

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

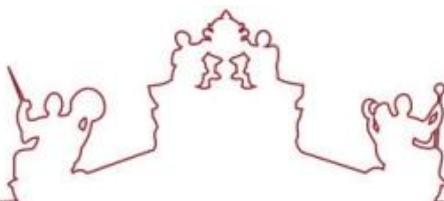
**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico - O brincar e o jogo
como promotores de aprendizagens**

Sofia Isabel Tavares Ferreira

Orientador(es) | Maria da Assunção Folque

Évora 2020





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

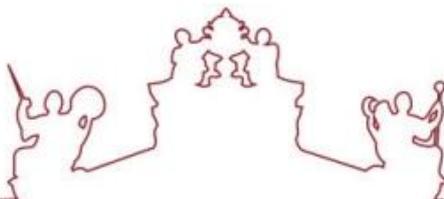
**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico - O brincar e o jogo
como promotores de aprendizagens**

Sofia Isabel Tavares Ferreira

Orientador(es) | Maria da Assunção Folque

Évora 2020





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Arguente)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico - O brincar e o jogo como promotores de aprendizagens

Resumo:

O presente trabalho é elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, centrando-se na temática do brincar e do jogo e a sua relação com a aprendizagem nas primeiras idades. O quadro teórico integra o direito a brincar, as conceções sobre o brincar e os tipos de brincadeira; as perspetivas teóricas, a relação que existe entre o brincar e a aprendizagem e o papel do/a educador/a e professor/a no brincar. A metodologia adotada foi a investigação-ação, produzindo os dados através de: observação participante e análise das notas de campo e das reflexões semanais; conversas informais com as crianças; entrevistas à professora e educadora cooperantes; e análise da escala de envolvimento da criança (DQP). A análise de dados comprova que o brincar potência inúmeras aprendizagens e que a adoção da prática docente aliada ao brincar é crucial neste processo.

Palavras-chave: Crianças; Brincar; Jogo; Aprendizagem; Experiências significativas.

Supervised Teaching Practice in Pre-School and Primary Education - Playing and game as promoters of learning

Abstrat:

The work is elaborated within the scope of Supervised Teaching Practice in the contexts of Pre-School and 1st Cycle of Basic Education, focusing on the theme of playing and games and its relationship with learning in the early ages. The theoretical framework integrates the right to play, the conceptions about play and types of play; the theoretical perspectives, the relationship that exists between playing and learning and the role of the educator and teacher in play. The methodology adopted was research-action, producing the data through: participant observation and analysis of field notes and weekly reflections; informal conversations with children; interviews with the cooperating teacher and educator; analysis of the child's involvement scale (DQP). Data analysis proves that playing power countless learning and that the adoption of teaching practice combined with play is crucial in this process.

Key-words: Childrens; Play; Game play; Learning; Meaningful experiences.

*“Todas as grandes personagens começaram por serem crianças,
mas poucas se recordam disso.”*

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Ao estar perto de finalizar esta etapa devo o meu agradecimento a pessoas que me apoiaram incondicionalmente ao longo deste percurso:

Aos meus pais por estarem sempre ao meu lado incondicionalmente e por me apoiarem em todas as minhas decisões, obrigada por lutarem sempre por mim e por me terem dado a oportunidade de crescer feliz e com amor.

À minha família, por estarem sempre presentes, por me apoiarem e por festejarem as minhas vitórias como se fossem vossas. Serão sempre a minha zona de conforto e um dos pilares mais importantes da minha vida.

Ao meu namorado, por nunca desistir de acreditar em mim, pela força, inspiração, persistência e garra que me transmite diariamente, pelo amor, pelo carinho, pela amizade, por me fazer feliz. Serei eternamente grata por fazeres parte da minha história.

À Inês, à Nádia e ao João Miguel, obrigada por serem a família que escolhi, obrigada pelas conversas e pelos momentos de desabafo, obrigada por fazerem do longe perto e nunca me deixarem sozinha. É importante ter amigos como vocês na minha vida, obrigada por me fazerem feliz e por permanecerem ao meu lado ao longo destes anos.

À professora Doutora Assunção pelo voto de confiança que colocou em mim desde o início desta aventura, por todos os conselhos e aprendizagens que construímos em conjunto, pela preocupação, pelos vários desafios e pelo objetivo que me propôs para me superar a mim mesma, por todo o apoio.

Aos meus colegas da Universidade de Évora, em especial à Cláudia e ao Miguel, pela amizade e por me apoiarem incondicionalmente neste momento, por partilharmos dúvidas e estarem sempre disponíveis para desabafar, ao vosso lado foi mais fácil concluir esta etapa. Agradeço também à Joana e à Inês pela amizade e apoio ao longo do Mestrado.

Às minhas amigas da ESE de Lisboa, em especial à Mariana, por ter estado sempre ao meu lado, obrigada por todas as aprendizagens e por todos os momentos que estão guardados no coração.

Às crianças por me terem dado a oportunidade de aprender com elas e à professora e à educadora cooperantes pelo apoio e pelos conselhos que disponibilizaram.

Por último, mas não menos importante, agradeço às minha duas estrelas, avô e Fernando, por me guiarem neste percurso.

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós
deixam um pouco de si levam um pouco de nós”
Antoine de Saint-Exupéry

ÍNDICE

Índice de Tabelas	13
Introdução	14
1) Projeto de Investigação-Ação.....	16
1.1. Metodologia de investigação-ação.....	16
1.2. Definição do objetivo geral e dos objetivos específicos.....	16
1.3. Instrumentos de produção de dados.....	17
2) Enquadramento Teórico	24
2.1. O brincar e o jogo na infância.....	24
2.1.1. O Direito a brincar.....	24
2.1.2. O brincar e o jogo: conceitos e definições	25
2.1.3. Os tipos de brincadeira e de jogo	29
2.2. O brincar e o jogo como promotores de aprendizagens e de desenvolvimento... 31	
2.2.1. Perspetivas teóricas sobre o papel do brincar e do jogo para o desenvolvimento e para as aprendizagens da criança.....	31
2.2.2. Relação entre o brincar e o jogo com o desenvolvimento e a aprendizagem 35	
2.2.3. O papel do/a professor/a e do/a educador/a na brincadeira e nos jogos das crianças.....	43
3) Caraterização dos contextos educativos.....	46
3.1. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	46
3.1.1. Caraterização do grupo e do contexto de intervenção.....	46
3.2. Contexto de Educação Pré-Escolar.....	48
3.2.1. Caraterização do grupo e do contexto de intervenção.....	48
4) Dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada.....	53
4.1. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
4.1.1. As conceções das crianças sobre a relação entre o brincar e o jogo e a aprendizagem	53
4.1.2. A perspetiva da professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
4.1.3. As aprendizagens que foram construídas pelas crianças, através do brincar e do jogo.....	67
4.1.4. Os níveis de envolvimento das crianças nas atividades lúdicas do brincar e do jogo e nas atividades não lúdicas	74
4.1.5. Autorreflexão sobre o desenvolvimento profissional face à incorporação da ludicidade na ação educativa.....	84
4.2. Contexto de Educação Pré-Escolar.....	88

4.2.1. As concepções das crianças sobre a relação entre o brincar e o jogo e a aprendizagem	88
4.2.2. A perspectiva da educadora de infância.....	94
4.2.3. As aprendizagens que foram construídas pelas crianças, através do brincar e do jogo.....	101
4.2.4. Os níveis de envolvimento das crianças nas atividades lúdicas do brincar e do jogo e nas atividades não lúdicas	107
4.2.5. Autorreflexão sobre o desenvolvimento profissional face à incorporação da ludicidade na ação educativa.....	117
Considerações Finais	122
Referências Bibliográficas.....	125
Legislação Consultada.....	130
Apêndices	131
Apêndice A - Guião da primeira entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante.....	132
Apêndice B- Guião da primeira entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.....	134
Apêndice C- Guião da segunda entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante.....	137
Apêndice D- Guião da segunda entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.....	139
Apêndice E – Guião de conversa informal com as crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar.....	141
Apêndice F- Declaração enviada aos/às encarregados/as de educação para autorização da gravação das vozes das crianças de Educação Pré-Escolar	142
Apêndice G – Conversas informais com as crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico	143
Apêndice G-1 – Conversa informal com V., M. I., M. G., Gu., D. e M. C., no dia 26 de novembro de 2019	143
Apêndice G-2 - Conserva informal com a M. J., M. A., B. e M. C., no dia 19 de novembro de 2019.....	146
Apêndice G-3 - Conserva informal com a J, o Ga., a M., o G., a M. C., a R. e o J. A., no dia 30 de outubro de 2019	149
Apêndice G-4 - Conserva informal com o A. C., o A. N. e o Vi, no dia 29 de outubro de 2019.....	155
Apêndice G-5 - Conserva informal com o G. N., o A. B., a M. e a M. C., no dia 20 de novembro de 2019	157
Apêndice G-6 – Conserva informal com o V., a M. G., a M. I. e a B., no dia 25 de outubro de 2019.....	162

Apêndice G-7 – Conserva informal com a R., o G. N., o Gu., a M., o A. (4.º ano), no dia 24 de outubro de 2019	165
Apêndice G-8 – Conserva informal com M. C., A. C., A. B., A. N., M. J., o Vi., a B. e a M. A., no dia 25 de outubro de 2019	169
Apêndice G-9 – Conversa informal com a M., a M. C. e a R., no dia 12 de dezembro de 2019	174
Apêndice G-10 - Conversa informal com a M. G., o D. e o G., no dia 12 de dezembro de 2019	176
Apêndice G-11 - Conversa informal com a M. J., a M. A., a J., o Gu., o J. A., o Ga. e o Vi., no dia 16 de dezembro de 2019	177
Apêndice G-12 - Conversa informal com o V. e o G. N., no dia 13 de dezembro de 2019	179
Apêndice G-13 - Conversa informal com a B., o A. C., o A. N. e a M. I., no dia 12 de dezembro de 2019	180
Apêndice H – Primeira entrevista realizada à professora cooperante	182
Apêndice I – Segunda entrevista realizada à professora cooperante	189
Apêndice J- Notas de campo	193
Apêndice J-1 – Nota de campo de 25 de setembro de 2019	193
Apêndice J- 2 – Nota de campo do dia 26 de setembro de 2019	193
Apêndice J- 3 – Nota de campo do dia 1 de outubro de 2019	193
Apêndice J- 4 – Nota de campo do dia 24 de outubro de 2019	194
Apêndice J- 5 – Nota de campo do dia 25 de outubro de 2019	194
Apêndice J- 6 – Nota de campo do dia 6 de novembro de 2019	194
Apêndice J-7 – Nota de campo do dia 15 de novembro de 2019	195
Apêndice J- 8 – Nota de campo do dia 20 de novembro de 2019	196
Apêndice J- 9 – Nota de campo do dia 28 de novembro de 2019	197
Apêndice J- 10 – Nota de campo do dia 4 de dezembro de 2019	199
Apêndice J- 11 – Nota de campo do dia 5 de dezembro de 2019	201
Apêndice J- 12 – Nota de campo do dia 9 de dezembro de 2019	204
Apêndice J-13 – Nota de campo do dia 11 de dezembro de 2019	205
Apêndice J- 14 – Nota de campo do dia 12 de dezembro de 2019	206
Apêndice K – Tabelas de análise do nível de envolvimento das crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico	209
Apêndice K-1 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 15 de novembro – Jogo do dominó	209
Apêndice K-2 – Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 28 de novembro - Jogo do maior, menos ou igual	210

Apêndice K-3 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 02 de dezembro – Dramatização das atitudes corretas e incorretas	212
Apêndice K-4 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 4 de dezembro de 2019 - Jogo de sons [b] e [p]	213
Apêndice K-5 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 5 de dezembro de 2019 – Dramatização das consoantes (Expressão Dramática)	215
Apêndice K-6 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 11 de dezembro de 2019 – Jogo do peixinho	216
Apêndice K-7 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 15 de novembro de 2019 – Exploração de um problema matemático (10 patas, quantos animais viu?)	219
Apêndice K-8 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 15 de novembro de 2019 – Exploração do problema matemático (há 15 cenouras, alguém dá aos animais 5 cenouras por dia, quantos dias são necessários? – 2.ª parte)	220
Apêndice K-9 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 18 de novembro – Exploração do trava-língua “O tempo perguntou ao tempo”	221
Apêndice K-10 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 19 de novembro de 2019 – Locais que existem na escola (Estudo do Meio)	222
Apêndice K-11 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 22 de novembro – Leitura da história “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec....	224
Apêndice K-12 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 3 de dezembro de 2019 – Famílias, leitura do livro (Estudo do Meio).....	225
Apêndice L – Conversas informais com as crianças de Educação Pré-Escolar	228
Apêndice L- 1 - Conversa informal com a L. E.	228
Apêndice L-2 – Conversa informal com o A. S. e T. S.	230
Apêndice L-3 - Conversa informal com a B. e a M. L.....	233
Apêndice L-4 - Conversa informal com a M. F.	238
Apêndice L-5 – Conversa informal com o D. C.	239
Apêndice L-6 - Conversa informal com o S. A.....	241
Apêndice L-7 - Conversa informal com o F.	242
Apêndice L-8 - Conversa informal com o A.....	245
Apêndice L-9 - Conversa informal com o E.	247
Apêndice L- 10 – Conversa informal com o D.	248
Apêndice L-11 - Conversa informal com o J.	250
Apêndice M – Primeira entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante	252
Apêndice N – Segunda entrevista semiestrutura realizada à educadora cooperante	257
Apêndice O- Notas de campo	259

Apêndice O-1 – Nota de campo do dia 13 de fevereiro	259
Apêndice O-2 – Nota de campo do 12 de fevereiro	260
Apêndice O- 3 – Nota de campo do dia 9 de março	260
Apêndice O-4 – Nota de campo do dia 8 de junho de 2020.....	261
Apêndice O-5 – Nota de campo do dia 9 de junho	263
Apêndice O-6 – Nota de campo do dia 15 de junho	263
Apêndice O-7 – Nota de campo do dia 16 de junho	264
Apêndice O-8– Nota de campo do dia 17 de junho	265
Apêndice O-9 – Nota de campo do dia 18 de junho	265
Apêndice O-10 – Nota de campo do dia 19 de junho	267
Apêndice O-11– Nota de campo do dia 22 de junho	267
Apêndice O-12 – Nota de campo do dia 23 de junho	268
Apêndice O-13 – Nota de campo do dia 24 de junho	269
Apêndice O-14 – Nota de campo do dia 25 de junho	270
Apêndice O-15 – Nota de campo do dia 26 de junho	271
Apêndice O-16 – Nota de campo do dia 30 de junho	272
Apêndice O-17 – Nota de campo do dia 01 de julho	273
Apêndice O-18 – Nota de campo do dia 03 de julho	274
Apêndice O-19 – Nota de campo do dia 12 de junho	275
Apêndice P – Nível de envolvimento das crianças.....	277
Apêndice P-1 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 9 de março - Momento de brincadeira (coronavírus).....	277
Apêndice P-2- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 2 de junho – Momento de brincadeira (carrinho)	278
Apêndice P-3- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 8 de junho –Momento de brincadeira (gelados).....	279
Apêndice P-4- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 16 de junho de 2020 – Momento da exploração do projeto sobre Portugal – “Vamos explorar a região do Algarve”, através de uma viagem de autocarro de faz de conta	280
Apêndice P-5- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 18 de junho de 2020 – Momento em que as crianças jogam pela 1.ª vez ao jogo da memória construído pelas próprias através do Projeto dos Jogos	281
Apêndice P-6- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 6 de março – Momento de exploração no templo romano (não lúdico)	282
Apêndice P-7- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 15 de junho de 2020 - Momento da exploração do projeto sobre Portugal – Visualização do vídeo sobre a região do Alentejo.....	284

Apêndice P-8- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 16 de junho de 2020 – Momento de culinária: gelados	285
Apêndice P-9- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 17 de junho – Momento das experiências das sombras	286
Apêndice P-10- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 01 de julho – Momento do reconto da história “Queres brincar comigo?”, de Eric Carle	286

Índice de Tabelas

Tabela 1. Quadro síntese do nível de envolvimento das crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico em 12 momentos (lúdicos e não lúdicos).	75
Tabela 2. Quadro síntese do nível de envolvimento das crianças de Pré-Escolar em 10 momentos (lúdicos e não lúdicos).	108

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente, em 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Educação Pré-Escolar. Este relatório tem como objetivo apresentar o projeto de investigação-ação que foi desenvolvido em ambos os contextos educativos, mais concretamente, com uma turma de 1.º ano e com um grupo de crianças com 5 e 6 anos de idade. De salientar que o projeto realizado no contexto de Educação Pré-Escolar aconteceu durante a situação de pandemia de Covid-19 e, por isso, alguns dos dados analisados não englobam a maioria das crianças do grupo, mas sim uma minoria, correspondendo ao número de crianças que voltou ao contexto a partir do dia 1 de junho de 2020.

A temática do presente relatório centra-se no brincar e no jogo e a sua relação com a aprendizagem nas primeiras idades. Esta problemática surge de um interesse meu em querer perceber se é possível e benéfico associar a dimensão lúdica do brincar e do jogo às aprendizagens curriculares. Para além disso, já no decorrer do projeto de investigação-ação compreendi que a presente temática seria um meio crucial de melhorar a minha ação educativa.

Atualmente, as crianças veem o seu tempo de brincadeira diminuído por diversas razões, entre as quais: devido ao facto do seu tempo estar sobrecarregado de atividades extracurriculares; a exigência dos trabalhos de casa; e o seu espaço de brincadeira ser muito reduzido, uma vez que estas não têm liberdade para brincarem livremente na rua (Neto, 2017). Por outro lado, o brincar e o jogo também não têm o seu lugar nos espaços escolares, mais concretamente, na sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que é considerado como algo lúdico, que dificilmente é associado aos conteúdos curriculares.

De acordo com o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), apenas no perfil específico do desempenho profissional do educador de infância se refere ao jogo, como forma de integrar o currículo, principalmente, na área de Expressão e Comunicação (alinhadas g) e i) do ponto 2, capítulo III – Integração do currículo). No entanto, no presente Decreto de Lei é mencionado que tanto o/a educador/a de infância como o/a professor/a de 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem um papel crucial na construção de aprendizagens das crianças, de forma a que o mesmo seja construído de

forma integrada. Neste sentido, cabe tanto ao/à educador/a de infância como ao/à professor/a de 1.º Ciclo do Ensino Básico envolverem-se e desenvolverem processos investigativos que potenciem a qualidade da sua prática docente.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda o projeto de investigação-ação, explicitando a razão da escolha da temática focalizada neste relatório e menciona qual é o objetivo geral e os objetivos específicos do mesmo. Neste capítulo, ainda, apresento a metodologia adotada, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos utilizados.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico, centrando-se nas definições e conceitos sobre o brincar e o jogo, no direito a brincar e nos tipos de brincadeira que existem. Este capítulo destaca as perspetivas teóricas e a relação entre o brincar e o jogo com as aprendizagens e o desenvolvimento, bem como o papel do/a educador/a e do/a professor/a nas brincadeiras e jogos das crianças.

O terceiro capítulo apresenta uma caracterização dos grupos e dos contextos educativos onde decorreram a intervenção e a investigação-ação.

No quarto capítulo encontra-se a dimensão investigativa da PES realizada em ambos os contextos. Neste ponto são discutidas e analisadas as conceções das crianças, as perspetivas da professora e da educadora cooperantes sobre o brincar, as aprendizagens construídas através do brincar e do jogo e o envolvimento das crianças nos vários momentos de uma rotina. Para além disso, neste ponto faço também uma autorreflexão sobre o meu desenvolvimento profissional, tendo como objetivo a incorporação da forma lúdica na minha ação educativa.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais sobre o projeto de investigação-ação desenvolvido, estruturadas de acordo com os objetivos do presente projeto de investigação-ação, as dificuldades e as potencialidades sentidas ao longo do seu desenvolvimento.

1) PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1.1. Metodologia de investigação-ação

A metodologia adotada no presente projeto é a metodologia de investigação-ação, sendo esta caracterizada por refletir e investigar a própria prática docente, de modo a promover uma mudança, tanto na área da Educação, como a nível do desenvolvimento profissional de professores/as e educadores/as (Máximo-Esteves, 2008).

Um/a educador/a e um/a professor/a têm a necessidade de se envolver numa investigação-ação sobre a sua prática, uma vez que estes/as profissionais tentam encontrar estratégias que os “ajude[m] a lidar com os problemas” (Ponte, 2002, p. 1), de forma a eliminarem gradualmente os “aspectos negativos através [...] [de um] estudo sistemático da própria actividade docente” (Alarcão, 2001, p. 3). Para tal, um/a educador/a e um/a professor/a devem estar em constante reflexão e investigação sobre a sua prática, assumindo, assim, o papel de professor/a-investigador/a (Alarcão, 2001).

Ponte (2002) apresenta, ainda, quatro razões que levam estes/as profissionais a realizarem investigações sobre a sua prática, nomeadamente: pelo facto de existirem alguns problemas com esta e de estes/as ambicionarem serem eles/as os/as próprios/as a resolverem; de procurarem constantemente informações que enriqueçam a sua formação; por outro lado, a pesquisa e a investigação permitem a estes/as obter mais conhecimentos ao nível da cultura e não só; e, por fim, a investigação contribui “para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos” (p. 3) presentes nas salas.

Neste sentido, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) reforça a necessidade de um/a educador/a e um/a professor/a se envolverem numa investigação e reflexão sobre a sua prática educativa, sendo a base do desenvolvimento profissional destes/as profissionais ao longo da vida.

1.2. Definição do objetivo geral e dos objetivos específicos

Como referido anteriormente, inicialmente, o projeto de investigação-ação partiu de um interesse meu em querer conhecer mais sobre o brincar em si e os seus benefícios para a aprendizagem. Para além de que tinha constatado que durante as minhas observações o tempo de brincadeira, principalmente, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico era reduzido.

Assim, inicialmente, defini como objetivo geral da presente investigação-ação, o seguinte: compreender, como é que a introdução dos espaços de brincadeira e de jogo interligados com as várias áreas do saber, podem promover aprendizagens significativas.

De modo a alcançar este objetivo, tracei, previamente, os seguintes objetivos específicos:

- 1) Perceber quais as conceções das crianças sobre a relação entre brincar/jogo e a aprendizagem;
- 2) Compreender como é que a professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico e a educadora de infância veem o papel do brincar e do jogo nas aprendizagens das crianças e que tipo de aprendizagens elas consideram que foram potenciadas pelos mesmos;
- 3) Introduzir espaços de brincadeira e de jogo diversificados nas atividades de aprendizagem das crianças, promovendo a interligação das várias áreas;
- 4) Conhecer as brincadeiras preferidas das crianças;
- 5) Compreender e analisar as aprendizagens produzidas que as atividades de aprendizagem, com base no brincar/jogo, trouxeram às crianças;
- 6) Perceber os níveis de envolvimento das crianças nas atividades lúdicas, do brincar e do jogo, e nas atividades não lúdicas;
- 7) Trabalhar o meu desenvolvimento pessoal e social, de modo a incorporar as disposições para a brincadeira, humor, flexibilidade, ou seja, características que caracterizam o brincar.

1.3. Instrumentos de produção de dados

Os instrumentos de produção de dados que optei por utilizar e também por reconhecer que com estes iria conseguir responder aos objetivos específicos da presente investigação-ação foram os seguintes: análise das notas de campo e das reflexões semanais, através da observação e dos registos fotográficos e videográficos; realização de duas entrevistas à professora e à educadora cooperantes e conversas informais com as crianças de ambos os contextos; planificações diárias e semanais; e a escala de envolvimento da criança (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, DQP, 2009).

Observação participante:

Como em todos os estudos, é bastante importante observar primeiro o que está e o que se passa à nossa volta para depois podermos atuar num contexto, de forma a

conhecermos melhor o mesmo, tendo em conta que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Por outro lado, esta observação é participante, pois só se “aprende[...] praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), no entanto é fundamental que a atenção seja focada para as questões no qual este estudo pretende alcançar.

Para tal, ao longo da minha intervenção nos contextos, através da observação participante, realizei notas de campo, registos fotográficos e videográficos e reflexões semanais.

- *Notas de campo:*

Ao desenvolver uma observação participante consegui registar em notas de campo os momentos significativos que iam acontecendo em ambos os contextos, registando “um pedaço da vida que ali ocorre” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Posteriormente, com base na leitura das notas de campo produzidas, foi possível analisar e refletir sobre determinados momentos sem esquecer de nenhuma informação importante, de modo a poder melhorar a minha ação educativa, enquanto futura professora e educadora; a recolher dados sobre a construção de aprendizagens e o envolvimento das crianças; mas também, a partir dos mesmos, poder planificar diversos momentos, de forma a ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças.

- *Registos fotográficos e videográficos:*

No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de gravar alguns momentos em formato de vídeo, recorrendo ao suporte videográfico fornecido pelo Projeto ViSuAL, e em formato fotográfico, o que me permitiu analisar e recorrer a estes registos sempre que fosse necessário (Máximo-Esteves, 2008). A recolha dos vários momentos em formato videográfico foi uma mais valia, pois permitiu-me recolher e produzir dados e facilitou a análise dos níveis de envolvimento das crianças perante os vários momentos.

Assim, gravei 12 momentos, em suporte vídeo, de novembro a dezembro de 2019, de modo a alcançar o objetivo que tracei relativo aos níveis de envolvimento das crianças nestas atividades. Para além disso, também registei em suporte fotográfico algumas das atividades lúdicas que propus durante as minhas intervenções.

- *Reflexões semanais:*

As reflexões semanais foram uma forma de poder analisar os vários momentos em que intervim e projetar uma melhoria, de forma a refletir sobre a minha ação educativa,

uma vez que este foi um período de aprendizagem e de conhecimento do “eu”, enquanto ser profissional, neste caso, como professora e educadora. Assim, de forma a aprender e a melhorar, as minhas reflexões pressupõem de fundamentação teórica, pois aprendemos e melhoramos quando estudamos autores/as que nos ajudam a compreender e/ou a ter uma nova visão sobre um determinado assunto, por isso, a “análise crítica das observações [...] O diálogo com amigos críticos (colegas, supervisor) e com outros significantes (autores de trabalhos publicados) ajudam a encontrar o rumo para [esta] análise” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

As minhas reflexões incluíram os registos fotográficos de atividades, de brincadeiras, de diversos momentos e de alguns documentos produzidos pelas crianças, sendo que pretendi sempre procurar evidenciar nestes registos as aprendizagens construídas pelas crianças e a sua relação com o brincar e o jogo.

Entrevistas à professora e à educadora cooperantes:

Optei por realizar entrevistas semiestruturadas à professora e à educadora cooperantes, uma vez que este tipo de entrevista permite o “improviso na pergunta, decorrente do inesperado da resposta” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96), tendo em conta que ambas também tiveram a possibilidade de falar e expressar as suas opiniões (Máximo-Esteves, 2008) no decorrer destas, sendo este um dos objetivos do presente estudo.

Neste sentido, realizei quatro entrevistas semiestruturadas, duas a cada cooperante, uma vez que cada entrevista tinha objetivos distintos. A primeira entrevista semiestruturada tinha como objetivo compreender como é que estas profissionais veem o papel do brincar e do jogo nas aprendizagens das crianças, tendo sido realizada em novembro de 2019 à professora cooperante (ver guião da entrevista no Apêndice A) e em maio de 2020 à educadora cooperante (ver guião da entrevista no Apêndice B). A segunda entrevista pretendeu perceber quais foram os principais tipos de aprendizagem que estas consideraram que foram potenciadas, através dos momentos lúdicos, tendo sido esta realizada a 17 de dezembro de 2019 à professora cooperante (ver guião da entrevista no Apêndice C) e a 3 de julho de 2020 à educadora cooperante (ver guião da entrevista no Apêndice D), que coincidiu com os últimos dias de estágio em ambos os contextos.

Em relação à segunda entrevista feita à professora cooperante, para além da sua opinião sobre as aprendizagens potenciadas, procurei, igualmente, saber se estes momentos permitiram a esta ter uma nova perspetiva sobre a temática.

Conversas informais com as crianças:

De igual modo, optei por conversar informalmente com as crianças (ver guião da conversa no Apêndice E) sobre esta temática, uma vez que reconheço e considero que a sua voz é importante para todos os estudos e assuntos que lhes dizem respeito. Por isso, foi fundamental escutar as suas opiniões, ideias e interesses sobre um determinado assunto (Folque, 2010), uma vez que as crianças possuem “um papel activo na construção do conhecimento sobre a infância” (Oliveira-Formosinho citada por Máximo-Esteves, 2008, p. 99) e foram agentes essenciais nesta investigação-ação.

No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei 13 conversas informais com as crianças, durante os momentos de intervalo, quando estas estavam a brincar, de modo a que não sentissem a pressão da sua resposta estar a ser avaliada, uma vez que o que interessava para a presente investigação-ação era a opinião destas acerca da temática em questão. As conversas informais com as crianças ocorreram de outubro a novembro de 2019. De salientar que apesar de ter feito um guião semiestruturado de perguntas que gostaria de conversar com as crianças, este guião raramente seguiu a ordem pela qual se apresenta, pois ao realizar estas conversas no recreio, no espaço onde as crianças podem brincar livremente, acontecia que estas surgiam rapidamente na conversa, como se ausentavam.

Em relação ao contexto de Educação Pré-Escolar, as conversas informais com as crianças surgiram tanto dentro, como fora do espaço da sala, quando as crianças estavam a brincar. Assim, estas foram realizadas de 2 a 16 de junho 2020, tendo contabilizado, igualmente, 13 conversas.

Planificação diárias e semanais:

Um outro instrumento de recolha de dados que optei por utilizar foram as planificações, pois ao realizar um estudo que tem por base a minha intervenção, de modo a propor várias atividades interligadas com as áreas do conhecimento, tornou-se essencial planear e pensar ao detalhe sobre cada momento.

Para tal, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, planifiquei alguns momentos, nos quais foram propostos jogos, interligando-os com várias áreas do saber, mas também planifiquei outros momentos sem serem lúdicos, com o objetivo de potenciar aprendizagens. No entanto, estas planificações permitiram, posteriormente, analisar os diferentes tipos de envolvimento das crianças perante os vários momentos e as aprendizagens construídas através de momentos propostos com base no jogo.

No contexto de Educação Pré-Escolar, realizei, igualmente, planificações de momentos lúdicos e de momentos não lúdicos. As planificações relativas a momentos de brincadeira livre centravam-se na minha ação, enquanto estagiária, nomeadamente, na minha forma de agir, intervir, apoiar e/ou de observar as crianças a brincar e/ou a jogar.

A escala de Envolvimento do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP):

Um dos objetivos específicos da presente investigação-ação centrou-se em analisar e perceber se havia diferenças no tipo de envolvimento das crianças nas atividades lúdicas, do brincar e do jogo, e nas atividades não lúdicas, para tal utilizei a escala de Envolvimento do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009).

A escala DQP possibilita a análise da forma como as crianças se envolvem em atividades e em momentos do quotidiano (Folque, 2012). Para além de que esta escala identifica o nível de envolvimento das crianças através de nove indicadores, sendo estes a Concentração, a Energia, a Complexidade e Criatividade, a Expressão Facial e Postura, a Persistência, a Precisão, o Tempo de reação, a Linguagem e a Satisfação, estando estes expressos numa escala de 1 a 5 níveis (Bertram & Pascal, 2009), o que me permitiu analisar e compreender o nível de envolvimento das crianças perante os diversos momentos.

No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como mencionei, os momentos analisados e o preenchimento da escala foram realizados, posteriormente, com o recurso ao suporte videográfico.

Relativamente ao contexto de Educação Pré-Escolar, como não foi possível gravar os vários momentos, preenchi a escala com base na minha observação direta e participante sobre os vários momentos, posteriormente, com recurso às notas de campo. Esta análise foi realizada durante o mês de junho de 2020 e centrou-se em 10 momentos (5 momentos lúdicos e 5 momentos não lúdicos).

Por fim, torna-se crucial definir o que se entende por envolvimento, nomeadamente, é

uma qualidade da actividade humana: [que] pode ser reconhecido pela concentração e persistência; é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de

cada criança; há dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento (Laevers citado por Bertram e Pascal, 2009, p. 128).

Neste sentido, o envolvimento das crianças perante os diversos momentos é um sinal de aprendizagem profunda (Laevers citado por Bertram e Pascal, 2009), o que me levou a escolher este indicador, uma vez que as crianças ao se envolverem nos diversos momentos permite que as mesmas construam aprendizagens significativas e demonstra, igualmente, que esses momentos vão ao encontro dos seus interesses e, por isso, são momentos adequados.

Para além disso, torna-se, igualmente, essencial entender o conceito de lúdico. Pinto e Tavares (2010) mencionam que os momentos lúdicos são caracterizados por serem momentos de grande prazer e entusiasmo, o que permite que as crianças se envolvam nestes momentos. Para além de que, num momento lúdico, a criança é capaz de direcionar “suas energias, vence[r as] [...] dificuldades, modifica[r a] [...] realidade, propicia[r] condições de liberação da fantasia e a transforma[r o momento n]uma grande fonte de prazer” (Pinto & Tavares, 2010, p. 231). Por outro lado, o antónimo de lúdico centra-se na palavra monótono (consultado no Priberam a 5 de julho de 2020), por outras palavras, na monotonia dos momentos que acontecem dentro de uma sala. Estes conceitos serão, posteriormente, aprofundados no enquadramento teórico.

Em relação às questões éticas da investigação-ação, bem como da prática docente, menciono que, inicialmente, antes de começar a desenvolver a investigação-ação e a recolher dados, falei com a professora e com a educadora cooperantes sobre a temática, qual era a sua finalidade e objetivos, referindo, igualmente, quem pretendia que fossem os participantes. No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, como estava a participar no Projeto ViSuAL, o mesmo forneceu-me autorizações para enviar para os/as encarregados/as de educação das crianças. As autorizações foram-me devolvidas por todos/as com a autorização para poder filmar as crianças nas suas atividades, ou seja, para captar a sua imagem e a sua voz.

No contexto de Educação Pré-Escolar, a educadora cooperante mencionou, primeiramente, que os/as encarregados/as de educação não aceitavam que as crianças fossem filmadas ou fotografadas e por ser o contexto mais dinâmico em que é complicado controlar as crianças que podem ou não serem filmadas no espaço, optei por não recorrer a este recurso. Posteriormente, enviei para os/as encarregados/as de educação uma autorização (ver declaração no Apêndice F), elaborada por mim, para gravar apenas as

vozes das crianças, tendo recebido onze autorizações de treze crianças que estavam presentes no contexto. Optei por escrever o que as duas crianças, que não tinha autorização, me diziam para um caderno.

De salientar que ambas as cooperantes conceberam-me a autorização para gravar as suas vozes e as entrevistas e, ainda, que nenhum/a participante foi exposto/a ao longo da presente investigação-ação, tendo optado por intitular as crianças pelas suas iniciais e não mencionar nomes das cooperantes, nem das instituições em que realizei a investigação-ação e intervenção.

2) ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico, dividido em dois subcapítulos, nomeadamente, o brincar e o jogo na infância, onde é apresentado o brincar como direito, os conceitos e as definições de brincar e de jogo e os tipos de brincadeira e de jogo; e o brincar e o jogo como promotores de aprendizagens, destacando as perspetivas teóricas, a relação entre o brincar e o jogo com as aprendizagens e o desenvolvimento, bem como o papel do/a educador/a e do/a professor/a nas brincadeiras e jogos das crianças.

2.1. O brincar e o jogo na infância

2.1.1. O Direito a brincar

O brincar é um direito que assiste a todas as crianças (Tomás & Fernandes, 2014; Unicef, 2019), tendo sido declarado como direito no século XX, porém na época este não teve o reconhecimento que se esperava, em comparação com os outros direitos (Tomás & Fernandes, 2014).

Todavia, o direito a brincar é um direito fundamental para a criança e é tão importante como os outros direitos, uma vez que renegado o direito ao brincar a uma criança terá “um impacto sobre a sua saúde, bem-estar e desenvolvimento” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 17).

O direito a brincar foi, assim, reconhecido “pela primeira vez [...] [pela] Declaração dos Direitos da Criança” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 17), em 1959, pelo artigo 7.º, que definia que a criança tinha “uma ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos da sua educação; [...] [e] que a sociedade e as autoridades públicas dever[...][iam] empenhar-se em promover o gozo deste direito” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 17)

Atualmente, o direito ao brincar é reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (Unicef, 2019), através do artigo 31.º, declarado em 1989 (Tomás & Fernandes, 2014). A Convenção dos Direitos da Criança define que o brincar é um princípio fundamental e particular da criança (Unicef, 2019), “reconhece[ndo] a [sua] importância [...] na vida” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 18) desta, tendo em conta que o mesmo permite que se exprime, pense, comunique e interaja, apelando sempre à imaginação e à criatividade.

A Convenção dos Direitos da Criança de 1989 reconhece o direito ao brincar como um “direito autónomo” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 18) e declara, através do artigo n.º 31, que

os Estados Pares 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 [...] [assim como] 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, 2019, pp. 25-26).

Todavia, o documento da “Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças de 1997 [...] não [tem] [...] nenhuma referência” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 19) sobre o direito de brincar, sendo que este se encontra omissos.

No entanto, a maioria das crianças não consegue usufruir plenamente do seu direito a brincar (Lansdown, 2013), devido às mudanças da vida quotidiana (Neto, 2001), quer a nível familiar, como escolar, através da elevada carga horária (Neto, 2001; Silva & Sarmiento, 2017). Atualmente, as crianças têm o seu tempo e espaço de brincadeira condicionados, tendo em conta que brincar na rua está em vias de extinção (Neto, 2001; Neto, 2017; Silva & Sarmiento, 2017).

Todavia, é crucial salientar que o direito ao brincar irá potenciar e promover que outros direitos sejam assegurados e usufruídos pela criança, nomeadamente, o direito “health, education, identity and participation” (Brooker & Woodhead, 2013, p. 2). Ao ser negado à criança o seu direito a brincar está, conseqüentemente, a condicionar a sua saúde, o seu desenvolvimento, mas, principalmente, a “roubar-lhe” a sua felicidade (Neto, 2017).

2.1.2. O brincar e o jogo: conceitos e definições

Definir os conceitos de brincar e de jogo torna-se uma tarefa complexa (Kishimoto, 1995; Spodek & Saracho, 1998; Neto, 2001), devido às inúmeras perspetivas e critérios que diversos teóricos assumiram que podem estar relacionados, igualmente, com características de actividades que são não brincar, como é o caso do trabalho (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995; Spodek & Saracho, 1998).

Contudo, é importante salientar que o brincar autodefine-se por si mesmo (Spodek & Saracho, 1998), pois “vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica” (Neto, 2009, p.19). Neste sentido, o brincar e o jogo são considerados como comportamentos intrínsecos da criança (Samulski, 1997; Neto, 2001; Chamorro, 2010). No entanto, há quem defenda que o jogo não é um comportamento inato, devido ao facto de ser um resultado de uma aprendizagem social (Kishimoto, 1998; Brougère citado por Gralik, Rocha, Steinbach e Buss-Simão, 2014).

Brincar e jogar assumem-se como atividades cruciais na vida das crianças (Huizinga, 2000; Neto, 2001; Silva, 2017) e é “la base existencial de la infância” (Chamorro, 2010, p. 29), uma vez que irão influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma (Huizinga, 2000; Chamorro, 2010; Neto, 2017). Neste sentido, o brincar constitui-se como uma necessidade (Olivier citado por Silva, 2017; Marques, 2019) e como um direito (Marques, 2019) que todas as crianças devem ter acesso e usufruir. Do mesmo modo, o brincar e o jogo são influenciados pela cultura (Van der Kooij, 1997).

Brincar e jogar são, ainda, considerados como uma linguagem universal que é facilmente compreendida por quem brinca (Garvey, 1979; Neto, 2015), independentemente das crianças falarem línguas diferentes (Neto, 2017).

Apesar de ser complexo definir os conceitos de brincar e de jogo há quem identifique algumas características que estão presentes nos mesmos. Desta forma, é possível definir o conceito de brincar como “procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança” (Neto, 2009, p. 19). O brincar é uma atividade composta por **situações imaginárias**, ou seja, que **não são reais** (Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000; van Oers, 2003; Brooker, 2013a); **não possui objetivos extrínsecos**, ou seja, é **improdutivo** (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000); e é uma atividade **flexível** (Kishimoto, 1995, 1998).

No entanto o conceito de brincar e o conceito de jogo possuem algumas características em comum, nomeadamente, são atividades **livres, voluntárias, naturais e espontâneas**, que partem da própria vontade da criança (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000; van Oers, 2003; Neto, 2017); são **atividades agradáveis**, que transmitem a quem brinca prazer e felicidade (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995, 1998; Samulski, 1997; Huizinga, 2000); possuem **regras** (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995,

1998; Huizinga, 2000); **não são atividades reais** (Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000); as crianças **envolvem-se ativamente** enquanto brincam e jogam (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000; van Oers, 2003; Brooker, 2013a); e são **incertos** (Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000), tendo em conta que quando as crianças se envolvem não sabem como é que estes se irão desenvolver, bem como irão finalizar.

Por sua vez, o jogo é definido, ainda, como um meio da criança explorar e descobrir o seu mundo (Samulski, 1997; Silva, 2017), o que permite que a criança se prepare para “assumir o seu lugar n[...]a sociedade” (Bruner citado por Silva, 2017, p. 17). O jogo está intimamente relacionado com a experiência social da criança (Brougère citado por Silva, 2017), o qual possui um objetivo, mais concretamente, ganhar (Silva, 2017).

O brincar é uma atividade voluntária e não tem objetivos extrínsecos, tendo em conta que a criança se envolve nesta atividade porque gosta de brincar e não porque tem a intenção de se desenvolver ou aprender (Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000), uma vez que os benefícios que o brincar traz para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem acontecem de forma natural e espontânea. Neste sentido, a criança ao se envolver voluntariamente nesta atividade assume um controlo sobre a mesma (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995, 1998). Quando a criança não possui esse controlo e as brincadeiras são controladas pelo adulto, a mesma não se irá envolver ativamente (van Oers, 2003), o que significa que a criança não está a brincar (Kishimoto, 1995, 1998; van Oers, 2003).

Como foi mencionado, apesar de todos os jogos e brincadeiras serem atividades livres pressupõem regras (Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000; Brooker, 2013a), estas “são a essência dos jogos” (Garvey, 1979, p. 155). Assim, enquanto os jogos são compostos por regras explícitas (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995, 1998), as brincadeiras de faz de conta são por regras implícitas, que correspondem às regras sociais, nomeadamente, às ações, atitudes e comportamentos que devem assumir (Kishimoto, 1995, 1998).

Contudo, Bruner (citado por Garvey, 1979) refere que brincar é “uma forma especial de violar o que é fixo” (p. 158), mais concretamente, as regras podem não ser cumpridas, uma vez que estas permitem que a criança tenha alguma liberdade (van Oers, 2003) e, por isso, não terá consequências por não as cumprir (Garvey, 1979). Neste

sentido, a criança durante uma brincadeira pode explorar determinados comportamentos sem que estes lhe tragam consequências negativas, como o caso do castigo, pois o brincar não está associado à realidade (Garvey, 1979).

O facto do brincar envolver situações imaginárias permite que a criança represente nas brincadeiras de faz de conta papéis sociais e situações reais (Kishimoto, 1995, 1998), que surgem da observação e da experiência que a criança tem com o meio que a rodeia. Neste sentido, o brincar e o jogo possuem elementos culturais e sociais (Huizinga citado por Kishimoto, 1995, 1998; van Oers, 2003), que desempenham um papel essencial na compreensão e exploração do mundo que a rodeia (Eibi-Eibesfeldt citado por Garvey, 1979; Samulski, 1997; Van der Kooij, 1997).

Para além disso, o brincar apesar de ser considerado como uma atividade que não é séria, uma vez que se criam inúmeros mundos imaginários enquanto se brinca, pode ser, igualmente, considerado como uma das atividades mais sérias que as crianças se envolvem (Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000). Neste sentido, há quem defenda que o brincar é uma atividade séria, pois possui por si mesmo significado (Marques, 2019).

Todavia, apesar do brincar e do jogo serem atividades avaliadas positivamente por quem brinca (Garvey, 1979; Chamorro, 2010), alguns autores como Vygotsky (citado por Kishimoto, 1995; 1998) e MacNaughton (citado por Brooker, 2013a) referem que o brincar e o jogo podem nem sempre transmitir prazer e felicidade às crianças, nomeadamente, quando as crianças representam nas brincadeiras momentos de angústia e/ou de perda (Kishimoto, 1995; 1998).

Além disso, o brincar e o jogo não são atividades duradouras, tem um tempo e um espaço definidos (Huizinga, 2000; Rocha, 2017), isto é, apesar de serem a principal atividade realizada pela criança não são as únicas, ou seja, a criança não está sempre a brincar também realiza outras atividades.

Alguns autores afirmam que o brincar e o jogo são atividades opostas ao trabalho (Chamorro, 2010; Smith citado por Silva & Sarmiento, 2017). No entanto, é possível verificar que algumas características mencionadas sobre o brincar podem também ser utilizadas para caracterizar o trabalho, que muitas vezes é voluntário e agradável para quem o realiza (Garvey, 1979), sendo possível concluir que não existe por vezes uma distinção clara entre o que é brincar e o que é trabalho, pois estes podem ter características em

comum (Garvey, 1979; Neumann citada por Spodek & Saracho, 1998). Como refere Scheartzman (citada por Spodek & Saracho, 1998), a

brincadeira não é trabalho, não é real, não é seria, não é produtiva, e assim por diante... [Mas] o trabalho pode ser lúdico, enquanto a brincadeira, por vezes, pode ser sentida como trabalho e, da mesma forma, durante uma brincadeira, podem-se criar mundos que são muitas vezes mais reais, sérios e produtivos que a dita vida real (p. 210).

Por outro lado, o brincar e o jogo são atividades sem objetivos extrínsecos (Smith citado por Silva & Sarmiento, 2017), enquanto que trabalhar pressupõe sempre de objetivos e de um fim a concretizar.

Para tal, a melhor forma de definir os conceitos de brincar e de jogo é pela intenção voluntária da criança, que irá determinar se está ou não a brincar (Kishimoto, 1995, 1998).

2.1.3. Os tipos de brincadeira e de jogo

Alguns autores identificam alguns tipos de brincadeira e de jogo, que de acordo com as suas definições correspondem entre si, porém são classificados com nomes diferentes.

Piaget (citado por Samulski, 1997) reconhece três tipos de jogo, que na sua perspectiva estão relacionados com os estágios de desenvolvimento da criança, nomeadamente, os “jogos exploratórios, jogos simbólicos (jogos de papéis) e jogos com regras” (p. 229). No entanto, sabe-se, atualmente, que estes estágios de desenvolvimento não correspondem exatamente às idades estabelecidas por Piaget, tendo em conta que estas podem variar de acordo com as experiências e as oportunidades que as crianças vivenciam (Samulski, 1997).

Os jogos exploratórios (Samulski, 1997), brincadeiras manipulativas (Spodek & Saracho, 1998) ou também designados por jogos com objetos (Neto, 2017) são jogos em que as crianças exploram, experienciam (Samulski, 1997) e manipulam objetos como forma de “to explore the physical-material aspects of reality” (Oers, 2003, p. 13).

Por sua vez, estes jogos podem ser divididos em jogos de exercício e de construção (Chamorro, 2010). Os jogos de exercício ou jogo de repetição (Van der Kooji, 1997)

surgem a partir dos 2 anos e consistem na repetição constantemente de um movimento, que, conseqüentemente, produz o mesmo resultado (Chamorro, 2010). Os jogos de construção, tal como o nome indica, diz respeito às construções realizadas pelas crianças através da manipulação, por exemplo, de peças de madeira e de plástico (Chamorro, 2010).

Os materiais característicos das brincadeiras manipulativas podem ser diversos e não necessitam de ser específicos ou detalhados, como é o caso dos materiais naturais, como a areia, a terra, a água, os paus, as folhas, entre outros materiais (Spodek & Saracho, 1998).

Nos jogos simbólicos (Samulski, 1997; Chamorro, 2010), brincadeiras dramáticas ou de faz de conta (Spodek & Saracho, 1998) ou designados também por jogos de imitação (Van der Kooij, 1997), as crianças representam papéis sociais (Samulski, 1997; Spodek & Saracho, 1998), adotando ações, emoções e comportamentos de acordo com o papel que estão a representar (Oers, 2003), através da assimilação (Samulski, 1997). Do mesmo modo, neste tipo de brincadeira é característico observar as crianças a imitarem acontecimentos e situações vivenciadas (Van der Kooij, 1997; Spodek & Saracho, 1998) ou a criarem situações fictícias (Spodek & Saracho, 1998). Nas brincadeiras de faz de conta é comum também constatar que as crianças atribuem outros significados a objetos e os manipulam de formas diferentes às que foram inicialmente concebidas (Van der Kooij, 1997; Spodek & Saracho, 1998; Elkonin citado por Oers, 2003).

Os jogos com regras surgem aproximadamente entre os quatro e os sete anos (Chamorro, 2010). Este tipo de brincadeira é totalmente estruturado, no qual os seus participantes têm de cumprir regras ao longo do jogo (Spodek & Saracho, 1998). Normalmente, é caracterizado por ser um jogo social (Chamorro, 2010; Neto, 2017), uma vez que as crianças durante um jogo têm de interagir, negociar, confiar (Chamorro, 2010) e a cooperar com os seus pares (Samulski, 1997; Chamorro, 2010). Os jogos podem exigir diferentes modos de deslocamento, como a corrida, desenvolvendo a motricidade grossa, e outros como é o caso dos jogos de tabuleiro e de cartas que permitem que a criança desenvolva a sua motricidade fina (Spodek & Saracho, 1998).

Todavia, Spodek e Saracho (1998), ainda, identificam mais um tipo de brincadeira: as brincadeiras motoras. Este tipo de brincadeira diz respeito às ações motoras que as crianças desempenham, nomeadamente, correr, escalar, saltar, pular,

andar de bicicleta, entre outras (Spodek & Saracho, 1998). Para além do próprio corpo, as crianças podem ter à sua disposição materiais que estimulem este tipo de brincadeira, como é o caso das bicicletas, bolas, cordas e de plataformas que permitem à criança andar por cima de diferentes inclinações (Spodek & Saracho, 1998).

Como é possível constatar algumas brincadeiras mencionadas podem acontecer em simultâneo, é o caso das brincadeiras manipulativas com as brincadeiras dramáticas, as quais as crianças podem manipular objetos ao mesmo tempo que atribuem outros significados aos mesmos (Van der Kooij, 1997; Spodek & Saracho, 1998; Elkonin citado por Oers, 2003).

2.2. O brincar e o jogo como promotores de aprendizagens e de desenvolvimento

2.2.1. Perspetivas teóricas sobre o papel do brincar e do jogo para o desenvolvimento e para as aprendizagens da criança

As primeiras teorias sobre o brincar e o jogo surgiram na segunda metade do século XIX (Chamorro, 2010). Atualmente, existem as Teorias Clássicas, que se centram na explicação sobre o porquê de as crianças brincarem, e as Teorias Dinâmicas, que procuram explicar os pressupostos do brincar (Gilmore citado por Spodek & Saracho, 1998).

As Teorias Clássicas dividem-se em quatro teorias: a Teoria da Energia Excedente, a Teoria do Relaxamento, a Teoria do Pré-Exercício e a Teoria da Recapitulação (Mitchell & Mason citados por Spodek & Saracho, 1998).

A **Teoria da Energia Excedente** centra a sua perspetiva no facto de que a criança brinca para gastar as energias que foram acumuladas em outras situações (Spencer citado por Garvey, 1979, Kishimoto, 1998 e por Chamorro, 2010; Spodek & Saracho, 1998). Por sua vez, a **Teoria do Relaxamento** explica exatamente o contrário da primeira teoria. Esta teoria explica que a criança brinca para descansar e repor as energias que gastou anteriormente (Spodek & Saracho, 1998; Lázarus citado por Chamorro, 2010).

Já a **Teoria do Pré-exercício** defende que a criança ao brincar está a treinar e a preparar-se para a vida adulta (Gross citado por Garvey, 1979, Kishimoto, 1998 e por Chamorro, 2010). A **Teoria da Recapitulação** menciona que o brincar é um reflexo das atividades que os seus antepassados praticavam (Stanley-Hall citado por Garvey, 1979;

Kishimoto, 1998 e por Chamorro, 2010), sendo uma forma da criança reviver e conhecer “la evolución de la cultura [...] [e] la historia de la humanidad” (Chamorro, 2010, p. 20), através da hereditariedade (Spodek & Saracho, 1998).

Pode-se constatar que as quatro teorias clássicas mencionadas são contraditórias entre si, nomeadamente, a primeira com a segunda teoria, as quais referem que a criança brinca porque tem energia a mais ou a menos, e a terceira com a quarta teoria, as quais mencionam que a criança brinca para adquirir determinadas ações que serão necessárias no futuro ou ainda que esta brinca para gradualmente eliminar “as formas primitivas do [seu] organismo” (Spodek & Saracho, 1998, p. 212).

Relativamente às Teorias Dinâmicas, estas dividem-se em duas teorias: a **Teoria Construtivista**, que é sustentada por Piaget e Vygotsky, e a **Teoria Psicodinâmica**, defendida por Freud (Spodek & Saracho, 1998).

Na **Teoria Construtivista**, Piaget (citado por Spodek & Saracho, 1998; Chamorro, 2010; e por Bergen, 2014) constatou que as fases de desenvolvimento da criança estão intimamente relacionadas com o brincar. Neste sentido, ao observarmos as crianças a brincar e a jogar conseguimos facilmente compreender qual o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra, uma vez que a forma como brinca reflete o seu desenvolvimento cognitivo (Spodek & Saracho, 1998; Chamorro, 2010).

Piaget (citado por Samulski, 1997; Spodek & Saracho, 1998; Chamorro, 2010, Broker, 2013a; e por Bergen, 2014) afirma, ainda, que o desenvolvimento cognitivo está relacionado com dois processos: a assimilação e a acomodação, tendo o jogo um papel crucial neste desenvolvimento. Ao brincar, a criança assimila as várias informações fornecidas pelo exterior e organiza a nova informação recebida em esquemas de organização, enquanto se acomoda com a nova informação, modificando os seus esquemas de organização de informação (Spodek & Saracho, 1998).

Todavia, determinados teóricos mencionam que, ao contrário do que é expresso por Piaget, as brincadeiras que as crianças representam não estão relacionadas com as suas idades e, conseqüentemente, com os níveis de desenvolvimento, mas sim com as experiências e as oportunidades que as crianças vivenciaram (Marcolino, Barros & Mello, 2014).

Vygotsky (citado por Bodrova, 2008) acredita, igualmente, que o brincar potencia o desenvolvimento das crianças enquanto brincam, partilham e interagem com os seus

pares e adultos, potenciando o seu desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal. A criança ao brincar assume um comportamento e um pensamento mais maduro e, conseqüentemente, níveis de desenvolvimento superiores do que em comparação a situações em que não está a brincar (Rolim et al, 2008; Bodrova et al, 2013; Silva, 2017).

Na perspectiva de Vygotsky (citado por van Oers, 2003), brincar “creates a zone of proximal development of the child. In play the child always behaves beyond his average age, above his daily behaviour; in play it is as though he were a head taller than himself” (p. 14).

Neste sentido, tal como defende Vygotsky (citado por Brooker, 2013b e por Bodrova, 2008), o brincar é uma atividade sociocultural, que permite que as crianças construam o seu conhecimento sobre o mundo, através das relações que estabelecem e das experiências que vivenciam.

Vygotsky (citado por Spodek & Saracho, 1998; van Oers, 2003; Chamorro, 2010; e por Kravtsova, 2014) refere, ainda, que as crianças ao brincarem estimulam a sua imaginação e, conseqüentemente, potenciam o desenvolvimento cognitivo, nomeadamente, quando atribuem novos significados a objetos (Spodek & Saracho, 1998; Bodrova et al, 2013; Gralik et al, 2014), ao recriarem um papel e ao seguirem as regras sociais (Garvey, 1979; Chamorro, 2010; Kravtsova, 2014).

No entanto, estudos realizados demonstram que as brincadeiras atuais já não contribuem para o desenvolvimento da criança na Zona de Desenvolvimento Proximal (Bodrova et al, 2013). As razões apresentadas para que, atualmente, as crianças ao brincarem não estejam a desenvolver-se na Zona de Desenvolvimento Proximal centra-se na qualidade e quantidade das brincadeiras (Bodrova et al, 2013). Neste sentido, permite-nos fazer uma analogia sobre o facto de, atualmente, existirem inúmeros brinquedos industrializados e muitos específicos que prejudicam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, tanto para o desenvolvimento de uma brincadeira em si, como na atribuição de novos significados a objetos ou fingir manipular um objeto que não está presente na realidade, ou seja, prejudicam o desenvolvimento cognitivo da criança.

Elkonin vai ao encontro da perspectiva de Vygotsky de que o brincar é a principal atividade desenvolvida pela criança e que permite que a mesma se adapte e compreenda

a sua cultura (van Oers, 2003), mas também que o brincar potencia o desenvolvimento social, emocional (Van der Kooij, 1997) e cognitivo, mais concretamente, que potencia o desenvolvimento da autorregulação (Bodrova et al, 2013).

Elkonin (citado por Marcolino et al, 2014) refere, ainda, que o que potencia o desenvolvimento da criança enquanto brinca é o facto da mesma representar e vivenciar experiências mais complexas do que na realidade vivência. No entanto, na sua perspetiva, a brincadeira de faz de conta, na qual as crianças representam papéis sociais, não é inerente à criança, mas é uma aprendizagem feita com o apoio dos seus pares e dos adultos (Marcolino et al, 2014), o que nos remete para a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

Na **Teoria Psicodinâmica**, que assenta em Freud (citado por Spodek & Saracho, 1998 e por Chamorro, 2010), o brincar é visto como uma atividade em que a criança se envolve para controlar e enfrentar os seus sentimentos, frustrações e angústias e reviver situações prazerosas e complexas, como é o caso de perdas. O brincar nesta teoria é visto como uma forma da criança expressar as suas emoções e preocupações (Garvey, 1979; Rolim et al, 2008), o que permite que a criança se recree nas suas brincadeiras e aprenda a lidar com mais facilidade com essas situações (Spodek & Saracho, 1998; Rolim et al, 2008; Chamorro, 2010).

Neste sentido, a brincadeira é utilizada por muitos psicólogos e terapeutas que consideram a brincadeira como um meio poderoso e essencial para lidar com traumas emocionais (Spodek & Saracho, 1998; Anna Freud, Axline & Moustakas citados por Bergen, 2014).

No mesmo modo, Bruner (citado por Kishimoto, 1998) e Garvey (citados por Chamorro, 2010) vão ao encontro de Freud, mais concretamente, da Teoria Psicodinâmica. Bruner e Garvey acreditam que ao brincar a criança tem a oportunidade de lidar com conflitos e problemas (Kishimoto, 1998), bem como explorar diversos comportamentos e sentimentos, através da imaginação (Chamorro, 2010).

Neste sentido, estas teorias ajudam o/a educador/a e o/a professor/a a compreender as necessidades de cada criança e adaptar a sua ação educativa, perante a forma como a criança se relaciona e se envolve nas brincadeiras.

Do mesmo modo, é possível compreender o papel do brincar no desenvolvimento da criança, através das Teorias Construtivistas, uma vez que a criança representa nas suas

brincadeiras as experiências e as oportunidades que vivenciou para construir a sua aprendizagem e a compreensão sobre o mundo que a rodeia. Neste sentido, com base nestas teorias, é possível constatar o conhecimento e as experiências que as crianças construíram e/ou vivenciaram. Para além disso, é, igualmente, possível perceber que a criança ao brincar demonstra níveis superiores de desenvolvimento, o que reflete também a pertinência do papel e do envolvimento do/a educador/a e do/a professor/a nas brincadeiras das crianças. Para tal, se a criança em momentos de brincadeira demonstra ser capaz de realizar uma determinada ação ou desempenhar um comportamento, revela que o seu pensamento e perspetiva já estão desenvolvidos, a mesma só precisa de oportunidades e experiências para colocar essa aprendizagem em prática em momentos em que não está a brincar.

Na mesma linha de pensamento, o brincar permite que educador/a e o/a professor/a detetem problemas na vida da criança e da sua família, mas também a forma como a criança está a reagir a determinadas situações que se passam na sua vida, através da Teoria Psicodinâmica, o que permite adaptar a sua ação educativa e apoiar a criança ou mesmo conversar com a sua família sobre o que observar.

2.2.2. Relação entre o brincar e o jogo com o desenvolvimento e a aprendizagem

O brincar e o jogo potenciam o desenvolvimento e permitem que a criança contrua a sua aprendizagem, de forma natural, espontânea, ativa e significativa, através das experiências e das oportunidades que tem ao seu dispor (Garvey, 1979; Samulski, 1997; Huizinga, 2000; Neto, 2009; Kravtsova, 2014).

Por sua vez, as crianças dispõem de mais oportunidades e experiências significativas para aprender e para se desenvolver enquanto brincam do que em comparação com outras atividades (Chamorro, 2010; Sampaio citado por Silva, 2017; Marques, 2019), sendo, por isso, uma atividade insubstituível na vida das crianças (Silva, 2017).

No entanto, é crucial salientar que a aprendizagem construída pela criança e o seu desenvolvimento acontecem de forma intrínseca (Garvey, 1979; Ferland citado por Silva & Sarmiento, 2017; Silva, 2017), tendo em conta que nenhuma criança decide ir brincar com o objetivo de aprender e/ou de se desenvolver, mas sim porque gosta de brincar

(Brooker, 2013b). Neste sentido, o brincar assume-se como “o meio de aprendizagem preferido do nosso cérebro” (Ackerman citada por Marques, 2019, p. 59).

A criança ao brincar tem oportunidade para aprender e para se desenvolver a vários níveis, de forma holística (Oliveira, 1995; Silva & Sarmento, 2017; Marques, 2019), tendo em conta que o brincar e o jogo potenciam o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo da criança (Garvey, 1979; Samulski, 1997; Kishimoto, 1998; Neto, 2001, 2009, 2017).

De seguida, a organização dos seguintes parágrafos será relacionada com os diferentes tipos de aprendizagem e de desenvolvimento que o brincar e o jogo potenciam ao nível motor, cognitivo, social e afetivo.

O brincar e o jogo potenciam o **desenvolvimento motor** da criança, tendo em conta que os mesmos possibilitam o desenvolvimento da motricidade fina, como a manipulação (Neto, 2001), e da motricidade grossa, nos diversos modos de locomoção (Neto, 2009). Do mesmo modo, potenciam o desenvolvimento da força (Chamorro, 2010; Lansdown, 2013; Marques, 2019), do equilíbrio (Chamorro, 2010; Marques, 2019), da resistência (Marques, 2019), da coordenação óculo-motora (Samuelsson & Carlsson, 2008; Chamorro, 2010; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e permitem, igualmente, que a criança desenvolva e compreenda os seus sentidos (Chamorro, 2010).

O brincar potencia, ainda, que a criança se **desenvolva cognitivamente**, desenvolvendo a sua atenção e concentração (Smilansky citado por Kitson, 1997; Samuelsson & Carlsson, 2008; Meyers, 2013; Neto, 2017;), a sua memória (Chamorro, 2010; Lansdown 2013a; Meyers, 2013) e a sua persistência (Cotonhoto et al, 2019; Marques, 2019).

A criança desenvolve, igualmente, a sua linguagem e a comunicação (Garvey, 1979; Samuelsson & Carlsson, 2008; Silva et al, 2016), adquire novos vocábulos (Marques, 2019) e aprende a argumentar (Cotonhoto et al, 2019), enquanto brinca e joga.

O brincar e o jogo permitem, ainda, que a criança desenvolva o seu pensamento abstrato (Garvey, 1979; Singer & Singer citados por Kitson, 1997; Chamorro, 2010;), reflexivo (Bodrova et al, 2013) e crítico (Marques, 2019) e desenvolva o seu raciocínio e lógica (Pinto & Tavares, 2010; Cotonhoto et al, 2019) e a capacidade de formular hipóteses e estratégias (Chamorro, 2010). A criança ao brincar aprende a ser flexível ao

adaptar-se a novas informações (Smilansky citado por Kitson, 1997; Neto, 2001; Pinto & Tavares, 2010) e opiniões, constrói as suas próprias ideias e perspectivas (Lansdown, 2013; Meyers, 2013) e aprende a tomar decisões e a fazer escolhas (Kishimoto, 2010; Wood, 2013a; Silva et al, 2016; Ferland citado por Silva & Sarmento, 2017).

Como já referido anteriormente, a criança também desenvolve a sua criatividade e imaginação, através da recriação e imitação de situações e de papéis sociais e/ou quando atribui novos significados a objetos ou os representa através de gestos (Garvey, 1979; Samuelsson & Carlsson, 2008; Neto, 2009; Silva et al, 2016). Para além disso, ao brincar ao faz de conta também aprende a distinguir a realidade da brincadeira (Garvey, 1979; Samulski, 1997; Chamorro, 2010; Pinto & Tavares, 2010),

A criança ao brincar desenvolve-se também a **nível social**, pois tem a oportunidade para desenvolver a sua autonomia e independência (Silva et al, 2016; Ferland citado por Silva & Sarmento, 2017; Luna citado por Cotonhoto et al, 2019) e para aprender a interagir, a cooperar e a entretajar os seus pares, construindo relações de amizade e de confiança (Garvey, 1979; Singer & Singer citados por Kitson, 1997; Chateau citado por Kishimoto, 1998; Neto, 2017; Samuelsson & Carlsson, 2008; Silva et al, 2016). Do mesmo modo, aprende a respeitar o outro (Silva & Sarmento, 2017; Cotonhoto et al, 2019), a negociar e a planear as brincadeiras com os seus pares (Samulski, 1997; Samuelsson & Carlsson, 2008; Kishimoto, 2010; Cotonhoto et al, 2019).

Na perspectiva de Vygotsky, como foi mencionado anteriormente, o brincar potencia uma Zona de Desenvolvimento Proximal através do apoio dos seus pares, uma vez que fazem partilhas de experiências e de conhecimentos, apoiam-se e aprendem umas com as outras (van Oers, 2003).

De igual modo, as crianças ao brincarem ao faz de conta têm a oportunidade para conhecerem, explorarem e compreenderem o mundo e a sua cultura, através da representação e imitação de ações realizadas pelos adultos, assumindo papéis sociais, o que, consequentemente, permite que as crianças se preparem para a vida adulta (Garvey, 1979; Kitson, 1997; Neto, 2001, 2009, 2017; Samuelsson & Carlsson, 2008; Kishimoto, 2010; Cotonhoto et al, 2019) e que construam a sua compreensão sobre as regras sociais, aprendendo a lidar e a cumprir com as mesmas (Garvey, 1979; Chateau citado por Kishimoto, 1998; Bodrova, 2008; Silva et al, 2016). As crianças ao brincarem expressam

as suas conceções sobre a sua cultura, os papéis e as regras sociais e sobre o meio que as rodeia (Kitson, 1997; Kishimoto, 2010; Pinto & Tavares, 2010).

O brincar permite também que a criança aprenda a autocontrolar os seus instintos para não fazer determinadas ações (Oliveira, 1995; Smilansky citado por Kitson, 1997; Cotonhoto et al, 2019), no sentido em que se estiver a brincar aos médicos, a criança, que for o/a paciente, terá de controlar o seu instinto para não brincar, nem manipular um estetoscópio.

O brincar e o jogo também potenciam o **desenvolvimento afetivo** das crianças, dando-lhes a oportunidade para aprenderem a resolver conflitos e problemas (Garvey, 1979; Neto, 2017; Kishimoto, 2010; Chamorro, 2010; Silva et al, 2016), para aprenderem a lidar com a frustração, com o medo (Rolim et al, 2008; Marques, 2019), com a vitória e com a derrota (Garvey, 1979; Silva, 2017). Para tal, é crucial para a aprendizagem e para o desenvolvimento que a criança lide com perigos e riscos (Neto, 2009; Silva et al, 2016; Marques, 2019) e que “quebre algumas regras” (Marques, 2019, p. 64).

A criança ao brincar tem a possibilidade de compreender, controlar e expressar os seus sentimentos e emoções (Singer & Singer citados por Kitson, 1997; Neto, 2009, 2017; Kishimoto, 2010; Meyers, 2013), construir a consciência de si e a sua personalidade (Neto, 2009, 2017; Chamorro, 2010; Kishimoto, 2010; Pinto & Tavares, 2010; Silva et al, 2016), bem como desenvolve a sua autoconfiança e a autoestima (Kitson, 1997; Rolim et al, 2008; Marques, 2019).

Para além de potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, o brincar garante que a mesma tenha saúde física e mental ao longo da vida (Neto, 2009; Lansdown, 2013).

Neste sentido, estudos realizados revelam que as crianças ao construírem aprendizagens por meio do brincar e do jogo obtém melhores resultados a nível escolar (Neto, 2001, 2009, 2017; Bodrova, 2008; Pinto & Tavares, 2010), uma vez que as aprendizagens são adequadas às suas necessidades e aos seus interesses (Kitson, 1997). Do mesmo modo, estudos realizados demonstram a relação que existe “entre brincar e ser feliz na infância e o sucesso na vida adulta” (Neto, 2009, p. 20).

Nesta perspetiva, o brincar e o jogo são meios cruciais para potenciar a construção de aprendizagens, tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, Kishimoto (1998) refere que como os objetivos da escola se centram em potenciar aprendizagens, de acordo com um currículo, o brincar e o jogo não podem relacionar-se com o ensino, pois as ações neste contexto são sempre orientadas pelo/a professor/a para a aprendizagem. Do mesmo modo, Tomás e Ferreira (2019) consideram que estão a instrumentalizar e disciplinar o brincar, o que, conseqüentemente, retira tempo à criança para brincar, pois passa mais tempo a aprender conteúdos. Neste sentido, criticam o facto de muitos teóricos relacionarem o brincar como potenciador do sucesso escolar, uma vez que estão a antecipar um futuro (Abi-Rached citado por Tomás & Ferreira, 2019).

E, ainda, Long, Volk, Gregory, Wood, Grieshaber e McArdle (citados por Ryan & Northey-Berg, 2014) consideram que a relação do brincar com as aprendizagens curriculares constitui uma negligência nas oportunidades e diversidades de brincadeiras e não respeita as características do brincar, pois referem que o currículo escolar não reconhece “the ways that play is culturally mediated, socially situated, and used by children as a site for identity politics” (p. 204).

Todavia, a perspetiva que a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser construídos por meio do brincar e do jogo remonta aos anos antes de Cristo (Kishimoto, 1998; Chamorro, 2010). Filósofos e pensadores, como Platão e Aristóteles (citados por Kishimoto, 1998 e por Chamorro, 2010), já defendiam a perspetiva de relacionar o brincar e o ensino. Porém, com o surgimento do Cristianismo houve uma mudança na Educação e o jogo foi afastado da aprendizagem (Kishimoto, 1998). O brincar e o jogo começaram a ter novamente um papel crucial na pedagogia com Froebel (Kishimoto, 1998; Cotonhoto et al, 2019).

Entretanto, surgiram psicólogos, como Piaget e Vygotsky (citados por Cotonhoto et al, 2019), teóricos/as e educadores/as (Kishimoto, 1998) que defendem o papel crucial do brincar e do jogo na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, sendo, por isso, a presença destes elementos no currículo essencial (Alain citado por Kishimoto, 1998; Samuelsson & Pramling, 2014; Ferland citado por Silva & Sarmiento, 2017; Brougère citado por Cotonhoto et al, 2019), uma vez que o brincar “contribui diretamente para a construção do conhecimento” (Rolim et al, 2008, p. 177).

As razões que levam teóricos/as e educadores/as a associarem o brincar e o jogo com as aprendizagens a desenvolver, de acordo com um currículo, prendem-se,

essencialmente, por serem um meio que permite que a criança assimile facilmente “conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas” (Neto, 2009, p. 24) e porque potencia a aprendizagem através do “erro e estimula a exploração e a solução de problemas” (Alain citado por Kishimoto, 1998, p. 21). Para além de que a criança ao aprender com base num currículo que incorpore a ludicidade não sente pressões, não se sente preocupada em errar, apenas brinca enquanto aprende (Kishimoto, 1998). Do mesmo modo, o brincar e o jogo aliados ao currículo permitem que a criança tenha o seu tempo e espaço garantidos para brincar e jogar livremente (Bodrova, 2008).

Vygotsky e Elkonin defendem, ainda, que o brincar e o jogo potenciam a aprendizagem da leitura e da escrita (Bodrova, 2008; Kishimoto, 2010; Cotonhoto et al, 2019), bem como a aprendizagem de conceitos matemáticos (Samuelsson & Carlsson, 2008; Kishimoto, 2010; Pinto & Tavares, 2010; Cotonhoto et al, 2019).

De acordo com os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (citado por Samuelsson & Pramling, 2014), o papel do brincar na ação educativa de um/a educador/a e de um/a professor/a revela-se como um meio pedagógico pertinente para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

O único problema mencionado sobre relacionar o brincar e o jogo com o currículo centra-se essencial no facto de deixar de ser considerado brincar e jogo, se os mesmos forem controlados pelo/a professor/a e pelo/a educador/a (Wood, 2013b). Assim, o brincar e o jogo só coexistem e são aceites no ensino quando as suas características são respeitadas (Kishimoto, 1998; Tomás & Ferreira, 2019).

Neste sentido, uma escola que potencie a aprendizagem por meio do jogo e do brincar potencia, igualmente, o desenvolvimento moral, a reflexão (Kishimoto, 1998) e estimula o interesse da criança para aprender (Kishimoto, 1998; Pinto & Tavares, 2010; Cotonhoto et al, 2019) ao longo da vida.

Ao constatarmos que o brincar e o jogo são potenciadores de aprendizagens e de desenvolvimento, cabe-nos neste momento analisar como é que estão presentes e referenciados nos programas e orientações curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2.2.1. Análise dos programas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o brincar é visto como um meio essencial para aprender, uma vez que aprendizagem se constrói de forma natural e holística (Silva et al, 2016). Neste sentido, as OCEPE reconhecem o brincar como uma atividade que potencia a aprendizagem e o desenvolvimento, a qual permite que a criança se envolva ativamente, enquanto demonstra sinais de prazer e de felicidade, de “concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p. 11).

Ao reconhecerem que o brincar permite que a aprendizagem se processe de forma holística e que contribui para a aprendizagem de diversas competências, o mesmo está presente em todas as áreas de conteúdo nas OCEPE, sendo, por isso, que as aprendizagens a promover podem e devem estar relacionadas com o brincar (Silva et al, 2016).

O Domínio da Educação Física que é visto como “um espaço privilegiado de brincar” (Silva et al, 2016, p. 44) e o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro são feitas referências às características do brincar, como se pode comprovar: “O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança [...] e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et al, 2016, p. 52). Neste sentido, este domínio e subdomínio são essenciais para que o/a educador/a proponha momentos aliando o brincar e o jogo com a aprendizagem.

Nas OCEPE, o brincar e o jogo são, ainda, referidos como um meio de potenciar a aprendizagem e a exploração da escrita, da consciência fonológica (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), da resolução de problemas e do desenvolvimento do “pensamento e raciocínio matemáticos” (Silva et al, 2016, p. 75) (Domínio da Matemática).

Do mesmo modo, nas OCEPE são dadas indicações ao/à educador/a sobre o modo como poderá apoiar e envolver-se nas suas brincadeiras e jogos das crianças. Estas indicações encontram-se expressas no subcapítulo 2.2.3. deste trabalho, mais concretamente, ao abordar o papel do/a educador/a e do/a professor/a no brincar.

Por sua vez, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o brincar e o jogo são mencionados em quase todos os programas curriculares, à exceção da área da Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). No entanto, apenas as áreas de Expressão Físico-

Motora e Expressão Dramática remetem para o brincar e o jogo como potenciadores de aprendizagens e de desenvolvimento.

No programa de Expressão Físico-Motora espera-se que as “crianças [...] [sejam] «já» capazes de tarefas mais ousadas e aliciantes, próximas dos feitos que os mais velhos exibem, brincando e descobrindo, nessas brincadeiras, novas capacidades e dificuldades a vencer” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 37), enquanto que no programa de Expressão Dramática refere-se que

Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. [...] as crianças desenvolvem acções [...] que as colocam perante problemas a resolver (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 77).

Do mesmo modo, é, igualmente, expresso que as propostas do/a professor/a na área da Expressão Dramática devem ter por base situações vivenciadas pelas crianças, de forma a “enriquecer a capacidade da criança se expressar e comunicar” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 78).

Nos restantes programas apenas mencionam o jogo como um objetivo a alcançar, por exemplo, para abordar os gostos e as preferências das crianças – “Os seus gostos e preferências: Seleccionar jogos e brincadeiras” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 105) (1.º ano, Estudo do Meio); como forma de conhecer o passado e as tradições da sua cultura “Conhecer vestígios do passado local: costumes e tradições locais (jogos [...])” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 112-113) (3.º ano); para “Realizar experiências com a luz: [...] Realizar jogos de luz e sombra” (p. 125) e “Realizar experiências com ímanes: Realizar jogos com ímanes” (p. 125) (3.º ano, Estudo do Meio).

No programa de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), o jogo surge como forma para adquirir novos vocábulos – “Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo [...] jogos e brincadeiras” (p. 45) (1.º ano, Português – Leitura e Escrita); como forma de discursar, através da interpretação de papéis durante dramatizações – “Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. [...] Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema” (p. 48) (2.º ano, Português - Oralidade) e como forma de

escrever poemas – “Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, [...] jogos poéticos” (p. 62) (4.º ano, Português – Educação Literária).

Mas também, surge como recurso para efetuar desenhos, nomeadamente, através de jogos de simetria – “Fazer jogos de simetria dobrando uma superfície pintada” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 94) (2.º, 3.º e 4.º ano, Expressão Plástica – Pintura) e como meio de desenvolver a voz, o movimento e de explorar instrumentos – “Voz, corpo e instrumentos são os recursos a desenvolver através de jogos de exploração” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 68) (Expressão Musical).

2.2.3. O papel do/a professor/a e do/a educador/a na brincadeira e nos jogos das crianças

Os/as educadores/as e os/as professores/as ao reconhecerem o brincar e o jogo como potenciadores de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças devem observar e envolver-se nas brincadeiras das mesmas (Spodek & Saracho, 1998; Samuelsson & Carlsson, 2008; Gralik et al, 2014). Neste sentido, o/a educador/a e o/a professor/a podem assumir diversos papéis ao envolverem-se numa brincadeira ou num jogo: podem apoiar; desafiar, através do questionamento, reflexão e diálogos; propor brincadeiras e jogos; e podem estar atentos/as à forma como as crianças brincam e se envolvem nas brincadeiras, de forma a potenciar o desenvolvimento e a construção das aprendizagens ao colocar andaimes e retirá-los progressivamente (Bodrova, 2008).

Estes/as profissionais podem apoiar e criar oportunidades para as crianças enriquecerem as suas brincadeiras, através do diálogo sobre situações vivenciadas (Silva et al, 2016), potenciando o desenvolvimento do seu pensamento (Kitson, 1997; Spodek & Saracho, 1998; Gralik et al, 2014), com base no questionamento, na reflexão e nas sugestões (Garvey, 1979; Bodrova, 2008; Samuelsson & Carlsson, 2008).

Ao envolverem-se nas brincadeiras e nos jogos das crianças podem assumir diversas funções, nomeadamente, podem participar nas brincadeiras ao assumirem um papel (van Oers, 2003); podem apoiar as crianças a lidarem com conflitos e a contactarem com a sua cultura, com papéis e regras sociais (van Oers, 2003; Samuelsson & Carlsson, 2008; Kishimoto, 2010; Duarte, Derisso, Duarte & Duarte, 2017); podem desafiá-las, de modo a potenciar as suas descobertas e explorações (Kitson, 1997; Spodek & Saracho, 1998; Silva et al, 2016) e, conseqüentemente, potenciar a construção da aprendizagem e do desenvolvimento (Kitson, 1997; Brooker & Woodhead, 2013; Wood, 2013a;

Cotonhoto et al, 2019); podem introduzir um problema e esperar que as crianças o solucionem, sem recorrerem a estratégias fáceis, como a magia (Kitson, 1997); e podem potencializar a reflexão (Kitson, 1997).

Outro papel que os/as educadores/as e os/as professores/as podem ter face ao brincar é estarem atentos/as se as crianças representam nas suas brincadeiras estereótipos culturais (Silva et al, 2016). Caso estejam presentes, os/as professores/as e os/as educadores/as podem aproveitar para conversar e refletir com as crianças sobre essas temáticas (Silva et al, 2016).

Contudo, devem, igualmente, ter em atenção para não controlarem, nem modificarem as brincadeiras, do mesmo modo que não devem permanecer durante muito tempo nas mesmas. Apesar do/a educador/a e do/a professor/a poderem guiar as brincadeiras das crianças, é essencial não esquecer que a brincadeira deve ser sempre controlada pelas crianças, principalmente, na escolha da brincadeira e dos papéis que vão assumir (Kitson, 1997; Spodek & Saracho, 1998; Bodrova, 2008).

Neste sentido, se as crianças não tiverem o apoio do adulto, as suas brincadeiras poderão tornar-se limitadas (Kitson, 1997; Duarte et al, 2017). Portanto a ideia de que as crianças têm de brincar sozinha, sem o apoio do adulto, é errada (Kitson, 1997). A aprendizagem que a criança constrói a partir de uma brincadeira pode dever-se ao envolvimento do adulto, que permite estimular e ampliar as conceções das crianças sobre as situações reais que representam nas brincadeiras (Kitson, 1997). O envolvimento e apoio do/a professor/a e do/a educador/a nas brincadeiras cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Kitson, 1997), o que permite que a criança ao brincar revele níveis de desenvolvimento superiores.

Para tal, ao se envolverem e observarem as brincadeiras das crianças têm a oportunidade para as conhecerem melhor, aos seus interesses e necessidades (Rolim et al, 2008; Silva et al, 2016; Neto, 2017), o que dá a possibilidade de planearem e proporem momentos e surgirem novos projetos (Silva et al, 2016).

Neste sentido, uma ação educativa que incorpore a ludicidade vai ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças (Cotonhoto et al, 2019), o que permite que a aprendizagem seja “mais dinâmica [...] sólida” (Pinto & Tavares, 2010, p. 233) e significativa, porém esta ação não se centra, exclusivamente, em propor jogos ou brincadeiras (Pinto & Tavares, 2010). Uma ação educativa que incorpore o brincar e o

jogo é apenas necessário que estejam presentes as características do brincar e jogo, tanto na ação educativa, como nas ações das crianças, reconhecendo, essencialmente, que o brincar potencia só por si o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas (Chamorro, 2010; Pinto & Tavares, 2010).

A adoção de uma ação educativa incorporada com a ludicidade permite que a criança assuma um papel central na sua aprendizagem, mais concretamente, que a mesma seja o próprio sujeito e agente no seu processo de aprendizagem, o que permite que a criança se interesse e se envolva na construção da sua aprendizagem de forma espontânea (Pinto & Tavares, 2010).

O espaço é também um aspeto crucial na ação educativa do/a professor/a e do/a educador/a. Estes/as devem potenciar e enriquecer o espaço com diversos objetos, materiais e recursos para dar a possibilidade de diversas explorações, manipulações e brincadeiras (Spodek & Saracho, 1998; Gralik et al, 2014). Assim, os materiais e recursos que serão colocados à disposição das crianças na sala devem ser pouco estruturados, de forma a que as crianças os possam alterar, modificar e atribuir novos significados a estes, potenciando a sua criatividade e imaginação (Spodek & Saracho, 1998; Bodrova, 2008; Elkonin citado por Marcolino et al, 2014).

Do mesmo modo, o/a professor/a e o/a educador/a podem incentivar as crianças a criarem os seus próprios materiais e recursos, de acordo com a brincadeira que exploram (Bodrova, 2008), por exemplo, não existe um chapéu na sala, as crianças podem criar um chapéu de papel.

No entanto, devem também estar atentos/as para compreender quando é que os materiais e recursos presentes na sala já não são necessários, através da observação e envolvimento nas brincadeiras, constatando o que as crianças exploram e utilizam com interesse e o que já não têm mais interesse em explorar e brincar (Kitson, 1997; Gralik et al, 2014). Ao serem introduzidos novos materiais e recursos no espaço permite que a criança tenha mais oportunidades de brincadeira, construa novas aprendizagens e se desenvolva (Kitson, 1997).

Para além do espaço, o/a educador/a e o/a professor/a devem garantir tempo para que as crianças possam brincar e envolverem-se nas suas brincadeiras livremente (Spodek & Saracho, 1998).

3) CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

No presente capítulo serão apresentados os contextos de intervenção, nomeadamente, de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar. Este capítulo centra-se, assim, na caracterização dos dois grupos, com os quais intervimos, bem como é feita a caracterização de ambos os contextos.

3.1. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1.1. Caracterização do grupo e do contexto de intervenção

O contexto educativo onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi uma escola pública, localizada num bairro periférico da cidade de Évora. A escola pertence a um Agrupamento de Escolas localizado próximo das muralhas do centro da cidade. O Agrupamento é composto pelas valências de Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e, ainda, é composto pelo Ensino Noturno.

O Projeto Educativo em vigor no Agrupamento abrange os anos letivos de 2018 a 2021, porém este não faz qualquer menção ao papel do brincar, nem do jogo na vida das crianças. No entanto, este documento faz menção aos “jogos matemáticos”, como um recurso para o sucesso escolar nos 3.º e 4.º anos. Todavia, esta é uma oferta não curricular do Agrupamento, o que significa que não é de participação obrigatória.

A escola na qual desenvolvi a minha intervenção é composta pela valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, existindo na mesma quatro turmas, correspondentes a cada ano deste ciclo.

Relativamente ao edifício da escola, o mesmo é dividido por resto-chão e 1.º andar. No resto-chão encontra-se duas salas (3.º e 4.º ano), uma arrecadação e duas instalações sanitárias, destinadas a cada um dos sexos. O 1.º andar é composto por duas salas (1.º e 2.º ano) e uma sala de professores e de reuniões. No exterior existe um espaço amplo, no qual o pavimento é maioritariamente de terra, por isso, o espaço tem bastantes recursos naturais, como terra, árvores e canteiros de flores. É, ainda, composto por um alpendre com jogos desenhados no chão de cimento, um pavimento sintético e um campo de jogo com duas balizas e um cesto de basquetebol. Existe, ainda, um anexo destinado ao espaço do refeitório, estando neste espaço também incluídas instalações sanitárias, destinadas a cada um dos sexos e destinada a crianças com mobilidade reduzida.

Esta escola oferece o espaço exterior para as crianças brincarem livremente durante os períodos do intervalo. Este espaço é uma mais valia em termos de oportunidades de exploração e descoberta, pois é rico em recursos naturais e não tem espaços, nem brinquedos definidos, o que permite que as crianças utilizem a sua imaginação e criatividade para brincarem.

No entanto, o tempo de brincadeira e de jogo livre neste contexto é muito limitado, o qual inúmeras vezes não excedia as 2 horas diárias. Para além disso, quando chovia, como o espaço do alpendre não tem capacidade para abrigar todas as crianças da chuva, as mesmas ficavam nas suas salas a ver filmes, durante os intervalos, o que condicionava os momentos de brincadeiras.

O tempo de brincadeira era, igualmente, limitado neste contexto, pois, para além de estar apenas centrado ao momento do intervalo, as atividades extracurriculares (AEC) estavam inseridas no horário das crianças, o que, conseqüentemente, aumentava o número de horas que as crianças passavam dentro da escola e diminuía o seu tempo de brincadeira.

O grupo com o qual decorreu o presente estudo é composto por vinte crianças, nomeadamente, onze meninos e nove meninas, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, que frequentavam o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De salientar que todas as crianças desta turma iniciaram o ano letivo com idade superior a cinco anos. No entanto, é importante salientar que a J. estava a frequentar pela segunda vez o 1.º ano, sendo que fez os sete anos em outubro de 2019, por isso, ingressou no 1.º Ciclo com apenas cinco anos.

Neste grupo, uma criança (J. A.) nunca frequentou o contexto de Pré-Escolar e duas crianças (M. I. e D.) frequentaram esporadicamente este contexto; três crianças (M., G. N. e o Ga.) foram acompanhadas no jardim de infância pela intervenção precoce e, por isso, quando ingressaram no 1.º Ciclo já estavam integradas no regime de educação especial; e quatro crianças (M. J., G. N., Ga. e a J.) eram acompanhadas por terapeutas da fala.

Este grupo é um grupo homogéneo, tendo em conta que todas as crianças têm praticamente a mesma idade. No entanto, este grupo apoiava-se e cooperava mutuamente, promovendo as interações e a aprendizagem em conjunto. De forma a facilitar estas interações e a aprendizagem coletiva, a sala estava organizada, de modo a que regularmente a aprendizagem fosse construída em grupo, uma vez que as mesas

encontravam duas a duas, permitindo que estivessem, no máximo, quatro crianças por mesa.

No espaço de recreio, as crianças revelavam interesse em jogar à bola, fazer coreografias, brincar com a terra, executar jogos, principalmente, jogos com corridas, brincar às famílias e, ainda, pintar desenhos. Dentro do espaço da sala, as crianças gostavam de escutar histórias com recursos a fantoches, de realizar jogos, de resolver e explorar problemas matemáticos e algumas crianças revelavam interesse e curiosidade na aprendizagem da escrita.

Relativamente à ação educativa da professora cooperante, a mesma tinha como intencionalidade promover a cooperação entre pares, a autonomia e a responsabilidade das crianças. Do mesmo modo, a professora cooperante salienta no Projeto Curricular de Turma (PCT) que dava preferência aos momentos em que as crianças se envolvessem na descoberta, na exploração e na experimentação, como os momentos de exploração de problemas matemáticos. Para além disso, uma das intencionalidades mencionadas pela professora cooperante centra-se na utilização nas tecnologias, algo que não foi possível observar, durante o tempo de intervenção.

A professora cooperante refere, ainda, no PCT que todos os intervenientes (crianças, professores/as e dinamizadores/as) faziam parte do processo de aprendizagem. Contudo, a professora cooperante planificava os vários momentos sem as crianças, centrando-se principalmente nos manuais e, por sua vez, menciona no PCT que a avaliação da aprendizagem construída era realizada no final de cada módulo.

De salientar, ainda, que a professora cooperante não se envolveu durante as brincadeiras e os jogos das crianças no espaço exterior e, antes da minha intervenção, o brincar e o jogo não tinham lugar na sala, como se pode constatar estes não surgem no PCT.

3.2. Contexto de Educação Pré-Escolar

3.2.1. Caracterização do grupo e do contexto de intervenção

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) de Pré-Escolar decorreu numa instituição de ensino particular e cooperativo, com fins lucrativos, localizada num bairro periférico da cidade de Évora. De salientar que, apesar da instituição não se situar no centro da cidade, as idas ao centro eram regulares, antes da situação de pandemia, uma

vez que a própria instituição se situa a uma distância de 500 metros do centro da cidade (Projeto Educativo, 2019). Para além disso, o acesso rodoviário é privilegiado, tendo duas paragens de autocarro próximas da instituição.

Esta instituição foi inaugurada no ano letivo de 2007, devido à necessidade de não existir no bairro um espaço educativo (Projeto Educativo, 2019). No entanto, esta instituição é frequentada por crianças dos vários bairros da cidade e alguns, ainda, fora da cidade, sendo que apenas uma pequena minoria da população que frequenta esta instituição vive neste bairro.

A instituição é composta pelas valências de berçário, de creche e de pré-escolar, mas também pela valência de Atividades de Tempos Livres (A. T. L.), porém esta é uma valência que só está em funcionamento nos meses de verão, ou seja, nas férias escolares. Deste modo, a presente instituição integra regularmente crianças a partir dos 4 meses até aos 6 anos.

Relativamente às valências que se encontram na instituição, a mesma tem ao seu dispor dez salas: duas de berçário, no 1.º piso do edifício: quatro de creche e outras quatro de pré-escolar, no resto-chão. De salientar que cada sala de pré-escolar tem à sua disposição uma instalação sanitária, que permite que as crianças se tornem autónomas. Do mesmo modo, todas as salas da instituição estão pensadas no sentido de promover a autonomia das crianças, devido aos recursos, materiais e espaços serem de fácil acesso e pensados na perspetiva da criança. No entanto, as instalações sanitárias na valência de creche encontram-se fora das salas, nomeadamente, no hall comum à valência, tendo todas salas acesso ao mesmo.

Nesta instituição existe, ainda, um salão, uma receção, uma copa, um alpendre, um gabinete da direção, uma sala de reuniões, instalações sanitárias para o pessoal docente e não docente, um espaço exterior, uma piscina, um refeitório e uma cozinha, em que o acesso se faz através do refeitório.

O refeitório é utilizado por crianças de creche e de pré-escolar e, ainda, por todos os funcionários da instituição (educadoras, auxiliares, cozinheiras e rececionista). O espaço da cozinha é composto por duas despensas, duas casas de banho e um quintal, o qual tem uma porta que dá acesso ao espaço comum à valência de pré-escolar e ao salão.

O espaço exterior é comum a todas as valências e é composto por “dois escorregas, relva e, ainda, é possível observarmos a piscina” (nota de campo do dia 14 de fevereiro de 2020), a rua e a escola básica, que fica ao lado da instituição. Para além disso, existem neste espaço estruturas de lazer, brinquedos destinados apenas às crianças da valência de creche, paletes onde as crianças se podem sentar, uma baliza de futebol desenhada numa parede e um pavimento sintético.

A piscina é um espaço destinado à realização de atividades que permitem estimular o desenvolvimento da criança ao meio aquático (Projeto Educativo, 2019), sendo utilizada por pequenos grupos, em dias específicos com o apoio de um/a professor/a especializado e pela educadora ou auxiliar do grupo. No entanto, devido à situação de pandemia, a utilização do espaço da piscina deixou de ser permitida, devido à proibição que existe pela Direção Geral de Saúde ao uso de balneários.

Na presente instituição, as crianças têm oportunidade para brincar e jogar no espaço do salão, no espaço exterior comum às várias valências e nas salas de cada grupo. As crianças do pré-escolar têm, ainda, o espaço exterior comum apenas às suas salas e ao salão para brincarem. Para além disso, não existe um único espaço da instituição onde seja proibido as crianças brincarem, a não ser quando estão a fazer as suas necessidades básicas (como comer e dormir). Portanto, as crianças podem usufruir da maioria dos espaços desta instituição e têm a oportunidade para brincarem com crianças dos outros grupos.

O grupo com o qual decorreu a minha intervenção é constituído por 26 crianças, dezoito meninos e oito meninas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. De referir, ainda, que uma menina completou os 5 anos em janeiro deste ano e um menino irá completar em novembro os 7 anos, à exceção destas duas crianças, todas as restantes irão ou já completaram este ano os 6 anos.

Para além disso, catorze das crianças deste grupo frequentam a instituição desde bebés, tendo sido acompanhados pela educadora cooperante e pela mesma auxiliar de ação educativa desde então, ou seja, estão na instituição há cerca de 5 anos. As restantes crianças entraram no grupo, posteriormente, quando transitaram para a valência de pré-escolar, estando na instituição à cerca de 3 anos, à exceção do S. A. que apenas fez parte do grupo este ano, uma vez que o mesmo ficou condicionado e não pode entrar no 1.º ano

do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo, por isso, que o mesmo frequenta esta instituição há mais tempo, mais concretamente, há quase 6 anos.

O grupo caracteriza-se como homogéneo, no qual a maioria das crianças tem a mesma idade. É visível que as crianças ajudam-se e cooperam mutuamente, dialogam, partilham e negociam, potenciando as interações e as relações positivas e de amizade que existem entre o grupo, tendo em conta também que cada uma das crianças tem experiências diversificadas que contribuem para a aprendizagem coletiva. Deste modo, é de salientar que as crianças têm uma participação ativa no momento do planeamento e avaliação.

Relativamente aos interesses do grupo, as crianças gostam de brincar nos espaços exteriores, de brincar e manipular peças de madeira e de plástico, gostam de fazer jogos em grande grupo, sendo este o tipo de brincadeira preferida da maioria das crianças. O grupo é interessado e curioso e envolve-se facilmente e com interesse nos vários momentos da rotina. As crianças revelam, ainda, interesse em escutar histórias e revelam ter curiosidade na exploração escrita.

Em relação à ação educativa da educadora cooperante, assenta em princípios e valores, tais como: a formação da criança, no sentido desta aprender a viver em sociedade e com os outros; a valorização e a escuta da criança; a contribuição para o seu bem-estar e autoestima; valoriza, igualmente, as interações entre os pares e com os adultos, privilegiando a comunicação e o diálogo; pretende que as crianças se tornem autónomas, independentes e responsáveis na realização de diversas tarefas do dia a dia; e, por último, a educadora cooperante, menciona como princípio a transmissão de conhecimentos com base em valores, de forma a que as crianças desenvolvam um espírito crítico perante os mesmos (Projeto Curricular de Sala, 2019). Neste sentido, é crucial referir que a educadora cooperante não seguia nenhum modelo pedagógico em específico, porém seguia alguns modelos e dava maior relevância ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

O processo de aprendizagem neste grupo tinha o contributo de todos/as os intervenientes no processo, inclusive as crianças, as quais, como foi dito anteriormente, participavam no planeamento e na avaliação dos vários momentos.

De salientar que a educadora cooperante valorizava os momentos do brincar, envolvendo-se e dando tempo e espaço para que as crianças pudessem brincar ao longo dos vários momentos do dia, sem a necessidade de haver um tempo estipulado para tal.

4) DIMENSÃO INVESTIGATIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

4.1. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1.1. As concepções das crianças sobre a relação entre o brincar e o jogo e a aprendizagem

Inicialmente, foi pertinente ouvir as concepções das crianças sobre a relação entre o brincar e o jogo e a aprendizagem, tendo em conta que estas foram agentes essenciais no presente estudo. Para além disso, foi através destas concepções que pude adaptar a minha ação educativa, no sentido de ir ao encontro das mesmas e ao mesmo tempo procurar que algumas crianças construíssem uma nova concepção sobre o brincar e o jogo e a sua relação com a aprendizagem. Neste sentido, primeiramente analisei os dados superficialmente, de forma a que os mesmos trouxessem contributos para o planeamento e, posteriormente, numa fase posterior à intervenção, analisei os dados de forma mais formal, com o intuito de incluir esta informação do presente relatório.

As concepções da maioria das crianças sobre o que é brincar estão relacionadas com os exemplos de brincadeiras, de jogos e de formas de deslocamento e com o facto de brincarem com os/as amigos/as; consideram ser uma ação divertida, associada ao sentimento de felicidade e que pode ser muitas coisas; e, ainda, que brincar está relacionado com a aprendizagem.

Como se pode comprovar com as seguintes vozes das crianças: os exemplos de brincadeira e de jogos pode ser visível nas vozes do V. e do D., nomeadamente, “V. – É brincar aos ninjas” e “D. – Olha... brincar à [...] apanhada, jogar futebol...” (ver conversa no Apêndice G-1); as formas de deslocamento, como correr, é mencionada pela J., “J. – É correr...” (ver conversa no Apêndice G-3); e o facto de relacionado com os/as amigos/as surge na voz da M. C., “M. C. – É brincar com os meus amigos” (ver conversa no Apêndice G-2). Três crianças mencionaram que brincar está associado ao adjetivo divertido, como se pode comprovar pela fala da “B. – Brincar é divertir” (ver conversa no Apêndice G-2), do “J. A. – Sim, é fazer coisas divertidas, como a apanhada” (ver conversa no Apêndice G-3) e do “Vi. – é divertir-me” (ver conversa no Apêndice G-4) e, ainda, duas crianças associaram o brincar ao sentimento de felicidade, nomeadamente, o “A. C. – É divertir-me, brincar é ser feliz [...] É sermos felizes” e o “A. N. – É ser feliz,

[...] Brincar é ficar feliz.” (ver conversas no Apêndice G-4), tal como é expresso por Garvey (1979), o brincar está associado a sinais de prazer e de felicidade.

Por sua vez, a M. mencionou que brincar poderia ser muitas coisas, “M. – Olha brincar é muitas coisas” (ver conversa no Apêndice G-3), ou seja, que não é algo fácil de se expressar e que pode ter vários significados, tal como é defendido por Neto (2001), o brincar não é fácil de se definir. Enquanto que a M. A. referiu que brincar está relacionado com a aprendizagem, “M. A. – A brincar nós temos que aprender, aprendemos a gostar, ah.. fazer gestos” (ver Apêndice G-2), o mesmo é mencionado por Garvey (1979) e por Neto (2009), o brincar potencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Todas as crianças mencionaram que gostam de brincar (ver conversas nos Apêndices G-1, G-2, G-3, G-4, G-5, G-6, G-7 e G-8). Deste modo, as razões apresentadas pelas crianças centram-se por ser uma ação divertida, “D. – Porque é divertido!” (ver conversa no Apêndice G-1); porque brincam com os/as amigos/as, “A. B. – Porque brinco com o A. C. e com o Vi.” (ver conversa no Apêndice G-5); devido também ao facto de gostarem de jogar a um determinado jogo e/ou a um determinado tipo de brincadeira, “J. – [Gosta de] Jogar à apanhada” e “Ga. – Brincar aos zombies” (ver conversas Apêndice G-3); devido a ações, sensações e a formas de deslocamento que adotam enquanto brincam, “R. – Porque nós temos que correr muito e eu gosto de correr atrás dos colegas” (ver conversa Apêndice G-3) e “M. I. – Eu gosto de mexer na terra” (ver conversa Apêndice G-6).

No entanto, uma criança apresenta, ainda, uma razão para gostar de brincar, centrando-se no facto de que são crianças e, por isso, gostam de brincar, como se pode comprovar no seguinte excerto, “Vi. – Porque somos crianças” (ver conversa Apêndice G-4). Contudo, há uma criança que afirma que não sabe o porquê de gostar de brincar, nomeadamente o G. (ver conversa Apêndice G-3).

Ao falarmos sobre como se sentem quando estão a brincar, onze crianças mencionaram que se sentiam “feliz” (ver conversas nos Apêndices G-2, G-3, G-4 e G-5); sete crianças referiram que se sentiam “bem” (ver conversas nos Apêndices G-1, G-2, G-5 e G-6); duas crianças salientaram que se sentiam “alegres” (ver conversas nos Apêndices G-7 e G-8); uma criança disse que se sentia “divertida” (ver conversa no Apêndice G-2) e outra que se sentia “melhor” ao brincar (ver conversa no Apêndice G-1). De referir que apesar do total dar vinte e duas respostas diferentes deve-se ao facto do

D. e da M. C. terem mencionado duas formas diferentes de como se sentem, nomeadamente, “D. – Bem, melhor” (ver conversa no Apêndice G-1) e “M. C. – Eu sinto-me feliz [...] M. C. – Eu sinto-me divertida” (ver conversa no Apêndice G-2).

Como se pode comprovar, todas as crianças mencionam que gostam de brincar e, ainda, que associam sentimentos positivos e agradáveis a esta atividade, tal como é expresso por Garvey (1979) e Huizinga (2000), o brincar é acompanhado por sinais de prazer e de felicidade, no qual as crianças gostam de se envolver (Garvey, 1979; Kishimoto, 1995, 1998).

Com base nos dados recolhidos foi possível concluir que treze crianças consideram que aprendem quando estão a brincar (ver conversas nos Apêndices G-2, G-3, G-4, G-5, G-7 e G-8) e sete crianças referiram que não aprendem (ver conversa no Apêndice G-1, G-3, G-5, G-7 e G-8). Deste modo, as crianças que mencionaram que aprendem a deslocar-se, a saltar, a nadar, a correr e a subir as grades (ver conversa no Apêndice G-2, G-3, G-4 e G-7); aprendem a fazer ações manipulativas, como coser e escavar (ver conversa no Apêndice G-2 e G-6); a ter cuidados consigo mesmas, como comer e ter cuidado com as mãos (ver conversa no Apêndice G-4 e G-6); a jogar a jogos, como jogar futebol (ver conversa no Apêndice G-7 e G-6) e a obedecer a regras (ver conversa no Apêndice G-5); aprendem a partilhar, como se pode comprovar no seguinte excerto “M. A. – Aprendo a ser boa, partilhar os brinquedos com os amigos...” (ver conversa no Apêndice G-2), e a criarem relações de amizade, “M. C. – [...] a fazer novos amigos.” (ver conversa Apêndice G-2); a comunicar, “Gu. – Sim, aprendo a comunicar” (ver conversa Apêndice G-7) e a ler, “G. N. – A lele [ler]” (ver conversa Apêndice G-5). No entanto, uma criança menciona que, apesar de considerar que aprende enquanto brinca, não sabe mencionar o quê (ver conversa Apêndice G-3).

Treze crianças consideram que aprendem enquanto brincam e jogam, no entanto, sete crianças pensa que não aprende, esta perspetiva pode estar relacionada com a influência de alguns adultos (docentes e familiares) ao desvalorizarem o brincar enquanto valorizam o trabalho como momentos em que as crianças realmente aprendem (Silva & Sarmiento, 2017).

No entanto, algumas crianças mencionam que ao brincar constroem aprendizagens ao nível motor (a deslocarem-se e a fazerem ações manipulativas); a nível cognitivo (a comunicar e a ler; a jogar a jogos e a obedecer a regras); a nível social (ao criarem relações

de amizade) e a nível afetivo (a ter cuidado com elas próprias) (Garvey, 1979; Kishimoto, 1998; Neto, 2001, 2009, 2017). Para além disso, uma criança mencionou que ao brincar aprende a ler, tal como é defendido por Vygotsky e Elkonin, o brincar e o jogo têm um papel crucial na construção da aprendizagem da leitura e da escrita (Kishimoto, 2010).

Quando questionadas sobre se acham que estamos sempre a brincar, dezassete crianças consideram que não (ver conversa Apêndice G-1, G-2, G-3, G-4 e G-5), enquanto que quatro crianças pensam que sim (ver conversa Apêndice G-1 G-2 e G-3). Deste modo, as razões apresentadas pelas crianças para não estarmos sempre a brincar centram-se principalmente no facto das crianças estarem a trabalhar (ver conversa Apêndice G-1 e G-2), a aprender (ver conversa Apêndice G-3 e G-5), a estudar (ver conversa Apêndice G-1) e a fazer os trabalhos de casa (ver conversa Apêndice G-3), como se pode comprovar nas seguintes transcrições: “M. G. – [...] há momentos em que estamos a estudar”, “M. I. – [...] Não, às vezes brincamos e às vezes vamos para a sala trabalhar” (ver conversas no Apêndice G-1); “M. A. – A trabalhar” (ver conversa no Apêndice G-2); “R. – Não, também estamos a aprender” e “J. A. – Não, também fazemos trabalhos de casa” (ver conversas no Apêndice G-3).

Do mesmo modo, as crianças associam as ações que fazem no seu quotidiano como comer e dormir como ações que não fazem a brincar, como se pode constatar nas seguintes transcrições: “Vi. – [...] quando estamos a comer não brincamos” e “A. N. – Quando estou a dormir não brinco” (ver conversas no Apêndice G-3 e G-4). Nas razões apresentadas pelas crianças para não estarmos sempre a brincar surge também sentimentos como a tristeza, “M. C. – [...] Quando me sinto triste” (ver conversa Apêndice G-2); quando comunicam com pessoas, “M. C. – Estou a falar com os meus pais, com os meus amigos” (ver conversa Apêndice G-2); quando estão em locais públicos, como uma loja ou um cabeleireiro, “M. J. – Quando estamos numa loja. [...] nem nos cabeleireiros” (ver conversa Apêndice G-2); e quando estão sentados/as também não brincam, “J. – [...] Eu não brinco quando estou sentada” (ver conversa no Apêndice G-3).

A maioria das crianças reconhecem os momentos que estão ou não a brincar (Garvey, 1979). Neste sentido, é possível referir que apesar da maioria das crianças considerar que aprende enquanto brincam, algumas crianças salientam que quando não estão a brincar estão a aprender, relacionando o aprender com a execução de trabalhos. Na perspetiva de Silva e Sarmiento (2017), esta pode ser uma conceção que têm influência

dos adultos, pois “o valor atribuído pelos adultos ao trabalho faz com que alguns desvalorizem o brincar” (p. 53).

Apesar de alguns autores (Vygotsky citado por Kishimoto, 1995, 1998; MacNaughton citado por Brooker, 2013a) mencionarem que o brincar e o jogo podem nem sempre estar aliados a sinais de prazer, referem-se ao que a criança demonstra enquanto brinca, porém quando a criança se sente realmente triste a mesma não considera que esteja a brincar, como foi o caso da M. C..

Ao serem questionadas sobre o que é jogar, oito crianças mencionam que jogar é brincar (ver conversas nos Apêndices G-9, G-10 e G-11), como se pode comprovar “Vi. – Jogar é brincar.” (ver Apêndice G-11); sete crianças referem exemplos de jogos (ver conversas nos Apêndices G-10, G-11, G-12 e G-13), como, por exemplo, “G. – É jogar ao jogo da macaca.” (ver Apêndice G-10); três crianças reconhecem que jogar é quando se divertem (ver conversas nos Apêndices G-10 e G-13), como é possível verificar “B. – Jogar é uma coisa que nós nos divertimos ao brincar.” (ver Apêndice G-13); uma criança salienta que jogar é correr (formas de deslocamento), “J. – Jogar é brincar, é correr” (ver conversa no Apêndice G-11); e, ainda, uma criança refere que não sabe o que é jogar (ver conversa Apêndice G-13).

Para tal, treze crianças consideram que brincar e jogar são sinónimos (ver conversas nos Apêndices G-9, G-10, G-11, G-12 e G-13), enquanto que seis mencionam que não são o mesmo (ver conversas nos Apêndices G-9, G-10, G-11 e G-13). As razões apresentadas pelas crianças para serem ações distintas centram-se no facto de “R. – Porque brincar é brincar e jogar é jogar [...] Porque jogar é jogar futebol e brincar é... é brincar a... das bonecas das meninas” (ver conversa no Apêndice G-9); mas também se deve ao facto de nos jogos existirem regras (ver conversas nos Apêndices G-9, G-11 e G-13), “B. – Não, não é! Brincar é usarmos a nossa imaginação e jogar temos que ... fazer as regras” (ver conversa no Apêndice G-13). Para além de que as ações realizadas quando se jogam serem mais complicadas em comparação quando se está a brincar, “M. A. – Não. Jogar é... é tentar fazer coisas difíceis” (ver conversa no Apêndice G-11).

Com base em todos os dados recolhidos neste contexto é possível comprovar que todas as crianças sabem mencionar o que é brincar e jogar, sendo que seis mencionam que são atividades diferentes, devido ao facto de os jogos possuírem regras ou de serem mais complexos. Silva e Sarmiento (2017) referem que as crianças distinguem o brincar

do jogo, uma vez que reconhecem o brincar “como uma atividade livre [e] o jogar [...] como [...] uma atividade que presume regras formais” (p. 52). No entanto, o brincar, nomeadamente, ao faz de conta também possui regras implícitas (Kishimoto, 1995, 1998). De acordo com Piaget (citado por Chamorro, 2010 e por Bergen, 2014), o jogo é o último tipo de brincadeira que a criança se envolve e, por isso, a perspetiva de este ser um tipo de brincadeira mais complexo.

No entanto, é de destacar a voz da B. que refere que uma das diferenças entre o brincar e o jogo se centra no facto do brincar ser composto por situações imaginárias, tal como é expresso por Kishimoto (1995; 1998) e van Oers (2003).

Com base nos dados mencionados, apesar de na altura os ter analisado muito superficialmente, foram cruciais para poder planificar a minha ação educativa e a minha forma de intervir e envolver-me nos jogos e brincadeiras das crianças. Primeiramente, ao saber que as crianças consideravam o brincar como uma atividade que lhes transmite sentimentos positivos e que as mesmas gostam de se envolver, tentei que esta tivesse mais presente na vida das crianças, principalmente, dentro da sala, uma vez que poderia potenciar o envolvimento das mesmas.

Do mesmo modo, a minha intencionalidade pretendeu-se em valorizar o brincar, tanto no espaço exterior, através do meu envolvimento e interesse nas brincadeiras das crianças, mas também no espaço da sala, ao propor jogos relacionados com as aprendizagens curriculares, de modo a poder construir a perspetiva de que brincar e jogar são atividades cruciais e que potenciam inúmeras aprendizagens. Neste sentido, procurei sempre transmitir a conceção de que ao brincarmos e ao jogarmos podíamos aprender.

4.1.2. A perspetiva da professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No início da minha intervenção, a professora cooperante não considerou que a temática presente nesta investigação-ação seria a temática mais adequada para desenvolver no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, apesar de se ter mostrado reticente acerca da mesma, demonstrou-se disponível para me apoiar durante o desenvolvimento da investigação-ação neste contexto.

Considero que a professora cooperante foi, igualmente, um agente essencial no desenvolvimento deste projeto, pois num primeiro momento era crucial saber a sua

perspetiva sobre o papel do brincar, se a mesma o valorizava e como é que o mesmo estava presente na sua prática educativa. A partir de uma análise superficial, ao contatar com a perspetiva da professora cooperante pude adaptar a minha ação educativa, com o objetivo de alterar a conceção da mesma, de forma a poder contribuir para uma nova conceção e, conseqüentemente, uma melhoria das práticas educativas.

No entanto, é importante salientar que a primeira entrevista foi realizada em novembro de 2019, pois no início da intervenção, ainda, não tinha o plano, nem os objetivos específicos traçados, para tal só posteriormente é que foi possível elaborar o guião e realizar a primeira entrevista. A segunda entrevista já decorreu quando era suposto, nomeadamente, no último dia de intervenção, dia 17 de dezembro de 2019.

4.1.2.1. A perspetiva sobre o papel do brincar e do jogo nas aprendizagens das crianças

Relativamente à visão da professora cooperante sobre a importância do brincar na vida das crianças, a mesma considera que o brincar assume um papel crucial na vida das mesmas, uma vez que o brincar permite que a criança cresça e se desenvolva, tendo em conta que são indissociáveis. Do mesmo modo, refere que o brincar é uma atividade intrínseca às crianças e, por isso, quem não têm oportunidade de brincar em criança poderá ter conseqüências na sua personalidade, como se pode comprovar na seguinte transcrição:

Professora – [...] é muito importante brincar [...] As crianças [que] crescem sem poder brincar são crianças que [...] mais cedo ou mais tarde, isso vai-se refletir na sua personalidade, na sua forma de ser [...] [e, por isso,] são crianças frustradas [...] o brincar faz parte do crescer. [...] não consigo desassociar [...] o crescimento de uma criança do brincar. É, é... inerente à criança a questão do brincar” (ver entrevista no Apêndice H).

Por outro lado, a professora cooperante, ainda, reconhece os benefícios que o brincar traz para as crianças, tanto ao nível cognitivo, motor, social como afetivo, afirmando que, na sua opinião, o brincar ajuda “Professora – [...] a estruturar a personalidade, [...] ajuda a serem mais felizes, a crescerem de forma saudável, do ponto de vista [...] psicológico, do ponto de vista até da motricidade, da coordenação [...] portanto ajuda a vários níveis” (ver entrevista no Apêndice H), tal como é defendido por Neto (2017), o brincar potencia o desenvolvimento da criança nos vários níveis.

No entanto, na perspectiva da professora cooperante a relação entre o brincar e a construção de aprendizagens é um assunto complexo, pois nem todos os conteúdos curriculares podem ser construídos através do brincar, como se pode constatar, “Professora – [...] há coisas que eles [...] podem [...] aprender através do jogo, da brincadeira, há outras coisas que é muito difícil aprender [...] dessa forma, por isso, tem que se utilizar outras metodologias” (ver entrevista no Apêndice H). Do mesmo modo, afirma que desconhece como é que determinados conteúdos podem ser aprendidos através do brincar e do jogo, uma vez que considera que não é possível, como se pode comprovar na seguinte transcrição “Professora – [...] Há outras situações, outros conteúdos em que não... não é possível essa aprendizagem, através do jogo, ou se é possível eu desconheço” (ver entrevista no Apêndice H).

No entanto, é expresso por Piaget e Vygotsky (citados por Cotonhoto et al, 2019), que o brincar e o jogo potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e, neste sentido, são elementos pertinentes que devem estar presentes no currículo (Samuelsson & Pramling, 2014). Do mesmo modo, que Vygotsky e Elkonin defendem que o brincar e o jogo são elementos cruciais na aprendizagem da leitura, da escrita e de conceitos matemáticos (Cotonhoto et al, 2019).

A professora cooperante menciona que não observa as brincadeiras das crianças no recreio, pois “Professora – [...] não estamos preocupados a observá-los a brincar para ver se eles estão a aprender alguma coisa...” (ver entrevista no Apêndice H). E, conseqüentemente, não se envolve nas brincadeiras e jogos das crianças no recreio, uma vez que considera que a sua função neste espaço é de “Professora – [...] tomar conta das crianças, não vamos ver... ou brincar, vamos tomar conta para elas não se magoarem [...] deixámo-los brincar livremente” (ver entrevista no Apêndice H).

Hutt e outros (citados por Kitson, 1997) referem que raramente os/as professores/as se envolvem nas brincadeiras das crianças. Duas investigações, uma realizada por Romera e outros (citados por Cotonhoto et al, 2019) e outra por Rocha, Pasqual e Ferreira (2012), revelam que apesar dos/as docentes considerarem o brincar e o jogo como promotores de aprendizagem e de desenvolvimento, nas práticas educativas estes são completamente excluídos, para além de não se envolverem nas brincadeiras e jogos das crianças. Existe, portanto, uma descrença e contradições entre a conceção e a prática.

Contudo, destacou que na sala às vezes aconteciam situações lúdicas, que não eram intituladas de jogo, mas que permitiam que as crianças construíssem aprendizagens e se envolvessem mais nestes momentos, uma vez que o brincar e o jogo são atividades que potenciam o envolvimento da criança (Garvey, 1979).

Professora – [...] já tem aqui acontecido brincadeiras que têm como objetivo ajudá-los aprender alguns conteúdos ou a treinar alguns conteúdos que tem sido abordados [...] Quando [...] estamos na área da matemática a trabalhar os cartões com pontos [...] um tira um cartão, outro tira outro cartão, vêm quem é que tem mais pontos... ganha quem tem mais pontos. [...] e nós podemos estar a fazer um jogo sem dizer... sem chamar aquela atividade um jogo [...] o importante é que as crianças estejam envolvidas e entusiasmadas na forma como estão a fazer, na forma lúdica, por exemplo, manipulando (ver entrevista no Apêndice H).

A professora cooperante menciona, ainda, que dentro da sala que o brincar está presente na sua prática docente, centrando nas diversas áreas do currículo, como é o caso da área da Matemática, do Português, do Estudo do Meio e na área de Educação e Expressão Dramática (ver entrevista no Apêndice H). Esta situação leva-me a concluir que quando as situações de jogo são propostas em sala a mesma envolve-se, pois provavelmente sente um pouco de controlo sobre a situação, apesar das propostas respeitarem as características do brincar, mais concretamente, as crianças envolverem-se de forma voluntária e possuírem o controlo destes momentos.

Todavia, a docente reconhece que só é possível que as crianças construam aprendizagens através do brincar se cumprirem as regras estipuladas inicialmente, caso contrário o momento poderá tornar-se desagradável, no qual as crianças não irão construir aprendizagens significativas,

Professora – [...] em alguns momentos [...] em que se procura promover a aprendizagem através da brincadeira [...] se os alunos cumprirem as regras, tornam-se momentos mais aliciantes, [...] em que eles se conseguem envolver mais [...] de estarem mais entusiasmados [...] O problema é que muitas vezes eles não respeitam as regras e [...] Aquilo que nós idealizamos como uma brincadeira, transforma-se em algo muito desagradável e em que a maioria acaba depois por não aprender nada (ver entrevista no Apêndice H).

Neste sentido, a professora cooperante releva, ainda, que caso as regras não sejam respeitadas pelas crianças, “Professora – [...] não podemos aprender tantas vezes através da brincadeira” (ver entrevista no Apêndice H). Todavia, através destas afirmações foi possível compreender que a professora cooperante pensa que quando se propõem uma brincadeira ou um jogo dentro da sala estes têm que ser dirigidos, uma vez que as crianças “Professora – [...] têm que seguir as regras da brincadeira que eu propus [...] [pois, a

brincadeira] é dirigida, não pode ser uma brincadeira livre, têm que seguir as regras que se estipula” (ver entrevista no Apêndice H).

Com base nesta perspectiva é possível concluir que a mesma refere que propor momentos de brincar e de jogo na sala estes têm de pressupor de regras que devem ser cumpridas pelas crianças, no entanto Bruner (citado por Garvey, 1979) refere que brincar é “uma forma especial de violar o que é fixo” (p. 158), ou seja, a criança não precisa sempre de cumprir as regras, porém estas são importantes para o decorrer de um jogo (Garvey, 1979).

Assim, é possível concluir que na perspectiva da professora cooperante estes momentos devem ser controlados, pois as crianças têm de seguir regras e se não as cumprirem não podem brincar tantas vezes, nem aprender através do brincar. Deste modo, o momento ao ser controlado de certa forma não pode ser considerado brincar (Kitson, 1997). Para além de que o brincar é uma atividade livre, que permite à criança explorar determinadas ações sem sofrerem consequências desses atos, uma vez que não está associado à realidade (Garvey, 1979).

Em relação ao tempo de brincadeira na escola, a professora cooperante releva que considera que o mesmo é reduzido, devido à elevada carga horária que as crianças têm neste ciclo, comparando, ainda, com outros ciclos de ensino (2.º e 3.º Ciclo) (ver entrevista no Apêndice H). No entanto, na sua opinião, esclarece outros possíveis fatores para o tempo de brincadeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico ser reduzido, salientando os trabalhos de casa e o facto das crianças estarem muito tempo na escola (desde as 8h00 às 17h30), devido à participação nas Atividades de Enriquecimento Curricular, que apesar de serem facultativas a maioria das crianças frequentam todas (ver entrevista no Apêndice H). Todavia, refere que a responsabilidade das crianças não terem o seu tempo de brincadeira garantido prende-se com as decisões e com as circunstâncias de vida de muitas famílias, como se pode constatar na seguinte transcrição,

Professora – Umás vezes devido às circunstâncias de vida das pessoas, que não têm onde os deixar. Outras vezes, porque têm onde os deixar, mas não os querem lá em casa e então pensam que eles na escola é que estão bem (ver entrevista no Apêndice H).

A perspectiva da professora cooperante sobre o tempo de brincadeira e de jogo livre neste contexto ser reduzido, tendo em conta que este se centra maioritariamente ao tempo do recreio, é referido, igualmente por Bodrova (2008) e Silva e Sarmento (2017). Neto

(2017) também vai ao encontro desta constatação sobre o tempo de brincadeira, mencionando que, atualmente, as crianças não têm tempo para brincar, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar.

Para além de que “os tempos livres das crianças são demasiados controlados pelos adultos, com a finalidade de construírem novas aprendizagens” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 46).

Por fim, a mesma sugeriu-me que, caso trabalhe numa escola, na qual as crianças não se consigam relacionar, nem brincar com os seus pares durante o tempo de intervalo, devo arranjar estratégias para conseguir que as crianças comecem a interagir umas com as outras, começando por promover jogos, de modo a envolver as crianças durante o intervalo (ver entrevista no Apêndice H). Para tal, estas estratégias não deveriam restringir-se apenas à “Professora – [...] hora do intervalo [mas também] [...] fora do intervalo, para que eles depois na hora do intervalo consigam aplicar isso” (ver entrevista no Apêndice H).

Ao longo desta análise é possível concluir que a professora cooperante reconhece o papel crucial do brincar na vida das crianças, relacionando este com a construção de aprendizagens. No entanto, quando é feita uma análise aprofundada à sua prática, a mesma releva que, apesar de considerar o brincar como meio crucial no desenvolvimento e na aprendizagem, este não faz parte maioritariamente da sua ação educativa, uma vez que considera que alguns conteúdos são difíceis de serem potenciados por meio do brincar e não se envolve, nem observa as crianças a brincar. Contudo, a mesma reconhece que o tempo de brincadeira neste ciclo é bastante limitado quando em comparação com outros ciclos de ensino, como o 2.º e o 3.º Ciclo.

Neste sentido, com base nos dados mencionado, principalmente, o facto do brincar não poder ser sempre um meio para potenciar aprendizagens, e com o que referi anteriormente, mais concretamente, sobre o facto da professora cooperante considerar que a temática presente não ser a mais indicada para realizar neste contexto, permitiu que a minha intervenção e ação educativa seguisse um rumo, no sentido de desconstruir esta conceção e permitir que a professora cooperante compreendesse que o brincar é um meio crucial para potenciar aprendizagens.

Para tal, apesar de não ter aceite imediatamente a temática assente neste relatório, disponibilizou-se para me apoiar nas propostas de jogo e de brincadeira no espaço escolar,

principalmente, no espaço da sala. Neste sentido, a mesma disponibilizou algum tempo no planejamento para serem propostos jogos relacionados com os conteúdos curriculares, envolvendo-se nos mesmos.

Deste modo, a professora cooperante disponibilizou algumas dicas de como poderia potencializar o brincar no espaço escolar, através da reutilização dos jogos desenhados no chão do recreio, que passavam de despercebidos pelas crianças. No entanto, a mesma não aceitou criar um espaço dentro da sala, onde as crianças pudessem brincar após terminarem as suas tarefas.

4.1.2.2. A perspectiva da professora relativamente aos tipos de aprendizagens que foram potenciadas pelo brincar e pelo jogo

Na perspectiva da professora cooperante, a mesma considera que as crianças conseguiram construir algumas aprendizagens através dos momentos lúdicos de jogo propostos na sala, como se pode comprovar “Professora – Eu estou convencida que algumas coisas aprenderam” (ver entrevista no Apêndice I). Porém, salienta que não tem dados para comprovar se realmente as crianças aprenderam ou não, tendo em conta que “Professora – [...] não avaliei no momento [...] [uma vez que] essa aprendizagem é feita mais tarde, [...] depois já termos feito outras experiências de aprendizagem sobre o mesmo assunto, em que não foi a brincar” (ver entrevista no Apêndice I).

No entanto, mencionou alguns exemplos de momentos que considerou que as crianças construíram aprendizagens através de uma prática mais lúdica, com o auxílio do jogo, apesar de salientar que não foi a prática mais lúdica que determinou a construção destas aprendizagens,

Professora – [...] havia muitos que não reconheciam de forma automática essas figuras geométricas e com uma brincadeira que fizemos aqui numa aula de Matemática, aliando a Matemática à Expressão Dramática [...] eu fiquei com a sensação, de uma forma generalizada, eles tinham memorizado os nomes das figuras geométricas. [...] por exemplo, a questão da utilização do dominó... para a questão do cálculo mental, portanto eu acho que... com os arranjos padronizados, foi outra situação que eu acho que contribuiu para que essa aprendizagem fosse enfatizando, [...] não determinou a aprendizagem para o cálculo mental, mas contribuiu para... (ver entrevista no Apêndice I).

Deste modo, a professora cooperante esclarece que na sua opinião que as aprendizagens não podem ser sempre construídas através do brincar e do jogo, pois as crianças podem considerar que não estão a aprender,

Professora – [...] às vezes tem que ser a brincar e outras vezes tem que ser com um ar um pouco mais sério [...], até porque quando é sempre a brincar ou quando é muitas vezes a brincar, eles começam a achar que não estão a aprender, que aquilo não é para aprender (ver entrevista no Apêndice I).

Neste sentido, a professora cooperante revela nesta transcrição que a sua conceção de brincar é oposta a sério, perspectiva esta que é pouco sustentada teoricamente, uma vez que o brincar é considerado como uma das atividades mais sérias que as crianças se envolvem (Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000).

Em relação ao tipo de aprendizagens que foram potenciadas a partir da prática lúdica, direcionada para o jogo, a professora cooperante destacou o cálculo mental, as formas geométricas, a memorização, a aquisição de determinadas palavras, a compreensão de mensagens orais, o desenvolvimento da consciência fonológica e dos juízos de valor,

Professora – [...] o cálculo mental, as formas geométricas [...] por exemplo, quando fizeste fantoches e contaste histórias às crianças, isso contribui para que elas memorizem essa história [...] que se lembrem com mais facilmente de palavras que nós lhe pedimos quando determinados sons. [...] tu usaste muito a [...] questão dos fantoches... da Expressão Dramática que tem ajudado muito... [...] não só na compreensão [...] como no desenvolvimento da consciência fonológica com alguns jogos que foram feitos... [...] recordo-me da situação das atitudes corretas e incorretas (ver entrevista no Apêndice I).

Com esta transcrição, é possível comprovar que a professora cooperante reconheceu algumas das aprendizagens construídas, através de jogos propostos, sendo que as mesmas estavam presentes nos programas curriculares. Neste sentido, posso concluir que a perspectiva da professora cooperante sobre o brincar e as aprendizagens curriculares foi alterada. No entanto, não posso deixar passar despercebido o facto da mesma considerar que o brincar e o jogo só por isso não contribuíram para a construção de determinadas aprendizagens. Chamorro (2010) refere que o brincar potencia só por si o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, para além de que o brincar oferece mais oportunidades e experiências significativas para as crianças aprenderem e desenvolverem-se do que em comparação com outras atividades.

Por fim, a professora cooperante menciona positivamente que a prática pedagógica e a investigação-ação desenvolvidas contribuíram para adotar uma nova visão sobre a atividade lúdica, porém destaca também que a formação que realizou, que tinha como finalidade enriquecer a prática docente nas áreas das Expressões (Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica), também permitiu adotar uma nova perspectiva sobre a presente temática. Assim, devido a estes fatores menciona que alterou a sua prática docente, principalmente, nos seguintes aspetos:

Professora – [...] tenho mais vontade de brincar [risos], tenho mais vontade... tenho mais vontade de brincar com as crianças, consigo fazê-lo melhor, porque nós para brincarmos com as crianças temos que, por um lado, ter vontade e, por outro lado, saber como [...] por isso, acho que nesses [...] dois pontos, se quiseres, sinto que evoluí alguma coisa (ver entrevista no Apêndice I).

Assim, a mesma afirma também que pretende continuar a adotar esta prática pedagógica e a brincar com as crianças.

Por fim, quando é questionada sobre se têm alguma informação que gostaria de abordar, que não tivesse sido abordada ao longo da entrevista ou algum aspeto que possa vir a melhorar no futuro, a mesma referiu alguns aspetos que abordou comigo ao longo da prática, no sentido de me aconselhar para melhorar, relativamente ao facto de ter estado preocupada ter condicionado a minha prática, no sentido de ser espontânea,

Professora – [...] apesar de termos vontade, temos que saber muito bem que tipo de brincadeiras fazemos com eles, devemos ter os objetivos muito claros sobre isso e não brincar só por brincar [...] E, por exemplo, o facto de teres muita vontade, de saberes o que queres fazer e estar tudo muito organizado e planeado... mas o facto de, ainda, não seres muito experiente, faz com que te sintas preocupada com muitos pormenores e muitas vezes não deixas... sair fluentemente aquilo que pretendes. Mas é tudo natural, porque estás no início, é normal às vezes não sentires muito à vontade nessa gestão... não saí tão fluidamente... Portanto, é preciso sempre as duas coisas, é preciso sabermos brincar e sabermos o que queremos com a brincadeira, temos que dominar muito bem o currículo... que eles têm que aprender, para nós pensarmos, assim, eu agora fujo aqui um bocadinho com esta brincadeira, mas eu já estou noutra ponto mais além (ver entrevista no Apêndice I).

De salientar que neste contexto a mudança aconteceu, principalmente, na professora cooperante, tendo em conta que inicialmente a docente mostrou-se reticente perante a presente temática. No entanto, sempre se demonstrou disposta a intervir e a apoiar todas as minhas decisões e intervenções, o que permitiu que a sua visão sobre o brincar se alterasse.

Neste sentido, ao longo da investigação-ação, a mesma começou a envolver-se nos jogos propostos e a explorar outras formas de intervir através do brincar, tendo mencionado que a minha intervenção e prática pedagógica conjuntamente com a formação, que realizou ao mesmo tempo, auxiliaram-na a adotar uma nova perspetiva sobre o brincar. Salientando, assim, que pretende continuar a adotar este tipo de prática pedagógica na sua ação e docente.

Todavia, a professora cooperante apesar de considerar que os momentos lúdicos propostos potenciaram aprendizagens, salienta que estes não foram determinantes para que um determinado conteúdo fosse aprendido, ou seja, que o brincar só por si não constrói aprendizagens curriculares. Para além disso, mencionou que em alguns momentos não podemos brincar, uma vez que desconhece como é que alguns conteúdos curriculares podem ser aprendidos através do brincar e outra razão apresentada centra-se no facto de considerar que as crianças podem pensar que não estão a aprender.

Contudo, a maioria das crianças considera que aprende enquanto brinca e do mesmo modo esta investigação-ação comprovou que as crianças podem construir aprendizagens ao brincarem. Do mesmo modo, há quem defenda a relação entre o brincar e os conteúdos programáticos das áreas do Português e da Matemática, para além de que Alain (citado por Kishimoto, 1998), van Oers (2003), Samuelsson e Pramling (2014) e Brougère (citado por Cotonhoto et al, 2019) defendem a integração do brincar e do jogo no currículo escolar.

Portanto, apesar de ter existido uma mudança na perspetiva da professora cooperante sobre o brincar, a mesma ainda revela descrença sobre o brincar como um meio de potenciar algumas aprendizagens curriculares.

4.1.3. As aprendizagens que foram construídas pelas crianças, através do brincar e do jogo

Na minha perspetiva, analisar as aprendizagens construídas pelas crianças, através do brincar e do jogo, foi um aspeto crucial para a presente investigação-ação, uma vez que pretendia compreender a relação entre o brincar e o jogo e a aprendizagem. Neste sentido, foi essencial analisar e compreender as aprendizagens construídas através do brincar e do jogo relacionados com os conteúdos curriculares. Esta análise foi realizada a partir de notas de campo, reflexões semanais e de suporte videográfico.

Ao analisar as brincadeiras livres e os jogos propostos foi possível comprovar que as crianças construíram aprendizagens ao nível da oralidade, quando comunicavam, escutavam o outro e falavam de forma adequada perante a situação (ver notas de campo no Apêndice J-1, J-2, J-3, J-4, J-5, J-6, J-7, J-8, J-9, J-10, J-11, J-13 e J-14); comunicavam entre si com humor (ver notas de campo no Apêndice J-4); cantavam (ver notas de campo no Apêndice J-2); e algumas crianças desenvolveram a consciência fonológica, quando tinham de descobrir o som de uma palavra e juntarem-se a um par/grupo (ver notas de campo no Apêndice J-10 e J-11).

Algumas crianças optaram por explorar a forma escrita quando brincavam, utilizando letras e o modo convencional da escrita (ver notas de campo no Apêndice J-2).

Em algumas brincadeiras e jogos, as crianças negociavam e decidiam as personagens que seriam, as ações que iriam desempenhar ou o número que iriam contar (ver notas de campo no Apêndice J-2, J-3, J-5, J-7, J-8, J-11, J-13 e J-14).

Ao brincarem livremente durante o período de intervalo, foi possível observar e comprovar que as crianças construíram aprendizagens e desenvolveram-se em diversos níveis, nomeadamente, desenvolveram a imaginação e criatividade, relacionando, assim, com o faz de conta, como é o caso de quando pintam as unhas, fazem bolinhos, brincam aos polícias e aos ladrões ou representarem que estão num café (ver notas de campo no Apêndice J-1, J-2, J-3, J-4, J-5, J-8 e J-12).

A M. I., a M. G. e o V. estavam a fazer construções na terra do recreio. Aproximei-me deles e questionei-os sobre o que estavam a fazer, a M. G. responde-me toda entusiasmada “estamos a fazer bolinhos” e a M. I. completa o que a amiga disse afirmando que “é para o lanche” (ver nota de campo no Apêndice J-5).

As crianças desenvolveram também a sua criatividade e imaginação quando desenhavam na terra com os dedos (ver notas de campo no Apêndice J-12); quando atribuíam outros significados a objetos, como foi o caso de uma mola que representou verniz (ver notas de campo no Apêndice J-1) ou faziam bolas de terra que representavam bolinhos (ver notas de campo no Apêndice J-5); quando representavam, através do faz de conta, um objeto que não estava presente na realidade, como uma chávena de café ou um pincel do verniz, com o auxílio dos dedos (ver notas de campo no Apêndice J-1 e J-8); quando atribuíam vida a seres inanimados, como foi o caso do bebé (nenuco) da M. (ver notas de campo no Apêndice J-4); quando criavam passos de uma coreografia de dança (ver notas de campo no Apêndice J-2); e, ainda, quando exploravam os recursos naturais

que têm à sua disposição no intervalo, como a terra e a água, não se sentindo limitados por não terem um espaço com brinquedos (ver notas de campo no Apêndice J-5 e J-12).

A M. e a M. C. estavam a brincar nas escadas da entrada do edifício. Neste momento observo que as mesmas estão a fingir que estão a beber um chá ou um café, uma vez que com o indicador e o polegar juntos fingiam levar algo à boca, como se fosse uma chávena (ver nota de campo no Apêndice J-8).

Constato, assim, que a maioria das ações que as crianças fazem enquanto brincam e jogam, durante o momento do recreio, centram-se na utilização do próprio corpo para brincarem. Deste modo, leva-me a concluir que as crianças não precisam de grandes e luxuosos brinquedos para brincarem, uma vez que ao terem imaginação e criatividade conseguem atribuir novos significados aos objetos ou representar através dos gestos um objeto que não está presente fisicamente. Nesta perspetiva, Vygotsky (citado por van Oers, 2003 e por Kravtsova, 2014) refere que as crianças ao atribuírem novos significados a objetos ou representarem-nos através de gestos estão a potenciar o seu desenvolvimento cognitivo.

Do mesmo modo, as crianças ao brincarem aprenderam a desempenhar ações e o modo de ser dos papéis que representam, mais concretamente, quando desempenham os papéis de polícias, de ladrões (ver notas de campo no Apêndice J-2 e J-3), de donos de um cão (ver notas de campo no Apêndice J-2), de mães, pais, familiares (ver notas de campo no Apêndice J-4 e J- 14) e de senhoras a beber café (ver notas de campo no Apêndice J-8).

Neste sentido, foi possível observar que as crianças representavam nas suas brincadeiras situações que já vivenciaram e/ou que já assistiram nos filmes, como é o caso da brincadeira dos polícias e ladrões (ver notas de campo no Apêndice J-2 e J- 3), um homem a passear um cão (ver notas de campo no Apêndice J-2), uma mãe dar de comer ao seu bebé (ver notas de campo no Apêndice J-4) e ir a um café (ver notas de campo no Apêndice J-8).

Garvey (1979) e Kitson (1997) referem que as crianças ao brincarem têm a oportunidade para explorarem e conhecerem a sua cultura e o mundo que as rodeia, através da imitação de situações vivenciadas anteriormente e de papéis sociais.

As crianças desenvolveram e aprenderam estratégias para brincarem e jogarem, estando estas ligadas ao seu raciocínio e à lógica, nomeadamente, para não ser apanhadas e para jogarem futebol (ver notas de campo no Apêndice J-2 e J-3). Do mesmo modo,

desenvolveram a perspectiva da visão sobre o que o outro pode ver, de modo a não serem vistas quando fogem do polícia (ver notas de campo no Apêndice J-2 e J-3).

O J. A., a J. e o G. arranjaram estratégias para conseguirem fugir do V. sem serem apanhados e vistos pelo mesmo, nomeadamente, olhavam pelos cantos do edifício para ver se o V. estava ou não naquela parte e só depois de verificarem que não estava é que apareciam na outra parte do edifício (ver nota de campo no Apêndice J-2).

Ao brincarem as crianças também desenvolveram a sua motricidade fina, tendo em conta que as crianças manipulavam objetos com as mãos, utilizavam os dedos para desenharem no chão ou para representarem objetos, escreviam e desenhavam nos seus cadernos, livros e diários (ver notas de campo no Apêndice J-1, J-2, J-3, J-4, J-8 e J-12); e a motricidade grossa, uma vez que as crianças nas suas brincadeiras corriam, dançavam, saltavam e passavam, chutavam e rematavam uma bola com os pés (ver notas de campo no Apêndice J-2 e J-3).

Do mesmo modo, através dos jogos propostos, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver, igualmente, a sua motricidade fina, ao manusearem as peças dos jogos e objetos (ver notas de campo no Apêndice J-7 e J-9); e a motricidade grossa, ao saltarem com os dois pés e ao pé coxinho, ao correrem e ao baixarem-se, fletindo os joelhos (ver notas de campo no Apêndice J-6 e J-13).

Relativamente aos jogos propostos, foi possível comprovar que durante o decorrer destes as crianças reconheceram os números escritos, por exemplo, no jogo da macaca (ver notas de campo no Apêndice J-6 e J-13); e desenvolveram a contagem crescente, quando jogaram ao jogo da macaca, do dominó, do maior, menor ou igual e ao jogo do peixinho (ver notas de campo no Apêndice J-6, J-7, J-9 e J-13).

Do mesmo modo, foi possível comprovar que algumas crianças desenvolveram o cálculo mental (subitizing), quando reconheciam quantias sem necessitarem de recorrer à contagem termo a termo e/ou efetuavam cálculos mentais sem recorrerem à contagem, no caso dos jogos da macaca, do dominó e do maior, menor ou igual (ver notas de campo no Apêndice J-6, J-7, J-9 e J-13). No entanto, algumas crianças sentiam-se mais confiantes a contarem termo a termo, por exemplo, o número de pintas de uma peça, sendo o caso, por exemplo, do D. que se sentia mais seguro a contar pinta a pinta (ver notas de campo no Apêndice J-9), mas também da B. e do V., no jogo do dominó (ver notas de campo no Apêndice J-7).

o Gu., o G. e a R. reconheceram imediatamente a quantia que cada parte da peça tinha, sem recorrerem à contagem, enquanto que o V. e a B. sentiam-se mais confiantes a contar termo a termo (ver nota de campo no Apêndice J-7).

Todavia, apesar de serem aprendizagens que estão relacionadas são ambas importantes para as crianças, uma vez que as mesmas tinham experiências dispare e, por isso, a importância e a valorização de todas as aprendizagens construídas.

A maioria das crianças ao jogarem ao jogo da macaca desenvolveram o sentido do número ao estabelecerem relações numéricas, nomeadamente, através da decomposição do número, quando, por exemplo, afirmavam que faltava um determinado número para chegarem ao número 10 (ver notas de campo no Apêndice J-6 e J-13). Todavia, algumas crianças revelaram que esta competência, ainda, não está totalmente adquirida, como foi o caso do A. N., do D., do G., do J. A., da R., do G. N. e da M. I. (ver notas de campo no Apêndice J-13). Para além disso, o facto desta competência não estar totalmente desenvolvida deve-se ao facto de as crianças apresentarem algumas dificuldades em identificar e reconhecer os números isoladamente, ou seja, sem recorrerem à contagem para identificar o número.

Deste modo, as crianças ao jogarem também comprovaram que sabiam reconhecer quantias, ou seja, se um determinado cartão tem mais, menos ou a mesma quantidade que o seu cartão, mais concretamente, no jogo do maior, menor ou igual (ver notas de campo no Apêndice J-9).

Para além disso, as crianças demonstraram e desenvolveram estratégias para ganharem os jogos, como foi o caso do jogo do peixinho, em que as crianças, que eram a rede, falavam baixo para não serem ouvidas quando decidiam o número e tiveram atenção ao modo como contavam e como baixavam para apanhar os peixinhos (ver notas de campo no Apêndice J-13). Do mesmo modo, as crianças, que desempenhavam a ação de peixinho, desenvolveram a sua escuta e compreensão, ao tentarem escutar o número escolhido pela rede e ao compreenderem os modos de variação e de entoação na contagem da mesma (ver notas de campo no Apêndice J-13).

As crianças tiveram oportunidade para desenvolver o seu raciocínio e lógica, quando, por exemplo, tinham de compreender se uma peça poderia ser colocada em jogo e onde a poderiam colocar, bem como verificavam se tinham outras hipóteses de jogar, no caso do jogo do dominó (ver notas de campo no Apêndice J-7).

As crianças ao brincarem e ao jogarem faziam partilhas de materiais, de pensamentos, opiniões e/ou de aprendizagens (ver notas de campo no Apêndice J-2, J-3, J-4, J-5, J-6, J-7, J-8, J-9, J-11, J-13 e J-14), mas também desenvolveram e atribuíam juízos de valor a ações, nomeadamente, o que é correto e incorreto, através da dramatização de ações que podem acontecer na sala (ver notas de campo no Apêndice J-7)

Por último, mas não menos importante, as crianças quando brincavam e jogavam em conjunto cooperavam entre si, ajudavam-se, interagiam umas com as outras e aprendiam em conjunto (ver notas de campo no Apêndice J-2, J-3, J-4, J-5, J-6, J-7, J-8, J-9, J-10, J-11, J-13 e J-14). E, principalmente, é a partir destes momentos que as crianças criam laços fortes de amizade, uma vez que as crianças com quem passam mais tempo a brincar e a jogar são as que são consideradas como amigas.

Ao brincarem as crianças tiveram oportunidade de aprender com os seus pares, tendo em conta que a maioria dos jogos propostos em sala foram realizados a pares, no sentido em que todos podem ensinar e todos podem aprender, uma vez que partilham pensamentos, opiniões e estratégias para brincarem e ganharem um jogo. Tal como é defendido por Vygotsky (citado por van Oers, 2003), o brincar potencia uma Zona de Desenvolvimento Proximal através do apoio e da partilha de experiências entre pares.

Com base nas notas de campo e reflexões semanais, foi possível compreender as competências já adquiridas pelas crianças e a partir destes dados foi possível planificar de acordo com estas. Neste sentido, os jogos do dominó, da macaca e o da dramatização das consoantes e vogais foram momentos que foram propostos duas vezes (apesar de neste relatório só surgir os últimos momentos em que foram propostos), uma vez que os mesmos foram melhorados, de acordo com as competências e aprendizagens que as crianças demonstravam como adquiridas. Para tal, a partir das notas de campo e reflexões semanais foi possível analisar e adaptar os momentos e a intencionalidade, de forma a potenciar novas aprendizagens e a desafiar as crianças.

Neste sentido, foi possível comprovar que as crianças constroem aprendizagens significativas enquanto brincam e jogam livremente, mas também quando são propostos jogos. Com base nesta investigação-ação foi possível comprovar que o brincar e o jogo são potenciadores de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças em diversos níveis

(cognitivo, social, motor e afetivo), tal como é defendido por Garvey (1979) e Neto (2017).

Neste caso, as crianças construíram aprendizagens a **nível social e emocional**, através das interações e das relações de amizade que criaram, da cooperação e entreajuda entre os pares (Garvey, 1979); a **nível cognitivo**, quando desenvolvem a sua imaginação e criatividade para desempenhar papéis sociais, para atribuir novos significados a objetos ou para os representar através de gestos (Garvey, 1979; Silva et al, 2016), mas também quando põem em prática o seu raciocínio e lógica (Cotonhoto et al, 2019), para conseguirem resolver e ganharem um jogo, como, foi o caso do jogo do dominó, ou arranjavam estratégias (Chamorro, 2010) para não serem vistas, quando brincavam livremente, por exemplo, aos polícias e ladrões; e ao **nível motor**, quando corriam (motricidade grossa) e manipulavam objetos e recursos naturais (motricidade fina) (Neto, 2001).

De destacar, ainda, que as crianças construíram aprendizagens, através dos jogos propostos, ao nível dos conteúdos dos programas de 1.º ano, como foi o caso do desenvolvimento do cálculo mental ou da contagem e do desenvolvimento da consciência fonológica. Vygotsky e Elkonin (citados por Bodrova, 2008) reconhecem que o brincar e o jogo potenciam aprendizagens na leitura, na escrita e no raciocínio matemático.

Para tal, é, igualmente, perceptível que a partir dos jogos propostos foi possível compreender as necessidades das crianças ao nível dos conteúdos programáticos, nomeadamente, se uma competência está ou não adquirida. Do mesmo modo, que foi possível concluir que, através dos jogos propostos, a maioria das crianças demonstrava com mais facilidade determinadas competências que eram previstas, de acordo com um currículo, e que sem o recurso ao jogo não eram tão facilmente demonstradas, uma vez que as crianças ao brincarem demonstram níveis de desenvolvimento superiores (Vygotsky citado por Bodrova, 2008).

Os jogos propostos permitiram também que a avaliação fosse formativa, no sentido em que todos os momentos são pertinentes para a construção de aprendizagem, sendo esta uma perspetiva diferente à apresentada pela professora cooperante, uma vez que a mesma afirma que não avaliava as competências “no momento [...] essa aprendizagem [avaliação] é feita mais tarde” (ver entrevista no Apêndice I).

Neste sentido, conclui-se que os conteúdos dos programas de 1.º Ciclo do Ensino Básico podem ser desenvolvidos através de momentos mais lúdicos, como é o caso de jogos. Do mesmo modo, as aprendizagens curriculares ao serem realizadas com base no brincar e no jogo permitem que os conteúdos sejam construídos de forma holística (Chamorro, 2010) e influenciam o nível de envolvimento e de interesse das crianças. No entanto, é necessário que as mesmas se envolvam voluntariamente e que possuam o controlo perante estes momentos, tal como é defendido por Kishimoto (1998) e Tomás e Ferreira (2019), o brincar e o jogo só coexistem no ensino quando as suas características são respeitadas.

4.1.4. Os níveis de envolvimento das crianças nas atividades lúdicas do brincar e do jogo e nas atividades não lúdicas

A análise do nível de envolvimento das crianças nos diversos momentos foi crucial para o desenvolvimento da presente investigação-ação, mas também para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que, através da análise do envolvimento, foi possível compreender se um determinado momento proposto era ou não adequado, através do modo como as crianças se envolviam.

Por outro lado, na minha perspetiva esta análise é crucial, no sentido em que se uma criança se envolve num momento é porque este lhe desperta o interesse, a curiosidade e a desafia e, na minha perspetiva esta “preocupação” permite ir ao encontro dos interesses das crianças e, igualmente, permitir que as mesmas construam aprendizagens significativas.

Esta análise foi realizada através do recurso a notas de campo e do suporte videográfico. De salientar que, primeiramente, a análise foi realizada de forma superficial, de modo a compreender o envolvimento que as crianças demonstravam durante os vários momentos, no sentido de poder adaptar a minha ação, de forma a ir ao encontro dos seus interesses e, conseqüentemente, potenciar o envolvimento das mesmas. Posteriormente, realizei a análise mais detalhada e específica analisando os níveis de envolvimento de cada uma das crianças perante doze momentos.

Tabela 1. Quadro síntese do nível de envolvimento das crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico em 12 momentos (lúdicos e não lúdicos).

Identificação e data do momento	Crianças e nível de envolvimento	Momentos (lúdico ou não lúdico)	Espaço
Jogo do dominó – dia 15 de novembro de 2019	B. – Nível 5 G. – Nível 5 R. – Nível 5 Gu. – Nível 4 V. – Nível 4	Momento lúdico	Sala do grupo – mesas
Exploração de um problema matemático – dia 15 de novembro de 2019 (1.ª parte)	G. – Nível 4 R. – Nível 5	Momento não lúdico	Sala do grupo - mesas
Exploração de um problema matemático – dia 15 de novembro de 2019 (2.ª parte)	M. A. – Nível 5 Vi. – Nível 5 A. C. – Nível 4	Momento não lúdico	Sala do grupo - mesas
Exploração do trava-línguas “O tempo perguntou ao tempo” – dia 18 de novembro de 2019	M. A. – Nível 3 Ga. – Nível 4 Vi. – Nível 4 A. C. – Nível 4 A. N. – Nível 4 M. – Nível 4 M. C. – Nível 4 M. I. – Nível 4 G. N. – Nível 4 D. – Nível 4 J. A. – Nível 3 B. – Nível 3 A. B. – Nível 3	Momento não lúdico	Sala do grupo

Locais que existem na escola – dia 19 de novembro de 2019	M. – Nível 5 Vi. – Nível 5 A. C. – Nível 3 Ga. – Nível 3 M. A. – Nível 2	Momento não lúdico	Sala do grupo
Leitura da história “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec – dia 22 de novembro de 2019	M. A. – Nível 4 Ga. – Nível 4 A. C. – Nível 4 Vi. – Nível 4 M. – Nível 4 M. I. – Nível 3 G. N. – Nível 5	Momento não lúdico	Sala do grupo
Jogo do maior, do menor ou igual – dia 28 de novembro de 2019	D. – Nível 5 M. J. – Nível 4	Momento lúdico	Sala do grupo – Quadro de giz
Dramatização das atitudes corretas e incorretas – dia 2 de dezembro de 2019	J. A. – Nível 5 J. – Nível 5 A. B. – Nível 5 D. – Nível 5 Vi. – Nível 5 M. C. – Nível 5 A. C. – Nível 4 Gu. - Nível 5 V. - Nível 4 B. - Nível 4 M. I. - Nível 3 G. N. - Nível 2 M. - Nível 4	Momento lúdico	Sala do grupo
Exploração da história “O livro da família”, de Todd	M. J. – Nível 4 B. – Nível 4 M. – Nível 3 J. A. – Nível 4	Momento não lúdico	Sala do grupo

Parr – dia 3 de dezembro de 2019	M. A. – Nível 4 M. I. – Nível 2 D. – Nível 4		
Jogo de sons [b] e [p] – dia 4 de dezembro de 2019	M. J. – Nível 4 M. I. – Nível 4 M. – Nível 3 G. N. – Nível 2 J. A. – Nível 4 J. – Nível 4 Gu. – Nível 5	Momento lúdico	Sala do grupo
Dramatização das consoantes – dia 5 de dezembro de 2019	M. C. – Nível 5 D. – Nível 5 G. N. – Nível 5 V. – Nível 4 M. I. – Nível 4 J. A. – Nível 3 J. – Nível 3	Momento lúdico	Sala do grupo
Jogo do peixinho – dia 11 de dezembro de 2019	B. – Nível 4 J. A. – Nível 4 M. G. – Nível 4 M. I. – Nível 4 M. – Nível 4 M. J. – Nível 5 D. – Nível 5 M. A. – Nível 5 M. C. – Nível 5 G. – Nível 4 A. C. – Nível 4	Momento lúdico	Espaço exterior – campo de jogos

No dia 15 de novembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-1) foi proposto um jogo relacionado com os conteúdos da área da Matemática, mais concretamente, a contagem e o cálculo mental de arranjos padronizados, através do jogo do dominó. Neste momento, o envolvimento da B., da R. e do G. foi analisado com o nível 5, pois para além de estarem constantemente concentrados e não terem abandonado o momento, envolveram-se os três, ajudaram-se e apoiaram-se, demonstrando a sua complexidade,

criatividade e energia durante o mesmo; já o envolvimento do V. e do Gu. foi analisado com o nível 4, pois apesar dos mesmos terem-se mostrando no final os indicadores de envolvimento, principalmente, o Gu., durante a maior parte do tempo de observação permaneceram ausentes e não apoiaram o G., tal como fez a R. e a B.. Para além disso, o V. mostrou algumas interrupções devido ao cheiro da salamandra.

No dia 28 de novembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-2) foi proposto um jogo relacionado com os conteúdos matemáticos, nomeadamente, o maior, o menor e igual, com o recurso aos símbolos e a dois baralhos de cartas com as molduras do 10. Este momento foi jogado apenas pelo D., que demonstrou o nível 5 no seu envolvimento, e pela M. J., tendo sido o seu envolvimento analisado com o nível 4, uma vez que a mesma quando se percebeu que tinha menos pintas que o D. distraiu-se, começando a mexer em coisas ao seu redor. No entanto, a mesma voltou a concentrar-se e a ser persistente no decorrer do jogo, não voltando a distrair-se.

Neste momento, sobressaiu a tentativa do D. em realizar o cálculo mental, após ter escutado o que a M. J. referiu, o que potenciou a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, citado por van Oers, 2003), na qual o D. tentou demonstrar níveis superiores de desenvolvimento. No entanto, não conseguiu finalizar o seu raciocínio, através do cálculo mental, tendo recorrido à contagem termo a termo.

No dia 2 de dezembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-3) foi proposto um jogo, interligando a área de Estudo do Meio com a área de Expressão Dramática, nomeadamente, a dramatização das atitudes corretas e incorretas. Neste momento, o envolvimento do J. A., da J., do A. B. e do D. foi analisado com o nível 5, devido ao facto de estarem concentrados, não se terem distraído e devido ao momento em que dramatizaram as atitudes, demonstrando complexidade, criatividade e sua energia; o envolvimento do Vi., da M. C. e do Gu. também foi analisado com o nível 5, pois apesar de não terem participado, durante estes dois minutos, na dramatização das atitudes, mostraram-se completamente concentrados, envolvidos e demonstram a sua complexidade, criatividade e energia ao reagirem imediatamente perante as atitudes representadas; o envolvimento do A. C., do V., da M. e da B. foi analisado com o nível 4, pois apesar de estarem concentrados e de não se terem distraídos, não foi possível observar a sua complexidade e criatividade; o envolvimento da M. I. foi analisado com o nível 3, pois a mesma distraiu-se ao longo do momento com facilidade e o G. N. com o nível 2, pois o mesmo, inicialmente, mostrou-se concentrado, mas depois a partir do

momento em que se distraiu não se voltou a concentrar, mesmo com as chamadas de atenção feitas pela M..

No dia 4 de dezembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-4) foi proposto um jogo relacionado com os conteúdos da área do Português, mais concretamente, com a consciência fonológica, através do jogo de sons. Neste momento, o envolvimento do Gu. foi analisado com o nível 5; o envolvimento da M. J. foi analisado com o nível 4, pois a mesma não demonstrou complexidade, criatividade, nem demonstrou estar a utilizar toda a sua energia, apesar de ter estado concentrada e de não ter abandonado o momento; o envolvimento do J. A., da J. e da M. I. foi semelhante ao da M. J., no entanto estes em pequenos momentos distraiam-se e, por isso, o seu envolvimento ser analisado com o nível 4; a M., primeiramente, demonstrou-se atenta e concentrada, porém distraiu-se quando começou a falar com o G. N. e não voltou a retomar a sua atenção ao momento, por isso, o seu envolvimento foi analisado com o nível 3; e, por sua vez, o envolvimento do G. N. foi analisado com o nível 2, pois não demonstrou nenhum dos indicadores de envolvimento, envolvendo-se em pequenas brincadeiras com o seu corpo e acabou o momento a conversar com a M..

No dia 5 de dezembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-5) foi proposto um jogo interligando a área do Português com a área de Expressão Dramática, mais concretamente, a dramatização de papéis, através da mímica, e a identificação do papel e do som inicial da palavra representada (consciência fonológica). Neste momento, o envolvimento da M. C., do D. e do G. N. foi analisado com o nível 5, apesar do G. N. não ter acertado na família de palavras, não significa que o mesmo não esteve atento, apenas poderá estar relacionado com o facto de ainda não ter a sua consciência fonológica desenvolvida; o envolvimento do V. foi analisado com o nível 4, pois não demonstrou energia neste momento, de igual modo, o envolvimento da M. I. também foi analisado com o nível 4, pois não demonstrou complexidade neste momento; o envolvimento do J. A. e da J. foi analisado com o nível 3, pois representaram de forma simples (sem complexidade) a imagem que escolheram, antes de a representarem não se demonstram atentos e após esta representação distraíram-se.

No dia 11 de dezembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-6) foi proposto o jogo do peixinho, interligando a área da Matemática com a área de Educação Física, mais concretamente, a contagem progressiva e os modos de locomoção, no espaço exterior. Apesar de surgirem várias crianças ao longo do momento, apenas foi analisado o nível de

envolvimento das crianças que constituíram a rede, do início ao fim dos 2 minutos, nomeadamente, a B., o J. A., a M. G., a M. I., a M., a M. J., o D., a M. A., a M. C., o G. e o A. C., uma vez que as restantes crianças surgiam e desapareciam ao mesmo tempo do vídeo e, por isso, não foi possível analisar nestas todos os indicadores de envolvimento ao longo do momento. Assim, o envolvimento da M. C., da M. J., da M. A. e do D. foi analisado com o nível 5; a B., o J. A., a M. G., a M. e o A. C. foi analisado com o nível 4, uma vez que as crianças não demonstraram regularmente energia, existindo alguns momentos em que a mesma não era visível nas crianças; por sua vez, o envolvimento da M. I. e do G. também foi analisado com o nível 4, enquanto que a M. I. não se demonstrou concentrada, uma vez que inúmeras vezes continuava a contar para além do número combinado, o G. não demonstrou concentração, nem energia durante este momento.

Após a análise dos momentos lúdicos é possível que concluir que as crianças maioritariamente demonstram um envolvimento ativo, no nível 5 (ver tabela no Apêndice K-1, K-2, K-3, K-4 e K-5). Algumas crianças não se envolveram ativamente nestes momentos, pois distraiam-se, apesar de retomarem a sua concentração por elas próprias (ver tabela no Apêndice K-2 e K-4); demonstravam-se durante algum tempo ausentes, ou seja, sem participação (ver tabela no Apêndice K-1); algumas crianças distraiam-se com bastante regularidade (ver tabela no Apêndice K-3, K-4 e K-5); e algumas crianças não demonstraram indicadores de envolvimento como a complexidade, criatividade e energia (ver tabela no Apêndice K-3, K-4 e K-5), apesar de estarem concentradas e não terem interrompido o momento.

No dia 15 de novembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-7) foi proposto um momento que se centrou na exploração de um problema matemático, nomeadamente, “um menino ao observar 10 patas, quantos animais é que viu?”. Neste momento, o envolvimento da R. foi analisado com o nível 5 e o do G. com o nível 4, pois apesar de ter estado concentrado não mostrou complexidade, nem criatividade, tendo seguido apenas o raciocínio maioritariamente da R..

No mesmo dia (15 de novembro de 2019, ver tabela no Apêndice K-8) foi proposto um momento que decorreu do seguimento do problema mencionado anteriormente, através da exploração de um problema matemático, nomeadamente, “há 15 cenouras, alguém dá aos animais 5 cenouras por dia, quantos dias os animais levam a comer as 15 cenouras?”. Neste momento, o envolvimento da M. A. e do Vi. foi analisado com o nível 5, pois mostraram-se completamente envolvidos e demonstraram estratégias para resolver

o problema, enquanto que o envolvimento do A. C. foi analisado com o nível 4, pois apesar de se ter mostrado por vezes concentrado não demonstrou complexidade, nem criatividade, tendo seguido o raciocínio do Vi e da M. A..

No dia 18 de novembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-9) foi proposto um momento centrado na exploração do trava-línguas, “o tempo perguntou ao tempo”, com o recurso a dois fantoches, sendo este um momento maioritariamente da área do Português. Neste momento, o envolvimento do Ga., do Vi., do A. C., do A. N., da M., da M. C., da M. I., do G. N. e do D. foi analisado com o nível 4, pois apesar se demonstrarem concentrados e não terem abandonado o momento, não demonstram neste momento energia, principalmente, o Vi. e o A. C., que demonstram complexidade e criatividade nas suas respostas. Por sua vez, o envolvimento da M. A., do J. A., da B. e do A. B. foi analisado com o nível 3, pois demonstram-se em certos momentos desatentos e interessados noutras situações, apesar da M. A. ter mostrado um pouco de complexidade.

No dia 19 de novembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-10) foi proposto um momento relacionado com os conteúdos da área de Estudo do Meio, mais concretamente, os locais que existem na nossa escola. Neste momento, o nível de envolvimento da M. e do Vi. foi analisado com o nível 5, mostrando-se concentrados, persistentes e participaram no debate de perspetivas com energia, mencionando determinados pormenores e demonstrando cuidado com o que observavam. O envolvimento do A. C. e o Ga. foi analisado no nível 3, pois apesar de terem estado em alguns momentos atentos e concentrados, não participaram e em certos momentos desligaram-se desta situação. Por sua vez, a M. A. durante os 2 minutos de vídeo demonstrou-se regularmente desatenta, existindo várias situações que faziam com que a mesma interrompe-se a sua atividade e depois retoma-se a mesma.

No dia 22 de novembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-11) foi proposto um momento centrado na escuta da história, “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, a partir do recurso a um avental de história, sendo este um momento maioritariamente da área do Português. Neste momento, o envolvimento do G. N. foi analisado com o nível 5, pois moveu-se tentando chegar à Lua e quis participar voluntariamente no conto da história, ao colar os animais no avental à medida que contava a história, dando um toque mais pessoal e especial a este momento; o envolvimento da M., do Vi., do A. C., do Ga. e da M. A. foi analisado com o nível 4, pois tiveram atentos, não abandonaram o momento, apesar da M. A. inicialmente ter-se demonstrando por segundos distraída a

mesma voltou a concentrar-se no momento, no entanto não demonstraram o indicador de energia; o envolvimento da M. I. foi analisado com o nível 3, pois a mesma, apesar de ter alguns momentos de concentração, esteve regularmente distraída.

No dia 3 de dezembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-12) foi proposto um momento de escuta da história “O livro da família”, de Todd Parr. Neste momento, as páginas do livro foram projetadas no quadro interativo para que as crianças as vissem. Neste momento, o nível de envolvimento da M. J., da M. A., da B. e do J. A. foi analisado com o nível 4, pois apesar destas crianças terem-se demonstrando atentas, concentradas e persistentes durante o momento, não foi possível verificar os indicadores de complexidade, criatividade e energia nas mesmas. Do mesmo modo, o envolvimento do D. foi analisado com o nível 4, pois este surge no vídeo a meio e, por isso, não foi possível analisar a sua concentração e persistência no decorrer de todo o momento. Por sua vez, o envolvimento da M. foi analisado com o nível 3, pois a mesma em alguns momentos distrai-se com as ações e comentários feitos pela M. I.. Por fim, o envolvimento da M. I. foi analisado com o nível 2, uma vez que o seu envolvimento no momento estava constantemente a ser interrompido, apesar da mesma revelar uma participação notória no momento, enquanto está concentrada.

Em comparação com os momentos lúdicos, é possível comprovar que os momentos não lúdicos têm um envolvimento menor das crianças, porém em alguns momentos, como a exploração de problemas matemáticos (ver tabela no Apêndice K-7 e K-8); a abordar situações reais, que estão presentes no nosso contexto (ver tabela no Apêndice K-10); e a participação no conto de uma história, com a manipulação de objetos (ver tabela no Apêndice K-11), permitem que as crianças se envolvam nos mesmos.

Neste sentido, é possível concluir que as crianças envolvem-se tanto em momentos lúdicos, como em momentos não lúdicos. No entanto, os momentos não lúdicos necessitam de ser interessantes, como a manipulação de objetos (ver tabela no Apêndice K-7, K-8 e K-11); desafiantes (ver tabela no Apêndice K-7 e K-8); e diferentes dos momentos habitualmente propostos.

É possível constatar que as crianças envolvem-se em momentos em que um objeto lhes capta a atenção, como é o caso de fantoches ou outros objetos, e, ainda, quando são desafiadas a pensar e a estar concentradas, por exemplo, para ganharem um jogo ou para resolverem um problema matemático. Ao contrário do que aconteceu, principalmente,

nos dias 19 de novembro e 3 de dezembro de 2019 (ver tabela no Apêndice K-10 e K- 12, respetivamente), uma vez que os conteúdos que foram abordados não suscitaram o interesse, nem a curiosidade das crianças, pois eram conteúdos de consciencialização, isto é, não eram conteúdos que as desafiassem. Apesar do Vi. e da M. terem se demonstrado envolvidos e interessados na abordagem de locais que existem no contexto (ver tabela no Apêndice K-10).

Assim, é possível concluir que as crianças se envolvem tanto nos momentos lúdicos, como nos momentos não lúdicos, tendo em conta que o envolvimento das crianças nos diversos momentos depende do momento em si, da forma como os momentos são planeados e preparados; se as desafia ou lhes suscita interesse e curiosidade; pela forma como o adulto interage e envolve-se no momento com as crianças; mas, principalmente, se a criança se envolve voluntariamente e quer participar naquele momento. Van Oers (2003) defende que a participação voluntária e o interesse da criança por um momento irão definir o seu grau de envolvimento.

No entanto, é notório que as crianças se envolvem maioritariamente nos momentos lúdicos. Chamorro (2010) refere que a construção de aprendizagens e de conteúdos descritos em programas com base no brincar e no jogo potenciam a motivação e o envolvimento das crianças.

Em relação à minha intervenção, considero que, de um modo geral, os dados recolhidos foram os esperados, uma vez que os momentos lúdicos e alguns dos momentos não lúdicos propostos foram cruciais para potenciar o envolvimento das crianças, pois a partir dos mesmos é possível que as crianças construam aprendizagens significativas.

Neste sentido, ao ter uma perceção ao longo da minha intervenção sobre o envolvimento das crianças nos vários momentos, principalmente, nos momentos não lúdicos, foi possível compreender que o recurso a fantoches na exploração de histórias, trava-línguas e lengalengas, mas também a exploração de problemas matemáticos, através da exploração e manipulação de recursos captavam a atenção e o envolvimento das crianças. De modo a potenciar o envolvimento tentei propor momentos que tivessem presentes estes aspetos nas diversas propostas.

Por outro lado, penso que o que poderia ter promovido melhor o envolvimento das crianças teria sido potenciar momentos de planeamento em conjunto com as mesmas, no sentido em que todas as vozes são escutadas e valorizadas, mas também que as

propostas fossem ao encontro dos interesses e das curiosidades das crianças. Para tal, seria crucial que o currículo de 1.º Ciclo fosse mais flexível, de forma a potenciar que os momentos de planeamento em conjunto acontecessem com mais regularidade em algumas salas deste ciclo.

4.1.5. Autorreflexão sobre o desenvolvimento profissional face à incorporação da ludicidade na ação educativa

A metodologia adotada tem como objetivo melhorar a prática educativa e promover o desenvolvimento profissional. Neste sentido, foi crucial na minha perspetiva analisar o meu envolvimento e desenvolvimento profissional, de forma a incorporar a ludicidade na minha prática educativa, tendo em conta que a própria temática exige que esta mudança e reflexão sejam feitas ao longo do período de intervenção.

Para tal, realizei semanalmente reflexões sobre o meu desenvolvimento profissional, de forma a poder melhorar a minha ação educativa.

Neste sentido, ao longo do estágio e da investigação-ação preocupei-me com o meu desenvolvimento profissional, de modo a aprender, mas também a desenvolver uma ação educativa mais direcionada para o lúdico. Do mesmo modo, pretendia ajudar a professora cooperante a compreender como é que, através do brincar, seria possível potenciar aprendizagens nas diversas áreas do currículo.

Primeiramente, destaco as dificuldades sentidas neste contexto: uma delas foi o tempo de brincadeira ser bastante reduzido e limitado, o qual se centrava apenas no momento do intervalo e do almoço. Assim, uma das fragilidades sentida centra-se no facto de em três dias numa semana ter apenas 30 minutos diários para observar e envolver-me nas brincadeiras livres das crianças, sendo este o tempo de um intervalo. Para além de que por diversos fatores, como a chuva, este tempo de brincadeira nem sempre era assegurado, o que condicionou o meu envolvimento nas brincadeiras das crianças.

Esta situação é analisada por Samuelsson e Carlsson (2008) que revelam que o brincar e a aprendizagem não estão relacionados, pelo menos neste contexto, pois estes têm tempos e espaços distintos e bem definidos. Para além disso, as crianças possuem uma excessiva carga curricular e horários demasiado preenchidos com atividades que não

são compatíveis com “as necessidades de desenvolvimento das crianças” (Neto, 2017, p. 13).

Neste sentido, surgiu a preocupação de garantir o direito ao brincar dentro da sala, através da prática de jogos, uma vez que é o tipo de brincadeira preferida da maioria das crianças, visto que no exterior o tempo para usufruir deste direito era reduzido. No entanto, neste espaço os jogos tiveram de ser realizados de forma a ir ao encontro do currículo, sendo que o mesmo é bastante exigente e pouco flexível, o que limitou bastante esta relação.

Neste sentido, a minha opinião vai ao encontro da opinião da professora cooperante, é complexo adotar uma prática pedagógica mais lúdica e ao mesmo tempo ir ao encontro dos conteúdos dos programas, tendo em conta que o brincar é uma ação livre e voluntária. Estudos realizados por Cheng e Stimpson, Brashier e Norris, Longue e Harvey (citados por Ryan & Northey-Berg, 2014) revelam que os/as professores/as reconhecem que os “regulatory contexts and their work environments” (p. 208) os/as impedem muitas vezes de adotarem na sua ação pedagógica a ludicidade.

Todavia, aproveitei os jogos que muitas crianças conheciam, como o jogo da macaca, o jogo do dominó e o jogo do peixinho, para potenciar aprendizagens que a professora cooperante tinha planeado, de acordo com o currículo a desenvolver durante o 1.º período letivo. Desta forma, optei por alterar alguns jogos, recorrendo às regras dos mesmos para integrar os objetivos estipulados, inicialmente, pela professora cooperante. Neste sentido, as alterações nas regras centravam essencialmente no facto das crianças mencionarem oralmente o seu pensamento e raciocínio.

A professora estagiária deverá propor que joguem novamente ao jogo do dominó e, como já sabem como se joga, uma vez que já jogaram todos/as juntos/as numa primeira vez, agora terão uma nova regra: terão que dizer oralmente a quantidade de pintas que estão presentes nas peças do dominó e explicar se podem ou não colocar a sua peça em jogo e o porquê (Planificação do dia 15 de novembro de 2019).

Do mesmo modo, tive sempre em atenção o facto de permitir que as crianças se envolvessem voluntariamente e de não controlar estes momentos.

Após propor o jogo do dominó, questionei as crianças sobre quem queria jogar a este, o Gu. e a R. mencionaram que gostariam de jogar, bem como os seus parceiros de mesa. Assim, o Gu., o G., o V., a R. e a B. juntaram-se numa só mesa para jogarem ao jogo do dominó (Nota de campo do dia 15 de novembro de 2019).

Aproveitei também para promover os jogos que estavam desenhados no chão do recreio da escola, através da intervenção, por exemplo, no momento de Educação Física, uma vez que estes passavam despercebidos pelas crianças durante o momento de intervalo.

Para além disso, centrando na minha postura e ação educativa, saliento que participei sempre em todos os jogos e momentos lúdicos que propus. Nestes momentos aprendi muito com as crianças, principalmente, a ser divertida, a interagir e comunicar com elas com humor. Em algumas situações potencieei momentos de faz de conta, nomeadamente, no dia 31 de outubro de 2019, quando interpretei a personagem de uma bruxa durante o momento de Expressão Dramática, sendo que as propostas que fiz às crianças foram realizadas em forma de feitiço.

Decidi aproximar-me da Ilha das Vogais e questionei às crianças sobre se estas sabiam o que existia nesta ilha. As crianças responderam, de um modo geral, os animais, as pessoas e as casas, que têm estado a construir. [...] disse-lhes que ia contar um segredo, mas que estas não poderiam contar a ninguém, e afirmei, colocando um chapéu de bruxa na cabeça, que existia uma bruxa na ilha. As crianças ficaram entusiasmadas (Nota de campo do dia 31 de outubro de 2019).

Para além disso, também participei em algumas brincadeiras no momento do recreio. Alguns momentos que considerei que a minha presença potenciou o desenvolvimento das mesmas, foram os seguintes: num dos momentos, a M. I., a M. G. e o V. estavam a confeccionar de bolinhos com água e terra, porém apesar de não ter mexido na terra, envolvi-me na brincadeira oralmente; e, ainda, num outro momento foi quando brinquei com o G. N. que fugia da R.. Neste momento, fingi ser alguém que o protegia e que não deixava que a R. o visse, sendo que neste momento mudei o tom de voz.

Do mesmo modo, ao brincar, jogar e interagir com as crianças com humor proporcionaram-me momentos em que estava completamente envolvida e que me fizeram esquecer inúmeras vezes da “pressão” que tinha à minha volta. Nestes momentos, compreendi que é fácil e simples brincar e envolvermo-nos nas brincadeiras das crianças, pois as mesmas envolvem-nos nestes momentos. Para além de que ao brincar e ao jogar com as crianças permitiu-me interagir com estas de forma simples e rica, ficando a conhecê-las melhor, aos seus interesses e gostos e, principalmente, ajudou-me a construir uma relação de confiança com as mesmas.

No entanto, apesar de considerar que houve uma mudança na minha forma de ser e de incorporar o brincar na minha ação educativa, reconheço que podia, ainda, melhorar

a minha ação e postura perante os momentos lúdicos, nomeadamente, no sentido de ser mais espontânea. Todavia, perante o contexto e com as suas especificidades considero que a minha prestação e envolvimento nas brincadeiras e jogos das crianças foi positiva, tendo em conta com o tempo de brincadeira livre era muito reduzido.

O facto dos jogos propostos em contexto de aula estarem relacionados com os conteúdos programáticos, fez com que inúmeras vezes me questionasse se estava a ir ao encontro dos meus objetivos, tendo em conta que não estava a garantir o tempo e o espaço necessário para que as crianças se envolvessem e brincassem livremente. Contudo, o brincar não foi permitido dentro da sala, uma vez que falei com a professora cooperante, no sentido de criar um espaço lúdico na sala, no qual as crianças podiam ir quando finalizassem as tarefas que tinham sido propostas.

Este espaço não teve o consentimento da professora cooperante, pois a mesma salientou que as crianças iriam finalizar as tarefas à pressa e, provavelmente, mal, para irem brincar e/ou jogar. No entanto, considero que a existência deste espaço poderia ter promovido a motivação das crianças.

Esta situação revela o que tinha mencionado anteriormente, nomeadamente, que apesar de ter havido uma mudança na perspetiva da professora cooperante esta não foi completamente alterada, uma vez que o brincar como atividade livre, na qual as crianças se envolvem espontaneamente, não tem o seu espaço na sala. Tal como é expresso por Samuelsson e Carlsson (2008), o brincar e o jogo não têm o seu espaço na maioria das salas.

Outro aspeto que me fez ponderar sobre a minha ação, centra-se, principalmente, no meu envolvimento das brincadeiras livres no exterior, que não foi tanto como gostaria, devido ao facto, de como mencionei, se centrarem ao tempo de intervalo, mas também deveu-se ao facto da maioria das crianças no recreio aproveitarem para correr nas suas brincadeiras e jogos à volta do recinto, o que impediu muitas vezes de conseguir envolver-me e interagir com as crianças.

Neste sentido, constatei que as crianças realmente precisam de recanalizar a sua energia a brincar, principalmente quando passam a maior parte do tempo sentadas em cadeiras, perspetiva esta defendida pela Teoria da Energia Excedente (Spencer citado por Garvey, 1979). Do mesmo modo, que quando chovia as crianças tinham de ficar na sala a ver filmes, pois a escola não tinha condições de espaço, no sentido de as crianças

brincarem e jogarem abrigadas da chuva, o que prejudicou a intervenção do sentido de me envolver e observar as brincadeiras livres das crianças.

Saliento, assim, que na minha perspectiva é crucial permitir que as crianças tenham o seu tempo e espaço para brincarem livremente, sem que lhes seja imposto limitações, uma vez que permite que as crianças se desenvolvam e aprendam de forma saudável e plena (Neto, 2017). Para além disso, considero que é importante que o adulto, neste caso específico, o/a professor/a, se envolva, apoie e estimule as brincadeiras das crianças, pois ao brincarmos e jogarmos com elas estamos a criar relações mais próximas, o que nos permite enriquecer as suas brincadeiras, potenciar aprendizagens, conhecê-las melhor e ir ao encontro dos seus interesses, uma vez que estas não tem limitações, nem pressões para não serem elas próprias (Silva et al, 2016; Neto, 2017).

Em modo de conclusão, considero que este foi um caminho complexo, cheio de aprendizagens e brincadeiras. Destaco que pretendo continuar a envolver-me nas brincadeiras das crianças, a interagir com as mesmas com humor e a permitir que o seu tempo de brincadeira seja garantido neste contexto, seja dentro ou fora de uma sala. Neste sentido, como perspectivas para o futuro destaco que pretendo ser mais espontânea nas minhas intervenções e potenciar um ambiente educativo rico, no qual o brincar seja permitido na sala, de modo a que as crianças possam brincar livremente, de forma a crescerem e aprenderem felizes e saudáveis.

4.2. Contexto de Educação Pré-Escolar

4.2.1. As conceções das crianças sobre a relação entre o brincar e o jogo e a aprendizagem

Tal como mencionei no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa primeira fase foi pertinente ouvir as conceções das crianças sobre a relação entre o brincar e o jogo e a aprendizagem, uma vez que estas foram agentes essenciais nesta investigação-ação. Para além disso, tal como aconteceu no primeiro contexto, estes dados foram cruciais para adaptar a minha ação educativa, no sentido de valorizar oralmente e através das minhas ações o brincar como meio de potenciar aprendizagens, mas também de ir ao encontro das aprendizagens mencionadas pelas crianças.

Para tal, foi essencial analisar superficialmente os dados, de modo a poder adaptar a minha ação as estas conceções, nomeadamente, a minha forma de me envolver nas

brincadeiras das crianças e, posteriormente, analisar os mesmos de forma mais aprofundada, como conteúdo para o relatório.

Durante as conversas informais é possível comprovar que as crianças mencionam que estão a brincar, à exceção de duas crianças, a L. E. e o T. S., que mencionaram que não estavam a brincar (ver conversas no Apêndice L-1 e L-2). A L. E. explicou que estava a pintar e, por isso, considerava estar a fazer um trabalho, no entanto salienta, ainda, que pode pintar e brincar ao mesmo tempo quando está na área dos “cadernos” (ver conversa no Apêndice L-1), sendo esta uma área dedicada à escrita e à pintura. Enquanto que o T. S. surgiu no final da conversa com o A. S., questionando-me sobre o que estava a fazer e a conversa parte nesse momento. Contudo, o mesmo mencionou que antes estava a brincar com os amigos (ver conversa no Apêndice L-2).

Durante as conversas informais, a maioria das crianças (6 crianças) refere que não sabe o que é brincar (ver conversa no Apêndice L-3, L-4, L-5, L-6 e L-7); quatro crianças associam o brincar com a manipulação de brinquedos ou de materiais (ver conversa no Apêndice L-1, L-2, L-8 e L-9), a jogos (ver conversa no Apêndice L-2), a ações que fazem com os amigos (ver conversa no Apêndice L-10), que é algo que é bom (ver conversa no Apêndice L-11) e, ainda, que brincar é partilhar (ver conversa no Apêndice L-2).

Como é possível de comprovar pela voz nas crianças: “A. - É... Brincar com brinquedos” (ver conversa no Apêndice L-8); “A. S. - Eu acho que é andar a jogar com os jogos, andar a jogar com... a garagem. E também acho que é brincar com os dinossauros” (ver conversa no Apêndice L-2); “D. - É brincar com os amigos” (ver conversa no Apêndice L-10); “J. - Brincar é bom” (ver conversa no Apêndice L-11); “T. S. - É... brincar é... brincar é partilhar com os outros o que estão a fazer [...] brinquedos” (ver conversa no Apêndice L-2).

Todas as crianças afirmaram que gostam de brincar, sendo que a principal razão apresentada por seis crianças centra-se no facto de ser divertido (ver conversa no Apêndice L-2, L-8, L-9, L-10 e L-11), três crianças ainda mencionam que gostam de brincar, pois brincam e divertem-se com os amigos (ver conversa no Apêndice L-2, L-5 e L-7) e, ainda, uma criança mencionou que gosta de brincar, pois “L.E. – Quando a gente não tem nada para fazer só podemos brincar” (ver conversa no Apêndice L-1). No entanto, quatro crianças não souberam explicar o porquê de gostarem de brincar (ver conversas nos Apêndices L-3, L-4 e L-6), esta indefinição deve-se ao facto do brincar ser

considerado por alguns autores, como Samulski (1997), Neto (2001) e Chamorro (2010), como um comportamento intrínseco da criança e, por isso, as mesmas não o conseguem explicar.

Ao longo das conversas informais, sete crianças referiram que se sentem bem quando brincam (ver conversa no Apêndice L-2, L-3, L-5, L-6, L-7, L-10 e L-11), cinco crianças destacaram que se sentem felizes (ver conversa no Apêndice L-1, L-2, L-3, L-4 e L-8) e uma criança afirmou que se sente divertido (ver conversa no Apêndice L-9) quando estão a brincar.

Apesar da maioria das crianças não saber mencionar o que é brincar, tendo em conta que, tal como é defendido por Kishimoto (1995) e Neto (2001), é uma atividade complexa de se explicar, todas as crianças mencionam que gostam de se envolver na mesma e consideram ser uma atividade que as deixa felizes, bem e divertidas, como é mencionado por Garvey (1979) e Huizinga (2000), o brincar é uma atividade associada a sentimentos positivos e que transmitem prazer e felicidade à criança.

No entanto, é importante destacar a voz da L. E. que refere que gosta de brincar, pois quando não tem nada para fazer só pode brincar; esta conceção poderá estar influenciada com a perspetiva dos adultos de que o brincar é apenas uma atividade para passar o tempo, desvalorizando-a (Silva & Sarmento, 2017). Todavia, alguns teóricos, como Elkonin, defendem que esta é a principal atividade executada pelas crianças (van Oers, 2003).

A maioria das crianças (9) reconhece que aprende quando brinca (ver conversa no Apêndice L-1, L-3, L-4, L-5, L-6, L-7, L-10 e L-11), enquanto que quatro crianças negaram que aprendem, enquanto brincam (ver conversa no Apêndice L-2, L-8 e L-9). Deste modo, as crianças mencionaram que aprendem enquanto brincam: “M. L. – [...] a desenhar... a ler [...] a jogar” (ver conversa no Apêndice L-3); a escrever “B. – [...] cão [...] cavalo [...] ovelha [...] burro [...] a ser cozinheira [...] aprendi a fazer” (ver conversa no Apêndice L-3) bolos; “L. E. – Aprendo que algumas vezes não podemos brincar sempre” (ver conversa no Apêndice L-1), destacando a aprendizagem das rotinas e do tempo; “D. C. – A brincar como deve ser” (ver conversa no Apêndice L-5); “J. – [...] Aprendo a brincar ao congela” (ver conversa no Apêndice L-11); “F. – A fazer trabalhos [...] a brincar todos juntos” (ver conversa no Apêndice L-7); “D. – Aprendo que brincar com os amigos é muito divertido” (ver conversa no Apêndice L-10).

A maioria das crianças refere que aprende enquanto brinca, apesar de duas crianças não saberem mencionar o que aprendem (ver conversa nos Apêndices L-4 e L-6). No entanto, é de destacar a voz da L. E., nomeadamente, quando refere que aprende que não pode estar sempre a brincar, apesar do brincar e do jogo serem consideradas como as principais atividades (Elkonin citado por van Oers, 2003) realizadas pelas crianças não são as únicas, uma vez que não são atividades duradouras, tendo um tempo e um espaço definidos (Huizinga, 2000; Rocha, 2017). A perspetiva da L. E. leva-me a concluir que a mesma referiu que na sua conceção ao brincar aprende que há momentos em que brinca e há outros em que realiza outro tipo de atividades, como, por exemplo, comer e dormir, isto é, aprende a distinguir os vários momentos.

De destacar, igualmente, a fala do F. que refere que enquanto brinca aprende a fazer trabalhos, uma vez que estas duas atividades podem ter características em comum (Garvey, 1979; Neumann citada por Spodek & Saracho, 1998).

De um modo geral, as crianças associam as suas aprendizagens construídas pelo brincar com a aprendizagem dos modos de jogar e das suas regras (ver conversa no Apêndice L-3, L-5, L-7 e L-11), remetendo-nos para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que as crianças aprendem a cumprir regras (Garvey, 1979) e a ser flexível ao adaptar-se a novas informações (Neto, 2001); a desenhar e a escrever (ver conversa no Apêndice L-3), destacando aqui o desenvolvimento da motricidade fina (Neto, 2001); a confeccionar bolos e a ler (ver conversa no Apêndice L-3), o que pode estar relacionado com o facto da criança ter oportunidade para conhecerem e explorarem o mundo e a sua cultura, através da representação e imitação de ações realizadas pelos adultos (Kitson, 1997) (desenvolvimento social), mas também com o desenvolvimento da criatividade e imaginação (Neto, 2009) (desenvolvimento cognitivo); e que brincar com os amigos é divertido (ver conversa no Apêndice L-10), que está associado ao desenvolvimento social da criança (Garvey, 1979).

Ao questioná-las se consideram que estamos sempre a brincar, nove crianças referiram que não (ver conversa no Apêndice L-1, L-2, L-3, L-6, L-8, L-9 e L-10) e quatro crianças afirmaram que estamos sempre a brincar (ver conversa no Apêndice L-4, L-7, L-9 e L-11). Assim, decidi questionar às nove crianças sobre o que estamos a fazer quando não brincamos, tendo recebido como resposta de todas que estamos a “trabalhar” ou a fazer “trabalhos”, sendo que o E. refere, ainda, que “estamos a trabalhar para aprender” (ver conversa no Apêndice L-9). No entanto, surge também ações como o “M. L. – [...]

comer” (ver conversa no Apêndice L-3) e o “A. S. – [...] estudar” (ver conversa no Apêndice L-2).

Como a ação “trabalhar” e fazer “trabalhos” surgiu em quase todas as conversas realizadas com as crianças, optei por as questionar se estas me sabiam dizer qual é a diferença que existe entre trabalhar e brincar ou o porque de não podermos estar sempre a brincar, tendo em conta que as crianças destacaram serem duas ações dispares. Assim, obtive como respostas as seguintes: “M. L. – [...] São coisas sérias” (ver conversa no Apêndice L-3); “B. – [...] a trabalhar nós não estamos a brincar com canetas e a trabalhar estamos a pintar com canetas [...] só brinco [com as canetas] com os cadernos [...] quando estou na área dos cadernos” (ver conversa no Apêndice L-3); “L. E. – Para fazermos trabalhos” (ver conversa no Apêndice L-1); “D. – A diferença é em vez de estarmos a brincar com os brinquedos estamos com as caneta e folhas” (ver conversa no Apêndice L-10).

Do mesmo modo, nove crianças mencionam que sabem diferenciar se estão ou não a brincar, distinguindo os momentos de brincadeira dos momentos que estão a fazer “trabalhos” ou a “comer”, tal como é mencionado por Garvey (1979). No entanto, neste contexto acontece o mesmo que no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, as crianças mencionarem que executam trabalhos para aprender, tal como foi expresso por Silva e Sarmiento (2017), esta conceção pode ter sido construída sob a influencia do adulto de valorizar o trabalho como forma de aprender, ao mesmo tempo que desvaloriza o brincar. Por outro lado, a M. L. refere que o trabalho é uma coisa séria em comparação com o brincar, perspectiva que é pouco sustentada teoricamente, visto que as crianças ao brincarem criam mundos por vezes mais sérios e envolvem-se mais quando estão a brincar (Kishimoto, 1995, 1998; Huizinga, 2000).

No entanto, o D. reconheceu que quando está na área dos cadernos “é diferente”, uma vez que faz desenhos com canetas e folhas e considera que está a brincar, porém salienta mais uma vez que “D. – Às vezes é [brincar, outras] [...] vezes não... é diferente” (ver conversa no Apêndice L-10). A B. e o D. mencionam que quando estão na área dos cadernos reconhecem que estão a brincar, apesar dos materiais serem considerados pelos mesmos de trabalho (ver conversa no Apêndice L-3 e L-10), enquanto que A. refere que não brinca na área dos cadernos, pois “trabalhar tem pincéis e canetas e brincar não tem pincéis e canetas” (ver conversa no Apêndice L-8). Esta perspectiva é defendida por

Kishimoto (1995; 1998) que menciona que a melhor forma de definirmos o momento em que uma criança está a brincar ou não é através da sua intenção.

O T. S. afirmou que trabalhar é fazer projetos, porém destacou que o Projeto dos Jogos é diferente, pois nesse “fazemos jogos e brincamos, nos outros [fazem] trabalhos” (ver conversa no Apêndice L-2).

Para além disso, nove crianças associam o jogar com o facto de fazerem jogos, como é o caso do “F. – [...] É jogarmos à bola e à roda deles [lencinho da botica]” (ver conversa no Apêndice L-7); é seguir regras (T. S.) (ver conversa no Apêndice L-2); “E. – [...] congela e dominó” (ver conversa no Apêndice L-9); “D. – [...] uma vida completa de jogos” (ver conversa no Apêndice L-10); fazer jogos (B., A. e S. A.) (ver conversa no Apêndice L-3, L-6 e L-8). Enquanto que quatro crianças referem que não sabem explicar o que é jogar (ver conversa no Apêndice L-1, L-3, L-4 e L-5).

No entanto, doze crianças consideram que brincar e jogar é a mesma coisa e quando questionadas o porquê de terem essa conceção, as crianças mencionam que ambos são divertidos (M. L. e F.) (ver conversa no Apêndice L-3 e L-7); que jogar é brincar (B., T. S. e E.) (ver conversa no Apêndice L-2, L-3 e L-9); “A. – [...] os jogos são para montar e os brinquedos também se montam” (ver conversa no Apêndice L-8); “E. – Os jogos também são brincar e o brincar também é o jogo, porque fazemos jogos com os brinquedos” (ver conversa no Apêndice L-9). Contudo, três crianças apesar de referirem que brincar e jogar é o mesmo, não sabem explicar o porquê (ver conversa no Apêndice L-4, L-5 e L-6).

No entanto, uma criança referiu que brincar e jogar não são a mesma coisa, uma vez que “L. E. - Não é a mesma coisa, porque algumas vezes as cores não são iguais, as coisas não são iguais” (ver conversa no Apêndice L-1). Neste contexto, apenas uma criança distinguiu o brincar do jogo (Silva & Sarmento, 2017), a maioria das crianças associam o brincar e o jogo como atividades identificadas através de características que têm em comum.

Ao longo da recolha e produção de dados, fui analisando de forma superficial os dados sobre as conceções das crianças, de forma a poder adaptar a minha ação educativa, principalmente, as minhas planificações, na minha forma de agir e de me envolver nos momentos de brincadeira e nos outros com as crianças. Ao saber que as crianças gostavam de brincar e ao saber que reconheciam ser uma atividade que transmite sentimentos

positivos decidi envolver-me em todos os momentos de brincadeira e de jogo, de forma a valorizar o brincar e a transmitir a perspetiva de que o brincar é como uma atividade crucial e principal na vida da criança. Para tal, como aconteceu no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurei sempre valorizar o brincar como meio das crianças construírem aprendizagens, no sentido em que não precisam de “fazer trabalhos” para que essa construção seja efetivada.

4.2.2. A perspetiva da educadora de infância

Tal como mencionei anteriormente, ouvir a perspetiva e a voz da educadora cooperante sobre a presente temática foi crucial para o desenvolvimento da presente investigação-ação, pois foi a partir da conceção da mesma que pude adaptar e compreender como é que poderia desenvolver a minha ação educativa, principalmente, em relação ao brincar e ao jogo. Deste modo, foi, igualmente, crucial ouvir e analisar a perspetiva da educadora cooperante, mas também observar a sua prática, uma vez que permitiu construir e melhorar a minha prática educativa e potenciou o meu desenvolvimento profissional.

No entanto, é importante salientar que a primeira entrevista foi realizada em maio de 2020, uma vez que antes do confinamento não tinha sido possível realizar a mesma, assim antes de retomarmos ao contexto realizamos esta entrevista, através de uma chamada. A segunda entrevista já decorreu quando era suposto, nomeadamente, no último dia de intervenção, dia 3 de julho de 2020.

4.1.2.1. A perspetiva sobre o papel do brincar e do jogo nas aprendizagens das crianças

Na opinião da educadora cooperante, o brincar assume um importante papel na aprendizagem, no desenvolvimento e no crescimento da criança, tendo em conta que, como explica, o brincar permite que a criança desenvolva a sua “Educadora cooperante – autonomia... criatividade [...] a atenção, a memória, a imitação... a imaginação [...] a sua personalidade, afetividade, motricidade” (ver entrevista semiestruturada no Apêndice M). Do mesmo modo, a educadora cooperante considera que o brincar é uma forma das crianças comunicarem e representarem o seu dia a dia (ver entrevista semiestruturada no

Apêndice M), esta perspectiva é, igualmente, defendida por Kitson (1997) e Kishimoto (2010).

A educadora cooperante considera que a criança ao brincar adquire inúmeras aprendizagens em diversos níveis, sendo que, apesar de salientar que estas situações acontecem diariamente, explicitou uma situação onde observou as crianças a aprenderem enquanto brincavam, nomeadamente, quando manipulavam as peças de Lego para fazerem construções (ver entrevista semiestruturada no Apêndice M). Do mesmo modo, mencionou que através do brincar constatou que as crianças revelaram já ter adquirido e/ou estarem a explorar a seriação, a formação de grupos com semelhanças (a mesma cor), a realização de contagens no total de peças existente e/ou na contagem só de uma cor e, ainda, faziam comparações entre o maior, o menor ou o igual número de peças utilizadas para fazer uma construção (ver entrevista semiestruturada no Apêndice M).

Educadora cooperante – Inúmeras situações no dia-a-dia, ao longo destes anos, uma delas por exemplo, quando brincam com Legos, e agrupam os mesmos por cores, e depois efetuam contagens, exploram o número de peças existentes de cada cor, veem qual tem mais, menos ou igual número... É efetivamente uma situação de brincadeira, na qual estão a adquirir inúmeras aprendizagens (ver entrevista no Apêndice M).

Com base na perspectiva da educadora cooperante é possível constatar que a mesma reconhece que o brincar potencia inúmeras aprendizagens às crianças, tanto a nível cognitivo, motor, social como a nível afetivo (Garvey, 1979; Kishimoto, 1998; Neto, 2017), destacando exemplos de momentos em que constata que as crianças aprendem ao brincarem, o que revela, pelo menos, que a mesma se interessa e observa as crianças enquanto brincam. Do mesmo modo, revela o facto das crianças ao brincarem explorarem e compreenderem o mundo e representarem situações do seu quotidiano, tal como é defendido por Garvey (1979).

A educadora cooperante esclareceu que as inúmeras situações que se pode observar as crianças a aprenderem, enquanto brincam, podem ocorrer tanto na sala do grupo, como no espaço do salão ou noutros espaços exteriores, contudo dependem das situações (ver entrevista no Apêndice M).

Nesta perspectiva e também pelo que pude constatar, as crianças neste contexto não têm um espaço limitado para brincar, as mesmas podem brincar onde querem e quando querem, sendo que a maioria dos espaços desta instituição estão preparados e têm o intuito das crianças poderem envolver-se livremente e voluntariamente nas suas brincadeiras e

jogos, à exceção de espaços que são específicos para que as mesmas realizem as suas necessidades básicas. Esta percepção leva-me a concluir que neste contexto o direito ao brincar é assegurado (Unicef, 2019), mas também que o mesmo é valorizado pela própria instituição como uma atividade potenciadora de aprendizagens e crucial na vida da criança, pois permite que a mesma se desenvolva de forma natural, espontânea, ativa e significativa, através das experiências e das oportunidades que tem ao seu dispor (Garvey, 1979; Neto, 2009).

Relativamente à sua ação docente, a educadora cooperante confessa que ao considerar o brincar como uma atividade crucial para a vida da criança, ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento, que se envolve nas suas brincadeiras, no entanto também permite que estas tenham o seu espaço para explorar autonomamente e brincarem sem a sua presença (ver entrevista no Apêndice M). Portanto, o brincar faz parte da sua ação educativa, estando presente diariamente nas planificações e nos vários momentos que fazem parte da rotina do grupo (ver entrevista no Apêndice M).

Neste sentido, a educadora cooperante reconhece o papel crucial do brincar como potenciador de aprendizagens e que promove o desenvolvimento de forma holística da criança, indo desta forma ao encontro do que é expresso nas OCEPE (Silva et al, 2016), reconhecendo a sua pertinência ao longo da rotina que acompanha o grupo, estando o brincar presente nas suas planificações.

No entanto, não existe um tempo estabelecido para as crianças brincarem neste contexto, mencionado que este tempo é organizado de acordo com as necessidades de cada grupo e de cada criança (ver entrevista no Apêndice M). O tempo de brincadeira livre é, assim, estabelecido pelas crianças, pois estas é que escolhem o que pretendem explorar num determinado momento (ver entrevista no Apêndice M). Esta perspetiva é mencionada por Spodek e Saracho (1998), nomeadamente, que o/a educador/a, neste caso, deve permitir que a criança tenha o seu tempo garantido para brincar.

Todavia, quando é pedido à educadora cooperante para estabelecer uma comparação com o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e o contexto de Educação Pré-Escolar, em termos de tempo de brincadeira livre, primeiramente, a mesma refere que não consegue mencionar, pois não sabe como é feita a gestão neste contexto (ver entrevista no Apêndice M). Porém, ao longo da conversa demonstra a sua opinião sobre o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mencionando que o tempo não é tão flexível em

comparação com o contexto de Educação Pré-Escolar, devido ao facto de haver um programa muito detalhado para cumprir (ver entrevista no Apêndice M). Deste modo, confessa que as crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico têm o seu tempo de brincadeira livre estipulado e limita-se apenas ao espaço de recreio, sendo que refere que o mesmo “é limitado por uma campainha, que limita as horas que eles têm para brincar” (ver entrevista no Apêndice M).

Esta perspetiva vai ao encontro também da professora cooperante, mais concretamente, ambas as cooperantes revelam que na sua opinião o tempo de brincadeira no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico é bastante limitado, tanto em relação ao tempo, como em relação ao seu espaço, tal como é defendido por Bodrova (2008) e Silva e Sarmiento (2017).

Para finalizar a entrevista, a educadora cooperante menciona que na sua opinião deveria existir uma articulação na fase de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a permitir que haja uma adaptação das crianças a este contexto e não uma mudança drástica de uma rotina (ver entrevista no Apêndice M). Na sua perspetiva, no início, os/as professores/as de 1.º Ciclo do Ensino Básico deveriam permitir que as crianças tivessem o seu tempo de brincadeira livre garantido dentro da própria sala e que não houvesse, inicialmente, uma exigência de um plano a cumprir, de forma a permitir que as crianças se adaptem a esse contexto de forma gradual, sendo esta uma preocupação da educadora cooperante garantir que exista uma articulação e adaptação com o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (ver entrevista no Apêndice M).

Esta opinião vai ao encontro também da minha opinião, no sentido em que o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico deveria ser um contexto que permitisse que as crianças não sentissem uma mudança tão drástica em relação ao contexto de Educação Pré-Escolar, que existisse uma articulação e que as crianças pudessem brincar mais (Neto, 2017), uma vez que de um contexto para o outro este direito é quase esquecido e o tempo de brincar torna-se quase nulo.

A educadora cooperante quis, ainda, partilhar um conselho comigo, mais concretamente, no sentido de desenvolver uma ação pedagógica com base na ludicidade, nomeadamente, que devo estar sempre atenta às crianças, principalmente, nas suas ações e interações, de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das mesmas, para que a partir desta observação e escuta possa proporcionar experiências e propostas que

permitem ir ao encontro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (ver entrevista no Apêndice M). De certa forma, permitir que a criança tenha a oportunidade de construir a sua personalidade e interagir e contruir aprendizagens com o mundo que a rodeia, mais concretamente, com a comunidade e com a família (ver entrevista no Apêndice M).

O conselho dado pela educadora cooperante vai ao encontro do que é expresso nas OCEPE (Silva et al, 2016), tendo em conta que ao observarmos e nos envolvermos nas brincadeiras das crianças permite-nos conhecê-las melhor, aos seus interesses e necessidades (Silva et al, 2016; Neto, 2017), o que permite planejar momentos e que surjam novos projetos (Silva et al, 2016).

Com base em todos os dados mencionados é importante salientar que a perspetiva e os conselhos da educadora cooperante foram cruciais para construir e melhorar a minha ação educativa e o meu desenvolvimento profissional. Destaco, ainda, que a sua prática foi, igualmente, pertinente para o meu desenvolvimento profissional de forma a incorporar a ludicidade. Deste modo, destaco que ouvir a sua perspetiva e os seus conselhos e observar a sua prática permitiram construir também a minha, de modo a saber envolver-me em todos os momentos, de forma alegre e espontânea, principalmente nas brincadeiras das crianças.

Em relação aos momentos de brincadeira livre, a educadora cooperante mostrou-se flexível e compreensível em alterar o meu horário de estagiária para aproveitar os momentos de brincadeira livre após o almoço, para me envolver espontaneamente nas mesmas, sem nunca perder nenhum momento pertinente da rotina.

Por fim, é de referir que a perspetiva da educadora cooperante não foi alterada ao longo do momento de intervenção, pois a mesma já considerava que as crianças aprendiam através do brincar e envolvia-se nas brincadeiras das mesmas. Tal como pude comprovar ao longo do estágio, a educadora cooperante envolveu-se nos jogos e em algumas brincadeiras das crianças,

O J., o D., o A. e a M. L. escolheram jogar ao jogo da memória, enquanto que a educadora cooperante jogou com estes, dando-lhes apoio no decorrer do jogo (Nota de campo do dia 18 de junho de 2020).

4.1.2.2. A perspetiva da educadora relativamente aos tipos de aprendizagens que foram potenciadas pelo brincar e pelo jogo

A educadora cooperante salientou que, na sua perspetiva, o meu envolvimento nas brincadeiras e nos jogos das crianças foi positivo, tendo em conta que nunca modifiquei uma brincadeira, destacando que a minha intervenção foi direcionada para o meu envolvimento e enriquecimento das mesmas, sendo que mencionou que me deixei “Educadora cooperante – [...] sempre guiar por eles ah... e enriqueceste as brincadeiras e jogos deles” (ver entrevista no Apêndice N).

Do mesmo modo, menciona que o facto das crianças me chamarem para brincar e mencionarem que brinco com elas diariamente também é um aspeto positivo do meu envolvimento, uma vez que existe, igualmente, um feedback da parte das crianças (ver entrevista no Apêndice N). O meu envolvimento nas brincadeiras e nos jogos das crianças e este reconhecimento por parte das mesmas é mencionado pela educadora cooperante como um aspeto muito positivo na minha intervenção, uma vez que, na sua perspetiva, tive a oportunidade de conhecer melhor as crianças e de criar e manter uma relação positiva “Educadora cooperante – [...] de confiança e de amizade” com as mesmas (ver entrevista no Apêndice N), tal como é defendido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) e Neto (2017).

Para tal, considera, igualmente, que me envolvi o suficiente nas brincadeiras e nos jogos das crianças, tendo tido sempre o cuidado de respeitar o seu tempo e espaço de brincadeira, para que as crianças pudessem construir “Educadora cooperante – [...] o seu pensamento e aprendizagem” perante o meu envolvimento na brincadeira (ver entrevista no Apêndice N). Da mesma forma, salienta que se eu me tivesse envolvido mais nas brincadeiras e nos jogos das crianças poderia correr o risco de modificar estes momentos (ver entrevista no Apêndice N). Este é um princípio essencial no envolvimento do/a educador/a e professor/a nas brincadeiras das crianças, pois a partir do momento em que o brincar é controlado por estes/as deixa de ser considerado pelas crianças como brincar (Kitson, 1997).

Ao nível das aprendizagens, a mesma considera que foram potenciadas aprendizagens a vários níveis, sendo estas notórias quando as crianças brincam e jogam (ver entrevista no Apêndice N). A educadora cooperante salienta, assim, como aprendizagens potenciadas pelo meu envolvimento nas brincadeiras e nos jogos que as crianças aprenderam a “Educadora cooperante – [...] explicitar regras [...] aprendizagem

das regras, da socialização [...] também da autonomia [...] desenvolver jogos e brincadeiras [...] Ao nível [...] matemático, também acabaram por desenvolver competências matemáticas e de raciocínio, de lógica” (ver entrevista no Apêndice N).

De referir que a educadora cooperante ao mencionar que as crianças aprenderam as regras e a explicitá-las está a direccionar esta competência para o Projeto dos Jogos, no qual as crianças aprenderam as regras dos jogos e as explicitá-las para o grupo, mas também para os três grupos de pré-escolar da instituição. Ao salientar esta competência direcciona a aprendizagem para a competência da linguagem oral, no sentido de aprenderem a comunicar, a escutar o outro e a compreender mensagens orais (ver entrevista no Apêndice N).

A educadora cooperante destacou que as aprendizagens construídas centraram-se nos vários níveis de desenvolvimento (Neto, 2017), mas também a nível matemático e da comunicação (Samuelsson & Carlsson, 2008; Kishimoto, 2010), o que remete para o facto destas aprendizagens estarem relacionadas com as aprendizagens curriculares (Bodrova, 2008), mas principalmente que a aprendizagem é construída de forma holística (Silva et al, 2016).

Para além de que a educadora cooperante destaca que este Projeto foi potenciador de aprendizagens, mas também permitiu que as crianças se sentissem satisfeitas e felizes durante a divulgação do projeto, demonstrando, na sua perspetiva, que este Projeto “Educadora cooperante – [...] foi um potenciador de aprendizagens e que eles adquiriram [...] com sucesso” (ver entrevista no Apêndice N). Deste modo, o Projeto dos Jogos foi na perspetiva da educadora cooperante também um aspeto positivo na construção da aprendizagem das crianças (ver entrevista no Apêndice N).

Neste sentido, o facto de ter enriquecido as brincadeiras e potenciado a construção de aprendizagens, através de brincadeiras e de jogos, é defendido por Kitson (1997), nomeadamente, que o envolvimento do adulto é crucial para potenciar o desenvolvimento e a construção de aprendizagens, sendo que sem o seu apoio as brincadeiras tornam-se limitadas.

4.2.3. As aprendizagens que foram construídas pelas crianças, através do brincar e do jogo

Como mencionei anteriormente, considero que perante a temática que se centra na presente investigação-ação foi essencial analisar as aprendizagens construídas pelas crianças, através do brincar e do jogo, de forma a compreender a sua relação. Esta análise foi realizada a partir de notas de campo e reflexões semanais.

Ao longo do período de intervenção e de desenvolvimento da investigação-ação foi possível comprovar que, a partir de observações, do envolvimento nas brincadeiras e nos jogos das crianças e da intervenção do Projeto dos Jogos que as crianças construíram aprendizagens significativas enquanto brincam.

Nas inúmeras brincadeiras e jogos que as crianças se envolveram foi notório observar que as mesmas apoiavam-se e cooperavam entre si, quando, por exemplo, faziam uma construção em que todas as crianças envolvidas precisavam de segurar e montar uma torre (ver nota de campo nos Apêndice O-1); quando partilhavam os objetos, materiais, brinquedos e/ou jogos (ver nota de campo nos Apêndices O-2, O-1 e O-3); quando construía e negociavam as ações e os papéis numa brincadeira ou jogo (ver notas de campo nos Apêndice O-1, O-3, O-4, O-5, O-6, O-7, O-8, O-9, O-10, O-11, O-12, O-13, O-14, O-15, O-16, O-17, O-18 e O-19), quem é a primeira criança a contar ou a começar um jogo; e, ainda, quando decidiam como iriam fazer para solucionar um problema, por exemplo, como é que iriam construir a maior torre possível sem que esta se destrua a meio (ver nota de campo no Apêndice O-1), quando não existiam roupas para vestir os nenucos (ver nota de campo no Apêndice O-11) ou, ainda, quando solucionavam a ausência de uma personagem com a morte desta numa brincadeira (ver nota de campo no Apêndice O-12).

Nestes momentos de brincadeira e de jogo, as crianças interagiram entre si e criaram relações de amizade e companheirismo, o que permitiu que as crianças aprendessem em conjunto, na qual todas podiam ensinar e todas podiam aprender. Neste sentido, é possível comprovar que as relações de amizade e de ajuda potenciam, igualmente, aprendizagens, quando, por exemplo, as crianças trocavam ou permaneciam numa brincadeira ou jogo para continuarem a brincar e/ou a jogar com os/as mesmos/as amigos/as (ver nota de campo no Apêndice O-13); quando uma criança surgia na brincadeira para explicar a ausência de uma determinada personagem, nomeadamente, “o F. que também estava próximo da área da casinha [...] disse que era ele o pai” (ver nota

de campo no Apêndice O-12); quando viam que podiam ajudar os pares, por exemplo, a porem uma peça em jogo no jogo do dominó (ver nota de campo no Apêndice O-13) ou a salvarem no jogo do congela (ver nota de campo no Apêndice O-6 e O-8).

As crianças ao brincarem em pares ou em grupo aprendem umas com as outras, no sentido em que todas aprendem e todas ensinam, aprendem a cooperar, a ajudar-se e constroem relações de amizade, o que permite que as crianças mudem ou não abandonem uma brincadeira ou jogo para continuarem a brincar com os/as seus/suas amigos/as (Garvey, 1979; Neto, 2001, 2009, 2017; Silva et al, 2016).

a B. e o D. C. quiseram jogar ao jogo do dominó, porém a M. L. queria jogar ao jogo da memória. Contudo, apesar de tentar convencer os amigos de trocarem de jogo, a M. L. como percebeu que estes/as queriam jogar ao jogo do dominó acabou por mencionar “ok eu também jogo, porque a B. é a minha melhor amiga” (ver nota de campo no Apêndice O-13).

O brincar e o jogo potenciaram o desenvolvimento da motricidade fina, quando as crianças escreviam, desenhavam, pintavam, recortavam e faziam colagens (ver nota de campo no Apêndice O-2, O-5, O-6 e O-11); quando montavam e desmontavam, por exemplo, as peças de plástico e de madeira nas suas construções ou quando faziam puzzles (ver nota de campo no Apêndice O-2, O-14 e O-16); quando lançavam o dado, pião ou um pedra durante os jogos (ver nota de campo no Apêndice O-1, O-12, O-13, O-14 e O-16); e quando manipulavam objetos nas brincadeiras e nos jogos (ver nota de campo no Apêndice O-3, O-9, O-11, O-13, O-14 e O-16). Mas também permitiu o desenvolvimento da motricidade grossa, quando as crianças saltavam, corriam, rastejavam, desviavam-se para não serem apanhados/as, colocavam-se em cima de um tronco de uma árvore e utilizavam diferentes modos de deslocamento e de equilíbrio, por exemplo, no jogo da macaca, no jogo do congela e jogo do rei manda (ver nota de campo no Apêndice O-1, O-2, O-4, O-6, O-7, O-8, O-9, O-10, O-15, O-17, O-18 e O-19).

Ao brincarem as crianças também contactaram com a forma escrita e com o reconhecimento das palavras, associadas a imagens, na área dos cadernos (ver nota de campo no Apêndice O-2), aprenderam a expor a sua opinião e a escutar e a valorizar a dos outros e aprenderam, igualmente, a responder de forma adequada à conversa e à brincadeira (ver nota de campo nos Apêndice O-3, O-4, O-5, O-11 e O-14) e desenvolveram a sua linguagem e, ainda, adquiriram palavras novas com os seus pares (ver nota de campo nos Apêndice O-1, O-3, O-9, O-11, O-12, O-16 e O-19). De igual modo, as crianças através de uma brincadeira e de um jogo aprenderam a compreender

mensagens orais e faziam corresponder ao que é dito oralmente a ações, por exemplo, no jogo do rei manda (ver nota de campo nos Apêndice O-9 e O-10), bem como conseguiram compreender a entoação de como é efetuada uma contagem, por exemplo, no jogo do peixinho (ver nota de campo nos Apêndice O-7, O-9 e O-15 e O-18); aprenderam, igualmente, a argumentar (ver nota de campo nos Apêndice O-18); e a comunicavam sobre temáticas reais e atuais (ver nota de campo nos Apêndice O-3).

Do mesmo modo, também exploraram e desenvolveram o sentido do número, através do reconhecimento dos números e da quantidade de pontos sem a necessidade de contar, demonstrando terem adquirido a competência da relação mental entre os números (subitizing) (ver nota de campo nos Apêndice O-1, O-12, O-13 e O-16) e efetuavam contagens crescentes, por exemplo, quando jogavam ao jogo da glória, ao jogo do peixinho, ao jogo da memória (quando contam o total de cartas) e ao jogo do dominó (contagem do número de pintas) (ver nota de campo nos Apêndices O-3, O-4, O-7, O-9, O-13, O-14, O-15 e O-16).

a M. C. lançou o dado e sem contar moveu o seu pião seis casas, ao observar este momento percebi que a mesma não recorria à contagem dos pontos, decidi questioná-la sobre quantos pontos tem o dado que foi lançado, a mesma respondeu sem hesitar que tinha “6”, perguntei-lhe como soube tão rápido o valor que o dado representava, a M. C. respondeu-me que não precisou de contar, pois sabe que “são seis, porque três mais três são seis” (ver notas de campo no Apêndice O-1).

Como é possível constatar o brincar potência o desenvolvimento das crianças a vários níveis (Neto, 2017) e a construção de aprendizagens ao nível dos conteúdos curriculares, permitindo que a criança construa competências ao nível matemático, mais concretamente, a nível do cálculo mental, da contagem e o reconhecimento dos números, e a nível da comunicação oral e escrita, tendo em conta que a criança aprende a comunicar, a escutar o outro e, ainda, tem a oportunidade de contactar e explorar a forma escrita enquanto brinca. A relação entre o brincar e a aprendizagem de conteúdos matemáticos e linguísticos é defendida por Vygotsky e Elkonin (citados por Kishimoto, 2010) e está expresso nas OCEPE (Silva et al, 2016), visto que o brincar assume-se como a forma holística de aprender no programa de Educação Pré-Escolar.

As crianças ao brincarem e ao jogarem também desenvolveram a sua perceção visual ao se colocarem em locais que não podem ser vistas, ou seja, desenvolveram a perspetiva do que o outro pode ou não ver, por exemplo, no jogo das escondidas (ver nota de campo nos Apêndice O-4), sendo esta uma forma mencionada nas OCEPE (Silva et

al, 2016) de observar se a criança já adquiriu esta percepção; ou quando jogavam aos puzzles e tentavam encontrar pormenores que permitiam que as peças se encaixassem, nomeadamente, “eu sei que é assim, porque nesta parte está preto e nesta também e encaixam, fica o desenho” (J. ver nota de campo nos Apêndice O-16).

O faz de conta permitiu que as crianças vivenciassem, experienciassem e lidassem com situações que lhes causavam algum medo, como foi o caso do J. me ter questionado “queres comer o coronavírus?” (ver nota de campo nos Apêndice O-3), tal como é defendido na Teoria Psicodinâmica de Freud (citado por Chamorro, 2010). Do mesmo modo, as crianças puderam vivenciar, representar e reviver situações reais vividas anteriormente, como uma viagem de avião e de comboio, comprar gelados, uma ida ao jardim zoológico e fazer refeições em restaurantes (ver nota de campo nos Apêndice O-3, O-4, O-11, O-14 e O-16).

Todavia, as crianças também utilizavam o faz de conta para recriarem situações que não existem na realidade (ver nota de campo nos Apêndice O-14 e O-19), por exemplo, “vamos viajar na máquina do tempo” (E. ver nota de campo nos Apêndice O-19), e para dar vida a seres inanimados, como é o caso do nenucos e dos dinossauros (ver nota de campo nos Apêndice O-11 e O-14).

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças aprenderam desempenhar determinadas profissões, como é o caso da vendedora de gelados e do cozinheiro e empregado de mesa (ver nota de campo nos Apêndice O-4 e O-16), reconhecendo que uma profissão/ação pode ser desempenhada por um homem, como por uma mulher. As crianças também atribuíram novos e diferentes significados aos objetos e aos espaços, de acordo com a exigência de uma brincadeira (ver nota de campo nos Apêndice O-3, O-11 e O-16), demonstrando a sua criatividade e imaginação.

No entanto, reparei que a M. L. estava empoleirada num baloiço verde, encostada a uma espécie de divisão do escorrega e gritava “Quem quer gelados?”. Decidi aproximar-me da mesma e questionei-a sobre que sabores esta tinha, a mesma referiu que tinha todos os sabores, assim pedi um gelado com sabor a unicórnio e com purpurinas por cima, a mesma preparou-me o gelado com a ajuda da L. E. e entregou-me (ver nota de campo nos Apêndice O-4).

Esta perspetiva é defendida por Garvey (1979) e por Neto (2009) e está expressa nas OCEPE (Silva et al, 2016), nomeadamente, que a criança desenvolve a sua criatividade e imaginação, através da recriação e imitação de situações e de papéis sociais e/ou quando atribui novos significados a objetos ou os representa através de gestos.

As crianças construíram aprendizagens enquanto brincam ao nível dos valores, como a partilha de objetos, brinquedos ou de opiniões (ver nota de campo nos Apêndices O-3, O-4, O-11, O-12 e O-16), atribuíram juízos de valor, entenderam o que é correto ou incorreto, o que é ser bom ou mau (ver nota de campo nos Apêndice O-14) e reconheceram e distinguiram o que é a brincar e o que é a realidade (ver nota de campo nos Apêndice O-14).

o E. veio-me entregar um Mc Donald's num prato, mencionando que estava a brincar aos reis e às rainhas, no entanto o seu pai trabalhava no Mc Donald's e, por isso, estava a oferecer-me o almoço. Agradei-lhe, mas questionei-o se o pai dele trabalhava mesmo nesta cadeia de restaurantes. O E. explicou-me que não, que era apenas na brincadeira, distinguindo a realidade do faz de conta (ver nota de campo nos Apêndice O-14).

O mesmo é mencionado por Garvey (1979) e por Samulski (1997), as crianças sabem distinguir a realidade dos momentos em que estão a brincar.

O Projeto dos Jogos permitiu que as crianças conhecessem as regras dos jogos e aprendessem a explicitar as regras às outras crianças (ver nota de campo nos Apêndices O-4, O-5, O-6, O-7, O-8, O-9, O-10, O-11, O-12, O-13, O-14, O-15, O-16, O-17 e O-18), quando, por exemplo, exploramos inicialmente as regras e quando decorreu a divulgação do projeto.

Para além disso, em alguns jogos construídos, as crianças modificaram as regras exploradas e estipuladas inicialmente, em benefício próprio e/ou do grupo, como foi o caso de quando inventaram o “coito”, sendo este um espaço para não serem apanhadas no jogo do congela (ver nota de campo no Apêndice O-8); ou quando exploraram outras formas de jogar no tabuleiro do jogo do galo, nomeadamente, o jogo das damas (ver nota de campo no Apêndice O-18). A primeira situação mostra que as crianças aprenderam a desenvolver estratégias, o raciocínio e a lógica para não serem apanhadas, mas também foi o caso de colocarem as mãos em cima da cabeça para darem a entender às restantes crianças que tinham sido apanhadas (ver nota de campo no Apêndice O-8). Por outro lado, a segunda situação demonstra a criatividade, o interesse e a imaginação das crianças para a partir de um jogo que já existe, criarem outras formas de jogar, o que mostra que não ficam limitadas pela existência ou não de jogos ou de materiais/objetos (ver nota de campo no Apêndice O-18).

Neste momento, as crianças arranjam estratégias para não serem apanhadas, como foi o caso da M. L. que disse que estava no “coito” (em cima de um tronco

de uma árvore) e que, por isso, não a podia apanhar, e outras para serem salvas colocavam as duas mãos juntas em cima da cabeça ou pediam ajuda para os/as salvar (ver nota de campo no Apêndice O-8).

Esta perspetiva é definida por Chamorro (2010), que menciona que as crianças criam estratégias para ganhar um jogo, neste caso, através do desenvolvimento do raciocínio e da lógica, mas, essencialmente, devido ao desenvolvimento do seu pensamento (Garvey, 1979).

Com o Projeto dos Jogos foi possível comprovar que as crianças desenvolvem a memória, a atenção e a concentração, nos jogos da memória e da glória (ver nota de campo nos Apêndice O-9, O-12, O-13, O-14 e O-17); demonstram ser persistentes, mesmo quando o jogo não está a correr como desejam, no caso do jogo da glória (ver nota de campo nos Apêndice O-13) e, ainda, se oferecem para que um jogo decorra, no caso do jogo do peixinho (ver nota de campo nos Apêndice O-15). Este projeto permitiu, igualmente, comprovar que as crianças se reconhecem pelas suas características físicas, como foi o caso do jogo da cabra cega (ver nota de campo nos Apêndice O-17) e que fazem partilhas e têm espírito de equipa e cooperam entre si, uma vez que construíram produtos para o bem e para o interesse do grupo (ver nota de campo nos Apêndice O-6).

De salientar que o Projeto dos Jogos foi um projeto que partiu de uma observação feita por uma criança e que permitiu que as crianças construíssem aprendizagens, ao nível da competência da linguagem oral, da comunicação (Garvey, 1979; Samuelsson & Carlsson, 2008), da escuta do outro (Cotonhoto et al, 2019), do desenvolvimento da contagem e do cálculo mental (Kishimoto, 2010), mas também permitiu que as crianças desenvolvessem a diversos níveis (cognitivo, motor, social e afetivo) (Garvey, 1979; Kishimoto, 1998). De destacar que como o projeto centrou-se no facto das crianças construirem os seus próprios jogos, as mesmas colaram as pintas, por exemplo, do jogo do dominó, de forma diferente das que são habitualmente apresentadas, porém é de salientar que algumas crianças reconheceram facilmente a quantia que as pintas representavam sem a necessidade de contar.

Após analisar todos os dados, é possível concluir que as crianças constroem aprendizagens e desenvolvem-se enquanto brincam e jogam. As aprendizagens construídas englobam as diversas áreas de conteúdos e permitiram que as crianças se desenvolvessem ao nível cognitivo, motor, social e afetivo (Neto, 2017), sendo que o brincar permite que a aprendizagem seja construída de forma holística, tal como é

defendido e expresso nas OCEPE (Silva et al, 2016). O brincar revela-se, assim, como uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al, 2016) e, por isso, é possível observar ao longo das brincadeiras e jogos que as crianças se envolvem, constroem a sua aprendizagem nas diversas áreas e potenciam o seu desenvolvimento, de forma natural e espontânea.

Para além disso, é possível concluir após esta análise que os valores e aprendizagens que intencionalmente pretendemos que as crianças constroem, por exemplo, em momento de reunião de grupo, como o esperar pela sua vez de falar, o saber escutar o outro, as partilhas, que muitas vezes em outras situações não conseguem respeitar, em momentos de brincadeira as crianças demonstram ter estas competências adquiridas. Tal como é definido por Vygotsky (citado por Bodrova, 2008), o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal, o que permite que as crianças apresentem níveis superiores de desenvolvimento, enquanto brincam e jogam, do que em comparação se não estivessem a brincar.

Do mesmo modo, é, ainda, possível fazer uma ponte com as aprendizagens analisadas por mim com as aprendizagens que as crianças consideram que constroem enquanto brincam (no subcapítulo 4.2.1.). Neste sentido, saliento que as aprendizagens que as crianças mencionam vão ao encontro das aprendizagens que mencionei que eram construídas. Todavia, as crianças salientam, ainda, que aprendem a brincar.

De salientar que a análise de notas de campo e das reflexões semanais sobre as aprendizagens construídas pelas crianças através do brincar permitiu-me planear e ir ao encontro das competências adquiridas pelas crianças, mas também ir ao encontro dos interesses das mesmas, tal como foi o caso da M. L. quando brincou a fazer gelados, esse momento permitiu-me recolher dados para planear um momento de culinária.

4.2.4. Os níveis de envolvimento das crianças nas atividades lúdicas do brincar e do jogo e nas atividades não lúdicas

Como mencionei anteriormente, considero que a análise do nível de envolvimento das crianças foi essencial para dar sentido à própria investigação-ação desenvolvida, bem como à melhoria e desenvolvimento da minha ação educativa, pois pude compreender como é que a minha ação era ou não adequada, através do envolvimento das crianças perante os momentos propostos. Para além disso, reconheço que é essencial que as

crianças se envolvam nos momentos propostos, pois só assim iriam construir aprendizagens significativas. Portanto, foi pertinente analisar o envolvimento das crianças, de forma a poder melhorar e adaptar a minha prática aos interesses e curiosidades das mesmas.

Esta análise foi realizada através do recurso a notas de campo. De salientar que, primeiramente, a análise foi realizada de forma superficial, de modo a compreender o envolvimento que as crianças demonstravam durante os vários momentos e poder adaptar a minha ação a momentos que captassem a sua atenção e, conseqüentemente, o seu envolvimento. Posteriormente, realizei a análise mais detalhada e específica analisando os níveis de envolvimento de cada uma das crianças perante dez momentos.

Com base na análise de dez momentos (5 lúdicos e 5 não lúdicos) é possível compreender que as crianças se envolvem mais nos momentos de brincadeira e de jogo, sendo que alcançaram o nível máximo na maioria dos indicadores de envolvimento (ver tabelas de análise no Apêndice P-1, P-2, P-3, P-4 e P-5).

Tabela 2. Quadro síntese do nível de envolvimento das crianças de Pré-Escolar em 10 momentos (lúdicos e não lúdicos).

Identificação e data do momento	Crianças e nível de envolvimento	Momentos (lúdico ou não lúdico)	Espaço
Momento de exploração no templo romano – dia 6 de março de 2020	T. R. – Nível 5 M. L. – Nível 5 S. A. – Nível 5 E. – Nível 3 T. – Nível 3 T. S. – Nível 2 S. M. – Nível 2 S. R. – Nível 2	Momento não lúdico	Templo Romano
Momento de brincadeira (coronavírus) – dia 9 de março de 2020	J. – Nível 5 B. – Nível 5 T. – Nível 5 M. C. – Nível 4	Momento lúdico	Área da casinha – sala do grupo
Momento de brincadeira	J. – Nível 5 A. – Nível 5 S.A. – Nível 5	Momento lúdico	Espaço exterior comum a todas as

(carrinho) – dia 2 de junho de 2020	F. – Nível 5 D. C. - Nível 5		valências da instituição
Momento de brincadeira (gelados) – dia 8 de junho de 2020	M. L. – Nível 5 L. E. – Nível 4	Momento lúdico	Espaço exterior comum a todas as valências da instituição
Momento da exploração do projeto sobre Portugal – Visualização do vídeo sobre a região do Alentejo – dia 15 de junho de 2020	S. A. – Nível 2 A. – Nível 2 T. S. – Nível 2 F. – Nível 3 D. C. – Nível 3 M. L. – Nível 4 B. – Nível 4	Momento não lúdico	Espaço da reunião de grupo – sala do grupo
Momento da exploração do projeto sobre Portugal – “Vamos explorar a região do Algarve”, através de uma viagem de autocarro de faz de conta – dia 16 de junho de 2020	J. – Nível 5 A. – Nível 5 M. L. – Nível 5 S. A. – Nível 5 B. – Nível 5 M. F. – Nível 4 D.C. – Nível 4 F. – Nível 4	Momento lúdico	Espaço da reunião de grupo – sala do grupo
Momento de culinária: gelados – dia 16 de junho de 2020	M. L. – Nível 5 M. F. – Nível 5 B. – Nível 4 A. S. – Nível 4 D. – Nível 3 F. – Nível 3	Momento não lúdico	Espaço da reunião de grupo + espaço com mesas – sala do grupo

Momento das experiências das sombras – dia 17 de junho de 2020	D. – Nível 5 J. – Nível 5 A. – Nível 4	Momento não lúdico	Espaço da reunião de grupo – sala do grupo
Momento em que as crianças jogam pela 1.ª vez ao jogo da memória construído pelas próprias através do Projeto dos Jogos – dia 18 de junho de 2020	J. – Nível 5 A. – Nível 5 M. L. – Nível 5 D. – Nível 3	Momento lúdico	Numa mesa da sala do grupo
Momento do relato da história “Queres brincar comigo?”, de Eric Carle – dia 1 de julho de 2020	S. A. – Nível 5 M. F. – Nível 5 J. – Nível 5 M. L. – Nível 5 E. – Nível 5 A. – Nível 5 F. – Nível 4 L. E. – Nível 1	Momento não lúdico	Espaço da reunião de grupo – sala do grupo

O primeiro momento analisado ocorreu no dia 9 de março de 2020 (ver tabela no Apêndice P-1). Este momento surgiu de uma brincadeira na área da casinha, no qual o J., a B., a T. e a M. C. estavam a brincar aos cabeleireiros, mas posteriormente, o J. decidiu alterar a brincadeira e realizarem uma viagem de avião, sendo o mesmo o piloto. A M. C. e a T. representaram o papel de hospedeiras de bordo, enquanto que a B. decidiu ser uma passageira. Ao longo deste momento as crianças negociaram o país ou cidade que iriam visitar. Neste momento, foi possível observar que as crianças envolveram-se bastante, demonstraram toda persistência, concentração, demonstravam-se satisfeitas, através da sua expressão facial e revelavam ter um certo cuidado durante a brincadeira, à exceção da M. C. que parecia um pouco triste ou mesmo tímida, não alterando a sua expressão facial. Assim, o envolvimento do J., da B. e da T. foi analisado com o nível 5, enquanto que a M. C. com o nível 4.

No dia 2 de junho de 2020 foi analisado outro momento (ver tabela no Apêndice P-2), este surgiu de uma brincadeira no espaço exterior comum às várias valências da instituição, no qual o J., o A., o F., o S. A. e o D. C. brincavam com um carrinho, no qual se podiam sentar. Durante este momento, uma criança encontrava-se sentada no carrinho, enquanto uma o empurrava, para que o mesmo se movesse ao longo do espaço, as restantes três crianças corriam ao lado da criança que empurrava o carrinho, demonstrando-se felizes, uma vez que era possível observar e ouvir os seus risos. Entretanto, estas mudavam de funções entre si e continuavam a envolver-se as cinco da mesma forma no momento.

Neste sentido, não houve nenhuma criança que se destaca-se das restantes, uma vez que independentemente da sua função na brincadeira todas se mostravam felizes, satisfeitas, concentradas e não abandonaram este momento tendo o mesmo sido repetido ao longo de vários minutos. Assim, o envolvimento de cada uma das crianças (J., o A., o F., o S. A. e o D. C.) é analisado, igualmente, com o nível 5.

O terceiro momento aconteceu no dia 8 de junho de 2020 (ver tabela no Apêndice P-3), no espaço exterior comum às várias valências da instituição. A M. L. e a L. E. exploraram e envolveram-se neste momento, no qual também me envolvi. O mesmo decorreu durante uma brincadeira, na qual a M. L. vendia gelados, no qual se demonstrou completamente envolvida, demonstrando-se concentrada e persistente, envolveu-se com toda a sua energia, criatividade e complexidade, sendo que o seu nível de envolvimento é analisado no nível 5. Em relação à L. E., a mesma desempenhava na brincadeira a função de ajudante da M. L. e, por isso, não teve um envolvimento na mesma tão notório, sendo visível que passava algum tempo a observar outras crianças a brincarem, porém quando a M. L. a chamava a mesma voltava a envolverem-se na brincadeira e mesmo nesta situação a mesma não abandonou esta brincadeira, por isso, o seu nível de envolvimento é analisado com o nível 4.

No dia 16 de junho de 2020 (ver tabela no Apêndice P-4), foi proposto um momento de exploração do Projeto de Portugal, por meio do faz de conta, mais concretamente, uma viagem de autocarro. Neste momento, o J., o A., a M. L., o S. A. e a B. demonstram-se envolvidos durante este momento, no qual foi possível perceber que estavam concentrados perante o mesmo e utilizavam a sua criatividade e energia, sendo que o envolvimento destas crianças é analisado com o nível 5. No entanto, a M. F. e o D. C. não se demonstram ao longo deste momento atentos, demorando a reagir a

determinadas situações, apesar de se mostraram ao longo do momento persistentes, ou seja, não o terem abandonado, nem se distraíram sobre outras situações, o envolvimento destas crianças é analisado com o nível 4.

No entanto, o F. distraiu-se ao longo do momento, tomando atenção a outras situações, porém retomava a sua concentração por si próprio, demonstrando, assim, que não estava totalmente concentrado existindo algumas interrupções e, por isso, o seu nível de envolvimento é analisado no nível 4.

No dia 18 de junho de 2020 (ver tabela no Apêndice P-5), o J., o A., a M. L. e o D. decidiram jogar ao jogo da memória, jogo este construído pelos mesmos através do Projeto dos Jogos. O J., o A. e a M. L. ao longo do mesmo demonstraram-se envolvidos, através da utilização de toda a sua energia, criatividade e complexidade, mas principalmente por se mostrarem ao longo do mesmo concentrados para descobrirem as cartas pares e, por isso, revelaram persistência e não abandonaram, nem se distraíram neste momento, sendo o seu nível de envolvimento analisado no nível 5.

No entanto, o D. revelou grandes momentos de distração, ao observar para outras situações que aconteciam na sala, demonstrando não estar muito interessado no jogo, pois este era um jogo que requeria que o mesmo tivesse concentrado para encontrar as cartas pares. O D. após o seu momento a jogar, desconcentrava-se e distrai-se com outras situações, por isso, o seu nível de envolvimento é analisado com o nível 3.

Como se pode constatar os cinco momentos lúdicos foram analisados maioritariamente com o nível 5 na escala de envolvimento, uma vez que as crianças ao se envolverem voluntariamente e com interesses nestes momentos influenciou o seu nível de envolvimento (van Oers, 2003). Porém, algumas crianças demonstraram o nível 4, devido principalmente ao não demonstrarem toda a sua energia no momento (ver tabela no Apêndice P-1, P-3 e P-5) e por passarem por grandes momentos distraídos (ver tabela no Apêndice P-3, P-4 e P-5). Num dos casos como aconteceu no início da minha intervenção e decidi envolver-me na brincadeira das crianças (ver tabela no Apêndice P-1), fiquei com a sensação de que a minha presença poderia ter influenciado o envolvimento da M. C., apesar da mesma ter interagido comigo. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) referem que uma criança envolve-se num momento quando possui um sentimento de pertença e não existe nenhum elemento estranho para a criança. Neste caso,

como foi no início do estágio, a mesma poderia estar um pouco tímida por me conhecer há pouco tempo.

No entanto, em alguns momentos considerados não lúdicos, como foi o caso da exploração ao Templo Romano (ver tabelas de análise no Apêndice P-6), do relato da história “Queres brincar comigo?”, de Eric Carle (ver tabelas de análise no Apêndice P-7), no momento de culinária (ver tabelas de análise no Apêndice P-8) e no momento da experiência das sombras (ver tabelas de análise no Apêndice P-9), as crianças mostraram-se, igualmente, envolvidas e interessadas nestes momentos.

No dia 6 de março de 2020 (ver tabela no Apêndice P-6) realizamos uma visita ao Templo Romano. Esta proposta surgiu no Projeto Exploradores da Cidade, mais concretamente, da curiosidade das crianças em explorar este monumento e descobrir se o mesmo era ou não um quadrado. Para tal, realizou-se medições não convencionais com o auxílio dos pés e dos braços. Neste momento, o grupo de crianças foi dividido e a análise do envolvimento centrou-se em oito crianças (T. R., M. L., S. A., E., T., T. S., S. M. e S. R.). O envolvimento do T. R., da M. L. e do S. A. foi analisado no nível 5, pois demonstram-se concentrados neste momento e persistentes, não desistiram do mesmo, revelando estratégias para conseguirem contar de dois em dois, o que demonstra a sua complexidade e criatividade, mas também se envolveram no mesmo com toda a sua energia.

O envolvimento do E. e da T. foi analisado com o nível 3, uma vez que os mesmos encontravam-se ao longo do momento distraídos com o que se passava em seu redor, no entanto participavam na contagem, ou seja, retomavam a sua atenção. Enquanto que o T. S., o S. M. e o S. R. revelaram que o seu envolvimento se encontrava no nível 2, pois para além de estarem distraídos também com situações exteriores, não voltaram a concentrar-se neste momento.

No dia 15 de junho de 2020 (ver tabela no Apêndice P-7) foi proposto a visualização de um vídeo sobre a região do Alentejo, centrando-se este momento no Projeto sobre Portugal. Este foi o momento em que as crianças demonstram os níveis mais baixos de envolvimento, nomeadamente, o envolvimento da B. e da M. L. foi analisado com o nível 4; o F. e o D. C. com o nível 3; e o S. A., o A. e o T. S. com o nível 2, sendo que nenhuma criança revelou persistência, concentração, energia, complexidade

e criatividade. Este momento não potenciou o envolvimento das crianças, logo o mesmo não foi adequado para nenhuma.

No dia 16 de junho de 2020 (ver tabela no Apêndice P-8) foi proposto um momento de culinária que surgiu de uma observação de uma brincadeira, mais concretamente, a M. L. a vender gelados. Neste momento, as crianças ajudaram a fazer a receita ao adicionarem os ingredientes e ao ligarem o liquidificador, cada uma teve o seu papel na confeção desta receita. No entanto, surgiram diferentes níveis de envolvimento: o envolvimento da M. L. e da M. F. foi analisado com o nível 5; a B. e o A. S. com o nível 4, pois não demonstram energia, nem complexidade e criatividade na elaboração da receita; e o envolvimento do D. e do F. foi analisado com o nível 3, pois os mesmos antes de ajudarem na confeção da receita distraíam-se facilmente, enquanto os seus pares a preparavam.

No dia 17 de junho de 2020 (ver tabela no Apêndice P-9) foi proposto a escuta da história “O Cuquedo”, de Clara Cunha, que partiu de uma proposta implícita das crianças, através da escuta e da constatação do interesse das mesmas por animais. Neste momento, teve o recurso ao teatro de sombras, que permitiu que as crianças constatassem que as sombras não tinham todas o mesmo tamanho ao longo da história. O envolvimento do D. e do J. foi analisado com o nível 5, pois os mesmos demonstraram que estavam a dar o seu melhor e mobilizaram competências cognitivas, demonstrando qual era a sua perspetiva sobre o assunto. Para além disso, demonstraram-se bastante concentrados e não abandonaram o momento, demonstrando toda a sua energia no mesmo. O envolvimento do A. foi analisado com o nível 4, pois o mesmo não demonstrou complexidade, nem criatividade neste momento, apesar de ter estado concentrado e não ter existido interrupções durante o mesmo.

No dia 1 de julho de 2020 (ver tabela no Apêndice P-10), antes do momento da batalha de água foi proposto que as crianças recontassem a história “Queres brincar comigo?”, de Eric Carle, sendo esta uma das histórias preferidas do grupo, uma vez que pediam constantemente para contar a mesma. Neste momento, o S. A. ofereceu-se para recontar a história, mas fez com o apoio da M. F., do J., da M. L., do E. e do A.. Ao longo deste momento, as crianças demonstram um cuidado especial no reconto da história, nomeadamente, ao tomarem atenção à calda que surgia na página anterior, tentando sempre adivinhar o animal a quem pertencia. Neste sentido, o envolvimento destas crianças é analisado com nível 5.

No entanto, o F. apesar de mostrar-se às vezes concentrado quando era a parte de descobrir a quem pertencia a calda, teve alguns momentos de desconcentração, principalmente, porque o momento da batalha água é um dos seus momentos favoritos da rotina, então procurava a educadora cooperante para perceber quando é que era altura de ir para o espaço exterior. O envolvimento do F. foi analisado com nível 4, pois a criança apesar de desconcentrar-se retomava a sua atenção para o reconto da história e participavam com interesse e entusiasmo.

Por sua vez, o envolvimento da L. E. foi analisado com o nível 1, pois a criança parecia que estava ausente do mesmo, permaneceu ao longo desta observação com os olhos postos no chão, o que parecia que a mesma não estava com interesse neste momento.

Após analisar os momentos não lúdicos é possível concluir que as crianças também de envolvem nestes momentos, nomeadamente, quando uma situação as desafia (ver tabela no Apêndice P-6 e P-9); quando é um momento que gostam, como a escuta de uma história (ver tabela no Apêndice P-10); e quando um momento é diferente do habitual e lhes suscita o interesse e a curiosidade pelo mesmo (ver tabela no Apêndice P-8). Estas situações são mencionadas por van Oers (2003), os momentos que suscitam o interesse das crianças permitem que as mesmas demonstrem níveis de envolvimento superiores quando participam nestes.

No entanto, é possível constatar que o mesmo momento que desafia algumas crianças (ver tabela no Apêndice P-6) e, conseqüentemente, influencia o seu envolvimento poderá, igualmente, não permitir que outras crianças se envolvam, pois este momento poderá ser complexo para as mesmas. Contudo, Elkonin (citado por Marcolino et al, 2014) refere que se as crianças estivessem a brincar ou a jogar seriam capazes de vivenciar experiências mais complexas do que na realidade vivenciam, o que remete para o facto do brincar criar uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky citado por van Oers, 2003), no qual as crianças revelam níveis superiores de desenvolvimento quando brincam.

Para além disso, é totalmente notório que o modo como os momentos são preparados poderão potenciar o envolvimento das crianças, nomeadamente, quando são propostos por meio do faz de conta (ver tabelas de análise no Apêndice P-4). As crianças envolvem-se mais nestes momentos do que em comparação com os momentos em que

não é feito qualquer alusão ao faz de conta (ver tabelas de análise no Apêndice P-7). Ambos os momentos tinham a mesma finalidade, no entanto foram planeados e preparados de forma diferente, o que permitiu o envolvimento ativo das crianças num momento em comparação ao outro. Um estudo realizado por Maniulenko (citado por Oliveira, 1995) demonstra que quando é pedido às crianças para realizarem um determinado comportamento por meio do faz de conta esse comportamento é totalmente mais controlado e cuidado pela criança do que em comparação a outro comportamento sem a alusão ao faz de conta.

Neste sentido, é possível concluir que as crianças se envolvem tanto em momentos lúdicos, como em momentos não lúdicos, uma vez que o envolvimento irá depender do momento em si, como foi preparado e planeado; da participação voluntária da criança no mesmo; pelo interesse, curiosidade e pelo desafio que o momento lhe suscita.

Para além disso, a análise do envolvimento das crianças foi, igualmente, crucial para melhorar o planeamento, mas também a minha ação educativa, no sentido ir ao encontro dos interesses das crianças e, conseqüentemente, captar a sua atenção. Como mencionei anteriormente, apesar de ter analisado superficialmente o envolvimento durante os vários momentos ao longo da minha intervenção fui capaz de compreender o que potenciava ou não o envolvimento das crianças.

O planeamento foi realizado sempre em conjunto com as crianças com base nos seus interesses e curiosidades sobre determinados assuntos, mas também com sugestões e propostas feitas por mim e pela educadora cooperante. As sugestões e as propostas tiveram sempre a preocupação de potenciar o envolvimento das crianças, por isso, centraram-se essencialmente em propostas de momento novos que não eram regulares na rotina do grupo, como foi o caso do momento da culinária e da exploração das sombras.

Do mesmo modo, ao constatar que as crianças demonstravam níveis superiores de envolvimento nos momentos quando brincavam e jogavam, propus que a exploração das regiões de Portugal (Projeto sobre Portugal) partisse do faz de conta, tendo sido notória a diferença entre uma proposta que não teve qualquer alusão ao faz de conta (ver apêndice P-7), na qual a média do nível de envolvimento das crianças é de aproximadamente 3, e uma proposta que teve por base o faz de conta (ver apêndice P-4), em que a média do nível de envolvimento é de aproximadamente 5.

Para tal, tendo em conta estes aspetos e, ainda, outros que surgiam dos interesses das crianças, por exemplo, em momentos de brincadeira, procurei que as propostas tivessem sempre por base momentos diferentes e tivessem alguma alusão ao faz de conta e, principalmente, que a minha postura fosse sempre espontânea, divertida, curiosa e interessada pelo momento, de forma a potenciar o envolvimento das crianças.

4.2.5. Autorreflexão sobre o desenvolvimento profissional face à incorporação da ludicidade na ação educativa

Como expliquei anteriormente, através da metodologia adotada, considero que seja essencial analisar o meu desenvolvimento profissional ao longo da minha intervenção na PES, no sentido de melhorar e construir a minha ação educativa, através também da reflexão. Para tal, a análise deste envolvimento foi feita através de reflexões semanais e de reflexões diárias, estas feitas regularmente com a educadora cooperante.

Inicialmente, saliento que o meu estágio e, conseqüentemente, a minha investigação-ação neste contexto decorreram em três momentos, devido à atual situação de pandemia. No entanto, estes momentos foram essenciais e tiveram um significado bastante forte para o meu crescimento profissional e pessoal.

O primeiro momento foi a entrada no estágio. Durante quatro/cinco semanas senti-me nervosa, preocupada e ao mesmo tempo sem saber bem que rumo deveria seguir, tendo em conta que era um contexto novo, em que tinha de continuar a investigação-ação já desenvolvida. Mas também porque me sentia, ainda, muito presa ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que senti que não tive tempo para os separar completamente e distanciar-me do mesmo. Assim, enquanto realizava o estágio de Educação Pré-Escolar, andava, igualmente, à procura de mim, enquanto educadora de infância, e de me libertar, no sentido de ser divertida e espontânea com as crianças, pois sentia um grande peso da personalidade de ser exigente comigo mesma.

Apesar de tentar envolver-me nas brincadeiras das crianças espontaneamente, a personalidade de ser exigente e de fazer sempre tudo bem foi realmente um grande entrave e uma grande barreira para mim, pois sentia que em alguns momentos não me deixava ser espontânea, devido ao facto de ser muito perfeccionista.

A educadora cooperante ao chegar ao salão coloca músicas de carnaval e começa a dançar, envolvendo-se com as crianças. Observo do outro lado do salão esta

situação, no entanto parecia que tinha um peso nas pernas que não me deixava envolver-me de forma espontânea naquele momento. Assim, fiquei a balançar-me de um lado para o outro, enquanto observava as crianças a dançar com a educadora cooperante (Nota de campo do dia 20 de fevereiro de 2020).

Em comparação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico não senti tanto esta sensação de barreira feita por mim própria, pois neste contexto os momentos lúdicos e as brincadeiras aconteciam esporadicamente, em momentos definidos por um horário. Ao contrário do que acontecia no presente contexto em que estes momentos de brincadeira e de jogo aconteciam inesperadamente, com naturalidade e regularmente nos vários momentos que acompanhavam a rotina do grupo. Assim, apesar de ter havido uma mudança na minha ação, enquanto futura professora, percebi que o contexto de Pré-Escolar exigia mais, ainda, essa mudança da minha forma de ser e de agir.

O segundo momento deste percurso foi, então, o confinamento, que me permitiu pensar e refletir sobre todas preocupações que tive no primeiro momento de estágio. Este foi o momento em que comecei a trabalhar na minha personalidade, no sentido de começar a ser sempre eu própria, divertida e espontânea e menos preocupada e exigente comigo mesma, como acontece quando estou num contexto social e familiar. Do mesmo modo, aproveitei para ler e aprofundar alguns conhecimentos sobre a Educação Pré-Escolar, tendo em conta que percebi que a minha personalidade e a profissão que escolhi deverão andar sempre de mãos dadas.

Por fim, o terceiro momento do meu estágio e investigação-ação foi sem dúvida o mais desafiante em termos da construção profissional, mas também porque me desafiei a mim própria a continuar e a persistir em ser espontânea, divertida e natural. Este foi o momento mais desafiante deste percurso e que sinto orgulhosamente que o superei. Para além disso, foi, igualmente, o momento que sinto que mais aprendi e cresci, tanto como a nível profissional, como a nível pessoal.

Nesta fase, compreendi, ainda, mais a importância da temática do presente relatório, o brincar, para a minha futura profissão. O envolvimento e o apoio de um/a educador/a nas brincadeiras das crianças, para além de potenciar novas aprendizagens e novas oportunidades de brincadeira para as crianças, de partir destes momentos para poder planear novas propostas, potenciam, igualmente, um ambiente rico e estimulante, de confiança, de ajuda, de cooperação, de respeito e de amizade entre o adulto e as crianças.

O/a educador/a ao envolver-se nas brincadeiras das crianças têm a oportunidade de as conhecer melhor e aos seus interesses e construir uma relação de confiança com as mesmas, tal como é defendido por Rolim, Guerra e Tassigny (2008), Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) e por Neto (2017). Do mesmo modo, as OCEPE (Silva et al, 2016) destacando que o/a educador/a ao observar as crianças a brincar pode “planejar novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos” (p. 18). Na mesma perspetiva, Rolim, Guerra e Tassigny (2008) afirmam que o brincar “pode[...] ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças [...] para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento” (p. 180).

A relação que construí com as crianças foi o mais gratificante ao longo deste percurso, pois sinto que tudo correu bem e foi uma experiência rica graças à oportunidade que dei às crianças de me conhecerem como sou. Deste modo, as crianças foram também um grande pilar para esta transformação, uma vez que persistiram e tentaram, igualmente, envolver-me nas suas brincadeiras, jogos e interações. Portanto, considero que o terceiro momento foi o compilar da minha vontade de mudar e de aprender juntamente com a vontade das crianças de me integrarem no grupo e nas suas brincadeiras e jogos.

Assim, revejo que todo este caminho que percorri só foi possível porque consegui, principalmente, distanciar-me de mim própria e do próprio contexto, numa altura em que o estágio, ainda, estava a decorrer, considerando este período uma mais valia e uma ótima oportunidade para refletir sobre a minha ação e sobre todas as dúvidas que tinha no primeiro momento do estágio.

Neste contexto, compreendi que para desempenhar a profissão de educadora de infância com qualidade era necessário mudar e deixar de ser exigente comigo mesma, observar e constatar as situações pela sua parte positiva e permitir que as crianças tivessem o seu tempo garantido de brincadeira e que este permitisse que eu me envolvesse nestes momentos, tendo em conta que é através destes e das interações entre criança-criança e criança-adulto, que damos oportunidade para que as aprendizagens construídas sejam significativas, tanto para as crianças, como para nós, (futuros/as) educadores/as de infância, uma vez que aprendemos muito com as crianças.

Ao longo da intervenção neste contexto aprendi a envolver-me e a apoiar as crianças nas suas brincadeiras; a participar nas suas brincadeiras assumindo um papel na mesma; a desafiá-las, através do questionamento, de forma a que as mesmas pudessem

explorar várias situações; a ouvir as propostas implícitas das crianças através dos momentos de envolvimento e/ou de observação das brincadeiras, o que me permitiu planejar propostas que fossem ao encontro dos interesses das crianças; mas principalmente sinto que cresci muito profissionalmente por ter permitido houvesse esta mudança, mesmo a nível pessoal.

A aprendizagem que construí neste contexto vai ao encontro das diversas funções que um/a educador/a e professor/a podem assumir quando se envolvem nas brincadeiras das crianças (van Oers, 2003; Silva et al, 2016). Do mesmo modo, tentei estar sempre atenta, de forma a identificar algum tipo de estereotípico nas brincadeiras das crianças, sendo esta uma das funções que um/a educador/a poderá assumir (Silva et al, 2016). Neste sentido, durante uma brincadeira de restaurante no dia 30 de junho de 2020, a M. L., o D. e o D. C. abordaram o assunto de que existem trabalhos que podem ser tanto de mulher, como de homem, em relação às funções desempenhadas num restaurante, assim apesar de não precisar de intervir diretamente, decidi envolver-me nesta conversa enquanto fingíamos fazer a nossa refeição (ver nota de campo no Apêndice O-16).

Este caminho foi mais longo do que o esperado, cresci, brinquei, joguei e aprendi muito, mas, principalmente, aprendi que o apoio e o envolvimento do/a educador/a é fundamental nas brincadeiras e jogos, pois, para além de nos dar a oportunidade de nos relacionarmos com as crianças, de as conhecermos melhor e de enriquecer as suas brincadeiras, as mesmas sentem-se felizes com a nossa presença e interesse perante esta atividade que é tão sua.

Portanto, este foi sem dúvida o caminho mais desafiante, mas ao mesmo tempo gratificante, aprendi que não preciso de ser muito exigente comigo mesma para conseguir alcançar os meus objetivos e ao compreender isso foi possível ser mais espontânea e envolver-me nas brincadeiras e jogos das crianças, de forma natural. Este objetivo passou a ser também um objetivo pessoal e que me fez compreender muito sobre a minha postura, enquanto (futura) educadora de infância, e a minha forma de ser e agir.

Neste sentido, destaco a minha aprendizagem neste contexto de forma a incorporar a ludicidade na minha ação educativa, comprovando que é essencial que os/as educadores/as se envolvam nas brincadeiras e nos jogos das crianças, apoiando-as e construindo aprendizagens em conjunto. Kishimoto (2010) chama-nos a atenção para o

facto de o adulto ser o principal elemento que potencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças durante as brincadeiras.

Para finalizar, cito uma frase de Oliver Wendell Holmes (citado por Marques, 2019), “não paramos de brincar porque envelhecemos, mas envelhecemos porque paramos de brincar...” (p. 29). Esta citação menciona o quanto aprendi e evolui como profissional neste contexto. Saliento, assim, que é tão fácil brincar e ser simples, que às vezes nos esquecemos de o ser, pelas exigências que a vida nos traz ou pela nossa pressa de crescer, de envelhecer. Concluiu mencionando que, na minha perspectiva, cada educador/a de infância deve guardar para sempre a criança que tem em si e nunca ter pressa de envelhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados recolhidos nos dois contextos de intervenção e de investigação-ação foi possível compreender que as crianças, tanto do contexto de Educação Pré-Escolar, como do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, constroem aprendizagens e desenvolvem-se por meio do brincar e do jogo, de forma holística, natural e espontânea, se lhes forem dadas condições para tal. Ao observarmos as crianças a brincar é possível comprovar que as mesmas revelam níveis de desenvolvimento superiores aos que apresentam quando não estão a brincar, bem como o seu envolvimento é superior nestes momentos. No entanto alguns momentos não lúdicos potenciam, igualmente, o envolvimento das crianças: quando o momento lhes suscita o interesse e a curiosidade e quando são desafiadas. Neste sentido, o envolvimento das crianças não se centra apenas no momento, mas sim no modo como são propostos e preparados e, essencialmente, no modo como o/a docente se envolve no momento e com as crianças.

A maioria das crianças de ambos os contextos consideram que aprendem enquanto brincam e, igualmente, a professora e a educadora cooperantes reconhecem o papel do brincar e do jogo como fundamentais para a vida das crianças.

Com base na investigação-ação realizada foi possível comprovar que as crianças de Educação Pré-Escolar aprendem e exploram a forma escrita, por exemplo, quando decidem ir brincar na área dos cadernos, e desenvolvem o seu raciocínio matemático, o sentido do número, a perceção visual (subitizing) e o reconhecimento de quantias sem recorrerem à contagem termo a termo, quando decidem fazer jogos.

A construção da aprendizagem parte do interesse das crianças e, do mesmo modo, é possível perceber que estes são conteúdos que estão presentes nos programas curriculares. Neste sentido, acredito que a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento do raciocínio matemático no 1.º Ciclo do Ensino Básico possam também partir do interesse, da curiosidade e da necessidade das crianças, de forma mais natural e espontânea, uma vez que como muitos teóricos defendem é possível relacionar o brincar com o currículo (Samuelsson & Pramling, 2014; Brougère citado por Cotonhoto et al, 2019). No entanto, é fundamental permitir que estes momentos partam da vontade da criança e que sejam totalmente controlados pelas mesmas.

Assim, com base em todos os dados recolhidos, considero que o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico tem que mudar, tal como é defendido por Neto (2017), de forma

a garantir que a criança usufrua do direito, do tempo e do espaço para brincarem livremente; e de forma a tornar o currículo mais flexível, no sentido de não ser tão fechado e exigente, reconhecendo a importância do brincar (Lansdown, 2013b). Para tal, é necessário aumentar os tempos de brincar e de jogo livre, ou seja, atribuir mais tempos ao recreio; e, principalmente, formarem professores/as para incorporarem o brincar nas suas ações e práticas educativas, de forma a valorizarem e envolverem-se nas brincadeiras e jogos das crianças.

Neste sentido, a educadora cooperante revela na primeira entrevista realizada (ver entrevista no Apêndice M) a perspetiva de mudança no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a existir uma articulação coerente entre ambos os contextos. Na sua opinião, o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico deveria ser mais flexível e permitir que a mudança de ciclos não fosse tão dispare.

A incorporação da ludicidade na ação educativa é fundamental na prática de um/a educador/a e de um/a professor/a de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que com base na mesma conseguem ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças e potenciar a construção de aprendizagens significativas. Destaco, assim, que é possível que um/a professor/a se envolva de forma lúdica, espontânea e com humor com as crianças, porém este é um processo complexo em que não existe tempo suficiente de brincadeira livre e o currículo é pouco flexível. Neste sentido, a forma que encontrei de garantir o brincar e o jogo na vida escolar das crianças foi trazer o jogo, uma vez que era a brincadeira preferida da maioria das crianças do grupo, para dentro da sala, de forma a relacionar com o currículo (Alain citado por Kishimoto, 1998; Wood, 2013b; Ferland citado por Silva & Sarmiento, 2017).

Por sua vez, na Educação Pré-Escolar é um contexto mais exigente do que em comparação com o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em termos da incorporação da ludicidade na prática docente. Um/a educador/a deve estar constantemente atento/a às brincadeiras das crianças, observando e envolvendo-se com espontaneidade durante estes momentos.

Assim, as principais dificuldades sentidas centram-se com o facto de no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico quando defini os objetivos geral e específicos da investigação-ação a minha intervenção no contexto já ia a meio e, por isso, senti que não vou muito tempo para melhorar a minha ação educativa incorporada com o brincar. Outra

dificuldade encontrada ao longo deste contexto foi, como tenho mencionado, o facto de o tempo de brincadeira ser bastante reduzido, o que dificultou o meu envolvimento nas brincadeiras livres das crianças. Neste sentido, sinto que neste contexto é, igualmente, exigente e requer uma mudança em termos de panorama da Educação, de forma a ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, tornando-se mais flexível.

No contexto de Educação Pré-Escolar, senti apenas uma dificuldade, mas que se centrou no maior obstáculo que tive de ultrapassar: eu própria. Este é um contexto mais exigente, que requer espontaneidade, flexibilidade, humor e envolvimento em todos os momentos diários e devido à minha personalidade exigente foi necessário desconstruir e construir uma ação educativa que fosse ao encontro das características do brincar. Neste sentido, esta foi também a grande potencialidade desta investigação-ação, que para além de todos os dados recolhidos, a minha evolução, enquanto profissional, no sentido de ter incorporado o brincar na minha ação educativa, mas também na minha forma de ser e agir, por isso, foi também um desenvolvimento a nível pessoal.

Portanto, apesar de inicialmente a temática desta investigação-ação ter surgido de um interesse e uma preocupação minha sobre o tempo e o direito ao brincar não estarem a ser garantidos, principalmente, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tornou-se, igualmente, uma temática que veio potenciar, desenvolver e enriquecer a minha prática educativa. Neste sentido, compreendi que um/a educador/a e um/a professor/a necessitam de se envolver, apoiar, dialogar e estimular a reflexão, através do questionamento, com as crianças durante as suas brincadeiras e jogos e, principalmente, garantir o tempo e espaço de brincadeira, sem nunca controlarem as brincadeiras desenvolvidas.

Assim, termino com uma pequena reflexão: Um dia disseram-me que ao brincar com as crianças conseguimos tudo, hoje não poderia estar mais de acordo, pois um adulto ao brincar com as crianças é a forma mais pura e verdadeira de chegar a estas e de as conhecer verdadeiramente, para além das inúmeras aprendizagens que podemos construir em conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Bergen, D. (2014). Foundations of Play Theory. In L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Ed.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 9-20). SAGE Publications Ltd.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 1, 111 – 123.
- Brooker, L. (2013a). Defining play. In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus*, 9 (pp. 4-5). Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
- Brooker, L. (2013b). The role of play in development. In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus*, 9 (pp. 18-19). Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
- Brooker, L. & Woodhead, M. (2013). *The Right to Play. Early Childhood in Focus*, 9. Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

- Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Audidacta*, 98, 19-37. Consultado a 29 de maio de 2020 em <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>.
- Cotonhoto, L., Rossetti, C. & Missawa, D. (2019). A importância do Jogo e da Brincadeira na Prática Pedagógica. *Revista Construção Psicopedagógica*, 27 (28), 37-47.
- Departamento da Educação Básica (Ed.) (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Duarte, R., Derisso, J., Duarte, E. & Duarte, N. (2017, maio-ago.). Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 21 (2), 489-501. Consultada a 4 de setembro de 2020 em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10186/6657>.
- Folque, M. A. (2010). Interviewing Young Children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj- Blatchford (Eds.), *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory & Practice* (2.ª ed.) (pp. 239-260). Crows Nest: Allend & Unwin.
- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Morais Editores.
- Gralik, C., Rocha, E., Steinbach, F. & Buss-Simão, M. (2014, jan.-jul.). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Revista Zero-a-seis*, 29, 112-130.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens* (4.ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Kitson, N. (1997). Adult intervention in children’s socio-dramatic fantasy play. *Education 3-13*, 25 (1), 32-36.
- Kishimoto, T. (jun, 1995). O Jogo e a Educação Infantil. *Pro-Posições*, 6, 2(17), 46-63. Consultado a 1 de setembro de 2020 em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17_artigo_kishimototm.pdf.
- Kishimoto, T. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil* (2.ª ed.). São Paulo: Pioneira.

- Kishimoto, T. (2010, nov.). *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.
- Kravtsova, E. (2014). Play in the Non-Classical Psychology of L. S. Vygotsky. In L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Ed.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 21-30). SAGE Publications Ltd.
- Lansdown, G. (2013a). Children’s right to play. In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus, 9* (pp. 2-3). Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
- Lansdown, G. (2013b). Challenges to realising children’s right to play. . In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus, 9* (pp. 34-35). Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
- Marcolino, S., Barros, F. & Mello, S. (2014, jan.-abr.). A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18(1)*, 97-104.
- Marques, I. (2019). *A Brincar também Se Educa*. Lisboa: Manuscrito.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meyers, A. (2013). Pretend play supports development. In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus, 9* (pp. 26-27). Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.), *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2009). Um Contexto para a Criança se Desenvolver e Aprender?: A importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. In I. Cabrita Condessa (Org.), *(Re)aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade* (pp. 18 – 35). Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.

- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17. Consultado a 21 de agosto de 2020 em <http://www.fepue2.uevora.pt/wp-content/uploads/2018/01/brincar-e-ser-ativo-na-escola-REVISTA-DIVERSIDADES-1.pdf>.
- Oliveira, A. (1995). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspectiva*, 22, 129-137.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93. Consultado a 26 de setembro de 2020 em <https://core.ac.uk/download/pdf/143422734.pdf>.
- Pinto, C. & Tavares, H. (2010). O Lúdico na Aprendizagem: Aprender e Aprender. *Revista da Católica*, 2 (3), 226-235. Consultado a 5 de julho de 2020 em <https://docplayer.com.br/6255709-O-ludico-na-aprendizagem-aprender-e-aprender-1.html>.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5- 28). Lisboa: APM.
- Rocha, M. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 57-76). Porto: Porto Editora.
- Rocha, M., Pasqual, M. & Ferreira, M. (jan.-abr., 2012). Ensino Fundamental: pistas para a formação de professores. *Educação & Realidade*, 37 (1), 213-231.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S.S.F. & Tassigny, M. M. (2008, julho/dezembro). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 2, 176-180.
- Ryan, S. & Northey-Berg, K. (2014). Professional Preparation for a Pedagogy of Play. In L., Brooker, M., Blaise & S., Edwards (Ed.). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 204-215). SAGE Publications Ltd.
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. (dez., 2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.

- Samuelsson, I. & Pramling, N. (2014). Children's Play and Learning and Developmental Pedagogy. In L., Brooker, M., Blaise & S., Edwards (Ed.). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 169-179). SAGE Publications Ltd.
- Samulski, D. (1997). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019, jul.-set.). O Brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a Educação de Infância - Portugal (1997-2017). *EccoS Revista Científica*, 50, 1-26. Consultado a 6 de setembro de 2020 em https://www.researchgate.net/publication/337585701_O_brincar_nas_politicas_e_educativas_e_na_formacao_de_profissionais_para_a_educacao_de_infancia_-_Portugal_1997-2017.
- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. Consultado a 8 de abril de 2020 em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.

- Van der Kooij, R. (1997). O Jogo da Criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 7 — 26.
- Wood, E. (2013a). Play and cognitive development. In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus*, 9 (pp. 28-29). Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
- Wood, E. (2013b). The value of play-based teaching. In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus*, 9 (pp. 38-39). Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

Introdução à entrevista: Bom dia/boa tarde, desde já muito obrigada por me conceber esta entrevista. Como sabe estou a realizar a mesma, de modo a conhecer qual é a sua visão sobre o papel do brincar e do jogo nas aprendizagens das crianças.

Certifico-lhe desde já o caráter confidencial e o anonimato de todos os dados recolhidos durante toda a entrevista, assim como durante toda a investigação e intervenção.

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
Há quanto tempo é professora nesta escola?		Conhecer o percurso profissional da professora.
Que importância atribui ao brincar na vidas das crianças?		Conhecer a perspetiva que a professora tem sobre o brincar.
Que benefícios considera que o brincar tem para a crianças?	A que níveis?	Conhecer a perspetiva que a professora tem sobre o brincar, em relação aos benefícios.
Como vê a relação entre o brincar e as aprendizagens das crianças?	Acha que as crianças aprendem quando brincam?	Visão da professora sobre o brincar e as aprendizagens.
Consegue referir/conta algumas situações onde tenha observado as crianças a aprender através do brincar?	Onde é que ocorreram?	Perceber se a professora observa as brincadeiras das crianças. Compreender se através destas brincadeiras considera que as crianças brincam.

Como é que o brincar está presente na sua ação docente?	De que modo?	Saber se a sua prática tem por base a atividade lúdica do brincar.
Na sua opinião, qual é a importância do brincar na aprendizagem das crianças?		Conhecer a perspectiva que a professora tem sobre o brincar, ao nível da aprendizagem.
Considera que o brincar influencia o desenvolvimento da criança?	Se sim, de que forma?	Conhecer a perspectiva que a professora tem sobre o brincar, em termo de desenvolvimento.
Qual é a sua opinião em relação ao tempo que as crianças têm para brincar e para jogar de forma livre no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	Acha deste tempo em comparação com o tempo que tinha para brincar quando era criança?	Conhecer a opinião da professora em relação ao tempo que as crianças têm para brincar livremente.
Qual é o seu papel nas diferentes brincadeiras realizadas pelas crianças?	Intervêm ou deixa-as brincar sozinhas/autonomamente?	Conhecer o papel da professora nas brincadeiras das crianças
Que conselho e estratégia pode dar a uma futura educadora/professora que têm curiosidade e interesse em desenvolver este tipo de trabalho, proporcionando, através do brincar, novas aprendizagens?		Receber conselhos e estratégias para desenvolver/introduzir novas aprendizagens com base no brincar.
Há alguma informação que considere relevante e que não tenha sido abordada nas questões anterior?		Saber se na opinião da professora não ficou nada por perguntar.

Fecho da entrevista: Muito obrigada pelo tempo que despendeu para realizar esta entrevista. Irei analisar cuidadosamente as suas respostas.

APÊNDICE B- GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Introdução à entrevista: Bom dia/boa tarde, desde já muito obrigada por me conceber esta entrevista. Como sabe estou a realizar a mesma, de modo a conhecer qual é a sua visão sobre o papel do brincar e do jogo nas aprendizagens das crianças.

Certifico-lhe desde já o carácter confidencial e o anonimato de todos os dados recolhidos durante toda a entrevista, assim como durante toda a investigação e intervenção neste contexto.

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
Há quanto tempo é educadora nesta instituição?		Conhecer o percurso profissional da educadora.
Utiliza algum modelo pedagógico?		Conhecer que modelo pedagógico a educadora segue.
Que importância atribui ao brincar nas vidas das crianças?		Conhecer a perspetiva que a educadora tem sobre o brincar.
Que benefícios considera que o brincar tem para a criança?	A que níveis?	Conhecer a perspetiva que a educadora tem sobre o brincar, em relação aos benefícios que traz para a criança.
Como vê a relação entre o brincar e as aprendizagens das crianças?	Acha que as crianças aprendem quando brincam?	Conhecer a visão da educadora sobre o brincar e as aprendizagens. Compreender se a educadora considera que as

		crianças aprendem enquanto brincam.
Consegue referir/contar alguma situação onde tenha observado as crianças a aprender através do brincar?	Onde é que ocorreram?	Perceber se a educadora observa as brincadeiras das crianças. Compreender se a educadora considera que as crianças aprendem enquanto brincam.
Como é que o brincar está presente na sua ação docente?	De que modo?	Saber se a prática docente da educadora tem por base a atividade lúdica do brincar.
Qual é o seu papel nas diferentes brincadeiras realizadas pelas crianças?	Intervêm ou deixa-as brincar sozinhas/autonomamente?	Conhecer o papel da educadora nas brincadeiras das crianças.
Qual é a sua opinião em relação ao tempo de brincadeira no contexto de Educação Pré-Escolar?	Considera que existem diferenças entre este contexto e o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico? Quais?	Conhecer a perspetiva da educadora cooperante em relação ao tempo de brincadeira entre os dois contextos.
Que conselho e estratégia pode dar a uma futura educadora/professora que têm curiosidade e interesse em desenvolver este tipo de trabalho, proporcionando, através do brincar, novas aprendizagens?		Receber conselhos e estratégias para desenvolver/introduzir novas aprendizagens com base no brincar.
Há alguma informação que considere relevante e que		Saber se na opinião da educadora não ficou nada por perguntar.

não tenha sido abordada nas questões anteriores?		Dar oportunidade à educadora para referir informação pertinente que não tenha sido abordada ao longo da entrevista.
--	--	---

Fecho da entrevista: Muito obrigada pelo tempo que despendeu para realizar esta entrevista. Irei analisar cuidadosamente as suas respostas.

APÊNDICE C- GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

Introdução à entrevista: Bom dia/boa tarde, desde já muito obrigada por me conceber esta entrevista. Como sabe estou a realizar a mesma para compreender, na sua opinião, se os jogos propostos potenciaram aprendizagens e, ainda, que tipo de aprendizagens considera que foram potenciadas. Durante esta entrevista irei focar na sua perspetiva sobre o brincar perante o decorrer desta investigação.

Certifico-lhe desde já o carácter confidencial e o anonimato de todos os dados recolhidos durante toda a entrevista, assim como durante toda a investigação e intervenção neste contexto.

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivo
Acha que as crianças aprenderam através dos jogos que foram propostos?	Consideram que estes contribuíram para as aprendizagens das crianças?	Compreender se, na opinião da professora, as atividades com base no brincar e no jogo contribuíram para as aprendizagens das crianças.
Que tipo de aprendizagens consideram que foram potenciadas através dos jogos e das brincadeiras?		Compreender que aprendizagens foram potenciadas, na perspetiva da professora.
Após a minha prática, relacionada com base no brincar e no jogo, acha que esta contribui para ter uma nova visão sobre o brincar?	O que alterou?	Compreender se a minha prática contribuiu para a professora ter uma nova perspetiva sobre o brincar e a aprendizagem.
Pretende continuar a brincar e a jogar com as crianças?		Entender se a prática realmente contribuiu para a professora ter uma nova visão.

		E, se irá continuar a permitir que as crianças aprendam com base no brincar e no jogo.
--	--	--

Fecho da entrevista: Muito obrigada pelo tempo que despendeu para realizar esta entrevista. Irei analisar cuidadosamente as suas respostas.

APÊNDICE D- GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Introdução à entrevista: Bom dia/boa tarde, desde já muito obrigada por me conceber esta entrevista. Como sabe estou a realizar a mesma, de modo a conhecer qual é a sua perspetiva sobre os tipos de aprendizagens que foram potenciadas pelo brincar e pelo jogo, através da minha intervenção e envolvimento nas brincadeiras das crianças.

Certifico-lhe desde já o caráter confidencial e o anonimato de todos os dados recolhidos durante toda a entrevista.

Perguntas	Perguntas de Apoio	Objetivos
O que pensa sobre os momentos em que intervém nas brincadeiras das crianças?	Pensa que foram momentos positivos?	Conhecer a perspetiva da educadora perante os momentos em que me envolvi/intervim nas brincadeiras das crianças.
Na sua perspetiva, pensa que me envolvi o suficiente ou poderia ter envolvido mais nas brincadeiras das crianças?	Caso deva intervir mais nas brincadeiras das crianças, o que pensa que deveria ter feito e não fez? Que conselhos e estratégias poderá dar para melhorar no futuro?	Compreender se, na perspetiva da educadora cooperante, a minha intervenção/envolvimento nas brincadeiras foi suficiente ou se poderia envolver-me mais. Saber, na perspetiva da educadora cooperante, o que falhou na minha intervenção. Conhecer os conselhos e as estratégias da educadora cooperante perante a situação de me envolver mais nas brincadeiras.

<p>Considera que a minha intervenção/envolvimento potenciou aprendizagens?</p>	<p>A que níveis? Pensa que o Projetos dos Jogos potenciou aprendizagens?</p>	<p>Compreender que aprendizagens foram potenciadas, através do meu envolvimento e do desenvolvimento do Projeto dos Jogos, na perspetiva da educadora cooperante.</p>
<p>Há alguma informação que considere relevante e que não tenha sido abordada nas questões anterior?</p>		<p>Saber se na opinião da professora não ficou nada por perguntar.</p>

Fecho da entrevista: Muito obrigada pelo tempo que despendeu para realizar esta entrevista. Irei analisar cuidadosamente as suas respostas.

APÊNDICE E – GUIÃO DE CONVERSA INFORMAL COM AS CRIANÇAS DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
O que é brincar?		Conhecer as conceções que as crianças têm do brincar e do jogo.
Gostas de brincar?	Porquê?	Compreender se as crianças gostam ou não de brincar.
Como é que te sentes quando brincas?		Perceber como é que as crianças se sentem (os sentimentos que têm) quando brincam.
Achas que aprendes quando brincas?	O que que aprendes?	Conceções que as crianças têm da relação entre o brincar e o jogo com a aprendizagem.
Acha que estamos sempre a brincar?	Quando não brincamos estamos a fazer o que?	Perspetivas das crianças sobre se só existem momentos nos quais brincamos. Compreender se fazem distinção entre os vários momentos que ocorrem ao longo de um dia.
O que é jogar?	Achas que brincar e jogar é a mesma coisa?	Conhecer as conceções que as crianças têm do brincar e do jogo. Compreender se as crianças consideram que brincar e jogar são sinónimos.

APÊNDICE F- DECLARAÇÃO ENVIADA AOS/ÀS ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA GRAVAÇÃO DAS VOZES DAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Autorização

Sou a Sofia Isabel Tavares Ferreira, sou estudante do 2.º ano no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora. Estou presente nesta instituição a realizar um estágio supervisionado, mas também tenho como objetivo realizar uma investigação, a fim de poder recolher dados para escrever o meu Relatório Final de Mestrado

Para tal, pretendo realizar algumas conversas informais com as crianças do grupo, tendo preferência em gravar estas conversas, para que, posteriormente, possa transcrevê-las na íntegra.

Por estas razões, solicito que lhe sejam facultadas as condições para a realização da recolha de dados, que será realizada com o compromisso pelo respeito da proteção de dados, pelo anonimato e confidencialidade, na qual sou obrigada a respeitar.

Évora, 01 de março de 2020

A aluna estagiária,

Eu, _____, encarregado de educação de _____ (nome da criança), autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a que, durante a investigação a ser realizada, a conversa seja gravada em formato de áudio.

APÊNDICE G – CONVERSAS INFORMAIS COM AS CRIANÇAS DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Apêndice G-1 – Conversa informal com V., M. I., M. G., Gu., D. e M. C., no dia 26 de novembro de 2019

Eu – V., o que que achas que é brincar?

V. – É brincar aos ninjas.

Eu – Então para ti para brincar é brincar aos ninjas?

V. – Sim.

Eu – Hum... E, para ti D. o que que é brincar?

D. – Olha... brincar à... brincar à pa... à apanhada, jogar futebol... logo à noite vou para o futebol.

Eu – Jogas futebol, não é?

D. – Sim! [feliz]

Eu – Que fixe!

D. mostra-se feliz.

Eu- E, tu M. G., o que achas que é brincar?

Gu. – É brincar às bonecas parvas.

M. G. – Nah não...

Risos.

M. G. – Brincar é eu estar-me a divertir... divertirmos...

M. I. – Brincar com a minha amiga...

Gu. – Ela só come doces!!

Eu – Ai e tu também...

Gu. ri-se.

Gu. – Mas eu sou mais magro que a M. I.!

Eu – Oh Gu., mas cada um é como é...

D. – Eu estou magrinho.

Gu. – A M. I. está sempre a mexer na terra, que porcaria.

Eu – Ela pode gostar de brincar com a terra e isso não é uma porcaria...

M. I. – Mas eu também gosto de brincar aos desenhos com a minha amiga.

Eu – Muito bem M. I. E, como é que vocês se sentem quando estão a brincar?

D. – Bem, melhor...

Eu – E gostam de brincar Gu. e D.?

Gu. e D. (em coro) – Siiim!

Eu – Porque?

D. – Porque é divertido!

Gu. – Sofia, segura lá... Vamos fazer uma coisa.

Brincam os dois com as mãos.

Gu. para o D. – Abre a máquina, põe a roupa, fecha a máquina. Põe a máquina a trabalhar, desliga a máquina, tira a roupa, faltou as cuequinhas...

Eu – Então vocês gostam de brincar...

Gu. – Com as mãos, só que a última parte é um palavrão.

Eu – Cuecas? Cuecas não é um palavrão, é uma peça de roupa interior.

Gu. faz um gesto, dando a entender que era esse o palavrão.

Eu – ah isso não se faz.

Gu. ri-se.

Eu – D., achas que aprendes quando estas a brincar?

D. – Não...

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar? Ou achas que há momentos em que estamos a fazer outras coisas...

Gu. – Estamos sempre a brincar.

Eu – Então estamos sempre a brincar é isso?

Gu. – Não, não (ri-se), mais ou menos.

Eu – Então? Explica-me lá isso...

M. G. – Há momentos em que estamos a brincar e há momentos em que estamos a estudar.

Eu – Tu estudas M. G.?

M. G. abana a cabeça a dizer que sim.

Gu. – Pois, não estamos sempre a brincar.

Eu – Diz-me lá um exemplo de um momento em que não estamos a brincar...

Gu. – Quando estamos atentos à aula.

Eu – Então quando estamos atentos não podemos estar a brincar, é isso?

Gu. – Sim.

Eu – E, tu D. o que achas? Estamos sempre a brincar?

D. – Sim! Estamos sempre a brincar.

Eu – E, tu M. I. concordas com o que eles estão a dizer?

M. I. – Estamos sempre a brincar às vezes... Não, às vezes brincamos e às vezes vamos para a sala trabalhar.

Eu – Então, e tu na sala não brincas?

M. I. – Não...

A M. C. surge na conversa e faz cara estranha.

Eu – Achas que brincamos na sala, M. C.?

M. C. – Sim, brincamos.

Eu – E, tu V. concordas com o que a M. C. está a dizer?

V. – Não.

Eu – Hum... M. C., porque que dizes que brincamos na sala?

M. C. – Porque às vezes fazemos jogos...

Eu – Ai é? Diz-me lá um exemplo de um jogo que fizemos na sala.

M. C. – Lá vai uma, lá vão duas...

Eu – Ahhh eu lembro-me desse jogo...

V. – Mas quando estamos na sala estamos a trabalhar, não podemos brincar...

Eu – Porque?

V. – Porque estamos a trabalhar e temos que estar atentos...

M. C. – Mas fazemos às vezes jogos.

Eu – É a opinião de cada um. Obrigada por a partilharem comigo.

Apêndice G-2 - Conserva informal com a M. J., M. A., B. e M. C., no dia 19 de novembro de 2019

Eu – O que é brincar?

M. J. – É fugir de pessoas.

M. C. – Isso é uma corrida.

Eu – Mas correr é brincar, não é?

M. A. – A brincar nós temos que aprender, aprendemos a gostar, ah.. fazer gestos.

M. C. – A fazer jogos....

Eu – Então brincar também é aprender?

M. A. – Sim.

Eu – Então e aprendes o que M. A.?

M. A. – Aprendo a ser boa, partilhar os brinquedos com os amigos...

Eu – Muito bem... M. C. e o que é que é para ti brincar?

M. C. – É brincar com os meus amigos.

Eu – E, tu B. o que achas?

B. – Brincar é divertir.

Eu – E, como é que vocês se sentem?

M. C. – Eu sinto-me feliz.

M. J. – Eu também me sinto feliz.

M. A. – Sinto-me bem!

B. – Feliz.

M. – A M. A. não me deixa estar aqui.

Eu – M. A. ela pode estar aqui, não há problema nenhum...

Ouve-se as meninas do 4.º ano a cantarem.

M. C. – Eu sinto-me divertida.

Eu – Muito bem! E, vocês gostam de brincar?

M. J. – Sim!

M. J. finge que está pânico por causa da brincadeira, pois fica com medo de ser apanhada.

Eu – Ai!! Achas que quando brincas estás a aprender?

M. J. – Sim!

Eu – O que que aprendes?

M. J. – Ah... hum... deixa-me ver... Aprendo a coser.

Eu – Aprendes a coser? O que que sabes coser?

M. J. – Nada, é a fingir.

M. C. – Eu às vezes também finjo que coso.

Eu – Então vocês a brincar estão a fingir que cosem, que são costureiras?

M. C. – Sim!

M. J. – Sim!

M. C. – E, eu sei fazer golas.

M. J. – Eu aprendo também a saltar, a nadar...

Eu – A nadar?

M. J. – Sim (risos).

Eu – E, tu M. C. achas que aprendes quando brincas ou estás só a brincar?

M. C. – Aprendo.

Eu – E, aprendes o que?

M. C. – A coser, a correr mais rápido... deixa pensar, a fazer novos amigos.

Eu – Hum... E, a B.? Achas que aprendes quando brincas ou estás só a brincar?

B. – Sim, aprendo quando brinco.

Eu – Então e aprendes o que?

B. – Não sei...

Eu – Mas achas que aprendes?

B. – Sim!

Eu – Mas achas mesmo que aprendes ou foi porque elas disseram todas que aprendem?

B. – Porque eu acho mesmo.

Eu – Hum... Então tu achas que aprendes mas não sabes bem o que... Ainda vais descobrir.

B. – Sim (e sorri).

Eu – M. C. achas que estamos sempre a brincar?

M. C. – Não!

Eu – Então quando não estás a brincar estás a fazer o que?

M. C. – Estou a falar com os meus pais, com os meus amigos... Quando me sinto triste.

Eu – Oh, isso é que é pior, mas às vezes acontece... M. J., M. A. e B., vocês acham que estamos sempre a brincar?

M. J. – Às vezes não brincamos.

M. A. – Sim [este “sim” indica que concorda com a M. J.].

Eu – Também concorda B.?

B. – Hum não!

Eu – Então achas que estamos sempre a brincar?

B. – Sim!

Eu – Então e M. J. e M. A. quando não estamos a brincar estamos a fazer o que?

M. A. – A trabalhar.

M. J. – Quando estamos numa loja.

Eu – Então quando estamos numa loja não podemos brincar?

M. J. – Não!

M. C. – Podemos! Eu brinco às vezes.

M. J. – Eu não, nem nos cabeleireiros.

Eu – Pronto... Obrigada meninas!

**Apêndice G-3 - Conserva informal com a J, o Ga., a M., o G., a M. C., a R. e o J. A.,
no dia 30 de outubro de 2019**

Eu – J. o que é brincar?

J. – É correr...

Eu – Sim...

J. - Jogar à bola.

Eu – E, para ti Ga. o que é brincar?

Ga. – É jogar ao minecraft, também é brincar... e brincar com os legos.

Eu – E como é que vocês se sentem quando estão a brincar?

J. – Feliz!

Eu – E, tu Ga.?

Ga. – Feliz!

Eu – Também te sentes feliz...

M. C. – Eu disse que me sentia divertida.

Eu – Pois foi. E, vocês gostam de brincar?

J. e Ga. – Sim! (em coro).

Eu – Porque?

J. – Jogar a apanhada.

Eu – Mas porque que gostas de brincar? Porque gostas de jogar a apanhada?

J. – Sim.

Eu – Hum... E, tu Ga.? Porque que gostas de brincar?

Ga. – Brincar aos zombies.

Eu – Ga. eu perguntei o porque de gostares de brincar...

Ga. – Ah! Porque gosto de brincar com a J..

Eu – Ah, então tu gostas de brincar, porque brincas com a J..

Ga. – Sim, aos zombies e aos monstros com a J..

Eu – Ah! Está bem! E, olhem quando nós brincamos estamos a aprender?

J. – Sim!

Ga. - O que?

Eu – Não sei Ga., por isso é que te estou a perguntar, se achas que aprendes quando estamos a brincar...

V. – Aprendemos os ditongos...

Eu – Aprendes os ditongos a brincar?

V. – Não...

Eu – Então?

V. – Não sei (ri-se).

Eu – Então Ga.? Olha não há resposta certas nem erradas. Podes dizer o que achas...

M. C. – Eu acho que sim!

Eu – A M. C. acha que sim, por exemplo... Mas o V. disse que não... É o que cada um acha...

M. C. – Eu disse que achava que sim...

Ga. – Eu aprendo!

Eu – Então e aprendes o que?

Ga. – aprendo o ... [incompreensível].

Eu – Aprendes o que?

Ga. – Aprendo o “i”.

M. C. – O jogo da Wii?

Confusão.

Eu – Não estou a conseguir compreender-te Ga., podes falar mais alto?

M. C. – Ele disse que aprendia a correr mais alto.

Eu – Ga. achas mesmo que aprendes quando brincas?

Ga. – Não sei.

Eu – Pronto, é melhor dizermos realmente aquilo que achamos. E, tu J. porque que disseste que aprendíamos quando brincávamos?

J. – Eu aprendo a correr.

Eu – E, nós estamos sempre a brincar?

J. – Não. Eu não brinco quando estou sentada.

Eu – Hum...

Ga. – Nós estamos sempre a brincar.

V. – Eu já sei... Não estamos sempre a brincar, quando estou a dormir não brinco.

Eu – Olha gostei (risos), boa resposta V..

Ga. – Eu em casa brinco com o minecraft.

Eu – M. o que é brincar?

M. – Com o Vi?

Eu – Vocês gostam muito do Vi..

V. – Eu não gosto, porque ele não gosta de mim!

Eu – Gosta sim, o Vi. gosta de todos.

M. – Olha brincar é muitas coisas. Tipo o Vi. aparece à minha frente, enquanto eu caí e chorei, depois ele apareceu ao pé de mim e fugi logo.

Eu – Então mas isso é brincar? Cais e choraste...

M. – Não, eu disse que quando eu caí, magoei-me aqui, olha [mostra-me a ferida]...

Eu – Olha já desapareceu... Pronto, cais...

M. – E chorei, aleijei-me no joelho e na mão. Mas depois o Vi. apareceu e [começa aos gritos].

Eu – Oh Vi. tens aqui um poder com esta rapariga...

Vi. – Ah?

Eu – M. não te vás embora [o Vi. apareceu e a M. fugiu]...

Vi. – Ela tem medo de mim...

Eu – G. o que é brincar? M. anda cá, ele já foi embora...

A M. volta... o G. fica envergonhado e não consegue responder.

Eu – Ainda não consegui compreender M., para ti brincar é cair?

M. – Não! Eu caí...

Eu - ... quando estavas a brincar?

M. – Sim, eu não chorei, eu ri e depois fugi do Vi. Mas estava a divertir-me.

Eu – Ah! Então apesar de ter havido coisas menos boas nessa história toda, divertiste?

M. – Sim!

Eu – É o que interessa. E, gostas de brincar?

M. – Gosto de brincar com o Vi. à apanhada.

Eu – Isto aqui é tudo sobre o Vi. (risos).

As crianças riem-se.

Eu – Então e estamos sempre a brincar?

M. – Não.

Eu – Então?

M. – Eu não brinco quando estou a comer.

Eu – Hum... Está bem. E, tu G. já sabes o que é brincar?

G. – Eu gosto de brincar às escondidas.

Eu – Gostas de brincar, assim. E, porque que gostas de brincar?

G. não responde. (Como o G. é um bocado tímido, aceitei as resposta que deu e tentei-me não me prolongar muito nas minhas questões, ou seja, tentei ir direta ao assunto que pretendia que estes me desse resposta).

Eu – Pronto, gostas de brincar, mas não sabes porque.

G. – Sim!

Eu – E, como é que te sentes quando estas a brincar?

G. – Feliz!

Eu – E, achas que aprendes quando estas a brincar?

G. – Não!

Eu – Estamos sempre a brincar?

G. – Não, também estamos a trabalhar.

R. – Agora foi eu!

Eu – Pode ser, como é que te sentes quando estas a brincar R.?

R. – Sinto-me feliz!

Eu – Sentes-te feliz... E, gostas de brincar?

R. – Gosto de saltar no trampolim, gosto de brincar à apanhada, gosto de brincar.

Eu – Porque que gostas de brincar?

R. – Porque nós temos que correr muito e eu gosto de correr atrás dos colegas.

Eu – Ah! E, achas que aprendes quando estas a brincar?

R. – Não!

Eu – E achas que estamos sempre a brincar R.?

R. – Não, também estamos a aprender.

Eu – Pois, porque a brincar não aprendemos...

R. – Sim, pois.

Eu – Obrigada R.. J. A. o que é brincar?

J. A. – Brincar é andar atrás dos colegas, é brincar.

Eu – Então, brincar é andar atrás dos colegas...

J. A. – Sim, é fazer coisas divertidas, como a apanhada.

Eu – Hum... E, como é que te sentes quando estás a brincar?

J. A. – Sinto-me feliz!

Eu – E gostas de brincar?

J. A. – Sim!

Eu – Porque?

J. A. – Porque é muito divertido brincar.

Eu – E, achas que aprendemos quando brincamos?

J. A. – Não! Quando aprendemos estamos a aprender.

Eu – Então, quando estamos a aprender estamos só a aprender? E quando brincamos não aprendemos?

J. A. – Não!

Eu – Hum... E achas que estamos sempre a brincar?

J. A. – Não, também fazemos trabalhos de casa.

(A campainha toca e as crianças vão a correr para a porta da entrada do edifício).

Apêndice G-4 - Conserva informal com o A. C., o A. N. e o Vi, no dia 29 de outubro de 2019

Eu – O que é brincar?

Vi. – É divertir-me.

A. C. – É divertir-me, brincar é ser feliz.

Eu – Tanta coisa boa!

A. C. – É sermos felizes.

A. N. – É ser feliz, é brincar com o Vi.. Mais nada.

Eu – Então e se brincares com o A. C. já não é brincar?

A. N. – É.

Eu – Ah, é que como disseste que brincar era brincares com o Vi. pensei que com outro menino ou menina já não era brincar.

A. N. – Também é brincar com o A. C..

Eu – E, é só com eles os dois?

A. N. – Não!

Vi. – Com o D., com o A. B....

A. C. – Com todos.

A. N. – Brincar é ficar feliz.

Eu – Então vocês sentem-se felizes quando brincam?

A. C. – Sentimo-nos felizes, felizes, felizes.

Vi. – Sim.

A. N. – Sinto-me feliz.

Eu – Pronto e vocês gostam de brincar?

A. C., A. N. e Vi. – Sim (em coro, entusiasmados).

Eu – Porque?

Vi. – Porque somos crianças.

Eu – Então e os adultos? Não gostam de brincar?

A. N. – Nãooooo...

Vi. – Não, só lhes apetece dormir, deitam-se na cama e dormem.

Eu – Então e eu? Acham que gosto de brincar? Ou acham que, ainda, não sou adulta?

A. C. – Eu acho que gostas de brincar.

A. N. – Tu não és adulta.

Vi. – É, é.

Eu – Então vocês gostam de brincar porque são crianças...

A. C., A. N. e Vi. – Sim (em coro).

Vi. – Os pais só gostam de comer.

Eu – Então os adultos não podem brincar?

Vi. – Não.

A. C. – O pai, às vezes, brinca comigo à bola.

Eu – Pois é, estão a ver e o teu pai é adulto. Ah, e agora os adultos brincam ou não?

Vi. – Os meus pais não brincam comigo.

A. N. – A Sofia, às vezes, brinca connosco.

Vi. – Sim!

A. C. – Ao rei manda, ao jogo do dominó...

Eu – Pois é...E, vocês acham que aprendem enquanto brincam?

Vi. – Sim.

Eu – O que que aprendes Vi.?

Vi. – A correr e a subir os corrimãos, ao pé do portão.

Eu – Sobes o corrimão?

Vi. – Eu agarro-me assim e depois meto os pés...

A. C. – Eu aprendo a subir as grades.

A. N. – E, eu a comer.

Eu – Então e como é que tu aprendes a comer quando estas a brincar?

A. N. – Porque estou a lanchar.

Eu – Então, mas lanchar é brincar?

Vi. – É, nós gostamos o pão ao ar e depois o pão cai na boca.

A. N. – Eu, às vezes, sonho que a chuva é pão.

Eu – Ah, então quando chove estás a ver se te caí um pedaço de pão na boca.

As crianças riem-se.

Eu – Olhem e vocês acham que estamos sempre a brincar?

Vi. – Não, quando estamos a comer não brincamos.

A. C. – Não, quando estou a comer, estou a ficar saudável e não estou a brincar.

A. N. – Quando estou a dormir não brinco.

(A campainha toca).

Apêndice G-5 - Conserva informal com o G. N., o A. B., a M. e a M. C., no dia 20 de novembro de 2019

Eu – O que é brincar?

G. N. – Bem... é fazer jogos, como há noite jogos...

Eu – Fazes jogos à noite G. N.?

G. N. – Sim!

Eu – Então mas só podes fazer jogos à noite?

G. N. – Não... é de dia e de noite.

Eu – Ah, e brincar é fazer jogos, é isso?

G. N. – Hum, hum...

Eu – Hum, está bem... E, tu A. B. o que é brincar?

A. B. – É brincar com o A. C..

Eu – Então e se brincares, por exemplo, com a M. C. já não é brincar?

A. B. abana a cabeça a dizer que sim.

Eu – Então o que queres dizer é que brincar é brincares com os amigos?

A. B. abana a cabeça a dizer que sim.

Eu – E, se tiveres a brincar sozinho já não estás a brincar?

A. B. – Não...

M. – Olá!

Eu – Olá M.! Então e como é que vocês se sentem quando estão a brincar?

M. – Feliz!

A. B. – Bem.

G. N. – Bem.

Eu – E, vocês gostam de brincar?

A. B. – Sim, com o A. C..

Eu – Com o A. C.? Porque?

A. B. – Porque brinco com o A. C. e com o Vi.

Eu – Ah, muito bem, são os teus amigos... Mas eu perguntei o porque de gostares de brincar...

A. B. – Porque sim...

G. N. – Eu sei... eu gosto de brincar, porque os jogos são divertidos.

Eu – E, olha lá quando estas a brincar estás só a brincar ou também estás a aprender?

G. N. – A apender [aprender].

Eu – E, aprendes o que?

G. N. – A lele [ler].

Eu – A ler?

G. N. – Tim [sim], a obedece [obedecer] a regras...

Eu – Ah, mas que regras são essas?

G. N. – Bem... o jogo da macaca, o jogo do macaquinho... Mas também o jogo do rei manda.

Eu – E o que tu aprendes ao jogar ao rei manda, por exemplo?

G. N. – Isto... [dá três passos para trás e diz] O rei manda jogar!

Eu – Então aprendes a dar ordens?

G. N. – Sim! [com o olhar sério]

Eu – Hum... Então e o A. B., achas que quando estamos a brincar estamos só a brincar ou também estamos a aprender?

A. B. – Estamos a aprender.

Eu – E aprendemos o que?

A. B. – Matemática...

Eu – Aprendemos Matemática quando estamos a brincar?

A. B. – Não...

Eu – Então, mas tu disseste que sim...

A. B. – Quando estamos na sala...

Eu – E, nós brincamos quando estamos na sala?

A. B. – Não.

M. C. – Às vezes brincamos...

Eu – Porque que achas isso M. C.?

M. C. – Porque nós, às vezes, fazemos jogos...

Eu – Que jogos são esses?

M. – Jogos difíceis... Eu sei... Quanto tempo o tempo tem...

Eu – Ah, o travalínguas... E, isso é uma brincadeira?

M. – Sim, porque brincamos com as palavras...

M. C. – E, também a aquele jogo do lá vai uma...

Eu – Ah, lá vai uma, lá vão duas... também pode ser um jogo de palavras, muito bem.

A. N. – Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três, lálálá...

Risos.

Eu – A. B. achas que estamos sempre a brincar? Ou há momentos que não brincamos?

A. B. – Há momentos em que não brincamos.

Eu – E, que momentos são esses?

A. B. – Às vezes, estamos a fazer coisas.

Eu – Que coisas?

A. B. – Ma a aprender... ah...

Eu – Então, mas quando estamos a aprender não estamos a brincar?

M. C. – Eu... Eu... Eu quando triste, não brinco.

Eu – Pois... Então, deixa lá ver se compreendo o A. B., tu dizes que a brincar podemos aprender, mas a aprender não estamos a brincar, é isso?

A. B. abana a cabeça a consentir que é essa a sua opinião.

Eu – Hum... Está bem... E, tu G. N. achas que estamos sempre a brincar?

G. N. – Mais ou menos.

Eu – Então? Explica lá esse mais ou menos...

G. N. – Hum... quando brincamos, brincamos, quando não brincamos, não brincamos.

Eu – Ah, como?

G. N. – Bem... quando nós brincamos a um jogo... Mais ou menos, quando jogamos a um jogo, nós brincamos e aprendemos e depois jogamos a outro jogo... e nós brincamos!

Eu – Deixa lá ver se compreendi... Quando jogamos a um jogo podemos brincar e aprender ao mesmo tempo, mas também existem jogos que estamos só a brincar?

G. N. – Sim, é isso!

Eu – Então, que jogos são esses que podemos brincar e aprender ao mesmo tempo?

G. N. – O rei manda, o jogo da macaca... pera [espera], o jogo dos carros, da tomada, da panhada [apanhada], da condidas [escondidas] e o último o... carros.

Eu – Então tu ao jogares a esses jogos estas a aprender ou a brincar?

G. N. – A apender [aprender] e a bincar [brincar].

Eu – Então estas a aprender e a brincar quando jogas a esses jogos. E, achas que estamos sempre a brincar?

G. N. – Não!

Eu – Então quando não estás a brincar, estás a fazer o que?

G. N. – A brincar com as bonecas.

Eu – Então mas isso é brincar...

G. N. – Ya!

Eu – Então estás sempre a brincar?

G. N. – Ya!

Eu – Hum... Está bem, obrigada G. N..

A. – Professora, pode fazer-me a mim, ao Mi., ao P. e ao Di?

Eu – Claro que sim!

Apêndice G-6 – Conserva informal com o V., a M. G., a M. I. e a B., no dia 25 de outubro de 2019

Eu – Podes vir V.. Olha, o que que vocês estão a fazer com a terra?

V. – A brrrincaaaarr.

Eu – Estão a brincar?

V. – Sim e estamos a por água na boca e depois jogamos para aqui.

Eu – Ahh, então estão a meter água na terra para a terra ficar molhada.

V. e M. G. – Sim.

Eu – E, estão a fazer o que com a terra molhada?

M. G. – Estamos a fazer bolos.

Eu – Ah, muito bem, depois quero provar. Olhem vocês gostam de brincar?

V., M. G. e M. I. – Sim! (entusiasmados)

Eu – Porque?

V. – É divertido.

M. I. – Eu gosto de mexer na terra.

M. G. – Porque é bom.

Eu – Como é que se sentem quando estão a brincar?

M. I. – Bem.

Eu – A M. I. sente-se bem. E, tu M. G. como é que te sentes?

M. G. – Bem.

Eu – Também te sentes bem... E, tu V. como é que te sentes quando brincas?

V. – Bem!

Eu – Bem. E, olhem... anda cá V.. Ah, foste buscar um pauzinho para a terra.

(o V. coloca um pau na terra, enquanto que a M. G. mexe nesta. A M. I. olha com muita atenção para o que os amigos estão a fazer).

Eu – Vocês acham que aprendem enquanto estão a brincar?

(a irmã da M. I. entra na conversa para pedir a corda de saltar)

Eu – O que se passa?

M. I. – Ela quer a corda de saltar.

Eu – Mas a M. I. não pode ir à sala (as crianças não podem regressar à sala durante os intervalos e horas de almoços). No próximo intervalo, ela traz para o intervalo. Ela não pode ir à sala.

M. I. – A professora está a falar connosco.

Eu – Olhem estava a perguntar se vocês acham que aprendem quando estão a brincar?

V., M. G. e M. I. – Sim (em coro).

Eu – E, aprendem o que?

M. I. – A brincar a escavar...

M. G. – A fazer coisas...

Eu – A fazer coisas? Que coisas tu aprendes M. G.?

M. G. – Jogos.

Eu – Aprendes a jogar?

M. G. – Aprendemos a jogar a jogos.

V. – Eu vou ali buscar água.

Eu – Sim, vai lá. Então, M. G. aprendes a jogar a jogos...

M. I. – Está quase a tocar?

Eu – Está...

M. G. – A fazer bolinhos.

Eu – E, tu estás a mexer na terra a fazer os bolinhos, não é?

A M. G. ri-se de modo envergonhado.

Eu – E, tu M. I. o que aprendes enquanto brincas?

M. I. – Brinco... (O Vasco regressa e joga a água que tinha na boca para a terra) aprendo a brincar, a fazer...

Eu – A fazer o que?

M. I. – Eu às vezes vou à piscina com a minha mãe, eu brinco muito com a terra e faço bolos.

Eu – Então tu aprendes a fazer bolinhos?

M. I. – Sim.

Eu – Então e tu V.? Aprendes quando brincas? Anda aqui para ao pé de mim.

O V. aproxima-se, mas continua calado.

Volto a insistir.

Eu – Tu aprendes enquanto brincas ou não?

V. – Não, eu brinco.

Eu – Então não aprendes quando brincas, quando estás a brincar estás só a brincar, não estás a aprender?

V. – Não.

A B. aparece na conversa.

Eu – Pronto, o V. diz que quando brinca está só simplesmente a brincar e não aprende. Olha B. queria-te perguntar se tu achas que quando estás a brincar aprendes?

B. – Não.

Eu – Então? Porque?

B. – Sim.

Eu – Achas que brincar é só brincar?

B. – Não, também é aprender.

Eu – Então quando brincas estás a aprender, é isso?

B. – Sim.

Eu – Então e o que que aprendes?

B. – A ter cuidado com as mãos.

Eu – A ter cuidado com as mãos, porque? Como é tu aprendes a ter cuidado com as mãos?

Fica calada e a pensar.

B. – Eu fujo e escondo-me e não posso mostrar as mãos.

Eu – Escondeste e não mostras as mãos, é isso?

B. – Sim.

Eu – Ai a terra, tanto bolo que daqui vai sair. Então a B. aprende a esconder as mãos.

Apêndice G-7 – Conserva informal com a R., o G. N., o Gu., a M., o A. (4.º ano), no dia 24 de outubro de 2019

Eu – O que é brincar?

R. – Eu gosto de brincar à apanhada.

Eu – Tu gostas de brincar à apanhada..

R. – Sim.

G. N. – Eu também.

Eu – O G. N. também gosta.

G. N. – Sim, fico tonto.

Eu – Então para ti brincar é brincar à apanhada ou...

R. – Sim.

Eu – ... é mais alguma coisa?

R. – Mais nada.

Gu. - E para mim? É jogar futebol.

Eu – Então para ti brincar é jogar futebol.

Gu. – Sim.

Eu – E como é que sentes quando brincas?

Gu. – A brincar sem estar a jogar futebol?

Eu – Sim... Como é que tu te sentes quando estás a brincar?

Gu. – Um bocado alegre, mas com o futebol ih (mostra um grande sorriso)

Eu – Ficas alegre, mas com o futebol ainda ficas mais alegre.

Gu. – Sim.

Eu – Então e a M. que têm aqui um bebé (nenuco). Gostas de brincar?

M. – Eu gosto de brincar aos bonecos.

Eu – Gostas de brincar às bonecas...

M. – ... e aos professores com os quadros.

Eu – Gostas de brincar aos professores?

O A. (um menino do 4.º ano) surge na conversa.

A. (4.º ano) – A professora tem que idade?

M. – Sim, às professoras a ensinar os bonecos.

Gu. – 51.

Eu – Ah, mu... (interrompida)

A. (4.º ano) – O que? Você tem 51 anos?

Eu – (risos) não.

A. (4.º ano) – Foi o que o Gu. disse.

Eu – Oh Gu. (risos).

Gu. – Não, a outra professora, esta professora tem 22.

A (4.º ano) – Tão pouco.

Eu – Tão pouco...

A. (4.º ano) – Parece que tem 18.

Eu – Ai credo... Olha e como é que sentes quando brincas M.?

M. – Sinto-me sorridente.

Eu – Sentes sorridente? Ou seja, sentes-te feliz?

A M. abana com a cabeça a dizer sim.

Eu – E gostas de brincar com o teu bebé?

A M. abana com a cabeça como forma de afirma que gosta.

Eu – Olhem a R. e o G. N. estão ali a brincar à apanhada. G. N. como é que te estás a sentir ao brincare com a R.?

G. N. – Ham?

Eu – Como é que te estás a sentir?

G. N. – Bem.

Eu – Estás-te a sentir bem?

G. N. – Sim!

Eu – Ao brincar com a R.?

G. N. – Sim!

Eu – Vocês acham que podem aprender enquanto brincam?

Gu. – Sim!

Eu – Achas que aprendem enquanto estão a brincar?

A M. abana a cabeça a dizer que não.

Eu – Achas que não?

A M. abana a cabeça a dizer que não.

D. – Está a aprender a ser mãe.

Gu. – Eu estou a aprender a ser jogador de futebol.

A. (4.º ano) – Aprendes a ser pai!

Gu. – Aprendo a ser pai?

A. (4.º ano) – Pai de quem?

Gu. – Sei lá eu.

(risos).

Eu – Então o que que aprendes a jogar futebol, Gu.?

A. (4.º ano) – Nada, a cair...

Gu. – A cair e a levantar, a sorrir... Pera [Espera] lá. Agora vamos saber ao que que o A. (4.º ano) gosta de brincar.

A. (4.º ano) – A muitas coisas.

Gu. – Que coisas?

A. (4.º ano) – Futebol, basquetebol, andebol, jogar a apanhada, acampamento zombie, ao lobo...

Eu – O que é o acampamento zombie?

A. (4.º ano) – É tipo uma pessoa a contar até dez e depois se morder três numa pessoa...

Eu – Ou seja, tocar?

A. (4.º ano) – Sim... se eu disser “nham nham nham”, três vezes essa pessoa fica zombie. Depois o primeiro a ser apanhado, quando acabar o jogo é essa pessoa o zombie.

Eu – Ah, muito interessante. E, vocês acham que aprendem enquanto brincam?

R. – Não!

G. N. – Eu sim!

Eu – O que que aprendes quando brincas G. N.?

G. N. – Hum...

Gu. – Aprende a ser pai!

G. N. – Não! Aprendo a colher [correr] mais melhor, acuter...

Eu – O que?

R. – A correr...

G. N. – E, também a fazer todos.

Eu – A fazer todos?

G. N. – Sim!

Eu – Como?

G. N. – A brincar a tudo. E, gosto muito de brincar a fazer de sapo e de aranha.

A. (4.º ano) – E, a stora [professora] o que mais gostava de brincar?

Eu – Olha, eu gostava de brincar com as bonecas, a fingir que era a mãe delas ou então a ser a professora...

A. (4.º ano) – Fogo...

(risos)

Um menino do 4.º ano – Tem medo de cães professora?

Eu – Não, tenho um cão.

As crianças riem-se.

Gu. faz o barulho do cão.

Gu. – Olha, Sofia... Eu também aprendo a comunicar.

Eu – Ai, sim?

Gu. – Sim, aprendo a comunicar com os meus pés.

Eu – Ah, como é que tu aprendes a comunicar com os teus pés?

Gu. – A correr!

Eu – Muito bem! Olha é uma comunicação que vêm do teu cérebro.

(a conversa continuou, mas centrou-se mais nos animais de estimação).

Apêndice G-8 – Conserva informal com M. C., A. C., A. B., A. N., M. J., o Vi., a B. e a M. A., no dia 25 de outubro de 2019

Eu – Gostas de brincar, M. C.?

M. C. – Gosto.

Eu – Gostas de brincar. E, vocês? Todos gostam de brincar?

M. C., A. C., A. B., A. N., M. J., o Vi., a B. e a M. A. – Sim (em coro).

Eu – Olhem vou só dizer os vossos nomes, é a M. C., A. C., A. B., A. N., M. J., o Vi., a B. e a M. A.. Então e como é que vocês se sentem quando estão a brincar? M. C.?

M. C. – Sinto-me feliz.

Eu – Sentes-te feliz. E, tu A. C.?

A. C. – Também.

Eu – Também te sentes feliz.

A. C. – ARR ARR ARR.

E, começa a correr, como forma de mostrar que está feliz.

As restantes crianças começam a rir.

Eu – Lá vai ele a correr.

Risos.

Eu – Está a expressar a sua felicidade. E, tu A. B.? Voltou, voltou (remetendo para o A. C.) foi só ali demonstrar a sua felicidade. Então e tu A. B. como é que te sentes quando estás a brincar?

Vi. – Olha bateu na parede.

A. B. – Feliz.

Eu – Feliz... E, tu M. J.? Como é que te sentes?

M. J. – Eu estou só um bocadinho. Feliz, alegre, tudo de bom (risos).

Eu: Tudo alegre (risos). E tu A. N. como é que te sentes quando estás a brincar?

A. N. – Sinto-me mais ou menos (risos).

Eu – Então, porque?

A. N. – Por causa de que eu estou sempre a cair (risos).

Eu – Oh, mas olha isso faz parte, cair e levantar. E, tu M. A.? Como te sentes quando brincas?

A. N. – Eu caí, mas depois não me consigo levantar.

M. A. – Eu sinto-me feliz quando estou a brincar.

Eu – Tens que aprender então [para o A. N.] (risos). E tu, Vi. como é que te sentes quando estás a brincar?

Vi. – Sinto-me alegre.

Eu: Olha a B.! Olha, B. como é que tu te sentes quando estás a brincar?

B. – Sinto-me feliz.

Eu – Sente-te feliz... Olha, eu tenho uma pergunta extra para o A. C. e para a B., porque a vocês já a fiz a perguntas. Qual é a tua brincadeira preferida? (pergunto ao A. C.).

A. C. – Brincar aos mos (não se percebe).

Eu – Gostas de brincar às moscas?!

M. C., A. C., A. B., A. N., M. J., o Vi., a B. e a M. A. – Aos monstros (como forma de me corrigirem).

Eu – Ai desculpem! Percebi mal (risos).

As crianças riem-se.

Eu – Gostas de brincar aos monstros. Gostas de fingir que és um monstro?

A. C. abana a cabeça confirmar.

M. C. – É um assassino. E, vai atrás de nós.

Eu – Agora vamos nós atrás dele. Ahh!

Fazemos-lhe coegas na barriga. As crianças riem-se.

Eu –E, tu B.? Qual é a tua brincadeira preferida?

B. – Brincar ao karaté.

A. C. – Karaté (faz barulhos e movimentos como as pessoas que praticam o desporto).

Eu – Como é que se brinca ao karaté? Eu não percebi como se brinca.

B. –Nós somos todos brasileiros.

Eu – Ah, então gostam de fingir que são brasileiros?

B. – Sim.

Eu – Então... Oh que eles estão todos a fugir.

M. A. – Pois, estão.

Eu – A M. C.?

M. A. – Foi-se embora.

Eu: Aaaah.

M. J. – Agora posso ser eu?

Eu – Sim.

M. J. – Posso dizer a minha brincadeira preferida?

Eu – Mas já disseste, quando perguntei na sala (quando foi trabalhado o conteúdo dos gostos e das preferências, expresso num gráfico de pontos).

M. J. – Qual é?

Eu – Oh, agora já não sei. Sei que era jogar a qualquer coisa.

M. J.: A minha...

A. N.: ... às pistolas...

M. J.: ...a minha...

Crianças a imitarem o som de tiros.

Crianças a imitarem o barulho de índios.

Momento de muita confusão e barulho.

M. J. – A minha brincadeira preferida...

M. A. – Eu acho que a Sofia já está toda baralhada.

Eu – Ai tantos índios à minha volta. Olha senta lá aqui.

M. J. – A minha brincadeira preferida é andar atrás do Vi..

As crianças continuam a imitarem o barulho de índios.

Vi. – Eu não vou...

Eu – Anda lá aqui os três, a M. A., a M. J. e ...

Vi. – Olha eu não estou a fazer nada...

Eu – Não, eu também não estou a dizer que estas a fazer...

Vi. – Ela vai atrás de mim não sei porque.

O Vi., a M. J. e a M. C. começam a correr.

A. C.: O meu nome é A. C..

Vi – Já viemos [voltamos].

Eu – Sim... assim, consigo comer a minha sandes (para a M. A. e rimo-nos as duas).

M. A. – Boa, tem que ter um espaço para comer a sandes. É que eu adoro comer sandeso, mas o meu pai posto-me salame picante, belheque, não como.

M. C. – Mas tu dizes que gostas de picante.

O A. C. diz que não é A. C., mas sim o seu nome completo e quer que eu diga o nome dele todo.

Eu – Mas, eu não sei o teu nome todo, ensina-me.

M. A. – Gostas da minha blusa nova?

Eu – É muito gira. Vocês aprendem quando estão a brincar?

M. A. e M. C. – Sim.

Eu – O que tu aprendes M. A.?

M. A. – Aprendo a correr.

M. C. – Eu aprendo a divertir-me.

Vi. – Eu aprendo quando estou a brincar às touradas.

Eu – Então e aprendes o que Vi.?

A. N. começa a gritar e a chamar por um touro.

Vi. – Eu só aprendo quando estou dentro da aula.

Eu – E, tu A. N. aprendes a brincar?

A. N. –Eu aprendo a brincar, mas não é bem brincar, é a andar a cavalo.

A. C. – Eu só aprendo nas aulas.

Eu – M. J. anda cá.

M. A. – Ela diz que aprende a vigiar o Vi..

M. C. – É que nós só vamos atrás do Vi..

M. J. – Aprendo a andar atrás das pessoas.

Vi. – Um dia andava atrás de mim, eu fui para a casa de banho quando elas entraram, eu saí a correr e nem deram por mim.

Eu –Ahhh andam atrás do Vi..

As crianças riem-se.

Eu – As malandras.

As crianças riem-se.

Apêndice G-9 – Conversa informal com a M., a M. C. e a R., no dia 12 de dezembro de 2019

Eu – M. e M. C. o que que é jogar?

M. e M. C. – É brincar.

Eu – Não há diferenças?

M. - Não

M. C. – Tipo isto é um jogo e uma brincadeira.

Eu – Portanto, jogar é brincar...

As duas meninas fazem um jogo com as palmas.

M. C. – Isto também é um jogo e uma brincadeira.

Eu – Então, mas vocês estão a dizer-me que isso é um jogo e uma brincadeira... O que vos faz dizerem que são os dois?

M. C. – Porque isto é um jogo, mas nós sentimos que é uma brincadeira.

Eu – Então há coisas diferentes?

M. C. – Sim!

Eu – O que?

M. C. – Por exemplo, quando eu finjo que sou um bebé eu saí de casa e os bebés não saem de casa.

M. – Mas brincar e jogar é o mesmo.

Eu – Então?

M. C. – No dame dame dero é preciso nós utilizarmos as mãos...

Eu – Então eu preciso de saber alguma coisa para jogar esse jogo?

M. C. – Sim, as regras!

Eu – E, no brincar também há regras?

M. e M. C. – Mais ou menos.

Eu – Então?

M. – Não há regras.

M. C. – Quando o bebé precisa de alguma coisa tem que falar.

Eu – Ai é?

M. C. – Sim, tem que falar com a mãe ou então chora, não é?

Eu – Então há sempre regras?

M. e M. C. – Sim.

Eu – Hum e tu R.? Achas que brincar e jogar é o mesmo?

R. – Não!

Eu – Então?

R. – Porque brincar é brincar e jogar é jogar.

Eu – E qual é a diferença que existe? Dizes que jogar é jogar e brincar é brincar. Há alguma diferença?

R. – Porque jogar é jogar futebol e brincar é... é brincar a... das bonecas das meninas.

Eu – Hum... Está bem R., obrigada!

Apêndice G-10 - Conversa informal com a M. G., o D. e o G., no dia 12 de dezembro de 2019

Eu – Olha eu gostava de saber o que é jogar?

M. G. – É brincar.

D. – É jogar a apanhada, é brincar às escondidas.

M. G. – É brincar.

G. – É jogar ao jogo da macaca.

M. G. – É divertirmo-nos.

Eu – Então e brincar e jogar é a mesma coisa?

M. G. – Não!

D. – Éé!

G. – Sim!

Eu – Gostava de saber o porque da M. G. ter dito que era a mesma coisa...

M. G. – Não é, porque brincar não é a mesma coisa que jogar. Jogar é... brincar...

D. – Foi o que nós dissemos.

M. G. – Mas brincar é correr...

Eu – Sim... E jogar?

M. G. – Jogar é estar a movimentar.

Eu – Então, mas ao correr também estamos a movimentar-nos...

M. G. – É igual... O que eu quero dizer com isto é que jogar é brincar.

Eu – Pronto... Obrigada meninos!

Apêndice G-11 - Conversa informal com a M. J., a M. A., a J., o Gu., o J. A., o Ga. e o Vi., no dia 16 de dezembro de 2019

Eu – O que que é jogar?

M. J. – É jogar à bola.

Eu – E, achas que jogar é brincar ou é outra coisa?

M. J. – Têm coisas di... diferentes, porque não temos de dar a mão.

Eu – No jogo?

M. J. – Sim e quando brinco também uso os pés e as mãos.

Eu – Então mas, assim, não há diferenças...

Silêncio.

Eu – O que que achas M. J.?

M. J. – Afinal não há [diferenças].

Eu – Então o brincar e o jogar é a mesma coisa?

M. J. – Sim é.

Eu – M. A., o que é jogar?

M. A. – Ao macaquinho do chinês.

Eu – E achas que brincar e jogar são a mesma coisa?

M. A. – Não. Jogar é... é tentar fazer coisas difíceis.

Eu – Tentar fazer coisas difíceis. Como por exemplo?

M. A. – Jogar à memória, nós temos que, então, fazemos um par, depois o menino está de costas têm que se virar, depois vira-se outra vez de costas para nós e nós sentamos todos baralhados e ele tem que adivinhar os pares que estavam juntos. Tem regras, por exemplo.

Eu – E, para brincar precisamos de regras?

M. A. – Precisamos.

Eu – Que regras são essas M. A.?

M. A. – Precisamos de nos respeitar uns aos outros.

Eu – Mas achas que isso é uma regra ou um dever?

M. A. – É um dever.

Eu – Nós devemos ser...

M. A. – Bem educados.

Eu – Mas achas que devemos ser só a brincar ou sempre?

M. A. – Sempre.

Eu – Pois... E, assim, achas que o brincar precisa de ter regras?

M. A. – Sim, precisa de ter regras.

Eu – O que que é jogar J.?

J. – Jogar é brincar, é correr... hum...

Eu – Então brincar e jogar é a mesma coisa?

J. – Sim.

Eu – O que que é jogar, Gu.?

Gu. – Ahh, brincar.

Eu – Então brincar e o jogo é a mesma coisa?

Gu. – Sim!

Eu – Não existem diferenças?

Gu. – Não! Há! Jogar é com uma bola e brincar é... é com outras coisas.

Eu – Então e se eu estiver a brincar com uma bola?

Gu. – É brincar, porque brincar e jogar é a mesma coisa.

Eu – Hum...

Gu. – Brincar também pode ser com uma bola. É a mesma coisa.

Eu – O que é brincar J. A.?

J. A. - Jogar... Jogar é brincar.

Eu – Então brincar e jogar é a mesma coisa? Não há diferenças?

J. A. - Não!

Eu – Está bem, obrigada J. A.! O que que é jogar Ga.?

Ga. – Brincar.

Eu – Brincar e jogar é o mesmo?

Ga. – Sim!

Eu – Hum... Obrigada Ga.! E, tu Vi. o que achas? O que é jogar?

Vi. – Jogar é brincar.

Eu – Então brincar e jogar é a mesma coisa?

Vi. – Sim!

Eu – Obrigada Vi.!

Apêndice G-12 - Conversa informal com o V. e o G. N., no dia 13 de dezembro de 2019

Eu – O que achas que é jogar?

V. – Brincar às escondidas.

Eu – Brincar às escondidas é um jogo?

V. – Sim!

Eu – Hum... E brincar e jogar é o mesmo?

V. – Sim!

Eu – Não existem diferenças?

V. – Não!

Eu – Obrigada V.! E, tu G. N. o que achas que é jogar?

G. N. – Bem... Jogar é tipo coisas dentes [diferentes]... Jogar à bola, jogar basquetebol [basquetebol]...

Eu – Olha mas eu não percebi o que disseste... Jogar é...

G. N. – Jogar à bola, basquetebol [basquetebol]...

Eu – Sim...

G. N. – Sim! E... Mais nana [nada]!

Eu – E achas que jogar é brincar?

G. N. – Sim!

Eu – Não há diferenças?

G. N. – Não!

Eu – Obrigada G. N.!

Apêndice G-13 - Conversa informal com a B., o A. C., o A. N. e a M. I., no dia 12 de dezembro de 2019

Eu – Eu gostava de saber o que que é jogar?

A. N. – Jogar é... Não sei.

A. C. – É divertir.

B. – Jogar é uma coisa que nós nos divertimos ao brincar.

Eu – Então quando estamos a jogar estamos a brincar?

B. – Sim!

M. I. – Jogar é jogar a um jogo...

Eu – É um jogo...

M. I. – Sim, jogar ao jogo da macaca.

Eu – E brincar é a mesma coisa que jogar?

M. I. – Brincar é a mesma coisa.

B. – Não, não é! Brincar é usarmos a nossa imaginação e jogar temos que ... fazer as regras...

Eu – Ah, então os jogos têm regras?

B. – Sim!

Eu – Então brincar não tem nenhuma regra?

B. – Não! Mas para jogarmos temos que fazer regras.

Eu – E tu A. N. concordas?

A. N. – Eu acho que sim.

A. C. – Eu também, porque nós jogamos à bola.

Eu – Então e quando jogam à bola têm que ter regras?

A. N. – Sim!

B. – Temos!

A. C. – Nós estamos a divertir.

A. N. – E eu a cansar.

B. – O futebol têm regras.

Eu – Pronto... Obrigada!

APÊNDICE H – PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

Eu - Boa tarde, desde já muito obrigada por me conceber esta entrevista. Como sabe estou a realizar a mesma, de modo a conhecer qual é a sua visão sobre o papel do brincar e do jogo nas aprendizagens das crianças.

Certifico-lhe desde já o caráter confidencial e o anonimato de todos os dados recolhidos durante toda a entrevista, assim como durante toda a investigação e intervenção.

Há quanto tempo é professora nesta escola?

Professora – Há cerca de... 12 anos.

Eu – Hum... E, que importância atribui ao brincar na vida das crianças?

Professora – Eu acho que é muito importante brincar, ninguém... ninguém... As crianças crescem sem poder brincar são crianças que... ah... mais cedo ou mais tarde, isso vai-se refletir na sua personalidade, na sua forma de ser... ah... são crianças frustradas, pronto. Mas é, assim, há momentos... há momentos para brincar e há momentos para trabalhar ah...portanto, podem... há momentos para brincar na escola ah... mas também há momentos em que não podem brincar.

Eu – Aqui dentro da sala?

Professora – Aqui dentro da sala, em particular. Ah... fora, acho que as crianças têm que ter momentos para brincar... ah... brincar livremente, brincadeiras dirigidas, ah, acompanhadas... Portanto, o brincar faz parte do crescer. Hum não consigo desassociar ah o crescimento de uma criança do brincar. É, é... inerente à criança a questão do brincar.

Eu – É algo natural?

Professora – Sim!

Eu – Que benefícios o brincar tem para as crianças? Quais são os benefícios...

Professora – Eu acho... eu acho que vai ajudando a estruturar a personalidade, acho que é essencialmente esse. Ah, ajuda a criança a ser mais feliz, ah... que as crianças que não podem brincar por algum motivo, portanto, são crianças infelizes. Portanto, acho que as ajuda a serem mais felizes, a crescerem de forma saudável, do ponto de vista ah... ah

psicológico, do ponto de vista até da motricidade, da coordenação... ah... portanto ajuda a vários níveis.

Eu – Hum, como vê a relação entre o brincar e as aprendizagens das crianças?

Professora – Isso aí já é um pouquinho mais complexo, porque ah... porque se há coisas que eles... ah, podem ap... aprender através do jogo, da brincadeira, há outras coisas que é muito difícil aprender ah dessa forma, por isso, tem que se utilizar outras metodologias. Ahhh... portanto, ahh... em algumas situações ahh... que podem aprender a brincar... ah... através do jogo. Há outras situações, outros conteúdos em que não... não é possível essa aprendizagem, através do jogo, ou se é possível eu desconheço, pronto, também tenho essa hipótese.

Eu – Mas considera que algumas aprendizagens podem...

Professora – ...ser realizadas com base no jogo? Sim!

Eu – Ah... E consegue referir ou contar algumas situações que tenha observado as crianças a aprender através do brincar?

Professora – Se eu consigo identificar algumas situações que eles aprendem através do brincar... Já tem havido aqui momentos em que... já tem aqui acontecido brincadeiras que têm como objetivo ajudá-los aprender alguns conteúdos ou a treinar alguns conteúdos que tem sido abordados. Por exemplo, estou-me a lembrar ah das frases que lemos ou que eu queria que eles lessem no outro dia e em que eles dramatizaram. Portanto, a dramatização de alguma coisa também é por si um jogo... ah... em que eles dramatizaram, portanto, as frases, depois tiveram que apresentar as frases à turma. Portanto, isso fez com que eles se envolvessem... envolvessem mais naquilo que se pretendia que eles fizessem. Quando ah estamos na área da matemática a trabalhar os cartões com pontos em que eles têm... que eles vêm um cartão... ah... portanto, um tira um cartão, outro tira outro cartão, vêm quem é que tem mais pontos... ganha quem tem mais pontos. Portanto, isso também é em si... ah... um jogo... não... ah e nós podemos estar a fazer um jogo sem dizer... sem chamar aquela atividade um jogo... ah, o importante é que as crianças estejam envolvidas e entusiasmadas na forma como estão a fazer, na forma lúdica, por exemplo, manipulando... ah...

Eu – Mas, por exemplo, se diz que é um jogo, mas não chama aquela atividade um jogo, como é que difere isso das outras atividades? Associa isso ao que? A quem ganha e quem perde?

Professora – Eu acho que não tem que haver quem ganha ou quem perde... ah... eu acho que podemos fazer um jogo... ah, e não muitas vezes não há o quem ganha e o quem perde. Por exemplo, voltando à questão do jogo dramático, no jogo dramático não há quem ganha ou perde e, por isso, às vezes é com regras... ah... em que se sabe quem ganha ou quem perde, outras vezes essas regras... ah, não existem. Todos ganham, desde que participe já ganha.

Eu – Hum... E, como é que o brincar está presente na sua ação de docente? Disse à bocado... na parte da dramatização...

Professora – Ah... Está presente em várias áreas, está presente na Matemática, está presente no Português, está presente... ah... até no Estudo do Meio, já temos feito, por exemplo, quando nós queremos transmitir-lhes... ah... recordo-me agora de uma situação, por exemplo, em que nós queríamos que eles... ah... em que eles percebessem as atitudes corretas ou atividades incorretas e em que eles tinham que dramatizar essas... essas atitudes. Está presente no Português... ah... por exemplo, quando nós damos sílabas para eles irem à procura de um amigo que tenha... ao qual possam formar uma palavra e depois vem apresentar a palavra à turma. Ah... está presente na Matemática, quando nós lhe... nós lhes damos um conjunto de cubinho e queremos que eles vão à procura do seu colega para formar... ah... para formar um determinado número na casa do dez, que foi o que fizemos... ah... Portanto, está presente em muitas áreas, para além da Expressão Dramática que... pronto.

Eu – Por exemplo, nessa atividade de formas sílabas, o foco... o objetivo era o desafio?

Professora – Sim, o conseguir formar a palavra..

Eu – Portanto, foi um jogo de palavras... neste caso...

Professora – Sim!

Eu – Na sua opinião, qual é a importância do brincar na aprendizagem da criança?

Professora – Eu acho que nos momentos em que há... em alguns momentos em que há... em que se procura promover a aprendizagem através da brincadeira... ahh... se os alunos

cumprirem as regras, tornam-se momentos mais aliciantes, mais em que eles se conseguem envolver mais... ah... de estarem mais entusiasmados, pronto. O problema é que muitas vezes eles não respeitam as regras e quando nós tentamos promover a aprendizagem através da brincadeira, se as regras não são respeitadas, as regras que foram definidas não são respeitadas... Aqu... Aquilo que nós idealizamos como uma brincadeira, transforma-se em algo muito desagradável e em que a maioria acaba depois por não aprender nada. Portanto, teve ali só ahh... a brincar livremente e não fez aquilo que era suposto que fizesse. Portanto, eu acho que a aprendizagem tem que ser kb... o brincar tem que ser kb... ah... e... ah... é muito importante que com o passar do tempo eles percebendo que podemos brincar, mas temos que cumprir as regras, porque se não cumprimos as regras... ah... não podemos aprender tantas vezes através da brincadeira.

Eu – A professora falou aí do brincar livremente... Ou seja, quando estamos a propor uma aprendizagem, as crianças... lá está não podem brincar livremente?

Professora – Não, têm que seguir as regras da brincadeira que eu propus...

Eu – Pois, é uma brincadeira dirigida...

Professora – É dirigida, não pode ser uma brincadeira livre, têm que seguir as regras que se estipula.

Eu – Hum... E, considera que o brincar influencia, neste caso, o desenvolvimento da criança?

Professora – É claro que condiciona... que influencia, se a criança... uma criança que não brinque, que não tem a possibilidade de brincar, está sempre muito ocupada em muitas atividades... que tem muitas atividades, que não tem tempo para brincar... é uma criança que... que vai ser infeliz... porque brincar é inerente da criança.

Eu – Hum... ah, e qual é a sua opinião em relação ao tempo que as crianças têm para brincar e jogar de forma livre no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Professora – Olha, é muito pouco, porque... ah... na escola, portanto, no recreio... podem brincar livremente. Quando saem da escola o tempo é muito pouco, porque normalmente eles levam sempre um trabalhinho de casa, embora pouco, mas levam sempre alguma coisa. Ah, só que as crianças permanecem muito tempo na escola. Portanto, as Atividades de Enriquecimento Curricular são facultativas, só que os paizinhos inscrevem as crianças em todas as Atividades de Enriquecimento Curricular. Então as crianças estão na escola

desde as oito da manhã até às cinco e meia da tarde, pelo menos. Chegam a casa, muitas delas já depois das seis horas, portanto... ah... se levam algum trabalhinho, é lanchar mais uma vez, fazer o trabalhinho, tomar banho... mmm... jantar e dormir...

Eu – Pois...

Professora – Portanto, eles não têm tempo para brincar, eles têm uma carga horária mais pesada do que... que... os alunos mais velhos.

Eu – Pois...

Professora – Mas, isto muito por culpa dos pais...

Eu – Sim...

Professora – Umás vezes devido às circunstâncias de vida das pessoas, que não têm onde os deixar. Outras vezes, porque têm onde os deixar, mas não os querem lá em casa e então pensam que eles na escola é que estão bem.

Eu – Pois... E, qual é o seu papel nas diferentes brincadeiras realizadas pelas crianças?

Professora – Nós às vezes... muitas vezes e tu já viste... já presenciaste isto, muitas vezes... às vezes toca e a gente ainda não estamos despachados e há aqui um alongamento um bocadinho do intervalo. Quando vamos para o intervalo já vamos com tanta fome e com tanta vontade de espiair que... ah... que vamos tomar conta das crianças, não vamos ver... ou brincar, vamos tomar conta para elas não se magoarem, para elas não se brigarem umas com as outras, para... ah... para serem amigas dos colegas... para não deitarem lixo para o chão... Pronto, essas são as nossas preocupações à hora do intervalo. Não estamos... normalmente, não estamos preocupados a observá-los a brincar para ver se eles estão a aprender alguma coisa... Portanto, no intervalo deixámo-los brincar livremente.

Eu – Hum... E, assim, com tudo o que me disse até agora... Não brinca com as crianças?

Professora – Não! Na hora do intervalo não brinco com as crianças.

Eu – Tem algum conselho ou estratégias que gostaria de dar a uma futura professora que tem curiosidade em desenvolver este tipo de trabalho...

Professora- Tenho um bocado dificuldade em dizer aos outros que façam aquilo que eu não consigo fazer...

Eu – Pois...

Professora – Não é? Eu não tenho problema de vida: faz o que eu digo, não faça o que eu faço. Pronto. O meu lema é mais ao contrário... ah... Eu, normalmente, quando digo faço. E, portanto tenho um bocadinho dificuldade nesse aspeto. É, assim, eu acho que à hora do intervalo faz parte das funções do professor vigiar as crianças e vigiar no sentido de tomar conta. Não quer dizer que se... me... por exemplo,... imagina que se eu tivesse numa escola em que as crianças passassem a vida a brigar à hora do intervalo, não... não fizessem nenhuma brincadeira... não brincassem umas com as outras... ah... se se verificasse que corriam só de um lado para o outro, se só andavam bater umas nas outras. Então nós, enquanto professores, tínhamos que arranjar estratégias para os ensinar ah... jogos... brincadeiras, para que eles praticassem isso à hora do intervalo e não se andassem a brigar uns com os outros. Nós de facto, este ano, tivemos a preocupação de enriquecer o espaço do recreio com alguns jogos, o jogo da macaca, o jogo do caracol, pronto... Para haver mais miúdos ocupados na hora do intervalo... ah... ou com brincadeiras diferentes... Mas, sentimos que os miúdos fazem isso de forma natural, não tem que estar ali alguém a tomar conta deles, para eles fazerem isso. Portanto, este meio não é o meio... ou pelo menos não tem sido até agora um meio muito problemático e nós não sentimos essa necessidade. Não quer dizer que, futuramente, na... não sintam essa necessidade, mas...

Eu – Então, o conselho que a professora me dá é, por exemplo, se eu tiver numa escola problemática, em que as crianças não se conseguem relacionar, tenho que tentar arranjar...

Professora – Sim... Com certeza. Fazendo isso à hora do intervalo e fora do intervalo, para que eles depois na hora do intervalo consigam aplicar isso!

Eu – Hum... E, há alguma informação que considere que seja relevante e não tenha sido abordada?

Professora – Sobre a questão do brincar? Não, acho que não...

Eu – Ou mesmo no geral...

Professora – Não, nada em particular.

Eu – Então considera que foi tudo abordado... não ficou nada por dizer...

Professora – Muita coisa ficou claramente por dizer, mas... é assim, eu encaro sempre a questão das turmas com quem trabalho de uma forma muito séria e em que... não naquele sentido que se eles não conseguem aprender, então deixa estar que o problema não é meu, eles não são meus filhos, pronto. Portanto, com objetivo de que eles quando cheguem ao final do ano, no caso do 1.º ano, saibam ler e esforço-me muito nesse sentido, com diferentes estratégias... Trabalho em grupo, trabalho a pares, apoio individual... ah... com brincadeira, sem brincadeira, com jogo, sem jogo, é preciso é que, no fim, eles saibam ler e escrever, saibam resolver problemas, saibam expressar-se do ponto de vista artístico. Essas são as minhas grandes preocupações e trabalho muito nesse sentido.

Eu – Hum... Muito obrigada pelo tempo que despendeu para me conceber esta entrevista, irei analisar cuidadosamente as suas respostas.

APÊNDICE I – SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

Eu – Boa tarde, como sabe hoje é o meu último dia de estágio e, por isso, gostaria de lhe colocar algumas questões sobre o percurso que fiz nesta escola, com esta turma, em particular, e, principalmente, sobre a temática de investigação que tenho vindo a desenvolver. Assim, na sua opinião, considera que as crianças aprenderam através de uma prática pedagógica mais direcionada para o brincar? Para a atividade lúdica, com base nos jogos que foram propostos?

Professora – Eu estou convencida que algumas coisas aprenderam, agora não tenho dados sobre isso... Portanto, dados concretos sobre essa aprendizagens, não avaliei no momento. Portanto, essa aprendizagem é feita mais tarde, onde... por onde já terem passado... depois já termos feito outras experiências de aprendizagem sobre o mesmo assunto, em que não foi a brincar. Portanto, eu acho que às vezes tem que ser a brincar e outras vezes tem que ser com um ar um pouco mais sério... ah, até porque quando é sempre a brincar ou quando é muitas vezes a brincar, eles começam a achar que não estão a aprender, que aquilo não é para aprender, não cumprem... e a coisa fica mais difícil, porque eles têm muita dificuldade em cumprir as regras... ah e pronto, nem sempre é possível ser a brincar, mas há coisas que acho que aprenderam a brincar.

Eu – Portanto, acha que aprenderam?

Professora – Sim!

Eu – E, apesar de não ter registado e obtido dados, nem ter feito uma avaliação, não consegue relembrar nenhum momento em que foi realizado com um jogo e depois no momento seguinte as crianças revelaram que realmente...

Professora – ... se se verificou essa aprendizagem?

Eu – Sim...

Professora – Ah... Um dos conteúdos que nós trabalhamos este ano foi as figuras geométricas e é de facto que no jardim de infância muitos deles já tinham tido esse contato e essa experiência com as figuras geométricas, mas também havia muitos que não reconheciam de forma automática essas figuras geométricas e com uma brincadeira que

fizemos aqui numa aula de Matemática, aliando a Matemática à Expressão Dramática... ah, eu fiquei com a sensação, de uma forma generalizada, eles tinham memorizado os nomes das figuras geométricas. Pronto, essa foi uma situação que foi recente e que me lembro claramente. Ah... por exemplo, a questão da utilização do dominó... para a questão do cálculo mental, portanto eu acho que... com os arranjos padronizados, foi outra situação que eu acho que contribuiu para que essa aprendizagem fosse enfatizando, não... não determinou a aprendizagem para o cálculo mental, mas contribuiu para...

Eu – Hum... E, que tipos de aprendizagem considera que foram potenciadas?

Professora – Foram potenciadas de acordo com algumas brincadeiras que foram feitas...

Eu – Por exemplo, como referiu o cálculo mental...

Professora – Sim, o cálculo mental, as formas geométricas... ah, por exemplo, quando fizeste fantoches e contaste histórias às crianças, isso contribuiu para que elas memorizem essa história, ah... que se lembrem com mais facilidade de palavras que nós lhe pedimos quando determinados sons. Portanto, tudo isso é importante.

Eu – Sim, mesmo ao nível do português...

Professora – Sim, mesmo ao nível do português... ah, tu usaste muito a... ah... questão dos fantoches... da Expressão Dramática que tem ajudado muito... ah... não só na compreensão ah.. como no desenvolvimento da consciência fonológica com alguns jogos que foram feitos...

Eu – E, por exemplo, ao nível do Estudo do Meio? Já que referiu a área da Matemática e a área do Português, individualmente...

Professora – No Estudo do Meio... É, assim, o Estudo do Meio no 1.º ano é uma coisa tão... tão básica... tão fazendo parte do senso comum... das crianças, que... que... nós até consideramos que quase não há aprendizagens de coisas novas no Estudo do Meio, no 1.º ano, é mais o... o... [tosse]... a abordagem dos temas que fazem parte da vida deles, do conhecimento deles próprios... ah... Portanto, recorde-me da situação das atitudes corretas e incorretas que foi feita e pronto, essencialmente...

Eu – E, foi também um momento que relembramos...

Professora – O relembrar, o consciencializar... sim.

Eu – E, considera que, depois da minha prática com base do jogo e no brincar, ficou com uma nova visão sobre uma pedagogia mais assente na atividade lúdica? Sobre esta temática em questão... ou não?

Professora – É assim, eu acho que... não foi só... portanto, eu percebi que ah... tu estavas muito direcionada para esta questão do brincar, portanto, a tua colaboração, juntamente com a formação que sabes que estou a fazer, acho que as duas coisas contribuíram para que ah... eu conseguisse... ah... aliar de forma mais frequente a questão do brincar com a... aprendizagem, por assim dizer.

Eu – Então, contribuiu para ter uma nova visão?

Professora – Sim!

Eu – E, alterou algum aspeto... algum aspeto... que antes não fazia?

Professora – ... que antes não fazia?

Eu – Sim!

Professora – É precisamente... olha, tenho mais vontade de brincar [risos], tenho mais vontade... tenho mais vontade de brincar com as crianças, consigo fazê-lo melhor, porque nós para brincarmos com as crianças temos que, por um lado, ter vontade e, por outro lado, saber como... ah... por isso, acho que nesses dois... dois pontos, se quiseres, sinto que evoluí alguma coisa.

Eu – E, portanto, pretende continuar a utilizar o brincar?

Professora – Sim, sim!

Eu – Pronto, por fim, questionou-a se tem alguma coisa para me dizer...

Professora – Sobre a questão do brincar?

Eu – Sim, que eu não a questioneei ou mesmo que termos de, no futuro, melhorar...

Professora – Olha, por exemplo, uma das questões que falamos algumas vezes foi a apesar de termos vontade, temos que saber muito bem que tipo de brincadeiras fazemos com eles, devemos ter os objetivos muito claros sobre isso e não brincar só por brincar... Brincar só por brincar, brincavam no Jardim de Infância, apesar da brincadeira do Jardim de Infância ter objetivos muito claros. Mas, apesar de haver espaços em que eles podem brincar livremente ou então brincar por brincar, brincam... brincam livremente no

intervalo ou quando vão para casa. Brincar por brincar na sala de aula parece-me que não é um espaço adequado. E, por exemplo, o facto de teres muita vontade, de saberes o que queres fazer e estar tudo muito organizado e planeado... mas o facto de, ainda, não seres muito experiente, faz com que te sintas preocupada com muitos pormenores e muitas vezes não deixas... sair fluentemente aquilo que pretendes. Mas é tudo natural, porque estás no início, é normal às vezes não sentires muito à vontade nessa gestão... não saí tão fluidamente... Portanto, é preciso sempre as duas coisas, é preciso sabermos brincar e sabermos o que queremos com a brincadeira, temos que dominar muito bem o currículo... que eles têm que aprender, para nós pensarmos, assim, eu agora fujo aqui um bocadinho com esta brincadeira, mas eu já estou noutra ponto mais além, ah... não é? Como tem acontecido com a Matemática, com os problemas que temos resolvido. Nós com aquele tipo de problemas, portanto estamos a trabalhar os conteúdos que ah... é para serem trabalhados, mas estamos muito mais além. Portanto, estamos a... ah... e depois quando vamos pegar no manual epá, ainda, não fiz esta parte, mas já fiz outra de lá... que estava mais à frente... ah... portanto é nesse sentido...

Eu – Está bem, obrigada professora!

Professora – De nada!

APÊNDICE J- NOTAS DE CAMPO

Apêndice J-1 – Nota de campo de 25 de setembro de 2019

A M. brinca comigo ao faz de conta. Começa por me dizer que vai fazer uma manicure. Assim, estendendo-lhes as mãos e ela começa a pintar-me as unhas com uma bandelete. Finge, ainda, que o verniz é uma mola.

Apêndice J- 2 – Nota de campo do dia 26 de setembro de 2019

Durante o intervalo, observei o J. A., a J. e o G. a brincarem aos polícias e ladrões, no qual corriam à volta do edifício da escola e tentavam fugir do V., que era o polícia que os tentava apanhar. O J. A., a J. e o G. arranjam estratégias para conseguirem fugir do V. sem serem apanhados e vistos pelo mesmo, nomeadamente, olhavam pelos cantos do edifício para ver se o V. estava ou não naquela parte e só depois de verificarem que não estava é que apareciam na outra parte do edifício.

A M. I. e a M. G. neste momento estavam a colorir desenhos com canetas. Estes desenhos estavam incluídos nuns livros de desenhos que tinham trazido de casa. Para além de que trouxeram também diários de casa e escreviam nos mesmos.

O Gu. e o A. N. estavam a brincar aos cães e aos donos, no qual o A. N. era o cão e o Gu. o dono. O Gu. estava a passear o A. N. pelo recreio.

A M. J., a M. A. e a M. C. estavam a cantar a música “Voltas”, de Fernando Daniel, enquanto dançavam.

O Vi., o A. B. e o A. C. jogavam ao berlinde com meninos mais velhos.

Apêndice J- 3 – Nota de campo do dia 1 de outubro de 2019

Hoje é dia das crianças do 1.º ano poderem usufruir do campo de jogos. O A. B., o A. N., o A. C., o D., o Gu e o Vi. jogam futebol.

O J. A., a J. o G., o Ga., a R. e o V. brincam aos polícias e ladrões, no qual fugiam e escondiam-se para não serem apanhados. Desta vez, as crianças faziam com as mãos o formato de uma pistola e se as crianças que eram polícias atirassem contra os ladrões, estes fingiam que morriam e vice-versa.

Apêndice J- 4 – Nota de campo do dia 24 de outubro de 2019

Durante o intervalo, estive sentada a falar com o Gu. e o A. (menino do 4.º ano), enquanto que a M., que estava ao pé de nós, brincava com o seu nenuco, salientando que a mesma referia que era o seu filho. Neste momento, o A. (menino do 4.º ano) brinca com o Gu. referindo que este era o pai do nenuco da M., mas o Gu. não gostou da brincadeira. Durante este momento, a M. finge que está a dar comida ao seu bebé.

Apêndice J- 5 – Nota de campo do dia 25 de outubro de 2019

A M. I., a M. G. e o V. estavam a fazer construções na terra do recreio. Aproximei-me deles e questionei-os sobre o que estavam a fazer, a M. G. responde-me toda entusiasmada “estamos a fazer bolinhos” e a M. I. completa o que a amiga disse afirmando que “é para o lanche”.

O V. levantasse de repente, vai até ao bebedor e volta para ao pé de nós com a boca cheia de água, a qual joga para a terra onde as meninas estão a fazer os bolos. As mesmas já estavam à espera desta ação e, por isso, não estranharam quando o V. foi buscar água para os auxiliares a moldarem a terra.

A M. J. andava a correr atrás do Vi. e do A. N., mencionando que os estava a vigiar.

Apêndice J- 6 – Nota de campo do dia 6 de novembro de 2019

Assim, no meu posto, as crianças realizaram o jogo da macaca. Desta forma, primeiramente desenhei os números do zero ao número cinco e depois voltei a repetir o número 1, 2, e 3. De seguida, afirmei que iríamos jogar ao jogo da macaca, questionando as crianças se estas sabiam jogar a este jogo, como algumas não sabiam jogar, pedi a uma crianças para explicar, no entanto quando esta ia exemplificar, disse que este jogo era especial, pois tinha uma nova regra. Assim, a nova regra consistia no facto de as crianças terem que referir oralmente o número da casa onde a pedra tinha parado e referirem quantos números é que faltavam para chegar ao número cinco, por exemplo, se a pedra calha-se na casa número 1, a criança deveria responder que faltavam 4 para chegar ao número cinco. E, só depois é que podiam saltar. No entanto, caso a criança não soubesse ou tivesse algumas dificuldades, as restantes crianças do grupo poderiam ajudar esta.

Apêndice J-7 – Nota de campo do dia 15 de novembro de 2019

Assim, neste momento, combinei com a professora cooperante, com a professora R. (professora de ensino especial) e com a professora G. (professora de apoio) que não iríamos fazer qualquer tipo de comentário, nem estar constantemente a corrigir as crianças, deveríamos, assim, deixar que estas jogassem o jogo, apenas observando como estas solucionavam o jogo, uma vez que o que pretendia era que estas sentissem este momento realmente como um jogo, sem que houvesse a pressão do adulto.

Desta forma, referi que a única regra que existia era que as crianças teriam de dizer oralmente como é que contavam as pintas do dominó e se poderiam colocar a sua peça em jogo, referindo o porque, ao qual exigia que as crianças também tivessem de contar quantas pintas tinha cada parte do dominó.

Para tal, as professoras dividiram-se pelos grupos, tendo ficado apenas o grupo do Vi., da M. A. e do A. C. sem observação, uma vez que este foi o grupo que exemplificou como era suposto as restantes crianças jogarem. Assim, fiquei com o grupo do Gu., G., do V., da R. e da B., o grupo que se juntou, uma vez que três crianças são de uma mesa e duas crianças são de outra mesa, no entanto para que as duas crianças grupo/mesas não realizassem o jogo sozinhas, decidi juntar estas a um grupo de três crianças.

Ao longo do jogo foi possível compreender que o Gu., o G. e a R. reconheceram imediatamente a quantia que cada parte da peça tinha, sem recorrerem à contagem, enquanto que o V. e a B. sentiam-se mais confiantes a contar termo a termo.

As crianças foram jogando e apoiando-se umas às outras, porém ficou mais visível este apoio quando o Gu. finalizou o seu jogo e por isso ganhou e ajudou os seus pares, de igual modo que o G., que ficou em segundo, permaneceram ao longo do jogo concentrados e envolvidos para ajudar os amigos.

De salientar que quando o Gu. ganhou ficou feliz e levantou os braços, abanando-os no ar.

No entanto, a B. sentia algumas dificuldades em colocar uma peça em jogo e o Gu. foi ajudá-la, porém sem lhe dizer nada colocou a peça em jogo. A mesma ficou sem compreender o porque da peça poder ser colocada em jogo e foi então que intervim e pedi ao Gu. para a ajudar a compreender o porque da peça poder ser posta em jogo, ou seja, que este lhe explicasse.

No final deste jogo questionei os restantes grupos quem é que tinha ganho o jogo, ou seja, quem foi a primeira criança a colocar duas peças em jogo.

De seguida, jogamos a um jogo sobre as atitudes que temos na sala. Assim, seguidamente, questionei as crianças se estas sabiam o que era uma atitude, sendo que foi referido pelo Gu. que é um comportamento e pela M. J. que uma atitude é quando uma pessoa se porta bem ou quando uma pessoa se porta mal. No entanto, decidi referir salientando o que ambas as crianças disseram, de modo a que todas as crianças percebessem o que era para fazer.

Seguidamente, referi que iriam juntar-se em pares, referindo em conjunto com as crianças que um par é um grupo de duas crianças, e em trios, informando estes que é um grupo de três crianças. Desta forma, decidi pedir à M. que me ajudasse a explicar o que era suposto as crianças realizarem, assim expliquei e exemplifiquei com a M. que as crianças deveriam interpretar uma atitude correta ou uma atitude incorreta, consoante aquilo que eu lhes dissesse. Para tal, os grupos deveriam falar e combinar o que poderiam representar.

Assim, à medida que ia dizendo o que era para fazer às crianças, entregava-lhes um cartão verde e um cartão vermelho, os quais já tinha explicado que era para realizarem um jogo de validação, ou seja, quando os/as amigos/as viessem à frente representar a sua atitude, a qual não deveriam dizer se era correta ou incorreta, as restantes crianças deveriam avaliar a atitude, mostrando o cartão verde se fosse uma boa atitude ou o cartão vermelho se o que as crianças estavam a representar correspondia a uma má atitude.

Assim, os grupos apresentaram a sua atitude e as crianças em grupo avaliaram se esta era ou não correta, sendo que por cada cartão que mostravam correto ganhavam um ponto.

Apêndice J- 8 – Nota de campo do dia 20 de novembro de 2019

A M. e a M. C. estavam a brincar nas escadas da entrada do edifício. Neste momento observo que as mesmas estão a fingir que estão a beber um chá ou um café, uma vez que com o indicador e o polegar juntos fingiam levar algo à boca, como se fosse uma chávena. Para além disso, as mesmas parecem estar num café, no entanto ambas levantaram-se e foram na direção oposta à minha.

Apêndice J- 9 – Nota de campo do dia 28 de novembro de 2019

Seguidamente, as crianças realizaram um jogo com as molduras de 10, relativo aos conteúdos matemáticos de maior, de menor e de igual. Para tal, primeiramente, expliquei que íamos realizar um jogo com as molduras de 10 e mostrei os dois baralhos das molduras de 10 (um branco e outro vermelho) e pedi a duas crianças, nomeadamente, a M. J. e o D., para se levantarem e irem para ao pé de mim, de costas para os quadros e de frente para todas as crianças, de modo a exemplificar o que as crianças deveriam executar.

Assim, quando as duas crianças chegaram ao pé de mim entreguei a cada uma um barulho de molduras de 10, depois referi que iria contar até três e que as crianças deveriam colocar uma moldura de 10 em cima da mesa, que está mais próxima do quadro. Desta forma, previamente, antes de colocarem as molduras de 10 em cima da mesa, expliquei que as duas crianças deveriam contar, cada uma, quantas pintas a sua moldura de 10 tem. Para posteriormente, todas as crianças referirem e perceberem qual destas duas crianças tem um maior número de pintas, sendo que mencionei que quem tivesse mais pintas na moldura de 10, ganharia a jogada.

Assim, com a ajuda das restantes crianças, contei até três, dando a indicação à M. J. e ao D. que poderiam colocar a moldura de 10 do baralho em cima da mesa. Seguidamente, peguei nas duas molduras e coloquei-as fixadas com um íman no quadro branco, de modo a que todas as crianças conseguissem visualizar as mesmas, bem como as duas crianças a realizarem a contagem. Desta forma, o D. contou termo a termo as pintas da moldura de 10, a qual no total deu nove pintas, enquanto a M. J. rapidamente olhou para a sua moldura e concluiu que cinco (uma vez que, a primeira linha da moldura de 10 estava completa) mais duas (pois, a segunda linha, em cinco espaços, apenas dois espaços estavam preenchidos com pintas) seriam sete pintas, no total.

Posteriormente, como a M. J. já tinha referido, o D. conseguiu contar mencionando que cinco mais quatro (a segunda linha, em cinco espaços, tinha quatro espaços estavam preenchidos com pintas) era nove.

De seguida, perguntei às restantes crianças quem é que tinha mais pintas, se seria a M. J. ou o D., as crianças sem hesitarem referiram que era o D. que tinha mais pintas na moldura de 10. Desta forma, aproveitei para referir que quando dizemos que o D. tem mais pintas que a M. J., por exemplo, estamos a dizer que o D. tem um número de pintas maior do que o número de pintas que a M. J. tem, explicando que em matemática podemos escrever esta descoberta de uma forma muito rápida, introduzindo aqui os crocodilos.

Deste modo, questioneei as crianças se um crocodilo tem preferência a comer algo que tem mais ou algo que tem menos, as crianças responderam que o crocodilo prefere comer o que tem mais. Assim, de forma a explicar, referi que o crocodilo deveria ter sempre a sua boca grande virada para o número que for maior, ficando de costas para o número que for menor. Desta forma, voltei a perguntar às crianças, mostrando dois crocodilos com as “bocas” viradas para lados diferentes, nomeadamente, “<” e “>”, se iríamos ter um crocodilo que prefere comer as pintas do D. ou um crocodilo que prefere comer as pintas da M. J., o Gu. respondeu imediatamente que deveríamos ter um crocodilo que prefere comer as pintas do D. (ver figura 4).

No entanto, referi às crianças que não iríamos desenhar um crocodilo para representar que um número é maior do que outro. Por outro lado, expliquei que, em matemática, existe um símbolo parecido à boca de um crocodilo, porém, primeiramente, pedi ao D. e à M. J. para escreverem os números correspondentes ao total de pintas por baixo da moldura de 10, que retiraram. Após escreverem os números por baixo das molduras, no meio desenhei o símbolo “>”, explicando que sinal serve para referirmos que um número é maior do que um outro número, por exemplo, neste caso, $9 > 7$.

Desta forma, quem ganhou neste jogo foi o D., que apesar de ter sido à sorte, retirou o maior número de pintas, tendo sido esta a condição para ganhar o jogo.

Por fim, distribuí uma folha de registo às crianças, para estas anotarem estas descobertas, explicando, posteriormente, como estas deveriam registar as mesmas. Posteriormente, as restantes crianças foram ao quadro e surgiu, ao longo do jogo, o sinal de “<”, indicando que o número que surgiu à direita era menor do que o número que surgiu à esquerda. Do mesmo modo, também foi abordado o sinal de igual, nomeadamente, “=”, no entanto optei por questionar as crianças quando saiu a mesma quantidade de pintas que sinal estas achavam que deveria ser colocado entre ambos os números, sendo que o A. N. referiu que o sinal deveria ser assim “><”, contudo a professora cooperante mencionou que era o sinal de igual que as crianças deveriam colocar entre dois números iguais.

De referir ainda que a M. J. referiu que estes dois cartões, que saíram à B. e ao A. N., com a mesma quantidade de pintas era uma dupla.

No final deste momento, três crianças foram à frente dos quadros, alinhando-se em fila, assim, as duas crianças das pontas retiraram uma moldura de 10, cada uma, mostraram para as restantes crianças as suas quantias e mencionaram quantas pintas tinham, de modo a que a criança que estava no meio destas colocasse o crocodilo, correspondendo ao sinal, que deveria colocar entre as quantidades de pintas, isto é, os números.

Apêndice J- 10 – Nota de campo do dia 4 de dezembro de 2019

Comecei este momento por explicar às crianças que iria distribuir as imagens que tinha nas mãos por estas, informando que algumas imagens começavam pelo som “p” e outras imagens começavam por um som que ainda não foi introduzido, sendo este o som “b”.

Assim, quando referi que algumas palavras começavam pelo som “p”, algumas crianças referiram de imediato que era o som “p” de pato e, ainda, o A. C. mencionou que a letra “p” é a letra pela qual começa o nome do seu pai. Do mesmo modo, algumas crianças também tiveram algumas reações quando referi que iriam ter algumas imagens com o som “b”, nomeadamente a M. J. referiu, que com uma expressão de satisfação, que adorava a letra “b”, que apesar de não ter ainda aprendido, referiu que sabe como é que a letra se escreve em letra de máquina; o G. referiu que a letra “b” era a letra da bola, sendo que acrescentei que poderia ser também de bota; a B. referiu que também podia ser de borboleta ou de B.; o Gu. salientou que a letra “b” era a letra de bola e de baleia; e, por fim, a M. A. referiu que era a letra “b” de Benedita.

Assim, salientei que apesar de ainda não termos abordado a letra “b”, algumas crianças conseguem identificar e reconhecer palavras que começam pelo som “b”.

Desta forma, mencionei que ia começar por dar às crianças as imagens e, que, primeiramente, deveriam ver qual era a imagem e se tivessem alguma dúvida sobre a ilustração deveriam referir. Para além disso, também mencionei que iria formar um grupo com as crianças que tivessem as ilustrações que comessem com o som “b”, enquanto que a professora cooperante iria formar um grupo com as crianças que tivessem as imagens que comessem por “p”. Ao referir isto, a professora cooperante deslocou-se para uma ponta da sala, tendo ficado de frente comigo.

No entanto, antes de iniciar o jogo de sons, decidi exemplificar, de modo a perceber se todas as crianças compreenderam como que era suposto jogarem este jogo. Assim, questionei as crianças se eu tivesse uma ilustração de uma borboleta (palavra, que não fazia parte das ilustrações que tinha), se iria juntar-me à professora M. (cooperante) ou há professora Sofia (eu, estagiária), o Gu. disse que iria juntar-me a mim, e voltei a questionar o porquê, de modo a perceber se as crianças tinham percebido mesmo, estas responderam que teria de formar grupo comigo porque tenho o som “b”. Contudo, ainda voltei a perguntar se caso tivesse a imagem de um pau, para que grupo iria, as crianças disseram que tinha que ir para o grupo da professora M. (cooperante).

Assim, comecei a distribuir 18 imagens às crianças, nomeadamente, imagens que começam com o som inicial das consoantes “p” e “b”, sendo estas as seguintes: pão, bebé,

burro, bibe, banana, búzio, pato, batata, pano, pipa, preto, braço, piloto, botão, piano, porta, pai, pia, buzina e branco.

Inicialmente, tinha pensado e planeado distribuir 20 imagens às crianças, no entanto duas crianças estavam a faltar neste dia. Assim, ao distribuir as imagens sobraram duas (as imagens correspondentes a uma pia e a uma buzina). Desta forma, decidi dividir estas entre mim e a professora cooperante, de forma a “legendar” e ilustrar o grupo, uma vez que a professora cooperante ficou com a imagem de uma pia, uma vez que formava o grupo da consoante “p”, e eu fiquei com a imagem de uma buzina, pois tinha como objetivo formar o grupo da consoante “b”.

De salientar que apesar de ter referido que se caso as crianças tivessem dúvidas em alguma ilustração deveriam perguntarem, adiantei-me e referi três imagens que poderiam criar algumas dúvidas, nomeadamente as imagens de correspondentes às palavras “branco” e “preto”, uma vez que estas cores estavam dentro de um círculo e as crianças poderiam pensar que se tratava de uma bola, bem como a ilustração de um búzio, a qual preferi também mencionar o que era, pois a criança, que ficou com esta ilustração, poderia pensar que se tratava de uma concha.

Desta forma, este jogo tinha como objetivo que as crianças percebessem qual era a palavra que correspondia à sua ilustração e compreendessem qual era o som inicial desta, sendo que, posteriormente, deveriam juntar-se em dois grupos, de acordo com o som inicial da palavra, representada na ilustração.

Seguidamente, a professora cooperante chamou as crianças por grupos/mesa, assim, estas foram-se juntando a mim e à professora cooperante, consoante o som da ilustração que lhes saiu.

Desta forma, à medida que as crianças se reuniam nos grupos, tanto eu, como a professora cooperante verificávamos se todas as crianças chegavam corretamente aos dois grupos. Assim, primeiramente, questionávamos qual era a imagem que as crianças tinham, caso estivessem no grupo correto, questionávamos qual era o som inicial da palavra, que correspondia à ilustração. No entanto, caso a criança não estivesse no grupo correto, tanto eu, como a professora cooperante, dependendo do grupo onde a criança decidiu ficar, perguntávamos, por exemplo, se a palavra se dizia “bião” ou “pião”, de forma a que a criança compreendesse a diferença entre os dois sons.

Por fim, todas as crianças que se posicionaram corretamente nos grupos ganharam, sendo que apenas três crianças se enganaram nos grupos que deveriam pertencer.

Apêndice J- 11 – Nota de campo do dia 5 de dezembro de 2019

Primeiramente, ao iniciar este momento comecei por pedir às crianças que se juntassem em pares, mais concretamente, um menino com uma menina, para que estas pudessem brincar com outras crianças e não apenas com as que costumam brincar. Porém, como estavam a faltar três crianças, a professora cooperante fez questão de participar no jogo com uma criança, enquanto eu ajudava/auxiliava os restantes grupos.

Esta atividade tinha como objetivo que as crianças, em pares, primeiramente, identifiquem as palavras correspondentes à ilustração que retiraram do baralho e que reconhecessem o som inicial da palavra, ou seja, reconhecessem qual era a consoante ou a vogal pela qual iniciava a palavra correspondente à ilustração que lhes calhou. Para que, posteriormente, representassem esta palavra/ilustração através do jogo da mímica ou através da representação de jogos dramáticos, na qual poderiam utilizar gestos e/ou língua verbal, isto é, falar/comunicar.

Deste modo, as restantes crianças tinham como objetivo, quando um par estivesse a representar, identificar qual era a palavra que estes/as estavam a representar e qual era a consoante ou vogal, pela qual iniciava a palavra representada na ilustração, ganhando, assim, pontos pelas suas descobertas, mais concretamente, dois pontos por cada uma das situações que tinham que identificar.

Para tal, como já tínhamos realizado um jogo semelhante apenas com as vogais, optei, em vez de explicar tudo novamente, perguntar às crianças se estas ainda se lembravam do jogo que tínhamos feito sobre as vogais. As crianças referiram que sim, porém foi o Gu. que explicou o que tínhamos feito. Desta forma, esta criança salientou o facto de haver no jogo, que tínhamos realizado anteriormente, um saco com papéis com as vogais escritas, sendo que as crianças, por pares, deveriam retirar um papel e conforme fosse a vogal que lhes saísse deveriam representar esta, através do jogo da mímica, por exemplo, um animal, um objeto ou outra coisa que começasse pela vogal que tinham retirado do saco. Para além disso, também explicou que as restantes crianças deveriam adivinhar o que um grupo estava a representar por mímica, bem como deveriam identificar a vogal, ganhando pontos.

Com base no que o Gu. explicou, referi que agora este jogo iria ter mais ou menos a mesma dinâmica, no entanto agora não iriam tirar uma letra escrita (consoante ou vogal), mas sim uma imagem que corresponde a uma palavra e que agora poderiam representar, através do jogo da mímica, mas também poderiam optar por utilizar a linguagem verbal, para fazerem sons e/ou falarem, explicando o que estão a fazer.

No entanto, decidi exemplificar o que era para fazer com a M. C., assim referi que ao nosso grupo (meu e da M. C.) tinha saído a imagem de um urso e que tínhamos que combinar como iríamos apresentar este animal. Assim, comecei por questionar a M. C. como é que iríamos representar, perguntando se optaríamos por fazer com gestos ou por voz, a M. C. decidiu que iríamos fazer por gestos. Deste modo, informei as crianças que iríamos combinar como é que iríamos apresentar o urso, no entanto, salientei que apesar de estarem a saber o que eu e a M. C. iríamos apresentar, de modo a exemplificar, quando estivermos a jogar a sério teriam que combinar em segredo, isto é, não poderiam contar a ninguém, a não ser o seu par. Assim, a M. C. exemplificou e eu acompanhei (ver figura 1).

Desta forma, o G. N. disse que estávamos a representar um urso, no entanto referi que este deverá colocar o dedo no ar quando estiverem a jogar a sério, para ganhar pontos pelas descobertas que ia fazendo, pois se dissessem todos ao mesmo tempo não se iria compreender quem ganhava.

Após esta explicação e os grupos formados, distribui pelos pares as ilustrações, que correspondiam a imagens de consoantes (p, t, l, d, m) e vogais (a, e, i, o, u), sendo que dei preferência que as consoantes fossem retiradas primeiro pelos grupos, uma vez que já se tinham realizado um jogo com a mesma lógica, porém apenas com as vogais. Assim, as crianças retiraram do baralho primeiro as ilustrações que começavam pelo som inicial das consoantes referidas anteriormente.

Deste modo, as crianças tiveram algum tempo para observarem a ilustração e identificarem qual era a consoante ou a vogal inicial, que correspondia à palavra, sendo que pedi que, à medida que já tivessem pensado se sentassem nas cadeiras e devolvessem a imagem, de modo a que as restantes crianças não pudessem observar o que um determinado grupo iria representar.

Contudo, durante este momento ajudei o J. A. e a J. que tinham ficado com a ilustração de um dominó, assim expliquei que estes poderiam fingir que estavam a jogar a este jogo, mas não poderiam referir qual era a palavra chave que as restantes crianças deveriam adivinhar, isto é, dominó. No entanto, para auxiliar esta representação recortei as peças de dominó, que estavam na imagem, sendo que só entreguei às crianças na altura que iam representar, de forma a não chamar a atenção das restantes que estas tinham objetos. A M. C. e o D. também precisaram de ajuda, bem como a M. G. e o G. que não sabiam como representar um elefante, assim, virei-me de costas para as restantes crianças e fiz com o braço um gesto de tromba, a partir do nariz, de modo a que só as duas crianças conseguissem observar.

Assim, pedi às crianças para começarem a apresentar o que tinham planeado, sendo que comecei por um grupo e depois segui a ordem no sentido contrário aos ponteiros do relógio, no entanto antes do primeiro grupo apresentar decidi recapitular com todas as crianças o que deveriam adivinhar. Desta forma, primeiramente, começou o grupo da B. e da M. representando índios, foi o D. que adivinhou o que estavam a apresentar, bem como a vogal pela qual inicia a palavra (i); de seguida, foi a vez do grupo M. G. e do G. representando elefantes, a R.. adivinhou o que estavam a apresentar, bem como a vogal pela qual a palavra inicia (e); o terceiro grupo a apresentar foi a M. A. e o A. N. que apresentou águias, a M. J. adivinhou o que estavam a apresentar, bem como a vogal pela qual a palavra inicia (a); o quarto grupo a apresentar foi a R. e o Vi., que representaram macacos, o A. N. adivinhou o que estavam a apresentar, no entanto referiu que a consoante, pela qual iniciava esta palavra era a consoante “c”, apesar de estar incorreto referi que a M. A. poderia ajudar, uma vez que é o seu par. A M. A. disse, imediatamente, que a palavra “macaco” começava pela consoante “m”, ao qual atribuí apenas ponto e meio no total a este grupo; o quinto grupo a apresentar foi a professora cooperante e o G. N., apresentando a palavra lupa, a M. G. referiu que era um detetive, salientei que é algo que um detetive usa, sendo que foi a B. que adivinhou o que estavam a apresentar, bem como a consoante pela qual a palavra inicia (l); a M. I. e o V. foram ao centro, no entanto estes não perceberam bem a sua imagem e pedi que fossem os últimos a apresentar para os poder ajudar; assim, o próximo grupo a apresentar foi o D. e a M. C. que apresentaram a palavra tesoura, optando por fingirem que uma das suas mãos era um papel e a outra mão era uma tesoura, sendo que foi o G. N. que adivinhou o que estavam a apresentar, porém foi o V. que adivinhou qual era a consoante pela qual a palavra inicia (t); o sétimo grupo a apresentar foi a J. A. e a J. que representaram duas crianças a jogar ao dominó, quem adivinhou o que estavam a apresentar foi o G., bem como a consoante pela qual a palavra inicia (d); o oitavo grupo a apresentar foi a M. J. e o Gu. que apresentou uns óculos, o D. disse que eram uns binóculos, no entanto gerou muita confusão esta representação e o único grupo que se manteve à espera de falar sem referir o que estava a representar foi o G. e a M. G., assim, o G. adivinhou o que estavam a apresentar, bem como a vogal pela qual a palavra se inicia (o).

Por fim, pedi à M. I. e ao V. para ficarmos um pouco afastado do grupo e expliquei que a imagem que lhes calhou foi um piloto. Assim, sugeri que o V. poderia fazer de piloto, enquanto que a M. I. poderia representar que iria de viagem, referindo verbalmente que “vou de viagem! Bom dia senhor...”, de modo a que as restantes crianças pudessem

completar a frase com a palavra “piloto”. Após combinarmos como poderiam representar, as duas crianças foram apresentar ao centro do grupo, o Gu. disse que era um polícia; o D. disse que a M. I. estava a andar de avião, assim perguntei-lhe o que é que o V. estaria a fazer, ele referiu que este estava a conduzir; a M. disse que era um táxi. No entanto, quem adivinhou o que estavam a apresentar foi A. N., bem como a consoante pela qual a palavra se iniciava, com a ajuda da M. A..

Assim, a seguinte tabela (ver tabela 1) representa os pontos que cada grupo ganhou relembrando, assim, que as crianças ganhariam um ponto por cada descoberta feita, nomeadamente, a identificação da palavra que estavam a representar, bem como a identificação da letra (consoante ou vogal), pela qual a palavra inicia.

Tabela 3. Registos dos pontos obtidos pelos pares de crianças.

GRUPOS	PONTOS
D. e M. C.	
R. e Vi.	
M. J. e o G. C.	
M. A. e A. N.	½
B. e a M.	
G. N. e a professora cooperante	
V. e M. I.	
G. e a M. G.	
J. A. e J.	

De salientar que dei sempre preferência às crianças que ainda não tinham adivinhado, no entanto a J. e o J. A. nunca tentaram adivinhar, nem o que as crianças estavam a apresentar, nem a vogal ou a consoante que iniciava a palavra.

No final do jogo anunciei que quem tinha ganho foi o grupo da M. G. e do G., com quatro pontos, sendo que o grupo que ficou em segundo foi o grupo do A. N. e da M. A., com três pontos e meio.

Apêndice J- 12 – Nota de campo do dia 9 de dezembro de 2019

Durante o intervalo, constato que o G. N. está sozinho a fazer desenhos na terra. Aproximo-me do mesmo para ver o que está a fazer e falar com ele, mas este não parece

não se incomodar com a minha presença e finge que não estou ali, mostrando-se totalmente envolvido a fazer o seu desenho na terra.

De salientar que o G. N. tem chorado ou demonstra muita frustração após ouvir a campainha a tocar, dando indicação que é para entrarem, ou seja, que o seu momento de brincadeira tinha de ser finalizado.

Apêndice J-13 – Nota de campo do dia 11 de dezembro de 2019

Inicialmente, este momento começou no campo de futebol do recreio da escola onde propus às crianças jogarem ao jogo do peixinho, para tal pedi a 5 crianças para se juntarem a mim. Assim, a M. C., o J. A., o A. C., a M. J. e a M. I. juntaram-se a mim no meio do grupo, formando um círculo com as mãos dadas. Desta forma, expliquei que eu e as cinco crianças, que se juntaram a mim, eramos uma rede e que as restantes crianças eram os peixinhos.

Seguidamente, comecei por explicar as regras deste jogo, uma vez que as crianças não conheciam o mesmo. Desta forma, expliquei que a rede tem como objetivo apanhar os peixinhos, para tal teríamos que nos juntar e combinar um número com um tom de voz baixo, para que os peixinhos não pudessem ouvir, depois abríamos a rede (afastávamos) e começávamos a contar até ao número que tínhamos escolhido, no final fechávamos a rede e apanhávamos os peixinhos que tinham ficado nesta. Por outro lado, os peixinhos tinham como objetivo correr dentro da rede, entrando e saindo da mesma, porém se fossem apanhados teriam que fazer parte da rede.

O jogo do peixinho foi decorrendo, sendo que quem ganhou foi o G. N. e quem ficou em segundo lugar foi o A. N.. Por outro lado, é importante salientar que o V. preferiu não jogar.

Posteriormente, realizou-se um circuito de atividades e exercícios, onde uma das atividades a ser realizada era o jogo da macaca, com base nos amigos do 10 (0+10; 1+9; 2+8; 3+7; 4+6; 5+5; 6+4; 7+3; 8+2; 9+1; 10+0). Assim, neste jogo era esperado que as crianças jogassem a pedra para uma das “casinhas” do jogo da macaca, após esta jogada, as crianças deveriam identificar o número que a pedra tinha calhado, bem como referir quantos números faltavam para chegar ao número 10.

Desta forma, todas as crianças presentes neste momento jogaram o jogo da macaca, com base nos amigos do número 10, mais concretamente, os números que decompõem o número 10.

Apêndice J- 14 – Nota de campo do dia 12 de dezembro de 2019

Após realizarmos um jogo, no qual quatro crianças se encontravam com os olhos fechados e tinham que adivinhar quem era a criança que estava à sua frente, através do reconhecimento do toque na face da criança, que tinha que ser reconhecida, ou seja, ao mexerem na cara da criança com as mãos, as crianças, que tinham os olhos vendados deveriam reconhecer quem era esta.

De salientar que todas as crianças realizaram este jogo, sendo que todas tentaram adivinhar com os olhos fechados e foram adivinhas, através do toque.

Seguidamente, realizamos uma brincadeira, mais concretamente, um jogo de faz de conta. Assim, inicialmente, pedi às crianças para retirarem cada uma um papel dobrado, sendo que este continha um número com o qual as crianças deveriam formar grupos, por exemplo, se uma criança retira-se um papel com o número 2 devia juntar-se com uma criança que também tivesse retirado um papel com o número 2, ou seja, de acordo com o número que saísse às crianças no papel, estas deveriam criar grupos consoante o número que está expresso no mesmo.

Assim, duas crianças só se poderiam juntar se ambas tivessem um papel com o número 2, por exemplo, uma vez que este dá a indicação da quantidade de crianças num grupo. Deste modo, os papéis que foram distribuídos às crianças tinham os seguintes números escritos: 2 (dois papéis: formando 1 grupo); 3 (nove papéis: formando 3 grupos); 4 (quatro papéis: formando 1 grupo); 5 (cinco papéis: formando 1 grupo).

No entanto, duas crianças estavam a faltar, sendo estas o A. B. e o Ga.. Assim, como tinha planeado distribuir 20 papéis pelas crianças, apesar de saber que estas duas crianças já estavam a faltar a algum tempo, porém poderiam comparecer à escola neste dia, optei por continuar a fazer conta de que, no total, seriam 20 crianças a estarem presentes neste momento. Como estas crianças continuaram a não comparecer à escola, decidi recorrer ao plano B, sendo este a minha participação e da professora cooperante nas brincadeiras, o que ia ao encontro do que pretendia inicialmente, que participássemos em algumas das brincadeiras realizadas pelas crianças.

Assim, eu e a professora cooperante retiramos, cada uma, um papel com um número, sendo que ficamos ambas com o mesmo número, o número 3.

Deste modo, as crianças e as professoras (eu e a professora cooperante) organizaram-se em grupo e, após esta organização, referi que há uns dias tínhamos lido um livro intitulado o “Livro da Família”, de Todd Parr, sobre os diferentes tipos de família, referindo, assim, de um modo muito geral, que existem famílias que são

monoparentais (um pai ou uma mãe e um/a filho/a), famílias nucleares (um pai, uma mãe e um ou mais filhos), famílias extensas (um pai, uma mãe e mais do que três filhos, podendo dizer com os avós e/ou tios), sendo que, ainda, existem as famílias que são constituídas por dois pais e por duas mães.

Desta forma, pedi às crianças para pensarem que são uma família e fazerem uma pequena brincadeira (jogo dramático) sobre esta temática, dando, assim, tempo às crianças para decidirem os seus papéis, no entanto, dei algumas indicações e orientações para as crianças desenvolverem a sua brincadeira, nomeadamente, o número de crianças a participar numa brincadeira e a temática da mesma.

Assim, os grupos formados foram os seguintes:

- ❖ A M. J. e a M. A.;
- ❖ A M. G., a M. C. e a R.;
- ❖ O G., o J. A. e eu (professora estagiária);
- ❖ O A. N., o G. N. e eu (professora estagiária);
- ❖ O Gu., a B., a J. e o A. C.;
- ❖ O Vi., o D., a M. I., a M. e o V..

Apesar de ter mencionado que eu e a professora cooperante tínhamos retirado, cada uma, um papel, a mesma encontrava-se nesse dia afónica e não estava a conseguir comunicar, assim, participei em dois grupos, tentando sempre que o desenrolar da brincadeira partisse das crianças. No entanto, no primeiro grupo em que estive a brincar, nomeadamente, com o G. e o J. A., apenas o G. disse para eu ser a mãe e a partir daí não tive mais nenhuma ideia ou sugestão da parte das crianças para brincarmos. Assim, tive que ser eu a intervir e sugerir que íamos passar a noite de natal à casa dos pais do G., que era o pai do J. A. e que era o meu marido, sendo que estas duas crianças apenas limitaram-se a seguir o que dizia, apesar das minhas tentativas para que comunicassem comigo, nomeadamente, através da interação com estes.

Por outro lado, quando brinquei com o G. N. e o A. N., a brincadeira partiu inteiramente destes, tendo sido o G. N. a sugerir ser o pai e eu e o A. N. fossemos as crianças, mais concretamente, que fossemos irmãos e seus filhos, a partir daí quem conduziu o decorrer da brincadeira foi o G. N., sendo que eu e o A. N. brincávamos, isto é, intervimos, de acordo com o desenrolar da história à volta de duas crianças e de um pai, que lhes tinha oferecido um brinquedo e que depois decidiu que iríamos fazer uma viagem de carro.

De salientar que as nossas brincadeiras eram vistas pelas crianças e pela professora cooperante, bem como por mim, quando não participava, relacionando aqui o faz de conta com o jogo dramático, no qual tínhamos que apresentar a nossa brincadeira, brincando.

Assim, os restantes grupos decidiram realizar as seguintes brincadeiras: a M. J. e a M. A., decidiram que a M. A. seria a filha e a M. J. seria a mãe e ao brincarem foi possível observar que a mãe ia buscar a sua filha ao infantário e iam para casa de carro, ao chegar a casa a mãe decidiu contar uma história e a filha começou a choramingar e a fazer uma “birra”, porque não queria que a mãe lhe conta-se uma história, pois o que queria era comer; o grupo da M. G., da M. C. e da R. decidiu que a M. G. seria a mãe, a M. C. seria a tia e a R. seria a filha da M. G., assim foi possível observar que a mãe ia trabalhar, por isso deixou a sua filha na casa da tia, enquanto a mãe estava a trabalhar, a tia brincava com a R. até que, no fim, a M. G. apareceu para ir buscar a sua filha; o grupo do Gu., da B., da J. e do A. C., foi possível constatar que a brincadeira foi toda dirigida pelo Gu., que fez de pai, enquanto que as restantes crianças eram os seus filhos, estes sentaram-se no chão em forma de meia lua e o Gu. começou a contar uma história a estas; por fim, o grupo do Vi., do D., da M. I., da M. e do V. decidiram que o D. e a M. eram casados e pais do Vi. e que a M. I. e o V. eram, igualmente, casados e tios do Vi., de um modo geral a brincadeira destas crianças assemelhou-se à brincadeira realizada pela M. G., pela M. C. e pela R., no entanto acrescentaram mais alguns pormenores, nomeadamente o facto de falarem ao telemóvel.

APÊNDICE K – TABELAS DE ANÁLISE DO NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Apêndice K-1 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 15 de novembro – Jogo do dominó

Este momento surgiu de uma proposta de um jogo relacionado com os conteúdos matemáticos, nomeadamente, o cálculo mental (perceção visual dos pontos). O jogo foi realizado pela B., pela R., pelo G., pelo Gu. e pelo V., no período da manhã no dia 15 de novembro de 2019.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>O baralho de peças foi posto na mesa e o Gu. virou uma carta para cima para começarem a jogar. Entretanto a B. começa a mencionar as pintas de cada um dos lados, referindo “4” de um lado e aproxima-se da R., como se lhe pedisse ajuda e a R. refere “3 mais 1 é 4”, a B. concorda com a R. do outro lado decide contar termo a termo. O G. levanta-se e aproxima-se para observar a B. a fazer a contagem. O Gu., o V. e a R. observam-na com atenção.</p> <p>A B. após concluir na sua contagem refere “e aqui estão 10 não posso jogar”. E passou a vez ao G., que continuava com o corpo debruçado na mesa. O mesmo pega numa peça e refere imediatamente com um sorriso “aqui estão 2, porque 2 mais 2 é 4”, o Gu. aproxima-se para olhar para a peça do amigo, a B. debruça-se, igualmente, na mesa para observar a carta do seu amigo. Entretanto o V. baixa a cabeça, pois queixa-se do cheiro que a salamandra está a deitar. De seguida, faz a próxima contagem baixo e refere “eu posso jogar, porque ali estão 6 [peça da mesa] e aqui também estão 6”, apontando para o lado da peça que tem 6. A B. observa a explicação do amigo e observa a peça e refere que “mas aqui [peça da mesa] não estão 4”. A R. observa com atenção o jogo e refere que o G. pode jogar e colocar a sua peça,</p>	<p>B. – Nível 5 G. – Nível 5 R. – Nível 5 Gu. – Nível 4 V. – Nível 4</p>	<p>Momento Lúdico</p>	<p>Sala do grupo - mesas</p>

<p>apontando para a onde. O G. coloca a peça em jogo. Neste momento, a R., a B. e o G. observam com atenção como é que vão colocar a peça em jogo. Após o G. colocar a peça em jogo, a R. ainda confirma contando termo a termo, a B. observa com atenção.</p> <p>Imediatamente, o Gu. revela que pode colocar a sua peça em jogo, pois “aqui estão 6 [a sua peça] e aqui estão também 6 [peça da mesa]”, no entanto explico-lhe que ele no pode por a sua peça no meio, mas sim nas pontas das peças. A R., a B. e o G. observam com atenção o jogo.</p> <p>O Gu. tenta ver se tem outra hipótese para colocar a sua peça em jogo, contando as pintas das peças que estão na mesa, o V. ajuda-o, enquanto que a R. se debruça sobre a mesa para ver com atenção para ver as possibilidades de jogo do Gu. Por fim, refere que “posso jogar, porque aqui estão 8 [a sua peça] e aqui estão 8 [peça da mesa]”, enquanto o V. aponta para o sítio onde este vai por a peça.</p>			
---	--	--	--

Apêndice K-2 – Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 28 de novembro - Jogo do maior, menos ou igual

Este momento surgiu de uma proposta de um jogo relacionado com os conteúdos matemáticos, nomeadamente, o maior, menor e igual. O jogo é realizado pela M. J. e o D., no período da manhã no dia 28 de novembro de 2019. De salientar que este jogo é feito com dois baralhos e que cada baralho é constituído por moldura de 10.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Após a M. J. e o D. mencionarem que queriam jogar a este jogo, disse-lhes que deveriam retirar cada um uma carta. Após tirarem a carta do baralho ao mesmo tempo. O D. foi o primeiro que quis dizer a quantidade de pintas que a sua carta tinha, mas teve dificuldades em fazer a sua contagem, pois quis fazer o</p>	<p>D. – Nível 5 M. J. – Nível 4</p>	<p>Momento lúdico</p>	<p>Sala do grupo – Quadro de giz</p>

<p>cálculo mental, ou seja, sem recorrer à contagem termo a termo. Quando se mostrou confuso com a quantia e recorreu a mim, a M. J. mencionou imediatamente que sabia qual era a quantia que o D. tinha representado no cartão (concentração).</p> <p>Mas o D. decidiu contar termo a termo até referir “9”. Neste momento, o D. tentou que a suas competências fossem superiores às que apresenta habitualmente, porém ao sentir dificuldades em fazer o cálculo mental, decidiu fazer a contagem termo a termo. No entanto, esta situação revela que deu o seu melhor, utilizando as suas competências cognitivas (complexidade).</p> <p>De seguida, a M. J. mencionou imediatamente que tinha “7”. Ao questioná-la como é que sabia que eram 7, a mesma salientou “porque 5 mais 2 é igual a 7”, demonstrando o cálculo mental a partir da moldura do 10 (complexidade). Para tal, a mesma ainda salientou onde é que via a quantia de 5 e a quantia de 2, sublinhando com o seu dedo (criatividade). Enquanto isto acontece, o D. não retirou os olhos do cartão da M. J., demonstrando estar atento e concentrado na sua explicação (concentração e persistência).</p> <p>A partir da explicação da M. J., o D. referiu que na sua moldura estão 5 na linha de cima, apontando com o seu dedo e na linha de baixo estão 4 (complexidade). No entanto, não conseguiu concluir que 5 mais 4 eram 9, por isso, decidiu novamente contar termo a termo, mencionando que tem 9.</p> <p>De seguida, questionei as duas crianças sobre quem é que tinha mais pintas, a M. J. referiu que era o D., este mostrou-se feliz e satisfeito, no entanto a M. J. começou a mexer num pau. Prossegui e a M. J. voltou a escutar e a olhar para mim. Neste momento, questionei se estas se sabiam como é que se representava por símbolos que o D. tem um maior número de pintas que a M. J..</p>			
---	--	--	--

<p>A M. J. questionou-me “como?”. Assim, adicionei ao jogo dois símbolos (<, >, o = não adicionei, pois, as crianças já sabiam contatar com este) e questionei as crianças fazendo uma comparação com uma boca de um crocodilo, se estas achavam que este preferia comer o maior número de pintas ou o menor. Neste momento, as duas crianças olharam com muita atenção para estes dois símbolos. As duas crianças mencionaram que iria preferir comer a carta que tem mais pintas, posteriormente, questionei-as sobre se achavam que o mesmo iria comer as pintas do D. ou as pintas da M. J., apontando para ambos os símbolos enquanto os questionava. Ambas as crianças salientaram que o símbolo iria quer comer as pintas do D., o mesmo mostrou-se feliz.</p>			
---	--	--	--

Apêndice K-3 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 02 de dezembro – Dramatização das atitudes corretas e incorretas

Este momento surgiu de uma proposta de um jogo interligando a área de Estudo do Meio com a área de Expressão Dramática, nomeadamente, a dramatização das atitudes corretas e incorretas. Este momento foi realizado em grande grupo, porém será apenas analisado o envolvimento do J. A., da J., do A. B., do D., do Vi., da M. C., do A. C., do Gu., do V., da M. I., do G. N. e da M.. Neste momento, pretendeu que as crianças validassem, com o recurso a cartões (verde e vermelho), o que as crianças em pares ou em trios representavam. Este momento ocorreu no período da tarde, no dia 2 de dezembro de 2019.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>O J. A. e a J. vão à frente do grupo e preparam o seu cenário, colocando duas cadeiras. O Vi., o A. C., o D., o A. B., a B., o Gu., a M. A., o V., a M. J., a M. C., a M. I. e a M. observam este par a prepararem-se para a sua dramatização. O G. N. faz festas à M.. A sentarem-se nas duas cadeiras, a M. I. concluiu que estes iam representar dois</p>	<p>J. A. – Nível 5 J. – Nível 5 A. B. – Nível 5 D. – Nível 5 Vi. – Nível 5 M. C. – Nível 5</p>	<p>Momento lúdico</p>	<p>Sala do grupo</p>

<p>alunos e afirmou “tem que haver uma professora!”.</p> <p>Mas estes começaram a representar, o J. A. deu sinal e começaram, o J. A. começou a fazer o som de um cão a ladrar, a M. I. referiu “é um cão”. O Vi. começou a sorrir. Posteriormente, a J. fez o som de uma vaca, “muu”. As crianças começaram-se a rir. Por fim, o Gu. referiu que era uma “atitude incorreta” e a B. levou imediatamente o cartão vermelho. Posteriormente, o A. B., a M. I., o A. C. e a M. levantar o cartão vermelho, de salientar que estes estavam por pares ou trios, por isso é que nem todas as crianças mencionadas levantaram o cartão. Concluímos em grupo que se é uma atitude incorreta, não devemos fazê-la, pelo menos dentro da sala.</p> <p>De seguida, o D. e o A. B. trocam de lugar com o J. A. e a J.. O D. sentou-se numa cadeira e o A. B. fica de pé e começa a referir “tu não fizeste os trabalhos de casa estás de castigo”, o D. responde-lhe “desculpe professor”, porém o A. B. questiona-o “tu não voltas a fazer isso?” e o D. responde-lhe que “sim, prometo”. Durante este momento, todas as crianças mencionadas anteriormente observam o A. B. e o D., exceto a M. I. que olha para trás e o G. N. que brinca com algo que tem nas mãos.</p> <p>O Vi. e a M. C. levantaram imediatamente o cartão verde, enquanto que os restantes ficaram admirados pelo momento.</p> <p>A M. vira-se para o G. N. para este levantar o cartão verde, mas este parece que não a ouve.</p>	<p>A. C. – Nível 4</p> <p>Gu. - Nível 5</p> <p>V. - Nível 4</p> <p>B. - Nível 4</p> <p>M. I. - Nível 3</p> <p>G. N. - Nível 2</p> <p>M. - Nível 4</p>		
--	---	--	--

Apêndice K-4 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 4 de dezembro de 2019 - Jogo de sons [b] e [p]

Este momento surgiu de uma proposta de um jogo relacionado com os conteúdos da Área do Português, nomeadamente, a consciência fonológica. O jogo foi realizado pelo grupo de crianças, no entanto apenas será analisado o envolvimento da M. J., da M. I., do G. N., da M., do Gu., do J. A. e da J.. Este momento ocorreu no período da manhã, no dia 4 de dezembro de 2019. Primeiramente, é crucial salientar que antes de iniciar este jogo foi feita uma contextualização com as crianças, pois ainda não se tinha abordado a letra “b”, no entanto todas as crianças contatam com os sons das letras ao longo da sua vida,

por isso, as mesmas souberam referir algumas palavras que comecem, como “bola”, “borboleta” “Bruno” e “Benedita”.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Inicialmente, foi distribuído pelas crianças imagens que começava pelo som [b] ou [p], o objetivo deste jogo era as crianças jogarem em grupo pelo som correspondente.</p> <p>Eu e a professora cooperante também recebemos cada uma, uma imagem de cada som diferente e colocamos nos em espaços da sala opostos como se fossemos a casa que as crianças deveriam dirigir.</p> <p>Após colocarmos em lado opostos as crianças começaram a dirigir para o grupo que considerava ser o grupo.</p> <p>O Gu. juntou-se ao grupo do som [p] (que é o da professora cooperante), enquanto que a M. G. e o A. C. juntaram-se ao nosso grupo do som [b]. O Gu. ao chegar ao grupo refere que a sua imagem é de um “piloto”, a professora cooperante questiona as restantes crianças se estas acham que este está no grupo correto, sobressaindo a voz da M. I. referindo que “sim”, o Gu. ainda refere que a primeira sílaba da palavra representada na imagem é “pi”.</p> <p>O G. N. brinca levantado em cima da cadeira com os braços e faz barulhinhos, a M. I., a M., a M. J., o J. A. e a J. observam e escutam o Gu.. A M. A. refere que a primeira sílaba da sua é “pão”, pois só tem uma sílaba.</p> <p>De seguida, a M. G. referiu que a sua imagem representa uma “banana”, referindo com a ajuda das restantes crianças que a primeira sílaba é “ba” e, por isso, começa com o som [b].</p> <p>Neste momento, a M. I., a M. J., a M. e o J. A. olham para a M. G. e para a sua explicação e ajudam-na, enquanto que o G. N. olha para a sua frente, tal como a J. que observa a sua imagem.</p> <p>O A. C. refere que a sua imagem é um “burro”, todo o grupo repete. Neste momento, o Gu. refere que um “burro não é um animal”, em modo de gozo. A professora</p>	<p>M. J. – Nível 4</p> <p>M. I. – Nível 4</p> <p>M. – Nível 3</p> <p>G. N. – Nível 2</p> <p>J. A. – Nível 4</p> <p>J. – Nível 4</p> <p>Gu. – Nível 5</p>	<p>Momento lúdico</p>	<p>Sala do grupo</p>

<p>cooperante não o deixa prolongar a sua constatação.</p> <p>Neste momento, o G. N. começa a conversar com a M. e a M. I. observa-os.</p> <p>A J. de seguida dirige-se para o grupo do som [b], enquanto que o J. A. fica confuso sobre qual o grupo irá pertencer, enquanto se percebe qual é a imagem do J. A., apenas a M. J. e a M. I. observam e escutam o seu par.</p> <p>O G. N. e a M. conversam.</p> <p>O J. A. refere que a sua imagem é uma “porta” e quando é questionado sobre o grupo que vai pertencer o mesmo coloca um ar de pensativo.</p> <p>A M. I. entretanto olha para outro lado, mas menciona “po” “po”, dando a entender que não se desconcentrou.</p>			
--	--	--	--

Apêndice K-5 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 5 de dezembro de 2019 – Dramatização das consoantes (Expressão Dramática)

Este momento surgiu de uma proposta de um jogo, interligando a área do Português com a área de Expressão Dramática, mais concretamente, a dramatização de papéis, através da mimica, a identificação por parte dos pares do papel e do som inicial da palavra representada. Neste momento, aconteceu em grande grupo, no entanto apenas o envolvimento da M. C., do D., do G. N, do V., da M. I., do J. A. e da J.. Será analisado, por permanecer durante mais tempo na visualização do filme. Este momento aconteceu no período da tarde, no dia 5 de dezembro de 2019. As crianças formaram grupos de pares e escolheram uma imagem. As crianças encontram-se sentadas em círculo e as crianças que vão representar colocam-se no meio.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>A M. C. e o D. levantam-se e dirigem-se para o meio representar através da mimica a sua imagem.</p> <p>No meio, a M. C. e o D. andam à volta com uma mão esticada e tem dois dedos um por baixo e outro por cima da outra mão no meio da mão que está esticada e fazem o movimento de abrir e fechar (representam uma tesoura).</p>	<p>M. C. – Nível 5</p> <p>D. – Nível 5</p> <p>G. N. – Nível 5</p> <p>V. – Nível 4</p> <p>M. I. – Nível 4</p> <p>J. A. – Nível 3</p> <p>J. – Nível 3</p>	<p>Momento lúdico</p>	<p>Sala do grupo</p>

<p>A M. G. é a primeira a levantar o braço e a dizer que já sabe o que os amigos estão a representar, o A. N., a R., a B., o G. N., o Gu. e a M. J. também levantam o dedo para mencionar que sabem o que eles estão a representar.</p> <p>O G. N. tenta adivinhar e refere que estes estão a representar o mesmo diz que estes estão a representar “uma tesoura a cortar no papel”, a M. C. ri-se e diz que “era só a tesoura”. De seguida, a M. G. baixinho refere que tesoura começa pelo som “te” e questiono de que família é a sílaba “te” da família do tatu, do pato, do dado ou da mala.</p> <p>O D. olha para o quadro das famílias. A M. I. menciona “la- la”. O G. N. refere que a sílaba “te” é da família da “mala”, porém o D. refere que é da família do “tatu” e, por fim, o V. referiu que “tesoura” começa pela letra “t”, o qual juntamente com a M. I. ganhou um ponto, a M. I. fica contente e refere “ganhei um ponto”.</p> <p>De seguida, a J. e o J. A. vão ao meio, sentam-se no chão e começam a jogar ao dominó com peças, no entanto colocam-se de costas para uma parte da roda, no entanto a M. G. coloca logo o dedo no ar. as restantes crianças observam com atenção este momento. A M. I. que se encontrava de frente referiu “estão a fazer um jogo”, porém é o D. que refere que é o “jogo do dominó”, a M. I. entusiasma-se, mas não refere a família nem a letra pela qual começa a palavra.</p> <p>Neste momento, o J. A. e a J. começam a falar e a fazer gestos, que não estão relacionados com o momento.</p>			
--	--	--	--

Apêndice K-6 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 11 de dezembro de 2019 – Jogo do peixinho

Este momento surgiu de uma proposta de um jogo relacionado com os conteúdos matemáticos, nomeadamente, a contagem. Este jogo foi realizado pelo grupo todo, exceto o A. B. e o Ga. que se encontravam em casa por estarem doentes. No entanto, a análise do nível de envolvimento centrar-se-á no envolvimento da B., do J. A., da M. G., da M. I., da M., da M. J., do D., da M. A., da M. C., do G. e do A. C., pois são as crianças que permanecem ao longo dos 2 minutos no vídeo, sendo impossível analisar o envolvimento

das restante, pois surgem em apenas alguns momentos. Neste momento, acontece no período da manhã, no dia 11 de dezembro de 2019.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Na rede, a B., o J. A., a M. G., a M. I., a M., a M. J., o D., a M. A., a M. C., o G. e o A. C. contam até 5 e baixam a roda. Enquanto contam é visível observar a M. C. e a M. J. a saltarem e a fazerem movimento com o seu corpo.</p> <p>As restantes crianças correm ao longo do campo (A. N., o Vi., o G. N., o Gu., a R. e a J.) tentando escutar o número que a rede escolhe, para não ser apanhados. O V. não quis participar neste momento, surgindo ao fundo a faltar nos arcos.</p> <p>As crianças que compõem a rede ao chegarem ao número 5 baixam a rede, no entanto a M. J. já estava a baixar logo no número 3, para além de que a maioria baixa no número 4. No entanto, a M. A. e o D. não baixam ao chegar ao número 5, mas aproximam-se os dois do meio.</p> <p>Para além da M. C. e a M. C., observa-se que as crianças utilizam toda a sua energia no momento da contagem, fazendo movimentos, à exceção do J. A. que parece no mesmo lugar a fazer a contagem.</p> <p>Por fim, a J. foi apanhada pela rede e junta-se à mesma. As crianças que já formavam a rede começaram a gritar pelo nome da J., mostrando-se felizes pela mesma fazer parte da rede, pulando ao mesmo tempo que gritavam. No entanto, o J. A. permanece no mesmo sítio sem gritar, nem pular.</p> <p>Enquanto o Vi., a R. e o Gu. surgem a saltar neste momento, demonstrando-se felizes por não terem sido apanhados. O G. N. mostra-se também feliz por não ter sido apanhado abraçando o Gu..</p>	<p>B. – Nível 4</p> <p>J. A. – Nível 4</p> <p>M. G. – Nível 4</p> <p>M. I. – Nível 4</p> <p>M. – Nível 4</p> <p>M. J. – Nível 5</p> <p>D. – Nível 5</p> <p>M. A. – Nível 5</p> <p>M. C. – Nível 5</p> <p>G. – Nível 4</p> <p>A. C. – Nível 4</p>	<p>Momento lúdico</p>	<p>Espaço exterior – campo de jogos</p>

<p>A rede volta a combinar e quando se afastam ouve-se a M. I. a referir “3” em voz alta. No entanto, os peixinhos encontram-se a combinar algo, pois estão abraços em círculo.</p> <p>A rede começa a contar e os peixinhos começam a entrar, no entanto ao chegar ao 3 apenas a M. J. e a M. C. baixam, a M. I. continua a fazer a contagem e a M. G. e o J. A. ficam com um ar de que não estavam a compreender o que se estava a passar. O que faz com que os peixinhos que foram apanhados saiam da rede, pois não havia uma coerência. A M. C. e a M. J. ficam a contestar com os seus pares, mencionam “era 3”. O que faz com que o grupo fique desorientado, a M. I. refere que “eram 3”. No entanto, não ficam a discutir sobre o assunto e juntam-se novamente para combinar o número, ajoelhando-se em círculo no chão. Nisto o Gu. tenta escutar qual é o número escolhido. A R. surge com o G. N. agarrado a esta. O Vi. observa atentamente a rede.</p> <p>A rede começa a fazer a contagem, a crianças continuam a fazer movimentos com o corpo enquanto contam, no entanto, o G. fica a olhar para a porta do edifício. Após a contagem, a M. J., a M. e a M. G. baixam, enquanto que as restantes crianças rede juntam-se no meio e a R. é apanhada na rede. Contudo, o Vi. fugiu da mesma o que faz com que o D. comece a dizer ao mesmo que foi apanhado e, enquanto as restantes crianças da rede festejam por terem apanhado a R., o D. vai ao pé do Vi. ajuda-lo a levantar-se. O Vi. dirige-se à rede, mesmo revoltado, e as crianças começam a fazer a contagem.</p>			
--	--	--	--

Apêndice K-7 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 15 de novembro de 2019 – Exploração de um problema matemático (10 patas, quantos animais viu?)

Este momento surgiu de uma proposta de uma exploração de um problema matemático, nomeadamente, um menino ao observar 10 patas quantos animais é que viu, tendo em conta que havia animais com duas patas e quatro patas. Neste momento é analisado o envolvimento do G. e da R.. Este momento aconteceu no dia 15 de novembro de 2019, no período da manhã.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>A R. começa a tirar as tampas do saco, que ficou combinado representarem os animais. No entanto, o G. começa a tirar palhinhas que foram recortadas, que irão representar as patas. Aproximo-me das duas crianças e saliento que provavelmente deveriam começar por contar as patas visto que já sabem quantas são, ao qual o G. refere “existem 10 patas”, mas a R. continua a tirar tampas e refere que são “os coelhos”. Questionei-a sobre como é que esta sabe que há quantos coelhos se só sabemos que há 10 patas, o G. fica a olhar para mim. A R. começa a contar as tampas.</p> <p>Aconselhei a R. a ouvir o G. visto que este estava a ir ao encontro do que era pretendido primeiramente. O G. começa a contar 10 palhinhas, juntando-as em pares. A R. começa a olhar para o que o G. está a fazer. A R. mencionou que as tampas brancas seriam os coelhos e as azuis as galinhas. Questionei-os sobre quantas patas tinha um coelho a R. mencionou que tinham “4” e ia começar a retirar do cesto as palhinhas, porém o G. fez-lhe indicação que eram as palhinhas que tinha contado que esta deveria retirar. Depois adicionou uma galinha com 2 palhinhas. Neste momento, questionei as crianças sobre quantas palhinhas sobraram das 10 que tinham inicialmente contado, ao qual o G. e a R. refiram que sobraram “4”. A R. refere que o próximo animal que vão fazer é uma galinha e experimentaram colocando numa tampa azul 2 palhinhas.</p>	<p>G. – Nível 4 R. – Nível 5</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Sala do grupo - mesas</p>

Apêndice K-8 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 15 de novembro de 2019 – Exploração do problema matemático (há 15 cenouras, alguém dá aos animais 5 cenouras por dia, quantos dias são necessários? – 2.^a parte)

Este momento é o seguimento do momento mencionado anteriormente, parte da exploração de um problema matemático, neste caso, “há 15 cenouras, alguém dá aos animais 5 cenouras por dia, quantos dias são necessários?”. Neste momento é analisado o envolvimento da M. A., do Vi. e do A. C.. Este momento aconteceu no período da manhã, no dia 15 de novembro de 2019.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>O Vi. começou a tirar da lata 15 pedaços de palhinhas, entretanto a M. A. começa a contar com ele e o A. C. retira as palhinhas da lata e contam em conjunto.</p> <p>Quando chegam ao 15, o A. C. continua a adicionar palhinhas, no entanto o Vi. refere que já chega, se não ficam com 16. Neste momento, o A. C. olha para trás. A M. A. lembra-os que os animais comem “5 cenouras por dia” e começa a fazer grupos de 5, tal como o Vi. O A. C. observa o que a M. A. está a fazer. Após o Vi. ter contado 5 cola um caneta para separar as palhinhas, a M. A. faz o mesmo e o A. C. coloca a sua entre as palhinhas da M. A. e as restantes que não foram contadas. O Vi. diz que “não”, mas de imediato começa a contar as palhinhas e cola a caneta da M. A. no meio destas. A M. A. conclui rapidamente que “o coelho leva 3 dias a comer estas cenouras”.</p> <p>Porém, o Vi. olha para mim e diz que não sabem agora o que vão fazer, enquanto que o A. C. conta as palhinhas do meio. Questiono sobre quantos dias as 15 cenouras dão, o Vi dá um salto da cadeira e refere “3” e refiro que podem representar por escrito/desenhado como fizeram.</p>	<p>M. A. – Nível 5 Vi. – Nível 5 A. C. – Nível 4</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Sala do grupo - mesas</p>

Apêndice K-9 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 18 de novembro – Exploração do trava-língua “O tempo perguntou ao tempo”

Este momento surgiu de uma proposta de exploração do trava-língua “O tempo perguntou ao tempo”, com o recurso a dois fantoches, sendo este um momento maioritariamente da área do Português. Neste momento foi analisado o envolvimento da M. A., do Ga., do Vi., do A. C., do A. N., da M., da M. C., da M. I., do G. N., do D., do J. A., da B. e do A. B. Este momento aconteceu no período da manhã, no dia 18 de novembro de 2019.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Começo a contar o trava-língua, muito devagar, “o tempo perguntou ao tempo, quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo como o tempo o tempo tem”. Neste momento, a M. A., o Ga., o Vi., o A. C., o A. N., a M., a M. C., a M. I., o G. N., o D., o J. A., a B. e o A. B. olham para mim. A M. J. (que não aparece no vídeo) exclama “ah! A minha mãe já me contou”.</p> <p>O A. B. começa a folhear as páginas do manual.</p> <p>A professora cooperante refere à M. J. que isto é um trava-línguas. Neste sentido, a M. J. refere que quer aprender a dizer o trava-línguas. A B. distrai-se olhando para o A. B.. No entanto, a professora cooperante questiona a M. A. sobre o porquê de ter trazido dois fantoches (um relógio de mesa e uma ampulheta) para dizer este trava-línguas. O Vi. olha com ar curioso para a professora. A B. e o A. B. voltam a olhar para mim. A M. A. refere que são “dois tempos”, a M. I. olha para esta.</p> <p>A professora cooperante pede-me para levantar a mão esquerda e questiona as crianças sobre o que será aquilo, as crianças, entre elas, a M. I., a M. C., o Vi., o J. A. e a B. (visível no vídeo), a M. I., a M. C., o Vi., o J. A. e a B., referem “é um relógio”. A M. A. refere que é “um relógio despertador”. Pede-me, igualmente, para levantar a mão direita e o Vi. refere que é um “tempo”, a M. I. faz coro do Vi. A R.</p>	<p>M. A. – Nível 3</p> <p>Ga. – Nível 4</p> <p>Vi. – Nível 4</p> <p>A. C. – Nível 4</p> <p>A. N. – Nível 4</p> <p>M. – Nível 4</p> <p>M. C. – Nível 4</p> <p>M. I. – Nível 4</p> <p>G. N. – Nível 4</p> <p>D. – Nível 4</p> <p>J. A. – Nível 3</p> <p>B. – Nível 3</p> <p>A. B. – Nível 3</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Sala do grupo</p>

<p>refere que este “tem área” e o Gu. completa mencionando que este serve para “medir o tempo”. A professora cooperante questiona sobre quem sabe o nome deste objeto.</p> <p>O A. N. refere que “quando a área for toda para baixo acabou o tempo”. No entanto, como nenhuma criança sabe o nome do objeto refiro que o mesmo chama-se “ampulheta”.</p> <p>O J. A. começa a mexer na sua bolsa e as crianças repetiram, o J. A. continua a mexer na bolsa, mas olha para mim. Neste momento a M. G. refere que tem uma ampulheta e falamos sobre o facto de estas estarem presentes em muitos jogos. A M. A. começa a afiar o seu lápis e bate com este na mesa.</p> <p>O Gu. conclui que “tempo começa com a letra t, pois nós a seguir vamos aprender a letra t”.</p>			
--	--	--	--

Apêndice K-10 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 19 de novembro de 2019 – Locais que existem na escola (Estudo do Meio)

Este momento surgiu de uma proposta relacionada com os conteúdos da área de Estudo do Meio, mais concretamente, a abordagem dos locais que existem na escola. Na análise deste momento estão presentes, a M., o Vi., o A. C., o Ga. e a M. A.. Este momento aconteceu no período da tarde, no dia 19 de novembro de 2019.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>As crianças abrem a página do manual de Estudo do Meio na página 30 e começamos por falar sobre o que observamos nas imagens desta página. A M., a M. A. e o Vi. olham para o quadro interativo, que tem projetado a página do manual, o A. C. olha para o manual e observa a mesma página, enquanto que o Ga. começa a folhear as páginas do manual. O A. C. depois de olhar para a mesma página do manual, olha para o quadro interativo, o mesmo não se demonstrou desconcentrado, nem abandonou o momento, no entanto parece</p>	<p>M. – Nível 5 Vi. – Nível 5 A. C. – Nível 3 Ga. – Nível 3 M. A. – Nível 2</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Sala do grupo</p>

<p>que observou a página para ver melhor. Começo por questionar as crianças quais são os espaços que existem na nossa escola, a M. A. e a M. olham para a página do manual, tal como tinha feito o A. C., no entanto após olhar a M. olha para o quadro. Neste momento, o Ga. olha para o quadro também e coloca o dedo no ar.</p> <p>A M. A. enquanto o G. (que apenas surge a voz no vídeo) fala sobre o que observa na imagem, começa a mexer na sua mala.</p> <p>A M. olha novamente para a mesma página do manual, enquanto o Vi. e o A. C. continuam a olhar para o quadro, porém de vez em quando o Vi. olha para o G., enquanto este fala.</p> <p>A M. A. tira uma bolsa da sua mala, abre-a e começa a mexer na mesma. O Ga. baixa o dedo e começa a mexer no seu estojo.</p> <p>A M. começa a folhear o manual.</p> <p>O Vi. olha para o G. e começa a falar também sobre o que ve, concordando com o amigo sobre os espaços que existem na escola.</p> <p>A M. A. volta novamente a mexer na sua mala, levantando-se e ajoelhando-se de frente para a mala.</p> <p>A M. apesar de parece distraída a folhear o livro, larga as folhas e comenta que o espaço que estamos a falar existe na nossa escola porque estamos “aqui agora”, referindo-se à sala. O G. volta a olhar para o quadro.</p> <p>A M. A. volta-se a sentar e começa a afiar o seu lápis. A professora cooperante questiona as crianças se estas acham que a nossa sala é igual àquela que surge na imagem, o Gu. refere que não e dá a sua explicação, o Vi. olha para este enquanto explica. Entretanto, o A. C. apoia a sua cabeça na mão. Entretanto, a M. e o A. C. olham para o Gu., enquanto este explica a sua perspectiva, porém o A. C. volta a aninhar-se com a sua cabeça na mão.</p> <p>A M. A. continua a afiar o lápis e o G. olha para o quadro interativo.</p> <p>A M. A. e o Ga. olham para o Gu., no entanto a M. A. baixa a cabeça e olha para a página do manual.</p>			
--	--	--	--

<p>A M. participa na argumentação do Gu., referindo que as mesas da nossa sala formam “grupos” e completa a frase dita pela professora cooperante que as mesmas da imagem do manual estão “alinhasdas”. Entretanto, o A. C. voltou a desolhar e olha para a página do seu manual. Entretanto, durante a conversa a M. e o Vi. olham atentamente para a imagem do manual para verem as diferenças. Enquanto que o A. C. mexe na sua bolsa, a M. A. olha para o seu lápis vagamente e o Ga. não reage quando o restante grupo procura diferenças e/ou semelhanças.</p>			
--	--	--	--

Apêndice K-11 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 22 de novembro – Leitura da história “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec

Este momento surgiu de uma proposta de uma escuta da história “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, a partir do recurso a um avental de história, sendo este um momento maioritariamente da área do Português. Neste momento é analisado o envolvimento da M. A., do Ga., do A. C., do Vi., da M., da M. I. e do G. N.. Este momento aconteceu no período da manhã, no dia 22 de novembro de 2019.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Comecei a contar a história, a M. A., o Ga., o A. C., o Vi., a M. e a M. I. estavam a olhar para mim, enquanto que o G. N. olhava para o ar, olhando do lado oposto a mim. Comecei por mostra as primeiras páginas do livro com as ilustrações. A M. I. exclama “é a Lua” e olha para a professora cooperante, neste momento o G. N. olha para mim. Afirmo o que a M. I. referiu e questiono como forma de afirmação que o que vejo na parte inferior das páginas é a “Terra”, completa a M., o Vi., a M. J. e a M. I.. À medida que conto a história, a M. A. distrai-se e faz gestos para alguém que está ao fundo da sala. Quando refiro que os animais tentavam chegar à Lua, pedi às crianças para tentarmos chegar a esta e as crianças mencionadas (que aparecem no vídeo) colocam-se de pé, sendo</p>	<p>M. A. – Nível 4 Ga. – Nível 4 A. C. – Nível 4 Vi. – Nível 4 M. – Nível 4 M. I. – Nível 3 G. N. – Nível 5</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Sala do grupo</p>

<p>que o G. N. é o primeiro a colocar os seus braços no ar. A M. I. levanta-se do lugar, mas olha para trás e começa a mover-se pela sala. A M. A., o Vi. e a M. levantam os braços também. No entanto, enquanto leio as ações dos animais para tentar chegar à Lua, apenas o G. N. e a M. I. permanecem a representar essas ações.</p> <p>Ao mencionar que nem o maior dos animais era capaz de chegar à Lua, o G. N. baixa os braços, mas continua a olhar para cima. Até que a professora cooperante questiona as crianças sobre qual o animal que estas acham ser o maior, a M. A. refere que é a “girafa”, no entanto, o Ga., o Vi. e a M. colocaram o dedo no ar para também eles referirem qual era na sua perspetiva o maior animal.</p> <p>Ao começar a mencionar os animais que tentavam chegar à Lua, o G. N. levou-se, mencionando que me queria ajudar. E, à medida que apresentava a tartaruga, o mesmo fazia os movimentos como se esta estivesse a subir a montanha colando-a no avental, no entanto, no velcro errado. A M. chamou-o a atenção para o sítio onde este deveria colar a tartaruga. Enquanto as restantes crianças permaneciam com os olhos postos nesta situação.</p> <p>Após a ajuda da M., o G. N. voltou a subir a montanha e colou a tartaruga do sítio certo.</p>			
---	--	--	--

Apêndice K-12 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 3 de dezembro de 2019 – Famílias, leitura do livro (Estudo do Meio)

Este momento surgiu de uma proposta da escuta de um livro sobre a família, nomeadamente, “O livro da família”, de Todd Parr. As páginas do livro foram reproduzidas no quadro interativo para que as crianças vissem. Neste momento estão presentes a M. J., a B., a M., o J. A., a M. A., a M. I. e o D.. O mesmo acontece no período da tarde, no dia 3 de dezembro de 2019.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
Começo a contar a história, a M. J., a B., a M., o J. A. e a M. A. olham para o quadro interativo (concentrados),	M. J. – Nível 4 B. – Nível 4	Momento não lúdico	Sala do grupo

<p>enquanto que a M. I. olha para o lado oposto. Ao passar a primeira imagem e ao ler o que estava escrito, a M. I. olha para o quadro. A professora cooperante, neste momento questiona as crianças sobre quantos elementos têm a famílias que está representada na presente página e pede-me para apontar enquanto as crianças contam termo a termo. Neste momento, todas as crianças mencionadas contam, sobressaindo a voz da M. I.. No final da contagem, a M. I. refere “aquela é a mãe e aquele é o pai”, apontando para os animais da imagem. Depois levanta-se da sua cadeira e refere “e estes são os filhos, que eles têm”. O Gu. que não surge no vídeo, mas ouve-se a sua voz refere “também podem ser primos”. Enquanto o Gu. argumenta sobre a sua opinião a única que o escuta é a M. J., a M. I. começa a falar sobre outro assunto e a M. olha para esta. O J. A. olha para a professora cooperante, enquanto a M. A. e a B. estão a olhar para o quadro.</p> <p>Nisto, o Gu. refere que a família mencionada tem 11 filhos, questiono se todas as crianças concordam com esta afirmação. Das crianças que estão a ser filmadas apenas a M. J. menciona que não e o J. A. abana a sua cabeça, enquanto a M. I. e a M. encontram-se distraídas e a B. encontra-se de cabeça inclinada para cima da mão. O D. refere que estão 12 coelhos representados na imagem. Para tal, o mesmo é convidado a ir ao quadro contar e enquanto conta faz uma pintinha para não se esquecer, a M. J. inclina a cabeça para olhar para o que o seu colega vai fazer, como a M. A. que se estica para olhar para o quadro. O J. A. também vira a sua cabeça para olhar para o D.. A B. olha de lado, ainda com a mãe a segurar a cara. A M. I. menciona que há um lápis na mesa que não é seu e a M. olha para si. Quando o D. começa a contar os coelhos, a M. começa a olhar para este, no entanto a</p>	<p>M. – Nível 3 J. A. – Nível 4 M. A. – Nível 4 M. I. – Nível 2 D. – Nível 4</p>		
--	--	--	--

<p>M. I. lembra-se que ainda não fizemos o calendário hoje. Como percebe que o grupo encontra-se a olhar para o D., a M. I. dirige o seu olhar para o D. e começa a contar com este. Neste momento, o D. refere para esta não contar com ele, mas a mesma continua.</p>			
---	--	--	--

APÊNDICE L – CONVERSAS INFORMAIS COM AS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apêndice L- 1 - Conversa informal com a L. E.

Eu – O que estas a fazer L. E.?

L. E. - Estou a pintar.

Eu –E isso é brincar?

L. E. - Não, estou a trabalhar.

Eu – É, porquê?

L. E. - Porquê estou a pintar.

Eu – Mas quando estás a pintar não estás a brincar?

L. E. - Às vezes... quando estou nos cadernos.

Eu – Hum... E, tu sabes o que é brincar?

L. E. - É quando temos coisas para brincar.

Eu – Que coisas?

L. E. permanece calada.

Eu – Tu brincas com o que?

L. E. -Aqui ou na minha casa?

Eu – Onde quiseres, aqui, em casa...

L. E. - aqui brinco com os ovos...

Eu – Que ovos? Da cozinha?

L. E. - Sim! Em casa brinco com as minhas bonecas.

Eu – Hum... E, tu gostas de brincar?

L. E. - Sim!

Eu – Gostas de brincar porquê?

L. E. - Porque quando a gente não tem nada para fazer só podemos brincar.

Eu – Então e quando tens coisas para fazer já não brincas?

L. E. - Não.

Eu – Então? O que fazes?

L. E. - Eu faço trabalhos, pinto...

Eu – Pois é... Já tinhas dito. Mas só gostas de brincar porque não tens nada para fazer?

L. E. - Não!

Eu – Então, porque que gostas de brincar?

L. E. - Porque é divertido.

Eu – Então e como é que te sentes quando estás a brincar?

L. E. - Sento-me feliz.

Eu – E, tu achas que aprendes quando brincas?

L. E. - Sim!

Eu – O que que tu aprendes L. E.?

L. E. - Aprendo que algumas vezes não podemos brincar sempre...

Eu – Então assim não podemos estar sempre a brincar?

L. E. - Algumas vezes estamos a trabalhar, outras vezes não estamos.

Eu – Então quando não brincamos estamos a trabalhar é isso?

L. E. - Sim!

Eu – E, porque que não podemos estar sempre a brincar? Porque que temos de trabalhar?

L. E. - Para fazermos os trabalhos.

Eu – Pois... E, sabes me dizer o que é jogar L. E.?

L. E. - É fazer coisas... Jogar a jogos.

Eu – E achas que jogar e brincar é a mesma coisa?

L. E. - Não são.

Eu – E, sabes qual é a diferença?

L. E. - Não é a mesma coisa, porque algumas vezes as cores não são iguais, as coisas não são iguais...

Eu – As coisas não são iguais?

L. E. - Sim!

Eu – Que coisas?

L. E. - As cores, as pessoas...

Eu – As pessoas? Porquê?

L. E. fica pensativa.

Eu – Quando estás a brincar, brincas com meninos diferentes dos que com quem jogas?

L. E. - Eu brinco com os mesmos meninos.

Eu – Ah... Obrigada L. E.!

Apêndice L-2 – Conversa informal com o A. S. e T. S.

Eu – A. S. posso falar contigo sobre um assunto?

A. S. - Sim!

Eu – O que estás a fazer agora?

A. S. - Estou a correr.

Eu – Estás a correr e o que é isso?

A. S. - Eu estou a correr para não ser apanhado.

Eu – Por quem?

A. S. - Pelo F..

Eu – Ah... vocês estão...

A. S. - A brincar.

Eu – Ah... A apanhada?

A. S. - Sim!

Eu – E, tu sabes o que é brincar?

A. S. - Eu acho que é andar a jogar com os jogos, andar a jogar com... a garagem. E também acho que é brincar com os dinossauros.

Eu – Então tu achas que brincar e jogar é a mesma coisa?

A. S. abana a cabeça mencionando que sim.

Eu – É? Então o que é jogar?

A. S. - É jogar a jogos.

Eu – É jogar a jogos que é o mesmo que brincar?

A. S. - Sim!

Eu – E tu gostas de brincar?

A. S. - Gosto!

Eu – Porquê?

A. S. - Porque é divertido.

Eu – E como é que te sentes quando brincas?

A. S. - Sinto-me feliz.

Eu – Sentes-te feliz... e, achas que aprendes quando brincas?

A. S. - Não!

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar?

A. S. - Não!

Eu – Então quando não estamos a brincar estamos a fazer o quê?

A. S. - A estudar.

Eu – A estudar? Nós estudamos?

A. S. - Ah não! [ri-se] Estamos a fazer trabalhos.

Eu – E fazer trabalhos não é brincar?

A. S. - Não.

Eu – Hum, está bem... Obrigada A. S..

T. S. - Estás a fazer o que Sofia?

Eu – Estava a falar com o teu irmão sobre uma coisa, gostavas de falar contigo também?

T. S. - Sim!

Eu – Então, o que estavas a fazer antes de vires aqui ter comigo e com o A. S.?

T. S. - Estava a brincar com o F., o J., o A....

Eu – Estavas a brincar?

T. S. - Sim!

Eu – E, o que é brincar? Sabes me dizer?

T. S. - É... brincar é... brincar é partilhar com os outros o que estão a fazer.

Eu – É partilhar? O que o que tu partilhas?

T. S. - Os brinquedos.

Eu – Hum... E, tu gostas de brincar?

T. S. - Sim!

Eu – Porquê?

T. S. - Porque tenho o F. e mais amigos.

Eu – Porque tens amigos, por isso é que gostas de brincar?

T. S. - Sim!

Eu – E, como é que te sentes quando brincas?

T. S. - Bem!

Eu – Sentes-te bem... E, achas que aprendes quando brincas? Quando estas a brincar estás a aprender?

T. S. - Não!

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar?

T. S. - Não!

Eu – Então quando não estamos a brincar estamos a fazer o que?

T. S. - Estamos a trabalhar.

Eu – A trabalhar? Nós trabalhamos.

T. S. - Não estamos a fazer projetos.

Eu – E quando estamos a fazer um projeto não brincamos?

T. S. - Não.

Eu – Então no Projeto dos Jogos não brincamos?

T. S. - Ah... sim, mas esse é diferente.

Eu – Porquê?

T. S. - Porque nesse fazemos jogos e brincamos, nos outros trabalhamos.

Eu – Ah... E o que é jogar?

T. S. - Jogar é jogar um jogo e depois é fazer o que aquilo... o que aquilo é correto.

Eu – Por causa das regras?

T. S. - Sim!

Eu – E, achas que brincar e jogar é o mesmo?

T. S. - Sim!

Eu – Porquê?

T. S. - Porque brincar e jogar... eu brinco com os amigos.

Apêndice L-3 - Conversa informal com a B. e a M. L.

Eu – O que estás a fazer M. L.?

M. L. - Estou a fazer uma casa [desenhar].

Eu – Estás a desenhar uma casa?

M. L. - Sim!

Eu – E estás a brincar?

M. L. - Sim!

Eu – E, o que é brincar?

M. L. permanece calada.

Eu – Sabes o que é?

M. L. - Não...

Eu – Mas tu gostas de brincar?

M. L. - Sim!

Eu – E porque que tu gostas de brincar?

B. - Eu gosto de brincar!

M. L. - Eu gosto de brincar a jogos.

Eu – Só a jogos?

M. L. - Gosto de brincar a mais coisas.

Eu – E, porque que gostas de brincar?

M. L.: Não sei...

Eu – Hum... e como é que te sentes quando brincas?

M. L.: Sinto-me feliz!

Eu – Hum... E, tu achas que aprendes quando brincas?

M. L.: Sim!

Eu – O que que tu aprendes M. L.?

M. L.: Posso aprender a desenhar... a ler...

Eu – Aprendes a desenhar, a ler...

M. L.: Sim! [pausa] Aprendo a jogar...

Eu – Aprendes a jogar? As regras dos jogos?

M. L.: Sim! [pausa]

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar?

M. L.: Não!

Eu – Então o que estamos a fazer quando não brincamos?

M. L.: A trabalhar e a comer também.

Eu – Trabalhar e comer não é brincar?

M. L.: Não! São coisas sérias.

Eu – Hum... E, sabes o que é jogar?

M. L.: Não sei...

Eu – Mas achas que brincar e jogar é a mesma coisa?

M. L.: Acho!

Eu – Porquê?

M. L.: Porque são divertidos.

Eu – E, tu B. o que estás a fazer?

B. - Eu estou a escrever isto.

Eu – E isso é o que?

B. - É um cão, é um cavalo, é ovelhas e burros. [fala sobre os dossiês na área da escrita, com imagens associadas a legendas]

Eu – Cada um tem uma imagem?

B. - Sim!

Eu – E o que está por cima da imagem? Sabes o que é?

B. - Está os nomes deles.

Eu – E isto ajuda-te a escrever, é isso?

B. - Sim!

Eu – Para saberes como é que se escreve...

B. - Sim!

Eu – E, isso é brincar?

B. - É.

Eu – E, o que é brincar?

B. - Não sei.

Eu – Não sabes... mas tu disseste que gostavas de brincar...

B. - Sim!

Eu – Porquê?

B. - [ri-se] Não sei.

Eu – Não sabes... Mas como é que te sentes quando estás a brincar?

B. - Sinto-me bem.

Eu – E, achas que aprendes quando brincas?

B. abana a cabeça a mencionar que sim.

Eu – Aprendes... Aprendes o que?

B. - Aprendo a escrever cão, aprendo a escrever cavalo, aprendo a escrever ovelha e ó a escrever burro.

Eu – Agora estás a aprender isso... Mas outras brincadeiras, o que que aprendes?

B. - Eu aprendo a ser cozinheira.

Eu – Hum, que bom... Sabes fazer bolos?

B. - Sei... aprendi a fazer.

Eu – Então depois vais ter que me fazer um.

B. - [ri-se] Está bem!

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar?

B. - Não!

Eu – Então quando não estamos a brincar estamos a fazer o que?

B. - Trabalhos.

Eu – E trabalhar não é brincar?

B. - Não!

Eu – Porquê?

B. - Porque a trabalhar nós não estamos a brincar com canetas e a trabalhar estamos a pintar com canetas.

Eu – Então quando tu estás a pintar é trabalhar?

B. - Sim!

Eu – E, não brincas com as canetas?

B. - Só brinco com os cadernos.

Eu – Como?

B. - Quando estou na área dos cadernos.

Eu – E aqui não trabalhas?

B. - Não, estou a brincar.

Eu – Hum... E, o que é jogar?

B. - Jogar é fazer puzzles.

Eu – Então jogar é fazer um jogo?

B. abana a cabeça mencionando que sim.

Eu – E o que é um jogo?

B. - Ah...

Eu – Só jogas quando estás a fazer puzzles?

B. - Sim!

Eu – Não jogas a outro tipo de jogos?

B. - Jogo... ao congela.

Eu – E, achas que brincar e jogar é a mesma coisa?

B. - Acho que sim.

Eu – Porquê?

B. - Porque jogar é brincar.

Apêndice L-4 - Conversa informal com a M. F.

Eu – O que estás a fazer M. F.?

M. F. - Estou a brincar.

Eu – Estás a brincar ao quê?

M. F. - Às mães e aos pais.

Eu – Na área da casinha?

M. F. abana a cabeça assumido que sim.

Eu – Então e tu sabes o que é brincar?

M. F. abana a cabeça mencionado que não.

Eu – Não sabes?

M. F. abana a cabeça dando a indicação que não sabe.

Eu – Mas tu gostas de brincar?

M. F. - Sim!

Eu – Porque que gostas de brincar?

M. F. - Não sei.

Eu – Não sabes... mas gostas?

M. F. - Sim!

Eu – E como é que se sentes quando estás a brincar?

M. F. - Feliz!

Eu – Que bom! E tu achas que aprendes quando brincas?

M. F. fica pensativa.

Eu – Achas que quando estas aqui [área da casinha] a brincar estas a aprendes?

M. F. abana a cabeça assumido que sim.

Eu – O que que achas que aprendes?

M. F. fica pensativa.

Eu – Não sabes?

M. F. abana a cabeça dando a indicação que não sabe.

Eu – Mas achas que aprendes?

M. F. abana a cabeça assumido que sim.

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar?

M. F. - Hum... Estamos sempre a brincar.

Eu – Estamos sempre a brincar e tu sabes o que é jogar?

M. F. abana a cabeça dando a indicação que não sabe.

Eu – Não sabes o que é jogar... Mas achas que jogar e brincar é a mesma coisa?

M. F. - Sim!

Eu – Porquê?

M. F. abana a cabeça dando a indicação que não sabe.

Eu – Está bem, obrigada M. F.!

Apêndice L-5 – Conversa informal com o D. C.

Eu – O que estás a fazer D. C.?

D. C. - Estou a brincar às mães e aos pais.

Eu – Hum, muito bem! E, sabes o que é brincar?

D. C. - Ah, não sei!

Eu – Não sabes o que é brincar, mas tu gostas de brincar?

D. C. - Sim!

Eu – Porquê?

D. C. - Porque eu estou-me a divertir com os amigos.

Eu – Que bom! E, como é que tu te sentes quando estás a brincar?

D. C. - Bem!

Eu – Sentes-te bem e tu achas que quando brincas estás a aprender?

D. C. - Sim!

Eu – Sim... O que que tu aprendes?

D. C. - A brincar como deve ser.

Eu – Aprendes a brincar?

D. C. - Sim!

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar?

D. C. - Sim!

Eu – Hum... Então e agora tenho uma pergunta muito difícil, estás preparado?

D. C. - Sim! [ri-se]

Eu – O que é jogar?

D. C. - Ah... Não sei [ri-se]

Eu – Não sabes... Mas achas que brincar e jogar são a mesma coisa ou são coisas diferentes?

D. C. - Sim!

Eu – São a mesma coisa?

D. C. - Sim!

Eu – Porquê?

D. C. - Hum... Não sei.

Eu – Está bem, obrigada D. C.!

Apêndice L-6 - Conversa informal com o S. A.

Eu – Então S. A. o que que estás a fazer?

S. A. - Estou a descer o escorrega.

Eu – Estás a descer o escorrega e isso é o que?

S. A. - É brincar.

Eu – E tu sabe o que é brincar?

S. A. - Não sei.

Eu – Não sabes... Mas tu gostas de brincar?

S. A. - Sim!

Eu – Gostas de brincar e porquê que gostas de brincar?

S. A. - Não sei.

Eu – Não sabes... Mas sabes dizer como é que te sentes quando brincas?

S. A. - Bem!

Eu – Bem... e, olha achas que quando estamos a brincar estamos a aprender?

S. A. - Sim!

Eu – O que que achas que nós aprendemos quando brincamos?

S. A. - Não sei...

Eu – Não sabes... Mas achas que estamos sempre a brincar?

S. A. - Não!

Eu – Então quando não estamos a brincar estamos a fazer o que?

S. A. - A trabalhar.

Eu – E trabalhar não é brincar?

S. A. - Não!

Eu – Porquê?

S. A. - Não sei.

Eu – Hum... e o que achas que é jogar? [pausa] Sabes o que é?

S. A. - É montar puzzles.

Eu – E achas que brincar e jogar é o mesmo?

S. A. - Sim!

Eu – Porquê? Sabes me dizer?

S. A. - Não!

Eu – Está bem, obrigada S. A..

Apêndice L-7 - Conversa informal com o F.

Eu – F. o que que estás a fazer?

F. - Estou a brincar com o carro e o A. está me a empurrar. É muito divertido!

Eu – Isso é muito divertido?

F. - Sim!

Eu – E vocês estão a brincar?

F. - Sim!

Eu – E, tu sabes o que é brincar?

F. - Sim!

Eu – Então o que é brincar?

F. - Hum... acho que eu não sei.

Eu – Hum... mas tu gostas de brincar?

F. - Sim!

Eu – Porquê?

F. - Porque... eu sou amigo do A. e gosto de brincar com ele.

Eu – Então e se fosse outro menino já não gostavas de brincar?

F. - Eu queria o A..

Eu – Mas tu gostas sempre de brincar ou só gostas porque brincas com o A.?

F. - Sim!

Eu – Sim ao que?

F. - Gosto de brincar. Gosto de brincar ao carrinho com o A..

Eu – Então e se fizéssemos na sala e tivesses a brincar na área da casinha, gostavas de brincar à mesma?

F. - Gostei.

Eu – Hum... E, como é que te sentes quando brincas?

F. - Acho que brinco com o meu pai lá em casa e jogar à bola.

Eu – Que bom! Mas como é que te sentes quando brincas?

F. - Gosto de...

Eu – F. olha como é que te sentes quando estás a brincar?

F. - Bem!

Eu – E, achas que aprendemos quando brincamos?

F. - Sim!

Eu – O que que aprendemos?

F. - A fazer trabalhos.

Eu – Aprendemos a fazer trabalhos quando brincamos? Que trabalhos aprendemos?

F. - O livro do Elfi, eu ontem fiz com a L..

Eu – Então e fazer o livro do Elfi é brincar?

F. - Não!

Eu – Então mas tu disseste que quando brincávamos aprendíamos a fazer trabalhos no livro do Elfi... Quando brincamos...

F. - Não...

Eu – Então não estou a perceber...

F. - Era ontem... era... noutro dia...

Eu – Sim...

F. fica calado.

Eu – Olha a minha pergunta era se aprendíamos quando brincávamos?

F. - Aprendemos.

Eu – E o que que nós aprendemos quando brincamos?

F. - Sim!

Eu – O que que nós aprendemos?

F. - A brincar todos juntos.

Eu – Aprendemos a brincar todos juntos?

F. - Sim!

Eu – Hum... E, achas que estamos sempre a brincar?

F. - Sim! Gosto de ser sempre a brincar.

Eu – Então estamos sempre a brincar?

F. - Sim!

Eu – Hum... então e o que é jogar?

F. - É jogarmos à bola e à roda deles e nós jogamos.

Eu – À roda deles?

F. - Sim!

Eu – Ao lencinho da botica?

F. - Sim! Nós jogamos a isso tudo.

Eu – Hum... e achas que jogar e brincar são o mesmo?

F. - Acho que sim!

Eu – Porquê?

F. - Acho que não sei. Porque são os dois divertido e quando eu cheguei o A. estava a empurrar o carrinho e era mais divertido.

Eu – Hum... está bem, obrigada F.

Apêndice L-8 - Conversa informal com o A.

Eu – A. posso conversar contigo?

A. - Sim! [entusiasmado]

Eu – Olha vou me sentar aqui ao pé de ti. [sento-me] Então o que que estás a fazer?

A. - Estou a brincar.

Eu – Estás a brincar ao quê?

A. - Aos dinossauros.

Eu – Estás a fingir que és um?

A. - Sim! [entusiasmado]

Eu – Então e o que é brincar?

A. - É... Brincar com brinquedos.

Eu – Hum... E, tu gostas de brincar?

A. abana a cabeça mencionando que sim.

Eu – Porquê?

A. - Porque é divertido.

Eu – É divertido... E, como é que tu te sentes quando brincas?

[o A. fica incompreensível]

Eu – Triste?

A. - Feliz [ri-se].

Eu – Ah... E, achas que aprendes quando brincas?

A. - Não.

Eu – Não aprendemos quando brincamos... e achas que estamos sempre a brincar?

A. - Não.

Eu – Então quando não estamos a brincar estamos a fazer o que?

A. - A trabalhar.

Eu – Quando não brincamos estamos a trabalhar... E, trabalhar e brincar não é o mesmo?

A. - Não!

Eu – Porquê?

A. - Porque trabalhar tem pincéis e canetas e brincar não tem pincéis e canetas.

Eu – Não? Então não podemos brincar com pincéis e canetas?

A. - Não.

Eu – Porquê?

A. - Porque isso é trabalhar.

Eu – Ah... Então na área dos cadernos estás a trabalhar?

A. - Sim!

Eu – Hum... E o que é jogar?

A. - Jogar é montar puzzles.

Eu – E, achas que brincar e jogar é a mesma coisa?

A. - Sim!

Eu – Sabes me dizer o porque que achas que é a mesma coisa?

A. - Porque... porque os jogos são para montar e os brinquedos também se montam.

Eu – Ah... Então é porque os jogos e os brinquedos montam-se, é isso?

A. - Sim!

Eu – Obrigada A.!

Apêndice L-9 - Conversa informal com o E.

Eu – Olá E., o que estás a fazer?

E. - Estou a brincar com a M. F. no escorrega.

Eu – E, o que é brincar?

E. - É... É nós irmos ao escorrega, brincar...

Eu – E, tu gostas de brincar?

E. - Sim!

Eu – Porquê?

E. - Por causa que tem coisas divertidas.

Eu – Então quando brincas divertes-te?

E. - Hamham [sim].

Eu – Então sentes que estás...

E. - Que me estou a divertir muito.

Eu – E, achas que aprendes quando estás a brincar?

E. - Não!

Eu – Hum... E, achas que estamos sempre a brincar?

E. - Não!

Eu – Então quando não estamos a brincar estamos a fazer o que?

E. - Estamos a trabalhar para aprender.

Eu – Porque a brincar não aprendemos?

E. - Não, só a trabalhar é que aprendemos.

Eu – Pois! E, então o que é jogar?

E. - Jogar é jogar a alguma coisa como o congela e ao dominó.

Eu – E, achas que brincar e jogar é a mesma coisa?

E. - Hamham [sim] (10)

Eu – Porque que são a mesma coisa?

E. - Os jogos também são brincar e o brincar também é jogo, porque fazemos jogos com os brinquedos.

Eu – Então tu brincas e jogas com brinquedos?

E. - Sim, mas às vezes em vez de brincar com brinquedos estamos a jogar no telemóvel.

Eu – Também jogas no telemóvel?

E. - No computador e no telemóvel.

Eu – Hum... Então e achas que existe diferença entre os jogos que fazemos, por exemplo, o congela e os jogos do computador e do telemóvel?

E. - A diferença é que jogamos no computador e noutras com os brinquedos e com os amigos.

Eu – Então quando jogas no computador não jogas com os amigos?

E. - Não! Só quando jogamos ao congela.

Eu – Hum... Obrigada E.!

Apêndice L- 10 – Conversa informal com o D.

Eu – D. podemos falar?

D. - Sim!

Eu – O que estás a fazer?

D. - Estou a jogar futebol.

Eu – E achas que isso é brincar?

D. abana com a cabeça assumindo que sim.

Eu – E o que é brincar?

D. - É brincar com os amigos.

Eu – E gostas de brincar?

D. - Sim!

Eu – Porquê?

D. - Porque é muito divertido.

Eu – E, como é que te sentes quando brincas?

D. - Hum... muito bom!

Eu – E, achas que aprendes quando brincas?

D. - Sim!

Eu – O que?

D. - Aprendo que brincar com os amigos é muito divertido.

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar?

D. - Algumas.

Eu – Então?

D. - Algumas vezes trabalhamos e outras vezes não.

Eu – Então quando trabalhamos não brincamos?

D. - Não.

Eu – E tu sabes o que é trabalhar?

D. - É para aprendemos a brincar... aprender a brincar.

Eu – Então sabes qual é a diferença entre brincar e trabalhar?

D. - A diferença é em vez de estarmos a brincar com os brinquedos estamos com as canetas e folhas.

Eu – E quando usas canetas e folhas não brincas?

D. - Não...

Eu – Então quando estas na área dos cadernos não brincas?

D. - Sim, mas é diferente.

Eu – Porquê?

D. - Porque brincamos nos cadernos, a fazer desenhos.

Eu – Hum... e desenhar não é fazer trabalhos?

D. - Às vezes é, às vezes não... é diferente.

Eu – Hum... E, o que é jogar?

D. - Jogar é um... é uma vida completa de jogos. (9)

Eu – E, achas que brincar e jogar é a mesma coisa?

D. - Sim!

Eu – Está bem, muito obrigada D..

Apêndice L-11 - Conversa informal com o J.

Eu – J. estás a fazer?

J. - Estou a brincar?

Eu – A brincar ao quê?

J. - Ao congela.

Eu – Ao congela? Estás congelado?

J. - Ai. Estou a brincar com o F. e ele está no carrinho.

Eu – Hum... E o que é brincar?

J. - Brincar é bom...

Eu – É bom? É uma coisa boa?

J. - É!

Eu – E, tu gostas de brincar?

J. - Gosto!

Eu – Porquê que gostas de brincar?

J. - Gosto de brincar ao congela.

Eu – Mas porquê J.?

J. - Gosto de brincar porque é muita divertido.

Eu – É muito divertido... E, como é que tu te sentes quando brincas?

J. - Sinto-me bem!

Eu – Hum... E, achas que aprendes quando brincas?

J. - Brinco... fico feliz.

Eu – Sentes feliz, mas achas que aprendes quando estás a brincar?

J. - Aprendo.

Eu – Aprendes o que J.? O que aprendes quando brincas?

J. - Ah... Aprendo a brincar ao congela.

Eu – Aprendes a brincar ao congela e não aprendes mais nada?

J. - Aprendo... Não sei.

Eu – E, achas que estamos sempre a brincar?

J. - Sim!

Eu – E, tu sabes me dizer o que é jogar?

J. - Jogarrrr...

Eu – Achas que é o mesmo que brincar?

J. - Hum... Sim!

Eu – Obrigada, pode continuar congelado!

O J. ri-se.

APÊNDICE M – PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Eu – Boa tarde, desde já muito obrigada por me conceber esta entrevista. Como sabe estou a realizar a mesma, de modo a conhecer qual é a sua visão sobre o papel do brincar e do jogo nas aprendizagens das crianças.

Certifico-lhe desde já o caráter confidencial e o anonimato de todos os dados recolhidos durante toda a entrevista, assim como durante toda a investigação e intervenção.

Há quanto tempo é educadora nesta instituição?

Educadora cooperante – Estou na Instituição desde 2008, portanto há... 12 anos.

Eu – Hum... Utiliza algum modelo pedagógico?

Educadora cooperante – Não especificamente, identifico-me com alguns pontos de cada modelo... praticando diversos pontos... dos diferentes modelos pedagógicos...

Eu – Mas segue algum modelo com mais preferência?

Educadora cooperante – Tenho mais preferência pelo modelo do MEM.

Eu – Que importância atribui ao brincar na vidas das crianças?

Educadora cooperante – Acho que brincar é uma importante forma de comunicação e é através deste que as crianças expressam o seu quotidiano. A meu ver, o brincar possibilita a aprendi... o processo de aprendizagem, na medida em que facilita a construção da sua autonomia... criatividade... estabelecendo uma relação entre a aprendizagem e o jogo.

Eu – Portanto, considera que as crianças aprendem quando brincam?

Educadora cooperante – Sim, claro que sim...

Eu – E, que benefícios considera que o brincar tem para a criança?

Educadora cooperante – Considero que... que através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como por exemplo: a atenção, a memória, a imitação... a imaginação... Desenvolvendo em simultâneo a sua personalidade, afetividade, motricidade, inúmeros benefícios para o seu crescimento e desenvolvimento.

Eu – E, como vê a relação entre o brincar e as aprendizagens das crianças?

Educadora cooperante – Penso que já respondi nas questões anteriores... Na medida em que... que se é importante brincar... e se traz benefícios para o desenvolvimento da criança a vários níveis, significa que as crianças enquanto brincam... estão também a adquirir inúmeras aprendizagens, a vários níveis.

Eu – Consegue referir/contar alguma situação onde tenha observado as crianças a aprender através do brincar?

Educadora cooperante – Inúmeras situações no dia-a-dia, ao longo destes anos, uma delas por exemplo, quando brincam com Legos, e agrupam os mesmos por cores, e depois efetuam contagens, exploram o número de peças existentes de cada cor, veem qual tem mais, menos ou igual número... É efetivamente uma situação de brincadeira, na qual estão a adquirir inúmeras aprendizagens.

Eu – E essas situações acontecem na sala, certo?

Educadora cooperante – Sim, sim...

Eu – E noutros espaços da instituição?

Educadora cooperante – Depende... Quando estamos no salão, por exemplo, eles também... se ocorrerem situações no salão eles também brincam e ocorrem essas situações ou mesmo no exterior isso também pode acontecer.

Eu – Já aconteceram?

Educadora cooperante – Claro que sim!

Eu – E, como é que o brincar está presente na sua ação docente?

Educadora cooperante – Se considero que é importante e que deste ato advêm aprendizagens e benefícios para o desenvolvimento da criança, significa que o brincar faz parte das rotinas do grupo de crianças, estando frequentemente presente no dia-a-dia do mesmo.

Eu – Está presente na sua rotina... estabelece ahh.. por exemplo, planifica com as crianças tempos que elas podem brincar?

Educadora cooperante – Claro que sim, nas planificações existe sempre a brincadeira livre em que eles escolhem a área, o espaço e o que brincar.

Eu – Qual é o seu papel nas diferentes brincadeiras realizadas pelas crianças?

Educadora cooperante – Gosto de me envolver com eles nas suas brincadeiras, explorando com eles as mesmas, mas também lhes dou o espaço... privacidade para que possam explorar as mesmas autonomamente.

Eu – Qual é a sua opinião em relação ao tempo de brincadeira no contexto de Educação Pré-Escolar?

Educadora cooperante – Este tempo é gerido de acordo com as necessidades de cada grupo/cada criança, na rotina de pré-escolar, de modo a promover as aprendizagens para o seu desenvolvimento e crescimento.

Eu – Mas acha que esse tempo é suficiente ou deveria ser disponibilizado mais ou menos tempo na rotina diária para a criança na Educação Pré-Escolar brincar livremente?

Educadora cooperante – Eu acho que no Pré-Escolar nós permitimos sempre todo o tempo para eles brincarem... não é? Porque mesmo quando eles estão a fazer um trabalho mais dirigido há sempre outro grupo que está a brincar e quando terminam o trabalho, esses meninos vão sempre brincar, nunca ficam parados à espera. Não há tempo de espera, eles vão brincar quando terminam. Portanto, considero que o tempo... é aquele que eles acham que é necessário para eles brincarem, porque eles é que escolhem...

Eu – Então...

Educadora cooperante – Não há um tempo estabelecido para brincar.

Eu – E em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, considera que existem diferenças entre estes dois contextos? Em termos de tempo de brincadeira?

Educadora cooperante – Em relação ao 1.º Ciclo, não consigo estabelecer um termo de comparação, pois não sei como cada docente faz esta gestão, nem se existe este tempo no currículo praticado no Ensino Básico.

Eu – Mas pensa que este tempo também é planeado? Os tempos de brincadeira...

Educadora cooperante – Não faço ideia, Sofia! É como te disse, eu... eu... poderia dizer-te se eu tivesse... se acompanhasse a situação de 1.º Ciclo, não posso estar a julgar uma coisa que eu não sei efetivamente se as professoras o fazem ou não... Nós, em jardim de infância, tentamos fazer... com todos os tempos de brincar e todas as rotinas, mas tentamos... ah... transmitir às crianças, por exemplo, certas... ahh.. regras e normas e que depois eles vão ter que ter no 1.º Ciclo, como o estar sentado a trabalhar... ahh...

Pronto para eles também perceberem que há tempos de... de... Sei que se calhar o plano de 1.º Ciclo não é... não será tão flexível quanto é o do Pré-Escolar, não é? Porque eles têm um programa que têm que cumprir...

Eu – Pois é...

Educadora cooperante – Apesar de nós também termos um programa, mas é um programa que nos permite ser mais abrangentes, não é? Não é um plano de... de... como eles têm tão...

Eu – ... Detalhado?

Educadora cooperante – Sim! E, pronto! E certamente que a gestão no 1.º Ciclo também será... varia de professor para professor certamente... ah... Na minha opinião, acho que se calhar... ah... poderia haver mais uma transição do Pré... Quando eles entram no 1.º Ciclo ali inicialmente...

Eu – Sim...

Educadora cooperante – Ser um bocadinho menos só plano... ah, mas como te digo não sei se os professores fazem esta adaptação ou não quando eles vão do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo...

Eu – Portanto, na sua opinião acha que deveria haver um tempo brincadeira livre na sala de 1.º Ciclo?

Educadora cooperante – Sim, acho que sim... Pelo menos numa fase inicial para eles poderem... para não haver logo uma quebra. Uma coisa muito diferente daquilo que eles passaram 6 anos, não é?

Eu – Sim, sim... Então na sua opinião... o que acha, na sua opinião e pelo que tem conhecimento, acha que no 1.º Ciclo existe um tempo e espaço para brincadeira livre dentro da sala ou essa brincadeira é excluída desse espaço e fica só destinada ao espaço de recreio?

Educadora cooperante – Ah... Eu não sei se existe dentro da sala, mas sei que fora da sala existe, porque eles têm tempo específicos de recreio, onde brincam livremente. Dentro da sala efetivamente... não sei. Por aquele conhecimento que temos em geral...

Eu – Sim...

Educadora cooperante – Acho que... possivelmente na maior parte das escolas não existe.

Eu – Portanto está apenas restrito ao...

Educadora cooperante – Recreio!

Eu – ... Ao tempo de recreio. E não sabe ou tem conhecimento se esses tempos são de longa ou de curta duração?

Educadora cooperante – Ah... Por exemplo, nós temos a escola aqui ao lado e aquilo que nós vimos é que eles têm um tempo, por exemplo, de intervalo que é limitado por uma campainha, que limita as horas que eles têm para brincar. A duração desse tempo não sei, porque também não estou atenta ou... a contabilizá-lo... Por isso, é esse o conhecimento que tenho...

Eu – Pois... E, que conselho e estratégia pode dar a uma futura educadora que tem curiosidade e interesse em desenvolver este tipo de trabalho, proporcionando, através do brincar, novas aprendizagens?

Educadora cooperante – Penso que deve acima de tudo estar atenta... escutar e observar tanto o grupo, como cada criança individualmente, tentando perceber quais as suas necessidades, curiosidades e interesses, de forma a ajudar sempre a criança no seu desenvolvimento... na aquisição de aprendizagens, valores, regras... e na sua construção individual e integração na sociedade.

Eu – Muito obrigada!

Educadora cooperante – De nada!

Eu – Há alguma informação que considere relevante e que não tenha sido abordada nas questões anteriores?

Educadora cooperante – Não, penso que não...

Eu – Sendo, assim, agradeço-lhe pelo tempo que despendeu para realizarmos esta entrevista. Irei analisar cuidadosamente as suas resposta.

Educadora cooperante – De nada! Se precisares de mais alguma coisa ou informação podes sempre dizer.

Eu – Muito obrigada!

APÊNDICE N – SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Eu – Bom dia, desde já muito obrigada por me conceber esta entrevista. Como sabe estou a realizar a mesma, de modo a conhecer qual é a sua perspetiva sobre os tipos de aprendizagens que foram potenciadas pelo brincar e pelo jogo, através da minha intervenção e envolvimento nas brincadeiras das crianças.

Certifico-lhe, igualmente, o caráter confidencial e o anonimato de todos os dados recolhidos durante toda a entrevista.

O que pensa sobre os momentos em que intervim nas brincadeiras das crianças?

Educadora cooperante – Ah... Acho que... que estiveste sempre bem... que tentaste sempre perceber e integrar aquilo que eles estavam a fazer, não ah... não intervindo no sentido direto de.. de.. como é que eu hei de dizer.. de modificar a brincadeira, mas ir ao encontro daquilo que eles estavam a fazer e envolveres-te nas brincadeiras delas. Portanto, acho que nesse aspeto e também pelo feedback também deles, de te chamarem também para as próprias brincadeiras e dizerem que brincam contigo penso que foi uma forma positiva e que correu bem.

Eu – Portanto, pensa que foram momentos positivos?

Educadora cooperante – Sim, penso que sim... Como te disse, mesmo pelo feedback deles em chamarem-te para brincarem com eles... Acho que foi positivo... ahh.. também no sentido que tiveste a oportunidade de os conhecer melhor... o que permitiu ahh... que criasses uma relação positiva com eles, de confiança e de amizade.

Eu – E, na sua perspetiva, pensa que me envolvi o suficiente ou poderia ter envolvido mais nas brincadeiras das crianças?

Educadora cooperante – Penso que foi o suficiente... Como já te tinha dito, eles precisam de tempo para brincarem também sozinhos... precisam do seu espaço. Penso que tu respeitaste sempre isso... Como disse não modificaste nenhuma brincadeira, ahh... deixaste sempre guiar por eles ah... e enriqueceste as brincadeiras e os jogos deles. Portanto, penso que foi o suficiente, ahh... Agora se fosse mais poderias modificar algumas brincadeiras... é necessário este espaço e tempo para eles brincarem livremente, na minha opinião... para construírem ahh... o seu pensamento e aprendizagem sobre o teu envolvimento.

Eu – Pelo que está a mencionar, considera que esta intervenção/envolvimento potenciou aprendizagens?

Educadora cooperante – Sim! Claro que sim, até porque se nota-se mesmo, quando eles brincam ahh... o sentido da... da... por exemplo, da parte dos jogos, eles já conseguem explicitar regras, ahhh envolvem-se nos jogos a brincar e acho que isso... acabou por potenciar a aprendizagem enquanto brincaram e nessas brincadeiras.

Eu – A que níveis?

Educadora cooperante – Em vários níveis, sim...

Eu – Quer explicitar algum?

Educadora cooperante – No nível, por exemplo, da aprendizagem das regras, da socialização, ahhh... também da autonomia, porque eles acabam... ao saberem as regras têm mais autonomia, para poderem sozinhos ahh... desenvolver jogos e brincadeiras ahhh... Ao nível, por exemplo, ah... matemático, também acabam por desenvolver competências matemáticas e de raciocínio, de lógica e eu penso que isso que nesses níveis eles conseguiram.

Eu – Mencionou a explicitação das regras, o Projeto dos Jogos também potenciou...

Educadora cooperante – Claro que sim e até porque na apresentação notou-se que... que eles estavam até lisonjeados de estarem eles a apresentar aos amigos e de estarem eles a dizerem as regras e isso mostra que foi um potenciador de aprendizagens e que eles adquiriram ahh... com sucesso todas as aprendizagens.

Eu – Portanto, foi um aspeto positivo na construção da aprendizagem?

Educadora cooperante – Sim, claro que sim!

Eu – Questiono-a se acha que há alguma informação que considere relevante e que não tenha sido abordada nas questões anteriores?

Educadora cooperante – Acho que não...

Eu – Ahh... Agradeço-lhe pelo tempo que despendeu para realizarmos esta entrevista. Irei analisar cuidadosamente as suas resposta.

Educadora cooperante – De nada!

APÊNDICE O- NOTAS DE CAMPO

Apêndice O-1 – Nota de campo do dia 13 de fevereiro

No acolhimento, após arrumarem as cadeiras, as meninas decidiram jogar ao jogo da macaca e decidiram utilizar outras estratégias e outras formas de deslocamento, enquanto jogavam a este. De salientar que este é um jogo que está desenhado no chão do salão.

No período da tarde, a B., a M. F. e a T. pediram-me para ir jogar com elas, assim, estas escolheram o jogo e fomos para uma das mesas jogar. No entanto, só joguei uma vez com estas ao jogo dos macacos que comem bolas, pois neste momento o J., o F. e o M. aproximaram-se da mesa e após ter jogado com as meninas, estes pediram para jogar ao jogo da glória, neste jogo percebi que estas três crianças já tem a contagem numérica adquirida, bem como o D. C., que estava a observar-nos a jogar. Contudo observei que o J. e o F. ao iniciarem a jogada, no jogo da glória, contam sempre a casa onde ficaram anteriormente, ou seja, a sua contagem não começa na casa seguinte, mas na própria casa e, foi neste sentido que tentei chamar a atenção das crianças para este pormenor, principalmente para o J..

Quando terminamos o jogo, o J. pediu-me para jogar um jogo, que não conheço, apesar de ter jogado com o mesmo, uma vez que por muito que ele tentasse explicar, não conseguia entender as regras, pois o mesmo introduzia novas regras sempre que iniciava uma nova jogada.

Por fim, a B. pediu-me para jogar com ela ao jogo do ludo, juntamente com o D. C. e a M. C.. No decorrer do jogo, a M. C. lançou o dado e sem contar moveu o seu pião seis casas, ao observar este momento percebi que a mesma não recorria à contagem dos pontos, decidi questioná-la sobre quantos pontos tem o dado que foi lançado, a mesma respondeu sem hesitar que tinha “6”, perguntei-lhe como soube tão rápido o valor que o dado representava, a M. C. respondeu-me que não precisou de contar, pois sabe que “são seis, porque três mais três são seis”.

Assim, de um modo geral, consegui perceber que as crianças que jogaram comigo conseguem reconhecer imediatamente as pintas dos dados, isto é, não precisam de contar termo a termo para conseguir chegar a um resultado.

Apêndice O-2 – Nota de campo do 12 de fevereiro

Posteriormente, tive oportunidade para interagir com as crianças. Assim, aproximei-me de um grupo das cinco meninas que estavam a escrever e a fazer desenhos na área dos cadernos. Rapidamente, as mesmas começaram a perguntar-me o que estava escrito nas suas folhas, mostrando também que já sabem escrever os seus nomes e algumas letras na forma manuscrita, como as letras “t”, “e” e “b”.

Neste momento, estas também me mostraram os seus desenhos e um dossiê que contém uma legenda por baixo de imagens, associando aquelas palavras à imagem correspondente.

De seguida, aproximei-me de quatro crianças, três meninos e uma menina, que estavam no tapete de borracha a construir objetos com as peças de plástico, questionei-os sobre o que estavam a construir, os mesmos responderam que estavam a construir “uma torre”, no entanto mostravam-se um pouco receosos, pois volta e meia a sua torre voltava a cair. Assim, aproveitei para os questionar do porque da torre cair e, conseqüentemente, desmanchar-se, um menino respondeu-me que já tinham feito uma “torre muito grande”, mas que a tinham construído em cima da mesa.

Contudo, como esta mesa tinha com as pinturas que tinham feito a secar, interoguei-os sobre porque que será que na mesa as peças não caíam e no tapete a torre estava constantemente a desmanchar-se, um menino respondeu que o tapete “tem buracos”, no entanto um outro menino percebeu que “no chão dá, porque é liso”.

Do mesmo modo, uma outra criança percebeu que a caixa verde, onde guardam as peças, também é lisa e, por isso, a torre se fosse construída em cima da caixa também não deveria cair, porém esta solução não teve o resultado que esperavam. Assim, as quatro crianças juntaram-se e conseguiram arranjar uma estratégia para manter a torre em pé, mais concretamente, todos decidiram segurar na torre, enquanto uma criança colocava as peças nesta e outra contava-as.

Apêndice O- 3 – Nota de campo do dia 9 de março

Houve uma situação que me chamou em particular a atenção, nomeadamente quando estava a brincar com o J., com a T., com a B. e com a M. C. na área da casinha. Inicialmente, estas crianças estavam a brincar aos cabeleiros, porém, de imediato, o J. lembra-se que estávamos num avião a fazer uma viagem, sendo que ele era o piloto do

avião. Com as cadeiras a fazerem de acento, a T. e a M. C. a fazerem de hospedeiras, enquanto eu e a B., que tinha um bebé ao colo, íamos apreciando a vista do avião, o J. começou a dizer locais onde poderíamos ir. Contudo, no meio daquela conversa questionou-me: “queres comer o coronavírus?”. Mostrei-me intrigada e questionei-o de volta que comida era essa, mas ele não me respondeu e contínuo a enumerar sítios que poderíamos visitar, até que a T. responde que ela e a M. C. queriam ir para “a cidade das senhoras chiques”, referindo-se, assim, a Milão.

Apêndice O-4 – Nota de campo do dia 8 de junho de 2020

No período da tarde, exploramos as regras do jogo das escondidas e jogamos a este jogo no espaço exterior comum às várias valências. Para tal, comecei a questionar as crianças sobre o que sabíamos sobre este jogo, as crianças mencionaram que:

- “Um menino tem que contar” – M. L.;
- “E os outros têm que se esconder” – B.;
- “O menino que está a contar tem que procurar os meninos que estão escondidos” – M. L.;
- “Os meninos que estão escondidos têm que bater na parede sem serem vistos” – S.A..

De seguida, fomos pesquisar na internet, como não estava disponível um computador, procurei no meu telemóvel, tendo questionado estas sobre o que deveria escrever para procurar, sendo que a M. F. respondeu “regras das escondidas”, tendo escolhido a primeira imagem que surgiu. Neste momento, li as regras e o modo de funcionamento do jogo e negociamos como deveríamos criar as nossas regras e o modo de funcionar, tendo surgido da parte das crianças as seguintes:

- A criança que conta só pode contar até 20;
- Tanto a criança que conta, como as crianças que se escondem têm que bater na parede, tendo diferentes finalidades, nomeadamente, a que conta para apanhar diz “1, 2, 3, apanhei o/a (nome da criança)” e a que se está a esconder bate na parede para se salvar referindo igualmente “1,2,3, (o seu nome)”.

Tendo ficado as regras estipuladas e o modo de funcionamento semelhantes ao que tínhamos pesquisado, que correspondiam em grande parte ao que tínhamos referido que sabíamos. Entretanto, escrevi sempre tudo o que fomos referindo para que a M. L. depois escrevesse para uma folha, sendo que o F. e a B. se ofereceram para ajudar a amiga.

Como estávamos no exterior, as crianças viam o que se passava na rua e comentavam “olha um gatinho” – F.; “passou a estrada” – S. A.; “um cão” – D. C.; “é o meu primo” – F..

No entanto, pedi à M. L. para parar de escrever, pois já tínhamos explorado as regras e decidido quais as íamos escrever em 30 minutos. Assim, arrumamos os materiais e começamos a jogar ao jogo das escondidas. Como a B. e o F. queriam ser ambos os primeiros a começar a contar, fizeram pedra, papel, tesoura para decidir quem era a contar, tendo ficado o F. como o primeiro menino a contar.

As crianças mostraram-se entusiasmadas e totalmente envolvidas neste jogo, sendo que com o decorrer do mesmo as crianças alteravam os seus lugares, tendo desenvolvido a sua percepção para não serem vistos pelo outro. Numa primeira fase, as crianças escondiam-se todas no mesmo sítio, mas com o passar das vezes escondiam-se em sítios diversificados e tinham em atenção para não serem vistos.

Eu também joguei, tendo ficado uma vez a contar e a apanhar, algumas vezes fui apanhada, outras consegui salvar-me.

Após todos/as terem tido a oportunidade de contar e a apanhar, incluindo-me a mim própria, jogamos ao congela até à hora do lanche, tendo sido feito igualmente no espaço exterior.

Posteriormente ao lanche, as crianças foram brincar livremente, a B. perguntou-me se queria brincar com ela, a M. F. e com o D. C. aos pais e às mães, tendo ficado com o papel de tia. No entanto, reparei que a M. L. estava empoleirada num baloiço verde, encostada a uma espécie de divisão do escorrega e gritava “Quem quer gelados?”. Decidi aproximar-me da mesma e questionei-a sobre que sabores esta tinha, a mesma referiu que tinha todos os sabores, assim pedi um gelado com sabor a unicórnio e com purpurinas por cima, a mesma preparou-me o gelado com a ajuda da L. E. e entregou-me. Questionei-a novamente sobre o que esta vendia e a M. L. referiu que vendia tudo, assim referi que queria uma casa com vista para o mar, a mesma fez um ar de perdida, como se dissesse como é que vou arranjar isso, mas disse que iriam conseguir.

Entretanto, a B. disse para ir acompanhá-la na ida ao jardim zoológico, nesta visita a M. F. e o D. C. ficaram a admirar os macacos, enquanto eu e a B. voltamos à loja de gelados da M. L..

Ao chegarmos ao pé da M.L. e da L. E., voltei a pedir uma casa com piscina e que esta fosse ao lado do jardim zoológico, a mesma disse que já estava pronta e entregou-me a chave, questionei-a quanto custava a casa, a qual me respondeu que eram “1 mil 500 mil”, referi de imediato com cara de chocada que não tinha dinheiro para pagar tudo. Ao ouvir isto a M. L. retirou-me a chave da mão, mas a B. pagou a minha dívida, sendo que começou a andar à minha frente como se carregasse uma piscina cheia de água.

Apêndice O-5 – Nota de campo do dia 9 de junho

No período da tarde, no espaço exterior, as crianças tiveram quatro propostas de atividades entre elas a construção do jogo da memória.

Inicialmente, o J. e o A. fizeram algumas peças do jogo da memória, sendo que depois trocaram e fizeram pinturas com as tintas e os pincéis. A maioria das crianças escolheu, depois de desenhar e/ou de fazer pinturas, construir as peças de jogo da memória.

Apêndice O-6 – Nota de campo do dia 15 de junho

Ao chegar à instituição dirigi-me ao salão, as crianças do meu grupo estavam na parte exterior e rapidamente me chamaram para ir jogar com estas, sendo que primeiramente quiseram jogar ao congela. O jogo começou com o J. a apanhar, no entanto este assim que começou a correr apanhou-me a mim e ao F., sendo que depois o mesmo não saiu de ao pé de nós, como se nos estivesse a guardar. As restantes crianças tentavam chegar perto de nós, mas o J. assim que eramos tocados para sermos “salvos”, voltava a tocar-nos e ficávamos apanhados outra vez.

Até que o S. A. disse que o J. estava a fazer batota e o mesmo começou a correr em direção às restantes crianças permitindo que o jogo tivesse outro seguimento. Posteriormente, foi o F. o congela e no final o F. e o J. decidiram ser ambos o congela para nos apanharem.

No período da tarde, escrevemos as regras do jogo da memória e construímos as peças de dominó, no entanto não conseguimos finalizar este jogo.

Apêndice O-7 – Nota de campo do dia 16 de junho

Decidi, então, fazer uma pequena brincadeira com as crianças, salientando “ontem exploramos a região do Alentejo e agora? Como é que vamos para a região do Algarve?”, as crianças começaram empolgadas e referiram que iriam de carro, como se fossem sozinhos/as, mas destaquei que teríamos que ir todos/as juntos/as e que num só carro não poderíamos ir todos/as. Apesar deste meu argumento, as crianças mencionaram que uns/umas iriam comigo e outros/as iriam com a educadora cooperante, foi então que referi que “e se fossemos todos juntos?”. Foi, então, que o A. mencionou uma viagem de autocarro, todos/as concordaram e mostraram-se bastante entusiasmados/as.

Assim que decidimos, levantei-me e referi que se vamos de autocarro, temos que colocar as nossas cadeiras como se fossemos realmente de autocarro. E, com a minha ajuda e da educadora cooperante, as crianças colocaram as suas cadeiras como se fosse num autocarro, coloquei a minha cadeira à frente, de costas para estes/as, referindo que iria ser a condutora, as crianças riram-se. Antes de iniciarmos a nossa viagem, salientei que primeiro antes de irmos tinham que me mostrar os bilhetes da viagem, as crianças assim o fizeram, à medida que passava pelas mesmas com uma mão virada para cima, as crianças batiam na mão referindo “esta aqui!”.

Após recolher todos os bilhetes, sentei-me na cadeira da frente e referi “agora antes de irmos temos de colocar...”, sendo que todas as crianças entusiasmadas completaram a minha ideia, referindo “o cinto de segurança” e fizemos todos/as o movimento como se tivéssemos a colocar o cinto. Neste momento, fingi que estava a guiar, ouvi-a o riso das crianças atrás de mim, decidi fazer umas curvas salientando “olhem uma curva, agarrem-se”, inclinando-me para os lados de cada vez que surgia uma curva, ao qual tentava sempre olhar para trás para ver como as crianças estavam a reagir a este momento e constatei que as mesmas fingiam também elas serem levadas pela curva.

No final, apitei e referi que tínhamos chegado à região do Algarve, virando-me para as crianças, que se mostravam felizes neste momento.

No momento de brincadeira livre, brinquei inicialmente com as crianças ao congela, em que o F. já estava a apanhar e, posteriormente, jogamos ao jogo do peixinho, uma vez que o J. estava sempre a pedir-me para jogarmos ao mesmo. No entanto, antes de começarmos a jogar o E., o J. e o A. referiram quais são as regras deste jogo e como é

que se joga. E, tal como já tinha constatado, quando as crianças jogam a jogos, o grupo todo participa, ou seja, brincam e jogam todos juntos.

Durante o jogo do peixinho, fiquei sempre como rede e percebi-me que as crianças escolhiam sempre os mesmos números para contar, nomeadamente o número 5 e o número 10, ao qual comecei a pedir para escolherem outro número, uma vez que as crianças que eram peixinhos já sabiam quando é que a rede iria baixar. Ao longo do jogo, as crianças, que eram rede, recitavam com a contagem dos números progressiva sem hesitações, nunca mencionaram, por exemplo, "... 4 e 5 (baixa a rede)", mas por outro lado, aumentavam o tom e a intensidade da voz quando chegava ao número que tinham definido inicialmente.

As crianças que eram peixinhos entraram várias vezes na rede, mas antes tentavam sempre adivinhar e ouvir o número escolhido.

Apêndice O-8– Nota de campo do dia 17 de junho

No momento da brincadeira livre, no período da tarde tivemos no espaço exterior e jogamos novamente ao congela, desta vez comecei a jogar com a M. L., a M. F. e a B., tendo estas decidido que era eu o congela, rapidamente o S. A. e outros/as meninos/as da sala 9 juntaram-se a nós. Quando reparo as crianças do meu grupo e algumas da sala 9 e 8, como o irmão do A., estavam a jogar ao congela e eu tinha que os/as apanhar.

Neste momento, as crianças arranjaram estratégias para não serem apanhadas, como foi o caso da M. L. que disse que estava no "coito" (em cima de um tronco de uma árvore) e que, por isso, não a podia apanhar, e outras para serem salvas colocavam as duas mãos juntas em cima da cabeça ou pediam ajuda para os/as salvar.

Apêndice O-9 – Nota de campo do dia 18 de junho

Neste momento, algumas crianças brincaram nas áreas da sala, sendo que já estava presente na sala o jogo da memória que as crianças tinham construído. O J., o D., o A. e a M. L. escolheram jogar a este jogo e envolveram-se bastante, sendo que com tanta felicidade a jogar ao mesmo, estas gritavam em vez de falarem, mostrando-se totalmente envolvidas neste momento. O J. sempre que ganhava o jogo ia ter comigo contar-me.

No momento da tarde, jogamos ao jogo do peixinho, ao jogo do congela e ao jogo do lencinho da botica no espaço exterior comum às várias valências. Neste momento, tal como tínhamos combinamos, apenas jogamos aos jogos e falamos oralmente sobre as

regras dos mesmos, sendo que fomos pesquisar sobre os mesmo para ver se o que sabíamos estava correto e completo. Deste modo, combinamos que não iríamos escrever as regras dos mesmo, tendo ficado decidido que iríamos apenas escrever nos jogos que ficaríamos na sala, uma vez que no exterior combinamos que nos iríamos focar mais regras orais.

Relativamente ao jogo do peixinho, reparei que neste momento o D. C. e o A. S. referiam “...4 e 5”, por exemplo, sendo o número 5 o número escolhido para apanhar os peixinhos. Contudo, a maioria das crianças não se apercebeu desta variação no modo de contar e foram apanhadas três crianças. No restante jogo esta variação já não se verificou. Assim, pode-se concluir que a presença de outros pares no jogo permite que as crianças tenham outra interpretação e outro modo de estar e falar perante o mesmo momento.

Relativamente ao jogo do congela, havia três congela a apanhar, o F., o J. e o A. S., e neste as crianças já não utilizaram o “coito”, para se salvarem de serem apanhadas. O F. e o J. mostravam-se bastante fixados em apanhar-me, uma vez que passavam ao lado das restantes crianças quando me estavam a tentar congelar e não as apanhavam. Assim, deixei-me apanhar pelas crianças e mencionei que tinham que congelar as restantes crianças também.

Por fim, o jogo do lencinho da botica aconteceu devido ao facto de estarmos perto de uma hora a correr, uma vez que ambos os jogos exigem o modo de deslocamento a correr, as crianças estavam cansadas e pediam para descansar, porém queriam continuar a jogar todos/as juntos/as. Para além de como aconteceu no espaço exterior na parte da relva, as crianças encontravam com bastante calor. Assim, decidimos descansar um pouco continuando a jogar a jogos todos/as juntos/as. Neste jogo, os modos de deslocamento permitidos eram o salto ao pé coxinho e andar, pois muitas crianças referiram mesmo que estavam cansadas e não queriam correr.

Durante o mesmo, as crianças na generalidade sentavam-se sempre na primeira oportunidade que tinham, algumas andaram e outras saltaram a pé coxinho, sendo que tomaram sempre a mesma direção tentando nunca serem apanhados/as. Na primeira vez que joguei fui apanhada pela M. L., uma vez que o F. estava a obstruir o caminho, assim fiquei como “panela dos feijões”, mas o F. como fez com que perdesse também se sentou comigo no meio de livre vontade, sendo que agradei esta atitude, pois só iríamos sair do meio quando um/a menino/a fosse apanhado/a novamente.

Apêndice O-10 – Nota de campo do dia 19 de junho

Seguidamente, fui ter com as crianças do meu grupo que se encontravam, como sempre, no espaço exterior comum às valências de pré-escolar e ao salão. O J. assim que me viu questionou-me se queria brincar com eles/as ao jogo do congela, aceitei a sua proposta. Ao longo do jogo constatei que o F. era novamente o congela, sendo que esta criança é sempre o congela quando jogamos a este jogo.

Rapidamente as crianças preferiram que queriam jogar ao rei manda, sendo que o F. referiu que era ele o rei, no entanto o J. também gostava de ser ele o rei, assim como outros/as meninos/as. Tentei conversar com o F. para dar a oportunidade de serem outros/as meninos/as a serem o rei, mas este ficou triste e afastou-se, entretanto o E. foi o rei manda, que brincou comigo, com a M. L., a B., a M. F., o J. e o D. C.. Neste momento, as crianças que estavam a brincar rodavam entre si o papel de rei manda.

Entretanto, o F. continuava afastado do jogo e só se levou para participar no jogo, porque pensava que poderia ser ele o rei manda, porém como outra criança assumiu esse papel, o mesmo continuou afastado e com um ar de chateado. Assim, decidi falar com o F. sobre a situação e o mesmo referiu que só ia jogar quando ele fosse o rei, decidi então explicar-lhe que se todos/as os/as meninos/as pensassem assim ninguém jogava, uma vez que todos/as têm que ter a mesma oportunidade para jogar e brincar, caso queiram.

Mas este não se levantou do lugar e ficou assim até irmos para a sala.

Apêndice O-11– Nota de campo do dia 22 de junho

Neste momento, dei apoio aos vários grupos, joguei ao jogo da memória com o J. e o D., tendo empatado com o J., ficando os dois igualmente com cinco pares de cartas.

Do mesmo modo, aproximei-me do E. e da M. F. que estavam a brincar na área da cozinha, questionei-os quem eram, “eu sou o pai e ela é a mãe e estes (dois nenucos) são os nossos filhos recém nascidos, vamos agora dar-lhes banho”, respondeu o E.. Entretanto, questionei-os como é que os filhos se chamavam, ao qual o E. respondeu que ainda não tinham nome, porém o mesmo rapidamente intitulou-os “este é o João e esta é a Maria”. Contudo, ao longo da brincadeira decidi questionar as crianças sobre a roupa dos bebés, o E. esclareceu-me que estes não têm, ao qual exclamei “Andam nus? Coitadinhos, passam frio”. O E. rapidamente se virou para mim e respondeu que “já está já estão vestidos, faz de conta que já estão”.

Neste momento, o E. referiu “sabes nós vamos para uma viagem?”, ao qual lhe respondi “ai é?”, “sim”, respondeu o E., “vamos para a China”. “Nós vamos mudar de

casa”, completou a M. F.. “E vão para a China? Tão longe”, questionei-os. O E. ao ouvir isto respondeu-me “sim, nós somos chineses” e apresentou-se, referindo os nomes em chinês, a fingir, e disse olá em chinês, com as mãos juntas e a fazer uma vénia. Questionei, então, se eles/as também usam as roupas típicas da China, ao qual me respondeu “sim, só que não andamos vestidos com as roupas da China para não assustar os portugueses. E, nós vamos para a China ver aqueles animais malucos”, questionei-o quais eram os animais malucos que este iria ver, o mesmo respondeu “aqueles animais que as pessoas mexem e andam, os dragões”.

Seguidamente, desenvolvemos o projeto dos jogos, comecei então por questionar as crianças sobre que jogos tínhamos combinado construir hoje, ao qual a M. L. referiu “o jogo da memória e os... puzzles”. Assim, começamos por definir as regras do jogo da memória, estabelecendo que iríamos fazer 30 casas e quais eram as casas com restrições e as com benefícios:

“5 casa com proibições:

11 – O jogador volta para o número 1.

3 – O jogador recua 1 casa.

20 – O jogador recua 4 casas.

7 – O jogador fica sem jogar 2 vezes.

23 – O jogador fica sem jogar 1 vez.

3 casas com benefícios:

17 – O jogador avança 3 casas.

10 – O jogador pode jogar mais 1 vez.

28 – O jogador pode avançar até à última casa.”

Posteriormente, as crianças escolheram entre ir fazer o registo das regras; construir os puzzles (4 crianças); o tabuleiro do jogo da glória; a construção das casinhas de 1 a 30, no qual pintaram as casas com restrições e benefícios, de forma a destacá-las; e construimos dados.

Apêndice O-12 – Nota de campo do dia 23 de junho

O período da tarde iniciou com a brincadeira livre dentro da sala, pois estava muito calor no exterior. O jogo do dominó e da glória já estão presentes na sala e o J. pediu-me para jogar ao jogo do dominó com ele e com o E. ao mesmo, pois tinham algumas dúvidas a jogar.

Neste momento, foi possível compreender que apesar das pintas não estarem organizadas de forma a ter uma percepção rápida sobre que número representam, o E. não necessitou de contar termo a termo, tendo concluído rapidamente quantas pintas tem cada peça, sem necessitar de contar. Por outro lado, o J. necessitou de contar termo a termo e algumas vezes não dizia a contagem que correspondia ao total de pintas (ver Figura 8), sendo necessário o E. intervir e dizer o número de pintas que cada lado da peça tinha. Também joguei com as crianças neste momento.

Entretanto, como estávamos perto da área da casinha, questionei a M. F. e a B. sobre o que estavam a brincar, sendo que a M. F. me respondeu “aos pais e às mães”. De seguida, questionei sobre quem eram na brincadeira, ao qual a M. F. me respondeu que “eu sou a filha bebé” e a B. completou “e eu sou a mãe”, interroguei-as então sobre onde estava o pai, ao qual a M. F. me diz que “morreu”. No entanto, o F. que também estava próximo da área da casinha, a jogar com o D. C. ao jogo da memória, disse que era ele o pai.

No final, aproximei-me e questionei a M. F. pela sua forma de falar, nomeadamente, que se esta era a filha bebé não teria que falar à bebé. Contudo, a mesma ficou intrigada com a minha observação e referiu que já não era a filha, mas sim a irmã da B., ao qual a B. ficou igualmente intrigada e mencionou que não, que ela era sua filha. Mas a mesma continuou a argumentar que já não era a sua filha. Deixei-as negociarem sobre este momento e a M. F. ficou como irmã da B..

Apêndice O-13 – Nota de campo do dia 24 de junho

No período da tarde, comecei por jogar ao jogo da glória com o D. C., a B. e a M. L., tendo reparado que, na segunda vez que jogamos a este jogo, apesar de ler as regras, a B. estava a fixar as mesmas e já não precisava de me questionar sobre o que acontecia em determinadas casas. Neste momento, reparei igualmente que o D. C. não precisava de contar as pintas dos dados, mesmo quando estas não se encontram organizadas, questionei-o como é que este sabia quantas pintas eram sem contar, o mesmo referiu que “eu sei que 3 mais 2 é 5”.

Neste momento, enquanto que a M. L. e a B. contavam as pintas, o D. C. mencionava o resultado das pintas, que tinha saído a cada uma, sem contar. De salientar ainda que, no primeiro jogo da glória que jogamos, a M. L. estava constantemente a sair o número de pintas, no qual a mesma calhava em casas com restrições, porém a mesma não desistiu, nem se afastou do jogo.

Seguidamente, a B. e o D. C. quiseram jogar ao jogo do dominó, porém a M. L. queria jogar ao jogo da memória. Contudo, apesar de tentar convencer os amigos de trocarem de jogo, a M. L. como percebeu que estes/as queriam jogar ao jogo do dominó acabou por mencionar “ok eu também jogo, porque a B. é a minha melhor amiga”.

Durante o jogo do dominó, joguei também com o D. C., a B. e a M. L. e nenhuma destas crianças se mostrou com dificuldades em jogar ao longo do mesmo, mesmo na contagem das pintas nas peças, uma vez que as crianças se ajudavam mutuamente neste jogo.

Por fim, jogamos ao jogo da memória, o jogo que a M. L. pediu para jogarmos. Neste momento, constatei que o D. C. estava bastante concentrado no jogo, mesmo nas nossas jogadas, em comparação com a M. L. e com B. que estava constantemente a sair do espaço da mesa para ir com outras crianças, sendo que o mesmo conseguiu ganhar o jogo com um número superior de cartas, em comparação com as nossas.

Apêndice O-14 – Nota de campo do dia 25 de junho

Posteriormente, joguei com D., com o F. e com o T. S. ao jogo da memória, sendo que se notava o quanto concentrados e envolvidos estavam ao jogar este jogo, uma vez que os mesmos encontravam sempre as cartas que pretendiam, tendo ficado o jogo muito equilibrado. Para além disso, o F. mencionava que tinha sido ele a fazer determinadas peças.

De seguida, jogamos ao jogo do dominó, sendo que percebi que as crianças jogavam com bastante facilidade ao mesmo, no entanto o F. de vez em quando se distraía neste jogo, uma vez que contava todas as pintas da peça, ou seja, não as separava. Contudo, o D. ajudava o amigo, referindo várias que este deveria apenas contar as pintas de cada lado da peça.

Neste momento, o E. veio-me entregar um Mc Donald's num prato, mencionando que estava a brincar aos reis e às rainhas, no entanto o seu pai trabalhava no Mc Donald's e, por isso, estava a oferecer-me o almoço. Agradei-lhe, mas questionei-o se o pai dele trabalhava mesmo nesta cadeia de restaurantes. O E. explicou-me que não, que era apenas na brincadeira, distinguindo a realidade do faz de conta.

Entretanto, o J. chamou-me para jogar com ele, o D. C. e o A. ao jogo da glória. Assim, ao finalizar o jogo do dominó fui jogar com estes, no entanto o F. também quis vir comigo e assim jogamos juntos. Neste momento, li as regras às crianças e tentei sempre chamar a atenção do J. e do F. de que a casa que começam a contar é sempre a

casa que se encontra à sua frente e nunca a mesma casa e que devem contar mesmo uma casa que esteja ocupada, uma vez que as crianças saltavam-na, sendo que o D. C. também os começou a chamar a atenção para estes aspetos.

No período da tarde, foram introduzidos os puzzles e estive a montar um ao mesmo tempo que a M. L. e o R. também montavam o seu, o T. S. chegou ao pé de nós e mencionou que tinha sido ele a fazer o puzzle que a M. L. estava a montar.

Neste momento, o J. vem ter comigo pedir-me para brincar com ele, com o S. A. e com o T. S. no espaço dos animais. Ao chegar a este espaço o J. entregou-me um dinossauro e disse “és este”, aceitei o mesmo e de imediato o J. com o seu brinquedo começou a atacar-me e a dizer que eu era o mau, porém argumentei que ele é que me estava a atacar que eu não estava a fazer nada. O S. A. decidiu tentar afastar-nos com o seu brinquedo os nossos brinquedos da “luta”. O T. S. estava a explorar vários os brinquedos e disse que o J. é que estava a ser o mau. Assim, o J. afastou-se e mencionou que ele é que era o mau e começou a atacar-nos.

Apêndice O-15 – Nota de campo do dia 26 de junho

Ao chegar ao salão, as crianças foram cumprimentar-me e a M. L. pediu-me para ir jogar com ela, a B. e a M. F. ao jogo do peixinho. Antes de aceitar, tal como tinha mencionado na reflexão da semana passada, questionei-as primeiro sobre o que estavam a brincar, as mesmas mencionaram que estavam a jogar a um jogo, no qual a M. F. tinha que as apanhar. Assim, voltei a questionar se não queriam continuar a jogar àquele jogo, as mesmas referiram que não, que queria realmente jogar ao jogo do peixinho comigo.

Contudo, nenhuma delas queria ser a rede e foi o S. A. que se ofereceu para ser rede comigo. Ao longo do jogo, como é normal, as restantes crianças do grupo incluíram-se neste jogo, bem como as crianças da sala 9. Ao longo do jogo, este decorreu de modo normal e como esperado, no entanto o E., que devia estar distraído baixou duas vezes a rede no número que não tinha sido o estipulado/negociado.

Ao início pensei que o mesmo tinha ouvido o número mal, contudo ao observá-lo e ao ouvi-lo durante o decorrer do jogo, reparei que o E. fixava um número, que não tinha sido concordado pelos/as amigos/as, que formavam a rede, e baixava quando achava que deveria baixar, sem questionar e/ou negociar com as restantes crianças, que formavam a rede.

Apêndice O-16 – Nota de campo do dia 30 de junho

De seguida, as crianças foram brincar nas várias áreas da sala. Neste momento, aproximei-me da área da casinha, na qual estava a M. L., o D. e o D. C., tentei observar primeiramente o que estavam a fazer, mas só compreendi que o D. estava a cozinhar, “seria ele o pai e a M. L. e o D. os seus filhos?”, pensei. Aproximei-me e questionei-os sobre quem eram na brincadeira, o D. respondeu de imediato “estamos a brincar aos restaurantes, eles são os meus clientes”. Ao escutar isto, puxei uma cadeira e pedi-lhe o menu, o mesmo fingiu que me dava uma folha de papel. Ao fingir que estava a ler o menu questionei o D. C. e a M. L. sobre o que queriam almoçar, a M. L. respondeu “quero um hambúrguer, com batatas fritas e uma coca cola”, o D. C. pediu “frango assado com um bongo de tutti fruti”, ao escutar o D. C. pedi igualmente um frango assado e uma água.

O D. reconheceu os nossos pedidos e foi para a cozinha, neste momento conversei com a M. L. e o D. C. sobre o facto de neste restaurante haver um cozinheiro, o D. C. mencionou que normalmente “são cozinheiras”, mas a M. L. argumentou que também podem ser homens, ou seja, “cozinheiros, que não há problema nenhum”.

Entretanto, o D. chegou com a nossa comida e explicou que estava muito cansado, mencionei que deveria arranjar uma empregada ou um empregado de mesa para o ajudar, neste momento a M. L. explicou “pois, pode ser um menino ou uma menina”, ao qual o D. ficou pensativo e respondeu, “pois, pode” com um sorriso.

Por fim, como o D. se esqueceu de trazer a minha água pedi-lhe o livro de reclamações, ao qual me deu (um prato) para que pudesse assinar, com um sorriso. Ao receber o livro de reclamações, fingi escrever em voz alta, de forma a que a M. L., o D. C. e o D. se riram.

Entretanto, o J. já me tinha chamado para ir jogar com ele e com a M. F.. Assim, após escrever no livro de reclamações sai do restaurante e dirigi-me à mesa onde estava o J. e a M. F. a fazer puzzles. Reparei que enquanto a M. F. fazia os puzzles rapidamente, o J. era mais cuidadoso com os pormenores, sendo que ao ser questionado por ter colocado uma determinada peça no puzzle mencionava que “eu sei que é assim, porque nesta parte está perto e nesta também e encaixam, fica o desenho”.

Neste momento, a M. F. quis jogar comigo ao jogo do dominó. Reparei que a M. F. jogava rapidamente, porém enganava-se às vezes na contagem devido ao facto de não contar termo a termo, mas a tentar utilizar o subitting. No entanto, a mesma conseguiu ganhar o jogo, ficando sem peças.

Posteriormente, jogamos com o J. ao jogo da glória, no qual a M. F. também ganhou este jogo. Contudo, foi visível que o J. se sente mais confortável a fazer a contagem termo a termo, no entanto esta contagem não era organizada, no entanto o mesmo fazia um grande esforço para se lembrar que tinha que começar a contar na casa seguinte e não na casa onde se encontrava, mencionando mesmo “deixem-me concentrar”.

Apêndice O-17 – Nota de campo do dia 01 de julho

De seguida, exploramos o jogo da cabra cega e o jogo das cadeiras, tendo sido o S. A. a lembrar-se sobre o que tínhamos combinado explorar hoje, no período da tarde, uma vez que não tivemos tempo para explorar o jogo do macaquinho do chinês e do rei manda, no entanto estes como são jogos que jogamos durante o tempo de brincadeira livre, as crianças quiseram explorar os dois jogos que não costumam jogar.

O A. S. e o T. S. quiseram mencionar como se joga a este jogo, sendo que o E. e o S. A. ajudaram a cantar a canção da cabra cega, nomeadamente, “cabra cega de onde vens? (a criança, que é cabra cega, responde o nome de uma cidade/vila) o que trazes para comer? (a criança, que é cabra cega, responde) o que trazes para beber? (a criança, que é cabra cega, responde). Dás-me um bocadinho? (a criança, que é cabra cega, responde que não) Dás-me um bocadão? (a criança, que é cabra cega, responde que não) Então toma lá este empurrão”.

Seguidamente, expliquei que como está muito calor não podemos ir para o espaço exterior comum às várias valências, assim teremos que fazer na sala, para tal não podemos correr, bem como devemos continuar em roda para que a criança, que é a cabra cega, não caía ou vá contra as mesas, as cadeiras ou os móveis, uma vez que se poderá magoar. As crianças aceitaram esta proposta e o J. fez de cabra cega a primeira vez, sendo que o A. S. rodou-o, enquanto que eu e as restantes crianças rodamos em roda, para não ficarmos no mesmo sítio. O J. após levar o empurrão foi tentar apalpar a cara de uma criança e tentar adivinhar quem era, sendo que o A. S. juntou-se à roda.

À medida que uma criança adivinhava quem era a criança que estava a apalpar, essa criança ia para cabra cega e a criança que a adivinhou fica a rodar, sendo que depois de a rodar junta-se à roda, enquanto que a roda gira à medida que a criança, que é cabra cega estava a ser rodada.

Por norma, as crianças conseguiam adivinhar por exclusão de parte, por exemplo, tem cabelo cumprido é menina e usa óculos é a L. E. ou tem cabelo curto é menino, usa

óculos é o S. A. ou o A., como é pequeno é o A.. Contudo, houve o caso da L. E. que ao apalpar o F. mencionava que o mesmo era um menino alto, sendo que este é mais baixo que ela, como esta não conseguia perceber quem era, uma vez que mencionava que era criança uma mais alta coloquei-a de frente para o S. A., que é um dos meninos mais altos do grupo, e questionei-a se este era alto ou baixo, a mesma mencionou que era baixo. Como esta estava a fazer uma grande confusão coloquei a mão dela no meu ombro e questionei-a se era alta ou baixa, a mesma referiu que era alta, assim de seguida coloquei a mão dela no ombro do F., esta ao o apalpar, o F. riu-se e a L. E. descobriu-o.

Neste jogo, todos/as tiveram a oportunidade de ser a cabra cega.

Por fim, jogamos duas vezes ao jogo das cadeiras, sendo que foi o J. a explicar as regras deste jogo, referindo, assim, que as crianças têm que andar à volta das cadeiras e quando a música parar têm que se sentar, quem fica sem cadeira, sai do jogo e deve-se sempre tirar uma cadeira à medida que uma criança sai. Contudo, acrescentei que inicialmente o número total de cadeiras é igual ao número total de crianças menos uma, ou seja, há menos uma cadeira do que o total de crianças.

Neste momento, algumas crianças tentavam ter táticas de jogo, como sentarem-se imediatamente nas cadeiras, como saltarem para as cadeiras, como fez o T. S.; parar de vez em quando ao pé de uma cadeira; deixar um grande espaço entre a criança que está à sua frente, como foi o caso do R.. Em ambos os jogos, o T. S. ganhou este jogo, sendo que o A. S., que é o seu irmão, no primeiro jogo ficou em 3.º lugar e no segundo ficou em 2.º lugar.

Apêndice O-18 – Nota de campo do dia 03 de julho

Posteriormente, assim que o J. me viu veio questionar-me se queria ir jogar com ele ao jogo do “peixinho”, como referiu, no espaço exterior às salas de pré-escolar e ao salão. Assim, fui com este até ao exterior e questionei-o sobre o que estava a brincar, este respondeu-me que estava a jogar à apanhada, mas que agora queria jogar ao jogo do peixinho. Desta forma, chamou alguns/mas amigos/as para jogarem a este jogo, sendo que fiquei eu e o J. na roda inicialmente.

Começamos por combinar um número, porém só há terceira vez que combinamos qual seria o número que iríamos baixar é que conseguimos apanhar um peixinho, o que mostra que as crianças foram desenvolvimento/aprendendo estratégias para não serem apanhados/as e/ou aprenderam a compreender quando é que a rede vai fechar/baixar.

No entanto, quando o A. foi apanhado o mesmo não quis pertencer à rede, uma vez que argumentou que não tinha sido totalmente apanhado. Esta situação fez com que as crianças que já estavam na rede, nomeadamente, o E. e a M. F. ficasse um pouco intrigados/as mencionando que também queriam ser o peixinho, o que fez com que as crianças não quisessem jogar mais a este jogo.

Por fim, o J. pediu-me para jogarmos ao jogo da cabra cega e que fosse eu a chamar as crianças para irmos jogar, o que lhe expliquei que deveria ser o mesmo a questionar os/as seus/suas amigos/as se queriam jogar, o J. assim o fez e o F., a M. F., a M. L., o A. e o E. quiseram jogar a este. No entanto, as crianças não se colocavam em roda, como tínhamos jogado quando exploramos este jogo e quando o apresentamos na divulgação do projeto, de forma prevenir que a criança, que é cabra cega, não caía e/ou saía da zona onde estão as crianças que tem que adivinhar. De tal modo que o J., que ia ser a cabra cega, argumentava que só poderiam começar a jogar quando estivessem todos/as em roda, pois ele não poderia cair ou sair da roda e não encontrar os/as amigos/as, para tal as crianças deram as mãos e só depois é que me juntei ao grupo.

Posteriormente, na sala, o D. e o E. jogavam ao jogo do galo. O D. mencionou que estavam a jogar como se fosse as damas, no sentido que poderiam mover as peças que tinham jogado anteriormente. Como o D. e o E. tinham apenas uma peça cada um no tabuleiro e andavam a mover as mesmas.

Apêndice O-19 – Nota de campo do dia 12 de junho

Posteriormente a este momento as crianças foram brincar no espaço exterior. Neste momento tentei envolver-me na brincadeira do E., em que o mesmo estava a brincar com um menino da sala 9. O E. começou por dizer-me que estávamos a andar nuns carros que são golfinhos e que estes andam muito rápido. De seguida, levantou o seu braço mais ou menos até à zona do peito e disse “vamos viajar na máquina do tempo”, fiquei curiosa com esta afirmação. Porém, o E. referiu “já estamos no deserto”, ao ouvir isto questionei-o se uma máquina do tempo não seria para viajar no tempo e não no espaço, mas o mesmo mencionou que era uma máquina do tempo e que estávamos no deserto.

Apesar de não aceitar as suas respostas, uma vez que na realidade e pelos nomes o E. estaria a fazer uma grande confusão, mas como estava a brincar tudo poderia acontecer na sua brincadeira. Rapidamente, o E. dirigiu-se a mim e disse “estamos à procura de leões”, o qual o questionei sobre se no deserto havia leões, o mesmo consentiu

que sim, questionei-o de volta se não queria dizer que estávamos na selva, mas o mesmo negou, “é um deserto, eu já vi o filme do rei leão e ele está no deserto”, explicou-me o E.

Durante este momento, o E. foi relatando o que estávamos a vivenciar, “há um vulcão aqui, sabes?”, e que este se poderia transformar em vários animais, como uma serpente, agindo e movendo-se como tal no chão, sendo que ainda fingiu ameaçar que ia morder o menino da sala 9 que estava a brincar connosco, quando este passou ao pé do E.. E, ainda, fingiu ser uma preguiça, movendo-se lentamente.

Assim, esta criança na sua brincadeira de faz de conta utilizou a sua imaginação e criatividade, bem como alguns conhecimentos, como o filme do Rei Leão, para brincar e agir neste momento.

APÊNDICE P – NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Apêndice P-1 - Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 9 de março - Momento de brincadeira (coronavírus)

Este momento surgiu de uma brincadeira na área da casinha, no qual estavam presentes o J., a B., a T. e a M. C. e no qual envolvi-me na brincadeira das crianças. Este momento aconteceu no período da manhã no dia 9 de março de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Inicialmente, as crianças estavam a brincar aos cabeleiros, porém, de imediato, o J. lembra-se que estávamos num avião a fazer uma viagem, sendo que ele era o piloto do avião. Com as cadeiras a fazerem de acento, a T. e a M. C. a fazerem de hospedeiras, enquanto eu e a B., que tinha um bebé ao colo, íamos apreciando a vista do avião, o J. começou a dizer locais onde poderíamos ir. Contudo, no meio daquela conversa questionou-me: “queres comer o coronavírus?”. Mostrei-me intrigada e questionei-o de volta que comida era essa, mas ele não me respondeu e contínuo a enumerar sítios que poderíamos visitar.</p> <p>Neste momento, é perceptível o envolvimento e o cuidado que o J. tem perante este momento, o mesmo demonstra estar entusiasmado e feliz, enquanto negociava os locais onde poderíamos viajar, enumerando-os, enquanto pilotava o avião.</p>	J. – Nível 5	Momento Lúdico	Área da casinha – sala do grupo
<p>A B. que estava sentada ao meu lado enquanto realizamos a viagem, envolveu-se rapidamente na mudança da brincadeira que o J. fez (do cabeleireiro para uma viagem de avião), ao qual incluí um bebé nos braços.</p> <p>Enquanto viajamos falo com a mesma sobre o que estamos a ver da janela do avião, a mesma reage rapidamente as minhas questões e conversava sobre o momento de andar de avião, bem como conversava com a M.C, a T. e o J., enquanto demonstrava cuidado com o bebé que trazia. No entanto, mostrou-se um pouco intrigada com a conversa do J. sobre o coronavírus, não respondendo à questão do J.</p>	B. – Nível 5		

sobre o país que iríamos viajar. Porém, não abandonou a brincadeira e continuou sentada a cuidar do seu bebê.			
<p>A T. e a M. C. também reagiram rapidamente à proposta feita pelo J., de fazerem uma viagem de avião, assumindo as mesmas o papel de hospedeiras de bordo. Enquanto o J. conduzia o avião as mesmas foram questionar-me a mim e à B. se queríamos algo, pedi um café e a B. uma sandes de fiambre, as mesmas preparam os nossos pedidos e entregaram-nos.</p> <p>Quando o J. questionou para onde seria a nossa viagem, a T. responde que ela e a M. C. queriam ir para “a cidade das senhoras chiques”, referindo-se, assim, a Milão.</p> <p>Durante este momento, é possível notar que ambas se envolveram na brincadeira, uma vez que demonstraram persistência, precisão, criatividade, concentração e demonstravam-se satisfeitas. Porém, a M. C. ao longo deste momento não se envolveu com muita energia e não demonstrou um sorriso ou um brilho do olhar, uma vez que permaneceu durante a brincadeira com uma expressão facial pouco motivada. Para além de que durante o momento as suas ações eram semelhantes à da T..</p>	T. – Nível 5 M. C. – Nível 4		

Apêndice P-2- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 2 de junho – Momento de brincadeira (carrinho)

Este momento surgiu de uma brincadeira no espaço exterior, no qual estavam presentes o J., o A., o S. A., o F. e o D. C., apenas observei a brincadeira das crianças. Este momento aconteceu no período da tarde no dia 2 de junho de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
O A., o J., o S. A., o F. e o D. C. estavam bastante envolvidos, motivados e empenhados na sua brincadeira. Nesta, as crianças tinham um carrinho de brinquedo, onde se podem sentar, em que uma criança se senta neste e outra empurra o carrinho, sendo que as três crianças corriam atrás destas, bastante felizes. Posteriormente,	J. – Nível 5 A. – Nível 5 S.A. – Nível 5 F. – Nível 5 D. C. - Nível 5	Momento Lúdico	Espaço exterior comum a todas as

trocavam entre os cinco as funções da brincadeira e a brincadeira voltava a desenrolar-se da mesma forma. As cinco crianças mostravam-se bastante envolvidos e utilizando toda a sua energia para que a brincadeira acontecesse.			valências da instituição
--	--	--	--------------------------

Apêndice P-3- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 8 de junho –Momento de brincadeira (gelados)

Este momento surgiu de uma brincadeira no espaço exterior comum às várias valências, no qual estavam presentes a M. L. e a L. E. e no qual me envolvi neste momento. Este momento aconteceu no período da tarde no dia 8 de junho de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
A M. L. estava empoleirada num baloiço verde, encostada a uma espécie de divisão do escorrega e gritava “Quem quer gelados?”, demonstrando-se feliz e entusiasmada enquanto falava, baloiçando-se no baloiço de um lado para o outro. Decidi aproximar-me da mesma e questioneei-a sobre que sabores esta tinha, a mesma referiu que tinha todos os sabores, assim pedi um gelado com sabor a unicórnio e com purpurinas por cima, a mesma mostrou-se radiante pelo meu pedido e foi prepará-lo com muito cuidado com a ajuda da L. E.. Assim que me entregou o meu pedido, voltou novamente a gritar “Quem quer gelados?”, o que mostra que a M. L. estava completamente envolvida e não abandonou este momento.	M. L. – Nível 5	Momento Lúdico	Espaço exterior comum a todas as valências da instituição
A L. E. apesar de estar envolvida nesta brincadeira com a M. L., era apenas a sua ajudante. Durante este momento, a L. E. apesar de olhar para as outras crianças a brincar, quando a M. L. lhe pediu ajuda, a mesma levantou-se e começou a ajudar a amiga, o que mostra que apesar de não estar totalmente envolvida na brincadeira, a	L. E. – Nível 4		

<p>mesma retomava a sua função rapidamente. A L. E. não abandonou o momento e continuou sentada à espera de ajudar a M. L. a fazer gelados.</p> <p>No entanto, a mesma não demonstrou ao longo deste momento, muita energia, persistência e a sua expressão facial permaneceu inalterada, demonstrando séria. Para além de que a L. E. não teve atividade no indicador da linguagem, ou seja, não falou.</p>			
--	--	--	--

Apêndice P-4- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 16 de junho de 2020 – Momento da exploração do projeto sobre Portugal – “Vamos explorar a região do Algarve”, através de uma viagem de autocarro de faz de conta

Este momento surgiu de uma proposta de um momento antes de explorarmos um projeto, nomeadamente, através do Projeto de Portugal. Esta proposta teve o intuito de potenciar um momento de faz de conta antes de explorarmos a região do Algarve, neste sentido foi sugerido pelas crianças fazermos uma viagem de autocarro. Para tal, colocamos as cadeiras, de forma a representar um autocarro. Este momento aconteceu no período da manhã no dia 16 de junho de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Após recolher todos os bilhetes, sentei-me na cadeira da frente e referi “agora antes de irmos temos de colocar...”, sendo que todas as crianças entusiasmadas completaram a minha ideia, referindo “o cinto de segurança” e fizemos todos/as o movimento como se estivéssemos a colocar o cinto. Neste momento, fingi que estava a guiar, ouvi-a o riso das crianças atrás de mim, decidi fazer umas curvas salientando “olhem uma curva, agarrem-se”, inclinando-me para os lados de cada vez que surgia uma curva, ao qual tentava sempre olhar para trás para ver como as crianças estavam a reagir a este momento e constatei que as mesmas fingiam também elas serem levadas pela curva. Demonstrando neste momento, concentradas, feliz, criativas (ao</p>	<p>J. – Nível 5 A. – Nível 5 M. L. – Nível 5</p>	<p>Momento lúdico</p>	<p>Espaço da reunião de grupo – sala do grupo</p>

desenvolverem ações como se tivéssemos mesmo num autocarro) e colocaram toda a sua energia neste momento. No final, apitei e referi que tínhamos chegado à região do Algarve, virando-me para as crianças, que se mostravam felizes e curiosas neste momento, tendo sido possível, igualmente, constatar que as crianças mostraram persistência, ou seja, não abandonaram, nem interromperam o seu envolvimento ao longo deste momento de faz de conta.			
De salientar que apesar de ter constatado que algumas crianças não demonstraram imediatamente reação ao que era proposto (S. A., B., M. F. e D.C.) e uma minoria não ter demonstram uma atenção a certas ações (M. F. e D. C.), provavelmente derivado do tempo de reação ser reduzido, estas crianças demonstraram-se envolvidas neste momento e não abandonaram facilmente o mesmo.	S. A. – Nível 5 B. – Nível 5 M. F. – Nível 4 D.C. – Nível 4		
No entanto, constatei que o F. não se mostrou totalmente concentrado, uma vez que olhava para a educadora cooperante, para ver o que esta estava a fazer. Neste momento, o mesmo interrompeu algumas vezes este momento, porém voltava a envolver-se neste por ele próprio.	F. – Nível 4		

Apêndice P-5- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 18 de junho de 2020 – Momento em que as crianças jogam pela 1.^a vez ao jogo da memória construído pelas próprias através do Projeto dos Jogos

Este momento surgiu da introdução pela primeira do jogo da memória na sala. Este jogo foi construído através do Projeto dos Jogos, uma vez que com a situação da pandemia as crianças ficaram sem jogos na sala. Assim, através da escuta de uma criança, surgiu o intuito de criar/construir jogos para que as crianças pudessem usufruir destes materiais. Neste sentido, este foi um jogo construído pelas crianças e ao ser introduzido quatro crianças decidiram ir explorar, nomeadamente, a M. L., o J., o A. e o D. Este momento aconteceu no período da tarde no dia 18 de junho de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>O J., o D., o A. e a M. L. escolheram jogar a este jogo e envolveram-se bastante, sendo que com tanta felicidade a jogar ao mesmo, estas gritavam em vez de falarem, mostrando-se totalmente envolvidos neste momento.</p> <p>O J., o A. e a M. L. durante o jogo demonstravam bastante concentrados para tentarem observar onde é que poderiam encontrar as cartas semelhantes entre si, demonstrando complexidade e desenvolvimento cognitivo. Para tal, demonstravam estar completamente envolvidos, utilizando toda a sua energia para aquele momento, demonstrando darem o seu melhor. Para além disso, nunca se distraíram ao longo do jogo, uma vez que através da sua concentração conseguiam observar onde estavam as cartas pares.</p>	<p>J. – Nível 5</p> <p>A. – Nível 5</p> <p>M. L. – Nível 5</p>	<p>Momento Lúdico</p>	<p>Numa mesa da sala do grupo</p>
<p>No entanto, o D. quando não era a sua vez de jogar observava os/as seus/suas amigos/as a brincarem noutros espaços da sala, demonstrando-se desatento, apenas quando era a sua vez de jogar é que se voltava a concentrar.</p>	<p>D. – Nível 3</p>		

Apêndice P-6- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 6 de março – Momento de exploração no templo romano (não lúdico)

Este momento surgiu do Projeto Exploradores da Cidade, mais concretamente, quando visitamos e exploramos o Templo Romano. A proposta deste momento surgiu do interesse das crianças em explorar o monumento, mas também para esclarecer a dúvida se o Templo era ou não um quadrado. Portanto, surgiu a proposta de medir o Templo com medidas não convencionais (pés e braços).

De salientar que quando chegamos ao local, o grupo de crianças foi dividido e enquanto um grupo começou por explorar o monumento, o restante grupo decidiu ir desenhar o monumento. A análise deste momento centra-se no primeiro grupo que foi fazer a exploração do Templo Romano. Este momento aconteceu no período da manhã no dia 6 de março de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não lúdico)	Espaço
<p>O primeiro grupo a realizar a exploração matemática foi o T. R., a M. L., o T. S., o S. R., o S. A., o S. M., o E. e a T.. Este grupo mediu com os pés o lado do Templo Romano mais próximo da Pousada dos Loios e foram precisos 140 pés, um à frente do outro, para medir este lado do monumento.</p> <p>De salientar que esta contagem foi realizada, principalmente, pelas crianças, que contaram de dois em dois, tendo conseguido constatar que as crianças começaram a relacionar um padrão nos números, nomeadamente, o seguinte padrão: 2-4-6-8-10, ou, ainda, uma outra estratégia que adotaram foi contar os seus pés, tendo como referência o número que foi, anteriormente, referido, demonstrando aqui a sua complexidade e criatividade, principalmente do T. R., da M. L. e do S. A..</p> <p>De salientar que as três crianças mencionadas demonstram também persistência ao não desistirem deste momento, pois queriam descobrir se os lados do monumento eram iguais. Assim, mostraram-se bastante concentrados e colocaram toda a sua energia neste momento.</p>	<p>T. R. – Nível 5 M. L. – Nível 5 S. A. – Nível 5</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Templo Romano</p>
<p>O E. ao longo deste momento demonstrou-se um pouco distraído, através da curiosidade de explorar todo o meio em redor. No entanto, o mesmo retomava a atividade com bastante energia, especialmente quando participava na contagem. Contudo a maior parte dos momentos o E. não se mostrava concentrado.</p>	<p>E. – Nível 3</p>		
<p>A T. demonstrou-se uma postura semelhante ao do E., no entanto a mesma não demonstrou energia, mas participou na contagem dos pés.</p>	<p>T. – Nível 3</p>		
<p>No entanto, o T. S., o S. M. e o S. R. apesar de participarem no momento ao colocarem os seus pés no auxílio da contagem, os mesmos não efetuaram a contagem e mostravam-se a olhar para as</p>	<p>T. S. – Nível 2 S. M. – Nível 2 S. R. – Nível 2</p>		

<p>peças que passavam, demonstrando que este momento não estava a ser interessante para os mesmos.</p>			
--	--	--	--

Apêndice P-7- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 15 de junho de 2020 - Momento da exploração do projeto sobre Portugal – Visualização do vídeo sobre a região do Alentejo

Este momento surgiu de uma proposta de um momento para explorarmos um projeto, nomeadamente, o Projeto de Portugal, através da visualização de um vídeo sobre a região do Alentejo. Este momento aconteceu no período da manhã no dia 15 de junho de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Durante este momento, visualizamos um vídeo para conhecermos melhor a nossa região. Neste momento, reparei que algumas crianças mostravam-se pouco envolvidas, como foi o caso do S. A., do A. e do T. S., que a partir do momento em que interrompiam o seu envolvimento, já não voltavam a visualizar o vídeo.</p>	<p>S. A. – Nível 2 A. – Nível 2 T. S. – Nível 2</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Espaço da reunião de grupo – sala do grupo</p>
<p>Em relação ao F. e ao D. C. os mesmos não se mostraram, igualmente, envolvidos, nem interessados neste momento, distraíam-se facilmente.</p>	<p>F. – Nível 3 D. C. – Nível 3</p>		
<p>A M. L. e a B. mostram-se um pouco interessadas pelo vídeo, porém em alguns momentos distraíam-se perante outras situações</p>	<p>M. L. – Nível 4 B. – Nível 4</p>		

Apêndice P-8- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 16 de junho de 2020 – Momento de culinária: gelados

Este momento surgiu uma proposta de um momento que teve por base a observação de uma brincadeira, mais concretamente, da brincadeira da M. L. a vender gelados. Neste momento esteve presente o A. S., o D., a B., a M. L., a M. F. e o A., o mesmo aconteceu no período da manhã no dia 16 de junho de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Ao chegarmos à sala as crianças estavam todas muito entusiasmadas, pois sabiam que iríamos fazer um gelado. No entanto, optei por as questionar se sabiam o que iríamos fazer agora, ao qual me responderam em coro “gelados”.</p> <p>Ao confeccionarmos a refeita, ia mencionando o que iríamos fazer à medida que uma criança colocava os ingredientes e ligava o liquidificador. No entanto, durante este momento apenas a M. L. e a M. F. demonstravam completamente interessadas e concentradas e persistentes durante o momento, sendo que nada as fez alterar ou interromper a sua atenção. Tanto a M. F., como a M. L. colocaram toda a sua energia e os seus conhecimentos para ajudarem a fazer a receita.</p>	<p>M. L. – Nível 5 M. F. – Nível 5</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Espaço da reunião de grupo + espaço com mesas – sala do grupo</p>
<p>A B. e o A. S. apesar de mostraram-se persistentes e concentrados durante este momento, não demonstraram energia, nem complexidade ao fazer esta receita, ou seja, provavelmente devido à sua expressão facial, a B. e, igualmente, o A. S. não demonstrou totalmente envolvida na atividade.</p>	<p>B. – Nível 4 A. S. – Nível 4</p>		
<p>Por sua vez, o D. e o F. que no início demonstraram-se entusiasmados por fazer gelados, enquanto esperavam pela sua vez de adicionar um ingrediente ou de ligar o liquidificador distraíam-se ambos facilmente deste momento.</p>	<p>D. – Nível 3 F. – Nível 3</p>		

Apêndice P-9- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 17 de junho – Momento das experiências das sombras

Este momento surgiu de uma proposta implícita das crianças, uma vez que o intuito partiu da escuta das crianças sobre os animais, revelando interesse pelos mesmos. Neste sentido, decidi propor a escuta da história “O Cuquedo”, de Clara Cunha, com o recurso ao teatro de sombras. Neste momento, as crianças repararam que as sombras ficavam maiores e menores ao longo da história. Este momento aconteceu no período da tarde, no dia 17 de junho de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
No momento da tarde, exploramos e escutamos da história “O Cuquedo” com recurso ao teatro de sombras, explorando as sombras. Após ter contado a história, perguntei às crianças se tinham reparado nas sombras durante o teatro e coloquei o fantoche do elefante para verem, colocando o fantoche perto da caixa e questionei se achavam que o elefante estava próximo ou afastado da caixa, o D. referiu “está longe” e que quando o afastei da tela da caixa o D. confirmou “está perto”, sendo que ao mesmo tempo o J. apoiava a perspectiva do amigo. Assim, optei por questionar, “mas as sombras crescem?”, as crianças mencionaram que sim, entusiasmadas.	D. – Nível 5 J. – Nível 5	Momento não lúdico	Espaço da reunião de grupo – sala do grupo
Como forma de explorarmos este momento, pedi ao A. para se colocar atrás da caixa e ao aproximarmos da tela o D. referia que estava longe da mesma e quando afastávamos o mesmo mencionava que agora estava perto. O A. começou-se a rir, meio tímido, e disse que o que o amigo disse não correspondia à realidade	A. – Nível 4		

Apêndice P-10- Tabela de análise do nível de envolvimento das crianças no dia 01 de julho – Momento do reconto da história “Queres brincar comigo?”, de Eric Carle

Este momento surgiu durante um tempo antes de irmos para a batalha de água (componente de natação). De forma a contextualizar, este foi um livro de li às crianças durante o confinamento, o qual foi um momento muito marcante para as crianças, pois

para além de referirem em várias situações do dia a frase padrão do livro, pediam com muita regularidade para o mesmo ser lido. Neste momento, estava presente o S. A., a M. F., o J., o F., a M. L., o E., o A. e a L. E. e aconteceu no período da manhã no dia 1 de julho de 2020.

Descritivo do momento	Crianças e o nível de envolvimento	Momentos (Lúdico ou não Lúdico)	Espaço
<p>Antes de irmos para a batalha de água, durante a reunião de grupo, como ainda tínhamos tempo, questionei as crianças sobre qual tinha sido a história que me tinham pedido para contar esta semana. Olhei para a M. F. e os seus olhos estavam muito brilhantes e respondeu-me “Olá amigo, queres brincar comigo?”. Após esta ter mencionado esta afirmação mostrei-lhes o ratinho de feltro e o livro, as crianças estavam radiantes e mostravam-se muito felizes por escutarem novamente a história.</p> <p>No entanto, referi que não lhes iria ler novamente a história, as crianças mostram-se desanimadas, foi então que lhes expliquei que como já tinha lido a história em casa (todas as crianças presentes mencionaram que sim) e já tinha lido na sala, que hoje tinha pensado serem eles/as a recontar a história.</p> <p>Assim, o S. A. quis recontar a história, levantou-se e pegou no ratinho, no mesmo momento coloquei o livro aberto para que as ilustrações ajudassem o S. A. a lembrar-se da história, sendo que à medida que ia recontando ia passando as páginas.</p> <p>Neste momento, todas as crianças quiseram participar no reconto da história, tentavam novamente adivinhar quais eram os animais que surgiam a seguir na história e algumas das suas desculpas para não poderem ir brincar com o ratinho, sendo que a M. F. sabia a maioria das falas dos animais, o que demonstra a concentração, a complexidade e a criatividade das crianças, bem como a sua energia e motivada perante o momento.</p> <p>Para além disso, o S. A. lembrava-se nas frases padrão, que referiu sem nenhuma hesitação, nomeadamente, “E, o ratinho seguiu o seu caminho. Olá amigo, queres brincar comigo?”. Este momento foi um dos</p>	<p>S. A. – Nível 5 M. F. – Nível 5 J. – Nível 5 M. L. – Nível 5 E. – Nível 5 A. – Nível 5</p>	<p>Momento não lúdico</p>	<p>Espaço da reunião de grupo – sala do grupo</p>

momentos em que as crianças tiveram mais envolvidas e entusiasmadas, uma vez que esta é uma das histórias que mais gostam, por isso, mostraram-se muito participativos/as e ao mesmo tempo concentrados/as.			
No entanto, o F. teve vários momentos de desconcentração, pois olhava para a educadora cooperante para saber quando é que iriam para a batalha de água. Ao mesmo tempo voltava a concentrar-se e tentava adivinhar a que animais pertenciam as caldas, tal como os seus pares.	F. – Nível 4		
De salientar, ainda, que a L. E. não se mostrou muito interessada no reconto da história, baixando inúmeras vezes a cabeça. Para além disso, não participou no reconto da história como os seus pares. Neste sentido, a L. E. parecia que estava ausente.	L. E. – Nível 1		