextos educativos e discussão dos resultados obtidos .	74
4.4.1 Em jardim-de-infância.....	74
4.4.1.1 Análise da observação da atividade lúdica e interações das crianças.....	75
4.4.1.2. Análise da qualidade do ambiente educativo .....	76
4.4.1.3. A intervenção Educativa .....	78
4.4.1.4. Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais .....	90
4.4.2. Em 1º Ciclo.....	92
4.4.2.1. Análise da observação da atividade lúdica e interações das crianças.....	93
4.4.2.2. Análise da qualidade do ambiente educativo .....	93

---

4.4.2.3. A intervenção Educativa .....	95
4.4.2.4. Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais .....	115
Capítulo 5 - Considerações Finais .....	125
Referências bibliográficas .....	127

---

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Brincar: Interações e aprendizagens**

### **Resumo**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo a obtenção do grau de mestre. A minha prática foi realizada na valência de Jardim de Infância e na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho procurou compreender como é que o brincar poderia promover o desenvolvimento, as aprendizagens e interações das crianças. Foi construído um quadro teórico com o objetivo de aprofundar a presente temática e saberes relativamente ao brincar, à história da infância, à qualidade do brincar para uma promoção de aprendizagens e interações.

A metodologia realizada procurou responder a objetivos delineados e na recolha de dados aconteceu através da observação participante, do preenchimento de instrumentos científicos e na elaboração de reflexões, notas de campo e planificações descritas nos dossiês de formação.

Refletimos neste relatório sobre a intervenção do professor, intervenção no espaço e nos materiais, de forma a proporcionar aprendizagens nas mais diversas áreas.

Os resultados desta intervenção reforçam a ideia de que o brincar é um bom instrumento para o desenvolvimento das crianças, para a ajuda das suas aprendizagens e promove as interações entre elas.

**Palavras-chave:** Interações; Brincar; Aprendizagens; Educação de infância; 1º Ciclo do Ensino Básico.



---

## **Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Basic Education - Play, interactions and learning.**

### **Abstract**

This report was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice in Kindergarten and 1st cycle of Basic Education, inserted in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aiming to obtain the master's degree. My practice was carried out in the valency of Kindergarten and in the 1st Cycle of Basic Education.

This work sought to understand how play could promote the development, learning and interactions of children. A theoretical framework was built with the purpose of deepening the present theme and knowledge regarding play, the history of childhood, the quality of play to promote learning and interactions.

The methodology used sought to respond to the objectives outlined and in the collection of data happened through participant observation, the filling of scientific instruments and the preparation of reflections, field notes and planning described in the training dossiers.

We reflect on this report on teacher intervention, intervention in space and materials, to provide learning in the most diverse areas.

The results of this intervention reinforce the idea that play is a good tool for the development of children, to help their learning and to promote the interactions between them.

**Keywords:** Interactions; play; Learning; Preschool; 1st Cycle of Basic Education.

---

## Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar, à minha orientadora do presente relatório de estágio, a professora Doutora Isabel Bezelga pela disponibilidade em acompanhar-me nesta etapa final da minha formação, pela partilha de saberes e mensagens de encorajamento e dedicação que mostrou em todos os momentos desta minha etapa.

Às professoras doutoras Assunção Folque e Ângela Balça, mais uma vez, pelas orientações ao longo das minhas práticas de ensino supervisionadas, e os momentos de stress e ansiedade que muitas das vezes estiveram presentes.

Agradeço de coração cheio à professora Patrícia Lima, às minhas colegas, profissionais e crianças que trabalharam comigo no meu semestre no Brasil, que me inspiraram, ensinaram e me deram amor. Obrigado por me fazerem acreditar que é possível trabalhar em equipa e fazer desde mundo um lugar melhor.

À minha mãe, que foi a minha amiga, a minha confidente, que foi minha mãe e o meu pai ao mesmo tempo, o meu porto de abrigo e o meu mais que tudo, que trabalhou arduamente para fazer com que tudo isto fosse possível, mostrando sempre um sorriso só para ver a minha felicidade.

Agradeço às professoras e auxiliares das minhas práticas que sempre estiveram lá para me ouvir, para me aconselhar e fizeram de mim uma pessoa melhor, quer seja a nível profissional quer seja a nível pessoal.

Agradeço em especial à minha grande amiga Marta Parreira, que me ensinou que a distância não é nada, que nos momentos mais tristes e que nas dificuldades da minha vida, esteve lá, deu-me a mão e mais importante, fez-me abrir os olhos quando era necessário.

Não menos importante, um obrigado ao meu acompanhante Bruno que me viu chorar e rir e que as suas palavras de consolo sempre estiveram presentes, que me fez crescer e querer sempre mais!

Por fim, agradeço ao Brasil, uma nação sem igual, que me fez crescer, me fez ser feliz, que me fez encontrar pessoas maravilhosas que guardarei para sempre no meu coração e me fez amar e ser amada.

## Índice de imagens

Fotografia 1- P., I. (G5/4), S. e . a brincar.....	45
Fotografia 2- À procura de um tesouro.....	46
Fotografia 3 - Refeitório e no canto superior direito alguns dos objetos que são utilizados para o boi de mamão.....	49
Fotografia 4 - Parque que tem acesso pelo refeitório .....	49
Fotografia 5 - Sala G4/5 .....	50
Fotografia 6 - Parque do G1/G2.....	51
Fotografia 7- Espaço para reuniões.....	52
Fotografia 8- Área da casinha .....	52
Fotografia 9 - Janelas Grandes que nos deixavam ver a chuva e entrar a luz do sol.....	53
Fotografia 10 – Vista da porta que separa o 1º ciclo do pré-escolar.....	59
Fotografia 11 – Hall que separa as duas salas de 1º ciclo.....	60
Fotografia 12 - Bancadas com acesso a água entre as salas.....	60
Fotografia 13- Casa de banho do sexo feminino, uma por duas turmas de 1º ciclo.....	60
Fotografia 14 - Refeitório.....	61
Fotografia 15 - Polivalente .....	61
Fotografia 16 - Biblioteca .....	61
Fotografia 17 - Exterior .....	62
Fotografia 18 - Localização da mesa da professora titular.....	65
Fotografia 19 - Ludoteca.....	66
Fotografia 20 - Crianças a verem a Tainha depois de ter sido pescada .....	79
Fotografia 21 - Brincadeira na areia.....	79
Fotografia 22- Brincar ao salva vidas.....	79
Fotografia 23- Pescadores a saírem para o mar.....	80
Fotografia 24- M. a mexer o bolo com a ‘colher’.....	81
Fotografia 25 - O pau a fazer de ‘vela .....	81
Fotografia 26 - Crianças a tocar no peixe .....	82

---

Fotografia 27 - K. a pescar com a folha da bananeira.....	84
Fotografia 28- Eu a bater na caixa a dizer “truz truz”.....	86
Fotografia 29- B. no seu barco.....	87
Fotografia 30- Crianças a desenhar as janelas na casa.....	87
Fotografia 31 - I. a vender flores.....	88
Fotografia 32 - Crianças a pescar.....	89
Fotografia 33 - I. a examinar o musgo.....	97
Fotografia 34- B. e I. a descobrirem formigas.....	97
Fotografia 35- B., M. I. e o F. a descobrirem um bicho .....	97
Fotografia 36 – Jogos dos pauzinhos.....	99
Fotografia 37 – Binóculos construídos pelo Rodrigo.....	101
Fotografia 38 – Cavalo que construi.....	102
Fotografia 39 – A. e M. I. a andar de cavalo.....	102
Fotografia 40 – Área do brincar.....	108
Fotografia 41 – M. a ensinar os colegas a fazer bolas de sabão.....	109
Fotografia 42 – F. a demonstrar aos colegas como era suposto fazer o labirinto.....	109
Fotografia 43 – D., I. e R. a jogarem bolling.....	109
Fotografia 44– Painel e carinas do jogo do loto.....	112
Fotografia 45 - M. a mostrar aos colegas o seu dado.....	114
Fotografia 46 - Vista panorâmica da ludoteca.....	118
Fotografia 47 – Ludoteca.....	119
Fotografia 48 – Identificação da parte destinada à biblioteca.....	119
Fotografia 49 – Identificação da parte destinada aos brinquedos.....	120
Fotografia 50 – Parede lateral com o inventário, uma citação, duas imagens a cores e dois dizeres sobre o brincar.....	120
Fotografia 51– Livros dispostos e ao alcance das crianças, na biblioteca.....	120
Fotografia 52 – Jogos e adereços guardados em caixas abertas e os matraquilhos.....	121
Fotografia 53 – A garagem, a pista, carros e o policia (pacote de iogurte).....	121

---

Fotografia 54 – Fantocheiro visto do lado de dentro.....	121
Fotografia 55– Os alunos ao verem a área montada.....	122

### **Índice de tabelas**

Tabela 1- Dados dos alunos.....	55
Tabela 2- Tabela de exemplo do jogo dos dados.....	115

### **Índice de esquemas**

Esquema 1 – Agrupamento de escolas número 4 de Évora.....	58
Esquema 2 – Planta da sala.....	68

### **Índice de apêndices**

Apêndice A - Avaliação da Escala ECERs (outubro - 1º ciclo) .....	134
Apêndice B - Avaliação da Escala ECERs (novembro - 1º ciclo) .....	134
Apêndice C - Avaliação da Escala ECERs (dezembro - 1º ciclo) .....	135
Apêndice D - Avaliação da Escala ECERs (abril - Educação Pré-escolar) .....	135
Apêndice E - Avaliação da Escala ECERs (maio - Educação Pré-escolar) .....	136
Apêndice F - Avaliação da Escala ECERs (junho - Educação Pré-escolar) .....	136
Apêndice G - Guião da entrevista à professora de 1º ciclo.....	137

### **Lista de Acrónimos e Abreviaturas**

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

N.O.S. – Siglas do nome da escola de pré-escolar, no Brasil

---

## Introdução

Para obter a docência de Educadora de Infância, de professora de 1º ciclo do ensino básico e o grau de Mestre, o Mestrado em Educação em Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico prevê a realização de uma dimensão investigativa articulada com a ação educativa.


O educador/professor tem uma profissão comprometedora com os alunos, os auxiliares, as famílias e a sociedade. Um educador/professor tem o compromisso de ensinar, aprender, formar, educar, apoiar, supervisionar, entre muitos outros.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o educador de infância e o professor de 1º ciclo do Ensino Básico são possuidores de diplomas que certificam uma formação profissional específica e que possuem um perfil sustentado por quatro grandes dimensões: Dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do ensino/aprendizagem; dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade e a dimensão do desenvolvimento profissional.

A formação do educador/professor é um processo dinâmico, contínuo e duradouro. A formação deverá ter acesso a conhecimentos psicopedagógicos que ajudem a compreender: as técnicas, as práticas e as destrezas. Que irão permitir, uma boa ação educativa e conhecimentos metodológicos que possibilitem as aprendizagens das crianças. Assim como conhecimentos sociais para adequar a sua prática à realidade educativa e contexto sociocultural, vivido. (Braga, 2016)

Contudo, os conhecimentos não são tudo, é necessário mais para a atuação de um educador/professor numa sala. O formando precisa procurar novos conhecimentos, pesquisar sobre diversos assuntos, e com isso construir um leque de conhecimentos que lhe permitam relacionar teorias e adequar a sua prática. (Braga, 2016) Este é o grande objetivo do presente relatório e do estágio. O relatório permitiu-me pesquisar e adquirir diversos conhecimentos que me fizessem refletir sobre a minha prática. Enquanto que o estágio permitiu-se colocar a minha teoria em prática, escolhendo a ação educativa mais adequada.

De modo a selecionar um tema que fosse de encontro com os objetivos do curso



---

e com os meus interesses, optei por escolher a temática do brincar. Uma vez, que é um tema que me suscita bastante interesse e penso ter muitas coisas a melhorar nas práticas em Portugal em relação ao mesmo .

Contudo não quis ficar por aí, quis pesquisar e compreender como e quais as formas de o brincar ajudar nas aprendizagens das crianças. Passando por momentos de observação em que as crianças socializavam mais em momentos de brincadeira quis compreender, de igual forma se o brincar seria não só promotor de aprendizagens, ou se igualmente promoviam as interações entre crianças.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco grandes capítulos. No primeiro capítulo, intitulado como “Brincar na infância: interagir e aprender”, onde apresento o tema, a história do brincar e a cultura do mesmo. No segundo capítulo apresento as interações dentro do brincar, o papel do educador e professor e a importância de ter tempo e espaço para brincar. Ou seja, os capítulos um e dois são o enquadramento teórico.

No terceiro capítulo relato os contextos educativos que tive a oportunidade de estagiar, falado dos contextos, os grupos de crianças e a organização do ambiente educativo.

O quarto capítulo é composto pelo processo investigativo, as intervenções e resultados obtidos, nos diferentes contextos, pelo qual intitulei como “Dimensão investigativa da PES”.

Já no quinto e último capítulo, apresento as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.



---

## **Capítulo 1 - Brincar na infância: interagir e aprender**



---

## 1.1. Conceitos

O brincar é importante na vida dos seres humanos, está presente em todas as dimensões da existência do homem:

Santos (1999) citado em Dallabona & Mendes, 2004, p.4:

- *do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;*
- *do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando, crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive;*
- *do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;*
- *do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;*
- *do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.*

De forma a compreender o brincar de uma forma global recorri às mais diversas perspectivas ao longo da história da humanidade e ao seu profundo enraizamento cultural decorrente também das diferenças do meio ambiente. Ao incidir particularmente no papel do brincar na infância e compreender a sua estreita relação com o desenvolvimento da criança, apresentando diversas perspectivas.

---

## 1.2. História do brincar

Quando pesquisamos sobre brincadeiras, jogos ou brinquedos, e a sua função educativa, são poucas as referências bibliográficas que encontramos, à cerca de como eram praticados, ou a correlação entre o lúdico e a escola. Muitas das impressões que conseguimos tirar são obtidas através de ilustrações, obras de arte, memórias, etc. No entanto, sempre numa perspectiva de infância advertida pelo adulto, não pelas crianças. Dessa forma, são escassas as informações sobre como é que as crianças brincavam, as relações com a brincadeira ou a posição que o jogo tinha na vida escolar. (Rosamilha, 1979)

A concepção histórica que analisa o jogo a partir da imagem da criança está subordinada às relações sociais em torno do brincar naquele contexto sociocultural. Para compreender os jogos dos tempos passados é necessária uma visão antropológica e considerar os significados de atividades lúdicas em cada cultura, daí o nome concepção histórico-social e antropológica. (Fantin, 2000) Neste enfoque, para compreender a evolução histórica e social do brincar é necessário falar também da infância, ao longo do tempo, uma vez que existe uma relação intrínseca entre o brincar e a infância.

Kishimoto (1990), diz-nos que Platão já interpretava a importância de “aprender brincando”, e Aristóteles sugeria que para educar crianças os jogos precisariam imitar atividades sérias de ocupações de um adulto, de forma a preparar para a vida futura.

Com o mesmo tipo de pensamento de Aristóteles, Tomás de Aquino considerava o prazer resultante das atividades lúdicas, como uma necessidade para o trabalho intelectual. Dizia que “o jogo em si, malgrado as aparências, tem um fim normal: o repouso do espírito graças ao qual nós podemos em seguida nos dedicar às atividades sérias” (Citado por Brogère, 1993, p.52 em Volpato, 2002, p.23)

Naquela época os únicos jogos que existiam, eram destinados aos soldados, como forma de preparação de combate, chamados de jogos físicos, sendo que os gregos levaram este tipo de jogos para a escola “acrescentando à cultura física a formação estética e espiritual.” (Kishimoto, 1990, p.39)

---

Com a progressiva implantação do Cristianismo no Ocidente, a Igreja passou a dominar a educação, e impõe uma educação extremamente disciplinadora. Onde o jogo foi banido, por se pensar ser algo pecador. (Kishimoto, 1990)

Durante o Renascimento (séc. XVI), com a introdução de novos ideais, cheia de concepções pedagógicas, observa-se uma recolocação do jogo, na educação. A chamada era da “compulsão lúdica” (Kishimoto, 2011, p.33). Observa-se uma multiplicação do uso dos jogos educativos, como meio de divulgação de princípios morais, de ética e conteúdos escolares. (Fantin, 2000; Kishimoto, 1990; Volpato, 2002 e Kishimoto, 2011)


Sendo que só no Romantismo, com os jesuítas é que o jogo ganhou um maior impulso e começou a ser visto como uma “conduta típica da criança” (Fantin, 2000, p.33). Os jesuítas acreditavam que o jogo era importante para a educação, tanto para desenvolver o físico, e a inteligência, e desta forma, o jogo começou a ser visto como algo natural do ser humano, e a criança começou a ser assemelhada ao poeta, considerando o jogo como a sua forma de expressão. Acreditando-se assim que o ensino deveria ser realizado de forma lúdica. (Kishimoto, 1990; Volpato, 2002 e Kishimoto, 1998)

Sobre a aplicação dos jogos na educação, pelos jesuítas, Ariès (1981) faz as seguintes considerações:

*Os padres compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-los ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas (...) e considerados a partir de então como meio de educação tão estimáveis quanto os estudos.*

(Ariès, 1981, p.112)

No entanto ainda no século XVIII, início do XIX, época Romântica, a escola continuava a ser algo oposto ao prazer, muitos castigos baseavam-se na agressão “As crianças eram terrivelmente espancadas todos os dias por meio de palmatórias graduadas (...)” (Bianquis, citado em Rosamilha, 1979, p.18) No início do século XX, na Rússia



---

confirmava-se a ideia de que a escola era algo a temer, evitada e afastada das atividades lúdicas. (Rosamilha, 1979, p.19)

Outro dos grandes acontecimentos que ocorreu no século XVIII foi a “popularização dos jogos educativos” que passaram a pertencer ao quotidiano da vida das crianças e jovens, fosse qual fosse a sua classe. (Kishimoto, 1990, p.41)


Ainda no século XVIII nasceu a conceção de infância, resultado de perspetivas e investigações, realizadas nos últimos cinco séculos. Pode-se considerar que a infância é moderna, visto que só há dois séculos é que se tem vindo a construir uma ideia sobre a mesma. (Fantin, 2000)

Ariès (1981), ao fazer uma investigação histórica sobre os jogos e brincadeiras desde o século XVII, analisa que os adultos participavam dos jogos e brincadeiras que hoje destinamos às crianças. Adultos e crianças participavam de forma igual nos jogos e brincadeiras, mas não só, isso também incluía o trabalho, as festas, produto da imagem que se tinha da criança nessa época. Um adulto em miniatura, sem necessidades próprias. Depois de um longo processo histórico, iniciado no século XII, surgiu um novo sentimento de infância, distinguindo a criança do adulto. Motivando as atitudes do adulto face à criança.

Quando a criança começou a ser vista como um ser diferente do adulto, a sua educação também mudou, pois tinha que adquirir uma educação diferenciada. Sendo que no início do século XIX começaram a surgir renovações pedagógicas:

*Rosseau fala da necessidade de educar a criança conforme a sua “natureza infantil” apontando para o brinquedo como objeto e ação do brincar, Pestalozzi estuda a ação mental da criança e é com Froebel que o jogo começa a fazer parte da história da educação pré-escolar.*

(Fantin, 2000, p.34)



---

Deste modo, existe uma continuidade de determinados jogos. Que há bem pouco tempo atrás eram comuns a todas as idades. Com o abandono de certos jogos pelos adultos, colocando-os quase como ‘exclusivos’ para crianças, revela-nos que (Fantin, 2000):

*(...) é notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe (...)*

(Ariés, 1981, p.124)

A partir do novo conceito de infância que foi formado, nasce a psicologia infantil, com pesquisas e teorias sobre a importância do brincar para a formação e desenvolvimento das crianças. Criadas e desenvolvidas por Piaget, Bruner, Vygotsky, entre outros, que se tornaram grandes referências e influenciadoras nas práticas de hoje. (Kishimoto, 1990)

Uma das primeiras concepções sobre o brincar, a ser criada, como já tinha referido, no início do capítulo, foi a de Froebel, primeiro filósofo a fundamentar o uso do brincar para educar crianças do pré-escolar. O mesmo referia que a pedagogia deveria atender a criança como uma atividade criadora e deveria despertar estímulos. (Santos, 2002 e Volpato, 2002)

Para Froebel a melhor forma de levar a criança a auto exprimir-se à socialização, seria pela via de jogos. Tal teoria fez com que os jogos na educação das crianças fosse um fator decisivo, tornando-se um dos responsáveis pela introdução dos brinquedos e brincadeiras nos jardins de infância, afirmando que o brincar é uma atividade livre e natural, e que orientada é “responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo (...)” (Volpato, 2002, p.31) das crianças.

A importância dos jogos na educação torna-se ainda mais evidente, no início do século XX, com Dewey. Para o mesmo, o brincar proporciona a oportunidade da criança se apropriar da vida, imitando ações do cotidiano. Pois desta forma, as crianças

---

aprendem a viver, em vez de aprenderem apenas lições abstratas, experienciam momentos de vida possível, nas atividades (brincadeiras) que correspondem com os seus interesses. (Volpato, 2002, p.31-32)

Por fim, podemos concluir que as brincadeiras se modificam ao longo do tempo, e que a simbolização do jogo reflete a sua história, relativamente ao desenvolvimento da sociedade e da história da criança na sociedade:


*(...) o jogo nasce ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Em consequência é de origem e natureza social. Seu nascimento está relacionado com as condições sociais concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva, inata, interna.*

(Elkonin, 1998, p.61)

### **1.3. Brincar**

De início é importante referir que tem sido utilizado a palavra jogo, para me referir ao brincar, palavra predominante na língua portuguesa, quando se fala de atividade lúdica infantil. Segundo Santos (2002) a palavra “jogo” vem da palavra iocus, do latino. Que significa diversão e brincadeira. Em alguns dicionários surge como “atividade lúdica que comporta um fim em si mesmo, com independência de que em certas ocasiões se realize por um motivo extrínseco”. (Santos, 2002, p.44)

Em primeiro lugar precisamos de compreender que o sentido que é dado ao jogo depende da intencionalidade e da “linguagem de cada contexto social” (Kishimoto, 2011, p.18). Cada cultura tem a sua forma de ver a criança, a infância, a brincadeira e a educação. Antigamente a criança era vista como um homem em miniatura, como um ser sem valor ou significado. Hoje em dia a criança não é mais vista dessa forma, mas sim como



---

um ser de direitos, um ser de esperança e de mudança para um mundo melhor. (Kishimoto, 2011)

Quando se fala em brincar é-se remetido de imediato para a infância, é através de brincadeiras e dos jogos que a criança satisfaz, em grande parte, os seus interesses, desejos e necessidades, pois a criança ao expressar-se desta maneira está a refletir sobre o mundo que a rodeia.

Através da história do brincar, conseguimos observar que nem sempre o brincar foi visto como um direito, muito pelo contrário. Antes de se dar a revolução romântica, existiam três concepções a propósito do jogo infantil e a sua relação com a educação: “(1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.” (Kishimoto, 2011, p.31)

Durante a idade média o mesmo não era considerado como algo importante, uma vez que estava associado a jogos de azar, bastante frequentes naquela época. Já no Renascimento, era da “compulsão lúdica” (Kishimoto, 2011, p.33), o jogo foi utilizado como meio de divulgação de princípios morais, de ética e conteúdos escolares, como história, geografia, entre outros. Uma vez, que nesta época acreditavam que a brincadeira era uma forma de promover o desenvolvimento e um facilitador do estudo, então começou-se a acreditar que o ensino deveria ser realizado de forma lúdica.

É durante o período Romântico que o jogo aparece como uma “conduta típica e espontânea da criança”. A criança era vista como um ser puro, “semelhante a uma alma de poeta” (Kishimoto, 2011, p.33) e o jogo era a sua forma de expressão. Desta forma, foi nesta altura que se começou a construir uma ideia diferenciada da criança, deixando de ser um homem em miniatura e com isso o jogo começou a ser permitido na vida da criança. (Kishimoto, 2011 & Ariès, 1981)

Desde que a criança nasce a atividade lúdica/brincadeira e a socialização está bastante presente na sua vida. Até aos nossos dias o jogo tem vindo progressivamente a

---

ganhar o estatuto que merece no quadro da infância. Sendo desenvolvidos diversos estudos sobre o tipo de jogos e interações que existem ao longo da vida da criança.

Nas OCEPE (2016) o brincar é perspectivado como uma atividade natural da criança, sendo uma forma pela qual a criança aprende. O brincar tem de deixar de ser visto como uma forma de entretenimento, mas sim como atividade que é rica e estimulante.

Para Freud o brincar tem origem biológica, para Winnicott e Vygotsky de origem social. Para Garvey é uma marca biológica e também criadora de cultura. Podemos observar nas teorias sobre o brincar que existem divergências no que se refere à origem do mesmo, mas muito pouco no que se alude ao seu valor. (Santos, 2002)

Piaget no final do século XX desenvolveu a teoria do jogo/brincar (1945, 1965). A sua teoria foi realizada tendo como base as observações que fazia aos seus filhos enquanto brincavam (1945). (Brooker, Blaiser & Edwards., 2014) Para Piaget a origem das manifestações lúdicas, está ligado aos diversos estágios do desenvolvimento cognitivo e cada etapa está ligada a um tipo de atividade lúdica que se sucede de igual forma para todos os indivíduos. (Taille, Y. Oliveira, M. Dantas. M., 1992) Defende ainda que ao brincar a criança pode demonstrar o nível cognitivo em que se encontra, além de permitir a construção de conhecimentos, no entanto, “O brincar deve ser divertido, prazeroso, e não uma tarefa e, tem de ir, de acordo com o interesse da criança.” (Piaget, 1978 citado por Oliveira, 2011) Deste modo, Piaget divide a evolução do brincar em três grandes estruturas mentais: o exercícios, o símbolo e a regra. (Luiz, J. et al., 2014). Na teoria piagetiana o brincar é visto como uma “ação assimiladora”, uma forma de expressão com características espontâneas e prazerosa. (kishimoto, 2011, p.36)

Piaget (1945) categorizou o jogo em três grandes estruturas: jogo de exercício, jogo simbólico e o jogo de regras. À medida que vão surgindo integram elementos dos jogos precedentes. Desta forma, tais categorias não são excluídas, mas têm o seu período de auge, assim como tantas outras fases do desenvolvimento da criança:

1. Jogo de exercício, que ocorre no período sensório-motor, ou seja, o período de vida compreendido entre os zero e os dois anos de idade, onde surge a capacidade de pensar e



---

compreender. Nesta fase observam-se essencialmente repetição de movimentos e ações, como saltar, correr, entre outras. (Luiz, J. et al., 2014)

2. Jogo simbólico surge quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo, no final do segundo ano de idade. Esta etapa da vida da criança é caracterizada pelo uso do pensamento simbólico, onde a criança estabelece a diferença entre símbolo e o seu significado, por exemplo, ela brincar com uma caixa de cartão, fingindo que a mesma é um avião. (Luiz, J. et al., 2014)


3. Jogo de regras manifestando-se por volta dos quatro anos de idade, onde a criança começa a ter um maior interesse por jogos que envolvam socialização. Em jogos de socialização a criança começa também a interessar-se pelas regras, pois são elas que regem a socialização entre uma criança e outra. Após alguns anos, quando a criança atinge os 7/11 anos de idade atinge o estágio operatório concreto, ou seja, a criança passa a utilizar o pensamento simbólico de forma mais concreta, por exemplo a atribuição de resultados numéricos em jogos. (Luiz, J. et al., 2014)

*Piaget afirmou que o jogo entre pares promove o desenvolvimento moral das crianças à medida que estas resolvem o desequilíbrio cognitivo, estar certo ou errado, relacionando as questões de justiça e equidade no jogo entre pares.*

(Brooker, Blaiser & Edwards, 2014, pp.15-16)

Neste sentido, podemos concluir que o jogo entre pares é promotor da aprendizagem, uma vez que existe a partilha de informação, opiniões, construção de imagens e estratégias entre as crianças que participam no jogo. É nesta partilha que surge muitas das vezes o conflito cognitivo que é promotor de uma aprendizagem com qualidade.

Vygotsky, foi outro dos grandes pensadores que entre 1967 e 1978, também desenvolveu uma teoria sobre o brincar, onde afirmou que as brincadeiras das crianças são muito importantes, e afirma que o papel do adulto nesta ação contribui para a qualidade da mesma. Afirmando que o adulto deve contribuir para um espaço promotor de brincadeiras, adicionando objetos simbólicos. O mesmo defende que é no período dos 2 aos 8



---

anos que cada criança aprende a sua língua, aprendizagem esta fundamental para brincar, uma vez que a linguagem é o instrumento essencial de comunicação e socialização. É na idade Pré-escolar que ocorre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, estando relacionado com o uso dos pequenos monólogos, fundamentais, que as crianças criam, em contexto de brincadeira, pois demonstram em muitos casos os saberes adquiridos pelas crianças do mundo exterior. (Brooker, Blaiser & Edwards, 2014, p.16)

Vygotsky (1988, 1987, 1982) explica o brincar através da “filosofia marxista-leninista” destacando-se os processos histórico-sociais. Desse modo, as brincadeiras são resultado dos processos sociais. (Kishimoto, 2011, pp.36-37) Explica que a brincadeira em grupo se caracteriza inicialmente por ser desorganizada, no entanto é na idade pré-escolar que esta se desenvolve, uma vez que as crianças revelam conseguir solucionar os problemas que podem surgir em grupo.

Vygotsky (1999) demonstrou que atividades como o brincar predominam na infância estando em relação com o desenvolvimento da criança. Mostrando que a brincadeira tem um papel de extrema importância no desenvolvimento do pensamento da criança. É devido a isso que a criança aprende a atuar com o significado das coisas. O mesmo não concorda com teorias que definem o brincar como algo que dá prazer à criança e só isso.

No entanto, estas questões de desenvolvimento do pensamento, não surgem de um momento para outro, assim Vygotsky apresenta a brincadeira, como uma das principais atividades que possibilita a relação entre significado e objeto. (Volpato, 2002)

Vygotsky dá extrema importância à brincadeira do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil. Por exemplo, quando uma criança coloca peluches enfileirados dizendo que é o comboio dos animais, compreende-se que ela está a fazer uma simbolização, onde os peluches alinhados “representam uma realidade ausente, ajudando a criança a separar objeto de significado”. Este exemplo demonstra-nos o pensamento da criança a ser desenvolvido. Demonstrando-nos que a criança “se desvincula das situações concretas e imediatas sendo capaz de abstrair.” (Craidy & Kaercher, 2001, p.30)

---

Para Vygotsky, no faz de conta, a cultura de cada criança está implícita. No sentido em que as crianças gerem a sua brincadeira segundo os seus padrões culturais. Trata-se de um aspeto muito importante da brincadeira, sendo que através desta, as crianças desenvolvem diversos conceitos espontâneos, ou seja, é promotor do desenvolvimento da aprendizagem. (Vygotsky, 1998)

Durante o estágio no Brasil, pude observar que a imaginação das crianças e as brincadeiras que desenvolvem, muitas vezes são diferentes das que são realizadas em Portugal, relativas à diferente cultura que se pode observar. Segundo Vygotsky, em Kishimoto (2011), a cultura é responsável pela maneira de ver a vida de cada um, é algo da natureza humana, e que através das relações dialéticas com o meio envolvente a criança constrói o seu pensamento. Esta é a razão por que muitas expressões verbais e brincadeiras são diferentes, pois é uma cultura diferente, uma diferente forma de encarar a vida, um pensamento diferente. A complementar a cultura o que diferencia o brincar daqui para outro lugar do mundo é o próprio lugar físico, pois os temas de brincadeira tendem a aparecer nas brincadeiras das crianças no seu contexto de vida diária, se o contexto muda, conseqüentemente as brincadeiras também. Deste modo podemos afirmar que o ambiente e a cultura são condição para a brincadeira (Garbarino e Colab., 1992, citado em Kishimoto, 2011, p. 70-75).

A imitação é para Vygotsky uma das situações mais utilizadas pelas crianças, onde se deve considerar como uma reconstrução individual daquilo que a criança observa dos outros. Desta forma, podemos afirmar que crianças aprendem com crianças, principalmente em situações informais. (Craidy & Kaercher, 2001, p.30)

Vygotsky refere ainda que existe uma relação ação-significado no brinquedo, durante a brincadeira, afirmando que com a criança quando é ainda muito pequena são os objetos que circunscrevem o seu comportamento, e à medida que ela vai crescendo “a ação surge de ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos.” (Vygotsky, 1984, p.111)

---

A evolução da relação ação significado é constituída por três grandes momentos:

Em um primeiro momento o objeto prevalece sobre o significado, aqui é o objeto que determina em maioria a brincadeira e não a criança. À medida que a criança vai crescendo esta relação inverte-se, passando o significado a determinar o uso do objeto. (Fantin, 2000)

Temos num segundo momento, ação é definida pelo objeto, e à medida que a criança cresce, assim como no primeiro momento a relação inverte-se. (Fantin, 2000)


Por último, num terceiro momento, que acontece com crianças mais velhas, as regras dominam a maior parte da brincadeira. (Fantin, 2000)

Para Vygotsky (1998) a criança quando brinca comporta-se de modo mais avançado do que em atividades da vida real.

*O símbolo costuma-se definir como imagem. Sinal ou objeto que se dá uma significação moral fundada em relação natural. Simbolismo, portanto, é a expressão ou interpretação por meio de símbolos ou, ainda, exprimir simbolicamente.*

(Santos, 2002, pp.44-45)

Quando as crianças nascem, nascem já com um mundo cheio de regras sociais há muito implementadas e é o seu dever adaptarem-se às mesmas. “Na brincadeira ocorre o processo ao contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo. Não é uma tentativa de fuga da realidade, mas sim, uma busca por conhecê-la cada vez mais.” (Santos, 2002, p.45) Ao brincar a criança recria, com a sua imaginação, um mundo à sua volta para compensar sofrimentos do quotidiano, brincando assim muitas das vezes ao faz-de-conta com princesas e super-heróis, como por exemplo. Vygotsky, 1998 citado em Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, conclui que a criança ao experimentar propensões não realizáveis, para resolver a tensão gerada pela não realização do seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os seus anseios podem ser realizados no momento que quiser. Esse mundo é o brincar.



---

Muitas são as perspectivas e funções associadas ao brincar, uns dizem que são descargas de energia, outras que são momentos de satisfação, ou uma “necessidade de distensão”. (Huizinga, 2012, p.4) Huizinga (2012) diz-nos que o brincar é como uma preparação para as tarefas sérias que surgirão no futuro, assim como um exercício de autocontrole, um impulso inato.

Huizinga (2012) diz-nos que o jogo é algo voluntário do ser humano e quando o mesmo não é colocado desta forma deixa de se tratar de jogo. Refere-nos ainda que o brincar é algo muito sério, pois quando a criança brinca ela está comprometida com o que está a fazer, no entanto, as pessoas têm tendência a achar o contrário uma vez que estes atos são acompanhados por risos e alegria, algo que se costuma contradizer ao sério e ao trabalho.

Huizinga quando descreve o jogo com um caráter “não sério” não significa que a brincadeira deixa de ser por completo séria. Quando a criança brinca, não o faz porque é obrigada, pelo contrário, a mesma se empenha mais no que em atividades da vida real. A pouca seriedade a que Huizinga faz referência está relacionada ao riso, que na maior parte das vezes acompanha o ato lúdico e se contrapõe às atividades sérias. (Kishimoto, 2011, p.27)

Quando a criança brincar distancia-se, de certo modo, da vida quotidiana, entrando num mundo imaginário. Esta não é uma questão que seja aprofundada por Huizinga, no entanto mereceu a cuidado de alguns psicólogos que discutem o papel do jogo na construção da exposição mental e da realidade. (Kishimoto, 2011)

Ao considerar o jogo como um elemento da cultura, Huizinga (2012) examina os jogos que são gerados pelo meio social, dando-lhe características como: o prazer, a liberdade, as regras, a representação e a imitação no espaço e no tempo.

Huizinga ostenta ainda, como características fundamentais do jogo sete grandes itens:

1. Uma atividade voluntariosa em que o jogador demonstra ter prazer.

- 
2. Uma atividade livre, com autonomia de ação.
  3. Detém um carácter não sério.
  4. Divisão do jogo com os momentos do cotidiano.
  5. Limitação de tempo e de espaço.
  6. Presença de regras.
  7. Carácter fictício.

No entanto, existem alguns autores que não concordam com os critérios estabelecidos por Huizinga para descrever o jogo, “o critério do jogo enquanto atividade não séria recebe muitas críticas, pois para a criança que brinca sua ação é sempre séria.” (Fantin, 2000, p.75)

Já Freud (1917/1956, 1938, 1960) discutiu aspetos do brincar e do jogo infantil, dentro da sua teoria do desenvolvimento psicosssexual. Na mesma descobriu que na primeira infância a criança quando brinca, cria um mundo em que ela mesma o consegue contornar, mais verdadeiro, cabendo-lhe a ela reorganizar e ordenar segundo o que ela própria considera mais significativa. Freud afirma que a criança se comporta como se fosse um escritor imaginativo. (Brooker, Blaiser & Edwards, 2014)

Freud afirma que o pensamento lúdico da criança se transforma mais tarde em pensamento lúdico do adulto, sendo que os adultos criam fantasias internas, enquanto que as crianças brincam para exteriorizar as suas fantasias. (Brooker, Blaiser & Edwards, 2014)

Anna (a filha mais nova de Freud) expandiu o conhecimento do papel do brincar em que ajudava as crianças face à realidade, “Play Therapy” (Brooker, Blaiser & Edwards, 2014, p.14). O seu trabalho foi realizado com crianças que tiveram experiências traumáticas de guerra e estavam separadas dos seus pais, por isso mesmo, desenvolvia um ambiente terapêutico em que as crianças expressavam as suas emoções traumáticas através da brincadeira. A sua terapia ajudava a criança a desenvolver um mundo secreto, usando a sua imaginação e fantasia, onde era livre de exigências exteriores.

---

A partir desta teoria surgiram outras teorias contemporâneas (e.g. Klein, 1932; Isaacs, 1933; Lowenfeld, 1935) em que o ponto de vista era sobre o propósito do brincar. (Brooker, Blaiser & Edwards, 2014)

Catherine Garvey (1979) desenvolveu a sua própria teoria à cerca do brincar/jogo. De acordo com a autora, o brincar é um comportamento muito frequente e está relacionado com o conhecimento de si próprio. Neste sentido Garvey afirma que poderá haver relação entre o desenvolvimento das várias áreas do conhecimento juntamente com o brincar.

A autora também refere que muitas das características do brincar também se podem encontrar em outras situações que a própria considera “não lúdicas”, no entanto, nessas existe um objetivo de se concretizar algo, ou seja, há um determinado fim, um produto final. Assim para Garvey:

*1. Brincar é agradável, divertido. Mesmo quando não é acompanhado por sinais de alegria é avaliado positivamente por quem brinca.*


*2. Brincar não tem objetivos extrínsecos. As suas motivações são intrínsecas não estando ao serviço de outros objetivos.*

*3. Brincar é uma atividade espontânea e voluntária. Não obrigatória e escolhida livremente por quem brinca.*

*4. Brincar implica um certo empenhamento ativo por parte do sujeito.*

(Garvey, 1979, p.12)

Froebel acreditou e valorizou a liberdade e desejou a expressão da natureza por meio de brincadeiras livres e espontâneas, para as crianças. Edificou uma pedagogia, que tinha como base uma representação simbólica como método de trabalho educativo. (Kishimoto, 1998)



---

Postula a brincadeira como algo que era livre e espontâneo da criança, uma ação metafórica. Definindo o brincar como uma atividade representativa, com prazer e auto-determinação, valorizando o processo e a seriedade do brincar, como defendiam autores como Henriot, Brougère (1995), Vygotsky (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros. (Kishimoto, 1998)

*A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.*

(Froebel, 1912, p.55 citado por Kishimoto, 1998, p.68)

Mais do que um ato de prazer, brincar é experienciar aspetos culturais, “que são universais, e próprio da saúde porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais” (Dallabona & Mendes, 2004, p.4) dando a oportunidade da criança se expressar livremente, não só para um grupo que possa estar presente no momento, mas para ela própria.

Segundo Wajskop (1995) é através da brincadeira que as crianças mostram os seus interesses e necessidades permitindo que esta seja um espaço de experimentação e aprendizagem, através de interações entre as crianças e os adultos, possibilitando uma aproximação entre a criança e as diferentes áreas do conhecimento. Desta forma podemos afirmar que o brincar é um bom condutor de informação para o adulto (educador/ professor) pois permite que através dos gestos e atitudes que as crianças evidenciam durante a brincadeira, o mesmo consiga compreender o estado emocional da criança bem como o seu



---

desenvolvimento cognitivo, podendo desta forma sempre que for necessário auxiliar a criança.

Segundo a concepção Wallon, a palavra infantil é sinônimo de lúdico. Para ele tudo o que a criança faz, faz de forma lúdica, ou seja, “toda atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio.” (Kishimoto, 1998, p.113)

Kishimoto (2011) diz-nos que o jogo é algo natural, universal e biológico, necessário à espécie humana, “dessa forma, Groos retoma o jogo enquanto ação espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica) e já antecipa sua relação com a educação (treino de instintos).” (Kishimoto, 2011, p.35)

Quando a criança brinca distancia-se do real, da vida presente e entra num mundo imaginário. O ato pode ser acompanhado por dois tipos de regras: as explícitas e as implícitas. Explícitas quando falamos de uma partida de futebol, ou jogo da macaca e regras implícitas quando falamos de brincadeira de faz de conta, onde as regras são internas, condutoras da brincadeira, pois a criança se brinca de mãe e filha, sabe que tem de alimentar o bebê, ou mudar-lhe a fralda se o mesmo estiver sujo. (Kishimoto, 2011)

O brincar e o jogo são importantes para vida das crianças, encontrando-se presente em todas as dimensões da sua existência. É uma necessidade básica, assim como a saúde, a habitação ou a educação, são “vitais para o desenvolvimento do potencial infantil” (Dallabona & Mendes, 2004, p.4). As crianças precisam de “brincar, jogar, criar e inventar” (Dallabona & Mendes, 2004, p.4) para manterem o seu equilíbrio no mundo.

Para Claparède (1956), o brincar proporciona à criança um autodesenvolvimento e conseqüentemente é perspectivado como um método natural de educação:

*Uma das tarefas centrais do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é a construção dos sistemas de representação, tendo papel-chave neste processo a capacidade de “jogar com a realidade”. É neste sentido que podemos dizer que o jogo simbólico*

---

*constitui a gênese da metáfora, possibilitando a própria construção do pensamento e a aquisição do conhecimento.*

(Kishimoto, 2011, p.51)

Inserir o brincar nas propostas educativas é ajudar a criança na aquisição do símbolo. Quando uma criança brinca ao faz de conta, atribui diferentes significados a um objeto, desenvolvendo assim a sua função simbólica, “o elemento que garante a racionalidade ao ser humano.” (Kishimoto, 2011, p.44) Este tipo de brincadeiras com linguagens não verbais são ótimos potenciadores da própria linguagem verbal, “socializada e ideológica, possa transformar-se em verdadeiro instrumento de pensamento. (Kishimoto, 2011, p.50)

O brincar apresenta a possibilidade de uma solução, por um lado, a necessidade de ação das crianças e, de outro, a impossibilidade de efetuar as operações exigidas por essas ações.


*A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada*

*(Leontiev, 1988, p.121 citado por Rego, 1994, p.82).*

Desta forma, através do brincar a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coeso com os papéis que vai representar.

Existe uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento durante a brincadeira, o desempenho no mundo imaginário e a determinação de regras a serem seguidas geram uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (Rego, 1994)

Autores como Danoff, Breitbart e Barr (1977), afirmam que na brincadeira as crianças aprendem quem são, quais os papéis das pessoas que as rodeiam e tornam-se familiarizadas com a cultura e os costumes da sua sociedade. (Rosamilha, 1979)



---

O brincar tem uma enorme importância para o desenvolvimento da personalidade da criança, onde os sistemas psíquicos se erguem a uma escala superior devido ao desenvolvimento da personalidade e da consciência. Durante o brincar a criança aprende a tomar consciência de si mesma, a desejar e a submeter as suas ações a um determinado comportamento.

*(...) no jogo a submissão à necessidade não é algo imposto de fora, pois responde à própria iniciativa da criança como algo desejado. O jogo desta maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejada à necessidade que se torna plena consciência: este é o caminho que vai do jogo às formas superiores da atividade humana*

(Elkonin, 1987, p.100 citado por Fantin, 2000, pp.45-46)

Refletindo sobre o lugar em que a criança se encontra na sociedade, Fantin, (2000) afirma que o brincar é primeiramente a forma pela qual a criança aprende, onde aprende a desejar e onde aprende a relacionar os seus desejos fictícios com o jogo, para os satisfazer.

Devido à envolvimento, dedicação e grande entusiasmo, as brincadeiras das crianças são elementares para o desenvolvimento de diferentes condutas e diferentes tipos de conhecimento. O espaço do brincar, pode ser definido como um espaço de experiência, de interação com a própria criança e com os outros e liberdade de criação, onde é permitido às crianças expressarem as suas emoções, sensações e pensamentos à cerca do mundo. (Craidy & Kaercher, 2001)

A partir do momento em que a criança começa a ser capaz de imaginar e desenvolver as suas brincadeiras de faz-de-conta, a mesma passa a desenvolver de igual forma a oralidade, com os diversos tipos de expressões, das quais a criança cria relações com o mundo. (Craidy & Kaercher, 2001)

---

Quando a criança brinca ela experimenta, organiza-se, constrói normas para si e para o outro. Cria e recria o mundo que a rodeia. Esta é a forma de linguagem que ela usa, para compreender e interagir, quer seja consigo, com o outro ou com o mundo. (Craidy & Kaercher, 2001)

Durante a brincadeira a criança tem a oportunidade de exercitar diferentes papéis que são vividos por ela ou pelas pessoas que as rodeiam. Por isso é que na maior parte das brincadeiras encontramos presentes diversas referências do mundo dos adultos. (Craidy & Kaercher, 2001)

Segundo Leontiev (1988) a brincadeira da criança sofre uma constante evolução, devido à expansão do conhecimento da criança sobre o mundo. Desta forma, a uma certa altura a criança passa a desinteressar-se pelos brinquedos e começa a querer utilizar os objetos reais, que são utilizados pelos adultos. Ou seja, a criança

*(...) passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela. Agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecer e compreender a realidade.*

(Volpato, 2002, p.52)

Por fim, mas não menos importante, penso ser de extrema relevância referir que o brincar é a maneira pela qual as crianças estruturam o seu tempo, ou seja, a sua vida. Portanto, estamos a falar dos direitos humanos. Antes de tudo brincar é um direito da criança. As crianças são cidadãs e como qualquer outro cidadão, têm direitos. Há que reconhecer a criança como sujeito de direitos e de liberdades. De modo a reconhecer a criança como uma cidadã, a Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989, a Convenção dos Direitos da Criança foi reconhecido o direito da criança ao descanso, lazer, brincar, às atividades recreativas, livres e à participação na vida cultural e artística. Este direito vem consignado no artigo 31, da seguinte forma:

*1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades*

---

*recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.*

*2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.*

Podemos e devemos respeitar os direitos das crianças, favorecendo-lhes espaços promotores de brincadeira, e o tempo em que a criança está a brincar deve ser respeitado e nunca interrompido.


#### **1.4. Cultura do Brincar**

*A cultura nasceria de uma instância e de um lugar marcados pela independência em face de qualquer outra instância, sob a égide de uma criatividade que poderia desabrochar sem obstáculos.*

(Kishimoto, 1999, p.20)

A imagem de cultura presente, tonar-se um pouco exagerada, mas transpõe a “psicologização contemporânea do brincar”. (Kishimoto, 1998, p.20)

Em primeiro lugar precisamos de compreender que o sentido que é dado ao jogo depende da intencionalidade e da “linguagem de cada contexto social” (Kishimoto, p.18, 2011). Cada cultura tem a sua forma de ver a criança, a infância, a brincadeira e a educação. Antigamente a criança era vista como um homem em miniatura, como um ser sem valor ou significado. Hoje em dia a criança não é mais vista dessa forma, mas sim como um ser com direitos, um ser de esperança e de mudança para um mundo melhor. (Kishimoto, 2011)



---

Huizinga (1990), no seu livro intitulado “Homo Ludens”, considerado como um dos grandes clássicos na temática do jogo como elemento cultural, enfatiza até que ponto a cultura possui um caráter lúdico, demonstrando um conceito de jogo circunscrito no de cultura.

O jogo compreendido como um ato cultural e estudado com uma visão histórica, Huizinga (1990) ressalta a importância do lúdico para a civilização – “o jogo como forma específica de atividade, como forma significativa e como função social”. (Fantin, 2000, p.49)

*(...) o jogo é uma função da vida mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitarmo-nos a descrever suas principais características.*

(Huizinga, 1990, p.10)

Na concepção de Freud (1908) o brincar é apresentado como um “mecanismo psicológico” que possibilita ao indivíduo distanciar-se do real. (Kishimoto, 1998, p.19) No entanto, o brincar não pode ser visto apenas como uma relação com o real, mas sim com toda a atividade cultural, tornando-se um modelo do mesmo. Existindo uma expressão inserida num sistema de significação, ou seja, uma cultura, que dá sentido à expressão do sujeito no jogo. Desta forma, para que uma atividade seja considerada como jogo é necessário que seja tomada e compreendida como tal pelos atores sociais, através da imagem que possuem dessa atividade. (Kishimoto, 1998)

“Consequentemente o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo.” (Kishimoto, 1998, p.23) Mas muitas das vezes esquecemo-nos que aprendemos antes de mais a brincar, a controlar um universo simbólico, próprio do brincar. Assim, aprende-se o que se relaciona com o jogo, e depois aplica-se no jogo. Por exemplo, primeiro é necessário aprender a contar para depois participar nos jogos em que se usam os números.

---

Segundo Scarfe in Rossamilha, (1979), o jogo auxilia a criança na aprendizagem dos valores sociais, “a alcançar a maturidade e conseguir harmonia cultural” com o meio envolvente, pessoas e objetos.” (Rosamilha, 1979, p.62) Prova desta importância é observável entre as crianças que tiveram e as que não tiveram jardim de infância. Essa diferença é notória nas atitudes perante as formas de aprendizagem, com a sociedade e com a vida em grupo.

Jean-Paul Richter e Hoffman (2010), vêem o brincar como um espaço de criação de cultura. Deve-se a Winnicott (1975) um pensamento fundamentado em que o espaço lúdico possibilita ao indivíduo criar uma relação com a cultura: “Se o brincar é essencial é porque é brincando que o indivíduo se mostra criativo” (Winnicott, 1975, p.26 cit por Kishimoto, 1998, p.19)

Já para Volpato (2002) toda a conduta do homem, sendo os jogos, os brinquedos ou as brincadeiras provenientes dos processos económicos e sócio culturais.

Relativamente à apropriação da cultura, a mesma é proveniente da socialização. A assimilação da cultura, o instrumento que a criança dispõe de constituintes dessa cultura, é entre outras coisas, imagens pelas quais a criança se vê confrontada e representações. Essas imagens e representações representam a realidade que rodeia a criança ou propõem universos imaginários e é através das mesmas que a criança se poderá expressar. (Brougère e Wajskop, 1995)

Segundo Vygotsky, em Kishimoto (2011), a cultura é responsável pela maneira de ver a vida de cada um, é algo da natureza humana, e que através das relações dialéticas com o meio envolvente a criança constrói o seu pensamento. Por isso as expressões faladas e as brincadeiras serem diversas, refletindo uma cultura diferente, uma diferente forma de encarar a vida, um pensamento diferente. A complementar a cultura o que diferencia o brincar daqui para outro lugar do mundo é o próprio lugar físico, pois os temas de brincadeira tendem a aparecer nas brincadeiras das crianças no seu contexto de vida diária, se o contexto muda, conseqüentemente as brincadeiras também. Deste modo

---

podemos afirmar que o ambiente e a cultura são condição para a brincadeira (Garbarino e Colab., 1992, citado em Kishimoto, 2011, p. 70-75).

Brincar é experienciar aspetos culturais, “que são universais, e próprio da saúde porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais” (Dallabona & Mendes, 2004) a criança se expressar livremente, não só para um grupo que possa estar presente no momento, mas para ela própria.

*o jogo humano supõe um contexto social e cultural. É preciso, com efeito, romper com mito do jogo natural. A criança está mergulhada desde o seu nascimento num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável (...)  
O jogo pressupões uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar (...)*

(Brougère, 1989, p.33 cit por Fantin, 2000, p.38)

Ou seja, o jogo como um ato social é proveniente das relações inter individuais; logo, da cultura. É o produto sociocultural; onde a criança interage com os componentes e indivíduos que encontra no meio envolvente. (Fantin, 2000)

Desta forma, cada cultura circunscreve aquilo que é considerado jogo. Cada cultura faz uma interpretação sobre o que é a atividade lúdica através de um panorama cultural implícito, que permite construir sentido. Desta forma, o jogo está inserido num sistema de significações, onde é necessário decifrá-lo. (Fantin, 2000)

Quando observamos uma criança a brincar, principalmente no faz-de-conta, constatamos que as mesmas criam regras no enredo, como por exemplo: a criança vai ao médico para levar uma vacina e cada vez que isso acontece o bebé chora. Este tipo de regras são provenientes de experiências e valores que são compartilhados com as crianças. Assim, cada vez que a criança compartilha este tipo de brincadeira, revela-nos o ambiente sociocultural do qual participa. (Oliveira, 1995)

Para Vygotsky (1998), no faz de conta, a cultura de cada criança está implícita. No sentido em que as crianças gerem a sua brincadeira segundo os seus padrões culturais.



---

Trata-se de um aspeto muito importante da brincadeira, sendo que através desta, as crianças desenvolvem diversos conceitos espontâneos, ou seja, é promotor do desenvolvimento da aprendizagem. “É através do brincar que a criança consegue ultrapassar os seus limites e vivencia experiências que ultrapassam a sua idade e realidade, desenvolvendo desta forma a sua consciência acerca do mundo que a rodeia.” (Vygotsky, 1998, cit por Silva e Santos, 2009 citado por Pereira, 2016).

#### **1.4.1. Cultura Lúdica**

Como em qualquer cultura, ela é concebida pelos indivíduos que nela participam. Quando criança o individuo constrói ainda a sua própria cultura lúdica, que:

*Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividade lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo.*

*(Kishimoto, 1998, p.26)*

É produzida através de movimentos internos e externos. Ou seja, a criança quando brinca vai construindo a sua cultura e é o conjunto das experiências lúdicas que vai vivenciando que constituem a sua cultura lúdica. Tudo isto, através de experiências com os pares, através da observação do brincar e manipulação de objetos. Assim a criança vai enriquecendo o brincar através das suas capacidades. Resumidamente o desenvolvimento da criança resulta das experiências que vai tendo num determinado quadro cultural e de interações sociais.

A criança obtém, constrói a sua cultura lúdica através do brincar. É o conjunto da sua experiência lúdica armazenada, iniciando-se nas primeiras brincadeiras de quando é bebé, que constitui a sua cultura lúdica. Essa experiência é obtida pela participação em jogos com outras crianças ou pela observação de outras. (Kishimoto, 1998) É um conjunto de condutas que permitem tornar o jogo possível. Bateson e Goffman, em Kishimoto, 1998, consideram que o jogo é uma “atividade de segundo grau”, ou seja, uma atividade

---

que permite atribuir significações da vida comum a uma outra atividade que não essa, ou seja, uma ruptura com as significações da vida cotidiana, como por exemplo no faz-de-conta.


“A cultura lúdica produz uma realidade diferente daquela da vida cotidiana.” (Fantin, 2000, p.38) Ou seja, rege-se por outros valores, esta encontra-se em função do jogo, dos indivíduos, dos meios, da idade, do sexo e até das condições climáticas e espaciais.

Desta forma, quando uma criança possui uma cultura lúdica, a mesma possui um certo número de referências que lhe possibilita interpretar como jogos, atividades que não poderiam ser vistas como tal por outras pessoas. Não dispor deste tipo de referências seria por exemplo, a criança reagir com uma palmada de verdade a um convite para brincar de mãe e filha, e a mãe tivesse que dar uma palmada na filha. O jogo é uma questão de interpretação, por isso é que a cultura lúdica providencia “referências intersubjetivas” para essa interpretação, no entanto isto não significa que em muitos casos as crianças errem na interpretação. (Kishimoto, 1998, p.24)

*(...) toda interação supõe uma interpretação de significados dados aos objetos desta interação (indivíduo, ação, objetos materiais) e a criança vai agir em função da significação que ela vai dar a estes objetos, adaptando-se às reações de outros elementos de interação que interpreta para reagir e produzir novos significados. A cultura lúdica é aquela que resulta de uma experiência lúdica, e portanto é produzida pelo sujeito social.*

(Brougère, s/d, p.8 cit por Fantin, 2000, p.39)

Desta forma, podemos afirmar que a cultura lúdica não está separada da cultura em geral, muito pelo contrário, mas que a mesma se expressa de diversos modos começando pelo meio que a envolve. Contudo é um procedimento indireto, sendo que é uma interação simbólica, onde a criança se expressa e interpreta elementos dentro da sua cultura. (Fantin, 2000)



---

A cultura lúdica dispõe, em certa parte de autonomia, no entanto só pode ser compreendida em correlação com a cultura de uma sociedade singular. A cultura lúdica integra estruturas da sociedade, concedendo-lhe um aspeto específico. (Brougère e Wajskop, 1995)

A cultura lúdica se apropria de constituintes da cultura e do meio-ambiente da criança para ajustá-la ao jogo. É composta segundo alguns critérios: “em primeiro lugar a cultura em que a criança está inserida, depois pelo meio social, o espaço geográfico, o sexo a idade, entre muitos outros.” (Kishimoto, 1998, p.25)


A sua influência começa com o ambiente envolvente, com os materiais que as rodeiam, o tempo, em casa ou na escola e o espaço que é colocado a disposição da escola e as proibições. (Kishimoto, 1998)

Assim, o autor diz-nos que existe o pressuposto da existência de uma cultura lúdica, ou seja, um conjunto de regras e significações que são próprias do jogo, e que o jogador adquire e domina no contexto do mesmo. (Fantin, 2000)

A cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela agrega componentes externos que influenciam a brincadeira: “atitude e capacidades, cultura e meio social.” Temos ainda os brinquedos que se encaixam nesse contexto. Para que este seja considerado um objeto de brincadeira, o mesmo deve ter um lugar na cultura lúdica da criança. Por essa incorporação o brinquedo é, então, objeto de uma monopolização. (Brougère e Wajskop, 1995, p.54)

O que caracteriza a cultura lúdica é em parte condicionada pelos adultos, devido às restrições materiais que são impostas às crianças. Define também o comportamento da criança face ao conjunto de propostas culturais e interações que lhe são impostas. Essa é uma das principais dificuldades, muitas das concepções são provenientes dos adultos quanto à forma como a criança se adapta a elas. (Kishimoto, 1998)

Hoje em dia a nossa cultura é influenciada pelos mídia, a nossa cultura começou a sofrer transformações, assim como a cultura das crianças, mas influenciou ainda mais a cultura lúdica. (Brougère e Wajskop, 1995)



---

Desta forma a nossa cultura lúdica está demasiado virada para a manipulação de objetos, não que seja inadequado, simplesmente não são os objetos apropriados, como jogos eletrônicos em vez de objetos do dia a dia. Surgiram novas estruturas de brincadeiras, novas representações, entre outras coisas. Contudo o brinquedo é inserido na brincadeira através de uma apropriação, para que as crianças se possam envolver pela cultura lúdica que é disponível, usando aplicações de brincadeiras anteriores. (Brougère e Wajskop, 1995)

Estruturas de brincadeiras ou manipulações que podem, no entanto, ser atualizadas, pois não são as únicas componentes da cultura lúdica. Ela é igualmente constituída “por representações e símbolos”, pois a brincadeira também é imaginação, histórias e muito mais. (Brougère e Wajskop, 1995, p.55)

É importante ainda referir que a cultura lúdica “não se manifesta da mesma maneira em todos os lugares”, ou seja, a criança utiliza diferentes aspetos da sua cultura lúdica em diferentes espaços, como por exemplo em casa e na escola. (Brougère e Wajskop, 1995, p.55-56)

Sinteticamente, a cultura lúdica é composta por referências que permitem iniciar e sustentar a brincadeira, uma vez que maioritariamente se trata de uma produção de uma realidade que é diferente da vida quotidiana. E o conjunto de regras de um jogo que são disponíveis para os indivíduos de uma determinada sociedade compõem a cultura lúdica, bem como as regras que o indivíduo conhece da sua própria cultura lúdica. (Kishimoto, 1998)



---

## **Capítulo 2 – O ambiente educativo e a atividade lúdica na promoção da aprendizagem**

---

## 2.1. A importância de ter tempo e espaço para brincar

Ao considerarmos a criança como um ser absoluto, podemos constatar que as atividades que lhe são destinadas na escola resumem-se a: uma hora para trabalhar, uma hora para a expressão motora, uma hora para a expressão plástica, uma hora para brincadeira livre, uma hora para a brincadeira sob a orientação do professor, etc.

No jardim de infância os tempos não são muito diferentes, existem momentos para brincar e momentos para 'trabalhar'. Impossibilitando a criança de escolher.

Existe uma necessidade de compreender que o brincar é uma forma da criança aprender, é a forma pela qual estrutura o seu tempo.

A divisão do tempo escolar, desta forma, não vai de encontro à formação das crianças, nem das suas necessidades. As crianças precisam de construir a sua personalidade, e a distribuição do tempo escolar desta forma, não ajuda. O conhecimento e o senso moral são produzidos pela criança através da interação, interação com o meio e social. (Friedmann, 2002)

O educador/professor deverá oferecer um ambiente atrativo e cativante aos seus alunos, disponibilizando espaço e tempo adequados, para que os alunos realizem jogos simbólicos de encontro aos seus objetivos. A estruturação do espaço, assim como a disposição do mobiliário completará as brincadeiras, devendo garantir uma liberdade de movimentação dos participantes (Craidy & Kaercher, 2001).

No entanto, é necessário haver práticas pedagógicas em espaços livres e não somente em espaços fechados, diversificação de espaços. O espaço exterior tem potencialidades e experiências a oferecer, que necessita da sua utilização, “pois o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

---

## 2.2. Interações

Podemos observar a interação como o conjunto de processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, contendo os códigos, que lhe permitem estabelecer uma comunicação com os restantes membros da sociedade. (Brougère & Wajskop, 1995, p.76)


Segundo Vygotsky (1984), os fatores biológicos têm predominância sobre os fatores sociais, mas somente no início da vida da criança. Com o passar do tempo as interações entre a criança e seu grupo social passam a comandar a sua conduta e o desenvolvimento do seu pensamento. Podendo, na constituição humana distinguir-se

*(...) duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem; de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.*

(Vygotsky, 1984, p.52)

Rego (1994), dá-nos um exemplo para ilustrar o quanto a interação que o indivíduo institui com o universo social em que se insere, é elementar para a formação do comportamento e do pensamento humano: Um pai que caminhe com um filho pela rua e lhe vá indicando as marcas dos carros, pelos que vão passando. Depois de algum tempo essa criança demonstra a informação que recebeu e na escola, num momento de brincadeira, nomeia as marcas dos carros com os quais brinca. Muitas vezes provoca surpresa nos adultos que pensam que se trata de inteligência inata da criança, no entanto este episódio deve ser interpretado como uma conquista individual que resultou de um processo compartilhado.

De acordo com Vygotsky (1984), o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados. Como já expressei anteriormente através das interações, quer sejam elas com o meio ou sociais, as crianças desenvolvem diversas aprendizagens. Recebendo instruções e questões de outras crianças ou adultos a criança aprende também ela a fazer



---

perguntas e a obter respostas. Visto que o biológico e o social não estão separados, a criança constitui-se através de interações sociais, é visto como alguém que transforma e é transformado por essas interações.

Piaget, Vygotsky e Wallon nas suas teorias sociointeracionistas definem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, visto que as crianças não são meras receptoras de informação, mas que através da interação com outras crianças e adultos vão desenvolvendo competências afetivas, de sensibilidade, autoestima, linguagem, pensamento, entre muitas outras. (Craidy & Kaercher, 2001)

Podemos concluir que, para Vygotsky (1984) o desenvolvimento da criança se dá a partir das constantes interações com o meio e o social, visto que as formas psicológicas mais complexas surgem da vida social. Desta forma, o desenvolvimento psíquico do ser humano é mediado pelo outro, que indica, circunscreve e atribui significados à realidade do seu grupo social.

Na perspectiva de Wallon (1975), a criança estabelece com o meio social, consciência dos processos históricos que é constituído num espaço psíquico que inclui necessidades e desejos, que implica situações simbólicas e conceituais. (Oliveira, 1995)

Segundo as OCEPE (2016), as interações que as crianças instituem com os adultos e com outras crianças, bem como as experiências que lhes são proporcionadas pelo contexto social e físico, compõem momentos de aprendizagens, que contribuem para o seu desenvolvimento.

Para Oliveira (1995), quando uma criança brinca com outras crianças, necessita de ajustes relativamente ao que brincadeira significa para ela. Pois algumas brincadeiras decorrem de uma compreensão mútua a respeito dos comportamentos a ser tomados nessa brincadeira, enquanto que noutras é necessário haver uma interação para que ambas as crianças se compreendam. “Esse “algo” pode ser uma mensagem, como, por exemplo, um riso alto para que o outro impulsione o balanço com mais forma.” (Oliveira, 1995, p.56)



---

Desta forma o autor afirma que para brincar com outras crianças, elas precisam compartilhar juntamente, os significados que são construídos, os elos que são produzidos através da interação. E esse compartilhamento vem da compreensão de papéis e ações, dentro de um contexto. Por exemplo, os “parceiros de uma brincadeira de faz-de-conta têm que construir um esquema comum de referência (o que implica referir-se a um script com enredo, papéis, regras), sem o qual brincar juntos não seria possível” (Verba, 1993 citado por Oliveira, 1995, p.57)

Mas qual é a importância dessa partilha e significados que ocorre na brincadeira para o desenvolvimento da criança? A interação considera a interpretação de significados da mesma, quer sejam eles indivíduos, ações ou objetos. A criança age em função do significado que atribui a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação. Para de seguida reagir e produzir novas significações que vão sendo interpretadas pelos outros. (Kishimoto, 1998)

E como é que tudo isto acontece?

*(...) as crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, quer seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, quer seja acrescentando-lhes algo e, até, substituindo partes delas. (...) Cada uma das crianças parece fazer uma “previsão” do que é a brincadeira e age nessa direção, mas a cada instante é confrontada com as ações das outras crianças e o efeito de suas próprias ações.*

(Pedrosa, 1989 citado por Oliveira, 1995, pp.55-56)

Assim a partilha se demonstra na conduta das crianças, na estruturação conjunta de uma brincadeira. Assim, podemos afirmar que existe jogo quando a criança dispõe de esquemas em estruturas que ela própria constrói nos contextos de interações. (Kishimoto, 1998 & Oliveira, 1995)

---

Segundo Kishimoto (1998), o brincar é assim o produto das múltiplas interações sociais. É necessário a existência do social, de significações para partilhar, de interpretações para haver o brincar:

*(...) como atividade social e específica o jogo é partilhado pelas crianças supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares à medida que este se desenrola. Da mesma forma como implica uma atividade consciente e não evasiva, dando que cada gesto significativo, cada uso de objeto implica uma reelaboração das hipóteses sobre a realidade com as quais está se confrontando.*

(França, 1990, p.45 citado por Fantin, 2000, pp.79-80)

O brincar pode ser visto como uma situação de aprendizagem, visto que o desenvolvimento da criança pode atingir níveis mais complexos, devido à possibilidade de interação entre os pares, durante a brincadeira, através da negociação de regras de conformidades e de conteúdos. O brincar, enquanto ação humana é uma estruturação de significados, que promovem aquisições cognitivas e permite uma maior compreensão das relações internas entre pessoas. (Fantin, 2000)

O faz-de-conta é um excelente exemplo de uma atividade (brincadeira) na qual a criança pode ser vista como se estivesse num mundo que é só seu, mas que quando é estudada detalhadamente, ela revela que é construída e compartilha significados, com outros. (Oliveira, 1995)

Deste modo garantir o brincar nas escolas é promover a interação e com isso as aprendizagens. Fortalece a autonomia das crianças, a capacidade criadora, a solidariedade e a cooperação. Construindo valores para relações consigo mesma, com os outros e com o “meio micro e macro.” (Almeida, 2010, p.17)

O jogo entre pares é promotor da aprendizagem, uma vez que existe a partilha de informação, opiniões, construção de imagens e estratégias entre as crianças que

---

participam no jogo. É nesta partilha que surge muitas vezes o conflito cognitivo que é promotor de uma aprendizagem com qualidade.

### **2.3. O papel do educador e professor no Brincar**

*Na hora do jogo não se ensina (a aprender) a brincar, e sim observa-se como é possível brincar-aprender.*

(Santos, 2002, p.79)

Cada vez existem mais pedagogias que defendem que é possível aprender brincando, de forma prazerosa. Os padrões de funcionamento da escola, bem como os métodos usados pelos professores. O jogo na Educação começa a concorrer “(...) para o sucesso escolar, convertendo-se em importante mecanismo de inclusão social, na soma de esforços para transformar a escola.” (Santos, 2002, pp. 82-83)

Muitas vezes o professor quer introduzir um jogo em sala de aula de forma a mudar a sua prática para algo mais lúdico, mas muitas vezes sem dar a oportunidade dos alunos o realizarem de forma liberta e sem controlo interno e aí mais uma vez o ensino segue a direção do professor e não do aluno. Há que ter em mente que a partir do momento em que a atividade não é de livre escolha, não será mais jogo, mas sim trabalho. Inclusive existem estudos no Brasil, como o de Costa (1991), que as crianças só encaram como jogo quando são iniciadas e mantidas pelas mesmas. (Kishimoto, 2011)

Os educadores/professores têm uma grande importância na vida da criança. Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 240/2001 estabelecido a 30 de agosto, define o perfil de professor do ensino básico e o perfil geral de desempenho do educador de infância. Os educadores e professores são os indivíduos que possuem um diploma que certifica a sua formação específica na área da educação, atuando no sentido de proporcionar às crianças desenvolvimento e aprendizagem.

*A perspetiva teórica do socio interacionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe*

---

*proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver capacidades.*

(Craidy & Kaercher, 2001, p.31)


Relativamente à ação de brincar, os educadores/professores têm ainda hoje um longo caminho a percorrer, devendo transmitir às famílias das crianças a importância da execução deste ato. É necessário mudar mentalidades, ajudar as famílias a compreender que o brincar não serve apenas para passar o tempo, mas sim, para contribuir para o desenvolvimento das crianças, para a sua felicidade e o seu bem-estar.

Os educadores/professores deverão integrar nas suas planificações o brincar, e para que esta atividade tenha qualidade é necessário um intenso planeamento do ambiente educativo (Kishimoto, 2010):

*Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.*

(OCEPE, 2016, p.11)

Ou seja, o educador/professor deverá escolher detalhadamente os materiais que instala no ambiente educativo, visto que a seleção de brinquedos deve obedecer a alguns critérios, tais como: ser durável, atraente e apropriado a diversos usos, garantir a segurança, alargar oportunidades para brincar, acolher à diversidade racial, classe social e etnia, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos: tecnológicos,



---

industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais (Kishimoto, 2010, p. 4).

O educador deve ir colocando novos materiais nas áreas, possibilitando assim que a criança possa desenvolver a sua brincadeira. É necessário que o educador/ professor disponibilize materiais abertos, materiais esses como por exemplo, caixas de cartão, tampas de garrafas, latas de atum vazias e muito mais. Deste modo o educador/professor estará a permitir que a criança fantasie e tenha imaginação. (Pereira, 2016)

Segundo as OCEPE, 2016, o educador promove o empenhamento da criança, o brincar, ao criar um ambiente educativo, ao dispor de materiais diversificados que estimulem os seus interesses e curiosidades, proporcionando, de igual forma, a oportunidade de escolherem com o quê e com quem querem brincar. Porquê é que isto é importante? Desta forma a criança toma decisões, resolve problemas, assume responsabilidades e torna-se mais autónoma. (OCEPE, 2016, p.11)

É relevante que o educador/professor tenha em mente que a criança é livre para desfrutar dos materiais dispostos na sala, para executar as suas brincadeiras de forma voluntária. Deverá oferecer experiências diversificadas e enriquecedoras, de forma a que as crianças desenvolvam e fortaleçam a sua autoestima e outras capacidades. (Ostetto, 2013).

Inicialmente o educador/professor deverá aproximar-se das crianças, para observá-las, principalmente quando se encontram a brincar para conhecer as mesmas, e levar em conta no seu planeamento (Moyle, 2002). Seguidamente, depois de conhecer as crianças, deverá incentivá-las para a criatividade, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas que vão surgindo (Kishimoto, 2010). Deste modo, ao observar e intervir nas brincadeiras das crianças, é fortalecida a ligação afetiva entre os adultos e crianças, visto que, o adulto estará a demonstrar que se preocupa com as ações de brincar das crianças (Gaspar, 2010).

O profissional de educação deverá estimular a concretização de brincadeiras sem qualquer instrução, ciente que no brincar não há erro (Gaspar, 2010). Porém, o

---


educador/professor poderá e deverá, às vezes, realizar pequenos comentários face às ações das crianças, comentando de forma positiva e esporadicamente questionando as crianças. Desta forma, o educador/professor estará a estimular o desenvolvimento da linguagem e competências cognitivas, sociais e emocionais (Gaspar, 2010).

A postura do educador/professor é, sem dúvida, decisiva no desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta. Craidy & Kaercher (2001), destacam três grandes funções, que podem ser adotadas pelo educador ou professor durante a brincadeira. Uma a de “observador”, onde o professor tenta interferir o mínimo possível, de forma a garantir “(...) o direito à livre manifestação de todos.” (Craidy & Kaercher, 2001, p.91). A segunda o professor é o “catalisador”, ou seja, busca através da observação descobrir quais “(...) as necessidades e os desejos implícitos na brincadeira, para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade.” (Craidy & Kaercher, 2001, p.98). E por último a de “participante ativo”, onde o professor e o educador brincam com as crianças, tornando-se um mediador “(...) das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças.” (Craidy & Kaercher, 2001, p.98).

Quando o educador/professor propõe um jogo orientado, o mesmo deve ser claro e breve quando explica as regras do jogo proposto. No início deverá também ele participar, de forma a exemplificar, de seguida quando as crianças demonstram já conseguir brincar sozinhas, o profissional deverá afastar-se, mas observando e orientar sempre que for necessário. (Friedmann, 2002)

Nesta perspetiva, o educador/professor mais do que um mentor, deverá ser um desafiador, ou seja, deverá colocar dificuldades graduais no jogo, promovendo o desenvolvimento ou consolidando aprendizagens, “esse é o grande papel do professor enquanto educador lúdico e criativo” (Friedmann, 2002, p.75).

É necessário que o educador/professor, respeite “(...) a interpretação dada pelo grupo de crianças à regra do jogo espontâneo é fundamental para conhecer sua realidade lúdica.” (Friedmann, 2002, p.75) Desta forma, o educador e o professor deverá ser apenas



---

um mediador de conflitos, visto que a participação dos jogadores irá demonstrar a conduta individual de cada criança e do grupo como um todo.

Assim, quando o educador/professor oferece informações sobre o jogo/brincadeira ao seu aluno, ele está a ser um representante do processo cultural que gerou este saber. (Volpato, 2002)

Com a participação dos educadores/professores nas brincadeiras das crianças, as brincadeiras poderão tornar-se mais enriquecedoras, “estimulando a criança no seu processo criativo e capacidade de observação e concentração, devido à paciência e serenidade que o adulto coloca na brincadeira” (Cunha, 2007, p. 76). Todavia, o pedido dum criança para brincar com ela, é uma demonstração de amor e funciona como um pedido para a ajudar a conhecer e explorar o Mundo (Gomes, 2010).

Durante a ativa interação, que acontece entre as iniciativas das crianças e as sugestões do educador e professor, o brincar é o meio privilegiado que providencia estas interações e que ajudam no desenvolvimento das “(...) competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral.” (OCEPE, 2016, p.11)

Em suma, podemos concluir que o papel do adulto (educador/professor) é fundamental para as aprendizagens das crianças, é um mediador de brincadeira. O adulto ao observar atentamente as crianças a brincar, pode obter informações essenciais a seu respeito, relacionado com a área de formação pessoal e social como, por exemplo, a identidade, autonomia, relação com os outros, comportamentos e atitudes, e o desenvolvimento emocional.



---

### **Capítulo 3 – Caracterização dos contextos educativos**



---

### **3.1. Contexto de jardim de infância**

Concretizei a minha PES em educação Pré-escolar em Florianópolis, no sul do Brasil, através do programa Luso-Brasileiro, onde me foi oferecido uma bolsa de estudos pelo banco Santander. Na Universidade Federal de Santa Catarina, a PES funciona um pouco diferente de em Portugal, em Florianópolis as alunas estagiárias, são divididas pelos três professores da unidade curricular, ficando cada professor orientador com dez estagiárias. As dez estagiárias realizam a PES na mesma instituição, ficando duas em cada sala, sendo o estágio um trabalho em dupla, de constante cooperação. As caracterizações, do grupo e da sala, foram realizadas por mim, ao contrário das minhas colegas, por motivos pessoais.

#### **3.1.1. Grupo de crianças**

Conhecer o grupo não foi uma tarefa fácil pois o tempo em PES não era muito e não nos bastava conhecer de uma forma geral o grupo, tínhamos que observar cada criança e focar o nosso olhar para cada uma delas. Cada uma era diferente e como um sujeito tinha de ser visto na sua plenitude.

Quando comecei a minha PES, uma vez que o trabalho com as professoras é feito de forma cooperada, uma docência compartilhada, as mesmas agiram comigo como se eu fosse também uma delas. Partilhando em todos momentos informações comigo: “A L. gosta de brincar com a terra.” “A P. anda em duas escolas, uma faz matutina nesta vespertina”. Em pouco tempo fizeram-me sentir que eu já conhecia todas as crianças da sala.

O grupo, era composto por treze meninos e seis meninas, era constituído por crianças com quatro e cinco anos de idade (mais quatro do que cinco). Designado como a sala G4/5, devido às idades das crianças, neste caso em particular, primeiro o algarismo 4 por haverem mais crianças com 4 do que com 5.

Nove das crianças moravam na Lagoa da conceição as restantes na Barra da Lagoa,

que se encontra a cerca de 15 a 20 minutos de carro. A maioria das famílias era constituída por pai e mãe. Sendo que uma era constituída pela criança e o tio. O número de irmãos variava de criança para criança, uns tinham um ou dois irmãos e outras não tinham. A maioria das crianças tinha como responsável o pai ou a mãe, sendo que uma criança tinha como responsável a avó. Neste grupo, havia duas crianças com pais separados, uma em que a mãe tinha ficado grávida apenas com 14 anos e havia ainda uma criança que tinha em casa contacto com casais homossexuais.

*P. – Anda profe vem ver, nós estamos a brincar de mamãe e filhinha.*

*Eu – E quem é a mamãe e quem é a filhinha?*

*P. – Esta é mamãe e esta também (aponta para a S. e para a E.) e eu e ela (aponta para a I. do G5/4) somos as filhinas.*

*I. (G5/4) – Não, uma é mamãe a outra é papai.*

*Eu – Mas não pode haver duas mamães?*

*I. (G5/4) – Não.*

*P. – Pode sim! Às vezes são duas mamães e às vezes são dois papais!*

(Nota de campo do dia 13/06/2018)



Fotografia 1 – P., I. (G5/4), S. e E. a brincar.

---

No período de observação e interação com o grupo percebemos que eram crianças bastante compreensivas e abertas, cada vez que vinha com algo novo eles aderiam de braços abertos e prontos para brincar e experienciar. No entanto, inicialmente o grupo não interagiu muito durante as brincadeiras. Muitas crianças brincavam sozinhas, não queriam emprestar os brinquedos aos amigos e quando um colega os tentava ajudar, achavam que estava ali para lhes ‘roubar’ o brinquedo. Era um grupo era sempre bastante comunicativo e cheio de ideias. Adoravam falar, contar histórias, mas principalmente gostavam da atenção lhes dávamos ao serem ouvidos.

Com o passar do tempo compreendi que os momentos de brincadeira eram grandes aprendizagens para eles, de exploração, a educação física era o momento onde se enfrentavam os medos, onde a professora de educação física tentava focar-se nos medos das crianças para que elas superassem. Este grupo queria atenção, brincar mais, queria mais adultos a brincar com eles, mas queria principalmente amor, alguém que falasse com eles e com calma lhes explicasse porque que aquilo não era correto, que houvesse um adulto que os conseguisse empurrar tão alto no balanço que os fizesse chegar à árvore da escola; que houvesse adultos que pudessem correr tanto quanto eles corriam. O grupo queria ser feliz, e queria ser feliz conosco!



---

Fotografia 2 - À procura de um tesouro.


### 3.1.2. Organização do ambiente educativo

Relativamente ao espaço e à sua organização, considero que este é um terceiro agente educativo, sendo este abundante para as mais diversas aprendizagens.

Segundo Rocha, cit. por DEPEI, 2010, os espaços de educação infantil, no Brasil, visam a criança, como um sujeito social, tomando todas as suas particularidades. É necessário olhar para a criança, refletir sobre os indicadores que as mesmas nos fornecem, uma construção realizada a partir das diferentes dimensões do ser humano:

*A consolidação de uma Pedagogia da Infância (e não uma Pedagogia da Criança, tal como nas pedagogias liberais) exige, portanto, tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias. A construção deste campo poderá diferenciar-se, na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos “objetos” da intervenção educativa, e supere uma visão homogênea de criança e infância, que segundo Sarmiento e Pinto (1997), só pode ser considerada se pensarmos no fato de a infância ser constituída por seres humanos de pouca idade. Desvelar o que conforma e dá às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social. (Rocha, 2010, p.13-14)*

A instituição N.O.S. localiza-se na lagoa da conceição, ao lado do centro de saúde e de uma escola fundamental; tem vista para o morro da lagoa e é de fácil acesso para o



---

centrinho da lagoa, bem como a avenida das rendeiras e a ponta do pitoco, permitindo um fácil acesso à exploração de materiais e recursos que lá encontramos. A localização da escola é fundamental pelo fato de proporcionar experiências enriquecedoras às crianças relacionadas com verduras/frutas (sacolão), com a atividade há muito praticada pelas rendeiras de bilro bastante cultural, com a lagoa, com a atividade da pesca, barca dos livros (biblioteca infantojuvenil) e principalmente com a natureza. Deste modo, estes são fatores imprescindíveis para a construção de um ambiente incentivador e enriquecedor das curiosidades, fomentado a admiração, o entusiasmo, a magia e o interesse pelo mundo que os rodeia.

A cultura sustentável vivida na Lagoa da Conceição é transportada para dentro dos muros da instituição, pois em muitos dos casos são utilizados materiais como a madeira, a cortiça, lixas, trapézios, com pouca presença de plástico, de modo ecológico para formar cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável, capazes de lidar, com os desafios e as necessidades da sociedade atual.

Relativamente ao espaço interior da instituição, caracterizamos como um espaço vasto e rico nas suas numerosas características. Assim que entramos no refeitório deparamo-nos com um espaço repleto de criações do Boi de mamão, algo bastante presente na sua cultura e que foi elaborado por toda a comunidade educativa. Visto que é uma manifestação folclórica de caráter rural açoriano. Florianópolis foi conquistada por açorianos, é daí que provem este encanto por açoriano. O Boi de mamão é representado através de danças e de teatro gestual, com poucos diálogos. A história retrata o desespero de um vaqueiro, que, ao ver o seu boi de estimação morto, procura ajuda de um médico e um curandeiro para ressuscitá-lo. No final, o boi volta à vida e todos comemoram através de cantorias e danças.

O presente espaço, é constituído igualmente por mesas e cadeiras, apropriados para o tamanho das crianças e também uma mesa que permite serem as próprias crianças a servirem as suas refeições. Neste espaço existe também dois bebedouros, um adequado ao tamanho dos adultos, outro ao tamanho das crianças. O refeitório tem vista para um pequeno parque exterior, onde estão plantadas ervas aromáticas, um espaço de madeira

---

para as crianças fazerem escalada, um escorrega de plástico e um chuveiro construído por uma família da instituição onde os professores colocam a mangueira para os alunos tomarem banho, quando está calor.



Fotografia 3 - Refeitório e no canto superior direito alguns dos objetos que são utilizados para o boi de mamão.



Fotografia 4 - Parque que tem acesso pelo refeitório.

Existem seis salas equipadas para receber as crianças. Estas são amplas e constituídas com os mais diversos materiais que estão ao alcance das crianças. No entanto, as salas têm umas prateleiras em uma das paredes da sala em que a um certo nível não é possível de as crianças alcançarem, nas mesmas costumam estar materiais como lápis de

---

cor e brinquedos de construção, como blocos e legos. Cada sala tem uma casa de banho, com sanitários, pias e banheira, apenas a banheira é que não está ao alcance das crianças, porque de resto, tudo está indicado para que as crianças consigam sozinhas alcançar os produtos de higiene e autonomamente fazerem a sua higiene:

*Nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance; reservar especial atenção com a prevenção de acidentes, utilizando piso antiderrapante, principalmente próximo às áreas do chuveiro, e cantos arredondados nos equipamentos. (Ministério da Educação do Brasil, 2006, p. 30)*



Fotografia 5 - Sala G4/5

No exterior da unidade existem dois parques, um que é destinado para o G2 (sala dos 2 anos), G3 (sala dos 3 anos) o outro para os restantes grupos, no entanto existem muitos momentos em que ambos os grupos se unem. O parque é constituído por diversos de brinquedos e objetos naturais, de madeira e de plástico, como balanços, escorregas,

---

casinhas de madeira, barcos, entre outros. Existe um muro que está pintado com a figura de uma praia, ao qual chamamos de ‘prainha’, este é um espaço que permite às crianças comunicarem com as crianças mais velhas, pois existe um portão que dá acesso à escola fundamental, aí as crianças também brincam com conchas e jogam ainda futebol. O espaço exterior, não é apenas um espaço de passagem para as salas, mas sim um espaço de partilha e convívio. Aqui nascem diálogos, conflitos e brincadeiras, entre as crianças e entre os adultos. Aqui os adultos não se apresentam stressados, não correm a gritar “não faças isso, não faças aquilo”, aqui eles/nós paramos, observamos, partilhamos e brincamos, todos! Adultos e crianças. Porque este é um espaço que consegue ser mágico.



Fotografia 6 – Parque do G1/G2

A N.O.S. tenta que todos os espaços da instituição sejam para crianças, professores de sala, professores auxiliares, professores de educação física, auxiliares de ação pedagógica e funcionárias da cozinha, tentando sempre que este seja um espaço para todos, promovendo o bem-estar.

Na instituição, principalmente em momentos de parque não existe uma limitação de espaço, muito menos de idades, todos vivem em comunidade educativa, partilhando e vivenciando. Os professores aproveitam estes momentos para desenvolver momentos para o coletivo, sem forçar ninguém a participar, ali só participa quem quer.

*A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de*



*jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (Ministério da Educação do Brasil, 2006, p. 26-27)*

A sala onde tive a oportunidade de estagiar era composta por um espaço amplo, conseguíamos entender que havia a área da casinha, das reuniões, mas nada mais, uma vez que não havia uma separação específica, uma identificação ou um número limite de crianças. Uma das paredes da sala era composta por prateleiras com brinquedos, umas ao alcance das crianças, outras não. Havia duas mesas com cadeiras, ao nível das crianças para pintarem, brincarem com legos, etc. Havia uma pequena mesa com um dispensador de água ao alcance das crianças, onde elas mesmas tiravam a sua água para beber. Era uma sala com bastante luminosidade, com duas janelas, grandes e alcançáveis para as crianças e que lhes permite visualizar um dos parques.



Fotografia 7 - Espaço para reuniões.

Fotografia 8 - 'Área' da Casinha.





Fotografia 9 - Janelas grandes que nos deixavam  
Ver a chuva e entrar a luz do sol.

Este era um espaço que ao longo do semestre foi sendo alterado devido aos interesses e necessidades das crianças, dos profissionais e das famílias. A organização/alteração do espaço era feita entre profissionais e crianças, pois este era um espaço para eles, e ali era se apologista de trabalhar com as crianças. Na educação infantil a organização da prática pedagógica deve ser realizada para e com as crianças, por isso mesmo os docentes devem manter uma relação com as crianças, dialogar e ouvirem-se mutuamente, pois na educação infantil “adultos e crianças são afetados uns pelos outros.” (Agostinho & Lima, 2015, p.9).

De um modo geral, a sala era um espaço acolhedor e atrativo que proporcionava aprendizagens a todos os elementos. Era um espaço que ia sendo modificado e repensado em conjunto, crianças e adultos, uma docência compartilhada:

*A cooperação pressupõe que todos os objetivos no processo educativo tenham ou possam construir uma intencionalidade*

---

*coletiva, buscando solucionar os problemas com o grupo, assim como crescimento de cada individuo e do grupo como um todo.* (Almeida. 2010, p.24)

### 3.2. Contexto de 1º ciclo

*Escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos (...). Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.*

(Souza, M., Bernardes, M., et al. 2012)

#### 3.2.1. Grupo de crianças

A sala, na qual tive a oportunidade de fazer parte era constituída por um grupo de crianças entre os sete e os oito anos de idade (2º. Ano). Este é constituído por vinte e seis crianças, oito do sexo feminino e dezoito do sexo masculino.




Nome	Data de nascimento	Ano	Nível	Repetentes
A.	<u>10/11/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
A. H.	<u>03/02/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
B.	<u>16/08/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	

D.	<u>13/10/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
D. S.	<u>14/11/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
F. T.	<u>07/10/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
F. C.	<u>20/10/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
I.	<u>17/02/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
M.	<u>13/10/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
M. I. A.	<u>24/10/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
M. I.	<u>13/10/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>M.L.</u>	<u>24/09/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>M. V.</u>	<u>29/05/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>M. M.</u>	<u>14/10/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>M. N.</u>	<u>06/07/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>M. P.</u>	<u>20/09/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>R. N.</u>	<u>30/03/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>R. T.</u>	<u>29/08/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>R.S.</u>	<u>20/09/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>T. S.</u>	<u>18/07/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	X
<u>T. M.</u>	<u>05/04/2009</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>T.</u>	<u>22/01/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>V.</u>	<u>27/08/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>M.</u>	<u>08/06/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
<u>S.</u>	<u>24/02/2010</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	

Tabela 1 – Dados dos alunos.

No que se refere aos elementos envolvidos nas aprendizagens, ou seja, os recursos humanos, temos a professora titular, um professor do Projeto SIC, uma professora de Ensino Especial, os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva, Inglês, Voar nas palavras) e ainda havia disponível uma professora da área das ciências, colocada na sala de ciências.

É um grupo heterogéneo, no que diz respeito ao nível de interesses e de aptidões, vindos de meios socioculturais e até económicos. Grande parte da turma mostra interesse



---

e participa nas atividades propostas pela professora nas diversas áreas curriculares. Sendo bastante participativos e comunicativos, a maioria tem sempre bastante interesse em intervir oralmente na aula. Contudo, existe um pequeno grupo de alunos que tem um ritmo de trabalho mais lento que o restante, revelando várias vezes cansaço e dificuldades em se concentrar, sendo que às vezes é necessário fazer-lhes perguntas para entender se entenderam o que foi dado. A turma tem dificuldades em cumprir as regras sendo necessário chamá-los à atenção algumas vezes.

A turma é bastante autónoma, tendo responsáveis destinados para diversas tarefas (Delegado de turma). Esses responsáveis vão alterando de mês para mês, tendo uma tabela exposta na sala de aula. Existem dois responsáveis pela distribuição do material, que também se alterna de mês a mês. Existem dois eco capitães, que são responsáveis por verificar se os colegas colocam o lixo nos ecopontos corretos e se não provocam lixo durante o intervalo. E existem ainda dois encarregados por distribuir o leite. Penso que este é um dos pontos mais importantes que a professora titular trabalha com eles, para que os alunos possam desde cedo criar uma noção de responsabilidade e crescerem com a mesma, tomando consciência de que todos temos um trabalho.

A turma, tal como em outras da escola, está envolvida em diversos projetos educativos, tais como: PES (alimentação, higiene oral...); Eco escolas (separação do lixo, recolha de resíduos, horta pedagógica, construção de presépios...); LER+ do Plano Nacional de Leitura (atividades exploratórias em torno da leitura, em articulação com a Biblioteca da Escola); Slow Food (em parceria com a Junta de freguesia e Convento do Espinheiro), entre outras.

Na turma existe apenas um aluno repetente, sendo que nenhum precisa de ajuda da professora de ensino especial.

Posso resumir que este é um grupo bastante dinâmico, que apesar das grandes diferenças individuais, esforçam-se bastante para ter uma participação ativa na aula, são bastantes trabalhadores, sempre interessados em aprender mais e evidenciam uma grande maturidade para a sua idade.

---

### 3.2.2. Organização do ambiente educativo

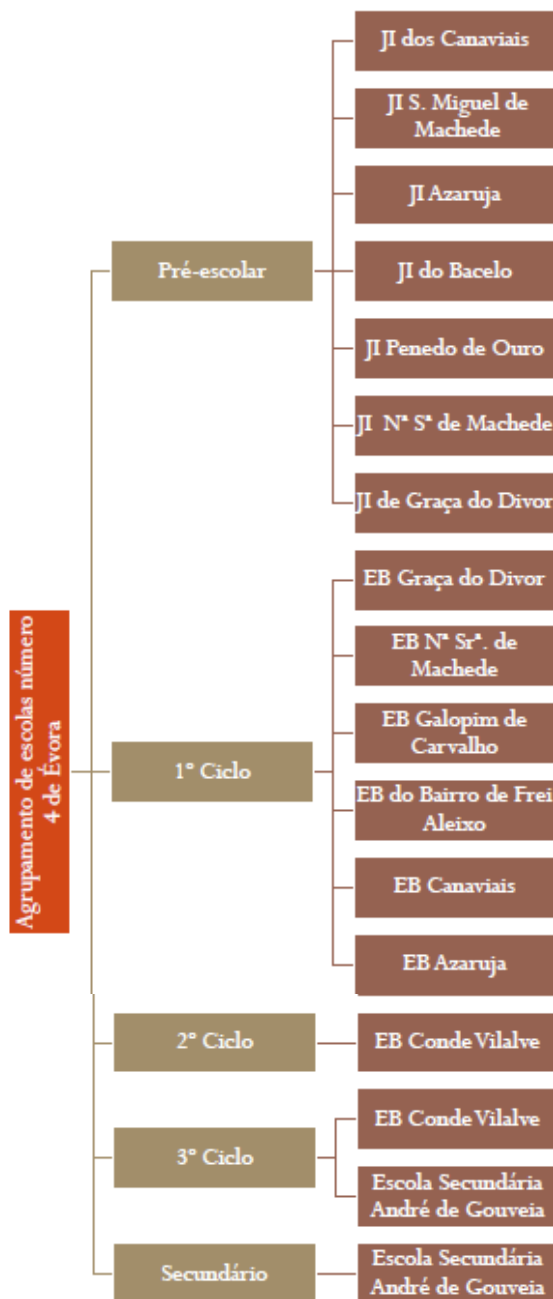
A escola básica e jardim de Infância onde estagiei, pertence ao agrupamento de escolas nº4 de Évora, criado para dar resposta à população residente.

*O Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora é um agrupamento vertical, constituído por quatro jardins-de-infância, um polo de Educação Pré-escolar Itinerante (EPEI) quatro escolas de 1.º ciclo, duas escolas básicas com JI e 1.º ciclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária com 3.º ciclo e ensino secundário.*

(Projeto Educativo do Ag4 de Évora)

Cada escola tem a sua forma de fomentar a educação, no entanto são encontradas também semelhanças que ajudam na identidade do agrupamento, “Cada escola tem uma especificidade muito própria e uma individualidade muito rica que importa conhecer, preservar e fomentar, ou não fosse da diversidade com interatividade que resulta um melhor respeito pelo outro e uma cidadania responsável e respeitadora das diferenças. No entanto, apesar das diferenças, encontramos semelhanças entre os estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento, o que confere uma certa identidade à nossa comunidade educativa.” (Projeto Educativo do Ag4 de Évora)

As escolas do presente agrupamento estão geograficamente distantes, umas mais distantes do que outras, mas em média encontram-se em pontos bastante distantes umas das outras.



Esquema 1 - Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora.

---

A escola onde realizei a minha PES (Prática de ensino supervisionada) em 1º Ciclo, tem ótimas condições, devido também ao facto de ser bastante nova. A escola tem apenas cinco anos, iniciando a sua atividade no dia 17 de setembro de 2012. A mesma surgiu da inexistência de instituição, que conseguisse abranger todas as crianças da comunidade dentro da faixa etária correspondente ao pré-escolar e 1º ciclo. Primeiramente existia uma pequena escola, na qual não era possível responder às novas metodologias impostas pelo Ministério de Educação.

É constituída por um bloco único com dois pisos em funcionamento, em que nela estão contidas onze salas, três destinadas à valência de pré-escolar e oito estão destinadas para a valência de 1º ciclo, duas salas para cada ano. As salas de pré-escolar encontram-se divididas por uma porta, com um pátio exclusivo para o mesmo.



Fotografia 10 – Vista da porta que separa o

1º ciclo do pré-escolar.

As salas de 1º ciclo estão repartidas pelo rés-do-chão e o primeiro andar. As salas estão aos pares, tendo um hall comum a separar as mesmas. Nestas existem mesas, armários, bancadas com acesso a água e contem ainda casas de banho, para o sexo masculino e para o sexo feminino. Este hall tem imensas potencialidades de trabalho, nomeadamente trabalhos de plástica, de física ou de química.





Fotografia 11 - Hall que separa duas salas de 1º ciclo.

Fotografia 12 - Bancadas com acesso à água entre as salas.



Fotografia 13 - Casa de banho do sexo feminino, uma por duas turmas de primeiro Ciclo.

As salas encontram-se distribuídas um longo corredor, onde se encontram cabides, para cada uma das crianças. Neste mesmo corredor estão expostos diversos trabalhos feitos pelas crianças, possibilitando a visualização dos mesmos por parte dos encarregados de educação, funcionários, entre outros. Esta é também uma forma de decoração do espaço educativo, uma vez que quando as condições atmosféricas não são as mais favoráveis, este corredor é o espaço utilizado para o recreio.

É ainda constituída ainda por diversos espaços comuns, como por exemplo, um refeitório/polivalente, onde são fornecidas as refeições (almoço) e onde estão contidas bacias para a higiene antes e depois da refeição; uma vasta biblioteca; um espaço exterior,

constituído por um campo de jogos de andebol, futebol, basquetebol e ainda uma aranha. Todo o espaço exterior tem uma grande potencialidade para o desenvolvimento da motricidade das crianças. No entanto existem aspetos um pouco negativos a meu ver, como o facto de não haver alpendres de grandes dimensões que possibilitassem assim às crianças irem para o exterior, quando as condições atmosféricas não são as melhores. A falta de espaços verdes, apesar de as professoras trabalharem com os seus alunos, uma pequena horta, não existe árvores e as que existem são de pequenas dimensões, e o facto do único corredor que é constituído por flores, ervas, entre outras, não é permitida às crianças, pois as funcionárias não deixam, dizendo que ali eles podem falar com estranhos. Outro dos aspetos negativos, para mim, é o piso, o piso do exterior é maioritariamente cimento, sem cor, sem alegria.



Fotografia 14 - Refeitório.

Fotografia 15 - Polivalente.




Fotografia 16 -

Fotografia 17 - Exterior.



É de extrema relevância nomear que a escola é um bloco único, mas que o mesmo está dividido ao meio, metade pertence ao pré-escolar, a outra metade pertence ao 1º ciclo. Podendo assim afirmar que o pré-escolar e o 1º ciclo partilham o mesmo espaço, sendo que os recreios se encontram separados, pelo polivalente/refeitório. Uma vez que estas crianças têm a oportunidade de frequentarem o mesmo edifício, acho que seria de extrema relevância promover a comunicação entre estas diferentes faixas etárias, pois as crianças apesar de frequentarem o mesmo edifício, acabam por não se encontrarem, devido aos recreios serem separados e ao horário da utilidade do refeitório não ser o mesmo. Uma vez que nem todas as crianças têm esta oportunidade (o pré-escolar e o 1º ciclo, frequentarem o mesmo edifício) penso que seria uma mais-valia, aproveitar este fato como uma forma de cativar os valores como a preocupação, respeito, sacrifício, entreajuda e principalmente promover a interação. Uma das formas de promover estes fatores seria, por exemplo, criar tutores (crianças do 1º ciclo) para as crianças do pré-escolar, onde as mesmas, podiam almoçar juntas, mostrar-lhes a escola nos primeiros dias, entre outras coisas importantes. Até porque esta é uma forma de promover a responsabilidade, este procedimento existe entre os alunos do 4º ano e do 1º ano de escolaridade, no entanto penso que este também seria uma mais valia.

A escola possui ainda espaços como uma sala para os professores (com um micro-ondas, uma maquina de café, cacifos para pertences pessoais, entre outras coisas); uma



---


sala para os auxiliares; instalações sanitárias para crianças excepcionais; uma sala de reuniões, salas apropriadas para oficinas como expressões e ciências; uma enfermaria; um gabinete para a coordenação; um gabinete de trabalho para os educadores e uma arrecadação interior para o equipamento desportivo.

O edifício está equipado com diversos materiais e de ótima conservação. As salas de aula não são exceção, as mesmas contêm um telefone (que possibilita a comunicação entre professores e auxiliares, um ar condicionado, um quadro interativo, uma ardósia, um computador, armários com diversos materiais ao alcance dos alunos, armários onde os alunos guardam os seus materiais e mesas a pares. Durante as minhas observações pude observar que o uso do quadro interativo é utilizado para projetar as folhas dos livros. Na minha opinião este não é o objetivo do quadro interativo, deste modo durante a minha prática tentei utilizar sempre o mesmo, de diversas formas, visualização de vídeos, pesquisas, correção de exercícios, áudio de textos. Ainda relativamente às salas, estas apresentam janelas bastante amplas, de ambos os lados da sala, permitindo assim que seja um lugar cheio de luz natural, que para mim, é um ponto bastante positivo desta escola, quer para a saúde das crianças (por exemplo, questões visuais), quer para assuntos ecológicos. Realço ainda que um dos lados das janelas é permitido às crianças verem os pastos e os animais que se encontram em frente à escola, sendo esta uma mais valia para abordagem da preservação da natureza.

A população escolar ronda os 150 alunos no 1º ciclo, constituída por duas turmas de primeiro ano, duas de segundo ano, duas de terceiro ano e ainda duas turmas de quarto ano.

A escola tenta dar uma resposta na questão dos horários dos encarregados de educação, de acordo com o que o Ministério da Educação exige, horários alargados para atividades integrantes de apoio à família no Jardim de Infância e no caso no 1º ciclo, enriquecimento curricular.

Esta escola apesar de usufruir de uma enfermaria, não tem um enfermeiro a tempo inteiro, a escola tem uma parceria com o centro de saúde que de x em x tempo os visita, para rastreios e outros eventos semelhantes. Um caso semelhante a este é parte da psicologia, a escola não tem uma psicóloga permanente. A psicóloga é do agrupamento,



---

sendo que tem um dia próprio para visitar cada escola, os alunos são identificados pelas professoras e após da comunicação aos pais, os alunos são acompanhados pela psicóloga, para que a mesma perceba se existe alguma coisa em concreto.

Quando fiz a IPP de 1º ciclo, também nesta escola, uma das coisas que pude observar, foi a falta de funcionários, pois existiam apenas duas auxiliares, desta vez isso já não acontece, neste momento estão cerca de 7 a 9 funcionárias, para observar os intervalos, atender os pais, encaminhar as crianças para o recreio e para a sala.

A organização da sala de aula apresenta uma reflexão significativa nos níveis de sucesso escolar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (OCEPE, 2016, p. 37). Neste sentido, a orientação mencionada para a valência do pré-escolar transpõem-se para o 1º ciclo, cabendo ao professor adequar o espaço às necessidades do grupo, o que se via presente nesta sala de aula.

A localização da secretária do professor encontra-se de forma tradicional, de frente para o grupo. A presente posição permite ao docente observar todos os alunos, mas também aceder com maior facilidade ao computador que se encontra numa secretária posicionada da mesma forma. A professora colocou os alunos com mais dificuldade, perto dela, para que deste modo pudesse auxiliá-los com mais facilidade. Devido aos métodos de trabalho utilizados, os alunos dispõem de liberdade para se deslocarem até ao professor sempre que sentirem a necessidade de obter um esclarecimento individual enquanto os restantes colegas trabalham autonomamente. No entanto, em determinados momentos os alunos não têm a autorização para tal, uma forma que a professora responsável utiliza para que os alunos tentem resolver os exercícios sozinhos.



Fotografia 18 - Localização da mesa da professora

titular.

A posição do professor pela sala de aula caracteriza-se pela sua constante mobilidade, utilizando o seu lugar sentado apenas em pequenos momentos.

A disposição das carteiras (duplas e 4 individuais) respeita o modelo tradicional, estando dispostas em quatro filas de quatro/ cinco carteiras, sendo que existe duas mesas viradas uma para a outra em um dos cantos da sala para que sempre que o professor de apoio (professor Jorge) venha, se possa manter dentro da sala com os alunos que estão com dificuldades, sendo que assim é permitido aos alunos as aprendizagens que estão a ser dadas em aula. A justificação para a escolha deste modelo organizacional relaciona-se com o tamanho da turma, por diversas vezes, tentamos colocar os alunos em L ou em grupos de 4 a 5 alunos, no entanto, acabamos por desistir, pois a turma é demasiado extensa e não havia maneira de todos conseguirem visualizar bem o quadro. Ao longo do período os alunos trocaram de lugar, por não conseguirem ver bem ou por isentivo próprio, muitas das vezes os alunos chegavam ao pé de mim ou da professora cooperante e pediam-nos para mudar de lugar, alegando que ali não se conseguiam concentrar. Devido à disposição das mesas o trabalho em pequeno grupo ou em pares, tornava-se um pouco dificultado, no entanto cada vez que era para realizar trabalhos a pares os alunos faziam com o colega do lado. Quando era suposto formarem grupos maiores pedíamos que os alunos da primeira fila se virassem para trás para formarem grupos de 6 a 8 elementos com a segunda fila e o mesmo com a terceira e quarta fila.

---

No que diz respeito à luminosidade, esta trata-se de uma sala que beneficia da entrada de luz natural por quatro janelas que ficam à direita do quadro, quatro janelas do lado esquerdo e usufruindo ainda de uma pequena janela interior, localizada na porta de acesso ao corredor, que permite aumentar a luminosidade da sala.


Ao nível da climatização, a sala possui de um ar condicionado que permite aquecer ou refrescar o espaço dependendo da estação do ano, permitindo assim a criação de condições para um bom ambiente de trabalho.

O suporte educativo a que se recorre com maior frequência é o quadro de ardósia no qual a docente e eu escrevemos os exercícios e resolvemos os problemas em conjunto. Sendo que o quadro interativo é utilizado para pesquisas, visualização de páginas dos manuais ou cadernos de fichas, vídeos e áudios de textos.

Em termos de recursos didáticos a sala dispõe de um computador, vários mapas, cartazes educativos, um telefone, um transferidor, um compasso, uma régua com o esquadro, um MAB, uma biblioteca (criada por mim), uma área do brincar (criada por mim), entre outros. O computador tem acesso à internet, no entanto é utilizado, quase exclusivamente pela docente. Nos armários junto à porta, nas prateleiras de cima existem diversos materiais para a concretização de trabalhos de expressão plástica e nas prateleiras de baixo encontram-se os dossiês onde os alunos colocam as suas fichas de trabalho e manuais.



Fotografia 19 – Ludoteca.



---

A matéria-prima principal do mobiliário da sala de aula é a madeira, cadeiras e mesas dos alunos e a secretária do professor. O bengaleiro de parede está disposto fora da sala de aula, tendo capacidade para todos os alunos. Existem 8 armários e 12 prateleiras utilizados para a arquivagem de materiais escolares como dossiers, manuais e documentos do professor, evitando-se que os alunos andem demasiado carregados.

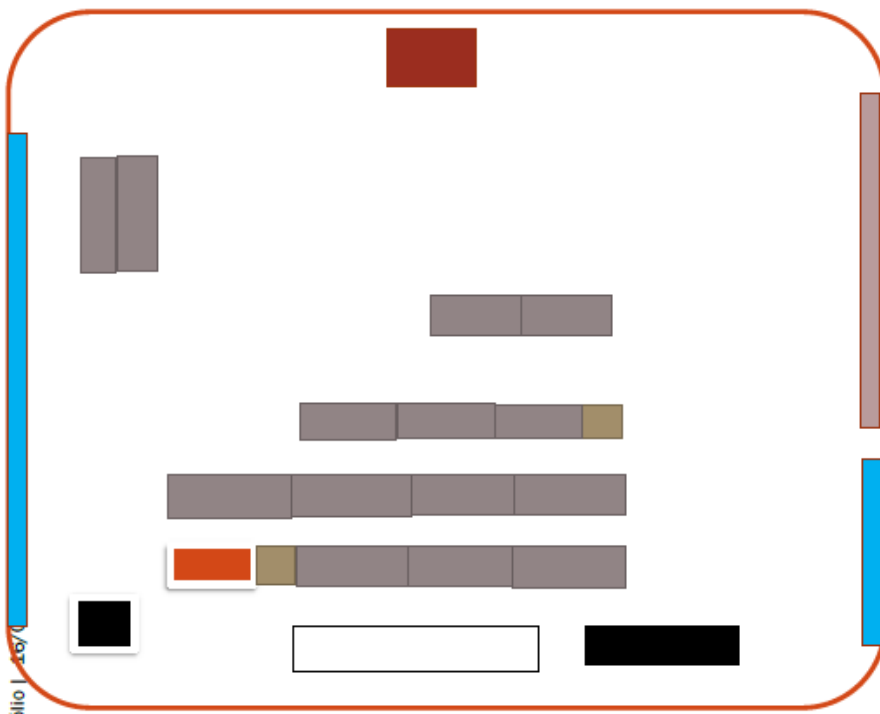
De um modo global, o espaço apresenta boas condições de conservação e higiene, é limpo diariamente pelas funcionárias da instituição ao final do dia. O chão, de madeira, contribui para tornar o ambiente mais acolhedor e confortável.

No espaço da sala regista-se a presença de alguns trabalhos dos alunos relacionados com conteúdos programáticos, ocasiões festivas ou temas abordados nas AEC's.

A professora cooperante foi o meu grande exemplo, a mesma sempre se preocupou em criar respeito por parte dos seus alunos pela hierarquia, mas ao mesmo tempo, em momentos mais visíveis do que outros, mostrava uma atitude de amizade e afeto pelos seus alunos. Na minha opinião, todo este intercalado de atitudes e de metodologias de trabalho proporcionava um ambiente de aprendizagem de respeito, tolerância, compreensão e acima de tudo de grande afeto. A metodologia e dinâmica utilizada pela professora era em grande parte a comunicação oral, a leitura e a interpretação, a professora esforçava-se sempre em acompanhar as dúvidas dos alunos individualmente, incentivando-me a mim a fazer o mesmo. Esta foi uma das metodologias mais utilizadas por mim ao longo da minha PES, pois assim conseguia ter uma melhor noção e compreensão das dúvidas e do que os alunos tinham ou não compreendido da matéria lecionada. Esta é uma metodologia importantíssima de acordo com a Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, no Artigo 3º, alínea d), refere que o professor deve em relação ao aluno “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Representação da sala:





Esquema 2 – Planta da sala.

**Legenda:**



Porta



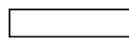
Janelas



Armários



Ardósia



Quadro Interativo



Mesa com o computador



Mesa da professora



Mesa para um aluno



Mesa para dois alunos



---

## **Capítulo 4 – Dimensão Investigativa da PES**

---

#### 4.1 – O professor/educador-investigador e a metodologia de investigação-ação

Enquanto estagiária e futura educadora de infância e professora de 1º ciclo do Ensino Básico, esteve sempre bem presente, em todo o meu percurso académico, uma constante dimensão investigativa, que deve estar presente em toda a vida do profissional não só da educação, mas de todas as áreas.

Neste sentido, pode-se dizer que uma investigação é a procura de conhecimentos ou de soluções para certos problemas/objetivo, que ajudam na construção da profissionalidade.

A minha investigação, consistiu em investigação-ação, que é sustentada, essencialmente para que os profissionais investiguem a sua própria prática. Para Ponte (2002), investigar é “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3) que faz com que o educador/professor se questione sobre a sua prática.

A minha investigação foi realizada em contextos de sala e recreio assumindo os papéis de professora, educadora e investigadora. Ao mesmo tempo que assegurava a condução das aulas ia recolhendo dados. A investigação durante a minha prática teve como objetivos: melhorar a minha prática; compreender como o brincar poderia entrar em momentos de aprendizagens; ser mediador de conflitos surgidos entre crianças; promover a interação e a entre ajuda; promover o brincar, entre outras.

De acordo com Alarcão (2001) existe uma grande necessidade de atribuir o estatuto de professor-investigador ao professor, pois “ (...) os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham (...)” (p.141).

O atual currículo e gestão de currículo:

*(...) reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais.*

---

(Alarcão, 2001, p.2)

Ou seja, este foi e é um processo que não só aconteceu durante as minhas PES, mas que terá de ser mantido para o meu futuro profissional, enquanto educadora e professora. É por isso mesmo que penso que a investigação é um componente de extrema importância para a formação e regulação da sua prática.

A metodologia utilizada foi a investigação-intervenção tendo como enfoque o brincar, as interações e as aprendizagens partindo de um levantamento de questões e objetivos que delinee dando sentido à presente investigação, tendo como instrumentos a recolha e análise de dados.

Nesse sentido, observei e atuei em contexto de prática, em duas valências, de 1º Ciclo do Ensino Básico e jardim-de-infância – particularmente com- 17 crianças da sala de pré-escolar e 26 crianças de 1º Ciclo.

A revisão de literatura é de extrema importância, pois permite ao futuro educador/professor compreender, analisar e recolher informações para aprofundar o tema que pretende estudar. Deste modo, a revisão de literatura foi crucial em todo o processo, permitindo-me aprofundar, compreender e responder a alguns dos objetivos que delinee.

Foi necessário aprofundar vários autores como: Morchid, 2003, 2017; Wajskop, 1995; Huizinga, 2000; Maluf, 2008; Moyles, 2001; Santos, 2010; Ferreira, 2006, 2011; Vygotsky, 1984; Kishimoto, 2011, entre outros.

A revisão de literatura permitiu-se fundamentalmente corresponder aos seguintes objetivos: Compreender o papel do/a educadora/a e do/a professor/a de 1º ciclo na organização de um ambiente educativo estimulante, criativo e atento às necessidades de brincar das crianças (objetivo 3); Perceber as necessidades e os interesses das crianças face aos espaços da sala (objetivo 4) e analisar as diferentes crianças a brincar sozinhas, em pequeno e grande grupo (objetivo 6).

#### **4.2 – Definição da problemática e objetivos do estudo**

A problemática do presente relatório de estágio e que surgiu como ponto de

---

partida foi “Brincar: Interações e aprendizagens”. Esta foi uma preocupação que esteve sempre bastante presente ao longo do meu percurso académico e nas minhas práticas de ensino supervisionadas. Deparei-me que as crianças só poderiam brincar em momentos “mortos”.

Através das primeiras observações em contexto foi possível colocar as seguintes questões, “Será o brincar uma atividade só para passar tempo?” “Não poderão as crianças aprender através do brincar?” “O brincar é promotor de interação?”.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

*“Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (M.E. 2016, p.10)*

Desse modo, o brincar tem de deixar de ser visto como algo que serve apenas para ocupar tempo, e passar a ser considerado como uma forma da criança aprender.

Ao definir a problemática, enumerei um conjunto de objetivos de forma a seguir com a minha investigação-ação:

1. Observar e analisar as brincadeiras das crianças nos diversos momentos;
2. Observar a brincadeira no desenvolvimento de experiências e aprendizagens das crianças;
3. Compreender o papel do/a educadora/a e do/a professor/a de 1º ciclo na organização de um ambiente educativo estimulante, criativo e atento às necessidades de brincar das crianças;
4. Melhorar o ambiente educativo introduzindo alterações no espaço, nos materiais e organização do tempo;
5. Promover aprendizagens a partir de propostas lúdicas;
6. Promover a interação entre as crianças, respeito e escuta do outro e respeito de regras;
7. Analisar as brincadeiras das crianças nas diversas áreas da sala, e em contexto de espaço exterior, livre, não programado/orientado pelo adulto, no sentido de compreender as suas experiências e aprendizagens.

- 
8. Observar e analisar as diferentes crianças a brincar sozinhas, em pequeno e grande grupo.

### **4.3 – Instrumentos de recolha de dados**

De acordo com os objetivos traçados foram realizados diversos procedimentos metodológicos de índole qualitativa. A recolhas de dados permitiram conhecer a realidade em estudo, para de seguida intervir potenciando a sua qualidade e compreender o seu funcionamento.

Em ambos os contextos os procedimentos que utilizei relativamente à recolha de dados foram: observação, aplicação das Escalas ECERs, o sub-ponto “interações entre crianças” para melhor compreender o que estava por melhorar em relação à minha prática. Notas de campo, reflexões sistemáticas que constam nos Dossiês de formação e ainda análise de fotos e de vídeos.

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 87) “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. A observação participante que era registada em forma de notas de campo diárias e mais tarde repensada e refletida em reflexões semanais. A observação direta dos acontecimentos permitiu-me recolher de forma sistemática informações, observar situações.

Segundo Given, 2008 em Marietto (2016, p.1) a recolha de dados através da observação participante, consiste na participação do pesquisador nas atividades cotidianas.

Ao longo da minha investigação-ação e com o objetivo de melhorar a minha intervenção no sentido de compreender se o brincar promovia as interações entre crianças, socorri-me de um instrumento validado para a minha prática e a minha ação. A Escala de ECERs é um instrumento de observação para avaliar a qualidade do ambiente educativo em contextos de pré-escolar e está constituída por sete subescalas: Espaço e mobiliário; Rotinas e cuidados pessoais; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do

---

programa; Pais e pessoal.

Apenas me centrei na dimensão “Interação” se o brincar promovia a interação fui atribuindo a cotação ao ponto 3.3. Interações entre crianças, essencialmente através da observação, notas de campo e análise dos depoimentos/testemunhos espontâneos.

No estágio de 1º ciclo realizei uma entrevista à professora de 1º ciclo de forma a poder compreender como era visto o brincar e a importância que o mesmo tinha nas planificações dos professores.

#### **4.4. A intervenção nos contextos educativos e discussão dos resultados obtidos**

O presente subcapítulo irei explicar o porquê da minha prática, análise das observações, a minha prática, resultados obtidos e ainda análise do ambiente educativo.

##### **4.4.1 Em jardim-de-infância**

Como já referi anteriormente a minha prática em Educação Pré-escolar realizou-se no Brasil, Florianópolis. Por isso mesmo, primeiramente observei os espaços e as brincadeiras das crianças, para compreender como era o brincar naquele país.

O memorial (documento utilizado para registar e refletir sobre os momentos vividos na instituição) foi, sem dúvida, o meu recurso para as intervenções. As planificações também foram fundamentais, essas não eram feitas como em Portugal, dividido por momentos. Era construído um texto com ideias fundamentadas nas observações das crianças e que podiam mudar de um dia para o outro. Consoante o que as crianças nos iam demonstrando, o professor realizava uma retificação do planeamento, com base nas suas observações e reflexões, mas mantendo a intencionalidade. “O planeamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na conceção.” (Ostetto, 2000)

---

#### 4.4.1.1 Análise da observação da atividade lúdica e interações das crianças

Nos momentos de brincadeira as crianças tiravam os sapatos e corriam de pés descalços, treparam árvores, subiam às casas na árvore, deste modo pude pôr em prática o objetivo 1, que defini para a minha investigação-ação. Ali eram utilizados recursos naturais para brincar ainda assim não o suficiente:

*Este dia foi reservado unicamente à brincadeira com materiais naturais. Na verdade, houveram dois materiais utilizados que não são naturais, no entanto achei que ficaram bem inseridos. Um foi o trapézio o outro foram duas cordas para que as crianças pudessem atravessar, andando em cima das mesmas. Neste momento, realizado com estes materiais, pude observar que houve mais interação entre as crianças, que os grupos que se costumam formar nas brincadeiras se dispersaram, todos experimentaram os materiais e as possíveis atividades a realizar com os mesmos*

(Nota de campo: dois de abril de 2018)

Os recursos eram sempre os mesmos, com tantos fora das paredes da instituição e as interações não estavam a ser promovidas, havia crianças que brincavam sempre sozinhas, pequenos grupos que nunca deixavam outras crianças brincarem com eles e as intervenções não estavam a ser realizadas de forma a promover a interação.

Foi assim que surgiu o meu planeamento, sendo na Educação Pré-escolar tão abertos para a utilização dos materiais abertos as crianças continuavam a ser restringidas a eles, desta forma atuei de forma a que as crianças pudessem aproveitar mais os recursos naturais que as rodeavam, tentando compreender se isso influenciava a interação entre elas, pois estaria a introduzir novos materiais (objetivo 1, 2, 6, 7 e 8 da minha investigação-ação, executados).

As intervenções às quais procedi foi a uma ida à praia, à realização de um dos



---

jantares, e introdução de materiais não estruturados para as brincadeiras das crianças.

#### **4.4.1.2. Análise da qualidade do ambiente educativo**

Com o objetivo de poder recolher dados objetivos sobre se com os momentos de brincadeira que estava a introduzir promoviam a interação utilizei a escala ECERS (Harms, Cryer, Clifford, 1990) nomeadamente, a subescala: “Interacções entre crianças”.

O preenchimento foi realizado três vezes durante o meu estágio da PES, uma primeira na primeira semana de estágio (mês de abril), outra a meio (final de maio) e a última no final do mês de junho.

Podemos verificar no apêndice (A) que a avaliação na primeira vez realizada não foi assim tão positiva comparada com as outras, encontra-se no nível quatro, não chegando ao “Bom”. Devido à falta de uma das alíneas, que nos fala que os docentes encorajam as crianças a resolver os seus conflitos, quando haviam conflitos entre as crianças o pessoal docente agia colocando as crianças de castigo ou levantando o tom de voz para a criança que tinha agido de uma forma menos correta, sem saber o que tinha acontecido.

Na segunda avaliação a avaliação foi diferente. A classificação que dei foi de seis, uma vez que só se adquiria um dos subpontos do ponto sete. Como já referi anteriormente na instituição praticasse uma docência compartilhada. Por isso mesmo, todos os profissionais da sala, conversavam comigo e eu com eles. Mostrei-lhes a escala que andava a preencher e surpreendidos por nunca terem pensado seriamente sobre o assunto decidimos em conjunto que iríamos melhorar as interações entre as crianças e para isso nós também tínhamos que melhorar a nossa prática. As crianças deixaram de ficar de castigo, e passaram a conversar sobre os problemas, no início com a nossa ajuda:

*A. – Olha Bia isso é uma bola de cachorro.*

*Eu – Pode ser uma bola para cachorro, mas também é uma bola de ténis.*

*A. – Quê isso?*

*Eu – Ténis é um desporto que se faz com raquetes e uma bola como essa.*

*A. – Nunca vi!*

*Eu – Espera a Bia vai pôr aqui no celular para tu veres.*

*Coloquei um vídeo no youtube para que o A. visse como era um jogo de ténis. Entusiasmado começou a andar com a bola a saltar a dizer que estava a jogar ténis. Com tanto entusiasmo o B. e o I. vieram ver, tirando a bola ao A..*

*A. – Não é minha!*

*B. – Mas eu também quero!*

*Tirei a bola da mão do B.*

*Eu - Quem é que estava com esta bola?*

*B. – Eu!*

*Eu – Eras mesmo? Porque eu lembro-me que era A. que a tinha.*

*B. – Sim, mas eu também quero brincar.*

*Eu – Sim, mas antes de tirar tens de perguntar ao A., e até podiam brincar todos juntos com a bola.*

*B. – Mas como?*

*Eu – Olha vamos fazer um triângulo. Depois tu mandas a bola para ele, ele manda para ele e ele manda para ti.*

*As crianças começaram a jogar dessa forma, rindo às gargalhadas. O A. juntou-se ao grupo de crianças e tirou a bola.*

*B. – Se queres jogar, podes, mas primeiro tens de pedir e depois podemos brincar todos.*

*A. – Posso brincar?*

*Todos – Claro que sim!*

*(Nota de campo: 12 de junho de 2018)*

Na última avaliação pontuei com um 7 (excelente), uma vez que todos os subpontos

---

aconteciam. Esta foi uma vitória e para todos os profissionais da educação da sala. Visto, que após três meses conseguimos melhorar a interação entre as crianças.

Considero que a utilização da escala ECERS fez-me ter a percepção a mim e aos restantes profissionais, do que podia ser alterado, qualificado e melhorado a ação educativa (objetivo 6).

#### **4.4.1.3. A intervenção Educativa**

##### **- 1º Momento – Pesca da Tainha:**

No início de junho as professoras estavam a tratar questões culturais da Lagoa da Conceição com as crianças. Visto que o meu planeamento teria de ir ao encontro do que as crianças estavam a tratar decidi que deveríamos ir até à Barra da Lagoa para vermos pescadores a pescar Tainha, um peixe tradicional de Florianópolis e que costuma ser pescado nos meses de junho, julho e agosto. A minha intenção era que as crianças pudessem não só ver os pescadores a pescar, os peixes, mas que também pudessem brincar na praia, um recurso natural, sem brinquedos manufaturados e sem uma enchente de gente como é costume quando as crianças vão à praia com os pais.

Sorte nossa que conseguimos observar os peixes já apanhados, dentro de um balde, um pescador a pescar um peixe, um barco a sair para ir apanhar um cardume de Tainhas e ainda conseguimos brincar na área, com a água, no farol e na casa do Salva vidas.



Fotografia 20 - Crianças a verem a Tainha depois de ter sido pescada.

Fotografia 21 - Brincadeira na areia.



Fotografia 22 - Brincar ao salva vidas.



Fotografia 23 - Pescadores  
a saírem para o mar.

Esta saída tornou-se mais significativa para as crianças ao poderem brincar, pois as mesmas produziam o que faziam em casa. Por exemplo, havia uma criança que sempre que a avó fazia Tainha em casa a mesma fazia também um bolo de sobremesa. A criança ao estar naquele ambiente acho que também ela teria de fazer um bolo, pois o peixe já tínhamos dado por um pescador. No entanto, a uma certa altura ela encontrou uma dificuldade, que pensando em conjunto conseguimos resolver:

*M.: Vê, vem provar o nosso bolo!*

*Eu: Uhm, é bolo de quê?*

*M.: De chocolate, mas eu agora precisava de uma colher para mexer.*

*Eu: Uma colher não tenho, mas podemos procurar algo na areia para fazer de colher.*

*I.: Sim de faz de conta.*

*Eu: Então vamos!*

*Demos as mãos e fomos à procura de um objeto que elas achessem que poderia ser uma colher.*

*M.: Olha, um pau!*

*I.: Também vou apanhar um.*

*Eu: Pronto, agora já podemos mexer o bolo.*

*Voltamos para o lugar onde estava o bolo e a.... parou de*

*fazer do pau de colher e começou a espetá-lo no 'bolo'.*

*Eu: O que é isso!*

*I.: É uma vela, não vez.*

*(Nota de campo: 11 de junho de 2018)*



Fotografia 24 – M. a mexer o bolo com a 'colher'.

Fotografia 25 - O pau a fazer de 'Vela'.



### **- 2º Momento - Jantar**

Na nossa ida à praia foi nos oferecido uma Tainha, em conjunto com as crianças decidimos que deveríamos cozinhá-la e comê-la ao jantar.

*Como já havia combinado com a professora Cris, hoje era dia de permitir às crianças a visualização de uma Tainha, de verem ela a ser arranjada, levamos para o forno e comeremos. Decidimos na altura que seria melhor a professora Adriana a arranjá-lo, pois o seu marido é pescador e a mesma já está habituada a arranjar peixes.*

*Há medida que a professora Adriana ia tirando partes do peixe, como as escamas, as ovas, a gordura, eu colocava na minha mão e mostrava às crianças, sempre as incentivando a tocar e a dizerem-me como era, se estava frio ou quente, se era mole ou duro, etc. Inicialmente houve algumas crianças que não se sentiam à vontade em tocar nas partes do peixe que eu mesma segurava para elas terem essa oportunidade, no entanto tentei não insistir muito e continuar para a próxima criança. Essas mesmas crianças, ao verem os colegas a tocar e a rirem-se com a experiência com o tempo começaram a querer também.*

*(Nota de campo: 19 de junho de 2018)*



Fotografia 26 - Crianças a tocar no peixe.

Este foi o momento de docência compartilhada, de cooperação:

*Existe na instituição sempre um grande espírito de cooperação. Mas afinal o que é cooperação? A cooperação só por si fala que tem de ser com mais de uma pessoa, no meu entender é uma forma de contribuir, ajudar, ganhar com o que o outro tem para me oferecer. A cooperação pressupõe que todos os objetivos no processo educativo tenham ou possam construir uma intencionalidade coletiva, buscando solucionar os problemas com o grupo, assim*

como crescimento de cada individuo e do grupo como um todo.” (Almeida, M., 2010, p.24) Existimos num mundo em que a cooperação, o civismo e o respeito pelo outro tem de ser fomentado, pois cada vez mais são valores que têm se vindo a perder com o tempo e melhor do que ensinar é mostrar, praticando, rodear as crianças de valores e exemplos vivos do que é bom de fazer. Neste caso em particular penso que a cooperação que existe é deveras importante, não só para as educadoras que sempre aprendem com estes momentos, mas também para as crianças.

(Nota de campo: 12 de março de 2018)

De forma a fomentar a brincadeira com materiais naturais levei uma folha de bananeira para explicar às crianças como se cozinhava o peixe com a mesma (tradição brasileira) e

*Depois do peixe ter sido arranjado e temperado perguntei às crianças onde poderíamos colocar a folha da bananeira.*

*K. – Podemos meter no peixe.*

*Eu – Boa K., mas desta vez não vai ser possível.*

*I. – O meu pai mete folha de bananeira no peixe.*

*Eu – Utiliza-se a folha de bananeira para enrolar no peixe, quando o levamos no churrasco, vou vos mostrar aqui com as ovas.*

*Enrolei as ovas com a folha de bananeira.*

*Eu – Mas acontece que não vamos fazer o peixe no churrasco.*

*S. – Não, vai ser no forno.*

*Eu – Exatamente então, mas podíamos utilizar a folha para fazer qualquer coisa, o que acham?*

*I. – Podemos enfeitar onde metemos o peixe.*

*Eu – Boa, isso é uma ótima ideia, então a Bia vai cortar a*



---

*folha e vamos dar a cozinheira para ela colocar debaixo do peixe, o que acham?*

*Todos – Sim!*

*Após ter cortado as folhas, existe uma parte da folha da bananeira que não se utiliza, coloquei numa cadeira, quando para meu espanto, a I., agarra no mesma e começa a brincar.*

*Eu – O que estás a fazer princesa?*

*I. – Vê é como uma cana de pesca.*

*Eu – Hum, pois é!*

*I. – Agora vou pescar.*

*(Nota de campo: 19 de junho de 2018)*

Posteriormente poderemos brincar com o que sobrou da folha:



Fotografia 27 – K. a pescar com a folha de bananeira.

### **- 3º Momento – Materiais não estruturados**

São imensos os momentos que as crianças em Educação Pré-escolar no Brasil têm para brincar, são dados os mais variados objetos e eles brincam e esse tempo é respeitado. Não é realizado como algo de entretenimento, para passar tempo. No entanto, apesar de

---

serem bastante abertos nos materiais que escolhem para colocar para as crianças brincarem, ainda existe alguma restrição. Por isso mesmo decidi levar alguns objetos como caixas de cartão, paus com flores presas por elásticos, folhas, entre outras. Para poder dar a oportunidade de as crianças trabalharem com estes materiais e verificar se iram ser promotoras de interação ou não.

Dos primeiros objetos que trouxe foram caixas de cartão:

*I. – Oi profe, que é isso?*

*Eu – São umas caixas de papelão que eu trouxe para brincarmos.*

*I. – Isso é muito legal.*

*L. – Eu também posso brincar?*

*Eu – Vamos brincar todos, até eu vou brincar.*

*L. – Mas tu já não és criança!*

*Eu – E só as crianças é que podem brincar? Vocês não gostam que eu brinque com vocês?*

*I. – Sim!*

*(Nota de campo: 18 de junho de 2018)*

As brincadeiras que surgiram com as caixas de papelão, foram três, primeiro de escondidas:

*Sentei-me no tapete com as crianças quando:*

*A. – Profe eu não quero brincar com isto.*

*Eu – Então com o que queres brincar?*

*A. – Não sei, mas estou farto de legos.*

*Eu – Queres ir buscar as caixas para brincarmos?*

*A. – Sim.*

*Assim que o A. trouxe a caixa para perto de mim, colocou-se lá dentro.*

*Eu – Será que conseguimos fechar a caixa?*

*A. – Tenta!*

*Eu – Olha dá!*

*A. – Não põe a outra, essa vai ser a tampa.*

*Coloquei a ‘tampa’ e bati devagarinho.*

*Eu – Truz truz está aí alguém?*

*(Nota de campo: 18 de junho de 2018)*



Fotografia 28 - Eu a bater na caixa a dizer  
“Truz Truz”.

De seguida brincamos de carro:

*Motivamos com o riso do Anthony mais alunos se juntaram à brincadeira dizendo que agora era a sua vez.*

*B. – Não profe eu não vou brincar de esconde esconde, este vai ser o meu carro vê.*

*Dizendo isto o B. segura em uma das abas da caixa de papelão e finge ser o volante.*

*(Nota de campo: 18 de junho de 2018)*

Posteriormente fingimos que a caixa era um barco:

*Houve quem se agarrasse à outra caixa dizendo que tinham que desenhar peixes pois seria um barco.*

*Eu - Então não estavam a desenhar peixes?*

*A. – Já acabamos agora vamos pescar!*

*Então começaram a agarrar em legos e a gritar “puxa puxa, os peixes querem fugir, apanha-os!”*

(Nota de campo: 18 de junho de 2018)



Fotografia 29 – B. no seu barco com os peixes.

Por fim com as caixas de cartão as crianças quiseram fazer de uma das caixas uma casa:

*Enquanto esperávamos para sermos chamado para a janta.*

*M. – Faz uma janela na caixa de papelão.*

*Eu – E como queres que faça uma janela, queres que recorte com que desenhos.*

*M. – Não eu vou desenhar.*

*Quando a M. começou a pintar a caixa mais alunos se juntaram para ajudar a M., ela já tinha decidido que aquela caixa era uma casa, então os amigos tinham de desenhar uma cozinha, janelas, até estar pronta.*

(Nota de campo: 18 de junho de 2018)



Fotografia 30 - Crianças a desenhar as janelas na casa.

Outros dos materiais que introduzi foram uns paus que apanhei na instituição e que iam ser deitados para o lixo. Tive a ideia de os deixar brincar com os mesmos, mas aí as professoras ficaram um pouco preocupadas se as crianças não iriam começar a bater com os paus uns nos outros. Então tive a ideia de apanhar umas folhas do meu jardim e colocar em uma das extremidades dos paus:

*“Em casa agarrei em paus de maneira e preendi na ponta flores e folhas com um elástico, levei para a escola e coloquei em cima da mesa, para ver se as crianças brincavam com aqueles materiais não estruturados. Quando fomos brincar para a rua, as crianças pediram-me para levar os paus e as brincadeiras que surgiram foram diversas. Uma delas foi uma banca de venda de flores. A M., a I., a S. e o J., colocaram terra num balde e espetaram o pau com as flores:*

*I. – Olá boa tarde.*

*S. – Queria comprar uma flor.*

*I. – São três reais, por favor.”*

*(Nota de campo: 19 de junho de 2018)*



Fotografia 31 – I. a vender flores.

Houve quem brincasse a uma outra coisa, fingindo que os paus com as flores eram canas de pesca ou até uma vassoura:

*Outra das brincadeiras que surgiram com estes materiais, foram canas de pesca, o D. e o L. colocaram-se na parte de trás (caixa) da carrinha de brincar, e fingiam que aquele era o seu barco, o chão era o mar, e a carrinha era o seu barco.*

*L. – Depressa D., tens de me ajudar, a Tainha é muito grande ela vai fugir!*

*D. – Não posso, também estou a apanhar uma, e também é grande.*

*(Nota de campo: 19 de junho de 2018)*



Fotografia 32 - Crianças a pescar.

*Por fim, a última brincadeira que pude observar com estes materiais foram entre a P., o I. e o V. . Os mesmos estavam a brincar na casinha.*

*P. – Despacha-te temos de apagar as pedadas.*

*I. – Eles vêm aí!*

*V. – Já estou a apagar.*

*As crianças estavam a utilizar aqueles materiais para apagar as pedadas para que os piratas não descobrissem*

---

*onde é que eles estavam.*

*(Nota de campo: 19 de junho de 2019)*

#### **4.4.1.4. Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais**

“O jogo trata-se de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específicas e ao mesmo tempo é produzido por uma cultura.” (Kishimoto, 1998, p.29). Como a própria citação nos remete, as crianças têm tendência a brincar e realizar brincadeiras de faz de conta de situações que aconteçam e estejam presentes na sua cultura,

*(...) como o caso da I. que fazia bolos para sobremesa depois de comer Tainha. As crianças quando realizam essa atividade, fazem uma interpretação da função da imagem que têm dessa atividade.*

*(Reflexão semanal: 11 a 15 de junho de 2018)*

*Em uma sociedade consumista, em que cada vez são mais os objetos presentes, na vida dos seres humanos, e indispensáveis em inúmeras situações de comunicação. Eles também são importantes no processo de socialização. No caso específico da infância, os brinquedos.*

*(Brougère & Wajskop, 1995 p.66)*

A questão aqui é, sendo os brinquedos importantes para a socialização das crianças porque que não podem ser eles materiais não estruturados?! Podem e devem, pois estes também são objetos de socialização e que podem ou não originar brincadeira:

*O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira, ou pelo menos de um comportamento*

---

*reconhecido como tal pelos adultos.*

*(Brougère & Wajskop, 1995 p.65)*

*Este comportamento que é identificado como brincadeira, uma vez, que não se origina de uma obrigação, mas sim uma ação que é livremente consentida.*

*(Reflexão semanal: 18 a 22 de junho de 2018)*

Ao introduzir estes materiais pude observar que muitas das crianças que gostavam de brincar sozinhas, passaram a brincar com outras crianças, para não falar dos grupos. Por exemplo a M. brincava sempre com P., no entanto, depois destas intervenções começou a brincar com a Isadora, coisa que não era costume fazer (objetivo 3, 4 e 6). Mas porquê fazê-los com materiais não estruturados e não com outros brinquedos que podia simplesmente comprar?

*O brinquedo em muitas das vezes é uma reprodução da realidade, no entanto, por vezes isolada, e em maior parte das vezes, adaptada e modificada em questões de tamanho. Infelizmente hoje em dia ainda é costume verificarmos brinquedos que são destinados a meninos e a meninas, carros para meninos, representações do mundo doméstico para meninas. Para que isso não aconteça se decidi materiais não estruturados. Pois estes materiais permitem que deixem o mundo do realismo e entrem no universo do imaginário. Assim o brinquedo pode sofrer alterações, como produções, modificações, transformações imaginárias. A criança encontra-se, desse modo, não defronte uma reprodução do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. É ainda relevante afirmar que a manipulação destes 'brinquedos' se tornaram bastante culturais, uma vez reproduziam em muitos dos casos, algo que está bastante*



---

*presente na sua cultura. “Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade.” (Brougère & Wajskop, 1995 p.44-45)*

*(Reflexão semanal: 17 a 21 de junho de 2018)*

É de igual forma importante falar da interação que surgiu a partir da introdução destes objetos que originaram a brincadeira:

*Vygotsky e Wallon através de teorias sociointeracionistas, mostram-nos que, o desenvolvimento infantil é como um “processo dinâmico”, uma vez que as crianças não são apenas recetoras das informações, que se encontram à sua volta. É através, dentre de outras coisas, com a interação com os outros (crianças e adultos), que as mesmas vão desenvolvendo capacidades afetivas, de sensibilização e de auto estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Algo que foi constantemente observado no decorrer das brincadeiras, em pequeno e grande grupo.*

*(Craidy & Kaercher, 2001, p.27)*

*(Reflexão semanal: 17 a 21 de junho de 2018)*

#### **4.4.2. Em 1º Ciclo**

A minha PES em 1º Ciclo, foi realizada numa escola EBI/JI, em Évora, onde realizei várias atividades com as crianças, do 2º ano de escolaridade, com a intencionalidade de inserir os conteúdos de forma didática, inserir a brincadeira e compreender se a interação era proveniente da mesma.

---

#### **4.4.2.1. Análise da observação da atividade lúdica e interações das crianças**

Após uma semana de observação deparei-me em poucos momentos de brincadeiras, haviam imensas crianças que se sentavam no recreio e me diziam, “quero brincar, mas não há nada para brincar” inicialmente fiz jogos tradicionais, mas com o passar do tempo achei que não era o suficiente (objetivo 1, 7 e 8). Havia necessidade de mais, brinquedos...

Pude observar que a turma estava dividida em pequenos grupos que não havia qualquer tipo de interação nos mesmos, nem mesmo em sala de aula, ou seja, a interação não era promovida, assim como o brincar ou utilizar atividades lúdicas, para aprender.

Desta forma, as minhas intervenções foram centradas nisso mesmo, cada atividade que foi desenvolvida foi planeada em conjunto com a professora titular, assim como a organização do espaço, do tempo e o planeamento. Um constante trabalho de equipa e cooperação. Tendo sempre em atenção as rotinas das crianças. No presente relatório elegi duas atividades realizadas, completas por vários momentos com as crianças, que me trouxeram grandes reflexões e aprendizagens: A ludoteca, a área que em conjunto com as crianças foi crescendo e que houve um grande trabalho de equipa. E os jogos que fui inventando para os momentos de apoio ao estudo, titulado este momento como ‘Aprender a brincar’.

#### **4.4.2.2. Análise da qualidade do ambiente educativo**

Com o propósito de recolher dados objetivos sobre os momentos de brincadeira e sobre se os mesmos promoviam a interação (objetivo 6), utilizei, assim como na PES de Educação Pré-Escolar a escala ECERS (Harms, Cryer, Clifford, 1990) nomeadamente, a subescala: “Interações entre crianças”.

O preenchimento foi realizado três vezes ao longo do meu estágio da PES, primeiramente no início do mês de outubro, de seguida no início do mês de novembro e por último no início do mês de dezembro.

Podemos verificar no apêndice (A) que a avaliação na primeira vez realizada foi assim bastante fraca, encontrando-se no nível um (Inadequado). Tornando-se um pouco

---

preocupante para mim, aqui os alunos eram bastante competitivos, a professora titular apoiava os trabalhos individuais e não promovia as interações entre as crianças. Após a primeira avaliação decidi partilhar com a professora titular os resultados preocupantes, para que em conjuntos melhorássemos a nossa prática.

Na segunda avaliação começaram a verificar-se resultados das nossas intervenções, quer seja por minha parte por parte da professora titular. Apesar de a avaliação continuar a ser pouca, motivou-nos para uma segunda tentativa da nossa prática. Aqui coloquei dois (quase no mínimo), devido à falta de um dos itens (ocorre alguma interação positiva entre pares):

*Em conversa com a professora cooperante decidimos que seria melhor colocar os alunos em grupos de 6 alunos para realização o trabalho do positivo e o negativo. Disse de imediato à professora que sim, que seria melhor, pois os alunos precisam de momentos de socialização uns com os outros. Deixamos os escolher os seus grupos pois de acordo com a escala de ECERS- interação entre crianças, existe um parâmetro positivo que nos diz que os professores nos devem facultar momentos em que sejam os alunos a escolher com quem querem interagir.*

*(Nota de campo: seis de novembro de 2017)*

Na terceira e última avaliação os resultados foram completamente diferentes, atrevo-me a dizer que muito se deve à ludoteca que foi criada, pois a partir delas as interações foram promovidas e com o nosso apoio as atividades em pares foram melhoradas a 100%. A cotação que dei foi de sete (excelente) por conter todos os itens da subescala de ECERS (Interações entre crianças).

Deste modo, a subescala utilizada permitiu-me não só nas questões do brincar, como tomar consciência do que é necessário para promover as interações, adequado os itens com ideias de brincadeiras e brinquedos.

---

### 4.4.2.3. A intervenção Educativa

#### - Atividade 1 – Ludoteca

Inicialmente a ideia era dar as aulas de uma forma didática, com bastantes jogos que pudessem ser jogados em grupos. Contudo, vim a aperceber-me que as crianças não aproveitavam os intervalos, sentindo-se entediadas e que quando chegavam à sala novamente sentiam que não tinham tempo para aproveitar. Desse modo, decidi não só intervir em tempo de aulas, mas também nos intervalos, até porque os mesmos também fazem parte da vida escolar, não só das crianças, mas também dos adultos.

Esta foi uma ideia que foi surgindo aos poucos e sempre em cooperação com a professora titular e os alunos.

*No momento das novidades perguntei aos alunos se eu também podia contar uma novidade.*

*Eu: Sabem, este fim de semana fui às compras com a minha mãe e vi uma lupa e decidi comprá-la e oferecer-vos para poderem brincar com a mesma durante os intervalos. É que eu reparei que quando fui procurar o berlinde com a B. e o D., vocês estavam muito animados por estarem a mexer na relva e se calhar se na altura tivéssemos uma lupa tínhamos encontrado o berlinde do D..*

*Comprei uma lupa, pois reparei na quinta feira passada que os alunos não iam para o único espaço que está encostado ao muro, que tem relva, um espaço verde, e que quando os mesmos lá estiveram para procurar o berlinde do D. vi que estavam felizes.*

*Professora cooperante: Olha então agora nos intervalos vão podes brincar ao quê?*

*M.: Aos detetives.*

*Eu: E não só.*

*F.: E aos exploradores.*

---

*(Nota de campo: 30 de outubro de 2017)*

Em um dos intervalos, observei que as crianças nunca aproveitavam o pequeno espaço verde que a escola tinha e durante momentos de brincadeira livre pude observar que as crianças tinham interesse em elementos naturais, e gostavam de explorar o mesmo e por isso ofereci-lhes uma lupa, que lhes permitiu descobrir seres vivos que não conheciam, observar elementos naturais, entre outros, como Moyles (2002) nos indicam os professores devem estar atentos às necessidades das crianças, deverá ser um mediador de aprendizagem e proporcionar situações de brincadeiras livres. Que foi o que tentei fazer e que me mantive por perto, mas sem intervir, pois, “o papel mais importante do professor é de longe [...], quando ele deve tentar diagnosticar o que a criança aprendeu – o papel de observador e avaliador”. (Moyles, 2002, p.37)

*No intervalo decidi ir com os alunos para o espaço verde, brincar de exploradores. Estava eu, o F., a B., a M., o M., a I., a M., o R., o R. C. e o R. N.. Neste momento, devido ao facto de termos uma lupa conseguimos descobrir que as formigas têm seis patas, três em cada lado e duas antenas na cabeça. Descobrimos que alguns dos troncos das árvores estão a ficar com musgo, que o dente de leão é mais bonito do que imaginávamos. Que uma pinta preta que estava na parede não era sujo, mas sim um bicho muito pequeno.*

*(Nota de campo: 30 de outubro de 2017)*



Fotografia 33 – I. a examinar o musgo.

Fotografia 34 – B. e I. a descobrirem formigas.



Fotografia 35 – B., M. e o F. a descobrirem um bicho.

Durante os momentos livres de brincadeira as crianças juntam-se em grupos de três,

---

quatro e cinco alunos, sempre os mesmos. Quando lhes dei a lupa a brincadeira transformou-se, pois, os grupos separaram-se, de cada grupo habitual uma a duas crianças vieram para brincar com a lupa o que fez com que as interações entre crianças fosse feita com colegas que não costumam brincar. Uma vez que os seus interesses eram comuns, as crianças que nunca brincam juntas, neste momento fizeram-no, interagindo entre eles e partilhando conhecimentos já adquiridos, e assim todos aprenderam algo com o outro. Posso deste modo afirmar que ao professor inserir novos materiais para enriquecer a brincadeira os alunos vão interagir e brincar perante os seus interesses, formando pequenos grupos que não são habituais. Deste modo o professor não enriquece só a brincadeira, mas também as interações inseridas na mesma.

A partir deste momento decidi levar mais algumas coisas, uma delas o jogo dos “pauzinhos”, pois antes das aulas começarem, de manhã, as crianças tinham que permanecer sentadas e sem nada para fazer, sentindo-se aborrecidas, e algumas delas tinham de permanecer mais de meia hora assim:

*No período da manhã, antes da entrada nas aulas, levei o jogo dos pauzinhos:*

*S.: Bia podemos jogar.*

*Eu: Claro que sim, quem é que quer jogar?*

*B.; M.; A.; A.; M.: Eu!*

*Jogamos durante 6 minutos e por fim fomos contar os pontos que cada um tinha a partir do manual que vinha dentro da caixa.*

*Os alunos deixaram de estar sentados encostados para a parede a olhar para quem chegava à escola, para sentar em círculo, jogando e interagindo uns com os outros.*

*(Nota de campo: 13 de novembro de 2017)*



Fotografia 36 – Jogo dos pauzinhos.

Mais uma vez as crianças brincaram, aprenderam e sem discussões. Foi aí que a minha ideia começou a ficar mais consolidada. Criar uma área do brincar para que as crianças pudessem brincar nos intervalos, seria uma forma de não só promover aprendizagens através do brincar como promover a interação entre elas. Então em sala de aula partilhei a minha ideia com as crianças e aos poucos fomos construindo a “nossa” área do brincar. Ressalto que muitos dos brinquedos foram realizados pelas crianças, sempre que terminavam os trabalhos sugeridos por mim ou pela professora titular as crianças tinham a oportunidade de ir para uma mesa fazer brinquedos. Com esta sugestão deixou de haver preguiças para trabalhar ou desculpas para ficar a olhar para os colegas, pois eles sabiam que tinham uma recompensa, construir algo que os deixava felizes:

*Durante o tempo destinado às expressões a M. e a B. terminaram a tarefa proposta a vinte minutos da aula terminar.*

*Eu: Olha eu tenho ali umas caixas de madeira que precisam de ser pintadas, querem pintar?*


*M.: As caixas são para quê?*

*Eu: Para colocar os brinquedos que vou trazendo e que vamos fazendo.*

*B.: E ficam aqui na sala?*

*Eu: Não Bia, vamos colocar naquela sala onde estão os*





---

*materiais para educação física, a professora A., reservo-  
nos um pequeno espaço para construirmos a nossa área do  
brincar.*

*A uma certa altura apercebi-me que a M. e a B. estavam a  
contar aos colegas para que servissem as caixas que estavam  
a pintar e as mesmas começaram a tentar acabar a tarefa  
mais depressa.*

*M. M.: Bia já acabei já posso ajudar a pintar as caixas para  
brincarmos.*

*M. N.: Também quero ajudar a construir as caixas assim  
conseguimos terminar a nossa área do brincar mais cedo.*

*(Nota de campo: 20 de novembro de 2017)*

*Durante a pintura das caixas de ovos para a árvore de natal  
da escola o R. N., agarrou numa caixa e colocou-a nos  
olhos:*

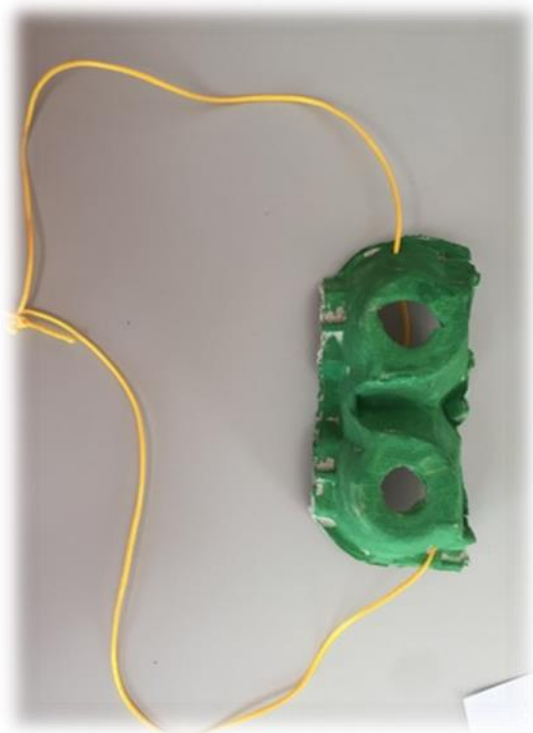
*R. N.: Bia olha, olha!*

*Eu: Olha, acabei de ter uma ideia! Podíamos fazer uns  
binóculos para a nossa área do brincar.*

*R. N.: Boa ideia, cortamos só dois e depois podemos fazer  
dois furinhos para conseguirmos ver.*

*Eu: E podemos ainda colocar uma fita para podermos  
andar com eles ao pescoço.*

*(Nota de campo: 7 de dezembro de 2017)*



Fotografia 37 - Binóculos  
construídos por R. N. .

*Hoje trouxe um cavalo feito com tecido e esponja, após os alunos terminarem o seu lanche da manhã:*

*F. C.: Bia aquilo é um burro?*

*Eu: É um burro ou um cavalo, é o que tu quiseres, tudo depende da tua imaginação.*

*V.: Mas porquê que trouxeste um cavalo?*

*Eu: Para adicionar à nossa área do brincar.*

*A.: Há quantos cavalos?*

*Eu: Há um, mas amanhã trago mais um.*

*A.: Mas assim nem todos os meninos têm um cavalo?*

*Eu: E será que vais querer brincar com o cavalo todos os intervalos, com a quantidade de brinquedos que vai haver?*

*A.: Não, também vou querer brincar com outros brinquedos.*

*Eu: Então não é preciso um cavalo para cada menino, aliás*

*até podem andar de cavalo dois a dois.*

*A.: Mas se um menino quiser brincar com o cavalo e já não há mais?*

*Eu: Esse menino vai ter de ir falar com um dos meninos que tem um cavalo pedir-lhe se passado algum tempo, pode ser a vez dele de brincar ou então brincarem os dois, ou os três com o cavalo.*

*A.: Pois tenho que conversar e ser amiga.*

*Eu: Exatamente.*

*(Nota de campo: 21 de novembro de 2017)*



Fotografia 38 – Cavalo que construí.



Fotografia 39 – A. e M. I. a

---

andar de cavalo.

No entanto não é costume no 1º ciclo serem utilizadas áreas, e eu quis mudar isso, pois a meu ver o professor deve também possibilitar, promover e desenvolver as brincadeiras das crianças com enriquecimento de materiais. Há que haver consciência que brincar é um direito das crianças e a mesma quando passa do pré-escolar para o 1º ciclo não deixa de ser uma. Os seus hábitos, rotinas entre outros mudam, mas não deixa de ser criança.

É igualmente importante que a educadora/professora possibilite que as crianças tenham novas ideias, a partir de questões (indiretas), de forma a que as mesmas procurem soluções para as resolver, promova experiências com o meio exterior, levando-as a diversos lugares promotores de aprendizagens, como também deve convidar pessoas exteriores do contexto educativo que lhes promovam momentos de aprendizagens.

Apesar de a professora titular não seguir à regra o modelo pedagógico do MEM (no MEM propõe-se que o professor e o educando trabalhem em conjunto, assegurando a participação na gestão do currículo), havia muitas coisas que a mesma tentava fazer do mesmo, como por exemplo reuniões de conselho, por isso mesmo, em conjunto decidimos onde colocar a área do brincar, se emprestávamos aos outros alunos, entre outras coisas, para que as crianças tivessem a oportunidade de decidir, já que era algo deles e para eles:

*Professora cooperante: Olhem que dia é hoje?*

*Todos: Dia 23 de novembro.*

*Professora cooperante: Estamos quase a terminar o mês, qual é o mês que vem a seguir?*

*Todos: Dezembro.*

*Professora cooperante: E o que é que acontece em dezembro que vocês gostam muito?*

*A.: O natal!*

*Professora cooperante: Mas vocês gostam do natal porquê?*

*Todos: Porque recebemos prendas.*

*Professora cooperante: Mas hoje não é natal e já vi que têm ali uma grande prenda/surpresa. Beatriz quer explicar-lhes?*

*Eu: Quero sim. Então vocês lembram-se de termos conversado em ter uma área do brincar?*

*Todos: Sim!*

*M. I. A.: A nossa área vai ser aqui na sala?*

*Eu: Pois, não. É que aqui na sala não temos mais espaço, mas eu e a professora Amália fomos conversar com a professora M. sobre isso mesmo, e a professora disponibilizou-nos um espaço na sala de arrumações, onde está guardado o material de educação física. Então agora vamos ter um espacinho do brincar para nós.*

*V.: E vamos brincar todos os intervalos com os brinquedos?*

*Professora cooperante: Pois isso temos de chegar a consenso entre todos.*

*Eu: Que acham que falarmos agora um pouco sobre isso? Olhem digam me lá um a um se acham que devemos levar a nossa caixa com brinquedos para todos os intervalos ou apenas os intervalos da tarde?*

*R. C.: Às vezes estão lá meninos da nossa turma, sem fazer nada, sentados, sem brincar, então eu acho que deve ser em todos os intervalos.*

*T.: Eu também acho o do R., mas quem tiver brinquedos de casa, também pode brincar com eles.*

*V.: Do 4º ano, daqui da sala ao lado...*

*M. I. A.: Oh professora não podemos fazer assim mais rápido, quem quer todos os intervalos levanta o dedo...*

*Professora cooperante: Não, não eu gosto de ouvir os meninos todos.*

*Eu: M. I. assim conseguimos perceber os vossos interesses e os vossos receios. Continua lá V.*

*V.: Às vezes, estragam coisas e...*

*Professora cooperante: E tu tens receio de que se for todos os*

*intervalos eles estraguem os brinquedos.*

*B.: Eu acho também, que devíamos brincar todos os intervalos.*

*T. S.: Eu também acho o do V., porque às vezes podem estragar a brincar.*

*D.: Eu acho que não, porque devemos brincar os intervalos todos porque, se quisermos brincar, mas só com a nossa turma porque se emprestarmos aos meninos do terceiro e do quarto, eles podem estragar.*

*M.: Acho que devemos brincar em todos os intervalos.*

*T. M.: No intervalo da tarde, por uma razão, vão estragar tudo.*

*A.: Eu acho que devia ser em todos os intervalos.*

*M. I.: Só no intervalo da tarde.*

*M. N.: Só no intervalo da tarde, quando estamos sozinhos.*

*M.: Eu acho que deviam ser em todos os intervalos.*

*F. C.: Acho que devemos brincar só nos nossos intervalos.*

*Eu: Nos nossos intervalos?*

*F. C.: Sim. Porque podem mesmo estragar tudo.*

*L.: Devíamos brincar em todos, mas depois os meninos do quarto ano podem estragar, e depois íamos à caixa e já não tínhamos brinquedos. Então só no intervalo da tarde.*

*I.: É só no nosso intervalo da tarde porque se fosse em todos os intervalos.*


*Eu: Intervalos.*

*I.: depois alguns meninos estão sempre a discutir porque uns têm e outros não.*

*S.: Eu quero nos nossos intervalos da tarde porque depois imaginem que os meninos do 3º ano ou do 4º, nós estamos a brincar e aparecem muitos e começam a ir para o meio de nós e começam a estragar os brinquedos e se só for no intervalo da tarde, nós estramos ali tranquilamente.*

*M. I. A.: Nós hoje e outros dias à tarde não estamos sozinhos.*

*Eu: eu já estou a perceber porque é que vocês estão a dizer isso, porque tenho assistido que de manhã, são muitos meninos e*



---

*vocês como todas as crianças gostam de correr e os outros também gostam de correr, e o que é que acontece muitas das vezes? Vocês passam a correr com um brinquedo e os meninos de 4º ano tiram-vos o brinquedo e depois a maneira de às vezes eles secalhar querem chamar à atenção, que também querem brincar com vocês e com o brinquedo é começarem a amachucar, a pisar e por ai adiante. Mas vocês não gostam, como ninguém gosta, que estraguem as nossas coisas, eu acho que é por isso que vocês estão a dizer que eles estragam, mas é isso que vocês estão a querer dizer não é?*

*Todos: Sim!*

*M.: É que é duas coisas, posso falar?*

*Eu: Claro que sim.*

*M.: É que eu já sei que vão estragar, porque lá na minha casa eu tenho dois irmãos e é a mesma coisa.*

*M. I. A.: Só no intervalo da tarde.*

*D.: ah, só no intervalo da tarde.*

*R. N.: Só no intervalo da tarde, porque no primeiro ano eu trouxe uma caixa de berlindes e um menino do quarto ano, tirou-me a caixa e mandou-me os berlindes todos para fora da escola.*

*M.: No intervalo da tarde.*

*M. P.: No intervalo da tarde, porque senão não há brinquedos suficientes para todos e depois vai haver ameaça.*

*R. T.: No intervalo da tarde porque no intervalo da tarde estamos só nós.*

*A.: Eu penso que pode ser só no intervalo da tarde porque depois podem estragar tudo.*

*Professora cooperante: Olhem então a Bia teve a apontar aqui numa folha quem é que quis à tarde e quem quis sempre, e chegamos à conclusão...*

*Eu: Que são mais alunos a quererem à tarde.*

*Professora cooperante: Eu agora pergunto como é que podemos fazer um controlo para que a outra turma que tiver connosco no*

*intervalo não nos estraguem os brinquedos?*

*M. I. A.: Estar uma funcionária à porta.*

*V.: Por exemplo eu estar ali a guardar os brinquedos.*

*Eu: Um responsável pelos brinquedos? Como na brigada da eco escola, haver também a brigada do eco brinquedo?*

*Todos: Eu quero ser...*

*M.: Eu gosto de arrumar brinquedos.*

*Professora cooperante: Pronto então pode haver dois responsáveis a cada semana, mas como é que os responsáveis vão saber se não falta nenhum brinquedo?*

*M. N.: Duas sugestões, se nós nos esquecermos o que está dentro das caixas, escrevemos um papel com tudo o que temos e assim antes de irmos para a sala é só lermos e ver se estão lá todos os brinquedos.*

*Eu: E qual é o nome que damos a esse papel a dizer tudo o que lá tem e a quantidade?*

*Todos: Não.*

*Eu: É um inventário.*

*M. N.: Pois e depois metíamos tudo no fundo da caixa e os responsáveis só têm de lá ir ver, e assim já sabíamos se estava lá tudo.*

*Eu: Oh seja os meninos tinham que verificar se não faltava nada.*

*T. M.: Ainda mais uma coisa, devíamos meter um papel a dizer “Para a turma do 2º A.*

*(Nota de campo: 23 de novembro de 2017)*

Quando a área começou a ganhar forma, entre todos decidimos que naquele dia poderíamos levar a nossa área para ”rua”, brincar no intervalo:

*No intervalo da tarde os alunos puderam pela primeira vez experienciar a brincadeira com brinquedos.*



*Os alunos corriam de um lado para a outra a experimentar todos os brinquedos e brincadeiras possíveis. Riam às gargalhadas, rastejavam pelo chão, partilhavam os brinquedos, formavam grupos que não eram habituais, caíam e levantavam-se com um sorriso na cara, gritavam de alegria. Naquele momento a felicidade estava estampada nos seus rostos.*

*Eu passei o intervalo todo a correr de um lado para o outro para poder observar os grupos que se iam formando e como eram as interações das crianças. Confesso que estava cheia de medo de haver discussões, brigas, empurrões e outras mais devido aos brinquedos, mas hoje eles ensinaram-me mais a mim do que eu a eles. Ensinaram-me que um professor em trabalhar as interações, os conflitos surgidos nas mesmas, eles realmente podem aprender. O intervalo terminou com uma lágrima no meu olho, pois hoje senti-me feliz. Feliz ao ver a sua felicidade. E hoje pela primeira vez no intervalo da tarde os alunos não me disseram “Já?! Mas eu não brinquei nada!”, mas substituíram essa frase que se tornou habitual por “Bia hoje brincamos à farta”. É com orgulho que digo que hoje os “meus” alunos brincaram, algo que devia ser permitido a todas as crianças.*

*(Nota de campo: 23 de novembro de 2017)*



Fotografia 40 - Área de brincar.




Fotografia 41 – M. N. a ensinar os colegas a fazer bolas de sabão.

Fotografia 42 – F. T. a demonstrar aos colegas como era suposto fazer no labirinto.



Fotografia 43 – D., I. e o R. a jogarem bolling.



---

Completar a área do brincar não foi fácil, nem de pouco durabilidade, pois tive de ter em atenção não só aos gostos das crianças como compreender as suas dificuldades, para que a área pudesse ter brinquedos e jogos que os ajudassem a superar as dificuldades, mas de forma a cativá-los com coisas que fossem dos seus interesses:

*Durante a avaliação de expressão plástica verifiquei que os alunos não tinham a consciência de fazer um puzzle, então no final eu a professora cooperante, em conversa decidimos perguntar aos alunos quem é que fazia em casa puzzles e que quem não fazia porquê que não faziam.*

*Apenas 4 em 26 crianças da turma, faziam puzzles em casa os restantes alegavam não ter em casa ou então terem puzzles 3D, para maiores de 10 ano, alegando que apenas os pais é que os constroem. Por isso mesmo decidi a partir deste dado, incluir puzzles à área do brincar. Puzzles que serão eles mesmos a cortar e colorir as peças.*

*(Nota de campo: 27 de novembro de 2017)*

Passadas duas semanas com a área do brincar, comecei a observar que algumas crianças deixaram de se dirigir aos brinquedos, no entanto não foi só isso que mudou:

*Durante o intervalo da tarde, pude observar que nem todos os alunos se dirigiram à caixa dos brinquedos para ir buscar um. No entanto os grupos de brincadeiras habituais deixaram de existir, os alunos relacionaram-se com todos e brincaram entre todos. Como é obvio brincaram mais com uns do que com outros, mediante os seus interesses, no entanto não com elementos dos grupos que eram formados. Deixou de existir o “grupo das princesas” como os alunos chamavam, que era constituído pela M. I. A., a M. L., a M. e a M. Este grupo deixou de proibir a entrada de outros colegas nas suas brincadeiras:*

*Eu: Então, eu pensava que a A. e a B. não pertenciam ao grupo das princesas...*

*M. I. A.: Nós descobrimos a semana passada que elas também*

---

*gostam das mesmas brincadeiras que nós.*

*(Nota de campo: 30 de novembro de 2017)*

No entanto as interações entre crianças que foram desenvolvidas durante os anteriores intervalos continuaram.

## **- Atividade 2 - Apoio ao estudo**

Como já havia mencionado no presente relatório a ideia inicial sempre foi realizar as aulas de uma forma didático, com diversos jogos e materiais didáticos. No entanto, nem sempre foi possível, contudo a professora titular dispensou-me o tempo de apoio ao estudo para esta minha ideia, da qual intitulados, aprendendo e brincando. Com estes tempos decidi consolidar matéria através de jogos que eu mesma criava.

No primeiro momento de apoio ao estudo que lecionei, realizados o jogo de loto. O primeiro a conseguir preencher todos os quadrados ganhava o jogo, em vez de serem utilizados os números naturais foram utilizados os números ordinais, uma vez que tinham sido lecionados nessa semana. Eu dizia os números e os alunos tinham uma tabela para preencher com uma carica. Quando dizia os números, dizia os ordinais, sendo que na carica estava representado o número de forma numérica, desta forma os alunos tinham que reconhecer a sua correspondência:

*Durante o jogo do loto, quando permiti que as crianças abrissem os sacos com as caritas, reparei que começaram a virar as caricas para cima e outros a colocar as respetivas no lugar, por isso mesmo, tive que impor uma regra, ninguém iria virar as caricas, iram mantelas viradas para baixo e misturá-las.*

*Depois de enunciar o primeiro número, lembrei-me que seria melhor passar por todos os grupos assim que levantassem a mão, para poder verificar se estava correto.*

*Quando o jogo acabou recebi comentários como:*

*M.: Professora eu adoro caricas por isso eu amei este jogo.*

*D.: Gostei mesmo deste jogo, podemos jogar mais vezes?*

*M. I.: Professora gostei mesmo de jogar com os números.*

*(Nota de campo: 11 de outubro de 2017)*



*Fotografia 44 - Painel e carregas do jogo do loto.*

É importante realçar que após vários exercícios sobre os números ordinais os alunos continuavam com bastantes dúvidas, que se resolveram com a realização deste jogo, pois os grupos foram compostos por alunos que dominavam a matéria e alunos que tinham dificuldade, e durante o jogo eles tinham que em conjunto ajudar-se mutuamente para que aquele grupo ganhasse. Por se tratar de um jogo, que foi realizado em pequeno grupo, mostraram maior interesse na realização do saber em relação aos números ordinais. Algo que não se pode observar em outros momentos em que as crianças estiveram a aprender os mesmos. A meu ver este é um momento de extrema importância que demonstra que o brincar e a interação das crianças é a razão pela qual a criança vive, como nos é dito por Froebel (1912) cit. por Kishimoto (1998). Uma vez que quando a criança nasce se relaciona com os indivíduos à sua volta, tentando comunicar e interagir com o meio envolvente.

*F. C.: Bia agora és tu a dar a aula?*

*Eu: Sim.*

*M.: E vamos fazer daqueles jogos que nós gostamos e que aprendemos sempre.*

*Eu: Hoje vamos fazer um jogo, mas ainda não é agora, primeiro ainda temos umas coisas para fazer, mas sim*

---

*depois vamos fazer um jogo.*

*M. I. A.: Fixe! Nós gostamos muito dos seus jogos.*

*M.: É que nós brincamos e aprendemos e isso é bom.*

*(Nota de campo: 25 de outubro de 2017)*

Outro dos jogos realizados, em função das dificuldades dos alunos foi a realização de uma história a partir de dados que construí com uma cartolina, onde um indicava personagens, outro locais e outro objeto. O jogo não foi realizado da forma como tinha pensado, devido a alguns percalços, mas penso que isso só me fez crescer mais como futura profissional, pois muitas das vezes planejamos algo que não se enquadra ou simplesmente não é possível de realizar:

*Durante alguns tempos destinados ao apoio ao estudo tentamos realizar um texto a partir do lançamento de dados didáticos, que nos indicavam o local, a personagem e um objeto. Por fim conseguimos realizar esta atividade, mas não em grupo como tinha sido pensado inicialmente.*

*Foram escolhidas por fila três alunos para lançarem os três dados; foi registrado no quadro os resultados obtidos; os alunos dessa mesma fila passaram as suas palavras para o caderno; o mesmo aconteceu para as restantes filas.*

*Os alunos ao registarem as palavras que lhes calharam na sua fila, em casa têm de construir um texto que irá ser partilhado com os colegas na próxima semana.*

*(Nota de campo: dois de novembro de 2017)*



Fotografia 45 – M. a mostrar aos colegas o seu dado.

Ao longo de várias semanas, eu e a professora titular ‘batalhamos’ sobre a classificação dos algarismos por ordem e o raciocínio matemático. Utilizamos o abaco, entre muitos outros objetos, mas este continuava a não ser compreendido da forma pretendida. Por isso mesmo, decidi inventar um outro jogo. A turma foi dividida em grupos de dois, em que cada grupo tinha dois dados. Cada elemento do grupo tinha um dado, um representava a ordem das dezenas e o outro a ordem das unidades. O grupo tinha que lançar os dados e registar em uma tabela as dezenas e as unidades que lhes calharam. Tinham igualmente uma coluna designada como resultado, onde tinham que ir adicionando o número que lhes ia calhando no lançamento dos dados. Por exemplo:

- As duas crianças lançavam os dados.
- No dado das dezenas saía o algarismo 4.
- No dado das unidades saía o algarismo 3.
- As mesmas crianças lançam novamente o dado.
- No dado das dezenas saía o algarismo 2.
- No dado das unidades saía o algarismo 6.
- As crianças tinham que fazer a soma  $43+26$  e colocá-la no resultado.

---

Dezenas	Unidades	Resultado
4	3	43
2	6	69

Tabela 2 – Tabela de exemplo do jogo dos dados.

*No apoio ao estudo levei 26 dados, um para cada aluno e uma tabela que marcava as dezenas, as unidades e o resultado. Pedi que os alunos se juntassem dois a dois e expliquei o funcionamento do jogo. Durante o jogo houve algum burburinho pelo qual a professora cooperante me chamou à atenção pois teriam de realizar o jogo em silêncio. Expliquei à professora que não queria que isso acontecesse, porque era um jogo de dois em dois e tinha que haver interação entre eles para chegarem ao consenso do resultado. Durante o jogo pude observar que uma das preocupações das crianças era terminar o jogo em primeiro lugar, outra das preocupações das crianças era de errar, da qual expliquei-lhes que estávamos a brincar não tinham de ter medo de errar, até porque a errar nós aprendemos. O facto de o jogo ser realizado com dados e ter de haver o lançamento dos mesmos. Tornou-se algo divertidíssimo para os mesmos e houve uma relação casa/escola, pois os alunos durante o jogo fizeram diversas vezes que em casa com os familiares jogavam jogos que tinham dados iguais. (Nota de campo: nove de novembro de 2017)*

#### **4.4.2.4. Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais**

Os alunos encontraram brincadeiras e interesses em comuns uns com os outros,



---

formando-se novos grupos e trocando constantemente de elementos, ou seja, todos brincaram uns com os outros, não havendo o grupo a, b e c. É graças à presença dos outros que (...) [a criança] vai desenvolver trocas de toda a natureza, que vai escolher os seus parceiros e, em consequência, reconhecer e aceitar a regra do jogo social (Vayer & Roncin, 1988, p. 99).

Quando a criança interage com o meio que se encontra à sua volta, quando comunica com alguém, a mesma não faz essa escolha ao acaso, ela tem em consideração sinais de comportamento que o outro lhes transmite, como por exemplo expressões faciais. (Roque, Rodrigues, 2005, p.45 citado por Santos, 2015, p. 6)

O brincar é uma atividade natural de uma criança que, apesar de poder ser concretizada individualmente, surge sobretudo através das interações estabelecidas entre crianças. (Santos, 2015, p.10) Essas mesmas interações foram estabelecidas e levaram as crianças a conhecer o outro, partindo do mesmo, momentos de brincadeira entre pares e pequeno grupo que não eram existentes, anteriormente. Segundo Moyles (2006) cit por Santos (2015), o brincar realizado em pares ou em pequeno grupo, traz benefícios às crianças, intelectuais, favorece habilidades de linguagem, desenvolve o cognitivo e incentiva a formação de conceitos.

Por fim, para terminar as minhas intervenções decidi:

*Em conversa com a professora cooperante decidi-mos realizar perguntar às crianças se tinham gostado da área do brincar, e que justificassem. De forma a compreender melhor o significado da mesma para os alunos:*

*D.: Eu gostei, porque aprendi que brincar não é discutir.*

*M. N.: Gostei, eu dantes só brincava com um ou dois meninos da turma e com a área do brincar comecei a brincar com todos.*

*M. I.: Gostei porque assim a turma ficou unida.*

*R. C.: Eu gostei e achei muito importante porque nós discutíamos e batíamos-nos sem razão, porque não tínhamos nada para fazer e isso deixou de acontecer.*

*M. P.: Eu gostei também, porque dantes havia meninos a brincar sozinhos e isso deixou de acontecer.*

---

*M. L.: Eu gostei porque começamos a brincar uns com os outros.  
S.: Eu adorei porque nós precisamos de brincar e ninguém entende isso e a Bia foi a única que pensou em nós e fez algo que nos faz bem.*

*(Nota de campo: 14 de dezembro de 2017)*

As respostas das crianças foram recompensantes e mostraram quanto o brincar promove as interações (objetivo 3, 4 e 7).

Ao longo das minhas observações, no meu percurso acadêmico, o brincar é uma maneira de recrear, com a área do brincar esse não é de todos o objetivo, mas sim uma forma das crianças se desenvolverem. Nas escolas, devido à sociedade presente, o trabalho é bastante massivo, as crianças apresentam-se sentadas em cadeiras, as mesas por vezes são individuais, os alunos só podem olhar para o manual e quanto mais exercícios do mesmo fizerem e sem errar, melhores alunos são. As atividades lúdicas espontâneas, ou programadas, têm um espaço bastante reduzido, a rotina baseia-se nos adultos e o sentido que a vida tem para eles. Para conhecer as crianças os adultos, perguntam o nome, a idade, onde moram e com quem moram, mas isto revela alguma coisa da personalidade e dos conhecimentos das crianças? Não! Não são perguntas que por nos revelam o estatuto social que nos fazem compreender, ter conhecimento das crianças. É através do brincar que existe uma abertura disponível para os/as educadores/as e os/as professores/as conhecerem as personalidades das crianças, as suas dúvidas e os seus conhecimentos prévios. (Souza, 2007, pp.3-31) A área do brincar que foi elaborada em conjunto, eu e os alunos, tem como objetivo promover as aprendizagens das crianças, permitir-me conhecê-las melhor, fomentar as interações, alargar os conhecimentos das crianças, entre outros.

Com a área do brincar, pretendi ter à “mão” das crianças um recurso pedagógico, em que lhes proporcionasse momentos de competição, reflexão sobre o que fazer, reflexão com o outro, organização, desorganização, construção e reconstrução, crescer em aspetos culturais e sociais, discutir e resolver problemas (objetivo 3, 4, 6 e 7). Esta foi uma ideia que foi para a frente, com base na importância que são os momentos que vão partir da mesma, pois a criança precisa deste tempo para pensar, aprender, tornando-se futuramente

---

adultos reflexivos, justo e astutos na sociedade.

Mas não só, quis mostrar à professora cooperante e aos familiares das crianças que era possível brincar e aprender sem ser feito de um modo conservador, com um tempo delineado. E foi algo que foi conquistado, através dos resultados de testes e saberes adquiridos pelas crianças. A professora cooperante inicialmente, devido a pressões sofridas pelos encarregados de educação e colegas de trabalho, não conseguia integrar o brincar nas suas planificações e com a formação desta área e depois de ver todos os resultados, passou a acreditar no brincar, na importância do mesmo. Prova disso foi a entrevista que realizei na última semana de aulas, onde a professora mostra o seu interesse e reconhecimento relativamente ao brincar. Algo que não se podia verificar nas primeiras semanas da PES.



Fotografia 46 -  
Vista panorâmica da  
ludoteca.



Fotografia 47 - Ludoteca.

Fotografia 48 - Identificação da parte destinada à biblioteca.





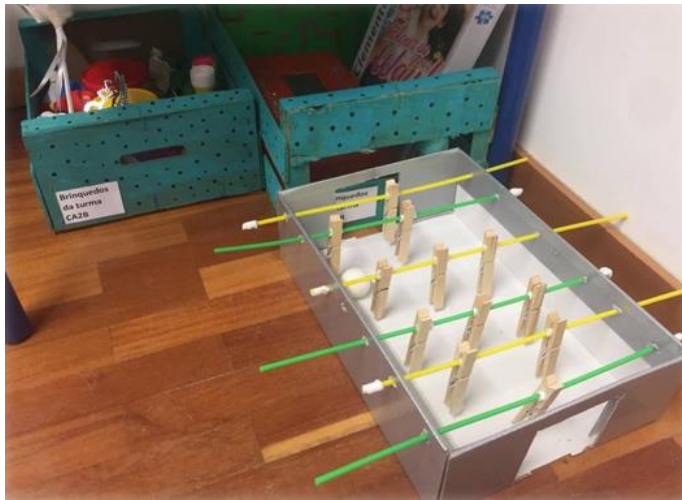
Fotografia 49 Identificação da parte destinada aos brinquedos.



Fotografia 50 - Parede lateral com o inventário, uma citação, duas imagens a cores e dois dizeres sobre o brincar.

Fotografia 51 - Livros dispostos e ao alcance das crianças, na biblioteca.





Fotografia 52 - Jogos e adereços guardados em caixas abertas e os matraquilhos.



Fotografia 53 - A garagem, a pista, carros e o polícia (Pacote de iogurte).

Fotografia 54 –  
Fantocheiro  
visto do lado  
de dentro.





Fotografia 55 - Os alunos ao verem a área montada.

Segundo Luz, M., Oliveira, M. & Souza, G. LUZ, M. (2011) o professor/educador de infância deve saber utilizar o brincar em sala de aula, para tal o mesmo deve definir o que é brincar, sendo ela uma atividade bastante complexa no mundo da criança, e aplicá-la numa sala de aula, pode tornar-se ainda mais complexa. Através da adição de materiais/instrumentos pretendo que o brincar se torne algo prazeroso, não numa atividade tediosa em que a criança perca rapidamente o interesse pela mesma. Pois como as autoras nos remetem o brincar em muitas das vezes está ligado ao entretenimento, à diversão. (Luz, M., Oliveira, M. & Souza, G. LUZ, M. 2011)

Em suma, é necessário mudar o pensamento presente que existe em relação que existe em brincar na infância, elemento que é presente nas suas vidas, como a aprendizagem, é necessário compreender que o brincar proporciona aprendizagem. (Luz, M., Oliveira, M. & Souza, G., 2011)

O ato de brincar na sala de aula torna claro a relação que existe entre o brincar e o aprender, que visa o desenvolvimento da aprendizagem da criança. No entanto isto não é o que se verifica em maioria das escolas, inclusive nesta, em que os professores encaram o brincar como uma distração, algo que só deve ser feito nos intervalos e caso os mesmos tenham terminado todos os trabalhos propostos. Este acontecimento deve-se em muitas das vezes pela pressão causada por superiores e pela falta de conhecimentos desta prática, é necessários os profissionais de educação reunirem conhecimentos, onde possam

---

entender, interpretar e utilizar nas aprendizagens das crianças.

Para Santos (1997 p. 11). “Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, [...] mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade [...].” E o mesmo é possível com o brincar em sala de aula.

É importante ainda referir que o ser humano necessita ao longo de toda a sua vida de ludicidade, como uma “fonte de desenvolvimento do aprendizado, pessoal, social, cultural e mental” (Luz, M., Oliveira, M. & Souza, G., 2011) se qualquer ser humano necessita de tal, seja qual for a sua idade, a criança precisará muito mais, para a criança, brincar é viver. É através do brincar que as crianças formam ideias, expressam-se, reduzem a sua agressividade, interagem, fazem a ponte do imaginário com o real e muitas mais. Este foi um dos meus grandes objetivos (objetivo 5) realizar atividades, ensinar, de forma lúdica, brincar e aprender.


O professor não deve só compreender, mas organizar atividades que possibilitem ao aluno brincar de forma a possibilitar a aprendizagem na sala de aula. Integrar o brincar e as áreas disciplinares, para chegar “ao objetivo maior que é o ensinar de maneira a enriquecer seus conhecimentos.” (Luz, M., Oliveira, M. & Souza, G., 2011)

Com esta abordagem pretendo também retirar o pensamento que existe por parte de muitas pessoas, que referem que o brincar apenas é um ato de entretenimento, que serve só para ocupar tempo ou então que se brinca ou se trabalha.

Após a minha observação nos contextos de estágio, verifiquei que tanto no jardim de infância como no 1º ciclo, as crianças interagem naturalmente umas com as outras, mas quando eram adicionados, brinquedos, novas brincadeiras, as mesmas encontravam coisas em comum, fomentando ainda mais a interação. Assim, a escolha deste tema foi vista como uma situação que merece o aprofundamento de saberes, de uma perspectiva a ser melhorada, tanto ao nível de mais interações entre crianças, como atos de brincar.

Por muitos anos a criança não teve uma posição no dia a dia, sendo um adulto em miniatura, sem oportunidade para brincar ou merecedor de quais queires direitos. Hoje em dia brincar é reconhecido como uma necessidade da criança, um direito que possuem. Mais do que uma atividade lúdica, o brincar oferta sensações de bem-estar, “Brincar é





---

agradável, divertido. Mesmo quando não é acompanhado por sinais de alegria é avaliado positivamente por quem brinca.” (Garvey, 1979, p.12) e potencializa o desenvolvimento das crianças, quer seja emocional, social, cognitivo ou físico.

É através das brincadeiras que as crianças interagem umas com as outras, na tentativa de encontrar parceiros para as mesmas, descobrem coisas em comum com uns e com outros e desenvolvem-se a nível social:

*É graças à presença dos outros que (...) [a criança] vai desenvolver trocas de toda a natureza, que vai escolher os seus parceiros e, em consequência, reconhecer e aceitar a regra do jogo social (Vayer, Roncin, 1988, p. 99).*

Desta forma, o papel do educador/professor é de extrema importância, uma vez que o mesmo é responsável por proporcionar as interações entre as crianças, criar um bom ambiente educativo, disponibilizar materiais e exaltar curiosidade nas crianças, para que elas interajam, brinquem e se desenvolvam.

---

## Capítulo 5 - Considerações finais


O presente capítulo faz referência a uma reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada de acordo com a temática “Brincar: Interações e aprendizagens”.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada foram diversas as aprendizagens e experiências vividas, das quais, retiro muitas aprendizagens importantes para a minha formação e futura vida profissional. Foram, por isso, momentos desafiadores a nível pessoal e académico no sentido de porem à prova os meus conhecimentos adquiridos na licenciatura em Educação Básica e no presente mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O caminho a percorrer não foi fácil, bastante trabalhoso, mas também compensador, tudo com ajuda dos meus professores, todos eles, me ensinaram e ajudaram, mas em especial a minha orientadora Isabel Bezelga.

Inicialmente optei por adquirir uma postura observante, observar as necessidades das crianças, os seus interesses, suas rotinas, as suas dificuldades, que me ajudou a planear as atividades e os materiais para as crianças. Ao longo das semanas, essa postura manteve-se, sem nunca se perder, pois, de acordo com o Perfil do Desempenho Profissional do Educador de Infância este deve observar cada aluno, com vista a planificar atividades adequadas às necessidades de cada e do grupo. Mas não só o educador de infância, o professor de 1º Ciclo do Ensino básico também. Por isso mesmo, ao longo da minha prática, quer em Educação Pré-escolar como em 1º Ciclo, estive bastante presente, de modo a proporcionar momentos e atividades de acordo com os interesses de cada um.

Concluo que foi necessário conhecimento teórico e prático, para executar práticas escolares de qualidade com as crianças. Foi necessário compreender de que forma as interações deveriam ser promovidas, assim como a sua importância. Foi imprescindível compreender a importância do brincar, que me foi permitida articulação teórico-prática.

O caderno de formação foi uma ferramenta muito importante para compor a



---

minha prática, mas também, para registrar os momentos que considerei importantes de refletir. A reflexão foi uma mais-valia para repensar e melhorar a minha prática, assim como, verificar o que poderia alterar, ter consciência de processos de aprendizagem da criança, descobrir e pesquisar questões que mais tarde ainda desconhecia. Desta forma, a teoria aliada a prática foi uma mais-valia para completar a minha ação educativa.

As educadoras, professora cooperantes e auxiliares de educação fizeram com que sentisse segura no espaço, depositando confiança em mim o que me ajudou a ganhar autoconfiança. Sempre dispostas a ajudar, cooperar e transmitir-me conhecimentos.

Durante o meu processo de formação ouvi várias vezes, que para exercer esta profissão mais do que gostar de crianças tínhamos que gostar de pessoas. Nunca compreendi e acho que não queria compreender essa afirmação. Achando que sim gostava de crianças, de pessoas, nem de todas. Agora a minha opinião é diferente, adoro crianças, mas amo pessoas.

Tomei consciência que o exercício desta profissão é estar disponível para aprender todos os dias. Continuar o caminho de pesquisa e descoberta que me fez abraçar este processo que agora formalmente se encerra com a entrega do relatório.

Terminar esta etapa não se resume à aquisição do título de mestre, mas sim, um culminar de anos de estudo, trabalho e dedicação, aprendizagens e muitos momentos que guardo no meu coração. Termino com sentimento felicidade e amor pela minha futura profissão e com ferramentas necessárias para me tornar uma futura educadora de infância e professora de 1º ciclo.

---

#### 4. Referências bibliográficas

A Convenção sobre os direitos da criança:

[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Agostinho, K., & Lima, P. (2015) A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. *Investigar em Educação - IIª Série*, pp. 57-65, 2015.

Alarcão, I. Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores – Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, 21-30. (2001).

Almeida, M. (2010) Brincar cooperativo: Vivências lúdicas de jogos não competitivos. Petrópolis: Editora Vozes.

Ariès, P. (1981) História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar.

Braga, A. (2016) A formação do educador é um processo permanente. Acedido a 12 de abril, pelas 18 horas, no site: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-formacao-do-educador-e-um-processo-permanente>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323)

---

Brooker, Blaiser & Edwards (2014) Enganing Play. United Kingdom: Open University Press.

Brougère, G. & Wajskop, G. (1995) Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez editora.

Craidy, C. & Kaercher, C. (2001). Educação infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora.

Cunha, N. (2007). Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. São Paulo: Editora Aquariana.

Dallabona, S. & Mendes, S. (2004) O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. Rio do Sul: Instituto Catarinense de Pós- Graduação.

Elkonin, D. (1998). Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes.

Fantin, M. (2000) No mundo da brincadeira: Jogo, Brinquedo e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade futura.

Formosinho-Oliveira, J. (org.) (2013) Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.

Formosinho- Oliveira, J. (org). & Andrade, F. (2011) *O espaço e o tempo na pedagogia- em- participação*. Porto: Porto editora.

Friedmann, A. (2002) Brincar: Crescer e aprender o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna.

Huizinga, G. (1990) Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.

---

Garvey, C. Brincar. (1979). Lisboa: Moraes Editores

Gaspar, M. F. (2010) Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, pp.8- 10, 2010.

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, pp.45- 46, 2010.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). Educar a criança. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian;

Kishimoto, T. (1990) O brinquedo na educação: Considerações históricas. *FDE*, nº7, São Paulo, 1990.


Kishimoto, T. (1998). O brincar e suas teorias. São Paulo: Editora Pioneira.

Kishimoto, T. (2011) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez.

Luiz, J. Santos, A. Rocha, F. Andrade, S. & Reis, Y. (2014) As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. *Revista digital de Buenos Aires*, v. 19, nº 195, agosto de 2014.

Luz, M., Oliveira, M. & Souza, G. (2011) Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: É aprender. Seminário apresentado no congresso nacional de educação – Educere. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Marietto, M. (2016) OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E NÃO PARTICIPANTE. Acedido a 25 de agosto de 2018, às 17 horas, no site: [https://www.researchgate.net/publication/301614548\\_OBSERVACAO\\_PARTICIPANTE\\_E\\_NA\\_O\\_PARTICIPANTE](https://www.researchgate.net/publication/301614548_OBSERVACAO_PARTICIPANTE_E_NA_O_PARTICIPANTE)



---

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto: Porto editora.

Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial M.E.

Moyles, J. R. (2002). Só brincar? - O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artemed Editora.

Oliveira, M. (1993) Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

Oliveira, Z. (1995) A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez editora.


Oliveira, J (2011). O prazer de aprender aprendendo. (Pós graduação). Universidade Cândido Mendes, Brasil.

Ostetto, L. E. (2000). Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em Foco. Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio. São Paulo: Papyrus

Ostetto, L. E. (2013). Educação Infantil - Saberes e fazeres de formação de professores. Brasil: Papyrus Editora.

Pereira, J (2016). A importância do Brincar. (tese de mestrado). Universidade de Évora.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. Lisboa: AP.



---

Rego, T. (1994) Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes.

Rolim, A. Guerra, S. & Tassigny, M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

Rosamilha, N. (1979). Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira Editora.

Santos, S. (2002). Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Editora Vozes.

Santos, F. (2015). Interações sociais entre crianças no ato de brincar. Instituto politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

Souza, E. C. (2007). Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. Histórias de vida e formação de professores. Ministério da Educação, Brasil.


Taille, Y., Oliveira, M. & Dantas, H. (1992) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial.

Vayer, P., & Roncin, C. (1988). Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança. Lisboa: Instituto Piaget.

Volpato, G. (2002) Jogo, brincadeira e brinquedo: Usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura.

Vygotsky, L. S. (1984) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.





---

Vygotsky, L. S. (1999) Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes.

Wajskop, G. (1995) O brincar na Educação infantil. Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa, nº 92, fevereiro de 1995.

**Legislação:**

Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, publicado no Diário da República.

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, Dec. Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

Projeto educativo do Ag4 de Évora



---

## **Apêndices**

## Apêndice A- Avaliação da Escala ECERs (outubro – 1º CICLO)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<b>33. Interações entre crianças</b>						
1.1 A interação entre as crianças (pares) não é encorajada (Ex. conversa com pares desencorajada, poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus companheiros de brincadeira).		3.1 A interação entre pares é encorajada (Ex. é permitido às crianças moverem-se livremente, proporcionando a ocorrência de agrupamentos e interações espontâneas).		5.1 O pessoal modela boas competências sociais (Ex. é amável com os outros, ouve, é empático, coopera).		7.1 As interações com pares são geralmente positivas (Ex. crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente; as crianças geralmente brincam bem umas com as outras sem lutar).
1.2 Pouca ou nenhuma orientação por parte do pessoal para interação positiva entre pares.		3.2 O pessoal põe termo a interações negativas entre pares e que podem magoar (Ex. põe termo a insultos, lutas).		5.2 O pessoal ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares (Ex. ajuda as crianças a falar sobre os conflitos em vez de lutar; encoraja crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajuda as crianças a compreender os sentimentos dos outros).		7.2 O pessoal proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (Ex. um grupo de crianças trabalha cobrindo um grande mural de papel com muitos desenhos; faz uma sopa com muitos ingredientes; coopera trazendo cadeiras para uma mesa).
1.3 Pouca ou nenhuma interação positiva entre pares (Ex. arreliar, discutir e lutar são comportamentos comuns).		3.3 Ocorre alguma interação positiva entre pares.				

### Questão

(7.2) Usa algumas actividades para encorajar as crianças a trabalhar umas com as outras? Pode dar-me alguns exemplos?

## Apêndice B- Avaliação da Escala de ECERs (novembro – 1º Ciclo)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<b>33. Interações entre crianças</b>						
1.1 A interação entre as crianças (pares) não é encorajada (Ex. conversa com pares desencorajada, poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus companheiros de brincadeira).		3.1 A interação entre pares é encorajada (Ex. é permitido às crianças moverem-se livremente, proporcionando a ocorrência de agrupamentos e interações espontâneas).		5.1 O pessoal modela boas competências sociais (Ex. é amável com os outros, ouve, é empático, coopera).		7.1 As interações com pares são geralmente positivas (Ex. crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente; as crianças geralmente brincam bem umas com as outras sem lutar).
1.2 Pouca ou nenhuma orientação por parte do pessoal para interação positiva entre pares.		3.2 O pessoal põe termo a interações negativas entre pares e que podem magoar (Ex. põe termo a insultos, lutas).		5.2 O pessoal ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares (Ex. ajuda as crianças a falar sobre os conflitos em vez de lutar; encoraja crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajuda as crianças a compreender os sentimentos dos outros).		7.2 O pessoal proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (Ex. um grupo de crianças trabalha cobrindo um grande mural de papel com muitos desenhos; faz uma sopa com muitos ingredientes; coopera trazendo cadeiras para uma mesa).
1.3 Pouca ou nenhuma interação positiva entre pares (Ex. arreliar, discutir e lutar são comportamentos comuns).		3.3 Ocorre alguma interação positiva entre pares.				

### Questão

(7.2) Usa algumas actividades para encorajar as crianças a trabalhar umas com as outras? Pode dar-me alguns exemplos?

## Apêndice C- Avaliação da Escala de ECERs (dezembro – 1º Ciclo)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<b>33. Interações entre crianças</b>						
1.1 A interação entre as crianças (pares) não é encorajada (Ex. conversa com pares desencorajada, poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus companheiros de brincadeira).		3.1 A interação entre pares é encorajada (Ex. é permitido às crianças moverem-se livremente, proporcionando a ocorrência de agrupamentos e interações espontâneas).		5.1 O pessoal modela boas competências sociais (Ex. é amável com os outros, ouve, é empático, coopera).		7.1 As interações com pares são geralmente positivas (Ex. crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente; as crianças geralmente brincam bem umas com as outras sem lutar).
1.2 Pouca ou nenhuma orientação por parte do pessoal para interação positiva entre pares.		3.2 O pessoal põe termo a interações negativas entre pares e que podem magoar (Ex. põe termo a insultos, lutas).		5.2 O pessoal ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares (Ex. ajuda as crianças a falar sobre os conflitos em vez de lutar; encoraja crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajuda as crianças a compreender os sentimentos dos outros).		7.2 O pessoal proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (Ex. um grupo de crianças trabalha cobrindo um grande mural de papel com muitos desenhos; faz uma sopa com muitos ingredientes; coopera trazendo cadeiras para uma mesa).
1.3 Pouca ou nenhuma interação positiva entre pares (Ex. arrelhar, discutir e lutar são comportamentos comuns).		3.3 Ocorre alguma interação positiva entre pares.				
<b>Questão</b> (7.2) Usa algumas actividades para encorajar as crianças a trabalhar umas com as outras? Pode dar-me alguns exemplos?						

## Apêndice D – Avaliação da Escala de ECERs (abril – Educação Pré-escolar)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<b>33. Interações entre crianças</b>						
1.1 A interação entre as crianças (pares) não é encorajada (Ex. conversa com pares desencorajada, poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus companheiros de brincadeira).		3.1 A interação entre pares é encorajada (Ex. é permitido às crianças moverem-se livremente, proporcionando a ocorrência de agrupamentos e interações espontâneas).		5.1 O pessoal modela boas competências sociais (Ex. é amável com os outros, ouve, é empático, coopera).		7.1 As interações com pares são geralmente positivas (Ex. crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente; as crianças geralmente brincam bem umas com as outras sem lutar).
1.2 Pouca ou nenhuma orientação por parte do pessoal para interação positiva entre pares.		3.2 O pessoal põe termo a interações negativas entre pares e que podem magoar (Ex. põe termo a insultos, lutas).		5.2 O pessoal ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares (Ex. ajuda as crianças a falar sobre os conflitos em vez de lutar; encoraja crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajuda as crianças a compreender os sentimentos dos outros).		7.2 O pessoal proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (Ex. um grupo de crianças trabalha cobrindo um grande mural de papel com muitos desenhos; faz uma sopa com muitos ingredientes; coopera trazendo cadeiras para uma mesa).
1.3 Pouca ou nenhuma interação positiva entre pares (Ex. arrelhar, discutir e lutar são comportamentos comuns).		3.3 Ocorre alguma interação positiva entre pares.				
<b>Questão</b> (7.2) Usa algumas actividades para encorajar as crianças a trabalhar umas com as outras? Pode dar-me alguns exemplos?						

## Apêndice E – Avaliação da Escala de ECERs (maio – Educação Pré-escolar)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<b>33. Interações entre crianças</b>						
1.1 A interação entre as crianças (pares) não é encorajada (Ex. conversa com pares desencorajada, poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus companheiros de brincadeira).		3.1 A interação entre pares é encorajada (Ex. é permitido às crianças moverem-se livremente, proporcionando a ocorrência de agrupamentos e interações espontâneas).		5.1 O pessoal modela boas competências sociais (Ex. é amável com os outros, ouve, é empático, coopera).		7.1 As interações com pares são geralmente positivas (Ex. crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente; as crianças geralmente brincam bem umas com as outras sem lutar).
1.2 Pouca ou nenhuma orientação por parte do pessoal para interação positiva entre pares.		3.2 O pessoal põe termo a interações negativas entre pares e que podem magoar (Ex. põe termo a insultos, lutas).		5.2 O pessoal ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares (Ex. ajuda as crianças a falar sobre os conflitos em vez de lutar; encoraja crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajuda as crianças a compreender os sentimentos dos outros).		7.2 O pessoal proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (Ex. um grupo de crianças trabalha cobrindo um grande mural de papel com muitos desenhos; faz uma sopa com muitos ingredientes; coopera trazendo cadeiras para uma mesa).
1.3 Pouca ou nenhuma interação positiva entre pares (Ex. arreliar, discutir e lutar são comportamentos comuns).		3.3 Ocorre alguma interação positiva entre pares.				

### Questão

(7.2) Usa algumas actividades para encorajar as crianças a trabalhar umas com as outras? Pode dar-me alguns exemplos?

## Apêndice F – Avaliação da Escala de ECERS (junho – Educação Pré-escolar)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<b>33. Interações entre crianças</b>						
1.1 A interação entre as crianças (pares) não é encorajada (Ex. conversa com pares desencorajada, poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus companheiros de brincadeira).		3.1 A interação entre pares é encorajada (Ex. é permitido às crianças moverem-se livremente, proporcionando a ocorrência de agrupamentos e interações espontâneas).		5.1 O pessoal modela boas competências sociais (Ex. é amável com os outros, ouve, é empático, coopera).		7.1 As interações com pares são geralmente positivas (Ex. crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente; as crianças geralmente brincam bem umas com as outras sem lutar).
1.2 Pouca ou nenhuma orientação por parte do pessoal para interação positiva entre pares.		3.2 O pessoal põe termo a interações negativas entre pares e que podem magoar (Ex. põe termo a insultos, lutas).		5.2 O pessoal ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares (Ex. ajuda as crianças a falar sobre os conflitos em vez de lutar; encoraja crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajuda as crianças a compreender os sentimentos dos outros).		7.2 O pessoal proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (Ex. um grupo de crianças trabalha cobrindo um grande mural de papel com muitos desenhos; faz uma sopa com muitos ingredientes; coopera trazendo cadeiras para uma mesa).
1.3 Pouca ou nenhuma interação positiva entre pares (Ex. arreliar, discutir e lutar são comportamentos comuns).		3.3 Ocorre alguma interação positiva entre pares.				

### Questão

(7.2) Usa algumas actividades para encorajar as crianças a trabalhar umas com as outras? Pode dar-me alguns exemplos?

## Apêndice G – Guião da entrevista à professora de 1º ciclo

### Guião de entrevista à professora

<u>Introdução</u>	<u>Objetivo</u>
No âmbito da recolha de dados para a realização do relatório de prática de ensino supervisionada gostaria de lhe efetuar uma entrevista em que me explicasse como desenvolve a sua prática profissional em relação ao brincar, às interações e ao trabalho lúdico na sala de aula.	Dialogar e questionar a professora acerca da sua prática profissional, fornecendo-lhe uma breve introdução relativamente aos assuntos a serem tratados, para que o discurso seja focado apenas na sua prática de brincar com as crianças, a importância que a professora dá ao mesmo, como para si o brincar pode ser promotor de interações e ainda como promove práticas lúdicas dentro da sala de aula.

- Prática e importância que a professora dá ao brincar

<u>Questões</u>	<u>Questões de apoio</u>	<u>Objetivos</u>
Com que frequência brinca com os seus alunos? Depende da ocasião, do contexto, da intenção...	Quando o faz parte da sua vontade ou a pedido das crianças? Por vezes a brincadeira é um meio para chegar a um objetivo/ meta de aprendizagem, outras é dar continuidade a uma brincadeira que observei e que, no momento, considerei ser uma mais valia para atingir algum objetivo ou simplesmente porque também gosto de brincar e sei que isso alimenta a nossa relação.	Saber se é frequente a professora brincar com as crianças e se parte da sua vontade ou das crianças.
Existe algum artigo ou livro que tenha lido sobre a importância do brincar com que se tenha identificado? Naturalmente que sim.	Sabe me dizer qual o autor e o que a marcou nesse artigo/livro? "Práticas Lúdicas na Educação Infantil", em que Marcus Souza realça a importância do	Compreender se a professora tem conhecimento sobre a importância do brincar na vida das crianças?

	"brincar" , individualmente e em grupo, nas aprendizagens e no desenvolvimento global da criança. "A Educação pela Confiança", por Luis Cornan.	
De que modo pensa ser importante o brincar para as aprendizagens das crianças? Considero-o bastante importante e, lamento que cada vez seja mais evidente crianças que não brincam nem sabem brincar, completamente ofuscados com os jogos dos smartphones, PSP e outros do género.	Tendo em conta a importância do brincar, existe algo que a professora faça ou tenha feito para incentivar o mesmo? Tenho por hábito, desde o 1º dia de aulas, incentivar os meus alunos a trazerem para a escola diversos brinquedos para brincarem uns com os outros. Por vezes, aproveito os seus brinquedos / jogos nas atividades dando um aspeto lúdico às abordagens dos conteúdos e às aprendizagens. Promovo jogos de grupo, tal como previsto no Plano Curricular,	Identificar a importância do brincar para a professora e de que forma é que a mesma o promove?

• **Relação que a professora vê entre o brincar e as interações**

Questões	Questões de apoio	Objetivos
Agora gostaria de lhe colocar algumas questões sobre os brincar e as interações.  De que forma é que a professora acha que o	Pode me dar um exemplo? Um bom exemplo, para	Compreender de que forma a professora vê a importância do brincar para promover as relações entre crianças.

<p>brincar e as interações estão ligadas?</p> <p>Para mim, tal como Vigotski, " a criança ao nascer já está imersa num contexto social, e a brincadeira torna-se importante justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela".</p>	<p>mim é a participação em jogos dramáticos ( uma viagem de comboio, compras no supermercado...) em que a criança se entrega de forma espontanea na reconstrução de um determinado contexto, cria e improvisa gestos e diálogos e toda uma interação bastante interessante e enriquecedora.</p> <p>O mesmo acontece com o teatro de fantoches.</p>	
<p>Durante a sua vida profissional experienciou casos em que o brincar promovesse relações entre crianças.</p> <p>Inúmeras vezes.</p>	<p>Consegue-me dar exemplos?</p> <p>A partilha de brinquedos; a resolução de conflitos gerados durante uma brincadeira; a tomada de decisões...</p>	
<p>Acha importante haver promover as interações entre crianças?</p> <p>Considero bastante importante a promoção das interações entre as crianças.</p>	<p>Porquê?</p> <p>Porque quando as crianças interagem e brincam desenvolvem a imaginação, o pensamento lógico, além de melhorar sua vida social e emocional. São igualmente, um excelente recurso pedagógico para a construção do conhecimento.</p>	<p>Compreender o que a professora entende e a importância que dá à promoção das interações.</p>

• **Práticas de atividades lúdicas da professora**

<u>Questões</u>	<u>Questões de apoio</u>	<u>Objetivos</u>
<p>Acha que os alunos compreendem e aprendem mais através de atividades lúdicas do que o ensino tradicional?</p> <p>Penso que a escola, tal</p>	<p>Porquê?</p> <p>Há momentos em que devemos privilegiar as atividades lúdicas como predisposição para as aprendizagens, para a descoberta e</p>	<p>Compreender de que forma a professora acha ser melhor e mais adequado para as aprendizagens das crianças.</p>



<p>como a vida, tem lugar para muitas e diversas coisas.</p>	<p>construção individual e coletiva do saber/conhecimento de conteúdos acadêmicos, do estar com os outros, do respeito, de valores sociais...</p> <p>Todavia, há, também, momentos que exigem a progressiva consciência e interiorização da responsabilidade e autonomia perante atividades preparatórias para inserção na sociedade em que irão participar futuramente. Há que criar situações e propor problemas, assumindo a responsabilidade no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial do aluno.</p>	
<p>Com que frequência utiliza atividades lúdicas nas suas aulas?</p> <p>De preferência todos os dias há um ou mais momentos: uns com intencionalidade pedagógica, outros para lhes cativar a atenção.</p>		<p>Identificar com que frequência a professora dá como protagonismo as atividades lúdicas dentro da sua sala de aula?</p>
<p>Com que frequência utiliza atividades lúdicas nas suas aulas?</p> <p>De preferência todos os dias há um ou mais momentos: uns com intencionalidade pedagógica, outros para lhes cativar a atenção.</p>		<p>Identificar com que frequência a professora dá como protagonismo as atividades lúdicas dentro da sua sala de aula?</p>
<p>Quais são as áreas em que trabalha mais através de atividades lúdicas?</p> <p>Curiosamente a área de matemática e a expressão dramática.</p>	<p>Existe alguma razão específica para ser com essas áreas e não com as outras?</p> <p>A expressão dramática, tal como as outras expressões, permite a expressão da criatividade mas esta abre lugar para a fantasia, para o refugio e afeto que a criança encontra na brincadeira. A matemática porque as brincadeiras promovem a</p>	<p>Identificar as áreas mais trabalhadas através do lúdico e compreender o porquê do mesmo acontecer.</p>



	descoberta e dão sentido a grande parte dos conteúdos matemáticos. E porquê? Porque a criança recria na sua brincadeira o mundo dos adultos. Vai às compras e mexe em dinheiro ( que os seus pais não permitem fazê-lo), reparte quantidades, faz bolos e tem necessidade de usar o raciocínio multiplicativo ...	
--	---	--