

O Brincar não ocupa lugar:

Perceções e reflexões sobre o Valor do Brincar na Escola

Relatório de Estágio

Rui Miguel Pereira Martins

Mestrado em

Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico



Ponta Delgada

2024

O Brincar não ocupa lugar:

Perceções e reflexões sobre o Valor do Brincar na Escola

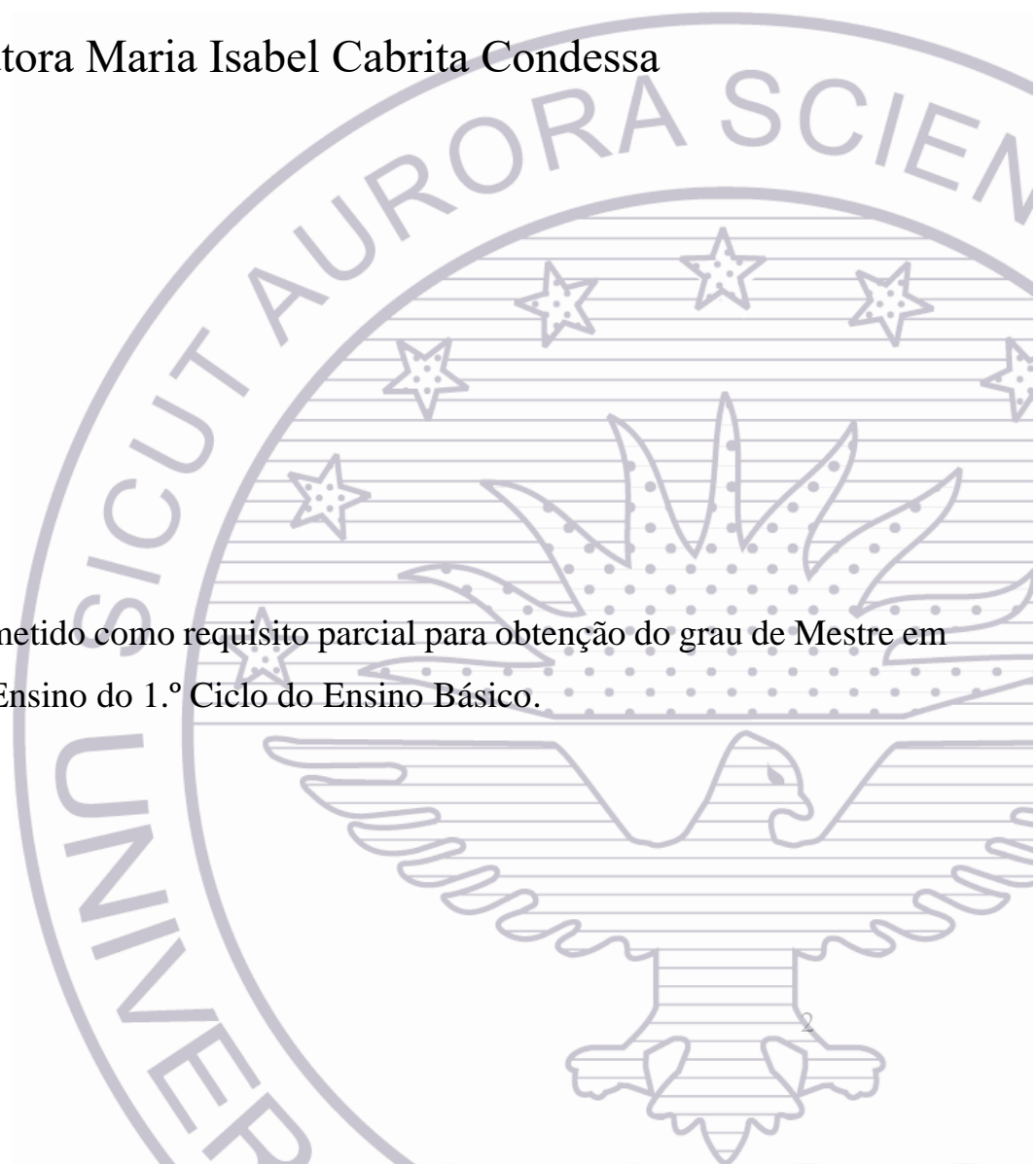
Relatório de Estágio

Rui Miguel Pereira Martins

Orientadora:

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

Carlos Drummond de Andrade

Agradecimentos

Se hoje estou aqui a finalizar este Relatório de Estágio, a muita gente o devo. Sem o apoio e o incentivo diário destas pessoas, a quem devo toda a minha gratidão, certamente não teria sido possível aqui chegar. Foi um percurso longo, árduo e trabalhoso, com muitas dias e noites de trabalho e de pouco sono. Mas, agora que chegado à meta, posso afirmar com toda a certeza que foi igualmente gratificante e edificante.

Em primeiro lugar, quero agradecer à instituição de ensino que me acolheu em ambos estágios pela oportunidade que me deram e pela confiança que em mim tiveram quando me permitiram entrar pelas suas portas e desenvolver a minha prática pedagógica com as suas crianças. Agradeço aos meus orientadores cooperantes, Sónia Costa e João Ferreira, bem como a todo o corpo docente e não-docente, por tudo o que me ensinaram, por todo o apoio, toda a disponibilidade, todos os bons momentos, por me acolherem e fazerem-me sentir parte daquela família que tinham.

Quero agradecer à minha professora orientadora de estágio, a Professora Mestre Clara Torres, por me ter acompanhado em ambos estágios com a sua boa disposição, pela sua disponibilidade para me receber quando precisei de consultá-la para alguma atividade, pelo apoio incondicional e pela sua alegria pelo nosso sucesso.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria Isabel Condessa pela oportunidade que me deu quando reingressei no mestrado, sendo a professora que mais vontade mostrou que eu voltasse ao mesmo, que perguntou por mim em várias ocasiões e recebeu-me de braços abertos como seu orientando apesar de já estar tão ocupada com outros. Muito obrigado pela sua amizade, paciência, disponibilidade, dedicação e apoio.

Agradeço aos professores e educadores que se disponibilizaram em preencher o meu questionário e cujas respostas contribuíram para o enriquecimento deste relatório.

Às crianças com quem estagiei, que me receberam com todo o seu amor, por me terem deixado entrar no seu mundo e por me terem ensinado tanto quanto espero ter ensinado a elas. Deixaram-me muitas saudades, mas também com muitas memórias boas.

Agradeço, também, aos meus colegas de curso, tanto da licenciatura como de mestrado, pelos momentos que passámos e que ajudaram a tornar a vida universitária mais divertida e fácil.

Agradeço aos meus pais, Natália e Rui, que me puseram neste mundo e criaram-me com todo o amor que tinham. Sempre estiveram do meu lado nos bons e nos maus momentos, apoiaram-me nos momentos difíceis e celebraram comigo os momentos bons.

À minha irmã Tânia sempre esteve lá para me ajudar e sempre me defendeu desde criança.

Ao grande amor da minha vida, Graça Gata. Minha noiva, futura esposa, melhor amiga, confidente, meu porto seguro. Sempre que precisei de alguma coisa, ela sempre lá estava para me ajudar, por muito ocupada que estivesse. Obrigado por teres sempre insistido para que eu voltar e terminar este mestrado. E hoje estamos aqui. Juntos. Sem ti nada disto seria possível.

A todos, o meu muitíssimo obrigado.

Resumo

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, foi desenvolvido com o objetivo de descrever, analisar e refletir sobre as experiências vividas e sentidas pelo mestrando durante ambos Estágios Pedagógicos em contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento propõe-se a destacar a importância do brincar, do jogo e do lúdico na educação, através de experiências e vivências, e com uma análise da literatura de especialistas, considerando estes três conceitos como ferramentas essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança.

Para este mesmo efeito, foi também realizado um estudo empírico, que consistiu na aplicação de um questionário a 89 profissionais de Educação, abrangendo desde a valência de creche até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, para avaliar as concepções destes profissionais sobre a importância do brincar, do jogo e das atividades lúdicas nas práticas pedagógicas. Os resultados atestam às vivências do estagiário, evidenciando que a ludicidade é considerada essencial nas dinâmicas de sala, uma vez que estas estimulam a aprendizagem e promovem a aquisição de competências nas diversas áreas. No entanto, o valor do lúdico ainda é pouco afirmado em documentos oficiais após a Educação Pré-Escolar, apesar dos benefícios contínuos que dispõe para o desenvolvimento da criança.

Com isto, iremos apresentar as atividades implementadas durante ambos estágios pedagógicos, que são centrais para a temática deste relatório intitulado *O Brincar não ocupa lugar: Perceções e Reflexões sobre o Valor do Brincar na Escola*, e através das quais permitiram observar que, efetivamente, o brincar e o jogo proporcionaram aprendizagens mais lúdicas e prazerosas para as crianças de ambos os contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Brincar, Jogo e Atividades Lúdicas; Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças.

Abstract

This internship report, written as part of the master's degree in Preschool Education and Primary Education at the University of the Azores, was developed with the aim of describing, analyzing, and reflecting on the experiences lived and felt by the master's student during the two pedagogical internships in Preschool and Primary School contexts. This document aims to highlight the importance of play, games, and playfulness in education, through experiences and an analysis of specialist literature, considering these three concepts as essential tools for learning and the integral development of children.

For this purpose, an empirical study was conducted, consisting of a questionnaire sent to 89 educational professionals, ranging from nursery school to primary school, to assess their conceptions of the importance of play, games, and playful activities in educational practice. The results confirm the intern's experiences and show that the act of playing is considered essential in classroom dynamics, as it stimulates learning and promotes the acquisition of skills in different areas. Despite that, the value of playful activities is still very vague in official documents after Preschool Education, despite its continuous benefits to the child's development.

Lastly, we will present the activities carried out during the two pedagogical internships, which are central to the theme of this report entitled *Playing doesn't take up space: Perceptions and Reflections on the Value of Play in School*, and through which it has been observed that, in fact, play and games did indeed provide a more playful and enjoyable learning experience for the children from both the Preschool and Primary School internships.

Keywords: Preschool Education; Primary Education; Playing, Games and Playful Activities; Children's Learning and Development.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	ii
Índice Geral	iii
Índice de Figuras	v
Índice de Quadros	vi
Índice de Gráficos	vi
Introdução	1
Capítulo I - O Lugar do Brincar/Jogar na Educação e Escola Infantil	3
1.1. Enquadramento Teórico.....	4
1.1.1. Brincar e Jogar: Evolução histórica e educacional	4
1.1.2. A atividade lúdica no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança-	7
1.1.3. Refletir os Contextos Atuais do recurso às Atividades Lúdicas nas Escola EPE e 1.º CEB	10
1.2. O Estudo.....	14
1.2.1. A nossa Problemática e os Objetivos do Estudo	14
1.2.1. Métodos e Procedimentos.....	17
1.3. A nossa Amostra do Estudo.....	19
1.3.1. Perfil dos nossos Educadores/ Professores	19
1.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	22
1.4.1. Perceções de Educadores/ Professores sobre os conceitos de Brincar, Jogar e Atividade Lúdica	22
1.4.2. Formação de Educadores e Professores sobre o Brincar/ Jogar	27
1.4.3. Desafios e sugestões para a implementação de atividade(s) de Brincar/ Jogo Infantil/ Prática Lúdica	34
1.5. Síntese conclusiva.....	41

Capítulo II - O nosso Estágio	45
Introdução	46
2.1. Caracterização da Escola dos Estágios	47
2.2. O Estágio da Educação Pré-Escolar	49
2.2.1. Caraterização da Sala de Atividades	49
2.2.2. Caraterização das Rotinas	52
2.2.3. Caraterização do Grupo de Crianças	54
2.3. Descrição e Análise de Atividades da Prática Supervisionada EPE	56
Atividade 1: Brincar com as folhas	56
Atividade 2: Varrer as folhas	60
Atividade 3: Vamos dar de comer aos animais	63
Atividade 4: Jogo da mímica animal	66
Atividade 5: Jogo da memória com animais	69
Atividade realizada no Recreio: Jogos pintados no recreio	71
2.4. O Estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico	72
2.4.1. Caracterização da Turma	72
2.4.2. Organização do horário	73
2.4.3. Caraterização da Sala de Aula	74
2.5. Descrição e Análise de Atividades na Prática Supervisionada no 1.ºCEB	76
Atividade 1 – Jogo da Glória	77
Atividade 2 – Aula ao ar livre	80
Atividade 3 - Explorando e Resolvendo Problemas com o Robô Super Doc	84
Atividade 4 – Gallery Walk	87
Atividade 5 – Jogo do Buzz	90
2.6. Conclusão do(s) nosso(s) Estágio(s) Pedagógico(s)	92

Considerações Finais-----	1
Referências Bibliográficas -----	2
Apêndices-----	a
Anexos -----	j

Índice de Figuras

Figura 1: Página da história com os movimentos sugeridos com as folhas	58
Figura 2: Deitando-se e tapando-se com folhas.	59
Figura 3: Interação livre com as folhas	59
Figura 4: O espaço do jogo, com as áreas de recolha das folhas já delineadas.....	61
Figura 5: Final de uma das partidas do jogo	62
Figura 6: Desenrolar de uma das partidas do jogo	62
Figura 7: Recipientes dos animais e as pinças.....	64
Figura 8: Criança “Q” a realizar a atividade de forma adaptada, sem pinça.....	65
Figura 9: Duas crianças a realizar o jogo	65
Figura 10: Uma das cartas do jogo, com imagem e ilustração.....	67
Figura 11: Uma criança a imitar um animal quadrúpede	67
Figura 12: Imitando um animal rastejante.....	67
Figura 13: Criança a virar as cartas no jogo da memória	70
Figura 14: Criança a virar as cartas no jogo da memória.....	70
Figura 15: Crianças de várias salas de EPE a usufruir dos jogos.....	71
Figura 16: Vista aérea do recreio do EPE onde podemos observar os três jogos que foram pintados no chão	71
Figura 17: Horário da turma.....	74
Figura 18: Projeção do tabuleiro de jogo	78
Figura 19: Alunos a verificar qual a pergunta da casa onde acertaram.....	79
Figura 20: Alunos a jogar com o auxílio da tabela	79
Figura 21: Quadro de ardósia utilizado durante a aula ao ar livre	82
Figura 22: Alunos em grupo a escrever uma carta	82
Figura 23: Fotografia de grupo.....	83
Figura 24: Aula prática pelo jardim botânico.....	83
Figura 25: Mapa do jogo com o robô SuperDoc	85
Figura 26: Problema da casa 6 do mapa.....	86
Figura 27: Crianças a interagir com o SuperDoc	86
Figura 28: Alunos a iniciar o seu projeto de Gallery Walk	88
Figura 29: Alunos a visitar os trabalhos expostos	88
Figura 30: Alunos a corrigir os projetos dos colegas	88
Figura 31: Mais trabalhos expostos e com feedback.....	89

Figura 32: Projetos de Gallery Walk afixados no quadro.....	89
Figura 33: Formação das equipas.....	91
Figura 34: Jogadores em posição para iniciar	91
Figura 35: Deslocação a “passo de formiga”	92
Figura 36: Exemplo de um empate	92

Índice de Quadros

Quadro 1: Proposta dada por Profissionais para a definição dos três conceitos - brincar, jogos, e atividades lúdicas	23
Quadro 2: Análise Sistematizada dos Conteúdos de Formação dos Educadores/ Professores.....	28
Quadro 3: Análise Sistematizada das sugestões de formação dos Educadores/ Professores	31
Quadro 4: Análise Sistematizada dos recursos dispostos nas salas de aula/atividades dos profissionais inquiridos.....	36
Quadro 5: Análise Sistematizada das sugestões para o aumento da valorização do brincar/ jogo infantil/ atividade lúdica no seu contexto educacional	38

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Funções dos nossos Profissionais de Educação Infantil nas Escolas Açorianas	20
Gráfico 2: Idade dos nossos Profissionais de Educação Infantil.....	20
Gráfico 3: Tempo de serviço docente dos nossos Profissionais de Educação Infantil ..	21
Gráfico 4: Formações académicas dos nossos Profissionais de Educação Infantil.....	22
Gráfico 5: Ano de formação dos nossos Profissionais de Educação Infantil.....	22
Gráfico 6: Opinião dos Profissionais sobre o impacto que as brincadeiras, jogos de infância e práticas lúdicas devem assumir nos diferentes níveis da escola infantil.	26
Gráfico 7: Formação dos Profissionais - aquisição/participação de/em (in)formação(ões) relevante(s) sobre o(s) tema(s) a. Brincadeira, b. Jogo da Infância, c. Atividade Lúdica.	28
Gráfico 8: Enumeração dos três principais desafios que os Profissionais encontram utilização de atividade(s) de Brincar/ Jogo Infantil/ Prática Lúdica nas suas práticas pedagógica.....	35
Gráfico 9: Existência de um espaço físico na sala de atividades/aula dos Profissionais, com recursos próprios para as práticas de jogo infantil e atividade lúdica	35
Gráfico 10: Área(s) ou domínio(s) de aprendizagem usados com maior frequência pelos Educadores de Infância em atividade(s) de Brincar/Jogo Infantil/Prática Lúdica	37
Gráfico 11: Área(s) ou domínio(s) de aprendizagem nas quais os profissionais consideram que se utilize(m) atividade(s) de Jogo Infantil/Prática Lúdica com maior frequência	38

Índice de Esquemas

Esquema 2: Atividades selecionadas na EPE do quadro apresentado em anexo	56
Esquema 3: Sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico	75
Esquema 4: Tabela de análise SWOT do Perfil Formativo Individual do estagiário	76
Esquema 5: Atividades selecionadas no 1.ºCEB do quadro apresentado em anexo	77

Abreviaturas e Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EP I – Estágio Pedagógico I

EP II – Estágio Pedagógico II

PAA – Plano Anual de Atividades

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Introdução

Introdução

O presente Relatório de Estágio, intitulado *O Brincar não ocupa lugar: Percepções e reflexões sobre o Valor do Brincar na Escola*, foi elaborado no âmbito das unidades curriculares Estágio Pedagógico I e II, inseridas no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, destinando-se à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com o Artigo 2º, alínea i, do Regulamento do Ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre da Universidade dos Açores, o “relatório de estágio deverá contemplar a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”.

Esta investigação propõe-se, então, a analisar as percepções e reflexões acerca do valor do brincar na escola, destacando os benefícios de uma educação lúdica para a aprendizagem infantil. Neste contexto, abordaremos a problemática da transição das crianças de EPE para o 1.º CEB, evidenciando a falta de ludicidade neste processo.

O brincar é uma atividade intrínseca à natureza da criança, permitindo-lhe explorar, experimentar e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais. No entanto, nas últimas décadas, tem-se observado uma crescente tendência de relegar o brincar para segundo plano nas escolas, dando mais ênfase a um ensino centrado na transmissão de conteúdos académicos e na preparação para exames.

Esta mudança de paradigma suscitou preocupações acerca das consequências dessa falta de ludicidade nas crianças, especialmente no momento de transição da EPE para o 1.º CEB. Durante a educação pré-escolar, o brincar é considerado essencial para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando-lhe oportunidades de aprendizagem significativas e prazerosas. No entanto, a chegada ao EB implica uma alteração nesse ambiente lúdico, muitas vezes substituído por uma rotina mais estruturada e regrada.

Neste sentido, é fundamental compreender as percepções dos profissionais da educação e outros intervenientes no processo educativo, no que diz respeito ao valor do brincar na escola e investigar como a falta de ludicidade afeta a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças durante essa transição.

Estipulado no Princípio 7.º da Declaração dos direitos da Criança (ONU, 1959) está escrito que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação: a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se para promover o gozo dos direitos.”

Assim, o objetivo deste Relatório é aprofundar o conhecimento sobre a importância do brincar na escola, identificando os benefícios de uma educação lúdica para a aprendizagem infantil, analisando os desafios e obstáculos que surgem quando as crianças deixam o ambiente da EPE e ingressam no 1.º CEB, onde a ludicidade é muitas vezes diminuída ou negligenciada.

Através desta investigação, esperamos contribuir para a reflexão e valorização do brincar na escola, promovendo a implementação de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças, conjugando o lúdico com o acadêmico.

**Capítulo I - O Lugar do
Brincar/Jogar na Educação e
Escola Infantil**

1.1. Enquadramento Teórico

1.1.1. Brincar e Jogar: Evolução histórica e educacional

O brincar é uma atividade humana universal que transcende a idade, a cultura e o tempo. Desde as primeiras sociedades humanas até as civilizações modernas, o jogo serviu como um mecanismo crucial para a aprendizagem, a ligação social e a transmissão cultural. A importância do jogo e do “simples” ato de brincar na evolução do ser humano é um tema que transcende a mera diversão, envolvendo aspetos fundamentais em termos de desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional, sendo que, desde os primeiros anos de vida, o brincar revela-se, com cada vez mais evidências do mesmo, fundamental para a formação dos indivíduos, funcionando como um meio primordial de aprendizagem e interação com o meio envolvente.

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (Fontana & Cruz, 1997, p. 115)

Segundo a definição do Dicionário de Língua Portuguesa, "brincar" é um verbo que significa "fazer algo por diversão, sem objetivo sério", enquanto "brincadeira" é um substantivo que indica uma atividade de caráter lúdico, normalmente realizada por crianças. O termo "brinquedo" refere-se a qualquer objeto que se utiliza para brincar, enquanto "jogo" é uma atividade que envolve regras e objetivos claros, podendo ser competitivo ou cooperativo.

Historicamente falando, o ato de brincar e jogar remonta a tempos ancestrais, quando as atividades lúdicas não eram apenas uma forma de entretenimento, mas serviam como um reforço das habilidades necessárias para a sobrevivência. A imitação de comportamentos de caça, a construção de laços sociais e a promoção da cooperação entre os membros de um grupo são exemplos de como o jogo sempre teve um papel importante na aprendizagem de habilidades práticas e sociais. De facto, estudos realizados por Sutton-Smith (2001) indicam que muitas culturas primárias utilizavam o jogo como uma forma de transmitir conhecimentos e valores essenciais, preparando as novas gerações

para enfrentar os desafios do cotidiano, argumentando que “brincar não é apenas um fenômeno da infância, mas um modo de expressão humana fundamental ao longo da sua vida” (Sutton-Smith, 2001, p. 197). Esta afirmação desafia a noção que o brincar é um domínio exclusivo da infância e sugere que este tem significância para indivíduos de todas as idades, incluindo os contextos educativos para além da Educação Pré-Escolar.

Também, sobre este assunto, Kishimoto (2005) comentou que “a educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento” (p.31).

Na contemporaneidade, a expressão do brincar continua a ser uma ferramenta indispensável no desenvolvimento infantil. Pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento, Piaget (2001) e Vygotsky (1991) indicam que, por meio do jogo, as crianças não apenas aprimoram habilidades motoras e cognitivas, mas também exploram as suas emoções, aprendem a resolver conflitos e exercitam a sua criatividade e, de forma semelhante, a brincadeira livre estimula a autonomia e a tomada de decisões, enquanto brincadeiras estruturadas podem promover o trabalho em equipe e o respeito às regras. Para além disso, o jogo interage diretamente com a neuroplasticidade, influenciando positivamente o desenvolvimento cerebral, especialmente nas suas primeiras etapas de vida.

Podemos, assim, afirmar que a relevância do brincar estende-se além da infância, impactando a forma como os indivíduos se relacionam, aprendem e se adaptam ao longo da vida. Compreender o valor do jogo é, portanto, reconhecer a sua função estruturante na formação do ser humano, evidenciando que brincar não é apenas uma atividade, mas uma expressão vital da experiência humana que se perpetua através dos séculos e que se revela essencial para o fortalecimento de habilidades e capacidades em todas as etapas da vida.

O brincar é uma característica universal da cultura humana, encontrada em todas as sociedades, no passado e no presente.

Uma das primeiras manifestações do brincar na história da humanidade pode ser observada nos registos das culturas antigas, nomeadamente em civilizações como a egípcia, grega e romana que valorizavam o jogo como um método de aprendizagem. Platão, por exemplo, destacava a importância do brincar na formação/educação das

crianças. Segundo o mesmo, “Podemos descobrir mais a respeito de uma pessoa numa hora de jogo do que numa hora de conversa.”

No entanto, foi na Idade Média que o brincar recebeu uma carga negativa, sendo associado a uma atividade fútil e pecaminosa. A igreja, por sua vez, procurava controlar as atividades lúdicas, consideradas desvios da virtude. O historiador Johan Huizinga (2000), na sua aclamada obra intitulada *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*, discute o papel do jogo na sociedade, apontando que o brincar tem aspetos sérios e desempenha uma função de destaque na cultura humana. O autor estabelece o brincar como uma condição primária de cultura, argumentando que precede a própria noção de cultura, ao argumentar que

o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo. (Huizinga, 2000, p. 1)

Com a chegada da Revolução Industrial e a consolidação do sistema educativo, o ato de brincar começou a ser marginalizado no contexto escolar, sendo colocada mais ênfase na transmissão de conhecimentos teóricos e na formação de trabalhadores eficientes. No entanto, estudiosos como Froebel (1896) ressaltavam a importância do brincar na aprendizagem infantil. Segundo o autor, brincar é “a fase mais significativa do desenvolvimento da criança – do ser humano nesta fase” (pp.54-55).

Da mesma forma, Decroly (1871-1932), citado por Baranita (2012), defendeu a criação de recursos pedagógicos que pudessem auxiliar as crianças com maior dificuldade a nível da motricidade e do raciocínio, referindo, por sua vez, Maria Montessori (1870-1952) como uma influência importante.

No século XX, o campo da psicologia enfatizou a importância do brincar e do lúdico no desenvolvimento das crianças. Jean Piaget (2001), um dos principais teóricos do desenvolvimento cognitivo, destacou que o brincar permite a criança explorar o mundo ao seu redor, experimentar papéis sociais e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Atualmente, estudos e pesquisas têm evidenciado cada vez mais a importância do brincar e do lúdico em diferentes faixas etárias, não apenas no contexto escolar. Através do brincar, é possível estimular a criatividade, a cooperação, a resolução de problemas, a empatia, entre outras habilidades essenciais.

Em suma, ao longo da história da humanidade, o brincar e o jogo têm sido reconhecidos como ferramentas lúdicas importantes para a aprendizagem. Desde as antigas civilizações até os dias atuais, autores e estudiosos têm ressaltado os diversos benefícios do brincar na formação integral do indivíduo. É, portanto, fundamental valorizar e incorporar o lúdico em diversas esferas da vida, promovendo aprendizado, inclusão e bem-estar. Para Kishimoto (2005, p.31), “A educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento”, apesar da mesma nem sempre ter tido o devido valor como essencial para o processo de aprendizagem da criança.

1.1.2. A atividade lúdica no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança

O conceito de lúdico refere-se ao ato de brincar, que transcende a simples diversão, revelando-se como uma atividade complexa e rica em significados. De acordo com Montessori (1967), a brincadeira é uma das formas mais puras e naturais de aprendizagem, pois permite à criança explorar o mundo à sua volta, expressar as suas emoções e desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesma, do outro e do mundo que a rodeia.

A atividade lúdica é amplamente reconhecida como um recurso importante no processo de aprendizagem, especialmente entre crianças, sendo que o lúdico, enquanto categoria da experiência humana, refere-se à prática de brincar e à natureza do jogo, sendo um espaço de criação, imaginação e descoberta.

Pensar na atividade lúdica como recurso de aprendizagem remete-nos a diversas concepções pedagógicas. No contexto da educação, autores como Froebel (1985) e Piaget (1975) arguíram intensamente sobre a importância do brincar como facilitador do desenvolvimento cognitivo e social. Froebel (1985), por muitos considerado o “pai” do conceito de educação infantil, afirmou que “as crianças aprendem a partir dos seus

próprios atos e experiências. Para o autor, o jogo é a "manifestação espontânea da atividade infantil" e um meio essencial para a formação do indivíduo.

Por sua vez, Piaget (1975) analisou o papel do jogo no desenvolvimento da inteligência das crianças. De acordo com sua teoria, o jogo é uma forma de expressão e de construção do conhecimento, pois este permite que a criança experimente regras sociais e explore o mundo e considera que é através do jogo que as crianças se apropriam do mundo e desenvolvem a sua inteligência. Identificou, também, diferentes tipos de jogos, como os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras, evidenciando como cada um deles influencia o desenvolvimento infantil de uma forma específica.

Além destas abordagens, o lúdico também se apresenta como uma ferramenta inclusiva, uma vez que a prática da brincadeira permite que crianças de diferentes contextos sociais e com competências diversas possam interagir e aprender juntas, promovendo valores como a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças. Segundo Malaguzzi (2001), está na natureza da criança criar, inventar, explorar e imaginar e, portanto, as atividades lúdicas devem ser um caminho para que as crianças possam expressar suas ideias e sentimentos.

Assim sendo, é possível afirmar que a atividade lúdica não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais. O brincar é, em última análise, uma dimensão fundamental da experiência infantil que deve ser valorizada e incorporada nas práticas pedagógicas. Podemos, então, afirmar que o lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e na aprendizagem, atuando como um importante catalisador de competências cognitivas, emocionais e sociais.

Como já vimos, historicamente falando, o papel do lúdico na aprendizagem já era reconhecido por pensadores como Froebel, que fundou o conceito de jardim de infância no século XIX, enfatizando que as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento da criatividade e da socialização, propondo, também, que o brincar devia ser considerado uma forma legítima de aprender. Um professor pode, e deve, utilizar jogos, com objetivos diferentes, para desenvolver o raciocínio, a lógica, o emocional, a imaginação e a criatividade. De acordo com Souza, Juvêncio & Cardoso

(2019), os jogos “podem e devem ser utilizados pelo educador como um recurso didático-metodológico”.

Vários estudiosos também reforçam esta mesma perspectiva, como é o caso de Vygotsky (1991), por exemplo, quando argumenta que a zona de desenvolvimento proximal da criança pode ser ampliada por meio de interações lúdicas, nas quais situações de brincadeira permitem que crianças e adultos, colaborativamente, construam significados e conhecimentos. Neste sentido, o lúdico é vital para a aprendizagem, uma vez que a brincadeira estimula não apenas o cognitivo, mas também o afetivo e as relações sociais. O autor também propôs que as crianças, ao brincarem, recriam as suas realidades, desenvolvendo competências de abstração, planejamento e antecipação.

O jogo não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa; é um componente essencial da aprendizagem ativa. De acordo com Lisboa (2010), a brincadeira promove o desenvolvimento cerebral, facilitando conexões neuronais que são fundamentais para a aprendizagem. Esta afirmação é corroborada por pesquisas, como afirmado por Pires, Borges & Temudo (2024) que afirmam que o brincar estimula o córtex pré-frontal, responsável por funções executivas como o controlo inibitório, a tomada de decisões e o planejamento.

O papel do lúdico é ainda mais importante em contextos educativos, em que a aprendizagem formal pode ser rigidamente estruturada. O uso de metodologias ativas que incorporam elementos lúdicos, como jogos educativos e dinâmicas de grupo, tem vindo a demonstrar resultados significativos em diversas áreas de conhecimento. Conforme aponta o educador José Pacheco (2019), “aprender brincando” não apenas cativa as crianças, mas também melhora sua capacidade de reter e aplicar conhecimento em diferentes contextos, promovendo, assim, uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

O lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. Brincar oferece um espaço seguro para a exploração da autoexpressão e da resolução de conflitos. Winnicott (2005) salienta que a brincadeira é um indicador da saúde mental da criança que permite que a mesma elabore as suas experiências emocionais e sociais, considerando que o ato de brincar transforma-se, assim, numa ferramenta terapêutica que auxilia na construção da identidade e na regulação emocional.

Consideramos, previamente, que o lúdico também é fundamental para a formação de competências sociais uma vez que, durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar experiências através do diálogo e a respeitar as regras, competências que são fundamentais para a convivência em grupo. Através do jogo simbólico, elas têm a oportunidade de viver diferentes papéis sociais, compreendendo, desta forma, a complexidade das interações humanas. Esta abordagem está de acordo com Ginsburg (2007), que enfatiza a importância da brincadeira do “faz-de-conta” para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional.

Assim sendo, a compreensão do papel do lúdico no desenvolvimento infantil e na aprendizagem vai muito além da ideia de uma mera atividade recreativa. O valor do lúdico reside na capacidade de promover a aprendizagem integral das crianças, tendo em consideração as suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais. Ao entendermos a brincadeira como uma aprendizagem natural, educadores e pais podem criar ambientes que incentivem essa prática, contribuindo, assim, para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e socialmente competentes.

Concluindo, o reconhecimento da importância do lúdico deve ser uma prioridade tanto em contextos educativos como familiares, para que possamos garantir um desenvolvimento completo e saudável das novas gerações. Estando em concordância com Freire (1996), "a educação se faz não por meio da imposição, mas pela construção coletiva". No caso do lúdico, essa construção dá-se através das brincadeiras, que possibilitam uma aprendizagem rica e significativa que acompanhará a criança ao longo da sua vida.

1.1.3. Refletir os Contextos Atuais do recurso às Atividades Lúdicas nas Escola EPE e 1.º CEB

Na Educação Pré-Escolar o brincar, livre e organizado - em práticas lúdicas, desempenham um papel fundamental para promover o desenvolvimento da criança nas múltiplas dimensões. No entanto, é comum observar que, ao ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas práticas lúdicas são regularmente substituídas por métodos mais tradicionais e orientados predominantemente para ganhos académicos. Apesar desta mudança, é importante destacar a relevância de manter as práticas lúdicas no processo de ensino das crianças mesmo após a Educação Pré-Escolar, uma vez que o lúdico permite

explorar diferentes habilidades e conhecimentos de forma prazerosa, contribuindo para um ambiente escolar mais atrativo e acolhedor.

Numa pesquisa realizada por Lima & Lima (2013) foi mostrado que o uso contínuo destas práticas lúdicas favorece a aprendizagem significativa, estimulando a criatividade, a autonomia, a socialização e a motivação dos alunos. Os autores afirmam que através do lúdico:

a criança desenvolve vários conhecimentos, entre os quais se destacam as regras, as condutas, os costumes, os valores e os conceitos, enfim, aprendizagens diversas que possibilitam o desenvolvimento nos aspectos sociais, motores, cognitivos, emocionais e éticos, necessários para a construção da sua personalidade e para a participação no contexto social onde está inserida. (p.229)

Por sua vez, Wajskop (1996) realizou um estudo onde investigou as concepções dos professores acerca do brincar nas escolas e constatou que a brincadeira é encarada apenas como uma diversão e é, portanto, separada da educação.

Carvalho, Alves & Gomes (2005) também realizaram trabalhos de investigação onde demonstraram que existe uma oposição entre a prática e a concepção dos professores em relação ao brincar. Segundo os autores, os professores reconhecem a importância do brincar, mas não encontram forma de implementar a brincadeira na sua sala de aula.

Kishimoto (1998) analisou a disponibilidade de brinquedos nas escolas e também verificou que a prática de brincar é posta de parte em prol de outras atividades, chegando mesmo a afirmar que há falta de espaço, materiais, ajustes de horário e formação adequada para os professores.

Marques (2022) refere que através do brincar as crianças expressam emoções e medos, diminuem ansiedades, mostram a forma como compreendem o mundo, fazem perguntas, partilham dúvidas, constroem sentidos e significado, defendendo também que o brincar é uma das tarefas da infância que mais contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, sendo através do ato de brincar que a criança desenvolve a sua criatividade, imaginação, experimenta diversos papéis e começa a compreender o mundo à sua volta. Para a autora, o brincar tem um “impacto no corpo e na mente”, reafirmando a necessidade de brincar como algo essencial e tão importante como ter uma rotina de estudo.

Segundo Condessa et al. (2009), “a criança vai desenvolvendo múltiplas capacidades adaptativas através do jogo, que serão decisivas no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais, entre outras.”. Refere também que “em contextos educativos, as aprendizagens escolares devem fazer apelo a modelos não lineares de apreensão do conhecimento.”.

Piaget (1975), defendeu que o jogo oferece à criança oportunidades de experimentação e construção de conhecimento. Segundo o autor, as atividades lúdicas proporcionam uma oportunidade para as crianças experimentarem, explorarem e construir o seu conhecimento de forma ativa e significativa e que o brincar permite às crianças assimilarem e acomodarem novas experiências, desenvolvendo a sua capacidade de adaptação ao mundo que as rodeia.

Também Vygotsky (1991), autor cuja teoria sociocultural destaca o papel do brincar no desenvolvimento infantojuvenil, defendia que o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento mental da criança. Vygotsky argumentava que, por meio do brincar, as crianças constroem conhecimento e aprendem a negociar regras e interagir com os outros. Ressalta, também, a importância da brincadeira como um espaço em que a criança se pode expressar e desenvolver a sua criatividade, linguagem e habilidades cognitivas.

Vygotsky (1991), também vai ao encontro das ideias defendidas por Piaget sobre como o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, tendo um impacto significativo na qualidade da aprendizagem.

Erikson (1963) também destaca a importância do brincar para o desenvolvimento social e emocional das crianças. O autor reconhecia a importância do brincar no desenvolvimento social e emocional das crianças, acreditando que o brincar era uma atividade crucial para a exploração e aquisição de habilidades necessárias para o crescimento saudável, observando, também, que o brincar permitia às crianças experimentar diferentes papéis, explorar os seus próprios interesses e interagir com outras crianças e adultos. Essas interações são vistas como oportunidades para construir relacionamentos emocionais saudáveis e desenvolver habilidades sociais.

Ainda segundo o autor, o brincar também é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças. Durante o brincar, elas têm a oportunidade de experimentar e expressar emoções de forma segura. Isso permite que as crianças desenvolvam

habilidades de autorregulação emocional e compreendam melhor os seus próprios sentimentos e os dos outros.

É, também, necessário valorizar mais os espaços exteriores, ainda mais agora após os acontecimentos relativamente recentes, relacionados com a COVID-19, que forçaram as crianças a estarem confinadas ao interior e, conseqüentemente, limitaram o seu espaço para brincar e o seu desenvolvimento, tanto cognitivo como motor. De acordo com Coelho et al., (2015) as crianças passam a maior parte do seu tempo em ambientes fechados, participando em atividades planeadas pelos adultos, apesar da geração destes ter sido caracterizada por brincadeiras ao ar livre, onde havia espaço para aprender e explorar novas oportunidades. Também segundo estes autores, ao brincar ao ar livre, em contacto com a natureza, as crianças podem desenvolver o seu sistema imunitário e promover a sua aptidão motora.

Neste sentido, os Educadores de Infância também têm como função a gestão de oportunidades para exploração de espaços exteriores e do meio natural envolvente e também de criar uma harmonia entre o espaço exterior e interior (Oliveira-Formosinho 2018). As crianças que têm a oportunidade de brincar ao ar livre são mais beneficiadas no seu desenvolvimento, influenciando a sua criatividade, controlo de emoções, para além de lhes dar a oportunidade de socializar com os colegas, de usar a brincadeira simbólica e de criar regras sem precisarem da intervenção de um adulto (Hanscom, 2018).

Podemos, então, afirmar que é essencial que exista uma gestão adequada da frequência com que as crianças visitam espaços exteriores para poderem ter experiências ao ar livre, e da duração das mesmas, sendo que, juntamente com a supervisão do Educador de Infância, são fatores determinantes para que as crianças possam aproveitar as oportunidades que são oferecidas pela Natureza (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

A diminuição do uso de atividades de prática lúdica após a educação pré-escolar é uma questão relevante no contexto educacional, pois embora existam argumentos sólidos a favor do uso de atividades lúdicas após a educação pré-escolar, há quem defenda que essas práticas devem ser deixadas de lado para dar lugar a um ensino mais formalizado. Sendo assim, é necessário, que as escolas e as sociedades, tanto presentes como futuras, encontrem soluções para contornar este desafio que é encontrar formas para que seja permitido que as crianças aprendam a brincar, tal como afirma Brock et al. (2011) que também acrescenta que as mesmas devem oferecer às crianças “a liberdade para

desenvolverem a variedade de habilidades fundamentais para a aprendizagem e a vida adulta”. A pesquisa e a experiência pedagógica mostram que o brincar continua desempenhando um papel importante no desenvolvimento das crianças, independentemente da idade ou etapa escolar.

A ausência das práticas lúdicas no primeiro ciclo pode acarretar consequências negativas: sem a oportunidade de experimentar situações de aprendizagem através do brincar, as crianças podem apresentar dificuldades em consolidar e aplicar os conteúdos teóricos aprendidos. Além disso, a falta de estímulo ao desenvolvimento criativo e social pode comprometer a formação integral dos alunos, limitando o seu potencial no mundo acadêmico e também na vida cotidiana.

Diante deste cenário, é necessário repensar a forma como a educação é conduzida no 1º. Ciclo do Ensino Básico, valorizando a importância das práticas lúdicas. É imprescindível que os professores reconheçam o potencial educativo do lúdico e sejam capazes de integrar metodologias que incentivem a aprendizagem através do brincar sem negligenciar a parte acadêmica. Como afirmam Leif e Brunelle (1978), apesar de ser importante, a formação adequada dos professores só por si não é suficiente e também é importante que estes demonstrem gosto e interesse pelo brincar. Através desse equilíbrio, é possível promover um ensino mais efetivo, que respeite o desenvolvimento infantil e proporcione às crianças uma base sólida para o seu futuro educativo e pessoal.

1.2. O Estudo

O Brincar não ocupa lugar: Percepções e reflexões de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB sobre o valor do brincar na escola

1.2.1. A nossa Problemática e os Objetivos do Estudo

No contexto educativo contemporâneo, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e as suas implicações no desenvolvimento integral das crianças torna-se cada vez mais relevante. O ato de brincar, como uma forma de aprendizagem significativa, tem recebido atenção especial, uma vez que o seu valor não é apenas reconhecido como uma atividade recreativa, mas como um elemento central no processo educativo.

Sendo relevante realçar que a falta de atividades lúdicas na trajetória escolar pode ter impactos negativos no desenvolvimento integral das crianças, é, igualmente, fundamental que educadores e professores estejam conscientes da importância do brincar

como um recurso pedagógico válido e que encontrem maneiras de incorporá-lo nas práticas educativas em todas as etapas da educação. Por isto, neste relatório iremos argumentar que os benefícios do brincar vão muito além dos primeiros anos da escola primária e que estes são, de facto, essenciais para uma aprendizagem eficaz na infância e o desenvolvimento pessoal ao longo da adolescência e na idade adulta, examinando os fundamentos históricos, psicológicos e pedagógicos da aprendizagem baseada no jogo, defenderemos a integração de atividades lúdicas em todos os níveis de educação e no desenvolvimento profissional.

O presente estudo, baseado num inquérito aplicado a diversos professores e educadores de diversas instituições de ensino, busca explorar as percepções e reflexões destes profissionais sobre o valor do brincar na escola, um tema que encerra múltiplas dimensões e potenciais impactos na formação de crianças mais saudáveis, criativas e críticas.

A importância desta investigação reside na necessidade urgente de visitar e redefinir as práticas pedagógicas que, em muitos contextos, têm sido direcionadas predominantemente para a transmissão de conteúdos académicos e desempenhos quantificados em avaliações tradicionais, sendo necessário afirmar o lúdico como uma ferramenta essencial para a educação e desenvolvimento global das crianças, estando esta afirmação em concordância com Henriques (2001), quando afirma que a “(...) actividade lúdica é o melhor suporte para a aprendizagem e para o desenvolvimento em geral, tanto afetivo quanto social.” (p. 14).

É, portanto, fundamental perceber de que forma o brincar pode ser visto como uma metodologia de ensino que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Ao compreendermos melhor como professores e educadores valorizam e incorporam o brincar nas suas práticas, é possível fomentar um ambiente escolar mais inclusivo, onde a aprendizagem é desmistificada e repleta de possibilidades.

Sendo assim, apresentaremos uma análise dos dados recolhidos, que revelam as percepções dos professores e educadores sobre o brincar e do seu papel como estratégia pedagógica, assim como as suas respostas, que ilustram um espectro diverso de compreensões sobre o assunto, permitindo-nos discutir como tais percepções podem influenciar a implementação de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como elemento central na educação infantil e primária.

Este estudo foi realizado com o intuito de contribuir para um diálogo mais amplo sobre a importância do brincar na educação, convidando os leitores do mesmo a uma reavaliação das abordagens pedagógicas vigentes e reafirmando o brincar como um direito das crianças. É um desejo nosso que as reflexões aqui apresentadas não apenas ampliem o conhecimento na área, mas também inspirem novos rumos para a prática educativa, sempre em prol do desenvolvimento integral dos alunos. Com isto, esperamos aceder a novas ideias e ferramentas que possam ser utilizadas pelos educadores, promovendo uma educação mais conectada com as necessidades do século XXI.

A problemática da diminuição do uso de atividades de prática lúdica após a educação pré-escolar é uma questão pertinente no contexto educacional. Assim sendo, é necessário, que as escolas e as sociedades, tanto presentes como futuras, encontrem soluções para contornar este desafio que é encontrar formas para as crianças aprenderem a brincar. Pessanha (2001) referiu que o “brincar só raramente é aceite nas salas de aula e, sobretudo a partir do ensino básico, é frequente ouvir o adulto comentar «na aula trabalha-se, brincar é lá fora.” Por exemplo, a frequente ausência das práticas lúdicas no primeiro ciclo pode acarretar consequências negativas: sem a oportunidade de experimentar situações de aprendizagem através do brincar, as crianças podem apresentar dificuldades em consolidar e aplicar os conteúdos teóricos aprendidos. A pesquisa e a experiência pedagógica mostram que o brincar continua a desempenhar um papel importante no desenvolvimento das crianças, independentemente da idade ou etapa escolar. Macedo (2007, p. 31) refere que “brincar é mais que aprender... é uma experiência essencial, um modo de decidir como percorrer a própria vida com responsabilidade”.

Para além disso, a falta de estímulo ao desenvolvimento criativo e social pode comprometer a formação integral dos alunos, limitando o seu potencial no mundo académico e também na vida cotidiana. Como afirma Negrine (1994, p. 12) “os estudos atuais evidenciam que o jogo, mais que determinadas atividades ou tipos de atividades (físicas, intelectuais, de relação etc), pode ser considerado uma atitude”.

Diante deste cenário, sentimos necessidade de repensar a forma como a educação é conduzida na Educação Pré-Escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico, valorizando a importância das práticas lúdicas. É imprescindível que os professores reconheçam o potencial educativo do lúdico e sejam capazes de integrar metodologias que incentivem a aprendizagem através do brincar sem negligenciar a parte académica.

Neste sentido, propomos para este estudo alguns objetivos que irão nortear o nosso trabalho, nomeadamente:

- Analisar as perceções de profissionais de educação infantil - Educadores de Infância (Creche e Jardim de Infância) e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Titulares e Especialistas) - sobre a importância das práticas lúdicas, na sua ação educativa, no decorrer de diferentes rotinas e horários escolares.
- Averiguar o trabalho que é desenvolvido por estes profissionais de educação infantil no que refere ao uso de práticas lúdicas (com e sem interdisciplinaridade), para alcançarem as aprendizagens significativas e os ganhos de competências das crianças/ alunos, nas diferentes áreas/ domínios de conteúdo.

1.2.1. Métodos e Procedimentos

O presente estudo, de natureza descritiva e comparativa, foi realizado através da construção e aplicação de um questionário que se baseou numa abordagem mista, uma vez que inclui tanto medidas quantitativas e qualitativas. Nas primeiras, os dados numéricos das principais variáveis em análise serão apresentados em tabelas, quadros e gráficos destacando ocorrências (n) e frequências (%). Nas qualitativas, através de uma análise de conteúdo das respostas abertas, recorrendo a testemunhos de educadores/professores, identificados pelo número atribuído ao seu questionário (Q1, ..., Q89).

Desta forma, no que diz respeito a uma investigação quantitativa, o principal objetivo, como o nome indica, quantificar fenómenos para auxiliar na compreensão do problema em estudo, enquadrado de uma “teoria composta por variáveis, medidas com números e analisada através de procedimentos estatísticos” (Pocinho, 2012, p.60).

De acordo com Carmo & Ferreira (1998), uma investigação quantitativa

caracteriza-se pelo seu carácter “indutivo” – o investigador tende a analisar informação, desenvolver conceitos e chegar à compreensão dos fatos a partir da recolha de dados. Não se pode esquecer que, como investigação e método, a “Holística” leva em conta que a realidade dos indivíduos e dos grupos e as situações não são reduzidas a meras variáveis, mas são entendidos como um

todo. Por outro lado, sendo um processo “Descritivo” os resultados incluem transcrições rigorosas das entrevistas respeitando tanto quanto possível o original (pp.179-180).

No que toca a uma investigação qualitativa, Amado (2017), refere a sua importância como uma ferramenta essencial para melhor compreendermos a complexidade das interações educativas e os significados que são dados a essas interações pelos diversos intervenientes, afirmando que

investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os 30 educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (pp.21-22).

Ainda segundo o autor, a investigação qualitativa permite mergulhar mais profundamente nas conceções, práticas e significados que permeiam o cotidiano escolar. Assim, este estudo não buscou apenas recolher dados quantitativos, mas também se propôs a tratar de questões substantivas que dizem respeito às variáveis subjetivas das experiências de educadores em relação ao brincar.

1.2.2. O nosso Instrumento de Pesquisa

O questionário que elaborámos foi desenvolvido de modo a inquirir educadores e professores sobre o conceito de brincar e as suas perceções sobre o valor do brincar na escola para, posteriormente, a partir da análise dos dados, efetuar uma reflexão dos dados obtidos em prole da análise da problemática em questão.

Este questionário, elaborado na plataforma *Google Forms*, foi dirigido a educadores e professores em atividade no arquipélago dos Açores, sendo que a aplicação do mesmo ocorreu entre setembro e novembro de 2024, via online, a uma amostra selecionada por conveniência, pois foram enviados via email para o presidentes dos Conselhos Executivos de todas as Escolas Básicas Integradas da Região e para as Direções de vários jardins de infância e creches, de forma que os mesmos fossem

direcionados para os respectivos profissionais, sendo do mesmo que foram obtidas 89 respostas.

O questionário, para Gil (2008), é “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121).

A aplicação do questionário cumpriu os preceitos da Comissão de Ética da Universidade dos Açores (Artigo 3.º do Despacho n.º 9795/2015) e no cabeçalho veio um Consentimento Informado, onde foi clarificado o âmbito do estudo e o voluntariado da participação.

Iremos analisar as respostas obtidas, tendo em conta o nosso propósito de estudo, apresentando-as sumarizadas em três partes:

- 1. Perfil dos inquiridos:** Idade, formação, experiência docente e contexto de ensino;
- 2. Perceção sobre a importância do Brincar e Práticas pedagógicas:** Opiniões dos inquiridos sobre o valor educativo do brincar e o uso de jogos e atividades lúdicas utilizadas pelos inquiridos;
- 3. Desafios e Sugestões:** Obstáculos mencionados na implementação de práticas lúdicas e sugestões dos profissionais para aumentar a valorização do brincar.

1.3. A nossa Amostra do Estudo

1.3.1. Perfil dos nossos Educadores/ Professores

Através deste inquérito, aplicado num sistema tipo *Snowball*, conseguimos mobilizar 89 indivíduos, profissionais de educação infantil. Numa primeira análise à função destes profissionais nas escolas açorianas (Gráfico 1), observamos que dos inquiridos, 4 eram Educadores de Infância da valência de Creche, 26 Educadores de Infância de Educação Pré-Escolar, 37 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Titulares de Turma), 8 Professores de Apoio (1.º CEB) e 18 Professores Especialistas (1.º CEB).

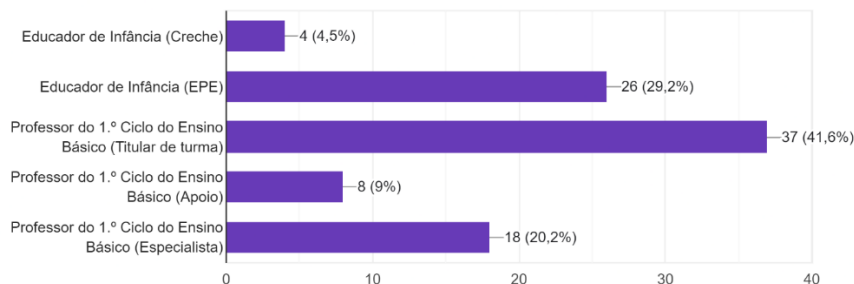


Gráfico 1: Funções dos nossos Profissionais de Educação Infantil nas Escolas Açorianas

Quanto ao seu escalão etário (Gráfico 2) observamos que a nossa amostra é constituída por profissionais com alguma idade, pois 83,6% apresentavam mais de 40 anos de idade na altura do seu preenchimento. A sua distribuição (gráfico 1) era 41 profissionais de educação (46,1%) se encontra na faixa etária compreendida entre os 41 e 50 anos, sendo a segunda maior faixa etária, com 28 repostas (31,5%), a que se encontra compreendida entre 51 e 60 anos, e que apenas 6 dos inquiridos (6%) dispunha de uma idade superior a 61 anos. Do mesmo modo, conseguimos compreender que apenas 7 dos inquiridos (7,9%) possuíam idades compreendidas entre os 23 e 30 anos, e outros 7 inquiridos (7,9%) estavam com idades compreendidas entre os 31 e 40 anos.

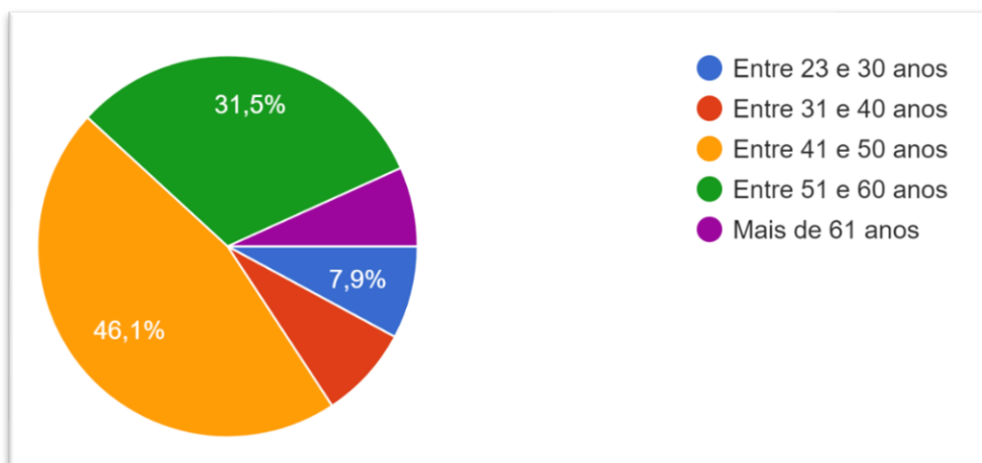


Gráfico 2: Idade dos nossos Profissionais de Educação Infantil

Quanto ao seu tempo de serviço (Gráfico 2) podemos, também, aferir que a maioria destes profissionais inquiridos tinha muita experiência, pois 45% tinha mais de vinte e cinco anos de serviço, apresentando-se: com 31 respostas (41,6%) indicaram ter entre 7 e 25 anos de serviço docente, seguido de 29 inquiridos (32,6%) que referiram ter

entre 26 e 35 anos de serviço. Do mesmo modo, 11 inquirido (12,4%) indicou ter mais de 35 anos de serviço, e nas categorias *inferior a 1 ano*, *entre 1 e 3 anos* e *entre 4 e 6 anos*, obtivemos 4 respostas correspondentes a cada uma das mesmas (4,5% cada).

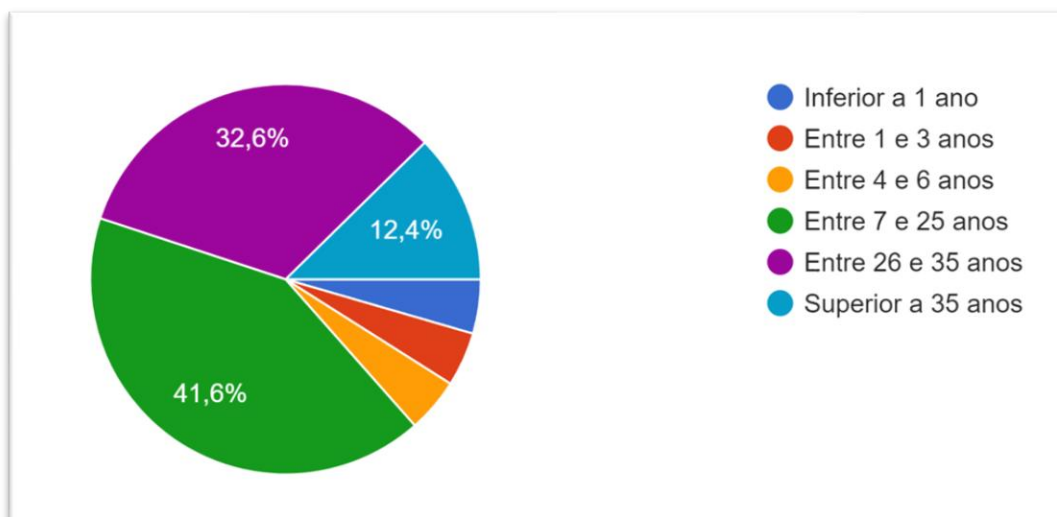


Gráfico 3: Tempo de serviço docente dos nossos Profissionais de Educação Infantil

Em termos de habilitações académicas (Gráfico 4), podemos apurar que a maioria dos inquiridos, com 46 respostas (51,7%), eram detentores de Licenciatura, 23 (25,8%) tinham um Mestrado, 16 (18%) tinham uma Pós-Graduação, 12 (13,5%) dispunham de Complementos de Formação Científica e Pedagógica, 10 (11,2%) tinham um Bacharelato, 8 (9%) formaram-se durante o antigo Magistério, e 1 (1,1%) tinha Doutoramento. Os anos de formação dos inquiridos abrangem um largo período, deste 1979 até 2024.

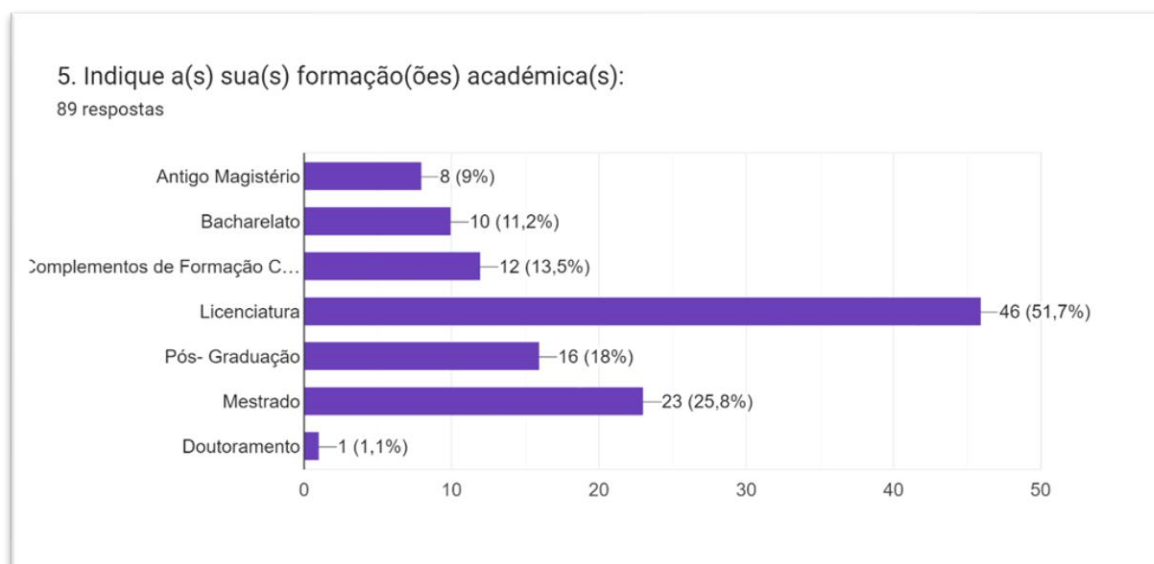


Gráfico 4: Formações acadêmicas dos nossos Profissionais de Educação Infantil

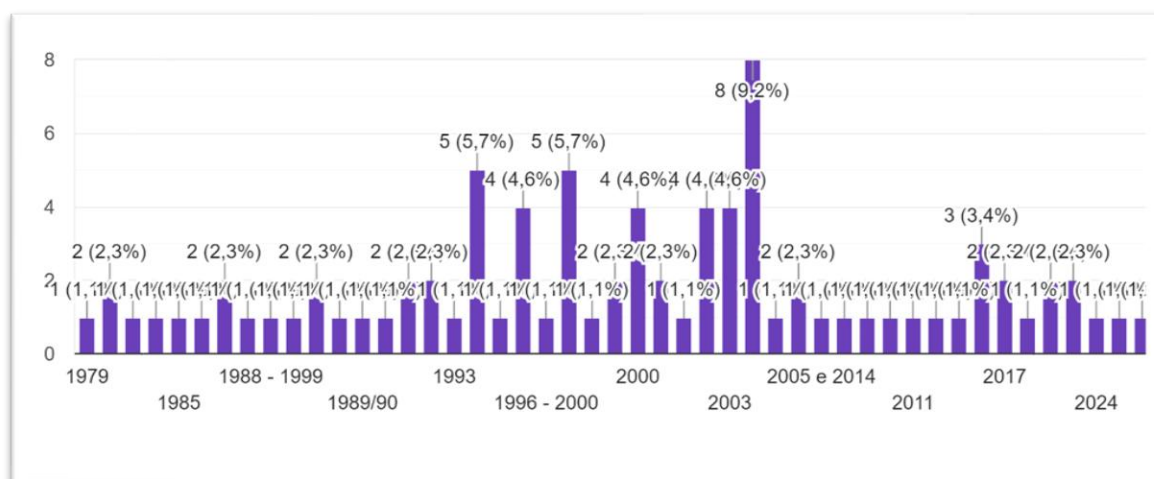


Gráfico 5: Ano de formação dos nossos Profissionais de Educação Infantil

Em síntese, os nossos participantes eram 89 profissionais de educação infantil de escolas açorianas e revelaram ter graduação ajustada e uma vasta experiência profissional.

1.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

1.4.1. Percepções de Educadores/ Professores sobre os conceitos de Brincar, Jogar e Atividade Lúdica

Iniciamos a apresentação dos dados, com a sugestão de definição dos termos: Brincar, Jogos, e Atividades Lúdicas, apresentada por alguns dos profissionais que fizeram parte do estudo (Quadro 1).

Quadro 1: Proposta dada por Profissionais para a definição dos três conceitos - brincar, jogos, e atividades lúdicas

Categoria	Exemplos:
<p>Definições de jogo, brincar, e atividade lúdica indicadas pelos profissionais inquiridos</p>	<p>O brincar utiliza diversas brincadeiras e insere o lúdico no dia a dia das crianças Os jogos são diferentes das brincadeiras, possuem regras previamente estabelecidas pelos jogadores e possuem uma finalidade competitiva. Nas brincadeiras geralmente não existem regras. Nas brincadeiras não existe competição mas são capazes de entreter e estimular a criatividade da criança de forma lúdica. O foco da brincadeira está na diversão e cooperação. O brincar possibilita a exploração e a imaginação, ultrapassando os limites do mundo real. também expressa simbolicamente seus sentimentos, medos, desejos e preferências.” (Q1)</p> <p>“a) ato de brincar sozinho ou acompanhado com ou sem materiais/brinquedos; b) jogos com intuito pedagógico; c) atividade com teor de brincar usando a imaginação e dramatização” (Q5)</p> <p>“Todas são importantes para desenvolver a socialização das crianças, a empatia, a responsabilidade é a tolerância. A atividade lúdica tem sempre uma intencionalidade, logo orientação por parte do adulto. A brincadeira é livre, feita quando, como e com quem a criança quiser. O jogo tem o seu conjunto de regras, mas se não for orientado/imposto pelo adulto, as crianças poderão inventar as suas regras.” (Q13)</p> <p>“Brincadeira: atividade livre sem orientação, as regras são improvisadas, criadas no momento.jogo, atividade livre com regras já estipuladas, atividade lúdica pressupõe orientação, atividades que são oferecidas aos alunos.” (Q18)</p> <p>“Toda a atividade lúdica é um jogo e todo o jogo é uma brincadeira. No entanto, estes termos são usados em diferentes situações. Normalmente, numa brincadeira as regras surgem na altura, num jogo as regras já estão estipuladas muito antes de se jogar, numa atividade lúdica há um "instrutor" que orienta o "jogo" e faz uma avaliação ao observar o desenvolvimento do mesmo.” (Q28)</p> <p>“Uma atividade lúdica reúne, forçosamente, características que desencadeiam a diversão por parte de quem nela participa, independentemente do caráter mais ou menos estruturada que tenha, ao passo que um jogo inclui, forçosamente, regras que condicionam a participação dos jogadores. Por sua vez, a brincadeira é de natureza livre, podendo ser aprazível para quem a cria e não necessariamente para quem nela participa a convite de outro.” (Q33)</p> <p>“Todos são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Brincadeira, poderá ser mais livre; atividade lúdica e jogo, poderão depender de alguma orientação ou organização do adulto, para atingir um objetivo. No JI, jogos</p>

	<p>e brincadeiras são atividades lúdicas que cumprem a função de desenvolver habilidades: motoras, sociais, emocionais..” (Q52)</p> <p>“Qualquer uma é indicador de aprendizagem. Brincadeira é suposto ser de forma espontânea individual ou a pares; Jogo implica o cumprimento de regras que poderão ser instituídas pelos próprios jogadores ou então seguirem o que está já pré- definido e atividade Lúdica é feita com orientação, objetivos específicos e controlo de alguém.” (Q76)</p> <p>“Brincadeira é espontânea e livre, sem regras fixas ou objetivos definidos. A criança guia a sua própria experiência. Jogo na Infância possui regras e estruturas mais definidas, com objetivos claros e desfecho, podendo ser cooperativo ou competitivo. Atividade Lúdica é organizada pelo educador com o intuito de aprendizagem, mantendo o caráter divertido, mas com um objetivo pedagógico específico.” (Q84)</p>
--	---

Como podemos observar através do quadro das respostas seleccionadas, os profissionais propuseram definições que vão de acordo com diversos autores de pedagogia.

Quando se referem à brincadeira, a definição geral é que esta é livre e espontânea, que parte da criança e esta, através da mesma, expressa-se livremente. Em concordância com esta definição encontra-se Piaget (1978, cit. por Kishimoto, 2003, p.32) ao afirmar “(...) que a brincadeira está fortemente associada à espontaneidade e ao prazer do momento que a criança expressa.”

O brincar não é apenas um momento de diversão para a criança, mas também está carregado de oportunidades para a criança aprender de uma forma lúdica, ou seja, de um modo mais divertido e prazeroso para a mesma. Cordeiro (1996) afirma que

brincar não é uma actividade feita de gestos gratuitos e sem nexos, pelo contrário, é uma das actividades mais elaboradas, para além de indispensável, pois desenvolve a criatividade, o imaginário e a imaginação, a alternância e o sentido figurativo, representativo, e a organização de gestos, das falas, e dos cenários. (p12)

Ao definirem jogo, os profissionais inquiridos referem muito que este implica a palavra “regras”, o que vai de acordo com as teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky, (s.d, cit. por Kishimoto, 2003, p.24), onde o jogo é definido como “a descentração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.” Ou

seja, as crianças conseguem, através do jogo, compreender que existem regras, demonstrar a sua criatividade e imaginação e, ao mesmo tempo, adquirem conhecimentos.

Por sua vez, Huizinga (cit. por Fortuna, 2000) caracteriza o jogo como uma atividade realizada de forma voluntária, que requer tanto um ambiente físico quanto um período específico para ser desenvolvido, e para a qual são necessárias regras. Durante os tempos livres da escola, quer seja na sala ou no intervalo, as crianças frequentemente recorrem ao jogo, podendo mesmo inventar os seus próprios jogos, com um tema definido e criam regras para o mesmo. Através do jogo as crianças, acima de tudo, divertem-se, mas também aprendem e exploram o mundo ao seu redor.

Por fim, ao definirem atividade lúdica referem que a mesma é orientada, pelo educador/professor, para a aprendizagem. Também Montessori e Decroly (s.d, cit. por Kishimoto, 2003, p.23) afirmam que “o jogo educativo é uma mistura da ação lúdica e a orientação do professor visando objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral da criança.”

Assim sendo, podemos afirmar que estes profissionais, na sua generalidade, estão conscientes das definições dos conceitos de Brincar, Jogo, e Atividade Lúdica de acordo com estudiosos da área de educação.

No decorrer da apresentação do nosso questionário, os profissionais inquiridos foram confrontados com duas citações, a primeira das quais afirma que

Enquanto brincam, as crianças expressam emoções e medos, diminuem ansiedades, mostram a forma como compreendem o mundo, fazem perguntas, partilham dúvidas, constroem sentidos e significados” (Marques, 2022)

Isto é, que as atividades com base em brincadeiras, jogos e outras práticas lúdicas seriam ferramentas importantes para o desenvolvimento da criança, respondendo, por unanimidade, que concordavam com a mesma.

Aos inquiridos também foi colocada a seguinte questão: Considerando os “Direitos da Criança ao Brincar”:

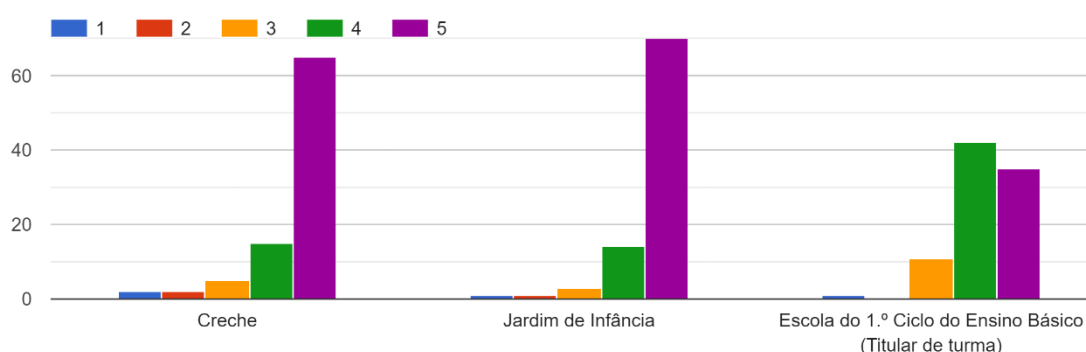
“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a

sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.”

Princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959

e foram questionados sobre o impacto que as brincadeiras, jogos de infância e práticas lúdicas devem assumir nos diferentes níveis da Escola Infantil, questão apreciada em função de uma escala de *Likert* de importância tendo em conta a seguinte escala: **5** – Importantíssimo; **4** – Muito importante; **3** – Importante; **2** – Pouco importante; **1** – Nada importante.

Como podemos observar no gráfico 7, a maioria dos inquiridos (67,4 %), das valências Creche e Jardim de Infância, concordou que os mesmos devam ter um impacto importantíssimo na educação das crianças mas ponderando de forma distinta nos vários níveis de ensino, pois a resposta à mesma questão é colocada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a opinião sobre a sua importância encontra-se mais reduzida, com apenas 39,3% inquiridos avaliando a mesma com um “5 – importantíssimo”, 47,3% dos inquiridos avaliando com “4 – muito importante” e 12,4% avaliando apenas com um “3 – importante”.



5 – Importantíssimo; 4 – Muito importante; 3 – Importante; 2 – Pouco importante; 1 – Nada importante.

Gráfico 6: Opinião dos Profissionais sobre o impacto que as brincadeiras, jogos de infância e práticas lúdicas devem assumir nos diferentes níveis da escola infantil.

O conceito de brincar e o lúdico são componentes fundamentais do desenvolvimento humano. Brincar não é apenas uma atividade recreativa; é uma forma de expressão e aprendizado que permeia todas as etapas da vida, especialmente na infância. Já o lúdico engloba uma gama de atividades que permitem a exploração, a

criatividade e a socialização, sendo este essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Para Moyles (2002, p.36), “O brincar “aberto”, aquele que poderíamos chamar de a verdadeira situação de brincar, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo as suas necessidades de aprendizagem e tornando mais clara a sua aprendizagem explícita.”

O brincar pode ser entendido como um ato espontâneo e livre que proporciona à criança um espaço seguro para explorar o mundo à sua volta. No processo de brincar, as crianças experimentam diferentes papéis, narrativas e relações sociais. Esta atividade permite que desenvolvam competências importantes, como resolução de conflitos, empatia e colaboração. Mais ainda, o ato de brincar é uma forma de expressão cultural, refletindo a diversidade de contextos sociais e históricos.

Por outro lado, o jogo pode ser compreendido como uma forma mais estruturada de brincar, com regras e objetivos definidos. Os jogos podem variar em complexidade, desde simples brincadeiras infantis a competições esportivas. A estrutura dos jogos pode promover não apenas o entretenimento, mas também o desenvolvimento de habilidades específicas e o fortalecimento de laços sociais. A experiência lúdica proporcionada pelos jogos é crucial para promover valores como o “fair play”, que ensina a importância do respeito e da ética nas relações interpessoais.

Ao confrontar os conceitos de brincar e jogo com os direitos humanos, é essencial reconhecer que o acesso ao brincar e ao lúdico é um direito fundamental de todas as crianças. A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, destaca a importância do brincar como um direito que deve ser garantido a todas as crianças, independentemente de sua origem, condição social ou circunstâncias pessoais.

1.4.2. Formação de Educadores e Professores sobre o Brincar/Jogar

Apesar de haver um consenso dos inquiridos sobre a importância do brincar na educação das crianças, a maioria dos mesmos, com 55 inquiridos (61,8%) indica que não adquiriu qualquer formação relevante sobre os temas a. Brincadeira, b. Jogo de Infância, ou c. Atividade Lúdica, nos últimos 5 anos.

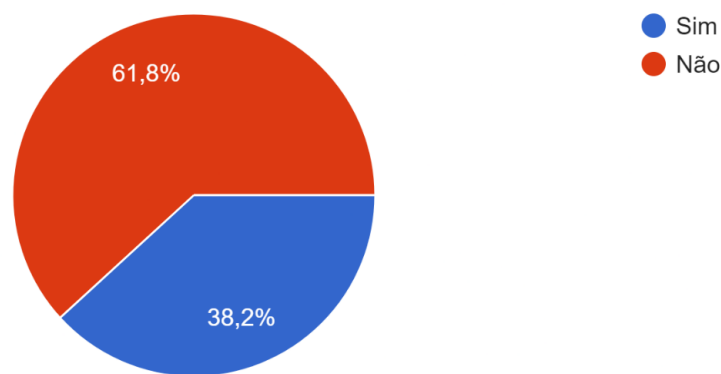


Gráfico 7: Formação dos Profissionais - aquisição/participação de/em (in)formação(ões) relevante(s) sobre o(s) tema(s) a. Brincadeira, b. Jogo da Infância, c. Atividade Lúdica.

Dos vários Educadores e Professores que indicaram ter adquirido formação nesta temática, especificamente sobre o brincar, os jogos de infância e a atividade lúdica, podemos sumarizar as suas respostas em quatro subcategorias, relevando o Valor do Brincar: **a.** ... por ser estimulante e Motivador para a criança/ alunos; **b.** ... como facilitador as Interações na Sala/ Aula (Ed./Prof.- Cr; Cr-Cr); **c.** ... criando oportunidades da criança se desenvolver e ter novas aprendizagens (Ativa; Sustentabilidade; Resolução de Problemas; Envolvimento; Questionamento; (...)); **d.** ... enquanto atividade dinâmica que exige reflexão sistemática por parte do professor. Estas categorias, que considerámos serem as mais relevantes e que, de alguma forma, representam a totalidade de respostas dadas (Quadro 2)

Quadro 2: Análise Sistematizada dos Conteúdos de Formação dos Educadores/ Professores

Categoria	Subcategorias	Exemplos:
Conteúdos de Formação dos Educadores/ Professores sobre o Brincar	a. Brincar, por ser estimulante e Motivador para a criança/ alunos.	<p>“Na medida em que contribuíram para facilitar, melhorar e tornar mais prazerosa a aquisição das aprendizagens.” (Q1)</p> <p>“Tornar as situações mais apelativas e significativas para os alunos.” (Q7)</p> <p>“Cada vez mais as atividades lúdicas e jogo orientado são relevantes para as aprendizagens.” (Q33)</p>

	<p>b. Brincar, como facilitador as Interações na Sala/ Aula (Ed./Prof.- Cr; Cr-Cr).</p> <p>c. Brincar, criando oportunidades da criança se desenvolver e ter novas aprendizagens (Ativa; Sustentabilidade; Resolução de Problemas; Envolvimento; Questionamento; (...)).</p> <p>d. Brincar, enquanto atividade dinâmica que exige reflexão sistemática por parte do professor.</p>	<p>“Revi a minha forma de interagir diferentes atividades com as crianças”. (Q3)</p> <p>“Considero que é necessário valorizar os momentos de brincadeira, sendo que nestes momentos as crianças se desenvolvem mais facilmente interagindo umas com as outras.” (Q24)</p> <p>“Aprendi que o brincar ao ar livre é extremamente importante no desenvolvimento da criança, na medida em que ela explora o mundo à sua volta e aprende com isso.” (Q16)</p> <p>“Aulas muito mais produtivas, alunos com autoestima, alegria e vontade de aprender mais com muito contributo dos alunos.” (Q22)</p> <p>“Contribuíram muito, na medida em que melhora a minha prática pedagógica e faz-me refletir sobre a mesma.” (Q12)</p> <p>R8: “Vieram reforçar a ideia que já tinha e validar o trabalho que já fazia nesse sentido.” (Q14)</p> <p>“Relembrando que a brincar se aprende melhor” (Q27)</p>
--	---	---

A partir das questões acima apresentadas (Quadro 2), que categorizámos nos quatro pontos mencionados, observamos que estes profissionais dão exemplos que relevam que o brincar, os jogos de infância e a atividade lúdica podem ser estimulantes e motivadoras para a criança/ aluno, criando oportunidades para que esta se desenvolva em ambientes de qualidade, em que tem voz nas aprendizagens que deverão acompanhar as suas necessidades e, levar o professor a refletir sobre estratégias mais ativas e facilitadoras de maiores interações .

Não podemos afirmar que a formação inicial de professores os prepara totalmente para a sua vida profissional, mas podemos afirmar que esta é apenas a primeira de muitas

formações necessárias para desempenhar corretamente a função de profissional de educação. Como afirma Delors (2003),

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (p. 160)

Deste modo, ainda de acordo com Delors, (2003, p. 159), “para ser eficaz [o professor] terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países.”

Construindo o nosso argumento a partir desta afirmação, conseguimos compreender que para que os profissionais de educação possam realizar corretamente a sua função, é necessário que estes continuem a procurar novas formas de desenvolver a sua prática.

De acordo com a nossa afirmação encontra-se Freire (1996, p. 43), ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

É importante que estejamos preparados e conscientes que teremos de sair muitas vezes da nossa zona de conforto e que não nos podemos deixar levar pelo comodismo de uma prática estandardizada e repetitiva. Como costumamos dizer, “não é porque funcionou uma vez que vai funcionar duas”, e até mesmo “não é porque funcionou com uma criança que vai funcionar com todas”.

Continuando em concordância com Freire, (1996, p. 44) este afirma que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. Sendo assim, os profissionais de educação devem ser capazes de rever as suas práticas e procurar melhor, ativamente, a sua prática pedagógica.

Pereira (2011, p. 69), salienta que,

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Quando questionados sobre que nova (in)formação consideravam necessárias para potencializar o uso de novas e melhores práticas do Brincar, do Jogar na Infância e de Atividade Lúdica, no seu contexto educacional, estes profissionais responderam com questões importantes para a valorização desta temática. Entre estas respostas podemos sumarizar as diversas sugestões num quadro (quadro 3) que engloba a totalidade das respostas em quatro subcategorias.

Quadro 3: Análise Sistematizada das sugestões de formação dos Educadores/ Professores

Categoria	Subcategorias	Exemplos:
Sugestões de formação dos Educadores/ Professores sobre o Brincar	<p>a. Formação/atualização de profissionais, auxiliares e encarregados de educação sobre os conceitos do jogo, do brincar e do lúdico na sala de aula e em espaços exteriores</p> <p>b. Redução a carga horária/ e ajuste no currículo, com</p>	<p>“Formação de Professores e atualização. Os professores continuam tradicionais... eles falam e as crianças ouvem (debitar a matéria)” (Q7)</p> <p>“Atualização dos conceitos atendendo a realidade atual das crianças e das suas vivências.” (Q19)</p> <p>“Workshops sobre o tema e com dicas aplicáveis a diferentes contextos onde se inserem as crianças.” (Q24)</p> <p>“São necessárias mais formações e sensibilizações tanto para educadores/professores, como para pais. Os últimos têm tendência a sobre proteger as crianças e os educadores e professores obedecem-lhes, pois a falta de autoridade das escolas contribuem para que se façam as vontades dos pais e não o que está pedagogicamente correto.” (Q61)</p> <p>“Retirar a carga excessiva de conteúdos programáticos do currículo do 1.º Ciclo, seguindo o exemplo de países como a Finlândia, onde se dá espaço e relevo a estas práticas.” (Q35)</p>

	<p>redução de conteúdos dos programas para abranger momentos de brincadeira e de jogo</p> <p>c. Investimento em materiais pedagógicos/lúdicos, bem como nos espaços exteriores</p> <p>d. Recuperar tradições e (re)aprender a brincar</p>	<p>“As áreas curriculares nucleares tem um programa muito extenso e não há muito tempo para o lidicom embora eu na minha prática letiva o faça pois acho muito importante , para qua as crianças tenham informação do concreto para depois seguirem para o abstrato.” (Q43)</p> <p>“Reduzir a carga horária e dar mais tempo a estas práticas.” (Q63)</p> <p>“A orientação do currículo ser mais flexível e basear-se no processo que por vezes é longo e não tanto na avaliação com resultados imediatos. Evitar que as crianças tenham horários muito preenchidos com orientação do adulto. Haver maior diálogo entre as gerações. A família reunir-se para brincar, falar, sobretudo a presença dos avós na transmissão de valores e vida em comunidade.”(Q74)</p> <p>Investimento em materiais pedagógicos/lúdicos em todas as escolas para interior/exterior. (Q27)</p> <p>Haver materiais mais ricos, sejam eles estruturados ou não. (Q45)</p> <p>“Mais acompanhamento e mais equipamento nos espaços adequados para a criança brincar.” (Q51)</p> <p>“Recorrer e experimentar jogos tradicionais.” (Q71)</p> <p>“Recuperação de tradições.” (Q80)</p> <p>“Ensinar a brincar” (Q84)</p>
--	---	--

Encontramos, portanto, muitas respostas onde referem a formação de professores para a aplicação do jogo, brincadeiras e do lúdico, na sua ação profissional, como fator importante. De facto, como foi apontado por Santos (2010), uma formação profissional de qualidade deve abranger três fundamentos: a formação académica, a formação pedagógica e a formação pessoal. O autor, inclusive, sugere que esta última, a formação pessoal, deva ser realizada de uma forma mais lúdica, salientando a importância do desenvolvimento da afetividade, sensibilidade e da criatividade.

São, também, encontradas referências que nos indicam que seria relevante a redução da carga horária, de forma a haver mais tempo para as crianças poderem brincar e explorar, mesmo que livremente, algumas destas referindo, inclusive, que o currículo deveria ser mais flexível e/ou menos sobrecarregado. Neste sentido, Elkind (2007) critica a pressão para intensificar o currículo escolar e defende a importância do tempo de brincadeira na educação da infância, referindo que "As crianças precisam de tempo para brincar e explorar; é fundamental para seu desenvolvimento emocional e intelectual" (p. 43).

O investimento em materiais pedagógicos é, também, encontrado em várias respostas por parte destes profissionais, assim como referências aos espaços exteriores das instituições de ensino. Efetivamente, os espaços exteriores nas escolas, como os recreios, são igualmente importantes no que toca ao desenvolvimento das crianças, pois estes espaços oferecem oportunidades para a prática de atividades físicas, a socialização e a exploração. Estes ambientes não só promovem a saúde e o bem-estar das crianças, mas também estimulam a criatividade e a aprendizagem ativa. A presença de materiais pedagógicos nesses espaços, como jogos educativos e equipamentos interativos, enriquecem a experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos utilizem o brincar como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Ao oferecermos estas oportunidades de aprendizagem às crianças "estamos a criar uma próxima geração de adultos com aptidões, atitudes e convicções que promovem uma relação significativa com o exterior." (Lindsay & Pompermaier, 2010, p.30). Sendo assim, é seguro afirmar que a valorização e a adequada utilização dos espaços exteriores contribuem significativamente para um ambiente escolar mais dinâmico e inclusivo.

Reaprender a brincar aparece como uma preocupação por parte de alguns destes profissionais, sendo que esta questão é cada vez mais importante num mundo onde as crianças estão cada vez mais imersas em tecnologias e jogos eletrónicos. Os jogos tradicionais, como o jogo das escondidas, brincar com o pião ou brincadeiras de roda, oferecem uma oportunidade de socialização, desenvolvimento de capacidades motoras e estímulo à imaginação.

As brincadeiras e jogos tradicionais são uma expressão da história, valores e tradições de um determinado povo. Através dessas atividades, as crianças têm a oportunidade de se conectar com o seu património cultural e aprender a apreciarem as

suas origens para além do facto que muitos destes jogos promovem a atividade física, envolvendo o corpo de forma ativa, divertida e prazerosa, para além de incentivam a exploração de ambientes externos, fundamental para um desenvolvimento saudável e para uma melhor compreensão do meio ambiente.

Os aspetos culturais ligados aos nossos antepassados também são celebrados nestes jogos, os quais são transmitidos de geração em geração (Elias, 2021). Apesar do progresso tecnológico e das novas opções de entretenimento, a relevância dos jogos tradicionais mantém-se, principalmente devido aos benefícios singulares que proporcionam (Silva & Sampaio, 2011).

Estas atividades promovem interações pessoais e o fortalecimento de laços afetivos, aspetos que são muitas vezes minimizados pelos ambientes virtuais. Ao valorizarmos e resgatarmos estas brincadeiras intemporais, garantimos que as crianças não apenas se divirtam, mas também desenvolvam competências essenciais para a vida, preservando a riqueza cultural que essas atividades representam para futuras gerações. Desta forma, podemos afirmar que a cultura é passada através do jogo, brincadeiras, e outras atividades lúdicas que são transmitidas de geração em geração, onde os adultos passam os seus conhecimentos às crianças e depois estes são passados de criança para criança (Neto, 2020).

1.4.3. Desafios e sugestões para a implementação de atividade(s) de Brincar/ Jogo Infantil/ Prática Lúdica

Quando questionados sobre os principais desafios que encontravam aquando da utilização de atividade(s) de Brincar/ Jogo Infantil/ Prática Lúdica nas suas práticas pedagógicas, a maioria dos inquiridos, com 40,5% (36) respostas, referiu que o desafio mais importante que encontravam aquando da implementação de brincadeiras, jogos ou práticas lúdicas era a gestão do tempo; em segundo lugar, com 21,4% (19) respostas, foi mencionado o comportamento das crianças/alunos; finalmente, em terceiro lugar, foi referida a questão dos recursos materiais e da avaliação da aprendizagem, sendo que ambas se encontravam com o mesmo número de respostas, 20,2% (18).

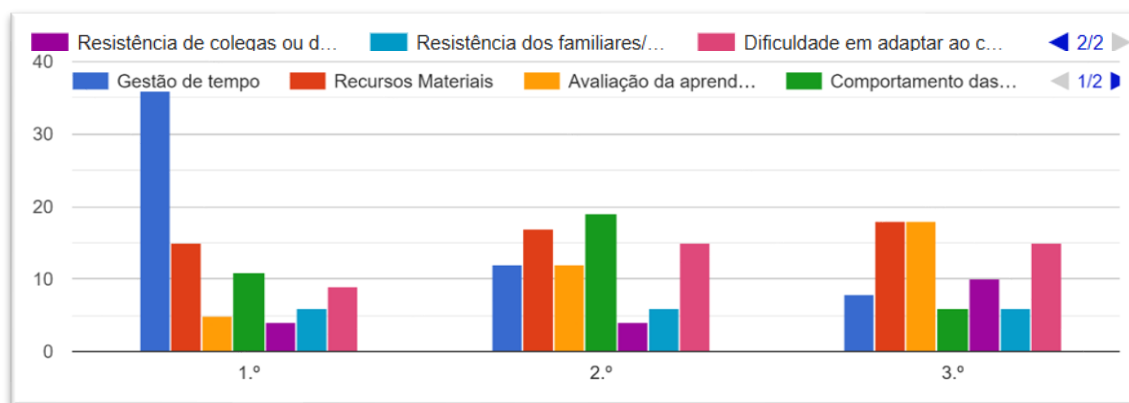


Gráfico 8: Enumeração dos três principais desafios que os Profissionais encontram utilização de atividade(s) de Brincar/ Jogo Infantil/ Prática Lúdica nas suas práticas pedagógica

Quando foram questionados sobre a existência de uma área reservada, com recursos próprios, para as práticas de jogo infantil e atividade lúdica nas suas salas de atividades/aulas, a maioria dos inquiridos respondeu que sim, apesar de não ser uma maioria sólida, sendo que 41,6% dos participantes ainda responderam que não tinham uma área designada para esse efeito nas suas salas.

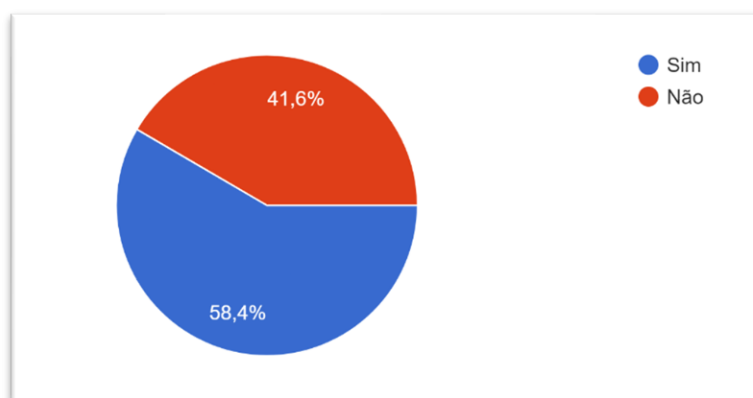


Gráfico 9: Existência de um espaço físico na sala de atividades/aula dos Profissionais, com recursos próprios para as práticas de jogo infantil e atividade lúdica

Dos 58,4% participantes que responderam positivamente à questão, conseguimos apurar que a maioria (51%) destas respostas são provenientes dos 26 Educadores de Infância, uma vez que referem muito as áreas ou “cantinhos” das suas salas de atividades nas respostas à pergunta aberta sobre quais os recursos que dispunham nas suas salas, apesar de também ser evidente a presença de alguns Professores de 1.º Ciclo com respostas que fazem referência a conteúdos e aulas.

Quando questionados sobre a frequência com que usavam esses mesmos recursos, um número considerável (31,4 %) refere que os usa diariamente, sendo a menor frequência referida como “pelo menos uma vez por semana.”

Questionamos, também, estes profissionais sobre o tipo de recursos que dispunham nesses espaços físicos que afirmaram ter, sendo estas respostas apresentadas na tabela (quadro 4) seguinte:

Quadro 4: Análise Sistematizada dos recursos dispostos nas salas de aula/atividades dos profissionais inquiridos

Categoria	Subcategorias	Exemplos:
<p>Recursos dispostos nos espaços físicos/áreas das salas de aula/atividades</p>	<p>a. Jogos (físicos ou digitais)</p>	<p>“jogos, tipo de tabuleiro, puzzles, livros...” (Q2)</p> <p>“Computador com jogos, puzzles, 4 em linha, dominós, lotos, pictionary, etc..” (Q12)</p> <p>“Puzzles, jogos de memória e destreza mental” (Q13)</p> <p>“Muitos jogos construídos a partir de materiais recicláveis: jogo de memória; dominó, jogos de contagem e associação; intruso, método da consciência fonológica.” (Q36)</p> <p>“Área com vários jogos de mesa, de linguagem, de matemática; cantinho da informática, com jogos lúdicos e educativos; biblioteca, área do desenho e colagens, área da pintura, entre outros.” (Q50)</p>
	<p>b. materiais didáticos</p>	<p>“Caixa com carrinhos, caixa com animais, tangram” (Q19)</p> <p>“Áreas destinadas com os alunos/"cantinhos" e recreio com materiais e diversos equipamentos incluindo os "rústicos" (baldes, pás, paletes,...)” (Q5)</p> <p>“Materiais de manipulação. Jogos. Material de desenho e escrita, material de construção...” (Q11)</p>

		<p>“Tem um cantinho da exploração com diversos materiais, desde lupas, folhas secas, caixa de bichinhos que apanhem no exterior, lápis e folhas, tesoura, fita cola, cola de batom para desenharem, colarem e registarem o que estão a observar, entre outros.” (Q29)</p> <p>“Dramática (fantasias); música (instrumentos); garagem; casinha; jogos de percepção oral e visual; espaço do computador; espaço do quadro; espaço da biblioteca; espaço da expressão plástica; espaço da matemática; espaço da leitura/escrita; espaço das ciências” (Q39)</p>
--	--	---

Foi, também, colocada a pergunta, se consideravam que nas orientações curriculares atuais (Creche, EPE) e Programa/Aprendizagens Essenciais (1.º CEB), estava claramente explicitada a importância do Brincar/ Jogo Infantil/Atividade Lúdica.

Do total de inquiridos, aferimos que 55,1 % responderam positivamente, enquanto 43,8% responderam ou negativamente, ou não responderam.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, conseguimos depreender, através das respostas dadas (Gráfico 9), que as brincadeiras, jogos e atividades lúdicas são observadas em todas as áreas ou domínios de aprendizagem, com pequenas oscilações ao seu recurso (Área mais usada: Formação Pessoal e Social – 79,8%; Área menos usada: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 71,9%).

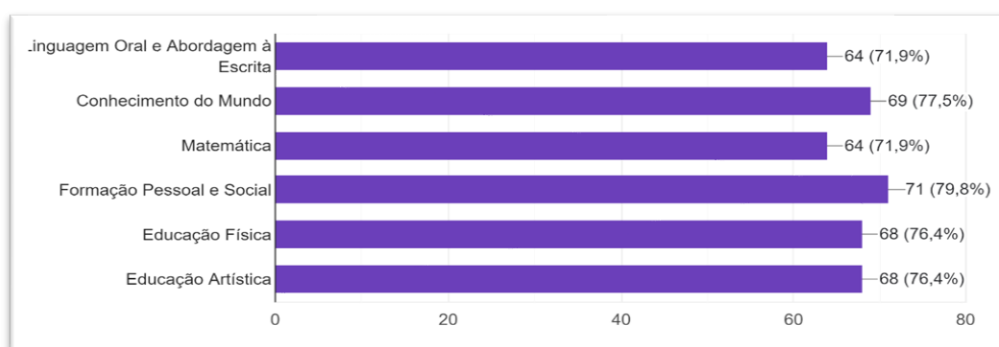


Gráfico 10: Área(s) ou domínio(s) de aprendizagem usados com maior frequência pelos Educadores de Infância em atividade(s) de Brincar/Jogo Infantil/Prática Lúdica

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, conseguimos depreender, através das respostas dadas (Gráfico 10), que as brincadeiras, jogos e atividades lúdicas são observadas em todas as áreas ou domínios de aprendizagem, com pequenas oscilações ao seu recurso (Áreas mais usadas: Educação Física e Expressões Artísticas – 78,7%; Área menos usada: Português – 44,9%).

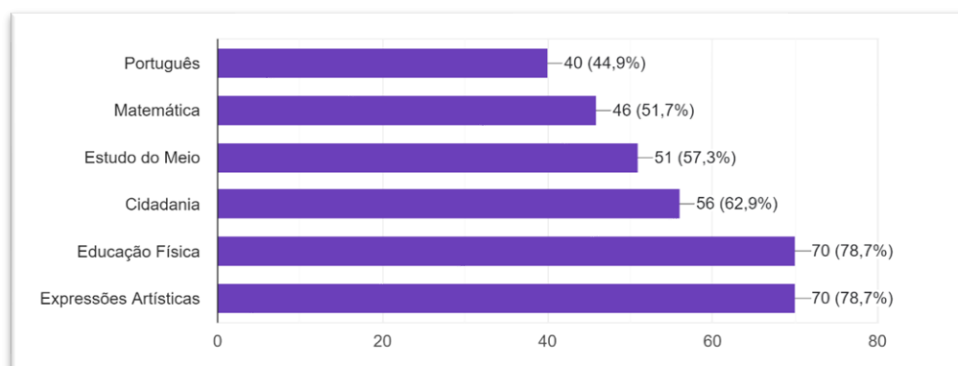


Gráfico 11: Área(s) ou domínio(s) de aprendizagem nas quais os profissionais consideram que se utilize(m) atividade(s) de Jogo Infantil/Prática Lúdica com maior frequência

Finalmente, foi colocada a seguinte questão aos profissionais inquiridos: *Que sugestões daria para aumentar a valorização e implementação do brincar/ jogo infantil/ atividade lúdica no seu contexto educacional?* As respostas a esta questão foram muitas e, após a sua análise, voltam a poder ser categorizadas em três aspetos fulcrais, ou subcategorias, apresentadas no quadro 5: formação de pessoal docente e não docente, assim como dos encarregados de educação; investimento nos materiais e nos espaços escolares; e, por fim, redução da carga horária e reestruturação do currículo.

Quadro 5: Análise Sistematizada das sugestões para o aumento da valorização do brincar/ jogo infantil/ atividade lúdica no seu contexto educacional

Categoria	Subcategorias	Exemplos:
Sugestões para o aumento da valorização do brincar/jogo infantil/	a. Formação do corpo docente e não docente, e encarregados de educação/pais	<p>“Formar pais e docentes para a sua importância. Ser valorizado pelas tutelaa/programas.” (Q13)</p> <p>“Ações de sensibilizações de docentes para os motivar para esta pratica” (Q48)</p> <p>“Formação para as educadoras que confundem «brincar» com «pastar ovelhas» e não se</p>

<p>atividade lúdica nos seus contextos educacional</p>	<p>b. Redução a carga horária/ reestruturação dos conteúdos dos programas/ documentos orientadores</p>	<p>preocupam em disponibilizar materiais apelativos e em promover um ambiente estimulante para a criança” (Q50)</p> <p>“Mais formação para que todos os docentes entendam a importância do brincar no desenvolvimento global e as suas repercussões emocionais.” (Q52)</p> <p>“por aqueles que estão atrás das secretárias em sala de aula a experienciar uma aula dita tradicional e uma ludico-pedagógica” (Q72)</p> <p>“Ser o modelo.” (Q79)</p> <p>“Formação contínua de educadores; integração do brincar no currículo e sensibilização dos pais e encarregados de educação.” (Q82)</p> <p>“Que fosse realmente aplicado no 1º ciclo dado que as crianças não têm tempo após os 5 anos de serem crianças e por vezes a pressão que nos dão (educadores de infância) é que precisamos trabalhar letras e números para sabermos no 1º ciclo, ao invés de valorizarem a brincadeira, o jogo que através deles adquirimos conteúdos importantíssimos e fundamentais como a consciência fonológica, contagens, cálculos mentais, etc...” (Q6)</p> <p>“Na Educação Pré-Escolar estimular a criança para aquisição de competências através de lúdico e não de fichas de trabalho.” (Q12)</p> <p>Tempos específicos no horário escolar, para que essas atividades pudessem ser desenvolvidas. (Q16)</p> <p>“1.Retirar conteúdos inúteis nos Programas e proporcionar tempo nos horários para brincar e</p>
--	---	---

	<p>c. Investimento em materiais pedagógicos/lúdicos e valorização dos espaços exteriores</p>	<p>jogar com acompanhamento. 2. Criar Salas de Jogos nas Escolas com supervisão” (Q21)</p> <p>“Redução dos conteúdos ministrados até ao 4.º Ano, incluindo, no currículo, tempos destinados à prática do brincar.” (Q32)</p> <p>“Reduzir a carga letiva e a exigência que é colocada nas aprendizagens . Dar mais espaço a este tipo de atividade. As crianças são pessoas e não máquinas que se programem. A par disso, está a faltar muita disciplina nas sala de aula. Os recurso materiais e humanos das escolas, estão a desaparecer.” (Q63)</p> <p>“Introdução do brincar, jogo infantil e atividade ludica nas orientações curriculares e are de desenvolvimento” (Q71)</p> <p>“equipar as escolas com equipamentos próprios” (Q4)</p> <p>“Disponibilização livre de brinquedos e materiais, sobretudo nos recreios.” (Q15)</p> <p>“Haver a disponibilidade de mais recursos lúdicos e a criação de espaços para tal, amplos, por exemplo.” (Q23)</p> <p>“Todas as escolas deveriam ter equipamentos para brincadeiras ao ar livre, o tempo de recreio no 1º ciclo deveria ser maior que os 15 minutos....e os professores deveriam ser sensibilizados para esta questão- a importância do brincar...” (Q26)</p> <p>“Equipar as escolas com materiais e recursos pedagógicos adequados a cada nível de ensino” (Q89)</p>
--	--	---

1.5. Síntese conclusiva

A elaboração do presente estudo proporcionou uma análise profunda sobre a importância do brincar no contexto educativo e as distintas percepções de profissionais que atuam nessa área fora:

Existe consenso entre educadores e professores quanto ao valor intrínseco do Brincar para o desenvolvimento integral das crianças, englobando os aspectos físicos cognitivos, sociais e emocionais.

A valorização do brincar é muitas vezes confrontada com aspectos que lhe são desfavoráveis, como: realidade do currículo escolar excessivamente sobrecarregado, o que limita a prática do brincar nas rotinas diárias da sala de aula; existência de uma lacuna significativa na formação e na prática pedagógica destes profissionais e de outros da escola;

Observou-se, também, que uma quantidade significativa de professores não utilizava o brincar como recurso pedagógico nas suas salas de aula, o que irá limitar as oportunidades de aprendizagens dinâmicas e apelativas para os alunos, sendo que a ausência de um espaço dedicado ao jogo e às atividades lúdicas reflete uma visão restritiva do currículo atual, que, segundo os inquiridos, não proporciona tempo suficiente para a implementação destas práticas.

Se de acordo com o Artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989), “todas as crianças têm 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”. Será, talvez, pertinente visitar o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e não apenas afirmar a ludicidade como essencial, mas representá-la mais explicitamente e “fazer” espaço para ela nas Aprendizagens Essenciais.

É notório que, apesar do reconhecimento da importância do brincar, muitos destes profissionais expressaram a necessidade de formação adicional que lhes permita integrar de forma eficaz este componente nas suas práticas pedagógicas, apesar de uma grande parte dos mesmos não ter adquirido qualquer formação sobre esta temática, o que poderá levantar algumas questões importantes: será que estamos a dar o devido valor ao brincar nas escolas?

No que seria uma resposta ideal a esta questão, Moyles (2002, p.21) refere que “Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar.”

Consideramos essencial um investimento contínuo numa carreira profissional, ainda mais quando se trata da nossa formação enquanto profissionais de educação, uma vez que

a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. Hoje, reconhece-se a universidade da formação de professores que apresentam ganhos simbólicos, nos planos simbólicos e científicos, mas perderam-se um entrelaçamento com a profissão que opõe a escolas normais (Nóvoa, 2017).

Esta falta de formação pode, também, contribuir para a escassez de iniciativas que integrem o lúdico no cotidiano escolar. A formação contínua de profissionais da área de educação é uma questão indiscutível. Carrascosa (1996, citado por Santos & Silva, 2009) afirma que

[...] a formação de um professor é um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial tiver sido de melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a Formação Inicial (p.4).

Neste sentido, é imprescindível que a formação de professores aborde de forma mais abrangente a temática do brincar, do jogo e do lúdico, capacitando-os não apenas a reconhecer a sua importância, mas também a integrar estas dinâmicas nas suas abordagens pedagógicas diárias.

O investimento em formações continuadas e a valorização do jogo como ferramenta de aprendizagem são questões essenciais para que os profissionais de educação se sintam seguros e motivados a promover experiências lúdicas significativas. Moyles (2022) afirma que “Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de

brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem.” (pp.36-37). Ao resgatarmos o papel do brincar no ambiente escolar, estaremos não só a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também a contribuir para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, preparando-as de uma forma mais completa para os desafios do futuro.

É igualmente importante formar os pais para o tipo de brincar que se faz na escola, que deve ser diferente do brincar que as crianças fazem em casa. Como afirma Moyles (2002, p.29)

Os pais têm o direito de esperar que o brincar da escola seja significativo e diferentemente organizado do brincar em casa e em qualquer outro lugar. Se isso pudesse ser comprovado, é mais provável que eles atribuam valor e importância a ele.

No seu estudo, Leite (s/d) refere a importância da organização do espaço da sala de aula como um elemento que impacta significativamente o processo de aprendizagem, afirmando que

Uma sala de aula (...) em que os alunos permanecem sempre sentados na mesma posição, cada um olhando as costas do que está na frente, certamente é um ambiente que pode favorecer a submissão, a passividade e a dependência, mas não o trabalho livre e criativo. (...) É evidente que com salas abarrotadas de alunos o trabalho se torna mais difícil. O número de alunos deve possibilitar ao professor um atendimento individual, baseado num conhecimento profundo de todos eles. (p.86)

Da mesma forma, a falta de tempo e a pressão curricular foram apontadas como barreiras significativas à implementação de atividades lúdicas, o que levanta questões sobre a flexibilidade dos currículos e a priorização do desenvolvimento holístico da criança.

Além das reflexões sobre o papel do brincar, esta experiência de estágio foi fundamental para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais da educação. Para Boudreau (2002, cit. por Rodrigues, 2009) “uma etapa importante da formação de

professores reside no estágio, sendo durante este que se aprende verdadeiramente a ensinar.” (p.46). A vivência prática permitiu-nos confrontar a teoria com a realidade, desenvolver competências essenciais e perceber a importância da formação contínua e da reflexão crítica sobre a nossa prática. Este relatório, portanto, não só documenta o nosso percurso formativo, mas também serve como um alerta para a necessidade de um ambiente educativo que valorize e integre o brincar como elemento central na aprendizagem. No entanto, de acordo com Perrenoud (2002), citado por Fonseca (2013), apesar de concluirmos este estágio, não saímos completos, uma vez que as competências que iremos necessitar para a profissão serão aperfeiçoadas ao longo da nossa carreira profissional. A nossa opinião vai ao encontro de toda a bibliografia presente, bem como das respostas apresentadas dos profissionais inquiridos: não é apenas necessário, é vital que valorizemos o brincar nas escolas, não só nos recreios como forma de lazer, mas como instrumento de pedagogia, através do qual as crianças possam aprender uma forma prazerosa e integral.

Em suma, as experiências vividas e observadas, bem como as percepções partilhadas evidenciam que, para que o brincar assuma o seu valor na educação, é imprescindível promover a formação dos educadores, otimizar os currículos e fomentar uma cultura educativa que legitime o brincar como uma prática instrutiva e enriquecedora. Reforçar a importância do brincar no contexto escolar poderá, assim, contribuir para a formação de crianças mais criativas, colaborativas e felizes, preparando-as para os desafios do futuro.

Capítulo II - O nosso Estágio

Introdução

A formação inicial de educadores e professores é um processo complexo e multifacetado que integra tanto a teoria como a prática, sendo fundamental para a preparação e habilitação profissional para a docência, condição indispensável para o desempenho da atividade docente. Esta fase prepara os futuros docentes para os desafios de intervenção nas instituições de Educação de Infância ou escola, com reforço na prática de ensino supervisionada: sala de atividades ou de aula. Nesse contexto, o Estágio Pedagógico que encontra o seu enquadramento legal no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 79/201 DL 74/ 2014, emerge como uma etapa crucial na formação inicial de docentes, proporcionando experiências que vão além das fronteiras do conhecimento teórico e que permitem a construção de competências essenciais para a prática educativa.

Este capítulo visa abordar ambos os estágios tanto da educação pré-escolar do 1.º ciclo do ensino básico, destacando como essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de competências e capacidades indispensáveis para a nossa atuação profissional no cenário educativo contemporâneo.

O estágio pedagógico oferece uma oportunidade única de observação e prática que enriquece a formação teórica adquirida nesta nossa instituição de ensino superior. Ao vivenciar o quotidiano escolar, o futuro profissional não aplica apenas conhecimentos pedagógicos, mas também se depara com realidades e desafios que configuram esta área. Este contato direto com a realidade educativa possibilita a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o que é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e consciente. No contexto da Educação Pré-Escolar, o nosso estágio possibilitou a compreensão da importância do brincar como linguagem fundamental para a aprendizagem das crianças, enquanto no 1.º ciclo do ensino básico, enfatizou-se a necessidade de ministrar conteúdos de forma lúdica e envolvente, respeitando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

A resolução de problemas é uma das competências que emergem como imprescindíveis para um futuro profissional de educação. No estágio, fomos frequentemente confrontados com situações desafiadoras que exigiram criatividade e inovação para resolver. Cada sala de atividades ou de aulas apresenta um conjunto único de dinâmicas, onde é necessário desenvolver estratégias eficazes para lidar com a diversidade de perfis dos alunos, saber quais as suas necessidades e saber quais as suas

motivações. A capacidade de identificar problemas e encontrar soluções adequadas é uma competência importante que se reflete não apenas na atuação docente, mas também na contribuição para um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Para além disso, as experiências práticas durante os estágios propiciaram-nos o desenvolvimento de uma série de competências interpessoais e profissionais. A capacidade de comunicação, por exemplo, foi constantemente melhorada por meio da interação com as crianças, os alunos, as suas famílias e mesmo com colegas da instituição. O diálogo estabelecido em diferentes contextos permitiu-nos desenvolver competências sócio-emocionais, como empatia, escuta ativa e colaboração, fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem positivo e motivador para todos.

Outro aspeto relevante diz respeito à reflexão crítica e ao autoaperfeiçoamento profissional. O estágio foi um momento privilegiado para a autoavaliação das nossas práticas educativas. As observações feitas durante as atividades, bem como as orientações recebidas dos professores orientadores, educadora cooperante e professor cooperante, incentivaram em nós um processo de reflexão constante que promoveu o nosso desenvolvimento profissional. Este ciclo de ação e reflexão, inerente à prática docente, é vital para a aquisição de uma postura profissional comprometida com a melhoria contínua e a busca pela excelência na educação.

Em suma, o Estágio Pedagógico em Educação Pré-escolar e o Estágio Pedagógico em 1.º ciclo do Ensino Básico foi uma componente fulcral na nossa formação uma vez que permitiram a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, mas também contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento de competências indispensáveis à nossa prática profissional. Questões como a resolução de problemas, a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas, e o desenvolvimento de competências interpessoais e reflexivas tornam-se pilares que sustentarão uma formação sólida e integrada para o nosso futuro. Este capítulo irá centrar-se na exploração das experiências vividas durante os estágios realizados, evidenciando como cada experiência contribuiu para a construção de uma identidade profissional crítica e comprometida com a educação de qualidade.

2.1. Caracterização da Escola dos Estágios

A instituição de ensino onde realizámos ambos estágios pedagógicos foi, recentemente, alvo de remodelação e ampliação sendo, na prática, um novo

estabelecimento de ensino, já que foi necessário demolir todo o edificado previamente existente, construir novas instalações novas de raiz e reabilitar e ampliar o pavilhão desportivo e o ginásio. Desta forma, a instituição contemplava três pisos - o rés do chão, primeiro andar e segundo andar – no entanto, a nossa ação pedagógica focou-se nos dois primeiros pisos referidos.

No primeiro piso tínhamos 16 salas de aula destinadas ao 1.º CEB, uma sala de apoio especializado, duas reprografias, duas casas de banho para as crianças, um bar e uma sala de professores. No segundo piso podíamos encontrar várias salas de aula que são partilhadas por várias turmas do 2.º CEB, contando com 12 turmas do 5.º ano de escolaridade.

O edifício também possuía dois halls de entrada, um para a entrada das crianças de Educação Pré-Escolar e dos alunos do 1.º CEB e outro, no lado oposto do edifício, para os alunos do 2.º CEB. Nos vários corredores, que também devem ser vistos e tratados como espaços educativos, tal como consta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016, p.29) e no PA (ME/DGE, 2017, p. 7), estavam expostos trabalhos de Expressão Artística feitos pelas crianças.

A escola dispunha de dois recreios, um pertencente à Educação Pré-Escolar e outro que estava dividido em duas partes, uma parte designada para o 1.º CEB e outra para o 2.º CEB. O espaço exterior de uma instituição de ensino também deve ser considerado como um espaço educativo, pelas suas potencialidades e oportunidades que oferecem às crianças para o seu desenvolvimento, tanto a nível motor como cognitivo, assim como consta nas OCEPE (Silva et al., 2016, P. 27). Tendo em conta este facto, os recreios e o meio envolvente foram, também, alvo da nossa ação de prática pedagógica, uma vez que os Educadores e Professores também têm como função a gestão de oportunidades para exploração de espaços exteriores e do meio natural envolvente e também de criar uma harmonia entre o espaço exterior e interior (Oliveira-Formosinho, 2018).

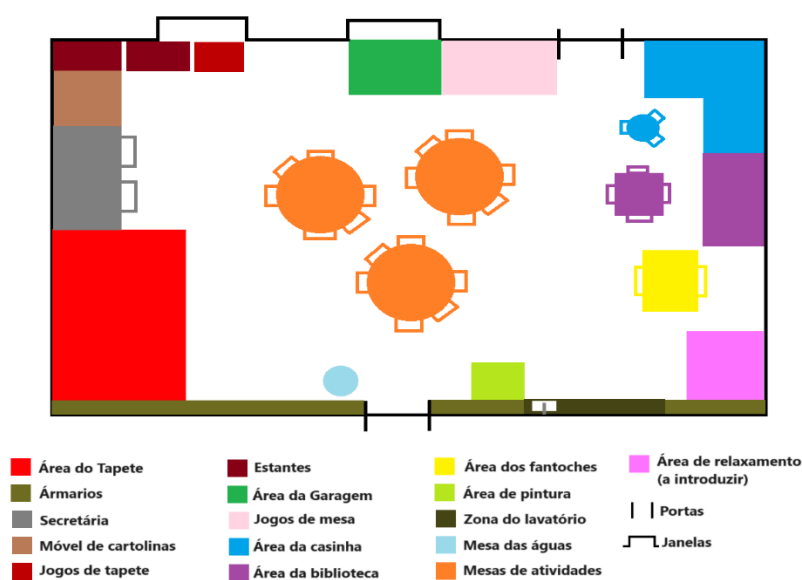
2.2. O Estágio da Educação Pré-Escolar

2.2.1. Caracterização da Sala de Atividades

A forma como uma sala de atividades está organizada não só demonstra as intenções do Educador e influencia o seu trabalho, tal como influencia a dinâmica do grupo e a forma como as crianças aprendem, de acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Também Montessori (2017) tinha destacado a importância de um ambiente organizado para o desenvolvimento da autonomia e da concentração das crianças, afirmando que a ordem é essencial na construção do seu sistema de pensamento e para que se possam desenvolver o seu potencial.

A sala de atividades onde realizámos as nossas intervenções pedagógicas encontrava-se situada no rés do chão da instituição. Tratava-se de uma sala ampla, de acordo com o número de crianças, com bastante luz natural proveniente de duas janelas grandes, cujas dimensões vão do chão até ao teto, e de uma porta de vidro para o exterior.

A sala estava dividida em oito áreas distintas, bem identificadas (Esquema 1).



Esquema 1: Sala de atividades de Educação Pré-Escolar

Estas áreas eram: a área dos jogos de tapete, a área dos jogos de mesa, a área da garagem, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos fantoches, a área de pintura e a área das mesas de desenho e trabalho. Todas as áreas estavam bem identificadas, com um cartão com o nome da área e outro com o número de crianças e espaços para as crianças colocarem as suas fotos, de acordo com o limite permitido na área.

Na zona do tapete, onde decorria o acolhimento e outras atividades da rotina diária, e onde também funcionava a área dos jogos de tapete nos tempos livres, encontravam-se o quadro das presenças e calendário, o quadro do tempo, e o quadro com as fotografias das crianças para as mesmas colocarem nas áreas. Na área também se encontrava um quadro branco onde eram projetados vídeos, fotografias, e outras apresentações como, por exemplo, atividades para as crianças, e onde, também, se encontravam vários armários de arrumos com diversos materiais, atividades, e as pastas dos alunos. Os jogos de tapete estavam colocados à disposição das crianças numa prateleira junto de uma das janelas, e eram, primariamente, compostos por jogos de montagem de madeira e de plástico.

Na área dos jogos de mesa encontrava-se uma estante com quatro prateleiras, onde estavam dispostos vários jogos aos quais as crianças podiam aceder facilmente. Estes jogos estavam categorizados, e eram organizados, através de etiquetas com figuras geométricas de cores diferentes, de acordo com o tipo de jogo e/ou com o tamanho das caixas, que estavam coladas em cada uma das caixas dos jogos e na prateleira, de forma a auxiliar o arrumo organizado e autónomo.

Na área da garagem, situada junto de outra janela, estava disposta uma garagem de brincar, com vários pisos, um tapete com estradas e uma caixa com vários veículos, terrestres, marítimos e aéreos.

A área da casinha dispunha de uma mesa pequena com uma toalha de mesa e três cadeiras, um armário com prateleiras, um lavatório com armário, um fogão com forno e um armário de gavetas, uma tábua de passar ferro e uma cama, tudo em madeira. A área dispunha de vários utensílios de cozinha de plástico, vários alimentos de plástico e de madeira, cestas de vimes e de plástico, uma caixa registadora, vassoura e várias bonecas, que são utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta realizadas nesta área. Nesta área encontravam-se, em permanente exposição, duas atividades realizadas pelos estagiários, uma sobre os cinco sentidos, outra sendo o semáforo da alimentação que fora dinamizado pelos estagiários no dia da alimentação. Nesta área também se encontrava um quadro onde eram colocados os trabalhos de expressão feitos pelas crianças.

A área da biblioteca dispunha de uma mesa pequena com quadro cadeiras, tudo em plástico, e uma estante com três prateleiras com livros expostos e à disposição das

crianças. Por detrás desta estante estava uma porta de correr que permitia o acesso à sala ao lado, apesar de esta se encontrar sempre fechada.

Na área dos fantoches encontrava-se uma mesa com duas cadeiras, uma para quem manuseava os fantoches e a outra que observava as histórias, um fantocheiro, vários fantoches de mão e uma caixa com vários fantoches de dedo. Por detrás desta área também se encontrava um quadro onde eram expostos os trabalhos de expressão das crianças.

Na área de pintura estava um cavalete onde as crianças podiam fazer as suas pinturas com tintas. Cada cavalete tinha duas prateleiras onde podiam colocar os copos com tintas e também os pincéis, uma de cada lado, sendo que este cavalete permitia o desenvolvimento de atividades de pintura com duas crianças simultaneamente.

A sala dispunha de três mesas redondas onde as crianças fazem atividades orientadas de escrita, pintura, recorte, colagem, modelagem, bem como onde são utilizados os jogos de mesa. Estas também foram utilizadas para atividades de pintura e desenho livres, bem como, mais para o final do estágio, de escrita, também ela livre.

Encontrava-se, ainda, uma zona de lavatório, com vários armários onde eram guardados vários materiais de pintura, de recorte e de colagem, assim como um mesão onde eram colocados os pacotes de leite para o lanche e um aquário com dois peixes trazidos pelos estagiários, na semana do dia do animal, para se tornarem as mascotes da sala e cuja alimentação passou a fazer parte da rotina diária do responsável do dia.

Junto à porta estava uma mesa com as garrafas de água de cada criança e vários cartões com diferentes emoções e uma sequenciação da rotina, que era inicialmente utilizada pelas crianças “I” e “Q”, que requeriam mobilização educativa adicional.

A sala tinha, também, uma secretária onde se encontra um computador, utilizado pela Educadora e pelos estagiários para trabalhos ou para utilizar o projetor. Junto à mesma estava uma estante de gavetas móveis com cartolinas, EVA, e outros materiais do género, uma prateleira com vários materiais que tinham de estar fora do alcance das crianças, dentro de uma caixa com gavetas, como tesouras e colas. Ao lado da mesma, já ao alcance das crianças, estavam várias cestas de correspondência onde as crianças colocavam os seus trabalhos de desenho, cada uma delas com a fotografia da criança à qual pertencia, também para auxiliar na organização autónoma.

No decorrer do nosso estágio em EPE planeámos acrescentar uma área diferente e complementar às áreas já existentes na sala de atividades para que estas se tornassem cada vez mais ricas para as crianças em termos de aprendizagens e variedade de materiais. Assim, chegou-se a introduzir uma área da calma com alguns elementos inspirados pelas salas de *Snoezelen*, disponibilizando na mesma uma cesta que continha um pote da calma, um spinner, cobertores, almofadas e peluches, durante a intervenção individual do estagiário A. Para nosso agrado, a área era muito requisitada pelas crianças em geral e não era apenas utilizada pelas crianças com NEE deste grupo, para os quais este tipo de área, geralmente, costuma estar direcionada.

2.2.2. Caraterização das Rotinas

As rotinas são estruturas essenciais que fornecem às crianças um sentido de segurança e organização, além de promoverem a previsibilidade e a estabilidade no ambiente escolar através de “momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Essa previsibilidade é particularmente importante na Educação Pré-Escolar, pois ajuda a reduzir a ansiedade e fortalecer a capacidade das crianças se orientarem.

Pesquisas realizadas por Pianta, La Paro, & Hamre (2008) mostram que as rotinas diárias na Educação Pré-Escolar estão associadas a resultados académicos mais positivos. Foi observado que as crianças que experienciavam rotinas bem estruturadas tinham maior probabilidade de aderir a atividades educativas, prestar mais atenção, seguir orientações e ter comportamentos corretos, sugerindo que as rotinas têm um impacto direto no desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças.

Uma vez que algumas crianças chegavam cedo à escola, estas ficavam sentadas na zona exterior até que a Educadora chegasse à sala. As crianças entravam na sala e dirigiam-se para a área do tapete onde, posteriormente, realizam a rotina do "Bom Dia" às 8h30min, que começava com uma canção de bom dia, seguido de um possível diálogo sobre algum aspeto da vida das crianças que as mesmas quisessem partilhar. Todas as segundas-feiras era feito um diálogo sobre o fim de semana de cada um. De seguida, era escolhido um Ajudante do Dia que nos assistia nas diversas tarefas da rotina de acolhimento, começando pela marcação as presenças, onde o Ajudante ia buscar uma latinha, com a cor específica referente ao dia da semana, que continha os nomes de todas as crianças e da Educadora, e procedia em chamar os mesmos, um a um, para virem

identificar o seu nome e coloca-lo, por si mesmos, no quadro das presenças, alguns independentemente e outros com ajuda dos estagiários ou do próprio Ajudante. Mais tarde foram adicionados os nomes dos estagiários ao quadro das presenças, para deleite das crianças. Com a conclusão da rotina de “Bom dia” era, então, dado início às atividades da manhã, por volta das 9h15min.

Aproximando-se as 9h50min, as crianças eram levadas à casa de banho para a sua rotina diária, e depois eram dirigidas para o recreio, onde brincavam até às 10h30min, retomando as atividades da sala, fossem estas planificadas ou momentos de brincadeira livre nas áreas.

Por volta das 11h15min as crianças eram levadas novamente à casa de banho, onde realizam a segunda rotina de casa de banho, que antecedia o almoço, procedendo a formar uma fila única e serem levadas, pela educadora e pelos estagiários, para o refeitório, onde decorria o almoço até por volta das 12h. Após o almoço as crianças eram levadas para o recreio, onde permaneciam até às 13h.

Ao regressarem do recreio da tarde, as crianças entravam na sala e sentavam-se nas mesas, seguindo-se pela distribuição, a cargo da criança responsável do dia, dos leites pelos colegas, e realizavam o seu lanche.

Os estagiários sugeriram a introdução de uma sessão de relaxamento após o intervalo, quando a mesma fosse considerada pertinente, de modo que as crianças pudessem ter um momento para se acalmar e concentrar nas atividades seguintes. Este momento contava com música relaxante, e por vezes incluía narração. Rechtschaffen (2014) defendeu a inclusão de momentos do chamado “mindfulness” na educação pré-escolar. Segundo o mesmo, “o mindfulness ajuda as crianças a desenvolver competências sócio-emocionais, aumentando a sua autoconsciência, autorregulação e capacidade de atenção, resultando num ambiente de aprendizagem mais positivo” (Rechtschaffen, 2014, p. 16).

Dava-se, então, início às atividades da tarde, que podiam decorrer até, mais ou menos, às 14h15min.

A última rotina diária, também sugerida pelos estagiários, foi a rotina do "Adeus", por volta das 14h15min, onde as crianças se reuniam novamente na área do tapete e, com

a ajuda dos estagiários, refletiam sobre o dia, as atividades, e o feedback dos mesmos, através de um diálogo que também servia para averiguar ideias para futuras atividades.

Sempre que uma atividade terminasse mais cedo, ou em caso de momentos em que a segunda parte da manhã não tivesse atividades planejadas, as crianças iam explorar livremente as áreas da sala, uma vez que brincar livremente também é fundamental para o desenvolvimento sócio-emocional das mesmas e permite que as mesmas aprendam a interagir com os outros, a partilhar, a trabalhar em equipa, a resolver conflitos e a desenvolver empatia. Brincar livremente também proporciona um ambiente seguro para as crianças experimentarem diferentes emoções e aprenderem a controlar as mesmas.

A abordagem Reggio Emilia enfatiza o papel das rotinas na Educação Pré-Escolar. A partir desta perspetiva, as rotinas não são vistas como restrições, mas sim como oportunidades para a aprendizagem das crianças, uma vez que são consideradas momentos de exploração, descoberta e interação, que promovem a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências criança (Edwards, Gandini, & Forman, 1998).

2.2.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com que desenvolvemos a nossa prática pedagógica estava composto por dezoito elementos (dez elementos do sexo masculino e oito elementos do sexo feminino), com quatro anos de idade.

Este grupo demonstrou ser, no geral, assíduo e pontual, ativo, participativo, empenhado e interessado no desempenho e cumprimento das tarefas escolares propostas, procurando respeitar o estabelecido, tanto dentro como fora da sala de aula. Contudo, uma das crianças (aqui identificadas com letras) a Criança “I” apresentava atitudes e comportamentos perturbadores do bom funcionamento da sala de aula e do recreio, exigindo uma atenção especial por parte da Educadora e dos estagiários, bem como de uma assistente técnica de educação especial que a acompanhou apenas nos primeiros meses de estágio, não podendo continuar por motivos de falta de pessoal.

Das observações aferidas, no geral, o grupo acompanhava as competências essenciais de cada Área de Conteúdo, estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar à exceção das duas crianças que necessitavam de mobilização de

medidas seletivas. Vimos a registar uma evolução no comportamento e atitudes das crianças desde a primeira semana de observação, notando-se que existia uma grande necessidade de afetividade e de atenção por parte de algumas crianças.

Todas as crianças do grupo em questão identificavam as suas características individuais - nome, idade, género, entre outras. Eram, também, capazes de expressar as suas necessidades físicas relacionadas com o seu bem-estar, bem como realizar outras manifestações, o que nos indica que estariam a adquirir aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social, uma área considerada transversal pois “está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Relativamente a esta área, foi possível verificar que existiam crianças mais autónomas do que outras, crianças mais responsáveis e algumas que ainda não conseguiam cumprir todas as regras para o bom funcionamento do grupo e da escola sendo, portanto, importante o uso do reforço positivo nas crianças que já respeitam todas as regras, partilham os brinquedos sem que lhes seja pedido e arrumam a sala na hora de arrumar e após concluírem os jogos, uma vez que eram um bom exemplo para as outras crianças.

No que diz respeito à área de Expressão e Comunicação, a maioria das crianças demonstrava maior interesse pelo Domínio da Educação Física, demonstrando grande entusiasmo pela atividade física e por situações de jogo, individual ou em equipa; e pelo Domínio da Educação Artística, demonstravam grande entusiasmo por atividades como pintura, desenho e moldagem (Subdomínio das Artes Visuais); dramatização (Subdomínio do Jogo Dramático); e atividades que envolvessem música e dança (Subdomínios da Música e da Dança).

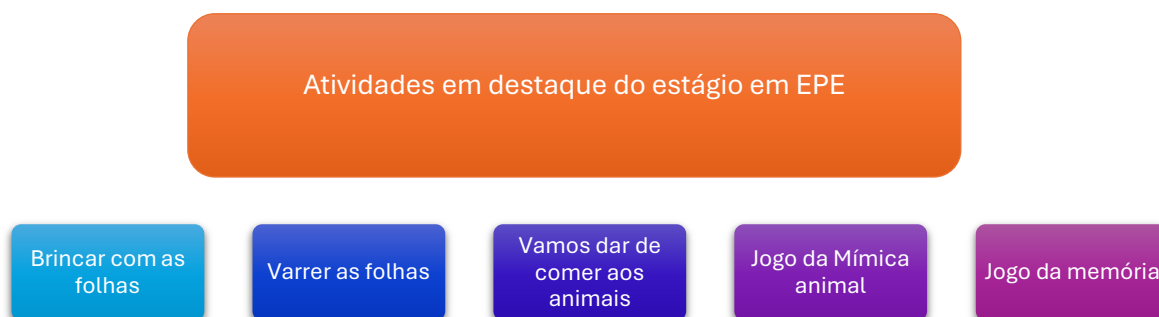
Foram, no entanto, encontradas fragilidades nos outros domínios desta área (Expressão e Comunicação), nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática, sendo que fez parte dos nossos objetivos o desenvolvimento dos conteúdos destes Domínios, juntamente com as Componentes da Área Pessoal e Social.

Relativamente à Área de Conhecimento do Mundo esta é uma área que trabalha muito com os conhecimentos prévios das crianças, uma vez que as crianças são naturalmente curiosas e predispostas à exploração, ou seja, quando integram a Educação Pré-Escolar já têm alguns conhecimentos sobre o mundo social e natural envolvente,

sobre o modo como se usam certos utensílios e objetos, instrumentos e máquinas que encontram no seu dia-a-dia, como também é referido por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p. 85), sendo, portanto, uma área de conhecimento em que as crianças demonstravam mais facilidade e maior interesse.

2.3. Descrição e Análise de Atividades da Prática Supervisionada EPE

Neste estágio, que decorreu de setembro de 2023 a janeiro de 2024, preparámos um conjunto de atividades em função da coordenação com os temas propostos pela nossa Educadora Cooperante (Anexo 1). Dessas intervenções efetuadas com o grupo de crianças seleccionámos algumas, cinco que ocorreram na sala de atividades e uma em contexto de recreio que iremos descrever e analisar em seguida.



Esquema 1: Atividades seleccionadas na EPE do quadro apresentado em anexo ([anexo 1](#))

Atividade 1: Brincar com as folhas

A primeira atividade a ser apresentada, analisada e refletida, foi implementada no dia 23 de setembro de 2023, durante a tarde, no decorrer da primeira intervenção a pares, no ginásio de Educação Pré-Escolar, sendo a temática desta intervenção “O outono está a chegar”.

De forma a contextualizar a decisão de desenvolver esta atividade lúdica, será explicada a sequência de ações que colmataram na mesma.

Esta atividade surgiu no seguimento da leitura de uma história sobre o outono, na qual a personagem principal, inicialmente preocupada com a queda das folhas e em arranjar soluções para as voltar a colocar nas árvores, aceitou que era apenas natural que

as mesmas caíssem, pois era outono. No final da história a personagem brincou com as folhas de diversas maneiras e o estagiário pretendeu, com esta atividade, que as crianças pudessem manusear as folhas que caíram recentemente das árvores da mesma forma que a personagem da história, bem como brincar livremente com as mesmas posteriormente.

Esta foi uma das primeiras atividades desenvolvidas e a intenção dos estagiários foi a de proporcionar uma atividade sensorial que estimulasse a criatividade e a imaginação das crianças, promovendo, também, o desenvolvimento cognitivo e motor das mesmas. Foi possível explorar as diferentes cores, formas e texturas das folhas, desenvolvendo a capacidade de observação e concentração das crianças e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes um momento de ligação com a natureza.

Com esta atividade foi pretendido, também, vir a conhecer um pouco melhor o grupo de crianças com o qual iríamos desenvolver a nossa prática pedagógica e, portanto, considerámos ideal realizar uma atividade em grande grupo para observar as interações entre os mesmos, bem como as suas possíveis fragilidades e necessidades. Como afirmou Moyles (2007), citado por Costa (2014, p.125) “o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.”

A atividade permitiu, de igual modo, desenvolver alguns objetivos do Subdomínio de Jogo Dramático (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 59), como “Recriar do espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias” e “Representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização”, assim como objetivos do Domínio de Educação Física (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 46), como “Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar” e “Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar”.

Neste sentido, Neto (2020) também defendeu que “o jogo e a motricidade representam um instrumento poderoso, que, se bem utilizado, possibilita a promoção e a aquisição de um conjunto de aprendizagens fundamentais no desenvolvimento psicológico, emocional e social das crianças” (p.18).

A atividade contou, também, com um momento de brincadeira livre, fora do contexto da sala de aula onde já existiam esses momentos. Segundo Ciccone (2013)

professores, educadores e auxiliares de ação educativa devem proporcionar às crianças momentos de brincadeira livre, de modo que as mesmas possam expressar as suas ideias e os seus valores. A inexistência destes momentos em que as crianças se podem expressar livremente poderá trazer consequências no desenvolvimento da personalidade das crianças.



Figura 1: Página da história com os movimentos sugeridos com as folhas

Como já referido, a atividade teve lugar no ginásio da escola dedicado à Educação Pré-Escolar, sendo que era necessário um espaço amplo para o desenvolvimento da mesma. No entanto, foi, previamente, explicado ao grupo de crianças o que iríamos fazer, após uma recolção dos acontecimentos da história que haviam, previamente, ouvido na parte da manhã, sendo que fizemos questão de serem as próprias crianças a recontar a história, sendo que as mesmas mostraram lembrar-se perfeitamente da história e da ordem dos acontecimentos na sua totalidade. Deslocámo-nos, então, para o ginásio onde as crianças puderam observar um verdadeiro cenário de outono, dentro dos limites que na altura tínhamos por motivos de falta de pessoal que nos acompanhasse numa saída da escola.

Tratando-se uma atividade de Expressão Dramática, uma vez que reencenámos as interações da personagem da história com as folhas caídas, tornámos a ler a parte final da história onde a personagem realizava diversos movimentos com as folhas, entre eles o arremesso das folhas e diversas formas de locomoção entre as mesmas.



Figura 2: Deitando-se e tapando-se com folhas.



Figura 3: Interação livre com as folhas

Foi particularmente notável o entusiasmo e alegria da criança Q, que apresentava um diagnóstico de Perturbação no Espectro do Autismo e de Atraso de Desenvolvimento da Linguagem, e que não tinha por costume participar em atividades e tendia a preferir vaguear pelas áreas na sala de atividades. Ficámos, portanto, satisfeitos em ver que a criança demonstrou interesse em participar, uma vez que a mesma foi pensada de forma a incluir todas as crianças deste grupo e que as mesmas pudessem participar na mesma, mesmo que apenas na brincadeira livre. No final, as crianças prontificaram-se a varrer e recolher as folhas sem ser necessário pedir-lhes para o fazer, demonstrando o carácter deste grupo de crianças.

Como já foi referido, nesta altura do nosso Estágio Pedagógico I ainda não nos era possível realizar atividades exteriores devido à criança I que ainda não dispunha de uma bolseira que a acompanhasse, sendo que a solução foi que realizássemos a atividade no interior, já com as folhas apanhadas. No entanto, idealmente, a atividade deveria ser realizada no exterior, referindo, novamente, as palavras de Bilton, Bento, & Dias (2017) que realçam a importância de aproveitar todas as oportunidades pedagógicas que podem ser vividas em espaços exteriores através do contacto com a natureza, preferencialmente no jardim ou parque com árvores, onde as próprias crianças poderiam ter recolhido as folhas para desenvolver a atividade, uma vez que também considerávamos essencial serem as próprias crianças a participar na preparação da atividade. Ainda assim, podemos

dizer que a atividade excedeu as expectativas e foi bem acolhida por todas as crianças, facto constatado observando as reações faciais dos mesmos e, posteriormente, em diálogo com as mesmas.

Em síntese, o estagiário deparou-se com algumas dificuldades devido à impossibilidade de uma saída para a realização da atividade no exterior e superou essa fragilidade trazendo os recursos do exterior para a escola e criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da atividade, que foi bem-sucedida e bem aceite por todas as crianças.

Atividade 2: Varrer as folhas

Esta atividade foi desenvolvida com o intuito de desenvolver, de forma lúdica, algumas componentes do Domínio da Matemática, nomeadamente as componentes de Números e Operações, bem como de Geometria e Medida (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 84)., proporcionando um momento de aprendizagem sobre figuras geométricas, cores e tamanhos; do Domínio da Educação Física, nomeadamente a coordenação motora; e da Formação pessoal e Social, como a autonomia, a independência, e a autoestima.

Sendo que este jogo consistiu em varrer folhas, foram necessárias vassouras apropriadas para que as crianças as pudessem manusear de forma autónoma, aspeto que foi bem conseguido já que as mesmas eram vassouras de criança, e uma vez que o uso de utensílios domésticos apropriados para o tamanho das crianças era essencial para a realização adequada deste jogo, para além de ser uma prática defendida por Montessori (1967) e um dos métodos referidos na abordagem Reggio Emilia.

Na sua obra "A mente absorvente", Montessori (1967) destaca que quando damos às crianças os materiais certos e as oportunidades certas para usá-los, elas serão capazes de realizar muitas atividades do dia a dia de forma autónoma, ou seja, ao usar utensílios domésticos adequados a crianças, estas podem sentir-se capazes e confiantes para realizar as suas próprias tarefas, o que contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e da sua autoestima.

Já na abordagem Reggio Emilia é defendido que o uso de utensílios domésticos apropriados pode ser um elemento-chave para tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa para as crianças, uma vez que elas podem experimentar diferentes formas de manipulação e descobrir por si mesmas as propriedades e funções dos objetos.

No mundo moderno, muitas crianças enfrentam dificuldades para realizar tarefas cotidianas simplesmente porque o ambiente ao seu redor foi desenhado para atender às necessidades de adultos, desde as mesas e cadeiras até os utensílios domésticos, a maioria dos objetos e espaços são pensados para pessoas adultas, o que pode limitar a autonomia das crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Esta desproporção entre o tamanho do mundo e a estatura das crianças gera uma sensação de frustração e dependência, dificultando a realização de atividades que poderiam ser simples.

Ao proporcionarmos materiais e ambientes que respeitem e atendam às suas necessidades, não estamos apenas ajuda as crianças a realizarem tarefas de forma autónoma, mas também as prepará-las para serem indivíduos confiantes e competentes no futuro. A verdadeira educação, segundo Montessori (1967), é aquela que considera a criança como um agente ativo da sua própria aprendizagem, capaz de interagir com o mundo de maneira significativa e positiva.

A atividade realizou-se no dia 27 de setembro, ainda dentro da mesma Sequência Didática dedicada ao tema do outono e foi desenvolvida, mais uma vez, no ginásio de Educação Pré-Escolar, pelo seu espaço amplo e pelo carácter da atividade que requeria mais espaço do era possível na sala de atividades. As crianças, também, mostraram-se, como em todas as ocasiões anteriores e posteriores, felizes por poderem sair do espaço de sala de aula e fazer uma atividade no ginásio.



Figura 4: *O espaço do jogo, com as áreas de recolha das folhas já delineadas*

Dito isto, este jogo consistiu em varrer folhas de árvores, sendo que as mesmas foram feitas em goma EVA e estavam diferenciadas em duas cores (amarelo e vermelho) e em dois tamanhos dentro de cada cor (grande e pequeno). A atividade levou duas crianças, de cada vez, a competirem uma com a outra para ver quem varria mais folhas da sua cor para uma área, delineada com fita cola de papel em forma de figuras geométricas (triângulo, quadrado e círculo) que também lhes foram atribuídas (por exemplo, cor vermelha para o triângulo, cor amarela para o círculo).



Figura 5: Desenrolar de uma das partidas do jogo



Figura 6: Final de uma das partidas do jogo

Após termos explicado as regras desta atividade, as crianças foram colocadas a competir um contra um, demonstrando durante a explicação do jogo, onde procurámos sempre buscar os conhecimentos prévios do grupo de crianças, conhecer o nome das cores, distinguir entre o maior e o menor e, também, nomear as figuras geométricas, feitas no chão com fita de pintor, que serviram de ponto de recolha das folhas. A atividade foi bem recebida pelas crianças e pela educadora, que também participou na mesma. Finalizada a atividade, podemos afirmar que a mesma correu bem e as crianças puderam disfrutar dela, souberam identificar as figuras geométricas e distinguir entre os tamanhos das folhas. O jogo foi cronometrado para efeitos de gestão de tempo, de modo que todas as crianças participassem, sendo que participaram com vontade e nenhuma mostrou-se incomodada quando não ganhava, demonstrando, mais uma vez, o carácter deste grupo de crianças. A educadora também referiu que a atividade foi importante para trabalhar alguns aspetos importantes, nomeadamente o saber esperar a sua vez, a contagem das folhas e o saber lidar com as frustrações inerentes aos jogos de grupo.

Esta atividade poderia ter sido jogada com três jogadores, apenas não sendo o caso pela nossa inabilidade em adquirir uma terceira vassoura de criança, sendo que este facto também levou ao facto de só termos usado duas cores, podendo ser acrescentada, por

exemplo, folhas de cor verde às já existentes folhas amarelas e vermelhas. Também poderia ter sido realizada com folhas verdadeiras para dar um aspeto mais concreto à mesma.

As crianças “I” e “Q” também participaram com interesse e curiosidade pela atividade que os colegas estavam, apesar de ambas usufruírem de necessidades educativas especiais, sendo que a criança “I” apresenta um Atraso Global de Desenvolvimento, em comorbilidade com Atraso de Desenvolvimento da Linguagem, estando a ser clinicamente acompanhada em Terapia de Fala, e apresenta sinais de alarme para Perturbação no Espectro do Autismo.

Em síntese, a atividade foi ao encontro do desafio, sempre existente neste grupo, de adaptação para as crianças com NEE. Esta fragilidade foi facilmente resolvida através do apoio prestado pelos estagiários às crianças, auxiliando-as a segurar as vassouras e a realizar os movimentos, de forma que as mesmas pudessem se sentir incluídas na atividade, para o agrado visível das mesmas. Foi evidente que as atividades de carácter mais lúdico tinham um efeito positivo na disposição para participar nestas crianças o que, por sua vez, valida e justifica a utilização contínua deste tipo de atividades na EPE.

Atividade 3: Vamos dar de comer aos animais

Esta atividade foi desenvolvida a 3 de outubro de 2023, durante a primeira Intervenção Individual do estagiário A, sendo que esta foi desenvolvida à volta do tema denominado “O mundo animal”.

Com a atividade em questão visámos o desenvolvimento da motricidade fina do grupo de crianças através de um jogo em que as mesmas tiveram de utilizar uma pinça de cozinha para pegar nos alimentos destinados a cada animal, uma vez que o manuseamento de materiais pequenos costuma ser uma frequente fragilidade nas crianças em Educação Pré-Escolar. Como afirmaram Da Silva & Peixoto (2018), ao desenvolver a motricidade fina de uma criança, a mesma adquire competências para usar ferramentas, como pinças, pincéis e tesouras, para além de melhorar a destreza e o controlo dos dedos. É de salientar, também, que estas competências são fundamentais para o manuseamento de materiais, como giz, lápis e tintas, que são amplamente utilizados tanto na EPE como no 1.ºCEB.

Com esta atividade, pudemos incentivar as crianças a melhorar a sua motricidade fina sob o pretexto de ser um jogo, de forma que as mesmas realizassem e repetissem os

movimentos de perícia, nomeadamente o de manusear a pinça. Segundo Grassi (2018), durante um jogo:

Os participantes são incentivados a jogar bem e a se aperfeiçoar; as funções mentais superiores são colocadas em movimento, são estimuladas, exercitadas desenvolvem – se e se aperfeiçoam na busca por melhores resultados; disciplina, a concentração, a perseverança e a flexibilidade são valorizadas; aperfeiçoam-se esquemas de ação, criam – se e se descobrem estratégias mais eficientes para o jogo. Portanto durante o processo de jogar a criança está em pleno desenvolvendo, pois desenvolve a disciplina, a concentração, as funções mentais, descobrindo novas estratégias para continuar jogando e ganhar o jogo. (p. 124)



Figura 7: Recipientes dos animais e as pinças

O jogo era composto por quatro recipientes de animais nos quais teriam de colocar, com uma pinça de cozinha, os alimentos adequados a cada um deles. As crianças tiveram de utilizar essas pinças para levar as peças, compostas por imagens de alimentos com uma bola colada atrás, até à boca dos animais correspondentes (osso para o cão, cenoura para o coelho, peixe para o gato, etc.), tornando possível observar algumas dificuldades de algumas crianças em manipular as pinças, tais como as crianças A, R e N, com maior foco na criança N que não conseguiu de todo utilizar a pinça, nem a manuseava corretamente, mesmo com auxílio. Optámos, então por instruir que a mesma pegasse nas peças com o dedo indicador e o polegar, simulando uma pinça, tal como foi feito com a criança “Q”.

As imagens encontravam-se viradas para baixo para que as crianças as tivessem de agarrar com a pinça (ou dedos, nos casos já referidos) e verificar cada uma individualmente, levando-as a repetir os movimentos.



Figura 9: *Dois crianças a realizar o jogo*



Figura 8: Criança “Q” a realizar a atividade de forma adaptada, sem pinça

Esta atividade, bem como outras atividades de manipulação de materiais, como plasticina, massa de moldar, recorte, entre outras, foi novamente desenvolvida com as crianças em questão nas horas de brincadeira livre, uma vez que era necessário que as mesmas desenvolvessem a sua motricidade fina.

Este tipo de jogos também poderá ser utilizado para facilitar um diálogo com as crianças sobre os animais e os seus hábitos alimentares, como foi feito pelo estagiário, apesar desta vertente não ter sido inicialmente planificada. Poderia, inclusive, ser jogado por quatro jogadores ao mesmo tempo, apesar de termos optado por dois de cada vez para melhor auxiliar os jogadores, enquanto as outras crianças brincavam nas áreas.

Como aspeto a melhorar, poderíamos ter feito as imagens dos alimentos maiores, uma vez que algumas destas estavam, realmente, muito pequenas e dificultou a interpretação das mesmas. Também teria sido mais bem aproveitado se tivéssemos colado, atrás das imagens, bolas maiores que facilitassem a atividade às crianças que demonstraram mais dificuldades na execução da mesma.

Em síntese, as fragilidades que foram detetadas na motricidade fina das crianças previamente mencionadas foram sendo colmatadas através do apoio do estagiário, quer com o auxílio durante a atividade. Sabíamos que havia a possibilidade de algumas crianças não conseguirem, de todo, usar a pinça, pelo que optámos, nesses casos, pela adaptação da atividade para que pudessem usar dois dedos, o indicador e o polegar, em forma de pinça, sendo que esta estratégia teve resultado e permitiu que todas as crianças pudessem participar na atividade. A criança “I” participou também, apesar de não conseguir entender que alguns alimentos tinham lugares específicos mesmo que lhe explicássemos, pelo que simplesmente desenvolvemos a parte da motricidade com a

mesma, sendo que a fez com interesse e entusiasmo, o que nos leva a afirmar o sucesso da mesma.

Atividade 4: Jogo da mímica animal

Esta atividade desenvolvida, também, no dia 3 de outubro, ainda na temática dos animais, e inicialmente planejada para decorrer no ginásio, foi realizada na sala de atividades devido ao tamanho reduzido do grupo nesse dia devido a algumas ausências.

Os jogos de mímica utilizam a linguagem corporal como forma de expressão e comunicação, que é, segundo Paulo Freire, “inerente aos seres humanos, é um elemento fundamental para a construção do conhecimento. O corpo é um veículo de expressão tão importante quanto a fala. O movimento e a mímica são formas de comunicar, expressar e interagir com o mundo" (Freire, 1996, p. 68).

Os jogos de mímica estimulam a comunicação não-verbal, reforçando a compreensão de sinais e linguagem corporal, que são fundamentais nas interações sociais e poderá ajudar as crianças a tornarem-se mais empáticas, uma vez que precisam observar e interpretar as reações dos outros participantes. Ao realizar gestos e movimentos, estiveram a exercitar a coordenação motora grossa e fina, melhorias significativas que podem refletir noutras atividades do dia-a-dia. Adicionalmente, este jogo também pode ser uma ferramenta para explorar e identificar emoções, permitindo que as crianças expressem e compreendam sentimentos tanto nos outros quanto em si mesmas.

O papel dos jogos na educação continua a ser evidenciado como uma ferramenta transversal e pluridimensional na formação das crianças e, simultaneamente, como fonte de prazer e diversão. Concordando com esta perspectiva, também Sousa (2015, p.6) afirmou que “o brincar e o jogar são uma ferramenta indispensável na formação das crianças pequenas, pois contribuem fortemente para o desenvolvimento global das mesmas”.

De igual forma, Costa (2011) destaca a importância do jogo no desenvolvimento social da criança ao salientar que

o lúdico assume fundamental papel na formação cognitiva, afetiva e social do educando de modo que, através dele, é possível possibilitar a socialização e a integração do aluno na sociedade. Nesse sentido, é importante incorporar o aspecto lúdico nas atividades diárias de sala de aula (p.9).

Antes de iniciar a atividade, a mesma foi bem explicada e demonstramos como a deveriam desenvolver, referindo o que era esperado dos que estavam a imitar e o que era esperado dos que estavam observando, e lembrando que deveriam, sempre, ser respeitosos para com os outros.

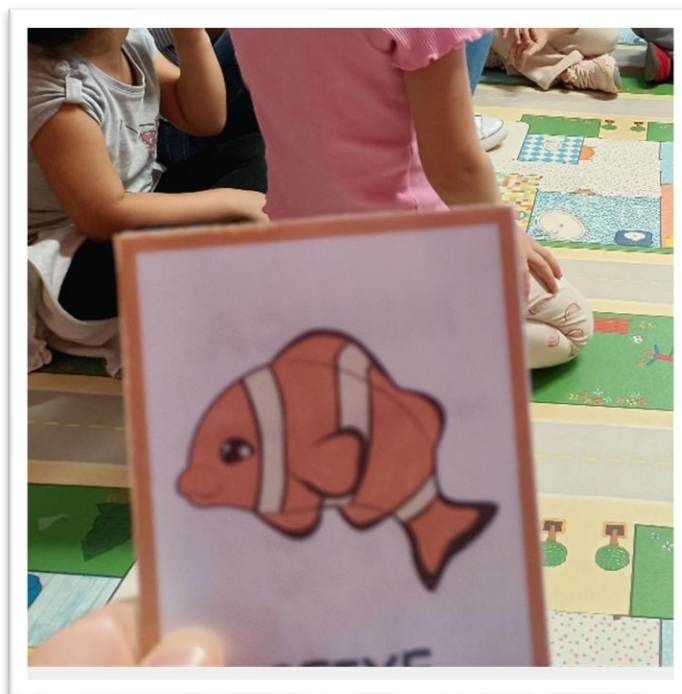


Figura 10: Uma das cartas do jogo, com imagem e ilustração

Demos, então, início à atividade do “Jogo da mímica animal”, em grande grupo, no tapete da sala uma vez que, como já foi explicado, o número de crianças encontrava-se muito reduzido nesse dia.



Figura 11: Uma criança a imitar um animal quadrúpede



Figura 12: Imitando um animal rastejante

Tratou-se de uma atividade lúdica que deu às crianças a oportunidade de exercitar a criatividade, uma vez nestes jogos de mímica precisam pensar em maneiras de expressar ideias, sentimentos e, neste caso, ações sem o uso de palavras, utilizando apenas gestos e expressões faciais. A atividade decorreu como planejada, apesar de haver alguma vergonha inicial por parte de algumas crianças mais reservadas, como as crianças D, M e O, mas que depois, ao verem os seus colegas de sala a participar, bem como a sua educadora e os estagiários, mostraram-se mais confiantes em participar. Outras crianças, como a criança H, P e J, mostraram algumas dúvidas sobre os movimentos que teriam de realizar para imitar o animal e propusemos às demais crianças se alguma delas conseguiria ajudá-los, promovendo, assim, a cooperação do grupo em situações de jogo, ao que se prontificaram a ajudar, caso soubessem.

Como aspetos a melhorar, devemos referir que as cartas com as figuras, a serem imitadas pelas crianças, eram um pouco transparentes na parte de trás das mesmas e foi necessário tapá-las com uma capa improvisada para que as crianças que estavam a observar não vissem qual seria a próxima. Este reparo serviu para corrigir, atempadamente, a atividade que foi desenvolvida no dia seguinte que é, também, a próxima atividade a ser apresentada neste relatório.

Deveríamos, também, em ambas as atividades, ter utilizado imagens reais nas cartas, uma vez que na Educação Pré-Escolar devemos priorizar o ensino pelo concreto. Em concordância com esta afirmação, Piaget (2001), por sua vez, afirmou que a aprendizagem é um processo ativo e depende da interação do sujeito com o ambiente, portanto, imagens reais proporcionam às crianças essa interação de forma mais eficaz. Ainda, também, em concordância com a nossa afirmação, Vygotsky (1991) afirmou que as crianças aprendem por meio da observação e da imitação, facto que comprova a importância utilizarmos imagens reais, que estão mais próximas da experiência concreta das crianças.

Em síntese, esta atividade foi bem conseguida pelas crianças. Apesar de se ter tratado de uma atividade de grupo, onde uma criança realizava a mímica e as outras adivinhavam, não foi impossível realizar a mesma apesar de um número considerável de crianças não estar presente nesse dia, uma vez que poderia ser realizada mesmo que o grupo estivesse ainda mais reduzido. Infelizmente as crianças com NEE não estavam presentes nesse dia, pelo que não foi possível verificar as suas fragilidades com a mesma,

ou se as mesmas teriam interesse em realizá-la. No entanto, estávamos preparados para encontrar resistência por parte das mesmas, ou até dificuldades na sua realização

Atividade 5: Jogo da memória com animais

No dia 4 de outubro de 2023, dando continuidade à temática dos animais que estava a ser desenvolvida nessa semana. Este jogo teve como objetivo o desenvolvimento das competências cognitivas das crianças, como a memória, a concentração e o seu raciocínio lógico, bem como a sua paciência ao esperar pela sua vez, como em todas as situações de jogo. Considerámos, também, que um objetivo fixo em situações de jogo deveria ser a gestão das emoções em situações de derrota, que sempre foi, e sempre será, um fator de risco neste tipo de atividades com jogos competitivos.

Além da imagem do animal, os cartões também tinham o nome dos mesmos permitindo, assim, que fosse desenvolvido o Domínio da Linguagem Oral e Introdução à Escrita, nomeadamente a parte da linguística, assim como a Formação Pessoal e Social, nomeadamente o saber esperar a sua vez e o saber perder (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 42).

Montessori (1967) sempre defendeu o uso de jogos de memória na EPE, referindo que a repetição e o jogo eram essenciais para ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de memorização e a desenvolver o foco e a concentração.

Inclusivamente, os jogos de mímica utilizam a linguagem corporal como forma de expressão e comunicação, que, tal como afirma Freire (1996), é “inerente aos seres humanos, é um elemento fundamental para a construção do conhecimento. O corpo é um veículo de expressão tão importante quanto a fala. O movimento e a mímica são formas de comunicar, expressar e interagir com o mundo" (p. 68).

Começámos por explicar às crianças, em pequeno grupo, nas mesas, a atividade, mostrando as cartas e explicando, demonstrando, como se jogava o jogo e explicando as regras para que a mesma decorresse corretamente, enquanto as outras crianças brincavam livremente nas áreas da sala até ser a sua vez. Inicialmente estava planificada a atividade para ser desenvolvida em grande grupo, pelo que optámos por realizá-la em pequeno grupo, sendo que consideramos que foi uma alteração importante e que contribuiu para o bom funcionamento da atividade e para o sucesso da mesma.

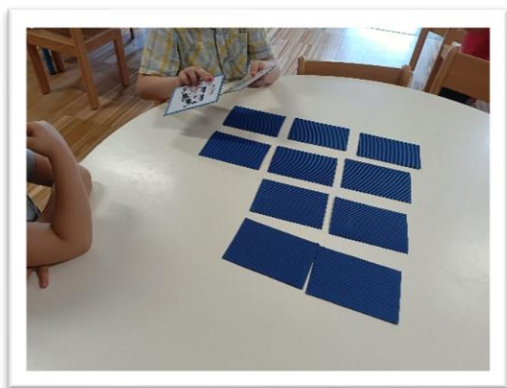


Figura 14: Criança a virar as cartas no jogo da memória



Figura 13: Criança a virar as cartas no jogo da memória

No decorrer da atividade, a criança B demonstrou alguma fragilidade no que toca a saber lidar com situações de jogo, nomeadamente o saber perder. Consideramos que gerimos bem essa frustração, o que mais tarde foi também afirmado pela professora orientadora de estágio que, por acaso, encontrava-se presente em observação no decorrer dessa atividade. Mesmo assim, a criança preferiu ficar no jogo a ir brincar nas áreas, o que, por sua vez, despertou o interesse de outras crianças que apenas quiseram fazer a atividade uma vez, como as crianças G e H, que voltaram à mesa de jogo ao ver que o colega havia permanecido na mesma. Na sua maioria, as crianças demonstraram paciência em esperar pela sua vez e conseguiram lidar com o facto de não ganharem o jogo, para além de o continuarem a jogar, pelo menos, mais que uma vez.

Esta atividade foi oferecida à sala de atividades, encontrando-se lá ainda hoje como recurso da área de jogos e foi observada, durante o período da nossa intervenção, a sua utilização frequente por parte de algumas crianças que, também frequentemente, nos pediam para jogarmos com eles.

Como sugestão de melhoria desta atividade, ressoando com uma das sugestões da atividade anterior, uma vez que foram produzidas simultaneamente, poderíamos ter utilizado imagens reais de animais, uma vez que a utilização de imagens reais na EPE possibilita uma maior ligação das crianças com o mundo à sua volta, permitindo-nos, novamente, afirmar que a visualização de elementos reais possibilita uma maior compreensão e identificação por parte das crianças, o que facilita o processo de aprendizagem e, para além disso, estimulam a curiosidade e a observação atenta, levando-as a explorarem e questionarem o que veem.

Em síntese, consideramos que esta atividade foi bem conseguida e bem executada, uma vez que explicamos de forma simples e exemplificamos como a mesma deveria ser realizada pelas crianças para que estas pudessem executá-la autonomamente, tanto no dia da sua implementação como em outras ocasiões, uma vez que o recurso foi oferecido à sala para que este permanecesse na área de jogos de mesa. Conseguimos resolver uma situação em que uma das crianças não sabia aceitar que não ganhava, desmistificando a necessidade de ganhar todas as vezes, através do diálogo e perdendo de propósito para que a criança visse, perante a mesma situação que ela, que não nos importávamos de perder, porque o importante era divertir-nos. Foi possível observar, por várias vezes, as crianças com este jogo na mesa de jogos, ou mesmo no tapete.

Atividade realizada no Recreio: Jogos pintados no recreio

Como forma de agradecimento por nos terem acolhido e para também transmitirmos conhecimentos de jogos tradicionais a todas as crianças, mesmo com as que não estagiámos, decidimos pintar, no chão do recreio de EPE da nossa escola, três jogos tradicionais, como, por exemplo, o jogo da macaca. Estes jogos foram pintados com tintas de exterior, cedidas generosamente pela própria instituição a pedido dos estagiários.

Segundo Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira (2021) “A dinamização dos espaços, incluindo os espaços exteriores, pode contemplar a criação de ambientes com características especiais ...” (p.79) e, citando Neto & Lopes (2018) os autores sublinham a importância do recreio enquanto modelo “de uma pedagogia ativa e centrada nas necessidades das crianças e numa nova postura dos professores quanto à definição de projeto educativo da sua escola” (p. 78).



Figura 15 – Vista aérea do recreio do EPE onde podemos observar os três jogos que foram pintados no chão



Figura 16 – Crianças de várias salas de EPE a usufruir dos jogos

Como mencionado anteriormente, realizámos o estágio pedagógico II na mesma instituição de ensino, tornando possível visitar a parte da escola designada para a EPE e constatar que as crianças ainda brincavam com estes jogos, num recreio agora mais colorido e com mais vida.

Ademais, para Pereira & Pereira (2017)

O valor da brincadeira e jogo no recreio é o de permitir que as crianças aprendam em várias vertentes, preparando-a para os seus desafios de vida. Para além, das dimensões cognitiva, afetiva e social, o domínio corporal e do movimento serão aqui igualmente tratados, com o realce que merecem. (p. 641)

2.4. O Estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.4.1. Caracterização da Turma

O grupo de crianças da turma do 4.º ano com que desenvolvemos a nossa prática pedagógica era composto por vinte alunos (doze elementos do sexo masculino e oito elementos do sexo feminino), com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Neste grupo, cinco crianças usufruíam de medidas universais e duas de medidas seletivas de apoio à educação previstas no Ministério da Educação (ME) para as áreas de conteúdo, sendo que os mesmos estavam integrados na turma e apenas um requeria diferenciação curricular na disciplina de Português. Uma destas crianças encontrava-se no nível três na Disciplina de Português. Existia, também, a situação de uma destas crianças apenas se dirigir para esta sala de aulas durante as disciplinas de Expressão Artística, Educação Física e Inglês porque usufruía de medidas adicionais de suporte à aprendizagem, pelo que não interviemos com a mesma diretamente.

No geral, o grupo demonstrava grande curiosidade e interesse em participar nas atividades realizadas, principalmente as de carácter mais lúdico, e apresentava uma boa convivência dentro da sala de aula, demonstrando ser assíduo e pontual, com apenas uma das alunas a ser uma exceção recorrente. Um dos alunos demonstrava grande interesse em escrever histórias e de as mostrar ao professor cooperante e aos estagiários, o que suscitou a ideia de levar os alunos a criar as suas próprias histórias e analisá-las na aula de Português, bem como a criação de fichas de verificação de leitura para cada uma, tendo sido uma grande potencialidade neste grupo.

Em reuniões com o professor cooperante foi-nos revelado que esta turma era extremamente competitiva em atividades lúdicas. Também nos confidenciou que os alunos se encontravam mais avançados no programa curricular que as demais turmas do 4.º ano e que a única dificuldade que tinham era na interpretação de texto, facto que, conseqüentemente, prejudicava aquando da interpretação de problemas e que, segundo o professor titular, terá sido de terem passado os primeiros dois anos de escolaridade do 1.º CEB em situação de contingência devido à pandemia Covid-19, o que prejudicou a sua aprendizagem.

2.4.2. Organização do horário

O horário escolar é um elemento organizador das atividades escolares e contribui para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e tem uma influência direta no desempenho dos estudantes sendo, portanto, importante para a criação de uma rotina de estudos e para a manutenção do foco e da concentração.

Sendo assim, o horário escolar deve ser pensado de uma forma estratégica, tendo em conta uma distribuição adequada de disciplinas ao longo do dia para garantir um ambiente favorável tanto à aprendizagem como ao desenvolvimento dos alunos.

Nesta turma em que estivemos a desenvolver a nossa prática pedagógica o dia começava às 8h30min e terminava às 14h:30min. As disciplinas de Português, de Matemática, de Estudo do Meio eram lecionadas pelo professor cooperante e, portanto, também foram lecionadas pelos estagiários, sendo que as restantes disciplinas foram lecionadas por outros docentes.

Durante a aula de Inglês de segunda-feira, das 10h30min às 11h15min, os estagiários reuniam-se com o professor cooperante para debater atividades e estratégias de ensino a implementar com este grupo de alunos, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil do Aluno, sem esquecer as necessidades e especificidades tanto do grupo, como de cada aluno.

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:30 – 9h15	Português	Matemática	Matemática	Português	Português
9:15 – 10:00		Ed. Artística			
10:00 – 10:30	Intervalo				
10:30 – 11:15	Inglês	Matemática	Ed. Artística	Matemática	Ed. Física
11:15 – 12:00	Matemática	Português			Ed. Física
12:00 – 12:45					
12:45 – 13:45	Almoço				
13:45 – 14:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do meio	Estudo Integrado

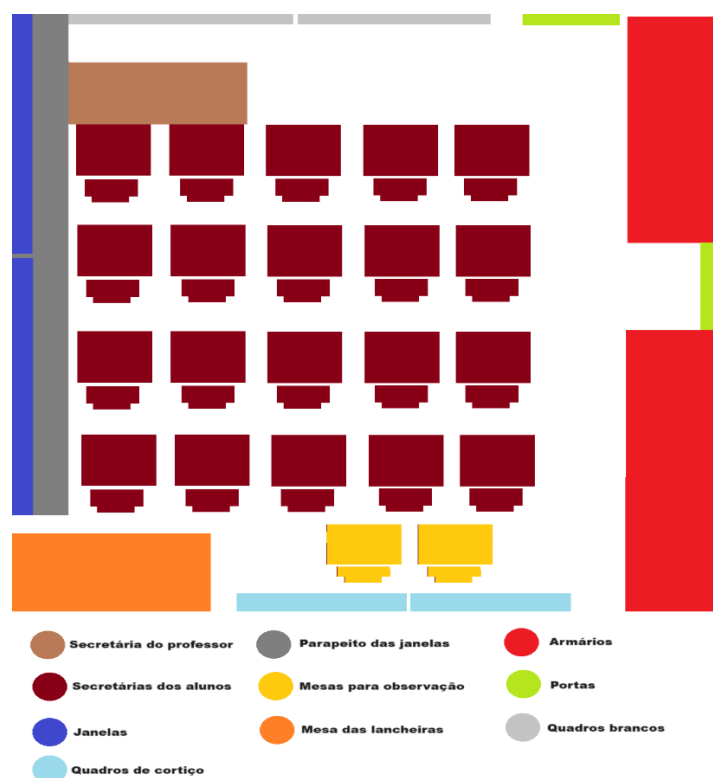
Figura 17: Horário da turma

2.4.3. Caracterização da Sala de Aula

Esta sala de aula encontrava-se, tal como a maioria das salas do 1.º ciclo, no primeiro piso desta instituição de ensino. Tratava-se de uma sala de aulas pequena para o número de alunos que tinha (vinte, no total), com bastante luz natural e vista para um terraço.

De acordo com Barbosa & Horn (2001) a organização de uma sala de aula influencia o modo como os professores e os alunos pensam, se sentem e se comportam. Acrescentam, também, que a sala de aula deve proporcionar autonomia e interação, possibilitando assim desenvolvimento, ampliação e construção de conhecimento. Sendo assim, afirmamos a importância da organização do espaço disponível para que seja possível que os alunos possam participar no seu processo de aprendizagem de uma forma mais eficiente.

No que consta à disposição do mobiliário, os alunos estavam distribuídos por mesas individuais, num total de quatro filas com cinco mesas cada, dispostas de forma vertical em relação aos quadros brancos (Esquema 1).



Esquema 2: Sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apesar da organização do mobiliário se encontrar organizada de uma forma mais estruturada segundo um modelo de ensino mais expositivo, o professor cooperante optou por realizar várias atividades que utilizassem um modelo de ensino cooperativo, algumas desenvolvidas pelos estagiários como foi o caso de um jogo da glória para revisões de matemática, e a escrita a pares de uma carta dirigida aos líderes mundiais sobre a consciencialização ambiental. Na parte da frente da sala encontravam-se dois quadros brancos e a secretária do professor. A sala dispunha de vários armários, como em todas as salas da escola, que se encontravam embutidos numa das paredes, neste caso na parede onde também se encontrava a porta de entrada da sala, onde num podíamos encontrar vários materiais didáticos, noutro manuais, outro as fichas dos alunos e noutro onde os alunos penduravam os seus casacos, pois tinha uma barra horizontal dentro para esse efeito. Ainda neste lado da sala tínhamos um balcão com um lavatório onde os alunos enchiam as suas garrafas de água. No fundo da sala podíamos encontrar dois quadros de cortiça e três mesas, uma para os alunos colocarem as suas lancheiras e as outras duas para o par observante, o professor cooperante e o docente orientador de estágio.

Já em relação aos materiais expositivos, esta sala de aula dispunha de muito espaço disponível nas paredes e nas portas dos armários para exposição de trabalhos e materiais didáticos que poderiam ajudar os alunos a consolidar os conhecimentos

transmitidos pelo professor de uma forma independente, como é o caso de um cartaz expositivo sobre as medidas de capacidade que o estagiário elaborou com os mesmos. Esta exposição de trabalhos foi considerada relevante, uma vez que poderia levar os alunos a procurar autonomamente respostas para as suas dúvidas e para demonstrar que existiam outras formas de adquirir conhecimentos para além do docente e dos manuais.

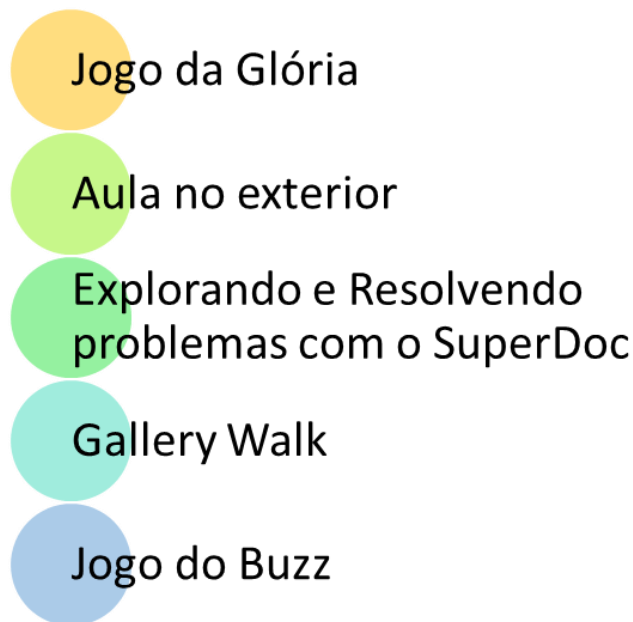
2.5. Descrição e Análise de Atividades na Prática Supervisionada no 1.ºCEB

Neste estágio, que decorreu de fevereiro a junho de 2024, preparámos um conjunto de atividades em função da coordenação com os temas propostos pelo nosso Professor Cooperante ([Anexo 2](#)). Dessas intervenções efetuadas com o grupo de crianças seleccionámos algumas, cinco que ocorreram na sala de aula (Esquema 4) em função da análise *SWOT* (Esquema 3), realizada pelo estagiário, e da temática desenvolvida.

	Fatores Positivos	Fatores Negativos
Fatores Internos (sala de atividades)	<p><u>Potencialidades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Interesse demonstrado pelo projeto de escrita. ❖ Curiosidade dos alunos; ❖ Disposição para participar em atividades novas; 	<p><u>Dificuldades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Pontualidade de alguns alunos; ❖ Comportamento dos alunos; ❖ Compreensão e interpretação de textos; ❖ Compreensão e interpretação de problemas.
Fatores Externos (meio envolvente)	<p><u>Oportunidades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Projetos da escola; ❖ Visitas de estudo; ❖ Visitas à escola; 	<p><u>Ameaças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Fatores socioeconómicos; ❖ Auxiliares de ação educativa;

Esquema 3: Tabela de análise SWOT do Perfil Formativo Individual do estagiário

De seguida, iremos analisar as cinco atividades seleccionadas (Esquema 4).



Esquema 4: Atividades selecionadas no 1.ºCEB do quadro apresentado em anexo ([Anexo 2](#))

Esta atividade procurou desenvolver objetivos das AE da Matemática, nomeadamente de Geometria e Medida e mais especificamente de Capacidade, que diz respeito à compreensão do que é a capacidade de um recipiente e comparação e ordenação de recipientes segundo a sua capacidade, em contextos diversos e Resolução de Problemas, no que diz respeito ao reconhecimento das etapas do processo de resolução de problemas e à aplicação das mesmas no processo de resolução de problemas (ME, 2021), procurando, como sempre, atingir os mesmos através de uma dinâmica mais divertida e apelativa, neste caso através de um jogo.

Moyles (2002) refere que “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (p.21) e Neto (2020) reforça “se os conteúdos forem trabalhados com uma visão prazerosa, a brincar, e tornando as crianças ativas, serão melhor aprendidos” (p.127). Neste sentido, a incorporação de elementos lúdicos como estratégia didática e dinâmica, quando bem planeada e selecionada com critério, possibilita a realização de atividades motivadoras que, por sua vez, ajudam os alunos a construir seu próprio conhecimento e a desenvolver competências pessoais e sociais (Matos, 2013).

Para Condessa (2023)

Um propósito claro e significativo quando se brinca ou se joga é o “divertimento”. Este é verdadeiro o incentivo à atenção e persistência na(s) tarefa(s) proposta(s). Ao partirmos de algo que tem sentido para as crianças, em termos práticos, num contexto adequado ao seu desenvolvimento e que é acedido através da brincadeira e do jogo, ajudamos a criança a estabelecer uma ligação entre o concreto e o abstrato, possibilitando, desde cedo, o desenvolvimento de noções matemáticas. (p. 339)

Como muitos alunos não se sentem motivados pelo ensino tradicional da matemática e, por isso, muitas vezes, nem têm um papel ativo e participativo nas aulas. Assim sendo, a utilização de jogos é relevante para que seja possível cativar o seu interesse e a atenção para os conteúdos abordados. É através do jogo que o professor cativa as crianças de uma forma mais eficaz e permite que estas aprendam e compreendam conteúdos nos quais poderão ter mais dificuldades. Neste sentido, consideramos importante que um professor esteja bem equipado com estratégias diversificadas que ajudem a promover o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem.

Deste modo, de forma a rever os conteúdos já trabalhados nesta disciplina nas primeiras semanas de Estágio Pedagógico II, começámos a aula relembrando alguns conceitos que iriam sair numa ficha de avaliação de matemática que seria feita em breve.

Depois, os mesmos perguntaram aos alunos se estes gostariam de participar num Jogo da Glória, cujas perguntas eram compostas por cálculos, resolução de problemas e de exercícios de conversão de valores de medidas de capacidade e monetárias, ao que os mesmos responderam afirmativamente com entusiasmo e interesse foram unânimes.

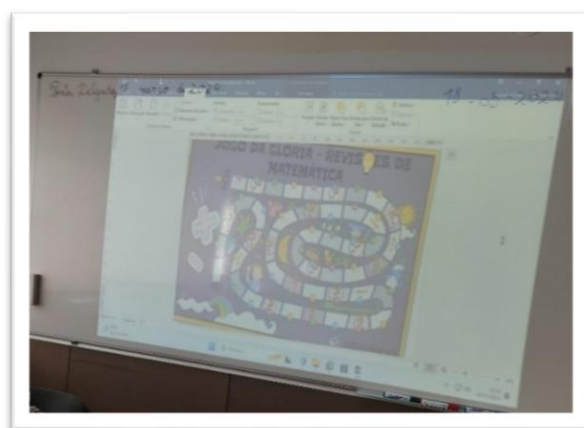


Figura 18: Projeção do tabuleiro de jogo

O tabuleiro do jogo foi projetado no quadro e foram explicados os passos e regras do jogo, e uma explicação os elementos presentes no tabuleiro, como as casas de perguntas e as casas armadilha que resultavam no retrocesso dos jogadores, salientando que o objetivo não seria terminar mais depressa que os demais colegas, mas sim a revisão dos conteúdos. A turma foi, então, dividida em 10 pares equilibrados, agrupando alunos com mais facilidades na disciplina, como os pares compostos pelos alunos B e L, C e D, e J e O, de forma que os dois elementos agrupados pudessem entreajudar-se na resolução das questões promovendo, assim, o trabalho de equipa. Foi entregue a cada um aluno uma folha com os números das casas e as perguntas correspondentes, bem como uma folha de rascunho, e um dado a cada grupo. À medida que foram jogando, fomos arbitrando os vários jogos, verificando as respostas já feitas pelos alunos nas folhas de rascunho para confirmar as mesmas e confirmando se podiam continuar ou se teriam de voltar atrás e resolver novamente a questão. Além disso, foi entregue um pequeno quadro, plastificado e reutilizável, para auxiliar na conversão das medidas de capacidade, adaptado para todo o tipo de medidas.



Figura 20: Alunos a jogar com o auxílio da tabela de conversão



Figura 19: Alunos a verificar qual a pergunta da casa onde acertaram

Durante a realização do jogo, fruto de uma situação criada pelo facto do aluno P não acertar em casas com perguntas durante os lançamentos do dado, teve de ser criada uma regra de serem permitidos dois lançamentos para os jogadores que não acertassem numa casa com pergunta, em que estes teriam de voltar atrás até à casa mais próxima. Com esta adaptação, o jogo pôde decorrer normalmente, registando-se que todos estavam concentrados no seu jogo.

Em síntese, consideramos que utilizar o jogo como estratégia para fazer revisões foi uma aposta arriscada, mas bem-sucedida pela riqueza, rigor e eficácia dos materiais, sendo que o mesmo também desenvolveu o trabalho a pares e a aprendizagem cooperativa. Esta atividade não terá sido inicialmente apoiada pelo professor cooperante, pelo facto de pela natureza extremamente competitiva do grupo serem evitados jogos na sala. No entanto, podemos afirmar que o jogo decorreu muito bem e que as crianças gostaram todas de participar no mesmo, enquanto este forneceu uma oportunidade para que todos fizessem revisões de uma forma apelativa e divertida. Foi engraçado o facto de um dos alunos ter tido tanta “sorte” de nunca acertar numa das casas com perguntas, mas proporcionou-nos uma oportunidade desafiante para a qual tivemos de arranjar uma estratégia, e a simples ideia de acrescentar uma regra que limitava em duas o número de jogadas sem acertar numa casa, resolveu o problema.

Atividade 2 – Aula ao ar livre

Nos últimos anos, a pedagogia contemporânea tem salientado a importância de experiências de aprendizagem diversificadas e significativas, que vão para além das quatro paredes de uma sala de aula, como por exemplo referem Cosme et al. (2021) “A construção de ambientes de aprendizagem implica repensar a natureza dos diferentes espaços das escolas, nomeadamente o potencial de outros espaços que não apenas a sala de aula.” (p. 77) Realizar aulas ao ar livre oferece uma série de benefícios, tanto cognitivos como emocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Estas experiências tornam-se ainda mais relevantes quando se trata de ensinar sobre a natureza e os cuidados que devemos ter com a mesma.

As aulas ao ar livre são vistas como uma prática eficaz e enriquecedora para a aprendizagem. Alguns autores afirmam que a interação com a natureza pode favorecer tanto o desenvolvimento académico como o bem-estar emocional dos alunos, como é o caso de Louv (2005), que afirma que “a natureza é uma aliada poderosa na educação, uma vez que estimula a curiosidade dos estudantes, assim como a sua criatividade” (p. 84).

A vivência de experiências diretas, como a observação de pássaros ou a participação em plantios, cria uma consciência ambiental que pode moldar as atitudes das crianças e os seus hábitos ao longo da vida, sendo isto especialmente importante num mundo que está a enfrentar desafios ambientais crescentes, com as alterações climática e

a perda de biodiversidade. Devemos, e podemos, proporcionar mais momentos para a aprendizagem ao ar livre, uma vez que para Horn (2017)

Muitas das atividades propostas para serem realizadas nas salas de referência podem e devem ser realizadas nos pátios e demais espaços externos. Por que não contar histórias à sombra de árvores ou ramadas? Por que não realizar com diferentes materiais construções que agreguem o uso da terra e da água? Por que não desenhar, pintar e colar ao ar livre, inspirando-se na própria natureza? (p. 87)

Por outro lado, esta prática de atividades ao ar livre também traz benefícios significativos para a saúde física e mental das crianças, uma vez que o contato com a natureza está associado à redução do stress e da ansiedade, promovendo um estado de bem-estar emocional. A saúde física não pode ser dissociada da aprendizagem. Como se costuma dizer, corpo são, mente são.

Nesta aula foram abordados conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente os conteúdos de Sociedade/ Natureza/ Tecnologia, tais como: “Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (destruição de florestas, poluição, esgotamento de recursos, extinção de espécies, etc.), reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo” e “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento” (ME, 2018).

Foi nosso entender que abordar conteúdos relacionados com a natureza e os cuidados a ter com o meio ambiente, durante uma aula ao ar livre, poderia proporcionar uma compreensão mais aprofundada das questões ambientais e da necessidade de práticas sustentáveis, requerendo igualmente alguns conhecimentos prévios dos alunos. Os alunos responderam com grande interesse e entusiasmo à sugestão de saírem da sala de aula da escola.

Uma vez que nessa semana de intervenção foi celebrado, simultaneamente, o primeiro dia de primavera e o Dia da Árvore, e também se celebrou o Dia da Água (matéria de revisão) sugerimos aos alunos que fizéssemos uma aula ao ar livre onde iríamos falar sobre a importância da consciencialização ambiental e onde iríamos debater

os cuidados que poderíamos ter com a natureza e, nesse sentido, incluímos a importância da água para o nosso mundo e as nossas vidas.

Durante a aula ao ar livre, as opiniões dos alunos foram escritas num pequeno quadro de ardósia que o estagiário disponibilizou e transportou para um jardim. (Fig. 20).



Figura 21: Quadro de ardósia utilizado durante a aula ao ar livre

Escrevemos as opiniões dos alunos no quadro e estes realizaram o registo escrito nos seus cadernos. Após a breve aula, foi pedido aos alunos que escrevessem uma carta para uma entidade governamental global responsável pelo ambiente com sugestões de cuidados a ter com o planeta (Fig. 22).



Figura 22: Alunos em grupo a escrever uma carta

Contudo, porque posteriormente à atividade prevista, os alunos expressaram mais vontade em fazer melhor uso do espaço, principalmente da área do Parque Infantil e os estagiários atenderam à solicitação, concordámos em adiar a escrita da carta para uma próxima aula, onde os mesmos a escreveram em grupos e leram-na perante a turma.



Figura 24: Aula prática pelo jardim botânico



Figura 23: Fotografia de grupo

Durante o trajeto realizado no jardim botânico os alunos foram observando e interagindo com as diferentes espécies de plantas que se encontravam legendadas com o nome e a origem, servindo como um momento espontâneo de aprendizagem (Fig. 22). No final, por sugestão da turma tirámos uma fotografia de grupo.

Como temos vindo a referir, as aulas ao ar livre não enriquecem exclusivamente o conteúdo curricular, mas também promovem um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos. Na perspetiva de Sobel (2008), a aproximação com a natureza é a primeira fase da emergência de uma consciencialização ambiental, afirmando que “Conversar com as árvores e se esconder nas árvores precede salvar as árvores” (p. 19). É, portanto, necessário ensinar, desde cedo, que a natureza é uma provedora abundante de recursos naturais, mas que os mesmos são limitados e esgotar-se-ão se não os utilizarmos mais eficazmente, para além de os reutilizarmos. Novamente de acordo com Louv (2005), “as crianças não precisam apenas da natureza, precisam, também, de aprender a protegê-la” (p. 126). A integração atividades ao ar livre no currículo escolar é, portanto, um investimento no futuro das gerações. Sem esta ligação à natureza, as crianças não aprenderão a importância da mesma e não aprenderão a ter uma relação com a mesma. Como diz Tiriba (2018)

[...] só é possível preservar aquilo que amo, e só é possível amar aquilo com que me relaciono concretamente. Nessa perspectiva, a alimentação das relações humanas marcadas pelo afeto (pelo outro individual ou coletivo), assim como a conservação e a preservação da natureza, passaria por uma aproximação física e afetiva desse mesmo ambiente natural (p. 22).

Em síntese, consideramos que esta aula ao ar livre trouxe vários benefícios aos alunos com que estagiámos, proporcionando-lhes um ambiente educativo apropriado para a temática que estava a ser desenvolvida. O pedido dos alunos de adiar a escrita da carta foi interessante e foram elogiados pela iniciativa, por quererem aproveitar melhor o espaço. A realização desta aula ao ar livre não foi apenas por ser uma alternativa à educação tradicional dentro da sala de aula; tratou-se de uma estratégia pedagógica que de certeza enriqueceu consideravelmente a experiência de aprendizagem deste grupo de crianças. Acredito veemente que ao tornarmos a natureza parte integrante do processo educativo, também estamos a investir no futuro das crianças e, conseqüentemente, no futuro do nosso planeta.

Atividade 3 - Explorando e Resolvendo Problemas com o Robô Super Doc

Esta atividade, que inclui a aprendizagem através da robótica, foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento de aprendizagem através da ludicidade, para que se sentissem motivados em participar e aprender, de modo a melhor desenvolver as competências nas quais foram observadas fragilidades, nomeadamente na resolução de problemas.

Segundo Alimisis (2013), "os robôs educativos têm o potencial de transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e interativo" (p. 53). A programação e a manipulação de robôs introduzem conceitos de matemática, ciência e tecnologia que são essenciais para o desenvolvimento das competências do século XXI, como o pensamento crítico e resolução de problemas.

Por sua vez, Bocconi (2022) destaca a importância de os professores serem capazes de reconhecer as competências mais significativas para promover o Pensamento Computacional, bem como de escolher as estratégias e as atividades, tendo em conta a faixa etária, assim como de selecionar os interesses e as necessidades de seus alunos.

Esta atividade procurou, também, alcançar alguns objetivos das AE de Matemática (ME, 2021), nomeadamente do Pensamento Computacional, tais como a abstração: “extrair a informação essencial de um problema”; a decomposição: “estruturar a resolução de problemas por etapas de menor complexidade de modo a reduzir a dificuldade do problema; o reconhecimento de padrões: “identificar padrões no processo de resolução de um problema” e “aplicar os processos de resolução de um problema que se revelem eficazes na resolução de outros problemas semelhantes”; e a algoritmia: “desenvolver um procedimento passo a passo para solucionar um problema”.

Neste sentido, com esta atividade pretendeu-se que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de interpretação e resolução de problemas não apenas aritméticos, mas também de raciocínio lógico. Estes problemas envolveram situações do dia a dia, de acordo com a zona do mapa em que o robô se encontra (escola, farmácia, frutaria, lojas de roupa, entre outros) de forma a criar uma ligação entre as aprendizagens e o meio envolvente, uma vez que o mapa utilizado foi o da cidade onde se encontra a instituição de ensino, fazendo uso da familiaridade dos alunos com os locais envolvidos.



Figura 25: Mapa do jogo com o robô SuperDoc

Na aula em que decorreu esta atividade foi realizada a introdução e exploração do desafio lúdico de resolução de problemas através da exploração de um mapa de uma cidade com diferentes zonas, algumas com um e outras com dois problemas a serem resolvidos para desbloquear a zona seguinte. Normalmente seria um desafio de longo prazo, mas teve de ser realizada no decorrer da presente intervenção, tendo em conta o tempo de lecionação do Estagiário A, de modo a finalizar o projeto sem interrupções.

Inicialmente cada problema iria revelar uma série de comandos a ser introduzido num robô educativo, introduzindo, assim, o pensamento computacional a este grupo e, conseqüentemente, a interação com um robô educativo, com o qual teriam de interagir. A progressão na cidade seria acompanhada através de um cartaz expositivo com o mapa e um robô em cartão que iria acompanhar o percurso do robô real.

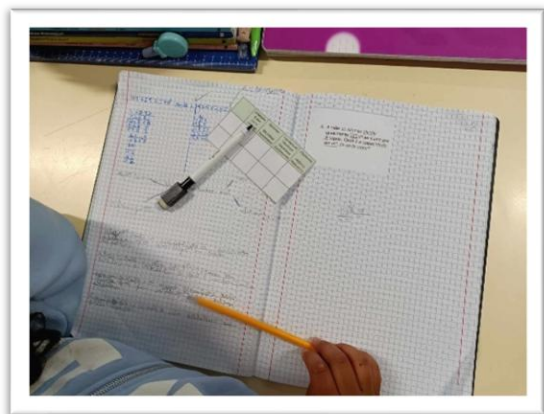


Figura 26: Problema da casa 6 do mapa



Figura 27: Crianças a interagir com o SuperDoc

No entanto, para efeitos de realizar a atividade dentro do tempo da intervenção, e de modo que todos os alunos participassem na mesma, esta teve de ser simplificada e foi apenas realizada a resolução de problemas e a interação com o robô no mapa. Esta interação foi, também, alterada, procurando que os alunos interagissem livremente com o robô em vez de seguirem uma série de comandos. Foi-lhes então pedido que, depois de resolver o seu problema, levassem para uma casa escolhida aleatoriamente pelo Estagiário, de acordo com os números que ainda não tinha sido selecionado para apresentar a sua resolução dos problemas.

Em síntese, esta foi uma atividade inédita e muito apelativa para as crianças desta turma, uma vez que nunca haviam interagido com um destes robôs educativos, apesar de estar incluído no final de cada capítulo do manual de matemática que usavam um problema de pensamento computacional. Gostaria de ter feito esta atividade como previamente mencionei, a longo prazo, um problema diferente todos os dias em que cada um daria um único comando que depois teria de ser unido a outros, semelhante ao *Scratch*, mas de uma forma física. No entanto, penso que conseguimos atingir a maioria dos objetivos propostos para os alunos e, acima de tudo, o objetivo principal de tornar as atividades sobre a resolução de problemas, mais apelativas para os alunos.

Atividade 4 – Gallery Walk

Com esta atividade pretendemos que os alunos conseguissem tomar, de forma autônoma, consciência de estratégias de resolução de problemas e promover debates matemáticos produtivos, recorrendo à “Gallery Walk”.

De acordo com Hattie (2012), a *Gallery Walk* é uma estratégia eficaz na promoção de uma aprendizagem ativa, uma vez que os alunos terão a oportunidade de explorar diferentes situações-problema, compartilhar ideias e colaborar na resolução dos desafios matemáticos, o que pode melhorar significativamente a sua compreensão dos mesmos e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos nessa específica capacidade.

O *Gallery Walk* trata-se de uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa (Vale & Barbosa, 2020) através da qual as crianças têm a oportunidade de serem sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. O Gallery Walk permite que as crianças fujam um pouco do contexto de uma sala de aula tradicional, uma vez que vai requerer que as mesmas se levantem dos seus lugares e circulem pela sala para ver os trabalhos dos colegas.

Esta atividade permite que as crianças possam trocar “feedback” com os colegas durante várias instâncias da mesma (Vale & Barbosa, 2018). Em concordância com essa afirmação, Piaget (1975) diz-nos que o confronto de ideias e a negociação de significados são fundamentais para a construção do conhecimento. É durante a circulação dos alunos pela galeria que estes podem interagir, discutir e oferecer feedback sobre as produções dos colegas, favorecendo um ambiente de aprendizagem cooperativa. Esta interação social é essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que permite que ideias sejam melhoradas e novas perspectivas possam ser exploradas.

Uma outra vantagem significativa do *Gallery Walk* é a sua capacidade de considerar diferentes estilos de aprendizagem. Gardner (1993), com a sua teoria das inteligências múltiplas, argumentou que cada aluno tem formas distintas de aprender, sendo que a diversidade de apresentações visuais, como cartazes, desenhos e outras formas de representação, facilitam a inclusão de todos os alunos, respeitando suas individualidades e preferências. Assim, esta metodologia estimula, também, a criatividade dos alunos, uma vez que estes são levados a pensar de uma maneira original e a explorar diferentes formas de expressão e representação para os seus trabalhos.

Dito isto, propusemos aos alunos a realização de um “Gallery Walk” de resolução de problemas, uma vez que o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas era um dos nossos objetivos no Perfil Formativo Individual.



Figura 28: Alunos a iniciar o seu projeto de *Gallery Walk*

Após ser-lhes explicada a atividade, as crianças resolveram, em grupo, problemas matemáticos em folhas A3, que foram depois dispostas pela sala de aula, para que, quando todos os grupos tivessem completado o seu problema, pudessem ir ver os problemas uns dos outros e deixar o seu feedback, ou até mesmo corrigi-los, através de notas “post-its” colocadas nas folhas A3, com sugestões de melhoria ou correção, ou até mesmo frases encorajadoras ou congratuladoras, ficando estabelecido que deveriam deixar os *post-its* em branco se quisessem indicar algum aspeto a melhorar, como foi sugerido pela professora orientadora de estágio.



Figura 30: Alunos a corrigir os projetos dos colegas



Figura 29: Alunos a visitar os trabalhos expostos

A atividade foi bem recebida pelos alunos que participaram na mesma ordenadamente, respeitando as regras por nós estabelecidas, bem como as regras da sala de aula (Fig. 28 e 29). No final realizámos as correções dos mesmos, caso necessário, e os trabalhos ficaram expostos na sala até ao final do ano letivo (Fig. 30 e 31).



Figura 32: Projetos de *Gallery Walk* afixados no quadro



Figura 31: Mais trabalhos expostos e com feedback

Há a referir ao ajuste feito à atividade, pelo facto de um dos alunos (alunos H) por reação a de ter recebido um “post-it” em branco, ter reagido de forma negativa, colocando um “post-it” em branco no trabalho de todos os outros grupos. Quando questionado sobre o motivo e, após a sua justificação, pedimos ao aluno para transformar as suas ações em algo positivo e que sugerisse que a melhoria para todos os trabalhos fosse a ilustração dos mesmos, ou seja, incentivámos à introdução da Expressão Plástica nesta atividade.

Em síntese, conseguimos atingir os objetivos propostos para a atividade *Gallery Walk* cumprindo as AE relativas à Resolução de Problemas. Proporcionámos aos alunos um momento lúdico para poderem entreajudar-se na resolução de problemas, dando-lhes, também, um momento para se expressarem através da representação gráfica, ou seja, o desenho que fizeram no seu projeto de *Gallery Walk* para exemplificar a sua resolução do mesmo. Cremos que ultrapassámos a situação da atitude negativa do aluno com sucesso e conseguimos dar a volta à situação, para que o mesmo não saísse prejudicado perante os pares. É de referir que os alunos se mostraram muito entusiasmados com a atividade e referiram que gostariam de a repetir.

Atividade 5 – Jogo do Buzz

Este tipo de jogo educativo, que requer um tipo de atividades de perguntas e respostas, é particularmente eficaz por promover o envolvimento ativo dos alunos, que é fundamental para o seu processo de aprendizagem. Para Piaget (1975) a aprendizagem deve resultar de uma atividade ativa e envolvente, justamente como é o caso do que acontece neste tipo de jogos educativos. Uma das dinâmicas que ganhou destaque nesta atividade é que a mesma não estimulou apenas o raciocínio crítico, mas também desenvolveu a motricidade e a interação entre os alunos. A integração de atividades físicas nas práticas pedagógicas fortalece a memória e favorece a aprendizagem através da experiência, uma vez que, ao movimentarem-se, os alunos fixam melhor as informações aprendidas ao conectar a ação física com o conteúdo teórico da disciplina.

Condessa (2023) menciona o potencial pedagógico didático do brincar e do jogo

Numa perspectiva de aprendizagem para a vida, através destas atividades sobressai a importância de se realizarem ganhos motores e cognitivos, os primeiros associados à melhoria da capacidade de movimentar, expressar e ser saudável, os segundos, potenciadores da sua capacidade de tomar decisões, ter raciocínio lógico e capacidade de resolução de problemas. (p. 335)

No desenvolvimento desta atividade pudemos selecionar perguntas que abrangeram diferentes áreas do conhecimento do currículo do 1.º ciclo, como, Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Física. Esta capacidade de interdisciplinaridade não só enriquece o conteúdo abordado, mas também permite que os alunos explorem as suas competências em diferentes contextos. Ao invés de abordagens tradicionais de revisão, que podem ser monótonas e desmotivadoras, o jogo oferece uma alternativa divertida que pode energizar a turma e estimular a curiosidade dos alunos.

Esta atividade contou com uma mistura de revisões de conteúdos de Estudo do Meio, através da natureza de perguntas e resposta relativas a este tipo de jogo, já conhecido pelo grupo de crianças, com Educação Física, uma vez que tinham de se deslocar até ao botão do Buzz com diferentes formas de deslocação.

Este jogo realizou-se durante uma aula de Educação Física onde, após explicarmos as regras, escolhemos dois alunos aleatoriamente e pedimos-lhes que escolhessem, de entre os restantes colegas, os elementos dos seus grupos. Foi-lhes, posteriormente, pedido que se dirigissem para uma das paredes e que se organizassem em fila para iniciar o jogo.



Figura 33: Formação das equipas



Figura 34: Jogadores em posição para iniciar

Neste Jogo do Buzz, os alunos divididos em dois grupos/ equipas foram desafiados a deslocar-se num mesmo percurso até uma mesa onde estava colocado um botão luminoso utilizando diferentes formas de locomoção, como corrida, saltos, “passo de formiga” ou até mesmo “andar à caranguejo”. Ao chegar ao botão, o primeiro a pressionar teria a oportunidade de responder primeiro a uma pergunta colocada e, caso não soubesse, passaria a vez ao colega que competiu contra ele. Este tipo de jogo de pergunta e resposta proporcionam um *feedback* imediato sobre o desempenho dos alunos, uma vez que, no final de cada ronda, tiveram a oportunidade de ver quais as questões que erraram e quais as que acertaram, permitindo-lhes que pudessem identificar as suas dificuldades e fortalecessem os seus conhecimentos. Consideramos que este retorno quase instantâneo é essencial para uma aprendizagem eficiente, uma vez que não deixa a criança na dúvida e corrige-a imediatamente.



Figura 35: Deslocação a “passo de formiga”



Figura 36: Exemplo de um empate

Em alguns momentos surgiram situações de empate, tornando-se difícil decidir quem tinha tocado no botão primeiro, sendo que este foi um obstáculo para o qual não estávamos preparados. No entanto, resolveu-se com bastante facilidade, tendo bastado realizar um desempate com as mesmas crianças, ou alternativamente atribuiu-se um ponto a cada equipa. Ambientes de aprendizagem que incluem jogos tendem a ser mais positivos e acolhedores. Foram notáveis a alegria e a diversão associadas a esta atividade, levando-nos a sugerir que as mesmas reduzem a ansiedade em relação à aprendizagem e permitiu que os alunos se sentissem mais à vontade para participar.

Em síntese, a integração de jogos de perguntas e respostas foi uma boa estratégia para promover uma aprendizagem significativa e divertida. As vantagens deste tipo de atividades vão desde o aumento da motivação e participação dos alunos até a facilitação da revisão de conteúdos. Num mundo onde a educação precisa cada vez mais se adaptar às necessidades e interesses dos alunos, estratégias lúdicas como o "Jogo do Buzz" mostram-se não apenas inovadoras, mas essenciais.

2.6. Conclusão do(s) nosso(s) Estágio(s) Pedagógico(s)

A partir da análise efetuada a partir da reflexão sobre a nossa ação pedagógica em ambos os Estágios Pedagógicos consideramos que apresentamos um desenvolvimento, tanto a nível profissional como pessoal. Fomos observando uma evolução significativa na nossa capacidade de atenção e empatia, elementos fundamentais para lidar com as solicitações diárias destes ambientes de aprendizagem. Neste sentido, esforçamo-nos para implementar novas técnicas de organização do grupo/turma e de intervenção, podendo observar ganhos de aprendizagens pelas crianças/ alunos. Foi nosso propósito proporcionar novas experiências de aprendizagem às crianças, visando que atingissem os

objetivos específicos, pela promoção do desenvolvimento das suas habilidades e conhecimentos. Perspetivamos que a evolução registada nesta nossa primeira etapa de formação, seja um de muitos contributos para a construção de um bom perfil para a profissão docente. Cremos que ao refletir e melhorar os aspetos menos positivos das minhas intervenções, contribuimos de forma significativa para a melhoria da qualidade do contexto educativo.

Focando-me, primeiramente, no estágio na vertente da Educação Pré-Escolar, queremos acreditar que nos desenvolvemos como profissionais, mas também como pessoas. Fomos melhorando as nossas intervenções de forma consistente, no que toca ao controlo do grupo, em leitura de histórias, na preparação das atividades e na execução das mesmas, estando sempre conscientes que teremos sempre muito a aprender e a melhorar ao longo da vida, mas com a confiança que com o tempo iremos aprimorando as nossas capacidades e colmatando as nossas fragilidades, de forma continuarmos a melhorar a nossa prática profissional.

Finalizando com uma reflexão focada no estágio na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde o primeiro dia de estágio até ao presente dia em que escrevemos esta reflexão, denotámos uma evolução em vários aspetos como: a postura, o rigor científico, a gestão do tempo, a gestão da turma, e a relação desenvolvida com os alunos.

Através das considerações do educador/professor cooperante, da professora orientadora da Universidade e do par pedagógico, refletimos melhor as nossas práticas supervisionadas, focando mais atenção às falhas, que nem sempre nos foram óbvias, e assumimos uma atitude de esforço e resiliência para que as mesmas fossem colmatadas, de modo a melhorar a nossa prática pedagógica. Da mesma forma, vimos o que melhor funcionou com a turma com que estagiamos, observando, também, as fragilidades de cada criança e desenvolvendo estratégias para atender às necessidades específicas de cada uma.

Por exemplo, um aspeto que precisou de muita atenção para melhorarmos foi a gestão do tempo e esta foi uma fragilidade recorrente. Temos plena noção que ainda temos muito para aprender e estamos dispostos a continuar a investir na nossa formação, o que perseguiremos mesmo após concluirmos a profissionalização que culmina com a apresentação deste relatório.

Finalizamos, podendo afirmar que há uma diferença substancial entre quem éramos no primeiro dia de Estágio Pedagógico I e quem somos na conclusão da escrita

deste nosso Relatório de Estágio. Apesar de haver sempre espaço para evoluir, fomos confrontados com as nossas fragilidades e com momentos nos quais fomos postos à prova, momentos estes que nos ajudaram a crescer enquanto futuros profissionais de educação e sermos capazes de ter flexibilidade e nos adaptar ao inesperado.

Resta-nos agradecer, mais uma vez, a todos os docentes pela sua orientação e pelos conhecimentos que nos transmitiram enquanto desenvolvíamos a nossa prática pedagógica, bem como às crianças que nos receberam como seus educadores e como seus professores.

Considerações Finais

Considerações Finais

Ao concluirmos este mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sentimo-nos profundamente enriquecidos pelas experiências vivenciadas e pelos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso. Os estágios foram fundamentais para reafirmar a nossa paixão pelo ensino e pela interação com crianças, revelando o quão gratificante é fazer parte do seu desenvolvimento. Aprendemos valiosas teorias e práticas que, sem dúvida, guiar-nos-ão pela nossa jornada profissional, especialmente no que diz respeito à importância do brincar, dos jogos e das atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Contudo, também nos deparamos com desafios, como a gestão da sala de aula e a administração eficiente do tempo, que exigiram constante reflexão e adaptação da nossa parte para que as conseguíssemos colmatar. Estamos comprometidos em nunca deixar de nos (in)formar, procurando novas aprendizagens que nos enriquecer a nossa prática profissional e, conseqüentemente, o futuro das crianças que teremos o privilégio de educar.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3.^a Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Alimisis, D. (2013). *Educational Robotics: Open Questions and New Challenges*. Proceedings of the 8th International Conference on Hands-on Science (HSCI).

Barbosa, M. & Horn, J. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.

Bocconi, S.; Chiocciariello, A.; Kamyliis, P.; Dagiene, V.; Wastiau, P.; Engelhardt, K., Earp, J.; Horvath, M.; Jasute, E.; Malagoli, C.; Masiulionyte-Dagiene, V., & Stupurienė, G. (2022). *Reviewing Computational Thinking in Compulsory Education*. Acedido em: [Link](#)

Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Artmed Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., Gomes, P.L. D. (2005). *Brincar e educação: concepções e possibilidades*. *Psicologia em estudo*.vol.10, no.2, p.217-226.

Cicccone, S. D. (2013). *Criatividade na obra de D.W. Winnicott*. Acedido em: [Link](#)

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). *Oferta Educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2 (10), 111-117.

Condessa, I. C. et al (2009). *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Universidade dos Açores.

Condessa, M.I.C. (2023). *A formação inicial do educador: análise de práticas lúdicas em conexão entre as linguagens motora e matemática*. In E.L. Silveira & W.K.F. Santana (Orgs) *Educação e Linguagens Múltiplas: da Antiguidade à Era Digital – Vol. 2*, pp. 334-352, Brasil: Pedro & João Editora. ISBN: 978-65-265-0408-6 [digital].

- Cordeiro, M. (1996). *Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam*. Cadernos de Educação de Infância, N^o 40; Lisboa: APEI, pp. 11-12.
- Cosme, A.; Lima, L.; Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, C. P. F. (2014). *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores. Relatório de Estágio. Ponta Delgada. Acedido em: [Link](#)
- Costa, O. V. C. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Acedido em: [Link](#)
- Da Silva, M. & Peixoto, M. (2018) *Desenvolvimento Motor e Aprendizagem*. Editora Artmed.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. (8^a. Ed.). MEC: UNESCO.
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. Greenwood Publishing Group.
- Elias, S. (2021). *Jogos tradicionais como promotores de sociabilidade em educação pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Da Capo Lifelong Books.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Norton.
- Fonseca, A. (2012). *Potencialidades da atividade lúdica na educação pré-escolar e no ensino básico*. (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores. Acedido em: [Link](#).
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. Atual.
- Fortuna, T. R. (2000). *Sala de aula é lugar de brincar?* In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.
- Freire, P. (1996). *A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. E. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. (1^a Ed.). Basic Books.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Goleman, D. (2010) *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

- Grassi, T. M. (2018). *Oficinas Psicopedagógicas*. (2º Ed.). Ibplex,
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes -Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Hattie, J (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.
- Henriques, A. C. (2001). *Jogar e Compreender*. Instituto Piaget.
- Horn, M. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da Educação Infantil*. SP: Penso.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. Editora Perspectiva. Acedido em: [Link](#)
- Leif, J. & Brunelle, L. (1978). *O Jogo pelo jogo: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Zahar Editores.
- Leite, V., *Psicologia da educação*. (1.º Vol.). Acedido em: [Link](#)
- Lindsay, C. & Pompermaier, R. (2010). *Brincar em espaços naturais ao ar livre na Escócia e em Itália*. In Cadernos de Educação de infância, Nº 19. APEI.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*. Pioneira.
- Kishimoto, M. T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (7ª ed.). Cortez Editora.
- Lima, M. & Lima, J. (2013). *A ludicidade como eixo das culturas da infância*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação de Infância - Unesp – Campus de Presidente Prudente.
- Macedo, L. (2007) *Brincar é mais que aprender*. In Revista Nova Escola, educação infantil pré-escola 4 e 5 anos. (Ed. Especial nº15). Abril.
- Marques, I. (2022). *A brincar também se educa*. (2ª Ed.). Editora Manuscrito.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.

Matos, M.M. (2013). *O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil*. Cairu em Revista, 2, 133-142.

ME/ Ministério da Educação (2018) *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Acedido em: [Link](#)

ME/ Ministério da Educação (2021) *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Acedido em: [Link](#)

Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. Holt Paperbacks.

Montessori, M. (2017). *A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica*. Kirion.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos*. Porto Alegre: Prodil.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. (1.^a Ed.) Contraponto Editores.

Nóvoa, A. (2017). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Acedido em: [Link](#)

Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Pereira, C. J. T. (2011). *A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente*. Dissertação de Mestrado, Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Pereira, V. & Pereira, B. (2017). *Educador em Ação no Recreio Escolar: Formar para (Inter)Agir*. (1.^a Ed.). In J.A. Júnior (Org). *Conhecimentos do professor de Educação Física Escolar*, pp: 622-653, Fortaleza-CE: Ed. UECE. (ebook). Acedido em [Link](#).

Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.

Piaget, J. (2001) *O Nascimento da Inteligência na Criança*. (4.^a Ed.). LTC.

- Pianta, R. C.; La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lidel.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. On the Horizon, 9(5).
- Projeto Educativo de Escola da Canto da Maia (2022-2025). Acedido em: [Link](#).
- Rodrigues, M. (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. (Dissertação de Mestrado). Repositório da Universidade de Lisboa. Acedido em: [Link](#).
- Rechtschaffen, D. (2014). *The Way of Mindful Education*. W. W. Norton & Company.
- Santos, S. M. (2010) *O Brincar na Escola*. Vozes.
- Santos, J.S.M. dos. & Silva, P. T.B.F. da. (2009). *Formação continuada dos docentes na contemporaneidade: desafios e possibilidades*. I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação. AMPAE-AL. VI EPEAL, Alagoas.
- Silva, J.V.P. & Sampaio, T.M.V. (2011). *Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento*. In Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 19(1), 72-86.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação da Educação (DGE).
- Sousa, P. A. R. (2015). *A importância do brincar: Brincar e jogar na infância*. Repositório Comum. Instituto Superior de Educação e Ciências. Acedido em: [Link](#)
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. (Revisão). Harvard University Press.
- Vale, I., & Barbosa, A. (2018). *O contributo de uma Gallery Walk para promover a comunicação matemática*. Educação e Matemática, 1(150), 2-8.
- Vygotsky, L. S. (1991) *A formação social da mente*. (6ª. Ed.). Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1996). *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Apêndices

Estrutura do Questionário realizado aos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Parte I

1. Naturalidade: _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Idade:

entre 23 e 30 anos

entre 31 e 40 anos

entre 41 e 50 anos

entre 51 e 60 anos

mais de 61 anos

4. Número de anos de serviço docente:

Inferior a 1 ano

entre 1 e 3 anos

entre 4 e 6 anos

entre 7 e 25 anos

entre 26 e 35 anos

Superior a 35 anos

5. Indique a(s) sua(s) formação(ões) académica(s):

	Ano de Formação	Escola de Formação
Bacharelato		
Complementos de Formação Científica e Pedagógica		
Licenciatura		
Pós-graduação		
Mestrado		

Doutoramento		
--------------	--	--

6. No último/Atual ano letivo exerce/eu a sua atividade profissional:

6.1. Instituição: _____

6.2. Na função de:

Educador de Infância (Creche) Educador de Infância (EPE)

Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Titular de turma)

Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Apoio)

Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Especialista) Área: _____

7. Enumere uma boa memória de Brincadeira da sua Infância e o contexto em que ocorreu.

Parte II

8. Apresente de forma sucinta semelhanças e diferenças entre os conceitos de: a. Brincadeira, b. Jogo na Infância, c. Atividade Lúdica.

9. Nos últimos 5 anos, considera ter adquirido (in)formação relevante sobre o(s) tema(s) a. Brincadeira, b. Jogo da Infância, c. Atividade Lúdica?

Não

Sim

9.1. Se sim, em que medida contribuíram para as suas perspetivas e práticas educativas?

10. Que nova (in)formação considera necessárias para potenciar o uso de novas e melhores práticas do Brincar, do Jogar na Infância e de Atividade Lúdica, no seu contexto educacional?

Parte III

“Enquanto brincam, as crianças expressam emoções e medos, diminuem ansiedades, mostram a forma como compreendem o mundo, fazem perguntas, partilham dúvidas, constroem sentidos e significados”.

Marques, I. (2022) *A brincar também se educa*. 2ª edição. Editora Manuscrito.

“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.”

Princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959

11. Considerando os “Direitos da Criança ao Brincar”, para si, qual o impacto que as brincadeiras, jogos de infância e práticas lúdicas devem assumir nos diferentes níveis da Escola Infantil (considere a escala seguinte: 5 – Importantíssimo; 4 – Muito importante; 3- Importante; 2 – Pouco importante; 1 – Nada importante).

- Creche
- Jardim de Infância
- Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Titular de turma)

11.1. Porquê?

12. Considera que as atividades com base em brincadeiras, jogos e outras práticas lúdicas são ferramentas importantes para o desenvolvimento da criança?

Não

Sim

12.1. Se sim, em função das idades com que está a trabalhar atualmente, assinale em que domínio(s) de desenvolvimento da Criança considera que estes tipos de atividades têm mais

impacto (considere a escala seguinte: 5 – importantíssimo, 4- muito importante; 3 – importante; 2 – pouco importante; 1 – nada importante).

	Idade de creche (0-2 a anos e 11 meses)	Pré-Escolar (3 a 5 anos e 11 meses)	1.º Ciclo (6 a 10 anos)
D. Cognitivo			
D. Afetivo			
D. Físico e Motor			
D. Social			

12.1.1. Refira porque realçou o(s) domínio(s) selecionado(s).

12.1.2. Qual o tipo de evolução que pode observar no(s) domínio(s) selecionado(s)?

13. Considerando o seu nível de atuação profissional, mencione se nas orientações curriculares atuais (Creche, EPE) e Programa/Aprendizagens Essenciais (1.ºCEB) a importância do Brincar/Jogo Infantil/Atividade Lúdica está claramente explicitada, dando algum(uns) exemplo(s).

14. Na Creche, em que área(s) ou domínio(s) de aprendizagem considera que se utilize(m) atividade(s) de Brincar com maior frequência?

15. Na Educação Pré-Escolar, em que área(s) ou domínio(s) de aprendizagem considera que se utilize(m) atividade(s) de Brincar/Jogo Infantil/Prática Lúdica com maior frequência?

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | <input type="checkbox"/> |
| Conhecimento do Mundo | <input type="checkbox"/> |
| Matemática | <input type="checkbox"/> |
| Formação Pessoal e Social | <input type="checkbox"/> |
| Educação Física | <input type="checkbox"/> |
| Educação Artística | <input type="checkbox"/> |

16. No 1.º Ciclo, em que área(s) ou domínio(s) de aprendizagem considera que se utilize(m) atividade(s) de Jogo Infantil/Prática Lúdica com maior frequência?

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Português | <input type="checkbox"/> |
| Matemática | <input type="checkbox"/> |
| Estudo do Meio | <input type="checkbox"/> |
| Cidadania | <input type="checkbox"/> |
| Educação Física | <input type="checkbox"/> |
| Expressões Artísticas | <input type="checkbox"/> |

17. Quais são os principais desafios que encontra na utilização de atividade(s) de Brincar/ Jogo Infantil/ Prática Lúdica nas suas práticas pedagógicas (ordene 1.º Mais Importante a 3.º Menos Importante), e como os ultrapassa?

- Gestão de tempo
- Recursos Materiais
- Avaliação da aprendizagem
- Comportamento das crianças/ alunos
- Resistência de colegas ou das escolas
- Resistência dos familiares/ pais
- Dificuldade em adaptar ao currículo

• Outros: _____

18. Qual é, na sua opinião, a reação mais normal das crianças/alunos em geral quando lhes é apresentada uma atividade de Brincar/ Jogo Infantil/Atividade Lúdica com relevância para o desenvolvimento da sua aprendizagem em contexto de aula? (Escolha uma opção)

Entusiasmadíssimo

Muito Entusiasmo

Entusiasmado

Pouco entusiasmado

Nada entusiasmado

18.1. Como observa num grupo de crianças o maior ou menor entusiasmo quanto às propostas deste tipo de atividades orientadas para a Aprendizagem?

19. Quais são as suas intenções quando recorre a atividades de jogo infantil/atividades lúdicas na sala de atividade/aula? (escolha uma ou mais opções)

- Exploração de materiais
- Introduzir novos conteúdos
- Consolidar aprendizagens

Desenvolver capacidades (leitura, escrita, resolução de problemas, habilidades motoras; coordenação motora fina; memorização; imaginação; expressão; comunicação; etc.)

Desenvolver competências (cooperação, resiliência, empatia, cumprimento de regras, etc.)

Outras: _____

20. Tem na sua sala de atividades/aula um espaço físico reservado a recursos próprios para as práticas de jogo infantil e atividade lúdica?

Não

Sim

20.1. Se sim, enumere o tipo de recursos dispõe na sua sala.

20.2. Se sim, com que frequência recorre a esses recursos?

21. Considerando as novas perspectivas educacionais e as necessidades da criança na atualidade, se lhe dessem oportunidade de (re)equipar a sua sala que recursos (brinquedos, jogos infantis e outros recursos lúdicos) adquiriria e porquê?

22. No seu contexto educacional, quando recorre a este tipo de recursos/atividades (brincadeiras, jogos infantis e outros recursos lúdicos), como realiza a avaliação da(s) criança(s)/ do(s) aluno(s)?

23. Que sugestões daria para aumentar a valorização e implementação do brincar/ jogo infantil/ atividade lúdica no seu contexto educacional?

Anexos

Anexo 1

Tabela de atividades de Educação Pré-Escolar, destacando, a negrito, as atividades relacionadas com o tema de relatório de estágio.

Estágio	Sequência Didática	Tema	Data	Atividade	Área	Domínio	Subdomínio/Componente
Educação Pré-Escolar (Estágio Pedagógico I)	Pares I	O outono está a chegar	26 de setembro de 2023	Exploração da história “Um outono de brincadeira”	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Prazer e motivação para ler e escrever / Comunicação oral
				Exploração de elementos do outono (frutos, vestimentas, etc.)	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação oral
					Conhecimento do Mundo		Conhecimento do mundo físico e Natural
				Encenação da história “Um outono de brincadeira”	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Jogo Dramático/Teatro
			Educação Física				
			27 de setembro de 2023	Dança das folhas	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Música; Dança
					Conhecimento do Mundo		Conhecimento do mundo físico e Natural
				As cores de outono	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais
				Varrer as folhas	Conhecimento do Mundo		Conhecimento do mundo físico e Natural
			Expressão e Comunicação		Matemática		
Educação Física							

					Formação Pessoal e Social		Independência e Autonomia	
Individu al I	O mundo animal	2 de outubro de 2023	Exploração da história “Com quem vai casar o passarinho?”	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto / Prazer e motivação para ler e escrever / Comunicação oral		
				Conhecimento do mundo				
		3 de outubro de 2023	Vamos dar de comer aos animais	Expressão e Comunicação	Educação Física			
				Conhecimento do Mundo				
				Formação Pessoal e Social		Independência e Autonomia		
		3 de outubro de 2023	Jogo da mímica animal	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Jogo Dramático/Teatro		
					Educação Física			
		4 de outubro de 2023	Jogo da memória animal	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Comunicação Oral		
				Conhecimento do Mundo				
				Formação Pessoa e Social		Independência e Autonomia		
		Individu al II	Alimentação e Higiene	16 de outubro de 2023	Preparação dos biscoitos	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes visuais
							Matemática	Números e Operações
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral							
Conhecimento do Mundo						Abordagem às ciências		
Formação Pessoal e Social								

				Pictograma da receita	Conhecimento do Mundo		
					Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Linguística
						Matemática.	Números e Operações; Organização e tratamento de dados
					Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia
				Lanche partilhado entre as salas de Educação Pré-Escolar	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
					Conhecimento do Mundo		Abordagem às ciências
		17 de outubro de 2023	Monstro das bolachas com palavras	Expressão e Comunicação		Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Linguística; Identificação de convenções de escrita; Prazer e motivação para ler e escrever
						Matemática	Número e Operações
						Educação Artística	Jogo Dramático/Teatro
				Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia		
				Conhecimento do mundo físico e natural; Conhecimento do mundo social			
				Semáforo dos Alimentos	Expressão e Comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita	Comunicação oral
					Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia

			18 de outubro de 2023	Introdução do tema da higiene oral	Conhecimento do Mundo		
					Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia
					Expressão e Comunicação	Educação Artística	Música
				Colagem de materiais e pintura	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais
				Lavar os dentes ao crocodilo	Conhecimento do Mundo		Conhecimento do mundo físico e Natural
					Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia
			Expressão e Comunicação		Educação Artística	Jogo Dramático/Teatro	
			19 de outubro de	Visita de uma enfermeira	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia
					Conhecimento do Mundo		Conhecimento do mundo físico e Natural
Indivíduo III	Tradições Culturais	30 de outubro de 2023	Conhecer as tradições: Halloween e Pão por Deus	Conhecimento do Mundo		Introdução à metodologia científica	
				Formação Pessoal e Social		Convivência democrática e cidadania	
			Fazer os sacos de Halloween/pão por Deus	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais	
			Hora do Conto da biblioteca/ Desenho sobre a história e “mostra e conta”	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto / Prazer e motivação para ler e escrever / Comunicação oral	
						Educação Artística	Artes Visuais
				Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da	

							Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
			31 de outubro de 2023	Festividades de Halloween Sessão fotográfica assustadora	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
				Desfile de Halloween pela escola			
				Convívio de Halloween			
			2 de novembro de 2023	Viagem pelo mundo	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
					Conhecimento do Mundo		Introdução à metodologia científica
Individual IV	As Emoções		13 de novembro de 2023	Dinamização da história “O monstro das cores”	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Prazer e motivação para ler e escrever; Comunicação oral
					Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
				Roleta das Emoções	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da

							Autoestima; Independência e autonomia; Convivência Democrática e Cidadania
					Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação oral
		14 de novembro de 2023	Construção da caixa da raiva	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	
					Educação Artística	Artes Visuais	
				Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia; Convivência Democrática e Cidadania		
			Sessão de relaxamento “mindfulness”	Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia;		
			Diálogo com as crianças sobre a calma	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	
					Educação Artística	Artes Visuais	
		Construção dos potes da calma		Formação Pessoal e Social	Convivência Democrática e Cidadania		
		15 de novembro de 2023	Diálogo sobre o medo e as coisas que nos dão medo	Formação Pessoal e Social	Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania		
			Exploração da história: “Eu não tenho (muito) medo do escuro	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em	

							contexto; Prazer e motivação para ler e escrever; Comunicação oral
				Vamos deixar os nossos medos voar	Formação Pessoal e Social		Convivência Democrática e Cidadania
					Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais
			16 de novembro de 2023	Apresentação da área da relaxamento, primeiras interações e sessão fotográfica	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
Individual V	O livro das cores		27 de novembro de 2023	Diálogo sobre as cores; Dinamização da história “Um livro”	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
					Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
				Pintura com balões e com as mãos	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais
				Jogo do Twister	Formação Pessoal e Social	Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência	

						democrática e cidadania	
					Expressão e Comunicação	Educação Física	
			28 de novembro de 2023	Recorte e colagem imagens sobre as cores	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia
		Expressão e Comunicação			Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	
					Matemática	Geometria e medida	
					Educação Artística	Artes Visuais	
		Sequências com padrões de cores		Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	
				Matemática	Interesse e Curiosidade pela Matemática; Geometria e Medida		
		29 de novembro de 2023	Exploração da história “Vamos jogar?” (projetada) – com apoio de um laser;	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania	
				Expressão e Comunicação	Educação Física		
			Realização de grafismos com marcadores e através da pintura com rolinhas	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidades da linguagem escrita	
					Educação Física		
				Educação Artística	Artes Visuais		
Pares II	O Natal está a chegar	11 de dezembro	Diálogo sobre a origem do	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia	

				Natal e a razão da sua celebração; Exploração da história “O segredo da estrela”; Desenho da história.	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Prazer e motivação para ler e escrever; Comunicação oral
						Educação Artística	Artes Visuais
				Construção de um presépio	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia
					Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais
		12 de dezembro de 2023	Decoração de um marco de correio	Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia		
				Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais	
			Decoração de enfeites de Natal	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia	
				Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais	
		13 de dezembro de 2023	Decoração do papel de embrulho	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia	
				Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais	

				Cântico de músicas de Natal em outras salas de EPE;	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia
				Visualização de uma curta-metragem animada de Natal	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Música
Individual VI	Os Reis	3 de janeiro de 2024	Diálogo sobre o Natal e o Dia de Reis; Desenho sobre os presentes que receberam; Mostra e Conta	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania	
				Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Prazer e motivação para ler e escrever; Comunicação oral	
			Educação Artística		Artes Visuais		
			Pintura e decoração das coroas	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania	

					Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais
			4 de janeiro de 2024	Caça ao Tesouro do Rei	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia; Convivência Democrática e Cidadania
		Expressão e Comunicação			Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	
					Matemática	Geometria e medida	
Pares III	Transportes e Segurança Rodoviária	8 de janeiro de 2024			Diálogo em grande grupo sobre os transportes; Visualização do vídeo sobre o tema e dança.	Formação Pessoal e Social	
			Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Prazer e motivação para ler e escrever; Comunicação oral	
				Educação Artística		Música; Dança	
			Conhecimento do Mundo			Abordagem às ciências	
			Sequências com carrinhos	Formação Pessoal e Social			Convivência Democrática e Cidadania

					Expressão e Comunicação	Matemática	Interesse e Curiosidade pela Matemática; Geometria e Medida
			9 de janeiro de	Pintura e colagem com diferentes materiais	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
					Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes Visuais
			10 de janeiro de 2024	Visita da PSP – Escola Segura	Formação Pessoal e Social		Construção da Identidade e da Autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania
					Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Prazer e motivação para ler e escrever; Comunicação oral
					Conhecimento do Mundo		Abordagem às ciências
					Percurso para sensibilização da segurança rodoviária	Formação Pessoal e Social	
					Expressão e Comunicação	Educação Física	

						Educação Artística	Jogo Dramático/Teatro
		Despedida	11 de janeiro de 2024	Festa de despedida dos estagiários	Formação Pessoal e Social		Independência e autonomia; Convivência Democrática e Cidadania

Anexo 2

Tabela de atividades de Educação 1.º Ciclo, destacando, a negrito, as atividades relacionadas com o tema de relatório de estágio.

Estágio	Sequência Didática	Data	Disciplina	Atividade	Tema/Domínio/Conteúdos
Estágio Pedagógico II (1.º Ciclo do Ensino Básico)	Pares I	28 de fevereiro de 2024	Matemática	Resolução de problemas	Resolução de problemas
		29 de fevereiro de 2024	Português	Leitura de um texto narrativo	Leitura; Oralidade; Escrita
			Matemática	Medidas de capacidade	Cálculo mental; Algoritmos (adição, subtração, divisão com números naturais);

Individual I					Geometria e Medida; Medição e unidades de medida	
			Estudo do Meio	O sistema solar	Natureza	
	4 de março de 2024			Português	O modo imperativo	Oralidade; Leitura; Gramática
				Matemática	Medidas de Capacidade; atividade com jogo interativo	Geometria e Medida; Capacidades Matemáticas
				Estudo do Meio	O sistema solar: Movimento de rotação	Natureza
	5 de março de 2024			Matemática	Medidas de Capacidade	Geometria e Medida; Capacidades Matemáticas
				Português	Modo Imperativo; Texto Dramático	Oralidade; Leitura; Gramática
				Estudo do Meio	O sistema solar: Movimento de translação	Natureza
	7 de março de 2024			Português	Modo Imperativo; Texto Dramático	Leitura; Escrita; Gramática; Educação Artística – Artes Visuais
				Matemática	Medidas de Capacidade	Geometria e Medida; Capacidades Matemáticas
				Estudo do Meio	O sistema solar	Natureza

	Individual II	18 de março de 2024	Estudo do Meio	Ficha de avaliação	
			Matemática	Jogo da Glória	Geometria e Medida; Capacidades Matemáticas
			Português	Interpretação e análise de texto	Oralidade; Leitura; Gramática
		19 de março de 2024	Matemática	Revisões e ficha formativa	Geometria e Medida; Capacidades Matemáticas
			Português	Escrita livre e leitura	Oralidade; Leitura; Gramática
			Estudo do Meio	Revisões com jogo: A caixinha das perguntas	Natureza; Tecnologia
	20 de março de 2024	Estudo do Meio	Aula ao ar livre sobre a natureza	Natureza	
	Individual III	15 de abril	Português	Texto narrativo	Leitura; Escrita; Gramática

			Matemática	Explorando e Resolvendo Problemas com o Super Doc	Pensamento Computacional; Capacidades Matemáticas
			Estudo do Meio	Diferentes tipos de solo e a sua utilidade	Natureza
		16 de abril de 2024	Matemática	Sequências de Crescimento	Geometria e Medida; Capacidades Matemáticas; Experimentação e Criação
			Português	Pronomes Pessoais em frases negativas e com advérbios pré-verbais	Oralidade; Escrita; Gramática
			Estudo do Meio	Plantação em diferentes solos	Sociedade/Natureza/Tecnologia
		18 de abril de 2024	Português	Leitura e Análise de Textos	Leitura; Escrita; Gramática
			Matemática	Relações Numéricas e Algébricas	Relações Numéricas e Algébricas; Capacidades Matemáticas
			Estudo do Meio	Relevos, formas de representação cartográficas e escalas	Natureza

Individual IV	29 de abril de 2024	Português	Leitura e análise de um texto narrativo	Leitura; Escrita; Gramática	
		Matemática	Revisão de conteúdos	Revisões Numéricas e Algébricas; Capacidades Matemáticas	
		Estudo do Meio	Relevos de Portugal	Natureza	
	30 de abril de 2024	Matemática	Revisão de Conteúdos	Geometria e Medida; Capacidades Matemáticas	
		Português	Determinantes Interrogativos	Oralidade; Educação Literária; Leitura; Gramática	
		Estudo do Meio	Rios de Portugal	Sociedade/Natureza/Tecnologia	
	2 de maio	Matemática	Ficha de Avaliação Sumativa		
	Individual V	13 de maio de 2024	Português	Dramatização	Educação Literária
			Estudo do Meio	Evoluções Tecnológicas	Tecnologia
		14 de maio de 2024	Matemática	Tratamento de Dados	Questões estatísticas, recolha e organização de dados
Português			Preposições	Oralidade; Leitura; Gramática	
Estudo do Meio			Internet Segura	Sociedade/Natureza/Tecnologia	
16 de maio de 2024		Português	Leitura e Análise de Textos	Leitura; Oralidade; Escrita; Gramática	
		Matemática	Gallery Walk	Capacidades Matemáticas; Educação Artística – Artes Visuais	

			Estudo do Meio	Energias e sustentabilidade	Natureza
Individual VI e Pares II	27 de maio de 2024	Português	Ação de sensibilização da PSP – Escola Segura		
		Matemática	Simetria de rotação	Geometria e Medida	
		Estudo do Meio	Evoluções Tecnológicas	Tecnologia	
	28 de maio de 2024	Visita de estudo ao Museu			
		Português	Escrita de textos sobre a visita	Escrita; Leitura; Oralidade	
	29 de maio de 2024	Matemática	Simetria de Rotação	Geometria e Medida	
Educação Física		Jogo do Buzz	Sociedade/Natureza/Tecnologia; Área das Atividades Físicas		
Pares III	13 de junho	Português	Visita a uma sala de aula do 2.º CEB		
		Festa de Despedida dos Estagiários			

Anexo 3

Exemplo de Sequência Didática EPE

13:15-14:15 “ Diálogo e Construção dos potes da calma”	<p>Área: Formação Pessoal e Social</p> <p>Subdomínio: Convivência Democrática e Cidadania</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver respeito pelos outros e pelas suas opiniões; • Respeitar a diversidade; • Solidarizar-se com os outros. 	<p>Diálogo com as crianças sobre a calma;</p> <p>Construção dos potes da calma (anexo 4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potes pequenos de plástico; • Água; • Bolas de Gel transparentes; • Brilhantes. 	<p>Observação Direta;</p> <p>Registo fotográfico e de audiovisual.</p>
	<p>Área: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Subdomínio: Comunicação Oral.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender mensagens orais em situações diversas; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado às situações. <p>Domínio: Educação Artística</p> <p>Subdomínio: Artes Visuais</p> <p>Objetivos:</p>			

Anexo 4

Exemplo de Sequência Didática 1.ºCEB

10:30 – 11:15	MATEMÁTICA	<p>[Capacidades Matemáticas]</p> <p>Resolução de problemas; Comunicação Matemática. A, C, D, E, F, I.</p> <p>→ Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas;</p> <p>→ Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito;</p> <p>Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.</p>	<p>Atividade 1 – Gallery Walk</p> <p>Tarefa 1 – Introduzir a atividade aos alunos;</p> <p>Tarefa 2 – Distribuição dos alunos por grupos e entrega dos materiais para que os grupos resolvam os problemas autonomamente;</p> <p>Tarefa 3 – Exposição dos problemas resolvidos pela sala;</p> <p>Tarefa 4 – Realização do “Gallery Walk”, procurando a participação dos alunos na avaliação dos problemas dos colegas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução da atividade, com as regras da mesma para garantir o bom funcionamento da atividade; 2. Distribuição dos alunos por grupos e entrega dos materiais; 3. Exposição dos trabalhos e realização do “Gallery Walk”; 4. Feedback da atividade, opiniões sobre a resolução dos problemas e dos post-its deixados pelos alunos. 	<p>Diálogo; Participação; Interesse; Observação direta.</p>
11:15 – 12:00					

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

**Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal