



PAULA  
FRASSINETTI

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio

# **O Impacto do Brincar no Processo de Ensino-Aprendizagem da Criança**

Catarina Alexandra Pentieiro Fonseca

PORTO

2018



PAULA  
FRASSINETTI

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio

# O Impacto do Brincar no Processo de Ensino-Aprendizagem da Criança

Catarina Alexandra Pentieiro Fonseca

**Orientadora:** Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º do Ciclo do Ensino Básico

PORTO

2018

“O brincar está em vias de extinção!

Vive-se como se fosse uma actividade, cada vez mais, fugidia de fim-de-semana.

Vive-se cada vez menos com o corpo, com os outros e ao ar livre. Vive-se como se fosse um adereço do crescimento e não tanto como a sua vitamina indispensável.

Quem não brinca não imagina e não pensa. E não junta aquilo que sente a tudo o que descobre. Quem não brinca não aprende. Não convive. E não sonha. E não costura histórias.

As crianças precisam do brincar como o seu mais precioso respirar.

Junte-se às crianças. Salve o brincar!”

**Eduardo Sá**

## Resumo

A presente investigação foi realizada no âmbito do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como título: "O impacto do brincar no processo de ensino-aprendizagem da criança."

Este estudo foi desenvolvido em dois contextos: no contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças da faixa etária dos cinco anos de idade e no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 2º ano. Ambas as instituições situam-se no distrito do Porto. Nesta investigação participaram cinquenta crianças e uma Professora de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O brincar é uma atividade natural na vida da criança com inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento. A criança, ao brincar, para além de desenvolver habilidades cognitivas promove também o desenvolvimento de competências sociais, na medida em que, ao interagir com os seus pares, constrói a sua cidadania.

Este estudo teve como base a investigação-ação e uma metodologia qualitativa, tendo como auxílio os seguintes instrumentos: registos de observação, grupos de discussão focalizada, entrevista e ainda a análise de algumas das atividades desenvolvidas.

A observação foi crucial neste processo investigativo, pois através da mesma foi possível recolher informações e ainda aliar a prática aos interesses das crianças, motivando-as e envolvendo-as no processo do ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos demonstraram o impacto positivo que o brincar tem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, tendo contribuído para que se revelassem mais motivadas e envolvidas nas diferentes situações educativas por via das estratégias lúdicas mobilizadas pela investigadora durante a intervenção educativa,

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Brincar; Lúdico; Desenvolvimento;

## **Abstract**

The following investigation was carried out under the Master's Degree in Pre-School and Primary School and has as title: "The impact of playing in the process of teaching-learning of the child."

This report was developed in two distinct contexts: Pre-School education, with a group of children at the age of five years old and Primary School, with a second year class. Both institutions are located in Oporto. In this investigation took part fifty children and one Primary School teacher.

Playing is a natural activity in a child's life with numerous benefits to its development. The child, by playing, besides developing cognitive abilities also develops social skills in a way that as it interacts with its peers, builds up its citizenship.

This report was supported by an investigation-action and a qualitative methodology, aided by the following instruments: observation records, focused discussion groups, interviews and the analysis of some of the activities developed.

Observation was crucial in this investigative process since through it it was possible to collect data and also ally practice to the interests of the children, motivating and involving them in the teaching-learning process.

The results obtained showed the positive impact that playing had in the development and learning skills of the children having, through the recreational strategies mobilized in the course of the intervention, contributed for them to reveal more motivated and invested in the different educational situations.

Keywords: Learning; Playing; Recreational; Development.

## Agradecimentos

*Avô, sei o quanto tu deseavas que esta etapa chegasse. Na verdade, faltas tu, falta o teu abraço. Estejas onde estiveres, sei que estás orgulhoso de mim. Para ti meu querido avô,*

*Dedicado a Augusto da Silva Pentieiro.*

Gostava de encontrar a frase certa agradecer para todas as pessoas que contribuíram para a minha chegada até aqui, mas não existem palavras para definir o quanto eu estou grata por ter cada um de vocês no meu caminho. Agradeço do fundo do meu coração,

Aos meus queridos pais e ao meu querido irmão, por me terem dado a oportunidade de concretizar este sonho, por todo o esforço, por todo o carinho, por me terem acompanhado, incentivado e acreditado em mim ao longo destes 5 anos.

À minha querida avó, por todo apoio, por ter acreditado que eu era capaz e por ter sempre as palavras certas.

Ao meu amor, pelo incentivo, paciência e disponibilidade. Pelos abraços, pela partilha, por ser o meu porto de abrigo e por nunca me ter deixado desistir.

À minha madrinha, pela amizade. Por ter sido sempre um exemplo para mim e por me dar sempre bons conselhos.

Às minhas companheiras de estágio e amigas: Ana Lourenço, Daniela Pinto, Francisca Reis, Maria Vieira, Tânia Silva e Joana Vianez. Obrigada pela força e partilha.

À Filipa, pela proteção, pelo incentivo, por me ter transmitido energias positivas e calma quando o desespero falava mais alto. Obrigada também pela enorme paciência!

À Doutora Ivone Neves, por aceitar este desafio, pela disponibilidade e toda a partilha de saberes.

A todas as crianças que se cruzaram comigo e que tive o prazer de acompanhar durante este percurso, sem vocês, não seria possível.

Aos docentes e não docentes da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, por tudo o que me transmitiram estes anos.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	10
1. O Brincar: Um Direito da Criança .....	11
1.2. O brincar e o desenvolvimento da criança .....	12
1.2.1. Contributos da brincadeira para a interação social.....	14
2. Diferentes Tipos de Jogo .....	17
2.1. Jogo de Exercício .....	17
2.2. Jogo simbólico .....	18
2.3. Jogos com Regras.....	19
3. A Importância da Atividade Lúdica no Processo de Ensino- Aprendizagem .....	20
3.1. Papel dos profissionais de educação .....	22
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO.....	24
1. Outros Estudos .....	24
2. Problemática em estudo.....	26
2.1. Metodologia de Investigação .....	27
2.2. Pergunta de partida e objetivos .....	28
2.3. Caracterização dos contextos em estudo.....	29
2.3.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.....	29
2.3.2. Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico .....	30
2.4. Sujeitos em estudo .....	30
2.4.1. Caracterização dos sujeitos em contexto de Educação Pré-Escolar 30	
2.4.2. Caracterização dos sujeitos em contexto do 1º Ciclo Ensino Básico	33
3. Estratégias e instrumentos de recolha de dados .....	35
3.1. Observação.....	35
3.1.1. Registos de observação .....	36

3.2.	Grupo de discussão focalizada .....	37
3.3.	Entrevista .....	39
3.4.	Atividades significativas .....	40
4.	Análise de dados.....	41
4.1.	Intervenção no contexto da Educação Pré-Escolar .....	41
4.1.1.	Análise do Grupo de Discussão Focal.....	43
4.1.2.	Análise de Atividades Lúdicas Desenvolvidas.....	47
4.2.	Intervenção no contexto 1º Ciclo do Ensino Básico.....	49
4.2.1.	Análise à entrevista da professora cooperante .....	49
4.2.2	Análise do Grupo de Discussão Focal .....	53
4.2.3	Análise de Atividades Lúdicas Desenvolvidas .....	57
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	60
	BIBLIOGRAFIA .....	63
	ANEXOS .....	69

## Índice de Anexos

<b>Anexo nº1-</b> Guião GDF realizado em contexto EPE	70
<b>Anexo nº2-</b> Guião GDF realizado em contexto 1º CEB	70
<b>Anexo nº3-</b> Guião da entrevista realizada à professora do contexto 1ºCEB	71
<b>Anexo nº4-</b> Planta da sala em contexto EPE	73
<b>Anexo nº5-</b> Grelha de análise das áreas mais frequentadas	73
<b>Anexo nº6-</b> Registo contínuo nº1- Brincadeiras realizadas na casinha	74
<b>Anexo nº7-</b> Registo de incidente crítico nº1- Brincadeiras na casinha	75
<b>Anexo nº8-</b> Registo contínuo nº2- Brincadeiras na área dos legos	76
<b>Anexo nº9-</b> Registo contínuo nº2- Brincadeiras na área dos legos	77
<b>Anexo nº10-</b> Transcrição do GDF realizados às crianças em contexto EPE	78
<b>Anexo nº11-</b> Registo contínuo nº4- Curiosidade em descobrir as bandeiras	82
<b>Anexo nº12-</b> Projeto Lúdico em contexto de EPE	82
<b>Anexo nº 13-</b> Jogo da Memória das Rimas	84
<b>Anexo nº 14-</b> Criação do livro “Aprendi a rimar”	84
<b>Anexo nº15-</b> Atividade relacionada com a altura das crianças do grupo	85
<b>Anexo nº 16-</b> Exploração da Bee Bot- Jogo Matemático	86
<b>Anexo nº17-</b> Transcrição da entrevista à professora do 1º CEB	92
<b>Anexo nº18-</b> Transcrição do GDF realizado às crianças do contexto 1º CEB	100
<b>Anexo nº19-</b> Planificação atividade dos Nomes	105
<b>Anexo nº20-</b> Atividade Bingo dos adjetivos	109
<b>Anexo nº21-</b> Atividade introdução ao sistema monetário	111
<b>Anexo nº22-</b> Atividade de revisão da localização espacial	112
<b>Anexo nº23-</b> Atividade de introdução aos números pares e ímpares	114
<b>Anexo nº24-</b> Atividade de realização do Bilhete de Identidade Animal	118

## Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular cognominada de Prática Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, com o objetivo de compreender qual a influência da brincadeira na aprendizagem da criança. Neste sentido, a prática de ensino supervisionada permitiu compreender qual a perspectiva das crianças face ao brincar, como é que os profissionais de educação gerem e conciliam a atividade curricular interligada com o lúdico, de que forma é que a brincadeira pode ser meio de aprendizagem e por fim, como é que o lúdico pode motivar as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à estrutura deste relatório, o mesmo encontra-se organizado em dois capítulos e respetivos subcapítulos. No primeiro capítulo, encontra-se o enquadramento teórico. No primeiro ponto, desenvolve-se a temática do brincar como um direito da criança, qual a sua relação no desenvolvimento e ainda os seus contributos para a interação social da criança; no segundo ponto, aborda-se os diferentes tipos de jogo de acordo com o desenvolvimento da criança; e no terceiro ponto reflete-se acerca da importância do lúdico no contexto escolar, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem da criança e qual o papel dos profissionais de educação. Posteriormente, no segundo capítulo, apresenta-se o estudo empírico, onde se expõe a metodologia de intervenção, seguida da caracterização dos contextos e sujeitos em estudo, instrumentos de investigação, análise de dados e por fim, as considerações finais.

Através deste estudo, salienta-se a importância de consciencializar os profissionais de educação para as potencialidades da atividade lúdica tendo em mente que “ (...) é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidade de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (Sarmiento & Silva, 2017, p. 40)

# 1. O brincar: Um direito da criança

“A infância é um conceito polifacetado, inscrito numa realidade histórico-sócio-cultural determinada. Trata-se, indubitavelmente, de um período decisivo da nossa vida que irá moldar muito quem somos, mas sem falsos determinismos.” (Teresa Vasconcelos, 2012, p.24)

Com o passar dos tempos o conceito de infância tem sofrido alterações. Até aos finais do século XVII, a criança era vista como um “adulto em miniatura” e por vezes, em algumas classes sociais, como uma força de trabalho.

Em 1690, Locke considera a criança como uma “tábua rasa” onde o adulto a moldava, isto é, deliberava o que era necessário para o seu desenvolvimento. A partir dos anos 60 do século XX, assistiu-se “a uma revolução epistemológica e teórico-metodológica no que diz respeito à forma como as crianças e a infância foram sendo até então conceptualizadas” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 14), aliado ao constante desenvolvimento das ciências sociais e humanas, a sociedade adquiriu uma nova perspetiva acerca da criança e da brincadeira. Outrora a criança era vista como um ser passivo, em processo de crescimento que necessita de proteção, abrigo e respeito. A “voz” das crianças e as suas opiniões começaram a ser tomadas em conta.

“O século XX foi o século dos direitos da criança, uma vez que marca a emergência e desenvolvimento de um quadro jurídico-legal de proteção da infância e de instituições e organizações transnacionais que defendem e promovem esses direitos.” (Tomás, Vilarinho, Fernandes Homem, Sarmento & Folque, 2015, p. 4). Um dos grandes feitos históricos foi a adoção da Declaração dos Direitos da Criança (CDC), em 1959, tornando-se o primeiro documento onde se reconhece os direitos das crianças “ (...) documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais – os direitos civis e políticos, e também os direitos económicos, sociais e culturais – de todas as crianças, bem como as respectivas disposições para que sejam aplicados” (UNICEF 2004).

Portugal, ao longo dos tempos, tem valorizado o estatuto da criança bem como a importância da educação da mesma. Houve um progresso no que diz respeito à legislação portuguesa e à salvaguarda dos mesmos (Alarcão, 2008). Em 1990, Portugal ratifica a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF 2004)

A Convenção dos Direitos da criança contém 54 artigos divididos em quatro categorias, sendo elas: 1. Os direitos à sobrevivência; 2. Os direitos relativos ao desenvolvimento; 3. Os direitos relativos à proteção; 4. Os direitos de participação.

Na segunda metade do século XX, o brincar tornou-se também um direito que advém de uma necessidade universal. Relativamente à brincadeira, esta era vista como uma atividade ligada apenas à infância e como uma forma de a criança se expressar, tal como Gomes (2010) afirma “(...) durante muito tempo esta era uma atividade desvalorizada e destituída de valor a nível educativo. Com o evoluir dos tempos, tem-se observado uma mudança no modo como se percebe o brincar e a sua importância no processo de desenvolvimento duma criança.” (p.45)

O brincar foi declarado como um direito pela primeira vez na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. De acordo com o Princípio 7, “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. Porém, Tomás e Fernandes (2014) consideram que neste direito não é ainda reconhecida a sua importância e os seus benefícios. Só mais tarde em 1989, na Convenção dos Direitos da Criança, com o Artigo 31, de acordo com Tomás e Fernandes (2014), foi reconhecida a importância da brincadeira na vida das crianças, sustentando a compreensão da natureza e dos benefícios do brincar.

Em Portugal, este relevo atribuído ao brincar só foi reconhecida em 1990 designadamente através do Artigo 31º “ 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.” (UNICEF, 1990, p.22)

## **1.2. O brincar e o desenvolvimento da criança**

É importante nesta fase definir “brincar”. Segundo Brock (2011), sustentado em Bruce (1991) e Hutt (1989), a “brincadeira” é uma palavra ampla, envolvendo categorias e múltiplas atividades, sendo úteis para a aprendizagem. “A brincadeira é uma «palavra genérica» (Bruce, 1991) e uma “categoria gigantesca” (Hutt et al. 1989)

que engloba uma multiplicidade de atividades, muitas das quais são úteis para a aprendizagem.” (p.43)

Hutt (1979, cit. por Jarvis, 2011) afirma ainda que a brincadeira pode ser dividida em três categorias distintas, sendo elas: Epistêmica - caracterizada pela brincadeira onde se desenvolvem as atividades cognitivas; a Lúdica - onde se interliga o desenvolvimento social com a criatividade e por fim a categoria - Jogos constituídos por regras - que são brincadeiras que permitem à criança aprender a trabalhar em grupo e a respeitar as regras do jogo. A brincadeira possibilita o desenvolvimento da criança, na medida em que, “ (...) permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser” (Gomes, 2010, p. 46) A brincadeira fomenta a autonomia, estimula a curiosidade, aumenta a autoconfiança e ainda desenvolve a linguagem, o pensamento, a concentração e a atenção.

São vários os autores que defendem que a brincadeira não é apenas uma fonte de prazer e de satisfação, servindo apenas para libertar o excesso de energia que as crianças possuem. Apesar de aparentar não ter qualquer propósito, esta é crucial para o desenvolvimento da criança, pois as bases do desenvolvimento são criadas na infância.

Piaget, designa o brincar como sendo uma ação livre, espontânea, elegida por vontade da criança e pelo prazer que esta lhe transmite uma vez que “(...) assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto mas da função que a criança lhe atribui” (Kishimoto, 1999, p. 59).

Corroborando, Montessori citada por Peterson e Felton-Collins (1998), numa perspectiva sensorial, enfatiza importância da autonomia e liberdade no que diz respeito à dialética desenvolvimento/ brincadeira, descreve a brincadeira como “(...) uma atividade plena de sentido por parte da criança: é a sua aprendizagem do mundo e constitui a base do seu desenvolvimento enquanto criança.” (p. 49)

Segundo, Rolim, Guerra, Tassigny, (2008), a brincadeira também é favorável para o desenvolvimento emocional da criança uma vez que contribui para a estruturação dos primeiros alicerces da sua personalidade, dado que “A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias.” (p.177) Na ótica destes autores, o brincar é crucial para o desenvolvimento a todos os níveis. Consideram-se que os

primeiros contactos que têm com outras crianças serão um reflexo da sua futura vida em comunidade. Ao brincar, a criança exercita as suas capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação sobre a realidade e por sua vez a cultura onde está inserida, interiorizando, questionando e assimilando as regras e papéis sociais. (Gomes, 2010). Por seu lado, Antunes (2004) acrescenta que a brincadeira desenvolve a interação entre pares e também explora habilidades e competências globais.

### **1.2.1. Contributos da brincadeira para a interação social**

Através da brincadeira as crianças desenvolvem a sua criatividade e imaginação, mas também as suas competências sociais. Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), alegam que a brincadeira permite que as crianças descubram o mundo a que pertencem e que as rodeia, onde ao se relacionarem sozinhas ou entre pares, desenvolvem as suas competências sociais, construindo assim a sua cidadania.

Segundo Trevisan (2007), a criança ao criar as suas brincadeiras e ao utilizar materiais, imaginários ou não, estes adquirem novos significados e utilidades. Podemos afirmar que as crianças são criadoras da sua própria cultura, visto que reproduzem as culturas onde se inserem, reinterpretando-as. A criança passa a ser vista como um sujeito ativo, pois imitam, apropriam-se e alteram as culturas do adulto, passando a criar a sua própria cultura.

“As culturas da infância, com efeito, vivem desse vai-vém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” (CORSARO, 1997, p.26) – a especificamente infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua acção concreta.” (Sarmiento, 2005, p. 27)

Na sociedade contemporânea, é cada vez mais primordial permitir à criança o exercício da sua cidadania, uma cidadania ativa, e criar situações/ condições que lhe permitam o desenvolvimento de competências que lhe irão ser úteis no presente e

uma mais-valia no futuro. Neste sentido, a escola, bem como a comunidade educativa e seus agentes devem criar oportunidades para a aprendizagem social, visto que “ (...) tornar-se cidadão não pode, nem deve passar exclusivamente pelo conhecimento, mas particularmente pela experiência.” (Soares, 2003, p. 11)

Assim compete aos profissionais de educação envolver as crianças na tomada de decisões, ouvir as suas perspetivas, desenvolver competências no que diz respeito ao seu espírito crítico. Deste modo, estamos a fazer com que as crianças sejam cidadãos presentes e ativas, respeitando os seus direitos de cidadania, tal como Ferreira (2004) defende “No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos” citado por Teresa Vasconcelos, 2012, p.57)

Vivemos numa realidade, onde o professor deixou apenas de ser quem “ensina a aprender” mas também, passou a possuir a função de desenvolver competências sociais, como o respeito pelo outro, a partilha de saberes, tomada de decisões e resolução de conflitos que serão fundamentais para o aluno durante toda a sua vida. (Neves 2015)

“Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas é principalmente, à liberdade de escolha” (Kishimoto, 1996 citado por Cunha e Silveira, 2014, p.55)

Complementando esta perspetiva, Froebel (1839), argumenta que os jogos desenvolvidos na infância são um meio onde a criança pode desenvolver as primeiras competências que lhes serão fundamentais para o futuro pois “os jogos infantis são as sementes em germinação da vida futura.” (p.8),

Atualmente têm-se desenvolvido investigações de modo a abranger o estudo das relações iniciais das crianças. Após análise de vários casos, Jarvis & George (2011) concluíram que a brincadeira é a atividade central da interação entre colegas que as crianças pequenas desenvolvem juntas.

Cordazzo e Vieira (2007), sustentando-se na perspetiva de Sluckin (1981), realçam que a brincadeira é favorável no que concerne à interação entre pares, nomeadamente na aquisição de habilidades sociais favoráveis para o seu futuro “(...) a brincadeira é uma oportunidade para interação entre pares em um contexto nas quais muitas lições relevantes para a vida adulta.” (p.95)

Porém, antes de interagir com as pessoas, a primeira interação que a criança estabelece durante o brincar, é com o brinquedo. Assim sendo este também exerce um papel importante, pois através deste objeto a criança explora, através dos sentidos, envolve emoções e desenvolve a criatividade, sendo que “ (...) o brinquedo proporciona a exteriorização de medos e angústias e atua como uma válvula de escape para as emoções.” (Cordazzo e Vieira, 2007, p.94)

As relações sociais relativas à primeira infância desempenham um papel vital no desenvolvimento emocional da criança pequena. Para além de estimular o crescimento integral, através do brincar, a criança descobre o que a rodeia e aprende a relacionar-se com os outros, o que a leva a conhecer as suas limitações, as suas possibilidades e a sua forma de interagir tanto individualmente como com os outros. Perante o mundo multicultural em que vivemos, é necessário que desde cedo a criança adquira e desenvolva atitudes para uma convivência social saudável, pois “(...) crianças desde os primeiros meses de vida descreve seres altamente sociais, interagindo em muitos ambientes diferentes e com muitas pessoas diferentes, adultos e outras crianças.” (Jarvis e George, 2011, p. 325)

É importante que a criança aprenda a resolver problemas, seja confrontada com dificuldades em que tenha de encontrar soluções e tomar decisões, adotando estratégias que lhe permita superar dificuldades e ainda controlar as suas emoções cedendo, ouvindo os outros e sobretudo respeitando as suas perspetivas. Trata-se no fundo de aprender a viver em democracia e a exercitar a vida democrática, exercendo uma cidadania ativa. Podemos assim afirmar que a brincadeira é “(...) atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo” (Branco, 2005; DeVries, 2003; DeVries e Zan, 1998; Tobin, Wu e Davidson, 1989; Vygotsky, 1984, 1987 citado por Cordazzo e Vieira, 2007 p.95)

Ainda no que concerne às interações das crianças, estas são importantes para criar e desenvolver uma aprendizagem social e de colaboração, essencial para a convivência entre grupos semelhantes mas também de diferentes experiências culturais, pois através destas experiências desenvolverão habilidades sociais, sendo que têm que dividir a tarefa com outros, partilhar e colocar-se no lugar do outro. As brincadeiras entre pares são favoráveis, atendendo a que “permite à criança a aquisição de competências fundamentais, com importantes repercussões na capacidade de respeitar as regras, no desenvolvimento da socialização, numa maior capacidade para a aprendizagem académica.” (Gomes, 2010, 45). As competências

sociais poderão ser desenvolvidas e fomentadas através de atividades de aprendizagem cooperativa pois proporcionam interações entre crianças. Na sociedade atual que vive dominada pela competitividade torna-se fulcral desenvolver a cooperação nas aprendizagens das crianças/alunos “ (...) somos levados a afirmar que a escola inclusiva não pode ser uma realidade mascarada, em discursos meramente teóricos, mas antes se efetivem em espaços educativos onde as diferenças sejam potenciadoras de aprendizagens cooperativas” (Neves, 2015, p. 242), pois segundo Lopes e Silva (2008, p.7), “as actividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais”.

## 2. Diferentes tipos de jogo

“A brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano (...) (Cordazzo e Vieira, 2007, p.93)

De acordo com Kishimoto (2010), o primeiro contacto que as crianças estabelecem com o mundo, são através das experiências sensoriais, expressivas e corporais, possibilitando o conhecimento de si mesmo e do mundo. Contudo, a brincadeira evolui consoante a faixa etária da criança.

Para Piaget, o jogo tem um papel fulcral no desenvolvimento da criança subdividindo o jogo em três categorias, sendo elas:

### 2.1. Jogo de Exercício

No que concerne ao **Jogo de exercício**, este é mais predominante nos dois primeiros anos de vida, referindo-se ao período cognitivo sensório-motor. De acordo com Murcia (2002, p. 35), as ações que as crianças realizam neste período de tempo impulsionados pela motivação, “são ações que carecem de normas internas e se realizam pelo prazer que produz a ação em si mesma (...)”.

Durante os primeiros nove meses de vida, a criança explora o seu corpo (olha e leva as mãos à boca), “(...) revelando prazer ao nível da descoberta do seu corpo dos sentidos.” (Bruno Gomes, 2010, p.45). As suas brincadeiras são principalmente a explorar objetos através dos sentidos, da ação motora e da manipulação.

A criança adquire ainda o controlo dos seus movimentos, aprende a coordenar os seus gestos e também competências motoras que, por sua vez aumentam a sua

autonomia. Com os objetos, a criança explora-os de diferentes formas: batendo com eles, atirando-os e manuseando-os. A partir dos nove até aos vinte e quatro meses, o jogo já se torna maior e variado pois a criança já se pode deslocar no espaço (anda, gatinha e corre). Através destas primeiras impressões e o contacto com a brincadeira, “(...) oferecem sentimentos importantes de poder e eficácia, bem como a auto-estima” sendo fundamentais para o desenvolvimento da criança. (Bruno Gomes, 2010, p.45)

## **2.2. Jogo simbólico**

O Jogo simbólico é dominante entre os dois e os sete anos de idade, sobressai no estágio pré-operatório. Nesta etapa é propício o desenvolvimento da simbologia que segundo Bruno Gomes (2010) é um papel fundamental nas brincadeiras.

As brincadeiras que envolvem a simbologia são as de faz-de-conta, as histórias, os fantoches, o desenho e as brincadeiras onde as crianças atribuem a um determinado objeto outro significado. A atividade simbólica apresenta diferentes níveis de complexidade e vai evoluindo de forma simples. A criança começa por utilizar objetos e o seu corpo para representar uma realidade, até que numa fase mais avançada executa jogos de representação mais complexos interagindo com outras crianças (exemplo: brincadeiras na casinha).

É através desta atividade que a criança retrata comportamentos característicos do seu meio envolvente, logo vai permitir que “(...) a criança realize um processo de aprendizagem e de identificação dos diferentes papéis da sociedade em que se insere” (Gomes, 2010, p.45).

Em concordância, Cordazzo e Vieira (2007), à medida que as crianças crescem a sua capacidade simbólica vai diminuindo “(...) os jogos simbólicos começam a declinar porque passam a aproximar-se cada vez mais do real. O símbolo perde o seu carácter de de formação lúdica e passa a ser uma representação imitativa da realidade.” (p.94)

Para Vygostsky (1998), o jogo simbólico caracteriza-se pela criança quando brinca e está a representar papéis sociais (por exemplo: mãe ou pai), não os representa fielmente, isto é, adapta estas informações que obtém através da sua experiência e modifica-as conforme os seus interesses. Por isso é que a brincadeira faz-de-conta é tão importante para o desenvolvimento das crianças, pois estas “(...) utilizam processos de pensamento de ordem superior como no jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas” (Cordazzo &Vieira, 2007, p. 93).

Sarmento (2003) na perspectiva de Manuela Ferreira (2006) considera a brincadeira faz-de-conta como um eixo estruturante da cultura da infância, uma vez que é, através da mesma que vemos representados papéis e funções sociais. Neste tipo de brincadeiras a criança revela aquilo de que é capaz de reproduzir e reinterpreta o seu mundo real, visto que, ao participar nesta brincadeira, a criança reconstrói a realidade de acordo com a sua visão sobre o mundo.

Ainda de acordo com Manuela Ferreira (2006) esta salienta que através destas “reconfigurações” que a criança é capaz de fazer, mostra que a criança é um ser reflexivo e crítico, pois “ (...) elas efectuam do mundo adulto, quando, ao interpretá-lo de acordo com os seus interesses, preocupações e valores como crianças constroem e veiculam sentidos partilhados às/nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias dos grupos de pares em que se inserem (...)” (p. 36)

Murcia (2002), acrescenta que a atividade simbólica apresenta diferentes níveis de complexidade evoluindo da forma mais simples, sendo esta quando a criança utiliza os objetos bem como o seu próprio corpo para replicar alguma realidade, até aos jogos de representação mais complexos, nomeadamente onde possa existir interação social.

### **2.3. Jogos com Regras**

No que concerne ao Jogo com Regras, este surge a partir dos sete anos, destacando-se no estádio das operações concretas e operações formais. À medida que a criança cresce, começa a ter consciência de regras e normas para que se possa realizar e adequar à atividade de forma harmoniosa e sem obstáculos. (Gomes, 2010)

Bruno Gomes (2010) defende que a brincadeira da criança difere e apresenta características diferentes de acordo com o desenvolvimento da estrutura cognitiva e do modo de pensamento concreto de cada estágio.

“O modo como as crianças brincam, com o que e com quem elas brincam varia de acordo com o que elas brincam varia de acordo com o seu contexto social, cultural e histórico. Aquilo que é reconhecido como brincadeira em uma sociedade ou comunidade pode não ser reconhecido em outra.” (Olusoga 2011, p.61)

De acordo com Kishimoto (1998), o jogo de regras é mais propício em momentos de lazer onde no mesmo predomina o sentimento de prazer. Por seu lado, Murcia (2002) refere que para a criança se envolver neste tipo de jogos esta deve ter

superado o seu egocentrismo característico do pensamento pré-operatório, isto é, ser capaz de se colocar no lugar do outro. (p. 37)

### **3. A importância da atividade lúdica no processo de ensino- aprendizagem**

“A aprendizagem pode, portanto, ocorrer em um contexto lúdico. A essência de um bom professor está na habilidade de planejar metas para a aprendizagem das crianças, de responder, de intervir sem interferências ou distorções desnecessárias e de mudar a direção quando apropriado. Talvez os bons professores sejam os que tragam uma qualidade lúdica, bem como o respeito pelas crianças, para a sala de aula.” (Spodek & Saracho, 1998, p. 228)

Teresa Vasconcelos (2012) defende que a atividade lúdica deve integrar e dinamizar as propostas curriculares.

Importa agora compreender a dimensão lúdica no processo de ensino-aprendizagem da criança, começando por explicitar o sentido que é atribuído à palavra lúdico.

Etimologicamente “A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.” (Santos, 2010, p.2)

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

O lúdico é uma ferramenta com grande potencialidade no processo de desenvolvimento de aprendizagem da criança, pois “A dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais” (Smole, Diniz & Cândido, 2007 p. 12 citado por Pasuch, Barboza, Bassani, 2013, p.2), o que lhe permite o desenvolvimento de competências, designadamente a capacidade de encontrar soluções, resolver problemas tão essenciais na construção da cidadania da criança.

Ao estabelecermos uma relação entre o jogo/brincadeira e os domínios, designadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Programa e Metas Curriculares 1º Ciclo do Ensino Básico (2015) a serem lecionados, proporcionamos ao aluno o desenvolvimento de conceitos e novas habilidades, pois para além de incentivar a criança a criar e inventar, permite que esta se envolva no processo de ensino – aprendizagem. Para que a criança se sinta implicada e participe na brincadeira, é crucial ter em consideração os seus interesses de modo a aliar-se a atividade lúdica com os conteúdos necessários para a aprendizagem da criança: iremos motivá-las para a aprendizagem uma vez que, ao existirem momentos lúdicos e direcionados para o interesse das crianças, estas sentir-se-ão mais motivadas e por sua vez, mais predispostas a aprender.

Ao aliarmos a aprendizagem à motivação e predisposição inata que as crianças possuem para brincar, promovemos e potencializamos aprendizagens significativas. Tal como defende Brock (2011), a motivação das crianças para brincar deve ser aliada à aprendizagem de modo a cativar as crianças para aprender “Sob perspetiva educacional, a disposição das crianças para brincar, sua motivação inata e seu forte propósito para brincar deveriam ser aproveitados para promover a aprendizagem e preencher o potencial educativo.” (p.37) Acrescenta ainda que “(...) a brincadeira é a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem.” (p.37)

As crianças aprendem de diversas formas, porém tal como refere Wassermann, 1994, “O jogo é outra área que fornece terreno fértil para a aprendizagem das crianças.” (p.117) e ainda complementando esta ideia, Murcia, 2002 acrescenta que cabe aos profissionais de educação “ (...) fazer com que nossas crianças dediquem a essa atividade o maior tempo possível, abandonando a ideia de que a brincadeira é incompatível com a aprendizagem e destacando que o prazer, a diversão e o entretenimento derivados da atividade lúdica também não são incompatíveis com a aquisição de novos conhecimentos e habilidades”. (p. 44) tarefa que consideramos que ainda é um repto para muito dos profissionais de educação.

O ambiente educativo também exerce influência na aprendizagem das crianças. Para tal, este deve ser estimulante, fomentando o desejo pela aprendizagem e pela descoberta, possibilitando a oportunidade para que todas as crianças participem ativamente no processo do ensino-aprendizagem. Neste sentido, é importante que o profissional de educação enriqueça o ambiente de aprendizagem, disponibilizando materiais diversificados para que deste modo as crianças se

envolvam nas atividades, pedindo também a sua participação e colaboração ativa no ambiente educativo.

### **3.1. Papel dos profissionais de educação**

É fundamental que os profissionais impliquem as crianças no processo de ensino-aprendizagem e não se centrem apenas no cumprimento do programa. Quem “vive” por dentro do mundo escolar, com toda a certeza já ouviu esta frase que é tão usada por alguns profissionais - *Ser professor é muito mais que “cumprir” o programa.* É crucial que as crianças estejam no centro da aprendizagem e que os docentes não se foquem só na transmissão de conhecimentos e cumprimento dos programas curriculares, pois como refere Melo (2004) “Educar não é transmitir conhecimentos, é sim construí-los através dos jogos e brincadeiras.” (p.52). Ser professor é dar sentido à aprendizagem das nossas crianças, é oferecer experiências, é orientá-las e sugerir-lhe possibilidades nunca as deixando desmotivar, é deixar que estas construam o seu caminho, considerando que “(...) a participação das crianças na edificação curricular é, por vezes, ténue, centrando-se na intencionalidade do adulto em detrimento dos verdadeiros interesses das crianças e, particularmente, do brincar. O brincar, ainda que visto pelos educadores como um meio para aprender ou “que se aprende porque se brinca”, é colocado em segundo plano (...)” (Figueiredo, 2010, 35)

É imprescindível que os profissionais reflitam sobre a sua prática e se for necessário a reformulem com vista a oferecer ambientes enriquecedores de aprendizagens significativas para as crianças, adotando estratégias pedagógicas que envolvam a participação letiva das crianças mobilizando situações pedagógicas desafiadoras, com recurso a diversos recursos materiais dinâmicos, inovadores e atrativos.

É assim essencial que o educador proporcione ambientes divertidos, onde as crianças se sintam estimuladas e motivadas. Nesse sentido, o grande desafio que aqui se coloca reside na capacidade de o educador conseguir conciliar o lúdico no desenvolvimento do currículo. Ao criar experiências e oportunidades para brincar, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças estamos a dar resposta a uma dimensão que caracteriza o ser criança: brincar, porque como advoga Brock, (2001) “As crianças independentemente da sua origem, cultura, idade, religião ou género gostam de brincar e ainda que lhes forneçam oportunidades para brincar”, (p.90)

Para um profissional de educação ter conhecimento dos interesses e necessidades das crianças é necessário observar a criança e os contextos onde está inserida, no fundo conhecer as culturas de infância. Importa pois que o profissional tenha acesso às experiências, conhecimentos e valores que a criança “traz de casa”, isto é, o profissional ter conhecimento do meio onde a criança cresce e vive, para assim poder entender e compreender cada criança e ajustar a sua intervenção consoante estes fatores.

Sabemos que, as crianças não aprendem só na escola. Elas estão constantemente a adquirir experiências e aprendizagens novas todos os dias sendo por isso importante que qualquer profissional de educação esteja atento às brincadeiras das crianças.

Coletto (2010) refere que “o professor como principal mediador dos conhecimentos precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico” (p. 146). É importante dar espaço às crianças para que possam realizar as suas próprias aprendizagens e que desenvolvam todos os tipos de brincadeiras, sejam elas, espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas e também de se envolverem individualmente e em grande grupo, visto que “As crianças precisam de tempo suficiente para as brincadeiras exploratórias livres.” Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 240)

É importante que os profissionais invistam na sua formação ao longo da sua atividade profissional tendo em conta que são responsáveis pela formação das crianças, devendo procurar melhorar as suas práticas de modo a contribuir para desenvolvimento dos sistemas de ensino.

É importante que os profissionais de educação fomentem a criatividade da criança, procurando que as brincadeiras se tornem desafios novos e emocionantes (Brock, 2011). Nesse sentido é importante que o profissional faça perguntas significativas para as crianças e que as oriente de modo a que reflitam e encontrem soluções para os problemas.

Importa também que o profissional possa interagir, em algumas situações na brincadeira da criança, estimulando a sua imaginação, estreitando assim laços afetivos.

## PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

### 1. Outros Estudos

No âmbito da investigação relacionado com a temática do brincar, foram identificados alguns estudos relacionados com o tema, tendo sido assim, selecionados os que tinham mais pertinência para a realização do presente relatório.

Segundo, Joana Barbosa (2016) que apresentou um estudo com o tema designado “Lúdico como motivação para a Aprendizagem”, no qual os objetivos do seu estudo foram: identificar o tipo de brincadeiras que as crianças mais gostam, quais os tipos de brincadeiras que contribuíam para a aprendizagem e perceber se as atividades lúdicas que motivassem as crianças contribuíam ou não para a descoberta de novas aprendizagens. Com os resultados obtidos durante a investigação, a autora defende que a aprendizagem através do lúdico tem um impacto positivo nas crianças pois, ao sentirem-se motivadas e envolvidas, tornam as suas aprendizagens mais significativas.

Tavares (2015) num estudo sobre “O brincar como meio de Aprendizagem no Jardim de Infância”, analisou de que forma o lúdico exerce influência sobre a aprendizagem das crianças. Através deste estudo, conclui-se que a brincadeira permite que as crianças tenham aprendizagens significativas e de qualidade tendo benesses no seu processo de desenvolvimento, facilitando ainda a sua integração na sociedade.

Rosado (2014) num estudo denominado “A brincadeira como promotora de desenvolvimento: um estudo exploratório”, analisa a importância que as educadoras de infância atribuem à brincadeira no processo de aprendizagem nas crianças que frequentam creche e jardim-de-infância. Tratando-se de um estudo exploratório relativo à Área de Formação Pessoal e Social, a autora pretendeu investigar se na prática das educadoras de infância a brincadeira integrava a planificação das áreas de conteúdo e quais as estratégias utilizadas no âmbito do brincar. Os resultados foram favoráveis, pois revelam que as educadoras adquirem noções claras acerca da importância do brincar no desenvolvimento das crianças, causando mudanças nos seus comportamentos, originando novas formas de resposta e de ação às questões do meio em que se inserem.

Por fim, Ana Brito, em 2012, com a investigação intitulada “Lucidade no Jardim de Infância”, pretendia analisar a influência do lúdico nas aprendizagens em contexto

de sala. Através dos resultados obtidos foi possível assegurar o lúdico como indispensável para o desenvolvimento das crianças. Consequentemente, o jogo que se utiliza, o tipo de brincadeiras usadas bem como os materiais, são fatores que exercem influência pois servem como elementos facilitadores para aprendizagem de novos conteúdos. Porém, também se concluiu que existe necessidade da consciencialização tendo o objetivo de desmistificar o papel do brincar como sendo essencial à aprendizagem da criança e não um mero divertimento e distrator das crianças.

Kuhn (2018), na sua tese de doutoramento intitulado “Da crisálida à borboleta: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância” delimitou como objetivo do seu estudo a compreensão das representações das crianças e dos adultos relativamente ao brincar e ao movimento livre no jardim-de-infância. Através dos dados recolhidos, foi constatado que o brincar e o movimento está condicionado a tempos e a espaços, existindo uma ausência de liberdade que é acompanhada pelas regras estabelecidas pelos adultos, contudo a autora reforça que o jardim-de-infância é o local ideal para a criança descobrir e explorar o mundo por si.

Noutro contexto distinto, nomeadamente em contexto hospitalar, Novaes (2003), investiga para a elaboração da sua tese de doutoramento apelidada como “O brincar como instrumento pedagógico no hospital”, o brincar como um instrumento pedagógico aplicado em contexto não formal. A autora reforça que ao longo da investigação, este instrumento foi utilizado como forma de oferecer um acompanhamento curricular, estimular a formação intelectual do doente e facilitar a sua recuperação. Através deste estudo concluiu-se que o brincar permite a construção do processo de ensino-aprendizagem a crianças hospitalizadas, privilegiando temáticas relacionadas com a saúde.

A investigação de Cordazzo (2008), permitiu analisar a influência da brincadeira livre na escola relativamente ao desempenho motor, cognitivo e social de crianças brasileiras e portuguesas do 4º e 2º ano do Ensino Básico. No que diz respeito à utilização dos brinquedos, ambas as amostras apresentam uma preferência para maior utilização por brinquedos que exigem atividades físicas intensas. As crianças mais jovens brasileiras estão mais predispostas a utilizarem brinquedos que promovam e estimulam o desenvolvimento motor e social e relativamente às crianças portuguesas, não foram encontradas diferenças significativas na utilização dos brinquedos entre os dois níveis escolares. No que concerne às brincadeiras, observou-se que as crianças preferem brincar em grupo e ainda nas duas amostras,

as crianças do sexo masculino apresentam maior tendência para separação de sexos nas brincadeiras, do que as crianças do sexo feminino. As crianças do sexo masculino demonstram preferência por brincadeiras mais turbulentas em relação às crianças do sexo feminino. Por fim, este estudo reforça as vantagens da brincadeira livre no horário escolar e como um fator de desenvolvimento infantil capaz de potencializar resultados da ação educativa.

## **2. Problemática em estudo**

A temática do brincar sempre despertou um grande interesse por parte da estagiária visto que a maioria das pessoas, bem como alguns profissionais de educação, têm a ideia pré-concebida de que a criança ao brincar, está apenas a “libertar a sua energia”, sendo esta considerada uma atividade desprovida de significado, e que o estudo e a atividade lúdica são indissociáveis.

Através deste estudo pretende-se aprofundar e desmistificar a ideia que prevalece ainda em muitos profissionais de educação de que o brincar aparece apenas como uma mera alternativa às atividades ditas curriculares, surgindo associada à ideia de que os períodos letivos designadamente no que concerne ao 1º ciclo do ensino básico são dissociáveis da atividade lúdica.

Ao longo deste relatório, é realçada a importância vital do brincar na vida da criança. Através da brincadeira, a criança adquire e desenvolve habilidades que lhe serão úteis para a vida inteira. Quanto mais vivências a criança experienciar durante a sua infância, mais habilidades desenvolverá. Por este motivo é que a infância é um período importante na vida do ser humano. A infância é o início de uma caminhada, a vida. Este início é fortemente decisivo para o êxito que a criança terá ou não durante a caminhada. Uma infância feliz e recheada de aprendizagens significativas, refletir-se-á positivamente no futuro. Durante a pesquisa para a realização deste estudo ficaram claras as benesses ao aliarmos a brincadeira com a aprendizagem. Como tal, as intervenções educativas nos diversos contextos aqui apresentados serão sustentadas com base nestes mesmo princípios.

A presente investigação decorreu em dois contextos distintos, sendo eles: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da prática de ensino supervisionado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo este a duração de dois anos letivos.

No ano letivo 2016/2017 a intervenção da estagiária, que é simultaneamente a investigadora deste estudo, foi realizada no contexto de Educação Pré-Escolar, sob a

investigação designada pela sigla EPE<sup>1</sup>, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no distrito do Porto, com um grupo de vinte e quatro crianças de cinco anos. No ano letivo seguinte, em 2017/2018, a estagiária realizou o seu estágio profissionalizante no contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico, designado pela sigla 1º CEB<sup>2</sup>, numa Escola Básica Pública, no distrito do Porto com uma turma do 2º ano de escolaridade.

## **2.1. Metodologia de Investigação**

Coutinho (2014) define a investigação como um processo cognitivo e flexível, compreendendo fenómenos sociais, ajudando-nos então a refletir e a problematizar eventuais dificuldades da prática.

Para a realização da mesma é necessário desenvolver métodos de investigação que nos auxiliem na comparação dos resultados obtidos em consonância com a bibliografia consultada.

De acordo com Sousa e Baptista “A metodologia de investigação consiste num processo de selecção da estratégia de investigação que condiciona por si, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretende atingir.” (2011, p.52).

No decorrer deste percurso recorreremos à metodologia qualitativa que segundo a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006, p.17), é considerada como sendo um campo de investigação, pois trata-se de uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo, onde são realizados estudos em cenários naturais que possibilitam a interpretação e compreensão dos significados que as pessoas atribuem ao mundo. Complementando esta ideia, Flick (2009), acrescenta que a investigação qualitativa “(...) usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão de estudo”. (p. 16)

Para a recolha de informações e posterior análise de dados foram mobilizados instrumentos como grelhas de observação, registos de observação, entrevista estruturadas, grupos de discussão focalizada (GDF) e registos de atividades significativas desenvolvidas com as crianças.

---

<sup>1</sup> Daqui em diante será designado por contexto EPE

<sup>2</sup> Daqui em diante será designado por contexto 1º CEB

Respeitando aos dados recolhidos através desta metodologia, Bogdan e Biklen (1994, p.16 e 48), afirmam que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” podendo considerar que os dados recolhidos “são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas”

Em síntese, Denzin (1994) citado por Aires (2011) “resume o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade.”

## **2.2. Pergunta de partida e objetivos**

Para iniciar a investigação é fundamental a elaboração de uma questão de partida visto que “ (...) procura enunciar o projeto de investigação (...) através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura, saber, elucidar, compreender, melhorar (...)” (Quivy & Campenhaut, 1998, p.32)

Deste modo, ao longo da investigação, pretendemos dar resposta à seguinte questão:

- “De que forma é que o brincar influencia a aprendizagem da criança?”

Tendo delineado como objetivos:

1. Entender a perspetiva das crianças acerca do brincar
2. Compreender de que forma os profissionais de educação conciliam a atividade curricular com a vertente lúdica
3. Percecionar de que forma a brincadeira pode ser meio de aprendizagem
4. Perceber como o lúdico pode servir de motivação para a aprendizagem das crianças

## 2.3. Caracterização dos contextos em estudo

Instituição A	Instituição B
Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico
Instituição Particular de Solidariedade Social	Escola pública
Grupo dos 5 anos	2º ano
24 crianças	26 alunos

Quadro 1- Síntese da caracterização do contexto e dos sujeitos em estudo

### 2.3.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

A instituição onde se realizou a investigação em EPE é uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) que se encontra localizada no distrito do Porto.

Segundo o Projeto Educativo da instituição A, a mesma preocupa-se em favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários, através das experiências vivenciadas, satisfazendo as suas necessidades de ordem física, intelectual, afetiva e social. Tendo em consideração que, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação nas crianças “é importante o desenvolvimento equilibrado da criança com vista à sua plena inserção social como cidadã autónoma, livre, responsável e solidária” (Projeto Educativo, 2017, pág.5).

Esta instituição comporta as valências de Creche, Jardim de Infância e ATL e é frequentada por crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 11 anos.

Relativamente à organização do espaço do Jardim de Infância este é um edifício de três andares e possui um espaço exterior. O espaço exterior é aproveitado para as crianças brincarem livremente bem como para a realização de atividades em grande grupo. Este espaço possui um parque de diversões, com um escorrega e outros divertimentos bem como espaços amplos onde as crianças podem correr livremente.

As salas de atividades estão organizadas de acordo com a faixa etária. Estas são acolhedoras possuindo materiais que promovem o bem-estar e desenvolvimento

da criança. Existem brinquedos diversificados de acordo com o interesse das mesmas e indo sempre ao encontro de todo o tipo de brincadeiras e jogos.

### **2.3.2. Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio em 1ºCEB realizou-se numa Escola Pública situada no distrito do Porto. Esta instituição acolhe as valências de EPE e 1º CEB.

Segundo a análise do regulamento interno, a escola tem como missão “a criação de condições para uma vida em conjunto numa escola singular, potenciando competências cada vez mais necessárias, num mundo plural.” (2016, p.20)

Relativamente às suas instalações, esta instituição possui uma biblioteca com área de informática, um refeitório, espaço polivalente, gabinete de coordenador, sala dos professores, sala de reunião, gabinete médico, campo de jogos, pátio exterior e cozinha pedagógica para atividades com crianças.

## **2.4. Sujeitos em estudo**

Para se realizar um estudo, não basta apenas saber que tipos de dados irão ser recolhidos. Também é necessário definir quais os sujeitos que vão ser intervenientes neste estudo, procurando saber as suas perspetivas acerca do tema abordado, nomeadamente acerca da utilidade do brincar na aprendizagem.

No processo de investigação, foi requerida a participação das crianças, que são a chave desta investigação.

### **2.4.1. Caracterização dos sujeitos em contexto de Educação**

#### **Pré-Escolar**

No contexto de EPE, a investigação decorreu numa sala dos 5 anos, composta por vinte e quatro crianças, das quais quinze são do sexo feminino e nove do sexo masculino .

Grande parte das crianças que frequentam a instituição estão juntas desde a creche o que justifica a união, cumplicidade e amizade que as crianças mantêm entre si e que se estende às suas famílias.

“O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016, p.8)

Embora cada criança seja única, é possível destacar alguns aspetos que caracterizam o grupo. Ao longo das observações e convivência com o mesmo, foi possível concluir que era um grupo autónomo, comunicativo e participativo. Mostrou sempre bastante vontade e gosto por aprender e uma crescente curiosidade em descobrir o mundo que o rodeia. Nas atividades propostas ao longo do tempo da intervenção, o grupo revelou-se sempre empenhado e dinâmico. Manifestou um grande interesse por histórias, lengalengas e também por contos e números que segundo Gesel (1979) é propício à faixa etária, dado que “Começam a manifestar interesse pelas letras e os números” (p. 210)

A nível cognitivo, ao longo da intervenção da estagiária foi possível verificar alguns progressos cognitivos, entre eles a função simbólica evidenciada através da imitação, do jogo simbólico e da linguagem. Neste sentido, as crianças vivenciam a fantasia, a imaginação e a criatividade de forma espontânea. Estas características também se tornam visíveis, quando as crianças brincam nas diferentes áreas da sala, nomeadamente na casinha onde representavam vários papéis que vivenciavam no seu dia-a-dia, seja em casa ou na escola.

Relativamente à compreensão do número, o grupo identifica e reconhece os números e ainda consegue contar e trabalhar a quantidade.

Relativamente ao desenvolvimento linguístico, este é fundamental pois é através da oralidade que a criança comunica com os outros. Neste sentido, o grupo de crianças, articula bem as palavras e utiliza linguagem clara. Ao longo do ano, foi possível verificar uma evolução por parte do grupo no que diz respeito à utilização de vocabulário diversificado.

Os momentos de acolhimento e de transição são favoráveis para o exercício de linguagem e de aquisição de vocabulário, visto que nestes momentos as crianças partilham mais sobre a sua vida e comunicam de forma expressiva e clara. Nestes momentos, todas as crianças querem sempre partilhar as suas novidades, inferindo assim o seu espírito participativo.

Spodek e Saracho (1994), realçam o jogo dramático como sendo crucial para a linguagem, pois envolve as crianças e obriga-as a interagirem entre si, proporcionando

uma melhoria no seu vocabulário e ainda o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

No que diz respeito à escrita, todas as crianças conseguem escrever e identificar o seu nome corretamente e de forma autónoma. A nível linguístico, salienta-se ainda a aptidão das crianças e progressiva evolução na produção de rimas através de jogos.

A nível motor, segundo Gesel (1979) “Aos 5 anos, a criança tem o seu domínio motor bem amadurecido” (p.32). O grupo gosta de estar sempre em movimento. Andam, saltam, correm e saltam ao pé-coxinho com destreza e entusiasmo. Relativamente à lateralidade, no início da intervenção as crianças apresentavam dificuldades em distinguir a mão esquerda da mão direita, porém, houve evolução neste sentido. De acordo com Spodek e Saracho (1998), as brincadeiras motoras abrangem diversas ações, proporcionando à criança atividades que as ajuda a desenvolver as habilidades motoras.

Relativamente ao nível sócio-afetivo, o grupo realiza as atividades propostas com grande ânimo, mostrando-se motivado e participativo nas aprendizagens.

É um grupo muito unido mantendo uma boa relação, apesar de às vezes, nas brincadeiras, salientar-se na disputa por causa dos brinquedos. Dão preferência às brincadeiras entre pares, indo ao encontro da perspetiva de Gesell (1977) que defende que “Aos cinco anos, a criança revela maior capacidade para brincar com as outras crianças. A criança de cinco anos gosta mais de brincar com outras da sua idade.” (p.74).

No que diz respeito à identidade do género, as crianças do grupo não apresentam estereótipos, pois os rapazes também brincam na casinha com as raparigas participando nas brincadeiras das mesmas (pintam as unhas, vestem saias) O mesmo se verifica com as raparigas, que brincam na garagem. “Rapazes e raparigas aceitam-se perfeitamente uns aos outros, sem fazerem distinções de sexo” (Gesell, 1977, p.67).

É um grupo com sentido de responsabilidade, quer na execução de tarefas quer no cumprimento das regras. Gostam também de assumir pequenas responsabilidades como, por exemplo, ser o responsável da sala por um dia.

No grupo do contexto de EPE, o jogo simbólico marcava a brincadeiras das crianças, em qualquer área da sala. Na casinha, as crianças brincavam às mães e aos

pais, aos restaurantes, fingiam ir de viagem. Na área da plasticina, as crianças fingiam estar a preparar comidas e ainda na área dos legos, construíam aviões e pequenas cidades. No recreio, este tipo de reproduções continuam. Por vezes, com folhas das árvores, fingiam fazer comida e grandes jantares, ou então, brincavam aos polícias e aos ladrões. O que corrobora a perspectiva de Manuela Ferreira (2004) de que através reprodução interpretativa as crianças representam papéis e perspectivas de como vê o mundo “(...) reprodução interpretativa da sociedade e do mundo dos adultos pelas crianças, apesar de nas suas brincadeiras poderem repescar os temas e representar os papéis e as formas de relação que observam no mundo adulto, elas não são só selectivas nos modos como os apreendem e interpretam, como expressam a sua diferença nos modos como os desempenham- de que o brincar ao faz-de-conta é paradigma-, pelos significados, performances e usos sociais criativos (...)” (p. 200).

## **2.4.2. Caracterização dos sujeitos em contexto do 1º Ciclo**

### **Ensino Básico**

A intervenção do 1º CEB decorreu numa turma do 2º ano, constituída por vinte e seis alunos, sendo dezoito do sexo feminino e oito do sexo masculino. Os alunos encontram-se compreendidos na faixa etária dos sete anos de idade.

De acordo com as observações, pode afirmar-se que a turma é participativa, comunicativa, curiosa e ativa. Destacam-se por serem um grupo que revela pouca autonomia no que diz respeito à realização de tarefas e atividades. É importante referir que são notórios os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos possuem e que há alunos que requerem mais atenção, para que deste modo, alcancem o sucesso nas suas aprendizagens e nos trabalhos propostos.

Importa também realçar que a turma é acompanhada pela professora cooperante apenas este ano.

A nível cognitivo, em termos gerais, a turma encontra-se dentro dos parâmetros relativamente às metas de aprendizagem esperadas neste ciclo. São crianças bastante interessadas, contudo, há um grupo de alunos que perturba o funcionamento da aula com as suas conversas paralelas.

“Por volta dos 5 aos 7 anos, o discurso das crianças torna-se bem semelhante ao do adulto. Elas falam usando frases longas e complicadas.” (Papalia, Olds, Feldman, 2009, p. 284)

Analisando o desenvolvimento linguístico, os alunos expressam-se corretamente e conseguem manter um diálogo correto e fluente. São bastante comunicativos, com uma enorme curiosidade em aprender, partilhar e defender os seus pontos de vista. Contudo, ainda precisam de melhorar a sua capacidade de escuta.

“Na leitura, a criança de sete anos reconhece com a precisão e rapidez as palavras que lhe são familiares.” (Gesell, 1977, p. 171). No decorrer da intervenção foram notórios os progressos a nível da leitura, nomeadamente quanto à fluência, apesar de ainda se manterem algumas dificuldades no que respeita à pontuação.

Os erros ortográficos são um fator que necessita de maior atenção e de um crescente investimento de trabalho.

A nível matemático, as crianças lêem e representam números até 1000. Ao longo da intervenção, foi possível observar alguma dificuldade na resolução de problemas pois necessitam de auxílio na interpretação do mesmo. Existe na turma um grupo de alunos com um raciocínio lógico-matemático bastante desenvolvido e outro grupo que apresenta mais dificuldades necessitando de uma maior atenção por parte do professor.

Ainda ao nível matemático, na vertente monetária, as crianças reconhecem o valor da moeda e da nota, conseguindo executar adições.

A nível motor, a turma tem um enorme gosto pela atividade física, seja correr, saltar, jogar futebol, quer no exterior, nomeadamente no recreio, quer nas atividades realizadas em educação física.

“A competência social é uma capacidade humana básica que inclui ser capaz de funcionar em uma variedade de ambientes sociais e ter habilidades e o entendimento necessários para construir amizades com pares. Estas habilidades são elementos importantes na vida de uma criança pequena” (Spodek & Saracho, 1998, p.144)

A nível socio-afetivo, alguns dos alunos já frequentavam a mesma sala no Pré-Escolar, na mesma escola, contudo, foi possível observar a existência de grupos, especificamente grupos de brincadeira, dentro e fora da sala. É um grupo bastante competitivo, sendo por vezes esse o motivo de muitas disputas.

Na grande maioria, há diferenças de género, isto é, as raparigas brincam com as raparigas e os rapazes brincam com os rapazes. Ainda dentro deste grupo de

gêneros, existem outros grupos. Neste sentido, ao longo do tempo de intervenção, foram fomentados momentos de trabalho cooperativo, de modo a que todos os alunos pudessem conviver com vista a eliminar as barreiras existentes.

### **3. Estratégias e instrumentos de recolha de dados**

Segundo Aires (2011) as técnicas de recolha de informação utilizadas na metodologia qualitativa, dividem-se em dois blocos, sendo eles: as técnicas diretas que englobam a observação, entrevistas qualitativas e histórias de vida e as técnicas indiretas que dizem respeito aos documentos oficiais, dossiers, estatutos, registos pessoais e ainda a diários, cartas e autobiografias. Neste estudo baseamo-nos nas técnicas diretas.

Com vista em dar resposta à pergunta inicial e seus objetivos, foi necessário aplicar instrumentos que nos auxiliem a investigar de maneira a conhecer melhor a realidade sobre a temática.

Ao longo desta investigação, a observação suportou todo este percurso investigativo, uma vez que foi através da observação dos comportamentos e brincadeiras de ambos os grupos que resultou a análise e posterior reflexão para obtenção de dados para este estudo. Todas as intervenções e atividades realizadas foram sempre aliados aos interesses e necessidades das crianças. As atividades pedagógicas realizadas com as crianças das duas valências, onde se aliou o lúdico à aprendizagem teve como objetivo analisar a influência da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Foram ainda realizados dois grupos de discussão focalizados (GDF), também em ambas as valências para percebermos as perspetivas das crianças relativamente ao brincar.

Por fim, foi realizada uma entrevista à professora cooperante, em contexto de 1ºCEB, para compreender a perspetiva da mesma relativamente ao brincar e de que maneira o insere na sua intervenção profissional.

#### **3.1. Observação**

Ao longo da investigação houve uma preocupação sistemática em observar as crianças pois, segundo o documento oficial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) afirma "Observar o que as crianças fazem, dizem e

como interação e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (Silva; Marques e Mata, 2016, p.13)

Parente (2002) considera que “ (...) só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (p. 169) sendo útil “para obter elementos e informações que possam ser úteis e utilizadas para planejar e adequar as atividades lúdicas aos interesses e necessidades das crianças”. (Ibidem, p.168)

Neste sentido, optou-se pela utilização da observação como uma ferramenta para esta investigação, visto que “ (...) a recolha de dados se baseia na presença do investigador (...)” (Batista & Sousa, 2011, p.88). Portanto, esta técnica permite ao investigador observar o grupo, o seu comportamento, perceber os seus ritmos de aprendizagens e o sucesso da sua aprendizagem, a que brincavam e a forma como o faziam.

Esta ferramenta foi ainda crucial para a planificação pois desta maneira era possível ajustar os interesses lúdicos das crianças às atividades a realizar. Tendo em conta que a observação assume amplos formatos, de modo a suportar a credibilidade desta investigação, foram selecionados instrumentos de recolha de dados, nomeadamente os registos de observação.

### **3.1.1.Registos de observação**

De modo a registar as informações observadas para posterior análise de dados, recorreu-se a registos de incidentes críticos pois “São breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.” (Parente, 2002, p.181); às notas de campo onde “(...) o observador focaliza a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem.” (Sousa, 2009, p. 109) e ainda a registos contínuos caracterizados como “(...) um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem.” (Parente, 2002, p.183)

Durante a investigação, os momentos observados foram preferencialmente os momentos de brincadeira das crianças e também quando estas trabalhavam.

### 3.2. Grupo de discussão focalizada

Outro instrumento de análise utilizado foi o grupo de discussão focal<sup>3</sup> “(...) uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.” (Morgan, 1997, in Gondim, 2003), isto é, nos grupos focais são lançadas questões de debate, e estes, através das interações dos participantes, nomeadamente as suas respostas e as suas formas de estar, são dados importantes a recolher pelo pesquisador, para posteriormente refletir. Um grupo focal é como uma entrevista em grupo. A diferença está no tipo de abordagem e o papel do entrevistador, pois segundo Gondim (2003) “O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, didática, ou seja, com cada membro”, isto é, o entrevistador é um mero orientador da “conversa”.

Para a execução de um grupo focal é preciso ter em conta: o tema a ser discutido, a composição dos elementos do mesmo e o número de elementos que compõem o grupo. Relativamente à escolha das crianças para o grupo focal, a ideia inicial era criar um grupo heterogêneo para obter resultados variados e mais viáveis. Os fatores que influenciaram a escolha das crianças para o grupo focal foram: crianças de ambos os sexos, com registos de comportamento diferentes, gostos diferentes no que concerne às brincadeiras e que se inserissem em contextos familiares distintos.

Este método foi utilizado nos dois contextos investigativos, tendo como base as mesmas perguntas orientadoras, porém, adaptadas aos dois contextos em questão.

A entrevista em contexto EPE foi realizada com 10 crianças de cinco anos, onde a estagiária realizou a prática de ensino supervisionada.

Posto isto, foi realizado um guião de entrevista (Anexo nº1- Guião GDF realizado em contexto EPE) que está dividido em seis blocos:

- Bloco A- Perceção do brincar
- Bloco B- Tipos de brincadeira preferidas
- Bloco C- Locais de brincadeira preferidos
- Bloco D- Aprendizagens com o brincar
- Bloco E- Brincar sozinho/acompanhado

---

<sup>3</sup> Daqui em diante será designado pela sigla GDF

- Bloco F- Características da brincadeira em casa

No Bloco A pretende analisar-se a representatividade do brincar para as crianças. No Bloco B, debruçar-nos-emos sobre as brincadeiras que as crianças têm, nomeadamente se acham que brincam muito e quais as brincadeiras que mais gostam; No Bloco C, focar-nos-emos nos locais onde as crianças brincam, isto é, se gostam mais de brincar nas áreas (contexto sala) ou no recreio, e dentro das áreas, quais são as suas preferidas e as que menos frequentam; No Bloco D, ampliaremos o contexto de estudo do brincar aliado à aprendizagem e será analisada a perspectiva das crianças sobre o que aprendem quando estão a brincar. No que diz respeito ao Bloco E, tenciona-se explorar com quem as crianças brincam e por fim, no Bloco F, ter-se-á em conta as características das brincadeiras fora do ambiente escolar, isto é, se elas brincam em casa, com quem brincam, onde e quem propõem.

A entrevista no grupo do 1º CEB, foi realizada com 10 crianças com sete anos de idade, onde a estagiária realizou a prática do ensino supervisionada na valência de 1º CEB.

Foi realizado um guião de entrevista (Anexo nº2- Guião GDF realizado em contexto 1º CEB) que está dividido em cinco blocos:

- Bloco A: Perceção do brincar
- Bloco B: Tempo dedicado à brincadeira
- Bloco C: Aprendizagens com o brincar
- Bloco D: Brincar sozinho/ acompanhado
- Bloco E: Características da brincadeira em casa

No Bloco A pretende analisar-se a representatividade do brincar para as crianças. No Bloco B, pretende-se analisar a perspectiva que as crianças sobre o tempo que dedicam à brincadeira, nomeadamente se acham que têm tempo suficiente para brincar e como é a sua brincadeira na escola; No Bloco C, ampliaremos o contexto de estudo do brincar aliado à aprendizagem e analisaremos a perspectiva das crianças acerca deste tópico e se são dois conceitos que se podiam aliar; No que diz respeito ao Bloco D, tenciona-se explorar os companheiros de brincadeira; No Bloco E, ter-se-á em conta as características das brincadeiras fora do ambiente escolar, ou seja, se elas brincam em casa, com quem brincam, onde e quem propõem.

As entrevistas em grupo de discussão focalizada às crianças, serão designadas pelas siglas (GDFA), no que concerne ao contexto de EPE e (GDFB) pertencentes ao GDF do contexto de 1ºCEB.

### **3.3. Entrevista**

Sousa e Batista (2011) consideram a entrevista como “ (...) um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo (...)” (Sousa & Batista, 2011: 79).

Completando esta ideia, Quivy R. e Campenhoudt L. (1998), referem que a entrevista é um método de investigação favorável, sendo que há um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, possibilitando “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências (...)”(Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192) possibilitando ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão. Outro fator favorável à utilização da entrevista é que através do contacto direto com o interlocutor, o investigador “ (...) pode testemunhar as emoções e reações expressas pelo interlocutor podendo descodificar a sua linguagem não-verbal. (Ibidem)

Quanto à variante da entrevista, segundo Quivy R. e Campenhoudt L. (1998), podemos classificá-la como semidiretiva ou semidirigida, onde o investigador tem algumas perguntas/ ideias chave, ou seja, uma espécie de guia que quer abordar, mas não há uma ordem ou obrigatoriedade de abordar todos os aspetos anotados pelo investigador. O importante é deixar que a conversa flua e para não haver desvios de assunto e manter o foco no assunto, o investigador poderá recorrer às suas perguntas. “É semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas (...). Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob formulação prevista.” Quivy R. e Campenhoudt L. (1998:192)

A entrevista foi realizada à professora cooperante da turma no contexto do 1º CEB, para compreendermos a perspetiva da profissional em relação à temática investigada.

Para tal, construímos um guião de entrevista (Anexo nº3- Guião da entrevista realizada à professora do contexto 1º CEB) que está dividida em cinco blocos, sendo eles:

- Bloco A- Dados de identificação
- Bloco B- Perceção do conceito de brincar
- Bloco C- Perceção da forma como os profissionais conciliam os momentos da atividade curricular com o lúdico
- Bloco D- Perceção de como a brincadeira pode ser meio de aprendizagem
- Bloco E- Perceção de como o lúdico pode servir de motivação para a aprendizagem das crianças

O Bloco A é referente aos dados de identificação da professora cooperante de modo a percebermos há quantos anos exerce a sua atividade e a sua idade; O Bloco B concerne há análise da perspetiva que a docente tem sobre o brincar e se acha que os pais dos alunos privilegiam momentos de brincadeira; O Bloco C permite perceber de que modo é que a docente operacionaliza momentos lúdicos, na sua intervenção, em consonância com o programa curricular do 1º CEB e de que maneira o faz; O Bloco D permite perceber qual é a perspetiva da professora cooperante em relação à brincadeira e à aprendizagem da criança e por fim, no Bloco E, pretende-se compreender se a docente corrobora com o facto do lúdico poder ser uma motivação para as aprendizagens das crianças.

### **3.4. Atividades significativas**

Visto que esta investigação se foca na problemática do brincar e do lúdico em relação à aprendizagem da criança, este estudo contemplará registos de atividades significativas desenvolvidas com as crianças em estudo. Estes registos permitem perceber de que modo é que se procederam estas atividades e os seus objetivos.

É importante referir que estas atividades foram criadas e desenvolvidas nos dois contextos em estudo. No contexto de EPE, as atividades desenvolvidas corresponderam sempre aos interesses das crianças num determinado tema e no contexto do 1ºCEB, aliaram-se sempre os domínios do programa curricular do 1ºCEB utilizando estratégias que despertavam o interesse da turma.

Para este estudo foram apenas selecionadas cinco atividades desenvolvidas em contexto EPE e seis atividades em contexto 1º CEB.

## **4. Análise de dados**

Ao longo da intervenção em contexto EPE e 1º CEB, foram utilizados instrumentos e técnicas, que possibilitaram a recolha de dados para a presente investigação. De seguida, apresentar-se-á a análise dos dados resultantes da intervenção em ambos os contextos.

### **4.1. Intervenção no contexto da Educação Pré-Escolar**

As salas do contexto de EPE apresentavam “áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013: 83). A sala onde foi realizada a prática educativa, contemplava nove áreas: a Área da Biblioteca, Área dos Jogos, Área das Expressões, Área da Plasticina, Área do Computador, Área da Garagem, Área da Casinha, Área do Quadro das letras e a Área dos Legos. Mais tarde, por iniciativa das crianças, houve necessidade de criar a área da música, passando a onze áreas. (Anexo nº4- Planta da sala em contexto EPE)

Nos espaços de cada área encontravam-se identificados o nome da mesma, um desenho que a identificasse e o número de crianças que podiam frequentá-la, para deste modo existisse uma melhor organização do grupo e do espaço.

Salienta-se ainda que todas as áreas estavam equipadas com materiais adequados e diversificados de forma a proporcionar uma variedade de atividades a serem exploradas pelas crianças do grupo, porém, ao longo da prática educativa, foram introduzidos novos materiais de forma a motivar as crianças para novas aprendizagens.

Dado que “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Esteves, 2008, p.87), durante a intervenção profissional no contexto de EPE observou-se que as crianças tinham tendência para brincar em algumas áreas excluindo assim as outras. Houve então necessidade de explorar esta problemática e para tal foi criada uma tabela de dupla entrada, uma grelha de observação. (Anexo nº5- Grelha de análise das áreas mais frequentadas)

Com vista a analisar as áreas em que as crianças brincavam mais e as que brincavam menos, nesta tabela as crianças tinham que assinalar a área que desejavam ir. Foi também estabelecida a regra de que cada criança só podia frequentar a mesma área três vezes por semana, para que deste modo as crianças,

durante a semana, pudessem circular por todas as áreas e desta maneira, pudessem procurar as outras, explorando-as e descobrindo novas brincadeiras nas mesmas.

Esta tabela possibilitou ainda a posterior análise nas assembleias de grupo que se realizavam às sextas-feiras, onde através dos registos obtidos na mesma, refletia-se acerca de quem brincou mais em que área, qual era a área que era mais frequentada e o que poderíamos fazer ou mudar para que as áreas que estavam a ser menos frequentadas pudessem ser mais atrativas para que as crianças começassem a brincar.

Através dos dados obtidos na tabela podemos considerar que a área mais frequentada pelas crianças é com grande destaque a área da casinha. Esta área proporciona momentos de recriação e imaginação. Sarmiento (2003) afirma que a fantasia e o jogo simbólico fazem parte das reproduções que as crianças fazem do mundo.

Verifica-se ainda que esta área é frequentada por ambos os géneros, porém há uma maior tendência por parte das crianças do sexo feminino, apesar das crianças não apresentarem qualquer estereótipo de “quem brinca na casinha são as meninas” ou que haja brincadeiras que só as meninas podem ter. (Anexo nº6- Registo contínuo nº1- Brincadeiras realizadas na casinha; Anexo nº7- Registo de Incidente Crítico nº1- Brincadeiras na casinha)

Posteriormente, as áreas que se destacam são as áreas dos legos e dos jogos. Ambas as áreas eram frequentadas por ambos os géneros, porém na área dos legos, era a presença das crianças do género masculino que predomina. Na área dos legos as crianças faziam construções de carros, cidades, bandeiras e armas.( Anexo nº8- Registo contínuo nº2- Brincadeiras na área dos legos; Anexo nº9- Registo contínuo nº3- Brincadeiras na área dos legos

Por fim, as áreas que eram menos frequentadas pelas crianças era a área da biblioteca e a área das expressões. Relativamente à área da biblioteca, as crianças argumentavam que não gostavam de ir para lá porque já conheciam todas as histórias que haviam lá e porque esta era foram construídos pelo grupo vários livros que permitiram dinamizar pelo grupo para que deste modo cativasse o interesse das crianças para frequentar esta área. Isto permitiu responder ao objetivo onde permite perceber a perspetiva das crianças acerca do brincar.

### 4.1.1. Análise do Grupo de Discussão Focal

O GDF foi realizado com dez crianças, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino compreendidas na faixa etária dos 5 anos. Esta discussão pretende responder ao objetivo de estudo: entender qual a perspectiva das crianças acerca do brincar e compreender de que forma é que as crianças percebem que a brincadeira pode ser um meio de aprendizagem.

No que concerne ao Bloco A, relativamente à percepção do brincar, foi perguntado às crianças o que para elas era a brincadeira, para familiarizar as crianças com o tema central desta discussão. As crianças, a esta pergunta, responderam quais eram as suas brincadeiras preferidas, ou seja, situações em que para elas era brincar e a que mais gostavam de brincar, o que acabou por responder a uma das perguntas do Bloco B- A que mais gostam de brincar.

Através das respostas recolhidas, podemos concluir que, para estas crianças, brincar é estar em movimento e que as suas brincadeiras favoritas são maioritariamente praticadas ao ar livre, como: correr, saltar, saltar à corda, andar de baloiço, jogar futebol, entre outras. (Anexo nº10- Transcrição do GDF realizado às crianças em contexto EPE)

“Gosto de brincar à corda; Brincar é correr, fazer cambalhotas e andar de baloiço.” (GDF1H)

“Andar no escorrega, fazer cambalhotas, correr, jogar à macaca, jogo das bolas, andar de baloiço e jogar futebol.” (GDF1MM)

“Jogar futebol, rebolar, dar cambalhotas, escorregar, fazer corridas, correr, saltar e jogar à macaca, jogar àquele jogo que o menino diz para pôr o pé no amarelo, ao pé coxinho e peixinho.” (GDF1L)

Realça-se ainda que as brincadeiras a que as crianças fizeram referência são maioritariamente brincadeiras que realizam quando estão ao ar livre.

Em respeito ao Bloco B, relativamente aos tipos de brincadeira, primeiramente foi perguntado às crianças se achavam que brincavam muito. Todas as crianças responderam afirmativamente.

Posteriormente, no Bloco C, focamo-nos nos locais de brincadeira preferidos, mais concretamente no âmbito escolar, isto é, se são no contexto de sala ou no recreio. Todas as crianças responderam que gostavam mais de brincar no recreio do

que nas áreas (contexto sala), exceto uma que respondeu que gostava de brincar nas áreas, justificando que:

“Porque eu gosto de brincar na casinha, na garagem, às vezes gosto de brincar no computador. Gosto de brincar em todas as áreas.” (GDF3M)

Como área preferida, as crianças escolheram a área da casinha nomeadamente as crianças do sexo feminino onde, tal como argumentaram, predomina o jogo simbólico. As restantes escolheram a área do computador e dos legos.

“Gosto mais de brincar no computador, porque tem jogos.” (GDF4D)

“Gosto mais de brincar na casinha porque gosto de brincar aos ladrões, às rainhas e também aos restaurantes.” (GDF4MJ)

“Gosto de brincar nos legos porque tem o volante e quatro rodas e porque gosto de fazer carros e barcos.” (GDF4RA)

“Gosto mais de brincar no computador porque tem lá jogos giros” (GDF4LP)

“A área que mais gosto é os legos porque tem rodas” (GDF4G)

“Gosto de brincar na casinha porque tem saias e bebês e podemos brincar às mães e aos pais, aos ladrões e aos maus- os meninos são os maus e as meninas têm que fugir.” (GDF4MM)

No que concerne à área que despoletava menos interesse, temos diversas opiniões, porém, através dos dados recolhidos, podemos concluir que as áreas que foram referidas são: a área da casinha, a dos jogos, a garagem, a dos legos e a do computador.

“E gosto menos de brincar na casinha... não sei porquê.” (GDF4D)

“E a que menos gosto de brincar é nos jogos, não gosto daquele jogo do fundo do mar porque já perdemos muitas peças.” (GDF4MJ)

“E a que menos gosto de brincar é na garagem porque ponho os bonecos em pé e eles caem.” (GDF4RA)

“E não gosto de brincar nos legos porque às vezes não consigo encaixar.” (GDF4LP)

“Não gosto do computador porque quando às vezes estou a carregar ele foge.” (GDF4G)

Nesta discussão um dos pontos cruciais a ser analisado era como as crianças associavam o brincar à aprendizagem, portanto, se a brincar também se podia aprender e o que é que aprendiam. Posto isto, no Bloco D, será analisada esta perspetiva. As crianças afirmaram que aprendiam quando brincavam, salientando maioritariamente exemplos de atividades realizadas, contudo também referiram que aprendiam quando brincavam com os colegas.

“Quando dizes para fazermos atividades.” (GDF5H)

“Quando fazemos uma ficha e fazemos a letra – A, E, I, O, U.” (GDF5L)

“Acho que aprendemos a brincar com os colegas.” (GDF5LP)

“Nós já fizemos uma ficha muito difícil porque tínhamos que contar as sílabas, quantas têm e depois tinha lá quadrinhos e se tiver duas sílabas temos que pintar os dois quadrinhos.” (GDF5RA)

“Quando nós brincamos aprendemos mais novas coisas.” (GDF5MJ)

Relativamente ao bloco E, a resposta foi unanime e todas as crianças preferem brincar acompanhadas, salientando que deste modo ficavam mais felizes

“Porque assim ficamos mais felizes.” (GDF6LP)

“Eu gosto muito de brincar com todos.” (GDF6M)

Por fim, no Bloco F e de modo a analisar a brincadeira fora da escola, mais concretamente em casa, primeiramente foi perguntado às crianças se estas brincavam em casa, ao qual responderam afirmativamente.

“Sim.” (Todos)

Relativamente aos seus companheiros de brincadeira em casa, as crianças afirmam que brincam com os seus familiares (avós, irmãos e tios) e por vezes brincam sozinhos, realçando que muitas das vezes não brincam com os seus pais porque estes estão ocupados.

“Tenho que brincar sozinha. (...) Quando a minha mãe está de folga e eu falto à escola na sua folga, eu às vezes brinco com ela.” (GDF7M)

“Com a minha irmã.” (GDF7H)

“Às vezes brinco com o meu tio e com a minha irmã e nós brincamos às barbies.” (GDF7R)

“(Em casa) Às vezes tenho que brincar sozinho porque a mãe está ao telefone e a lavar a loiça.” (GDF7L)

“Eu brinco com a minha irmã.” (GDF7MM)

“Eu vou ao parque da cidade com o meu pai jogar à bola, o meu pai tomava um café e eu ia ao parque.”

“(Em casa) eu jogo sozinho futebol. Uma vez perguntei ao meu pai e o meu pai não queria porque estava muito ocupado e ele ia-se vestir.” (GDF7G)

“Eu gosto de brincar na escola porque tenho muito amigos para brincar e também gosto de brincar em casa com a minha mãe e com o meu pai e eu às vezes digo à Kika (cadela).” (GDF7LP)

“Eu à noite jogo sempre futebol com o avô e algumas vezes não jogo porque o meu avô está ocupado. Algumas vezes brinco com a mãe, outras brinco com o meu mano e outras brinco com o meu pai.” (GDF7RA)

“(Em casa) Quando a minha avó vem cuidar de nós (...) ela diz: “Queres brincar às escondidinhas?” e eu digo que quero! Com a mãe às vezes faço trabalhos e às vezes ela brinca comigo às bonecas.” (GDF7MJ)

“Em casa brinco com o meu irmão.” (GDF7D)

Ainda no contexto fora da escola e de acordo com as brincadeiras que as crianças desenvolvem, podemos concluir que estas privilegiam mais uma vez o jogo simbólico pois afirmam que brincam às bonecas. Estas afirmações foram realizadas apenas por crianças do sexo feminino.

“Eu gosto de brincar em casa com os nenucos e com muitas roupinhas, porque eu gosto de moda e também tenho lá vernizes e gosto de pintar as minhas bonecas com vernizes.” (GDF7M)

“Às vezes brinco no meu quarto, às vezes brinco com as minhas pinipons, às vezes brinco com as minhas maquilhagens e depois às vezes brinco na

banheiras com as minhas barbies. (...)No outro dia eu faltei e fiz comida com legumes a sério, mas não os pus a ferver. Eu tenho um jardim em casa e o meu pai construiu uma casinha só para mim com brinquedos.” (GDF7M)

“(Com os pais) brincamos às bonecas e às casinhas (...)”(GDF7LP)

Realça-se ainda que as crianças do sexo masculino, preferem brincadeiras ao ar livre, mais concretamente, jogar futebol.

“Eu gosto de brincar com o meu avô a jogar futebol.” (GDF7RA)

“Eu gosto de brincar no parque da cidade a jogar à bola e fazes fintas e brincar às apanhadinhas e às corridas.” (GDF7L)

“Eu vou ao parque da cidade com o meu pai jogar à bola, o meu pai tomava um café e eu ia ao parque. (Em casa) eu jogo sozinho futebol.” (GDF7G)

“Eu à noite jogo sempre futebol com o avô” (GDF7RA)

Sintetizando, para as crianças brincar é correr, saltar e jogar futebol, podendo concluir que brincar estar em movimento, visto que, as crianças realçam apenas brincadeiras motoras. Todas as crianças acham que brincam muito, e em contexto escolar preferem brincar no recreio. Em contexto sala, no que concerne às áreas preferidas realça-se a área da casinha e dos legos. Quanto às áreas preteridas não há unanimidade de respostas, porém, as crianças referiram a área da casinha, dos jogos, da garagem, dos legos e computador.

As crianças concordam todas que a brincar aprendem, dando exemplos de quando realizam atividades e brincam com os colegas. Todos gostam de brincar acompanhados, mas em casa brincam sozinhas. Os rapazes referem que fora da escola, jogam futebol e as raparigas brincam com as bonecas, estando presente novamente o jogo simbólico. Através deste instrumento foi possível responder ao objetivo de entender qual as perspetivas da criança relativamente ao brincar e ainda de que forma é que o brincar está relacionado com a aprendizagem.

#### **4.1.2. Análise de Atividades Lúdicas Desenvolvidas**

Durante o período de intervenção, a observação foi um instrumento crucial pois através dela obtiveram-se informações que se tornaram fundamentais para a

reformulação e planificação da prática. Foi possível observar o que os motivava, o que lhes captava mais a atenção e perceber quais eram os seus interesses, para que deste modo, lhes fossem proporcionadas aprendizagens significativas aliadas ao lúdico.

O grupo demonstrou sempre uma enorme vontade de aprender, um grande interesse por tudo o que era “novidade”, por jogos e também por atividades onde pudessem participar. O grupo demonstrou sempre uma atitude de empenho e motivação durante as atividades desenvolvidas.

Ao longo do tempo de intervenção da estagiária, as crianças demonstraram sempre interesse por bandeiras. Quando estavam nos legos, juntavam normalmente três cores e perguntavam que bandeira era aquela, isto é, a que país pertencia aquela bandeira. Foi então que surgiu a necessidade de explorar esta temática, visto que, mesmo em assembleias de turma, quando era interrogado ao grupo o que gostariam de aprender, afirmavam que queriam conhecer países novos e bandeiras novas. Ao longo da exploração realizada neste sentido, foi criado o projeto lúdico intitulado “À descoberta do mundo”.

Durante a exploração do projeto de sala, foram desenvolvidas várias atividades lúdicas e diversificando sempre os métodos e instrumentos utilizados. (Anexo nº11- Registo contínuo nº4- Curiosidade em descobrir as bandeiras; Anexo nº12- Projeto Lúdico em contexto de EPE)

As crianças demonstravam um enorme interesse em palavras que rimavam e estavam sempre a interrogar-se sobre as mesmas. Para desenvolvimento desta temática foi criado um jogo da memória das rimas. (Anexo nº 13- Jogo da Memória das Rimas)

Optou-se pela criação do jogo porque as crianças estavam sempre a pedir que fossem introduzidos jogos novos na área dos jogos.

Ainda neste âmbito da consciência fonológica, o grupo demonstrou um crescente interesse pela escuta de histórias. As crianças estavam descontentes com a área da biblioteca pois lamentavam que estavam cansados das histórias que lá estavam. Aproveitando o interesse das crianças pelas rimas, elaboramos um livro de grupo, inspirado na obra de Luisa Ducla Soares “O abecedário maluco”. Este livro continha uma página dedicada a cada criança: em grande grupo, construímos uma frase (uma para cada elemento do grupo), que rimasse com o seu nome. De seguida, cada criança ilustrava a frase na sua página. Por fim, compilamos as nossas obras e

formamos um livro cujo título era: “Aprendi a rimar”. (Anexo nº 14- Criação do livro “Aprendi a rimar”)

Este jogo permitiu o desenvolvimento da capacidade fonológica das crianças, o desenvolvimento do trabalho cooperativo pois muitas vezes jogavam em grupo e ainda foi uma estratégia para fazer com que as crianças procurassem brincar mais na área dos jogos.

Em vários momentos do dia, as crianças andavam a medir-se, ou seja, colocavam-se ao lado umas das outras e comentavam a sua altura. Muitas vezes perguntavam quanto é que mediam. Aproveitando esta situação, foi desenvolvida uma atividade onde as crianças se puderam medir, fazer a análise de quem era o mais alto do grupo e o mais pequeno, agrupar quem media o mesmo e posteriormente, foi construído um gráfico que continha as medidas e a respetiva fotografia da criança a quem correspondia essa medição. (Anexo nº 15- Atividade relacionada com a altura das crianças do grupo )

Para abordar conteúdos matemáticos de forma diferente e para mostrar que a matemática é divertida, foi criado um jogo onde havia dois dados. A criança lançava os dois dados e tinha que somar os dois números obtidos (contar as pintinhas). De seguida, havia um tapete numerado até 12. Tinham que programar a Bee-Bot (um robot programável) para o resultado correto. Esta atividade para além de consolidar o reconhecimento dos números até 12 e também para introduzir o sentido aditivo, possibilitou também rever os conceitos da lateralidade. (Anexo nº 16- Exploração da Bee Bot- Jogo Matemático)

## **4.2. Intervenção no contexto 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **4.2.1. Análise à entrevista da professora cooperante**

A entrevista à professora cooperante do contexto do 1ºCEB pretende responder aos objetivos: Compreender de que forma é que os profissionais de educação conciliam a atividade curricular com a vertente lúdica, Percecionar de que forma a brincadeira pode ser meio de aprendizagem e por fim, perceber como o lúdico pode servir de motivação para a aprendizagem das crianças (**Anexo nº17- Transcrição da entrevista à professora do 1º CEB**)

Numa primeira fase da entrevista, no Bloco A, as informações registadas permitem-nos afirmar que esta já exerce a sua profissão há 15 anos.

No que concerne ao Bloco B, analisando as respostas às questões, nomeadamente acerca da intervenção da estagiária, se esta tinha proporcionado ao grupo momentos lúdicos, a professora respondeu afirmativamente.

“As brincadeiras preferidas pelas crianças têm sofrido alterações ao longo dos anos.” (Sarmento, Ferreira & Madeira, 2017, p.53). Face a esta citação, foi interrogado à professora qual a sua perspetiva relativamente à mudança do brincar ao longo dos tempos, ao que respondeu que houve alterações mencionando que atualmente as crianças estão muitas vezes centradas nos dispositivos eletrónicos e que brincam mais em espaços fechados.

“Hoje, as crianças brincam mais nos espaços fechados, “agarradas” muitas vezes a dispositivos eletrónicos.” (EPC5)

Contudo, afirma que noutros contextos, existam realidades distintas em que seja privilegiada mais a brincadeira ao ar livre, como as crianças que vivam nas aldeias ou vilas.

“Existem, claro, realidades diferentes e se considerarmos crianças a viver em vilas ou aldeias, acredito que as brincadeiras sejam feitas mais ao ar livre.”(EPC5)

No âmbito da participação das famílias, dado que esta, como o primeiro educador da criança, deve participar e motivar a criança nos momentos das brincadeiras das crianças, a professora cooperante refere que as famílias privilegiam estes momentos, nomeadamente com experiências diversificadas.

“Sim, privilegiam; Principalmente, momentos e experiências de idas ao cinema, teatro, museus, parques, festas de aniversário, festas populares (por exemplo, Senhor de Matosinhos), viagens dentro e fora do país, etc. “(EPC6)

A professora salvaguarda ainda que os seus alunos brincam e jogam bastante, justificando que este facto se observa pois a maioria das crianças têm irmãos mais velhas, onde é mais propício existir este tipo de interações.

“Reconheço que são alunos que brincam bastante e jogam bastante, pois quase a maioria tem irmãos mais novos ou mais velhos que proporcionam estas interações .” (EPC6)

Relativamente ao Bloco C, onde se reflete a forma de intervenção dos profissionais e a maneira como aliam os momentos das atividades curriculares com o lúdico, a professora afirma que não planifica antecipadamente brincadeiras, mas que a

sua intervenção *sai no momento, as “piadas”/brincadeiras que faço ou tenho com os alunos.* (EPC7). Contudo realça a importância da existência de outras estratégias, na introdução de novos conteúdos, apesar de não os planificar. “Não é algo que prevejo com antecedência, embora goste e ache importante, no início de um novo conteúdo, levar os alunos à descoberta do mesmo através de jogos ou da visualização de um filme, cartaz, notícia, ...” (EPC7)

Ainda no Bloco C, a professora considera que haja facilidade de interligar o lúdico com a atividade curricular, pois assegura que “Hoje em dia, é muito fácil encontrar animações ou jogos em plataformas digitais para qualquer conteúdo abordado no 1ºCiclo. EPC8 Todavia, acrescenta que por vezes não há tempo devido à extensão do currículo e também à falta de recursos digitais das escolas. Devido ao extenso currículo, nem sempre há tempo para tal e por vezes os recursos digitais na escola também são escassos.” (EPC8)

Relativamente à existência da possibilidade de conciliação de momentos lúdicos e o programa curricular, a professora afirma que haja entraves nessa ligação pois “(...) os currículos, neste momento, são super extensos desde o 1º ano e sentimos que os estamos a “vomitar” e que nem sempre há tempo para os consolidar, quanto muito conciliar com atividades lúdicas. Existem muitas propostas lúdicas nos manuais e nos recursos que as editoras nos facultam, mas o tempo é muito curto para conseguir fazer tudo.” (EPC9)

No Bloco D, cognominado como “Perceção de como a brincadeira pode ser meio de aprendizagem”, a professora sustenta perante a realidade que foi confrontada com a turma que está a acompanhar este ano, os alunos apresentam um nível de desenvolvimento acrescido, justificando que nos momentos livres passeiam com a família, participando em atividades culturais. Acrescenta também que estes fatores são positivos sendo notórios em contexto sala de aula, refletindo-se positivamente na sua parte criativa e lúdica, possibilitando deste modo que os alunos interliguem os conteúdos. “(...) são alunos com um background muito desenvolvido, e que nos momentos livres passeiam com os pais e familiares, visitando e participando em atividades em museus, teatros, ginásios,... Quando chegam à sala de aula, já trazem toda a parte criativa e lúdica desenvolvida e é só perceberem como a encaixam nos conteúdos abordados. (...)” (EPC10)

A docente realça ainda que o lúdico associado ao ensino de conteúdos é importante para o desenvolvimento dos alunos, particularmente em alunos com dificuldades de aprendizagem, com carências afetivas e económicas e não possuem

acesso ao mundo para além da escola “Principalmente quando são alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, com carências afetivas e económicas e com poucos recursos ao mundo exterior à escola. “(EPC10)

Quanto à importância da brincadeira para a aprendizagem no contexto fora de sala de aula, a docente afirma que esta exista pois as crianças aprendem umas com as outras e que deixá-las criar e representar a realidade é crucial no desenvolvimento das suas competências afetivas e sociais, afirmando que “(...) deixá-las criar e representar a realidade sozinhas de forma lúdica é importantíssimo para o crescimento e desenvolvimento delas, bem como das suas competências afetivas e sociais.” (EPC11)

Em relação à possibilidade da brincadeira se relacionar com o desenvolvimento de competências sociais, a professora defende que esta coexistência seja possível,

“Exatamente. Eu em criança (nunca ninguém me obrigou a fazê-lo, nem fui induzida por nenhum familiar) colocava as bonecas sentadas na cama, com livrinhos à sua frente e dava-lhes aulas e testes e corrigia os trabalhos, ... deu nisto, sou professora! ☺”(EPC12)

Correspondente ao Bloco E, onde examina a sua prática profissional no que concerne ao lúdico como recurso motivacional, esta assegura que sim e que a forma como apresentamos o conteúdo ou atividade define de certa forma o sucesso das aprendizagens deles, acrescentando o papel vital do professor na vida do aluno, pois maioritariamente o professor é visto como um exemplo e neste sentido devemos motivar os alunos para as aprendizagens recorrendo a reforços positivos.

Por fim, a docente reforça que o lúdico é a estratégia mais importante para a motivação de aprendizagens ou consolidação destas afirmando que “(...) a parte lúdica é sempre o momento mais importante para a motivação de uma aprendizagem ou da consolidação de uma aprendizagem. “(EPC14)

Em síntese, a professora afirma que a brincadeira tem sofrido alterações ao longo dos tempos, afirmando que noutros contextos onde tenham uma realidade distinta da nossa, como por exemplo em vilas e aldeias, as crianças possam privilegiar mais a brincadeira ao ar livre.

No que concerne à participação das famílias nas brincadeiras das crianças, a docente salienta que as famílias privilegiam momentos de brincadeira, visto que proporcionam às crianças experiências culturais tais como idas ao cinema, a teatros, museus e parques, acrescentando que estes fatores são positivos para a

aprendizagem visto que as crianças desenvolvem a sua parte criativa e a sua parte lúdica. Reforça ainda que a maioria das crianças têm irmãos possibilitando assim momentos de interação e de brincadeira.

Relativamente à sua intervenção educativa, a professora afirma que não planifica momentos lúdicos, contudo reconhece a sua importância na aprendizagem da criança. Realça também que existe a extensão e a pressão no cumprimento do programa curricular do 1º CEB é um entrave à criação destes momentos.

A docente concorda com o facto do lúdico ser um recurso motivacional argumentando que a forma como apresentamos um conteúdo e também os reforços positivos que transmitimos às crianças são determinantes para o sucesso das mesmas. Com a realização da entrevista, foi possível responder aos objetivos: Compreender de que forma os profissionais de educação conciliam a atividade curricular com a vertente lúdica, se percebe de que forma a brincadeira pode ser meio de aprendizagem e por fim, perceber como o lúdico pode servir de motivação para a aprendizagem das crianças.

#### **4.2.2 Análise do Grupo de Discussão Focal**

A discussão foi realizada com um grupo de dez crianças do 2º ano de escolaridade.

A participação das crianças foi crucial nesta discussão, com objetivo de compreender a perspetiva das crianças em relação ao brincar. Para a realização desta discussão focalizada foram delineados cinco blocos, sendo eles: Perceção do brincar, tempo dedicado à brincadeira, Aprendizagens com o brincar, Brincar sozinho/acompanhado e por fim, as características da brincadeira em casa. (Anexo nº 18- Transcrição do GDF realizado às crianças em contexto 1ºCEB)

No Bloco A, relativo à perceção das crianças relativamente ao brincar, o grupo identifica a brincadeira como sendo divertida e descontraída.

“É divertir” (GDF1G)

“Brincamos a uma coisa que nós gostamos muito, é divertir-nos, é podermos estar à vontade” (GDF1M)

“Rir” (GDF1D)

“Ser livre nas brincadeiras (GDF1C)

O grupo realça ainda que brincar é partilhar, nomeadamente partilha com os amigos.

“Ajudar os amigos... Estar com os amigos (GDF1L)

“Brincar é podermos partilhar jogos e brincadeiras com os amigos” (GDF1T)

Alguns elementos do grupo fazem referência à brincadeira como algo onde possam criar e imaginar.

“Podermos inventar uma brincadeira” (GDF1TO)

“é imaginar, é cómico” (GDF1B)

No Bloco B, onde se pretende analisar a perspetiva que as crianças têm acerca da sua brincadeira, nomeadamente acerca do tempo que têm para brincar, todas as crianças responderam que não têm tempo para brincar, embora gostassem de o ter.

“Queria brincar mais um bocadinho, porque é divertido brincar e também ficamos mais tempo com os amigos.” (GDF2C)

“Acho que devíamos ter mais tempo porque às vezes toca e temos que parar de brincar.” (GDF2B)

“Eu acho que o tempo que temos é suficiente porque podemos reparti-lo em muitos tempo, mas às vezes até dá vontade de brincar mais um bocado.” (GDF2M)

“Em minha casa é assim: trabalhos de casa, banho, vamos lanchar, vamos jantar, vamos dormir, não posso fazer nada.” (GDF2L)

“Não, gostava de brincar mais.” (GD2G)

No que diz respeito ao tempo para brincar mas em contexto escolar, as crianças afirmam que os intervalos deviam ser maiores para que deste modo, pudessem ter mais tempo para brincarem.

“Os intervalos deviam ser maiores.” (GDF3TO)

“O da manhã é que podia ser muito maior.” (GDF3B)

“O da manhã e o da tarde podiam ser maiores.” (GDF3D)

“Podíamos brincar até às 14h depois das 14:30h às 15:30h fazíamos trabalhos, por exemplo.” (GDF3M)

“Eu só gosto é do recreio da tarde.” (GDF3G)

“Pois, porque podemos jogar futebol.” (GDF3D)

Ainda no Bloco B, no que diz respeito às brincadeiras que as crianças têm na escola, o grupo afirma que brinca a várias coisas, sendo elas: jogar futebol, fazer comidas, brincar às mães e aos pais, fingir que são investigadoras, passeiam pelo recreio. Contudo, há uma criança que traz de casa jogos didáticos, como o jogo da memória, cartas e entre outros.

“Várias coisas, estou sempre a variar. Às mães e aos pais com cachorrinhos. Eu sou a mãe e a L. e a M. são as filhas e a F. é a cachorrinha. Também saltamos à corda quando temos corda...”(GDF4B)

“Jogos de futebol.” (GDF4T)

“Jogo futebol.” (GDF4D)

“Eu brinco com a Isabel. De manhã, nós só passeamos pelo recreio e à tarde inventamos danças.” (GDF4C)

“Passeio pelo recreio..” (GDF4V)

“Jogo futebol.” (GDF4G)

“Trago jogos para a escola e brinco. Trago berlindes, jogo da memória.” (GDF4TO)

No que concerne ao Bloco C, todas as crianças afirmam que aprendem quando estão a brincar.

No Bloco D, onde se pretende analisar as preferências das crianças relativamente às suas companhias durante a brincadeira, a maioria das crianças refere que gosta de brincar sozinha, contrariamente ao que se verificou no contexto em EPE.

“Eu gosto de brincar sozinho no tablet” (GDF5D)

“Eu gosto de brincar sozinha” (GDF5L)

“Eu gosto de brincar sozinha porque assim vejo o que os meus pais fazem” (GDF5F)

Por fim, no Bloco D, quando se pretende analisar a brincadeira das crianças fora do contexto escolar, estas mencionam que em casa brincam sozinhas, visto que não têm quem participe nas suas brincadeiras.

“Eu não tenho nada para brincar e não tenho ninguém para brincar, mas tenho imensos puzzles em casa e faço sempre um.”(GDF6C)

“Como os meus irmãos são mais velhos que eu, a minha irmã está sempre a sair de casa. Eu às vezes vou ao quarto do meu irmão e pergunto: “brincas comigo?” e ele:” não.” Então eu vou para o sofá ver televisão e depois vou outra vez perguntar-lhe: brincas comigo e ele:” daqui a bocado”, depois vou perguntar-lhe outra vez e ele:” Amanhã”... ele nunca brinca comigo. Então não brinco em casa, em casa vejo televisão.” (GDF6V)

“Sim. Brinco sozinho com uma bola “(GDF6G)

“Eu só tenho irmãos mais velhos e eles são todos chatos e o problema é que a minha irmã está sempre a falar com as amigas e a fazer coisinhas no telemóvel e o meu irmão está sempre no meu quarto a chatear-me. Então estou sempre sozinha e sentada no sofá “(GDF6L)

No grupo, as crianças que costumam brincar em casa, fazem-no com os seus irmãos mais novos e outros ajudam a família nas tarefas domésticas.

“Brinco com a minha irmã só que não gosto muito porque ela é uma chata. Eu gosto de ver televisão eu ponho-me lá e ela começa a dizer: “anda brincar comigo” e eu tenho que ir se não ela começa a berrar a beliscar. Ontem tentei brincar com ela e até tive uma ideia para brincarmos aos cavalos, ela era o cavalo e eu era a dona e ela nem sequer queria! Eu dei-lhe uma oportunidade de brincar comigo e ela não queria! E às vezes vou ter com o meu irmão e vou dar-lhe festinhas e beijinhos, porque ele é bebé. Às vezes brinco às professoras.”(GDF6B)

“A minha única brincadeira é ajudar a minha mãe a limpar a casa (risos) Também brinco com a minha irmã às cozinheiras.” (GDF6F)

“Brinco com o meu irmão aos passes com uma bola de ruby e dou socos no saco de boxe.”(GDF6TO)

“Eu brinco com o meu tablet e às vezes com o meu irmão. Às vezes eu estou no tablet e ele também está e nós os dois temos os mesmos jogos e às vezes perco com ele e outra vezes perco com ele. “(GDF6D)

Concluindo, as crianças referem que brincar para elas é divertirem-se, é quando brincam a uma coisa que gostam muito, é serem livres, é partilhar e estar com os amigos. Contudo, as crianças afirmam que não têm tempo para brincar mas gostariam de ter.

Em contexto escolar, indicam que também gostariam que os intervalos fossem maiores para puderem brincar mais à vontade. Na escola, jogam futebol, as raparigas fingem que são investigadoras, brincam às mães e aos pais e fazem comidas. Porém, há um aluno que se destaca visto que leva jogos (como jogo da memória, cartas). As crianças afirmam que preferem brincar sozinhas.

Fora do contexto escolar, o grupo menciona que brincam sozinhas afirmando que não têm ninguém que interaja e participe nas suas brincadeiras.

Através da análise dos dados foi possível entender a perspetiva das crianças acerca do brincar e perceber de que forma a brincadeira pode ser meio de aprendizagem.

### **4.2.3 Análise de Atividades Lúdicas Desenvolvidas**

Em conformidade com a intervenção do contexto em EPE, também a intervenção do 1º CEB propiciou uma recolha de dados que permitiu perceber diversos aspetos onde o brincar e a ludicidade podiam atuar em consonância com a aprendizagem das crianças.

Através da observação realizada ao longo do processo de investigação, foi possível constatar que a turma era bastante agitada, apresentavam alguns problemas de relacionamento entre si e que se distraíam facilmente durante a explicação de conteúdos. Assim sendo, foi importante refletir acerca de eventuais estratégias e do modo de intervenção de forma a motivar a turma para a aprendizagem.

De acordo com Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010), partindo do quotidiano e dos interesses dos alunos e relacionando com as aprendizagens escolares, conseguiremos motivar mais facilmente os alunos. Considerando esta perspetiva, o lúdico serviu como motivação para a aprendizagem das crianças. Sobrepostas na ideia anterior, foram realizadas atividades por parte da estagiária que visavam complementar o ensino dos conteúdos curriculares com estratégias lúdicas.

Todas as semanas era acordado com a professora cooperante quais os conteúdos a lecionar na semana seguinte. Consoante esta partilha, a estagiária pensava em estratégias e instrumentos motivacionais para interligar com os domínios curriculares.

Como a turma possuía um grande interesse por jogos, para primeira abordagem ao conteúdo da classe de palavras, nomeadamente os nomes, foi realizado um jogo. (Anexo nº 19- Planificação atividade dos Nomes)

Esta dinâmica possibilitou às crianças compreenderem, identificarem e associarem os nomes aos diferentes grupos, nomeadamente as classes dos nomes.

Ainda no âmbito da disciplina de Português, mais concretamente no conteúdo da classe de palavras, realizou-se outra dinâmica lúdica mas desta vez com adjetivos. Através da observação da escrita das crianças, era notório que as crianças tinham dificuldades em descrever e atribuir adjetivos. Deste modo, foi realizado o “Bingo dos Adjetivos”. (Anexo nº 20- Atividade Bingo dos adjetivos).

Numa primeira parte da atividade, foi revisto o conceito de adjetivo bem como situações onde o podíamos utilizar. Já na parte prática, durante a realização da dinâmica, os alunos estavam bastante entusiasmados e motivados para a aprendizagem. Além do mais, este tipo de intervenções faziam com que as crianças mediassem o seu espírito competitivo olhando para ele como um trabalho cooperativo e não como uma forma de superioridade. No que diz respeito ao trabalho cooperativo, através das intervenções, foram fomentadas atividades que desenvolvessem esta competência, pois segundo Cochito (2004), “a aprendizagem cooperativa é considerada uma dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e factor de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos” (p. 18).

Uma atividade cooperativa e na disciplina de Matemática, foi a introdução do conteúdo monetário. (Anexo nº 21- Atividade introdução ao sistema monetário)

Como se tratava de uma atividade desenvolvida a pares, cada decisão teria que ser tomada em grupo, nomeadamente na escolha de produtos considerando o seu preço de modo a não ultrapassarem o orçamento estipulado. Com a realização desta atividade, as crianças puderam ler e escrever quantias decompostas em euros e cêntimos, bem como efetuar contagens de dinheiro. Outro aspeto a salientar foi o de as crianças, no decorrer da atividade, ficarem sensibilizadas para o preço real dos alimentos, comentando que não tinham a noção que as coisas eram tão caras.

Ainda na Matemática, mas no conteúdo de Geometria e Medida, era espectável que as crianças situassem objetos no espaço, identificando direções de um ponto bem como o conjunto de posições. Esta atividade também permitiu rever os conceitos de lateralidade. A aula foi com um desafio lúdico onde cada aluno tinha um itinerário desenhado e consoante as indicações que a estagiária fornecia, os alunos tinham que traçar o caminho.(Anexo nº22 Atividade de revisão da localização espacial)

Ao longo do desafio a estagiária tinha que repetir várias vezes as indicações lentamente pois alguns alunos demonstraram dificuldades em assumir outro ponto de vista e daí distinguir qual era a esquerda e a direita.

Ainda no domínio da matemática foi realizada outra dinâmica lúdica onde, mais uma vez, a participação das crianças era fundamental (Anexo nº 23- Atividade de introdução aos números pares e ímpares)

Para abordar os números pares e ímpares, a preocupação da estagiária foi que as crianças percebessem o porquê de serem designadas como “pares e ímpares”. Para tal, aquando da entrada na sala, os alunos depararam-se com um estendal e meias penduradas no quadro. Os alunos ao depararem-se com este cenário, ficaram logo entusiasmados e intrigados pois não percebiam como é que daquela forma podiam ser trabalhados conteúdos matemáticos. Ao longo da atividade as crianças demonstram-se muito participativas, interessadas e entusiasmadas, distinguindo muito facilmente quais eram os números pares e ímpares, reconhecendo a sua alternância. Estas dinâmicas eram muito produtivas neste grupo, pois através destas estratégias era possível conseguir captar a atenção e envolvimento das crianças nas atividades.

No que concerne ao domínio do estudo do meio, como exploração do conteúdo “À descoberta do mundo natural”, os objetivos planificados eram que as crianças conseguissem observar e identificar animais mais comuns existentes no ambiente próximo, bem como distinguir animais selvagens de domésticos e ainda reconhecer os diferentes ambientes onde podem viver os animais. Como este domínio está a ser sempre trabalhado ao longo dos anos, alguns chegaram a trabalhá-lo quando estavam na pré-escola. Esta atividade seria, para estes alunos, para rever conceitos. Para tal, foi decidido que, como motivação para o tema, cada criança ficaria responsável pela elaboração de um Bilhete de identidade Animal (Anexo nº24- Atividade de realização do Bilhete de Identidade Animal)

Para a pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de aceder aos computadores disponíveis na sala de informática, com a orientação da professora cooperante e da estagiária. Contudo, foi possível reparar que as algumas crianças

nunca tinham estado em contacto com computadores nem nunca tinham realizado uma pesquisa, dificultando a sua autonomia durante a atividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo espelha a importância do brincar na vida da criança, nomeadamente, na influência que exerce no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. Posto isto, foi delineado um plano de investigação que permitisse dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos desta investigação. Recordando a questão orientadora deste estudo, “ De que forma é que o brincar influencia a aprendizagem da criança?”, foi desenvolvida a pesquisa com vista a, primeiramente, Entender qual a perspetiva das crianças acerca do brincar; Compreender de que forma é que os profissionais conciliam a atividade curricular com a vertente lúdica; Percecionar de que forma a brincadeira pode ser meio de aprendizagem; Perceber como o lúdico pode servir de motivação para a aprendizagem das crianças.

Como instrumento metodológico recorreu-se aos registos de observação, nomeadamente os registos de incidentes críticos e grelhas de observação, e grupo de discussão focal que serviram para percecionar quais as perspetivas das crianças em reação ao brincar, isto é, entender o que é para elas o brincar, quais as suas brincadeiras favoritas e quais os locais onde preferiam brincar. A análise de algumas atividades lúdicas desenvolvidas pretendeu realçar a importância do profissional refletir sobre a sua prática dado que, ao aliar os interesses e necessidades das crianças, o profissional de educação pode encontrar o caminho para o sucesso dos seus alunos e perceber de que forma é que podemos motivar as crianças para as aprendizagens e também comprovar que através do brincar e de estratégias lúdicas as crianças conseguem aprender. A entrevista à professora do Ensino Básico permitiu analisar a perspetiva dos profissionais de educação, nomeadamente se na sua atividade profissional proporciona momentos lúdicos e de que forma o faz.

Debruçando-nos sobre os dados recolhidos, primeiramente, através dos registos de observação, permitiram sustentar a prática da estagiária, nomeadamente na sua intervenção, visto que através dos mesmos, esta refletia e adaptava a sua prática consoante as necessidades e interesses das crianças.

No contexto de Pré-Escolar, esta análise destes registos, possibilitou a criação de uma grelha de observação, com vista a explorar quais eram as áreas mais e menos

frequentadas para que no final da semana, na assembleia de grupo fosse realizada uma discussão onde se analisava esta grelha e de que forma é que poderíamos solucionar eventuais problemas.

Com a realização do GDF, concluímos que existem pontos divergentes no que diz respeito à brincadeira entre as do contexto de EPE e 1ºCEB. As crianças no contexto de EPE mencionam que brincam muito, contrariamente às crianças do contexto de 1º CEB. Outro aspeto divergente é a forma como as crianças se associavam para desenvolver as suas brincadeiras, sendo que em contexto de EPE as crianças afirmam que preferem brincar acompanhadas, contrariamente, as crianças do contexto do 1º CEB referem que preferem brincar sozinhas. Em contexto familiar, em ambos os contextos as crianças salientam a pouca participação da família na sua brincadeira, contudo, no contexto de 1ºCEB, esta situação é mais visível.

Porém, um aspeto comum em ambos os contextos é que as crianças evidenciam que a brincar todos aprendem e que se divertem quando o fazem.

No que concerne ao tipo de jogo, através da reflexão dos dados obtidos, é possível concluir que em ambos os contextos as crianças valorizavam o jogo simbólico.

Por fim, atendendo a que um dos objetivos deste estudo era compreender de que forma é que os profissionais de educação conciliam a atividade com a vertente, a entrevista à professora do 1ºCEB permitiu entender que o brincar é valorizado e é destacado como crucial na vida da criança, contudo, não faz parte da intervenção da profissional devido à extensão do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante este percurso investigativo, a estagiária foi confrontada com alguns obstáculos e constrangimentos relativamente à participação da profissional do contexto de EPE.

Outro obstáculo a ser referido foi a pressão externa em lecionar conteúdos do Programa do 1ºCiclo do Ensino Básico, em detrimento das atividades lúdicas.

No futuro, seria interessante se a investigação pudesse perspetivar de que forma a presença das culturas da infância estão presentes nas brincadeiras das crianças.

Por fim, é importante reforçar que a brincadeira é uma atividade natural na infância. A criança nasce e cresce com uma predisposição para brincar e cabe à família bem como os profissionais de educação não destruir isso. Devemos estimular

e incentivar as crianças para brincar, pois deste modo, estamos a possibilitar-lhes que descubram e explorem o mundo que as rodeia, o mundo a que pertencem. Ao longo dessa descoberta a criança relacionar-se-á com os outros e começará a desenvolver as suas competências sociais que permitirão a construção da sua cidadania.

Para que os profissionais não deixem morrer esta incessante descoberta do mundo, devem utilizar o lúdico, o brincar e os jogos como um meio privilegiado aprendizagem.

“ (...) devemos lembrar que ainda há muito mais a fazer pelas nossas crianças incluindo a necessidade urgente de desenvolver uma “rampa” mais suave para a tendência atual da educação, com mais espaço para a aprendizagem baseada na brincadeira e direcionada à criança (...)” (Jarvis, Brock & Brown, 2011, p. 24)

## Bibliografia

### A

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto. Universidade Aberta

Antunes, C. (2004). *Educação infantil: prioridade imprescindível*. Vozes. Petrópolis, RJ

Alarcão, I. (2008). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. *SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DAS*.

### B

Bogdan, R. C., Biklen, S. K., Alvarez, M. J., Vasco, A. B., dos Santos, S. B., & Baptista, T. V. M. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ. Vozes

Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011) *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso

### C

Cochito, I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.

Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. Estudos e pesquisas em psicologia.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.

## D

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (432-432).

## E

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto. Porto Editoria

## F

Ferreira, M. M. M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto. Edições Afrontamento

Ferreira, M. (2006). “-Tá na hora d’ir pr’à escola!”;“-eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... *brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola*. *Revista Interacções*, 27-58.

Figueiredo, A. (2010). *Espaços do brincar em contextos de infância*. Cadernos de educação de infância nº90, 35-37.

Flick, U. (2009). Desenho da pesquisa qualitativa. In *Desenho da pesquisa qualitativa*.

## G

Gesell, A., Ilg, F., & Ames, L. B. (1979) *A criança dos 0 aos 5 anos: O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

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

## **K**

Kishimoto, T. (1998) *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora

Kishimoto, T. (1999) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*.

Disponível em:

file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/2.3\_brinquedos\_brincadeiras\_tizuko\_morchida.pdf Data de acesso, 2.

## **M**

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE)

Murcia, J. A. M. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Artmed Editora.

## **N**

Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. *Tendências Pedagógicas* (237-252)

## **O**

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

## **P**

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança: Da Infância à Adolescência*. AMGH Editora.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*, (166-216).

Pasuch, A., Barboza, J. V., & Bassani, L. T. (2013). *A Utilização Do Lúdico No Processo De Ensino-Aprendizagem De Frações*.-Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba.

Peterson, R., & Felton-Collins, V. (1998). *Manual de Piaget para professores e pais*. Lisboa, Instituto Piaget

## **Q**

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

## **R**

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades, 23 (2), 176-180.

## **S**

Santos, S. M. (2010). *O brincar na escola*. Petrópolis, RJ. Vozes

Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12 (21), (51-69)

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26 (91), (361-378)

Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N. & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto. Porto Editora

Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). O Jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido in *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*, 1-71.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa. Pactor-Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Spodek, B., Saracho, O., & Dormelles, C. O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre. Artemed

## T

Tomás, C. A., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M. J., & Folque, M. A. (2015). *Pensar a educação de Infância e os seus contextos*. Cadernos de Educação de Infância 105, (4-25)

Tomás, C. A., & Fernandes, N. (2014). *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* in 13-25.

Trevisan, G., (2007) *Quando for grande quero ser... criança: considerações sobre as interações entre pares na infância* In: atas do CIANEI Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, 2 "Quem Aprende mais? reflexões sobre a educação de infância". V.N.G.: Gailivro; Porto: ESEPF, (67-81)

## U

Unicef. (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança-Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. *Lisboa: UNICEF.*

Disponível em:

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

## V

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Odivelas: MediaXXI.

## W

Wassermann, S., Gaspar F. & Gaspar C. (1994) *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa. Instituto Piaget

## Documentos oficiais das instituições

### Instituição A

Projeto Educativo- 2017

### Instituição B

Regulamento Interno - 2016

# ANEXOS

## **Anexo nº1- Guião GDF realizado em contexto EPE**

### **Legitimação e contextualização da entrevista**

Informar os entrevistados sobre os objetivos da entrevista e do estudo explicando o modo de funcionamento do GDF e objetivo do mesmo salvaguardar interrupções e possibilidade de não resposta. Esclarecer questões. Autorização para gravação e garantia de anonimato.

#### **Bloco A – Perceções do que é o brincar (questão 1)**

Este bloco visava analisar a perspetiva das crianças em relação ao brincar

1. O que é brincar?

#### **Bloco B – Perceções sobre os tipos de brincadeira preferidos (Questão 2 e 3)**

2. Achas que brincas muito?

3. A que gostas mais de brincar?

#### **Bloco C– Perceções acerca dos seus locais de brincadeira preferidos (Questões 4 e 5).**

4. Gostas mais de brincar nas áreas ou no recreio?

5. Qual a área que mais gostas de brincar? E a que menos gostas? Porquê?

#### **Bloco D- Perceções da aprendizagem através do brincar (Questão 6)**

6- O que aprendes quanto estás a brincar?

#### **Bloco E- Compreender as interações da criança na sua brincadeira (Questão 7)**

7. Gostas mais de brincar sozinho ou acompanhado?

#### **Bloco F- Percecionar a brincadeira em casa (Questão 8)**

8. Brincar em casa? Com quem brincas? Onde? Quem propõe?

## **Anexo nº2- Guião GDF realizado em contexto 1º CEB**

### **Legitimação e contextualização da entrevista**

Informar os entrevistados sobre os objetivos da entrevista e do estudo explicando o modo de funcionamento do GDF e objetivo do mesmo salvaguardar interrupções e possibilidade de não resposta. Esclarecer questões. Autorização para gravação e garantia de anonimato.

**Bloco A – Percepções do que é o brincar** (questão 1)

1. O que é brincar?

**Bloco B – Percepções sobre o tempo dedicado à brincadeira** (Questão 2 e 3)

2. Achas que tens tempo suficiente para brincar?

3. Na escola, achas que o tempo dedicado à brincadeira é suficiente ou achas que devias brincar mais?

4. A que brincas quando estás na escola?

**Bloco C- Percepções da aprendizagem através do brincar** (Questão 6)

5. Achas que podes aprender quando estás a brincar?

**Bloco E- Compreender as interações da criança na sua brincadeira** (Questão 7)

7. Gostas mais de brincar sozinho ou acompanhado?

**Bloco F- Percecionar a brincadeira em casa** (Questão 7)

8. Costumas brincar em casa? Com quem e a que brincas?

**Anexo nº3- Guião da entrevista realizada à professora do contexto 1º CEB**

**Bloco A- Dados de identificação:**

1. Qual é o seu nome?
2. Que idade tem?
3. Há quantos anos exerce a profissão?

**Bloco B- Percepção do conceito de brincar**

Sabendo que o objetivo deste estudo pretende ir ao encontro da temática do brincar como mediador da aprendizagem, gostaria de lhe pedir a opinião e apreciação das atividades que foram desenvolvidas nesse âmbito:

4. Durante a intervenção da estagiária, acha que proporcionou ao seu grupo momentos lúdicos?
5. Na sua perspetiva, na atualidade considera que o sentido que se tem atribuído ao brincar tem mudado ao longo dos tempos?
6. Acha que os pais dos seus alunos, privilegiam os momentos de brincadeira?

**Bloco C- Percepção da forma como os profissionais conciliam os momentos da atividade curricular com o lúdico**

7. Durante a sua intervenção, fomenta momentos em que privilegie a ludicidade? Se sim, como operacionaliza?
8. Considera que há conteúdos curriculares que são mais fáceis de interligar com o lúdico?
9. Acha que é possível conciliar a ludicidade com o cumprimento do programa do 1º CEB? Porquê?

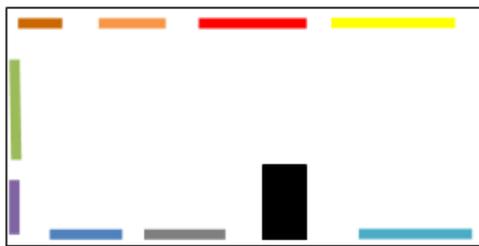
**Bloco D- Percepção de como a brincadeira pode ser meio de aprendizagem**

10. De que forma a ludicidade pode contribuir para a aprendizagem das crianças /desenvolvimento global?
11. Acha que a brincadeira fora da sala (brincadeira não orientada) ajuda as crianças a aprender? De que maneira?
12. Considera que a brincadeira, pode desenvolver nas crianças questões relacionadas com a sua formação pessoal e social?

**Bloco E- Percepção de como o lúdico pode servir de motivação para a aprendizagem das crianças**

13. Durante a sua prática profissional, costuma recorrer à motivação como forma de tornar atrativa as atividades a desenvolver com as crianças?
14. Considera o lúdico como uma estratégia motivadora em prol da aprendizagem e do desenvolvimento da criança?

## Anexo nº4- Planta da sala em contexto EPE



Área do computador

Área da biblioteca

Área da plasticina

Área da música

Área da casinha

Área dos legos

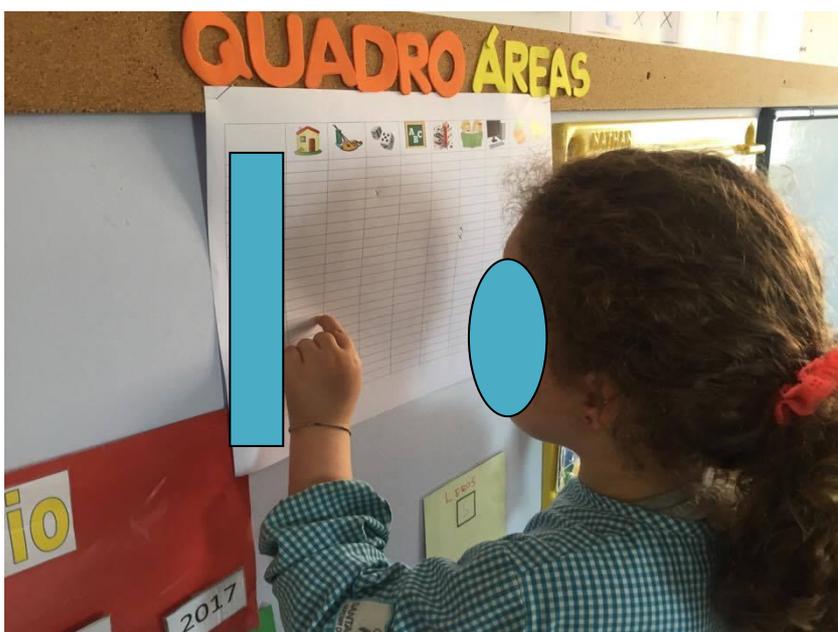
Área do quadro das letras

Área da garagem

Área dos jogos

Porta

## Anexo nº5- Grelha de análise das áreas mais frequentadas



## Anexo<sup>o</sup> 6- Registo contínuo nº1- Brincadeiras realizadas na casinha

### Registo Contínuo

**Nome das crianças:** Grupo dos 5 anos  
**Observadora:** Catarina Fonseca (estagiária)  
2017

**Idade:** 5 anos  
**Data:** 9 de Fevereiro

**Contexto de observação:** Brincadeira nas áreas

**Observação:** Na área da casinha as crianças representavam situações do dia-a-dia. Elas cozinhavam, faziam festas de aniversário e imaginavam que estavam num avião a viajar.



## Anexo nº7- Registo de Incidente Crítico nº1- Brincadeiras na casinha

### Registo de Incidente Crítico

**Nome das crianças:** H., S., R., G.

**Observadora:** Catarina Fonseca (estagiária)

**Idade:** 5 anos

**Data:** 30 Outubro 2016

**Incidente:** O H. estava na casinha e quando reparamos, ele estava sentado com a L.P. e a mesma estava a pintar as unhas ao H.

De seguida, quando o S., o R. e o G. foram para a casinha, também pintaram as unhas.

**Comentário:** Apesar de “pintar as unhas” ser uma atividade que normalmente são as raparigas que o fazem, tentei não fazer grande “espanto” perante o sucedido, para as crianças não pensarem que aquilo era completamente proibido e errado. Na verdade, acho que é uma maneira de chamar a atenção das outras crianças, visto que elas se riam muito disso, porém é na casinha que se vive o jogo simbólico, onde as crianças deixam a imaginação fluir e pode ser fruto disso mesmo, de uma brincadeira apenas. Tenho a certeza que isto será uma fase e que a brincadeira de pintar as unhas perderá a piada para eles.



## Anexo nº 8- Registo contínuo nº2- Brincadeiras na área dos legos

### Registo Contínuo

**Nome das crianças:** Criança M.

**Observadora:** Catarina Fonseca (estagiária)  
2016

**Contexto de observação:** Brincadeira nas áreas

**Idade:** 5 anos

**Data:** 14 de Dezembro

**Observação:** Era Natal e através do que saía no calendário do advento, íamos colocando algumas personagens no presépio.

As crianças brincavam nas áreas e algumas faziam uma atividade de matemática.

A M. nesse dia escolheu ir para a área dos legos e veio ter comigo e disse que tinha feito um presépio de legos. Esta situação demonstra que a criança possui criatividade.



## Anexo nº9- Registo contínuo nº3- Brincadeiras na área dos legos

### Registo Contínuo

**Nome das crianças:** Grupos dos 5 anos

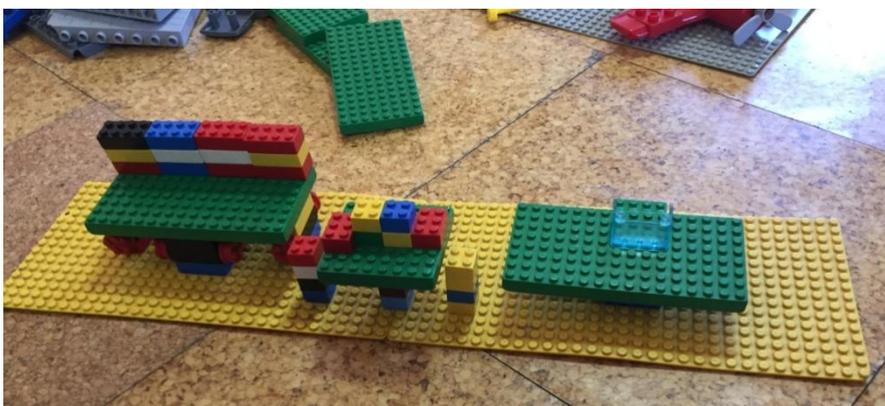
**Observadora:** Catarina Fonseca (estagiária)

**Contexto de observação:** Brincadeira na área dos legos

**Idade:** 5 anos

**Data:** 13 de Março 2017

**Observação:** O grupo sempre demonstrou uma enorme criatividade nas construções e representações que executavam com os legos. Muitas vezes vinham ter comigo e diziam: “Olha Catarina, isto é um parque!”, “Olha Catarina, gostas do carro que construí?”



**Anexo nº 10- Transcrição do GDF realizado às crianças em contexto EPE**

<b>Bloco A- Perceção do brincar</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Evidências</b>
<b>C1</b> Perceção do brincar	Gosto de brincar à corda; Brincar é correr, fazer cambalhotas e andar de baloiço (GDF1H)
	Saltar, escorregar, dar cambalhotas e correr (GDF1R)
	Jogar à apanhada, jogar jogos, saltitar, brincar ao pé coxinho, fazer ginástica, o jogo do peixinho e quando eu às vezes brinco. (GDF1M)
	Andar no escorrega, fazer cambalhotas, correr, jogar à macaca, jogo das bolas, andar de baloiço e jogar futebol. (GDF1MM)
	Jogar futebol, rebolar, dar cambalhotas, escorregar, fazer corridas, correr, saltar e jogar à macaca, jogar àquele jogo que o menino diz para pôr o pé no amarelo, ao pé coxinho e peixinho. (GDF1L)
	Eu gosto de jogar futebol, descer escorrega, escorregar e jogar à macaca. (GDF1G)
	Brincar ao peixinho, jogar à macaca, fazer jogos e também ouvir músicas e escorregar e baloiçar. (GDF1LP)
	Jogar futebol (RGDF1R.A)
	Jogar, brincar às bonecas e brincar na garagem (RGDF 9)
	Jogar futebol, jogo das pernas abertas, brincar no parque e brincar com fantoches. (GDF1D)

<b>Bloco B- Tipos de brincadeiras preferidas</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Evidências</b>
<p><b>C2</b> Achas que brincas muito?</p>	Sim!!! (Todos intervenientes)

<b>Bloco C- Locais de brincadeira preferidos</b>	
<p><b>C3</b> Gostas mais de brincar nas áreas ou no recreio?</p>	Recreio (Todos exceto GDF3M) Porque eu gosto de brincar na casinha, na garagem, às vezes gosto de brincar no computador. Gosto de brincar em todas as áreas. (GDF3M)
<p><b>C4</b> Qual é a área que mais gostas de brincar? E a que menos gostas? Porquê?</p>	Gosto mais de brincar no computador, porque tem jogos. E gosto menos de brincar na casinha... não sei porque. (GDF4D)
	Gosto mais de brincar na casinha porque gosto de brincar aos ladrões, às rainhas e também aos restaurantes. E a que menos gosto de brincar é nos jogos, não gosto daquele jogo do fudo do mar porque já perdemos muitas peças. (GDF4MJ)
	Gosto de brincar nos legos porque tem o volante e quatro rodas e porque gosto de fazer carros e barcos e a que menos gosto de brincar é na garagem porque ponho os bonecos em pé e eles caem. (GDF4RA)
	Gosto mais de brincar no computador porque tem lá jogos giros e não gosto de brincar nos legos porque às vezes não consigo encaixar. (GDF4LP) A área que mais gosto é os legos porque tem rodas e não gosto do computador porque quando às vezes estou a carregar ele foge. (GDF4G) Gosto de brincar na casinha porque tem saias e bebés e podemos brincar às mães e aos pais, aos ladrões e aos maus- os meninos são os maus e as meninas têm que fugir. (GDF4MM)

<b>Bloco E- Brincar sozinho/acompanhado</b>	
<p><b>C6</b> Gostas mais de brincar sozinho ou acompanhado?</p>	<p>Acompanhados (todos) Porque assim ficamos mais felizes (GDF6LP) Eu gosto muito de brincar com todos. (GDF6M)</p>

<b>Bloco D- Aprendizagens com o brincar</b>	
<p><b>C5</b> O aprendes quando estás a brincar?</p>	<p>Quando dizes para fazermos atividades (GDF5H) Quando fazemos uma ficha e fazemos a letra – A, E, I, O, U (GDF5L) Acho que aprendemos a brincar com os colegas (GDF5LP) Nós já fizemos uma ficha muito difícil porque tínhamos que contar as sílabas, quantas têm e depois tinha lá quadradinhos e se tiver duas sílabas temos que pintar os dois quadradinhos. (GDF5RA) Quando nós brincamos aprendemos mais novas coisas (GDF5MJ)</p>

## Bloco F- Características da brincadeira em casa

**C7**  
Brincas em casa? Em casa com quem brincas? Onde? Quem propõe?

Sim (Todos)

Eu gosto sabes porquê? Porque eu gosto de brincar com as balizas grande (GDF7L)

Eu gosto de brincar com o meu avô a jogar futebol (GDF7RA)

Eu gosto de brincar em casa com os nenucos e com muitas roupinhas, porque eu gosto de moda e também tenho lá vernizes e gosto de pintar as minhas bonecas com vernizes (GDF7M)

Tenho que brincar sozinha. Às vezes brinco no meu quarto, às vezes brinco com as minhas pinipons, às vezes brinco com as minhas maquilhagens e depois às vezes brinco na banheiras com as minhas barbies.

Quando a minha mãe está de folga e eu falto à escola na sua folga, eu às vezes brinco com ela. No outro dia eu faltei e fiz comida com legumes a sério, mas não os pus a ferver. Eu tenho um jardim em casa e o meu pai construiu uma casinha só para mim com brinquedos. (GDF7M)

Com a minha irmã (GDF7H)

Às vezes brinco com o meu tio e com a minha irmão e nós brincamos às barbies (GDF7R)

Eu gosto de brincar no parque da

	<p>cidade a jogar à bola e fazes fintas e brincar às apanhadinhas e às corridas. Com o meu tio e o avô fica sentado no banco (<i>Em casa</i>) Às vezes tenho que brincar sozinho porque a mãe está ao telefone e a lavar a loiça (GDF7L)</p> <p>Eu brinco com a minha irmã. Penteamos as bonecas, fazemos tranças, totós e também pintamos e também jogamos UNO (GDF7MM)</p> <p>Eu vou ao parque da cidade com o meu pai jogar à bola, o meu pai tomava um café e eu ia ao parque (<i>Em casa</i>)eu jogo sozinho futebol. Uma vez perguntei ao meu pai e o meu pai não queria porque estava muito ocupado e ele ia-se vestir. (GDF7G)</p> <p>Eu gosto de brincar na escola porque tenho muito amigos para brincar e também gosto de brincar em casa com a minha mãe e com o meu pai e eu às vezes digo à Kika (cadela) para ela se sentar e ela senta-se e dá-me a pata. (<i>Com os pais</i>) brincamos às bonecas e às casinhas e também gosto de ouvir o meu grilo. (GDF7LP)</p> <p>Eu à noite jogo sempre futebol com o avô e algumas vezes não jogo porque o meu avô está ocupado. Algumas vezes brinco com a mãe, outras brinco com o meu mano e outras brinco com</p>
--	--

	<p>o meu pai. (GDF7RA)</p> <p>Eu gosto de brincar aqui na escola porque tenho muitos amigos para brincar</p> <p><i>(Em casa)</i> Quando a minha avó vem cuidar de nós ela diz: “Queres brincar às escondidinhas?” e eu digo que quero! Com a mãe às vezes faço trabalhos e às vezes ela brinca comigo às bonecas (GDF7MJ)</p> <p>Em casa brinco com o meu irmão. Brincamos com os legos. (GDF7D)</p>
--	--

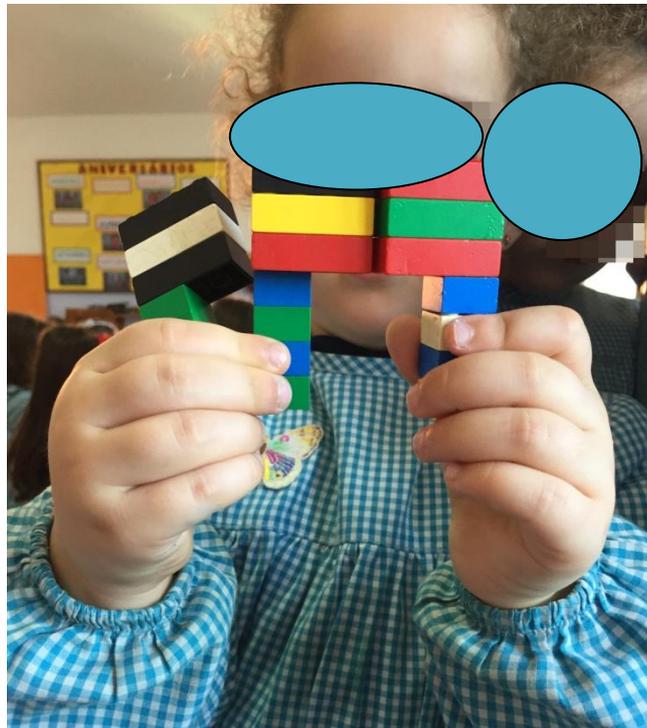
### **Anexo nº11- Registo contínuo nº4- Curiosidade em descobrir as bandeiras**

<b>Registo Contínuo</b>	
<b>Nome das crianças:</b> L., I, M. e M. I	<b>Idade:</b> 5/6 anos
<b>Observadora:</b> Catarina Fonseca (estagiária)	<b>Data:</b> 28 de Abril de 2017
<b>Contexto de observação:</b> Brincadeira livre nas áreas	

**Observação:** Durante a brincadeira nas áreas, a L., a I. e a M. estavam nos legos. Estas juntavam cores (para tentar fazer bandeiras) e vinham perguntar-me de que país era aquela bandeira e eu respondia.

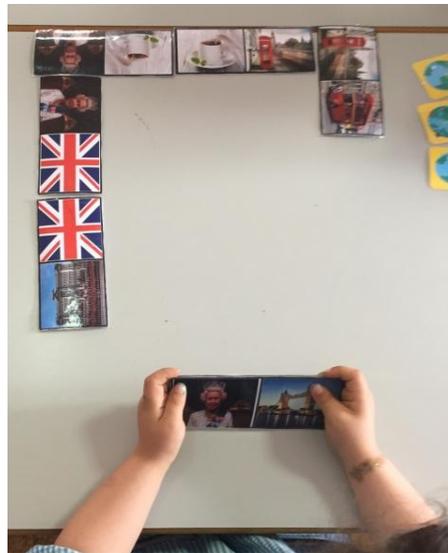
Depois, estas, pegaram nas cartas do jogo da memória das bandeiras que temos na sala, e espalharam as cartas e com os legos estavam a construir as bandeiras que apareciam nos cartões.

Esta situação demonstra que as crianças ainda mantêm o interesse pela descoberta das bandeiras e dos seus países.



## **Anexo nº12- Projeto Lúdico em contexto de EPE**

**Descrição da atividade:** O grupo sempre manifestou curiosidade em saber as bandeiras dos países . Na área dos legos, juntavam cores e perguntavam que país era aquele. Numa primeira vez, foi difícil perceber a que se referiam, depois percebemos que se estavam a referir às bandeiras dos países. Tendo em vista esta curiosidade crescente sobre este tema, foi criado o projeto lúdico “À descoberta do mundo”. Construiu-se uma grelha acerca dos países que já se tinha explorado e dos que queriam explorar. Foi elaborado um mapa gigante, para cada vez que explorássemos um país e a respetiva bandeira, colocava-se a mesma na localização do país. Quando era abordado um país novo, havia sempre uma motivação (um puzzle construído em conjunto desse país, uma música), havia um diálogo obre os costumes, língua, tradições, símbolos nacionais, etc e por fim, era jogado um jogo relacionado com o país em questão.



Ainda no seguimento do desenvolvimento do projeto lúdico, foi criado um passaporte para cada criança para que aprendessem a sua nacionalidade, bem como os elementos importantes que um passaporte contém.

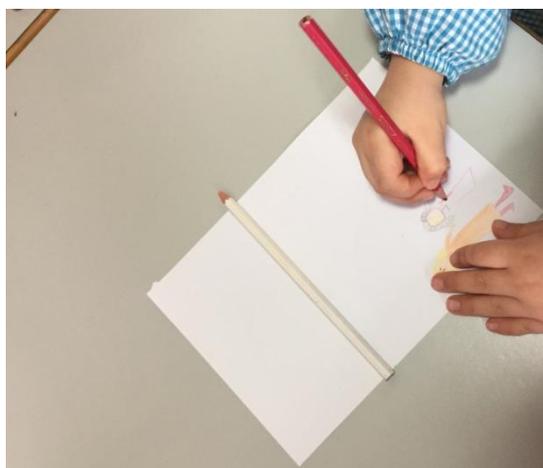
### **Anexo nº 13- Jogo da Memória das Rimas**

**Descrição da Atividade:** Visto que as crianças demonstravam um grande interesse por rimas e estavam sempre a interrogar-se com que palavras rimavam outras palavras, foi criado um jogo onde tinha a imagem e a palavra escrita e cada criança tinha que encontrar virar uma carta e verificar se a imagem que saía rimava.



### **Anexo nº 14- Criação do livro “Aprendi a rimar”**

**Descrição da atividade:** Ainda no seguimento do interesse demonstrado pelo grupo no que diz respeito às rimas e de forma a cativar as crianças para a área da biblioteca, a partir da leitura do livro: “O Alfabedário Maluco” de Luísa Ducla Soares, foi elaborado um livro onde através do nome de cada criança do grupo, estas tinham que inventar uma frase que rimasse e de seguida, cada criança teria que ilustrar a sua frase. O livro intitulou-se como “Aprendi a rimar”.



### **Anexo nº 15- Atividade relacionada com a altura das crianças do grupo**

**Descrição da atividade:** As crianças andavam sempre a medirem-se umas às outras, isto é, andavam sempre a comparar a sua altura com as restantes crianças do grupo. Então surgiu a ideia de construirmos uma “tabela “ onde tivesse lá as alturas de cada um. Foi pedido que cada criança trouxesse de casa uma fotografia sua quando era

pequenino e a medida com que nasceu. Depois em grande grupo, foram visualizadas as fotografias e comparadas as medidas de cada um, quando nasceu, no final cada criança foi medida e construída uma tabela onde com uma tira de papel de cenário tinha a medida e a fotografia que identificava quais as crianças é que tinham aquela altura.

Por fim, em grande grupo, foi refletido que à medida que os anos passam, a nossa altura muda.



## Anexo nº 16- Exploração da Bee Bot- Jogo Matemático

**Descrição da atividade:** Para desmistificar “bicho-de-sete-cabeças” que a matemática costumava ser, utilizei o jogo com o dispositivo pedagógico chamado Bee-Bot, onde as crianças tinham que fazer pequenos cálculos matemáticos.

Havia um tapete numerado de 1 a 12 e 2 dados. As crianças tinham que lançar os dados e somar os números que saíra nos dados. Com a Bee-Bot (a abelha que podemos comandar os seus passos. As teclas direcionais são usadas para inserir comandos que enviam Bee-Bot para frente, para trás, para a esquerda e para a direita. Ao pressionar o botão verde GO começa o Bee-Bot no caminho), tinham que programar a Bee-Bot para o resultado da soma dos dados. As crianças gostaram tanto da Bee-Bot que deram-lhe o nome de “Abelha Maia”.



### Anexo nº17- Transcrição da entrevista à professora do 1º CEB

Bloco A- Dados de identificação	
Categoria	Evidências
<b>C1</b> Qual é o seu nome?	
<b>C2</b> Que idade tem?	37 anos (EPC2)
<b>C3</b> Há quantos anos exerce a profissão?	Há 15 anos. (EPC3)

Bloco B- Perceção do conceito de brincar	
Categorias	Evidências
<b>C4</b> Durante a intervenção da estagiária, acha que proporcionou ao seu grupo momentos lúdicos?	Sim. (EPC4)

<p><b>C5</b></p> <p>Na sua perspetiva, na atualidade considera que o sentido que se tem atribuído ao brincar tem mudado ao longo dos tempos?</p>	<p>De certa forma, sim. Hoje, as crianças brincam mais nos espaços fechados, “agarradas” muitas vezes a dispositivos eletrónicos. Existem, claro, realidades diferentes e se considerarmos, crianças a viver em vilas ou aldeias, acredito que as brincadeiras sejam feitas mais ao ar livre. (EPC5)</p>
<p><b>C6</b></p> <p>Acha que os pais dos seus alunos, privilegiam os momentos de brincadeira?</p>	<p>Sim, privilegiam; Principalmente, momentos e experiências de idas ao cinema, teatro, museus, parques, festas de aniversário, festas populares (por exemplo, Senhor de Matosinhos), viagens dentro e fora do país, etc. Reconheço que são alunos que brincam bastante e jogam bastante, pois quase a maioria tem irmãos mais novos ou mais velhos que proporcionam estas interações. (EPC6)</p>

<b>Bloco C -Percepção da forma como os profissionais conciliam os momentos da atividade curricular com o lúdico</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Evidências</b>
<p><b>C7</b> Durante a sua intervenção, fomenta momentos em que privilegie a ludicidade? Se sim, como operacionaliza?</p>	<p>Muitas vezes, sai no momento as “piadas”/brincadeiras que faço ou tenho com os alunos. Não é algo que prevejo com antecedência, embora goste e ache importante, no início de um novo conteúdo, levar os alunos à descoberta do mesmo através de jogos ou da visualização de um filme, cartaz, notícia, ... (EPC7)</p>
<p><b>C8</b> Considera que há conteúdos curriculares que são mais fáceis de interligar com o lúdico?</p>	<p>Sim, claro. Hoje em dia, é muito fácil encontrar animações ou jogos em plataformas digitais para qualquer conteúdo abordado no 1ºCiclo. Devido ao extenso currículo, nem sempre há tempo para tal e por vezes os recursos digitais na escola também são escassos. (EPC8)</p>

<p><b>C9</b></p> <p>Acha que é possível conciliar a ludicidade com o cumprimento do programa do 1º CEB? Porquê?</p>	<p>Como referi no ponto anterior, os currículos, neste momento, são super extensos desde o 1º ano e sentimos que os estamos a “vomitar” e que nem sempre há tempo para os consolidar, quanto muito conciliar com atividades lúdicas. Existem muitas propostas lúdicas nos manuais e nos recursos que as editoras nos facultam, mas o tempo é muito curto para conseguir fazer tudo. (EPC9)</p>
---	--

**Bloco D- Percepção de como a brincadeira pode ser meio de aprendizagem**

<b>Categorias</b>	<b>Evidências</b>
<b>C10</b> De que forma a ludicidade pode contribuir para a aprendizagem das crianças /desenvolvimento global?	Olhando para a realidade que tive neste ano letivo, esta “ludicidade” de que tanto falamos, os alunos já a trazem de casa; pois são alunos com um background muito desenvolvido, e que nos momentos livres passeiam com os pais e familiares, visitando e participando em atividades em museus, teatros, ginásios,... Quando chegam à sala de aula, já trazem toda a parte criativa e lúdica desenvolvida e é só perceberem como a encaixam nos conteúdos abordados. Nem sempre necessitam experimentar, porque já o fizeram e conseguem perceber sem jogos o que se lhes está a ensinar, apenas conversando. Noutras realidades, a parte lúdica associada ao ensino dos conteúdos é realmente importante para o desenvolvimento dos alunos. Principalmente quando são alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, com carências afetivas e económicas e com poucos recursos ao mundo exterior à escola. (EPC10)

<p><b>C11</b> Acha que a brincadeira fora da sala (brincadeira não orientada) ajuda as crianças a aprender? De que maneira?</p>	<p>Claro que sim, as crianças aprendem umas com as outras e não necessitam de um adulto sempre presente a dizer-lhes como o devem fazer. O deixá-las criar e representar a realidade sozinhas de forma lúdica é importantíssimo para o crescimento e desenvolvimento delas, bem como das suas competências afetivas e sociais. (EPC11)</p>
<p><b>C12</b> Considera que a brincadeira, pode desenvolver nas crianças questões relacionadas com a sua formação pessoal e social?</p>	<p>Exatamente. Eu em criança (nunca ninguém me obrigou a fazê-lo, nem fui induzida por nenhum familiar) colocava as bonecas sentadas na cama, com livrinhos à sua frente e dava-lhes aulas e testes e corrigia os trabalhos, ... deu nisto, sou professora! ☺ (EPC12)</p>

<b>Bloco E- Percepção de como o lúdico pode servir de motivação para a aprendizagem das crianças</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Evidências</b>
<p><b>C13</b> Durante a sua prática profissional, costuma recorrer à motivação como forma de tornar atrativa as atividades a desenvolver com as crianças?</p>	<p>Sempre. Se mostrarmos que não gostamos de certa atividade ou de certo conteúdo que estamos a apresentar, os alunos não irão gostar também. Somos um exemplo para eles, nestas idades e por isso devemos motivá-los para as aprendizagens recorrendo sempre ao reforço positivo. (EPC13)</p>
<p><b>C14</b> Considera o lúdico como uma estratégia motivadora em prol da aprendizagem e do desenvolvimento da criança?</p>	<p>Sim, a parte lúdica é sempre o momento mais importante para a motivação de uma aprendizagem ou da consolidação de uma aprendizagem. (EPC14)</p>

### **Anexo nº18- Transcrição do GDF realizado às crianças do contexto 1º CEB**

<b>Bloco A- Percepção do brincar</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Evidências</b>
<p><b>C1</b> Percepção do brincar</p>	<p>É divertir (GDF1G)</p>
	<p>Ajudar os amigos... Estar com os amigos (GDF1L)</p>
	<p>Brincarmos a uma coisa que nós gostamos muito, é divertir-nos, é podermos estar à vontade (GDF1M)</p>

	Alegria (GDF1F)
	Podermos inventar uma brincadeira (GDF1TO)
	é imaginar, é cómico (GDF1B)
	Brincar é podermos partilhar jogos e brincadeiras com os amigos (GDF1T)
	Rir (GDF1D)
	Ser livre nas brincadeiras (GDF1C)
	É divertir (GDF1V)

<b>Bloco B- Tipos de brincadeiras preferidas</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Evidências</b>
<p><b>C2</b> Achas que brincas muito?</p>	<p>não, gostava de brincar mais (GDF2G)</p> <p>Em minha casa é assim: trabalhos de casa, banho, vamos lanchar, vamos jantar, vamos dormir, não posso fazer nada.</p> <p>Mas no sábado e no domingo e quando é sexta e eu tenho muitos trabalhos de casa, fico a fazer os trabalhos de casa e sempre a minha mãe... e sempre que eu ainda estou a fazer uma cópia e assim, a minha mãe começa assim:” vou chamar para cá os teus primos” só para eu ter inveja deles porque eles estão sempre a brincar lá em baixo, estão sempre a jogar jogos e isso e eu estou no quarto da minha irmã a fazer os trabalhos de casa (GDF2L)</p> <p>eu acho que o tempo que temos é suficiente porque podemos reparti-lo em muitos tempo, mas às vezes até</p>

	<p>dá vontade de brincar mais um bocado (GDF2M)</p> <p>Não (GDF2F)</p> <p>Não (GDF2TO)</p> <p>Acho que devíamos ter mais tempo porque às vezes toca e temos que parar de brincar (GDF2B)</p> <p>No centro quando acabamos os trabalhos de casa podemos brincar (GDF2T)</p> <p>Não (GDF2D)</p> <p>Queria brincar mais um bocadinho, porque é divertido brincar e também ficamos mais tempo com os amigos (GDF2C)</p> <p>Não (GDF2V)</p>
--	--

<b>Bloco C- Locais de brincadeira preferidos</b>	
<p><b>C3</b></p> <p>Na escola, achas que o tempo dedicado à brincadeira é suficiente ou achas que devias brincar mais?</p>	<p>Os intervalos deviam ser maiores (GDF3TO)</p> <p>o da tarde não, o da tarde (GDF3M)</p> <p>o da manhã é que podia ser muito maior (GDF3B)</p> <p>o da manhã e o da tarde podiam ser maiores (GDF3D)</p> <p>Podiamos brincar até às 14h depois das 14:30h às 15:30h fazíamos trabalhos, por exemplo. (GDF3M)</p> <p>eu só gosto é do recreio da tarde (GDF3G)</p> <p>pois, porque podemos jogar futebol (GDF3D)</p>

<p style="text-align: center;"><b>C4</b></p> <p style="text-align: center;">A que brincas quando estás na escola?</p>	<p>eu brinco a várias coisas (GDF4L)</p> <p>eu também (GDF4M)</p> <p>jogo futebol (GDF4G)</p> <p>a resposta dela é para nós todos (Francisca e Leonor), porque prendemos os casacos nos pés e andamos todas, depois brincamos às comidas, pegamos em pão e fazemos comidas e brincamos às meninas investigadoras (GDF4M)</p> <p>trago jogos para a escola e brinco. Trago brilindes, jogo da memória. (GDF4TO)</p> <p>Várias coisas, estou sempre a variar. Às mães e aos pais com cachorrinhos. Eu sou a mãe e a Laura e a Mafalda são as filhas e a kika é a cachorrinha. Também saltamos à corda quando temos corda... (GDF4B)</p> <p>Jogos de futebol (GDF4T)</p> <p>Jogo futebol (GDF4D)</p> <p>eu brinco com a Isabel. De manhã, nós só passeamos pelo recreio e à tarde inventamos danças. (GDF4C)</p> <p>brincar passeio pelo recreio.. (GDF4V)</p>
---	---

<b>Bloco D- Aprendizagens com o brincar</b>	
<b>C5</b>	
5. Achas que podes aprender quando estás a brincar?	Todos: Sim (GDF5)

<b>Bloco E- Brincar sozinho/acompanhado</b>	
<b>C6</b>	
Gostas mais de brincar sozinho ou acompanhado?	<p>eu gosto de brincar sozinho no tablet (GDF6D)</p> <p>eu gosto de brincar sozinha (GDF6L)</p> <p>Eu gosto de brincar sozinha porque assim vejo o que os meus pais fazem (GDF6F)</p> <p>Aqui na escola gosto de brincar acompanhada (GDF6C)</p> <p>Eu gosto de brincar acompanhado, se não é uma seca(GDF6TO)</p> <p>os meus primos vivem no mesmo prédio que eu e eu gosto de ir para lá(GDF6V)</p>

## Bloco F- Características da brincadeira em casa

<p><b>C7</b> Brincas em casa? Em casa com quem brincas? Onde? Quem propõe?</p>	<p>Sim. Brinco sozinho com uma bola (GDF7G)</p> <p>Eu brinco com o meu tablet e às vezes com o meu irmão. Às vezes eu estou no tablet e ele também está e nós os dois temos os mesmos jogos e às vezes perco com ele e outra vezes perco com ele. (GDF7D)</p> <p>Brinco com a minha irmã só que não gosto muito porque ela é uma chata. Eu gosto de ver televisão eu ponho-me lá e ela começa a dizer: “anda brincar comigo” e eu tenho que ir se não ela começa a berrar a beliscar. Ontem tentei brincar com ela e até tive uma ideia para brincarmos aos cavalos, ela era o cavalo e eu era a dona e ela nem sequer queria! Eu dei-lhe uma oportunidade de brincar comigo e ela não queria! E às vezes vou ter com o meu irmão e vou dar-lhe festinhas e beijinhos, porque ele é bebé. Às vezes brinco às professoras. (GDF7B)</p> <p>Como os meus irmãos são mais velhos que eu, a minha irmã está sempre a sair de casa. Eu às vezes vou ao quarto do meu irmão e pergunto: “brincas comigo?” e ele:” não.” Então eu vou para o sofá ver televisão e depois vou outra vez perguntar-lhe: brincas comigo e ele:”</p>
--	--

	<p>daqui a bocado”, depois vou perguntar-lhe outra vez e ele:” Amanhã”... ele nunca brinca comigo. Então não brinco em casa, em casa vejo televisão. (GDF7V)</p> <p>Carolina: Eu não tenho nada para brincar e não tenho ninguém para brincar, mas tenho imensos puzzles em casa e faço sempre um. (GDF7C)</p> <p>Eu brinco com o meu irmão quando estamos em casa. Nós somos gelatina, depois um de nós leva um tiro e caímos. Também brincamos a outra coisas mas isto é o que mais gostamos de brincar. Também jogamos futebol. (GDF7T)</p> <p>Brinco com o meu irmão aos passes com uma bola de ruby e dou socos no saco de boxe. (GDF7TO)</p> <p>A minha única brincadeira é ajudar a minha mãe a limpar a casa (risos)</p> <p>Também brinco com a minha irmã às cozinheiras. (GDF7F)</p> <p>Eu como sou mais velha que o meu irmão tenho a responsabilidade de dar o exemplo e como a nossa casa é muito pertinho do futebol dele, eu vou busca-lo, depois eu tenho um primo mais novo e às vezes vou busca-los aos dois, a nossa casa é perto... e também às vezes jogo futebol com o meu irmão em casa e brinco com ele. (GDF7M)</p>
--	--

	<p>Eu só tenho irmãos mais velhos e eles são todos chatos e o problema é que a minha irmã está sempre a falar com as amigas e a fazer coisinhas no telemóvel e o meu irmão está sempre no meu quarto a chatear-me. Então estou sempre sozinha e sentada no sofá (GDF7L)</p>
--	---

## Anexo nº 19- Planificação atividade dos Nomes

Área Curricular	Domínios e Conteúdos	Objetivos/ Descritores de desempenho	Atividades/ Tempo	Recursos	Avaliação
Português	<p><b>Domínio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Leitura</u> e <u>escrita</u>;</li> <li>-Palavras, frases.</li> <li>• <u>Oralidade</u></li> <li>• <u>Gramática</u>;</li> <li>-Nomes</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1- Apropriar-se de novas palavras</li> <li>1.2- Usar novo vocabulário: nomes</li> </ol> </li> <li>2. Desenvolver o conhecimento da ortografia               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1- Escrever frases simples utilizando os nomes</li> </ol> </li> <li>3. Explicitar regularidades no funcionamento da</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das casas de alguns nomes: animais; Países; objetos; transportes; profissões e nomes de pessoas(5')</li> <li>• Associação das palavras espalhadas no quadro à casa correspondente (5')</li> <li>• Preenchimento coletivo (com o contributo de cada</li> </ul>	<p>-Casas cartolina com</p> <p>-Palavras espalhadas no quadro de</p> <p>-Manual Português.</p>	-Exercícios de consolidação

		<p>língua</p> <p>3.1-Identificar nomes nos diferentes grupos definidos</p>	<p>aluno) de mais nomes correspondentes a cada casa (7')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo no caderno de: "O que é um nome?" (5')</li> <li>• Consolidação do tema através de exercícios do manual página 25 (15')</li> <li>• Correção dos exercícios (10')</li> <li>• Elaboração três frases, com três palavras escolhidas por cada aluno (5')</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--

## **Operacionalização da aula**

Depois do intervalo do almoço, os alunos regressam à sala e sentam-se nos respetivos lugares. A professora estagiária inicia a aula, mostrando o cenário que está no quadro: As seis casas em cartolina cujas mesmas têm um tema: animais, países, objetos, transportes, profissões, nomes de pessoas. (Anexo 1)

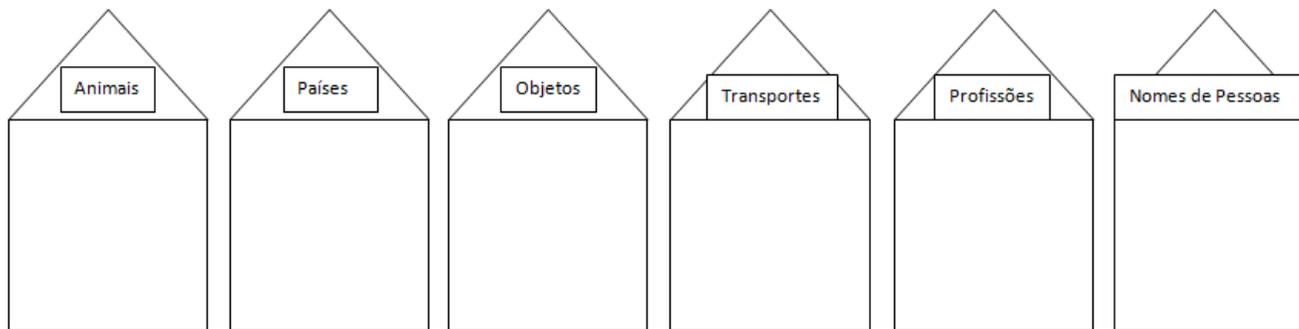
Seguidamente, a estagiária, dá as instruções para a atividade dizendo que as palavras que estão presentes no quadro, fazem parte de cada casa e através da participação dos alunos, estes vão ter que indicar qual é palavra que pertence a cada casa. Haverá 2 nomes relacionados com cada tema (casa) (Anexo 2). De modo a aproveitar o conhecimento vocabular dos alunos, vai ser proposto, que cada aluno vá registar no sítio correspondente duas palavras para cada tema à sua escolha. Em simultâneo, os outros alunos, vão registando o que está a ser escrito no quadro. Cada casa terá que ter 6 nomes.

Depois de terminada esta tarefa, irá ser fomentado o diálogo com os alunos com o objetivo de levar os alunos a concluir que as palavras que agruparam nomeiam coisas, pessoas ou lugares e a isto designamos de nomes:” Então o foi que tivemos a fazer até agora? O que realizamos com as palavras?”. De seguida, irá ser registado no quadro e por sua vez, os alunos registarão no caderno o que são nomes. (Anexo 3).

Como forma de consolidação e avaliação dos conhecimentos dos alunos, estes vão realizar a página 25 do manual que primeiramente será explicado oralmente o que se pretende realizar em cada exercício e depois praticarem individualmente.

Quem terminar os exercícios, irá escolher duas palavras- de temas distintos- e que escrevam uma frase para cada palavra, para que depois possam partilhar as frases com a turma.

**Anexo 1- Casas que representem cada tema**



**Anexo 2- Palavras soltas**

Animais- Leão, Foca

Países- Dinamarca, Portugal

Objetos- Borracha, Computador

Transportes- Metro, avião

Profissões- Dentista, Canalizador

Nomes de pessoas- Fernanda, Luís



## Anexo nº20- Planificação da atividade do Bingo dos Adjetivos

Área Curricular	Domínios e Conteúdos	Objetivos e Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégias	Materiais
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática</li> </ul> <p><i>Classe de Palavras</i></p> <p>-Adjetivo qualificativo</p>	<p><b>24. Explicitar regularidades no funcionamento da língua</b></p> <p>24.4. Identificar adjetivos</p>	<p><b>Bingo dos adjetivos</b></p> <p>No início da aula a professora estagiária enuncia as regras do jogo.</p> <p>Como consolidação, realizar-se-á o bingo dos adjetivos. Será distribuído um cartão (Anexo 2) por cada aluno onde terá diversos adjetivos. (10´)</p> <p>A professora estagiária irá tirar duma caixa, diversas frases (Anexo 1) onde os alunos terão que assinalar a que adjetivo corresponde, por exemplo: Quem gosta de</p>	<p>- 26 cartões</p> <p>-Uma caixa com frases</p> <p>-Fichas de consolidação</p>

			<p>carinho, é uma pessoa... –se o aluno tiver no seu cartão o adjetivo “carinhoso” terá que assinalar a palavra no mesmo. (25’)</p> <p>consolidação (Anexo 3). (20’)</p> <p>O aluno que tiver assinalado os adjetivos do cartão, ganha o jogo.</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 1- Frases

Quem come muito é \_\_\_\_\_.

Quem trabalha muito é \_\_\_\_\_.

Quem se preocupa é \_\_\_\_\_.

Quem tem muita paciência é \_\_\_\_\_.

Quem tem muito cuidado é \_\_\_\_\_.

Quem dá muito carinho é \_\_\_\_\_.

Quem acredita que tudo vai correr bem é \_\_\_\_\_.

Quem brinca muito é \_\_\_\_\_.

Quem pratica o bem é \_\_\_\_\_.

Quem está sempre a sorrir é \_\_\_\_\_.

Quem está sempre a falar é \_\_\_\_\_.

Quem come muitos doces é \_\_\_\_\_.

Quem está sempre a sorrir é \_\_\_\_\_.

O que cheira bem é \_\_\_\_\_.

Quem tem muita força é \_\_\_\_\_.

Quem tem muito dinheiro é \_\_\_\_\_.

O que tem muito valor é \_\_\_\_\_.

Quem anda muito devagar é \_\_\_\_\_.

Quem sonha é \_\_\_\_\_.

Quem não tem medo de nada é \_\_\_\_\_.

Quem tem criatividade é \_\_\_\_\_.

Quem diz sempre a verdade é \_\_\_\_\_.

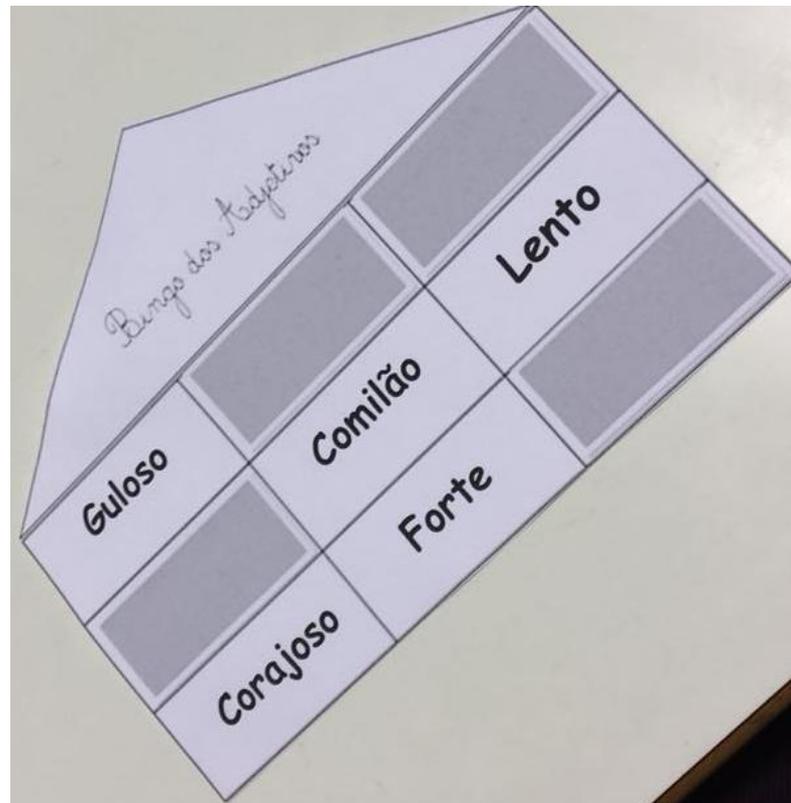
Quem tem muito talento é \_\_\_\_\_.

Quem mente é \_\_\_\_\_.

Quem está sempre com atenção é \_\_\_\_\_.

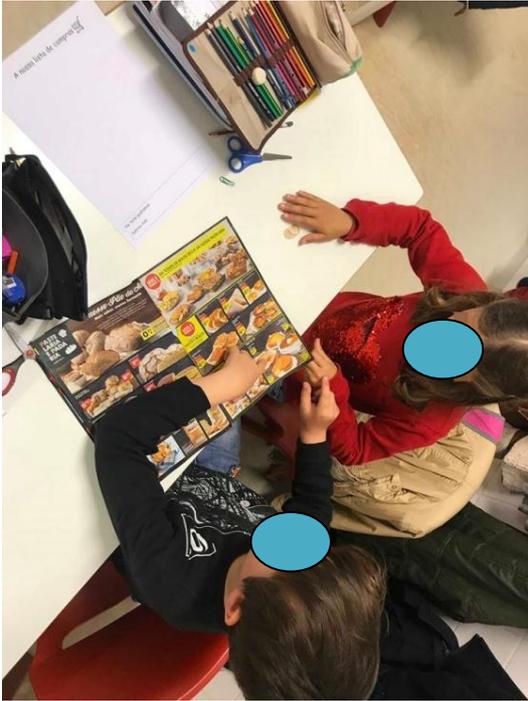
O que faz muito barulho é \_\_\_\_\_.

Quem estuda muito é \_\_\_\_\_.



## Anexo nº 21- Atividade introdução ao sistema monetário

Área Curricular	Domínios e Conteúdos	Objetivos e Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégias	Materiais	Tempo	Avaliação
<b>Matemática</b>	Geometria e Medida <ul style="list-style-type: none"> <li>Medida</li> </ul>	<p><b>8. Contar Dinheiro</b></p> <p><b>8.1.</b> Ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 1000</p> <p><b>8.2.</b> Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000.</p>	<p>Esta aula será de consolidação da contagem de dinheiro. Criar-se-á uma dinâmica entre pares, onde terão uma quantia de dinheiro e um folheto de supermercado. Cada par terá que fazer uma estimativa dos produtos para uma refeição saudável, que poderão colocar na sua lista de compras tendo em conta o preço de cada produto e o dinheiro que terão.</p> <p>No final cada par, apresentará a sua lista de compras para a turma, dizendo quanto dinheiro gastaram e se sobrou algum dinheiro.</p>	<p>-Dinheiro destacável</p> <p>-Folhetos de supermercado</p> <p>-Lista para colar produtos selecionados</p>	<p>40'</p> <p>20'</p>	Formativa



## Anexo nº22- Atividade de revisão da localização espacial

Área Curricular	Domínios e Conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/ Estratégias Operacionalização da aula	Materiais (Recursos)	Tempo
Matemática e Expressão e Educação Físico-Motora	<p><b><u>Geometria e Medida:</u></b> Localização e orientação no espaço</p> <p><b><u>Bloco 4:</u></b> Jogos</p>	<p><u>Português:</u></p> <p>1. Situar-se e situar objetos no espaço</p> <p>1.1. Identificar a “direção” de um objeto ou de um ponto (relativamente a quem observa) como o conjunto das posições situações à frente e por detrás desse objeto ou desse ponto</p>	<p>-Para rever os conceitos de esquerda, direita, para a frente e para trás e também de coluna e fila, vão ser dadas aos alunos várias indicações.</p> <p>-Explicação e distribuição do desafio: irá ser distribuído um envelope uma imagem e o desafio será traçar o percurso ditado pela estagiária.</p>	<p>-26 envelopes com os desafios</p> <p>- Retroprojektor</p> <p>-Acetato com o percurso</p> <p>- Manual Plim</p> <p>-Fichas de autoavaliação</p>	5 minutos
		<p><u>Educação Físico-Motora:</u></p> <p>Bloco 4</p> <p>-Deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direcção» e de velocidade;</p> <p>- Combinações de apoios variados associados com</p>	<p>-De seguida como correção será trocada entre pares o desafio. A correção irá ser realizada com o retroprojektor de modo a que seja visível para todos os alunos. Depois quem tiver o percurso correto, pintará o emoji “contente” e quem tiver mal, pintará o emoji” triste”.</p> <p>-Colagem no caderno da explicação dos conceitos aprendidos</p>		5 minutos

		<p>corrida, marcha e voltas;</p>	<p>-Explicação da dinâmica e explicitação das regras a comprimir no peddy papper. Irá realizar-se fora da sala de aula e levará os alunos a um determinado local onde está um “tesouro”. Esta atividade vai ser executada de modo a consolidar os conteúdos lecionados</p> <p>-Autoavaliação a preencher pelos alunos</p>		<p>5 minutos</p> <p>20 minutos</p>
--	--	----------------------------------	---	--	------------------------------------



## Anexo nº 23- Atividade de introdução aos números pares e ímpares

Área Curricular	Domínios e Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Atividades/ Tempo	Recursos
Matemática	<u>-Números e Operações</u> Números naturais	<u>Os alunos devem ser capazes de:</u> -Distinguir os números pares dos números ímpares, utilizando desenhos e efetuando emparelhamento -Reconhecer a alternância dos números pares e ímpares na ordem natural e a paridade de um número através do algarismo das unidades	- Diálogo com os alunos acerca dos termos: par e ímpar  -Verificar se um número é par ou ímpar através do exercício coletivo da formação conjuntos  -Vamos praticar: exercícios de consolidação  -Bingo dos números pares e ímpares	- 10 imagens de meias -Manual -Fichas de bingo -Lápis de cor amarelo e vermelho

## Operacionalização da aula

Os alunos deparar-se-ão com um estendal com meias improvisado no quadro. (Anexo 1) A estagiária iniciará a aula perguntando aos alunos se sabem o que significa as expressões pares e ímpares e questionar sobre outros contextos onde a palavra “par” seja usada, como por exemplo: pares de meias, trabalho de pares, pares de dança.

De seguida, a estagiária irá referir que existem números pares e também números ímpares e questionará se os alunos os conhecem.

Para descobrir quais são os números pares e ímpares, vai ser utilizada a estratégias de formação de conjuntos, isto é, o número de meias irá variar de 1 a 9, por sua vez, e irá ser proposto formar pares. Por exemplo, no estendal há 6 meias. É proposto que agrupem as meias por pares. É de salientar que um número não é par, quando há um objeto a sobrar; um número é par se poder ser dividido em grupos de igual quantidade e não sobrar nenhum.

É previsto que a estagiária faça os três primeiros conjuntos e depois chamará aleatoriamente alunos ao quadro para o fazerem. Simultaneamente, os alunos registarão os resultados numa folha que irá ser fornecida pela estagiária.

Os alunos registarão no caderno que: os números pares são aqueles em que o algarismo das unidades são 2, 4, 6, 8, 10: e os números ímpares são aqueles em que o algarismo das unidades são, isto é, a semelhança entre eles é a contagem 2 em 2.

Como forma de consolidar a temática abordada, irá ser resolvido coletivamente os dois problemas das páginas 44 e 45 do manual e de seguida, individualmente, os alunos irão resolver as páginas 46 e 47 e de seguida, far-se-á a sua correção.

Se houver tempo, a estagiária irá distribuir pelos alunos, boletins do bingo com espaços em branco. Irá ser pedido que as crianças escolham e registem nove números de 0 a 20 de forma aleatória. Vai haver no saco os números de 0 a 20, conforme saia os números e consoante os números dos alunos, estes irão ter que rodear os números pares a amarelo e os ímpares a vermelho.

### Anexo 1- Animação da dinâmica conjunta



Números pares e números ímpares



Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_

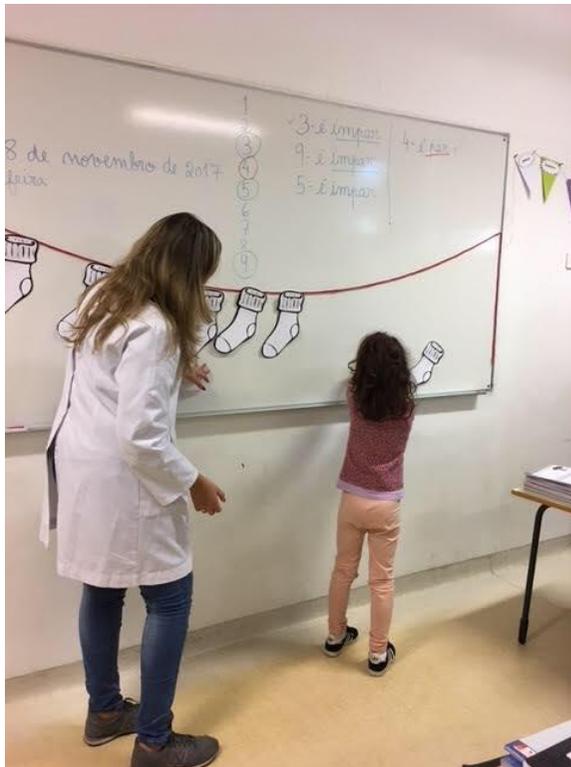


Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_



Quantas meias? \_\_\_\_\_  
 Quantos conjuntos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ é número par ou ímpar? \_\_\_\_\_

Anexo 2- Registo individual da dinâmica inicial



## Anexo nº24- Atividade de realização do Bilhete de Identidade Animal

Área Curricular	Domínios e Conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/ Estratégias Operacionalização da aula	Materiais (Recursos)	Tempo	Avaliação
Estudo do Meio	<b>Bloco 3- À descoberta do mundo natural</b>	<p><b>Os seres vivos do seu ambiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo</li> </ul> <p>-Animais selvagens -Animais domésticos -Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, ar, água) -Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico, garras...)</p>	<p><b>Realização do B.I animal:</b></p> <p>-Como motivação estará no quadro imagens de diversos animais e diversos ambientes onde os animais possam habitar. De seguida será criado um diálogo com os alunos sobre as imagens.</p> <p>-Os alunos serão divididos por grupos, de acordo com o ambiente que um animal poderá viver, nomeadamente: aquático (com 8 alunos), aéreo (com 9 alunos) e terrestres (com 10 alunos).</p> <p>-Para cada ambiente existirá uma caixa, onde terá animais de acordo com o ambiente. Cada aluno, aleatoriamente terá que tirar um nome de um animal, para a atividades posterior.</p> <p>-De seguida, iremos para a biblioteca, onde no computador ou em livros, terão que pesquisar as informações mais relevantes acerca do seu animal. Enquanto</p>	<p>-Computadores -Livros sobre animais -3 caixas com 9 animais -imagens de animais -imagens com ambientes -26 bilhetes de identidade dos animais</p>	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>45'</p>	-Formativa

			<p>uns pesquisam os restantes alunos ficam a ver um pequeno filme sobre a vida animal.</p> <p>-Quando o trabalho estiver finalizado, regressamos à sala e cada grupo apresentará a pesquisa do seu animal.</p>		30'	
--	--	--	--	--	-----	--

Anexo 1- B.I animal

**Bilhete de Identidade Animal**

Nome do Animal: \_\_\_\_\_

Habitat Natural: \_\_\_\_\_

Como se desloca: \_\_\_\_\_

Caraterísticas físicas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

De que se alimenta: \_\_\_\_\_

