

AS CONCEÇÕES E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: UM ESTUDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Catarina Correia Mestre

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal

2023-2024



AS CONCEÇÕES E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: UM ESTUDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Catarina Correia Mestre

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

Júri

Presidente: Prof. Doutora Susana Pereira

Arguente: Prof. Doutor Cleriston Izidro dos Anjos

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

À minha avó, que sempre sonhou estar presente neste capítulo da minha vida. Onde
quer que estejas, conseguimos!

Ao meu avô, que sempre foi luz em todas as fases da minha vida.

À minha mãe, que desde o primeiro dia mergulhou de cabeça comigo e foi a maior
botija de oxigénio.

Ao meu pai, por todo o esforço feito para que o nosso sonho fosse possível.

Aos meus pais, que nunca desistiram deste sonho e correram ao meu lado.

Ao Luís, por todo o amor. O meu porto seguro, que sempre compreendeu as ausências e
não me deixou quebrar.

À Vanessa, que nunca questionou as ausências sentidas, por sonhar comigo e me
encorajar a fazer mais e melhor.

Aos pedaços de mim, por serem uma inspiração a toda a hora e prova viva de que
podemos deixar partes de nós espalhadas pelo mundo.

À Beatriz, por todas as gargalhadas, ceias tardias e amor incondicional.

À Francisca, a luz que iluminou até os meus dias mais sombrios. Por estar sempre
presente, pela paciência e pela amizade de todas as horas.

À Lígia, à Madalena e à Sara, por todos os sorrisos trocados e por todos os momentos
vivididos.

À Nádia, por toda a paz, calma e momentos de lucidez. Pela amizade, preocupação e
carinho.

À minha orientadora, Professora Doutora Catarina Tomás, por toda a orientação,
ensinamentos e partilha de conhecimentos desde o primeiro dia.

A todos os que caminharam comigo e ao meu lado, obrigada!

Resumo

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa. O plano de estudos contempla a realização de duas PES, uma no 1.º e outra no 2.º CEB e, na sua sequência, a elaboração de uma investigação que teve como problemática *As concepções e a importância do brincar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Para o desenvolvimento da investigação, optou-se por uma metodologia qualitativa e a opção por três técnicas de recolha de dados: a observação, os grupos focais e a fotografia. A análise foi estruturada em quatro dimensões: (i) exploração do conceito de brincar, (ii) reflexão sobre a importância do brincar, (iii) interação social e brincadeiras, e (iv) impacto do brincar na vida diária das crianças. As fotografias mostraram que a maioria das crianças participa em atividades estruturadas e definidas pelos adultos fora de casa, com poucas oportunidades para brincadeiras livres. As observações durante a PES revelaram que, nos momentos de acolhimento, recreio e almoço, as crianças tinham a possibilidade de brincar livremente, mas sempre sob supervisão dos adultos. O grupo focal forneceu informações sobre as concepções das crianças sobre o brincar, destacando que é visto como uma atividade divertida e essencial para a socialização e alívio do stress diário. As crianças valorizam o brincar ao ar livre e consideram os intervalos escolares suficientes para se divertirem. A interação social durante as brincadeiras é importante, com a escolha dos pares baseada na confiança e no vínculo familiar. No entanto, apesar de reconhecerem a felicidade associada ao brincar, as crianças também reconhecem o seu ofício de aluno, destacando que as experiências de aprendizagem são igualmente divertidas e enriquecedoras.

Palavras-chave: Brincar; Ofício de aluno; Ofício de criança; Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This final report emerges from the Supervised Teaching Practice II (STP) curricular unit, part of the last semester of the master's degree in teaching 1st Cycle Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle Basic Education at the Lisbon School of Education. The study plan includes two STP, one in the 1st and one in the 2nd CEB and, following this, the preparation of an investigative study. The aim of the research presented in this report was to study the problem.

For the development of the study, a qualitative methodology was mobilized where several data collection techniques were chosen such as focus groups and photography. The analysis was structured into four dimensions: (i) exploration of the concept of play, (ii) reflection on the importance of play, (iii) social interaction and play, and (iv) the impact of play on children's daily lives. The photographs showed that most of the children take part in organized activities outside the home, with few opportunities for free play. Observations during the internship revealed that, at reception, playtime and lunchtime, the children were able to play freely, but always under supervision.

The focus group provided information on the children's perception of play, highlighting that it is seen as a fun activity and essential for socializing and relieving daily stress. The children value playing outdoors and consider school breaks to be enough time to have fun. Social interaction during play is important, with the choice of peers based on trust and family ties.

Although they recognize the happiness associated with playing, the children also value learning experiences, considering them to be equally fun and enriching.

Keywords: Play; Pupilhood; Childhood as an Occupation; Primary school.

ÍNDICE GERAL

Abstract	5
INTRODUÇÃO	10
PARTE I.....	14
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	15
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	16
1.2. Identificação da problemática e estratégias	18
1.3. Avaliação do Projeto de Intervenção	23
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	29
1. Caracterização do contexto socioeducativo e dos atores	30
1.1. Agrupamento de Escolas	30
1.2. A Escola	31
1.3. As Turmas	32
1.3.1. As crianças do 5.º A	32
1.3.2. As crianças do 5.º D	33
1.4. Identificação da problemática e estratégias	34
1.4.1. Identificar para intervir com o 5.º A.....	34
1.4.2. Identificar para intervir com o 5.º D.....	35
1.5. Avaliação do Projeto de Intervenção	36
1.5.1. Análise crítica da intervenção com o 5.º A	37
1.5.2. Identificar para intervir com o 5.º D.....	38
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	41
PARTE II	45
1. AS CONCEÇÕES E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: UM ESTUDO NO 1.º CEB.....	46
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
3. METODOLOGIA	56
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
4.1. Exploração do conceito de brincar: Diversão, felicidade e amizade	63

4.2. Reflexão sobre a Importância do Brincar	65
4.3. Interação social e Brincadeiras	66
4.4. Impacto do Brincar na Vida Diária	68
5. CONCLUSÕES.....	70
6. REFLEXÃO FINAL	73
7. REFERÊNCIAS	76
ANEXOS.....	84
ANEXO A – HORÁRIO 4.ºB	85
ANEXO B –PLANTA DA SALA 4.ºB	87
ANEXO C – GUIÃO DA ENTREVISTA PC 1.º CEB	89
ANEXO C1 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PC 1.º CEB	91
ANEXO D – TABELA DE POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES 4.ºB	95
ANEXO E – OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA PI 4.º B	98
ANEXO F – PARTE EXTERIOIR COBERTA	101
ANEXO G – PARTE EXTERIOR NÃO COBERTA COM ESTRUTURAS FIXAS	103
ANEXO H – PARTE INTERIOR.....	105
ANEXO I – GUIÃO DA ENTREVISTA PC 5.º A	107
ANEXO I1 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PC 5.º A	109
ANEXO J – TABELA DE POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES 5.ºA.....	112
ANEXO K – OBJETIVOS PI 5.º A	114
ANEXO L – PLANTA DA SALA DO 5.ºA.....	116
ANEXO M – DADOS DOS ALUNOS E FAMÍLIA DO 5.ºA	118
ANEXO N – GUIÃO DA ENTREVISTA PC 5.º D.....	122
ANEXO N1 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PC 5.º D	124
ANEXO O – TABELA DE POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES 5.ºD.....	127
ANEXO P – OBJETIVOS PI 5.º D.....	129
ANEXO Q – DADOS DOS ALUNOS E DAS FAMÍLIAS DO 5.ºD	131
ANEXO R - PLANTA DA SALA DO 5.ºD	135
ANEXO S – AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO	137
ANEXO T – GUIÃO GRUPO FOCAL.....	139
ANEXO U – TABELA DE CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E EXCERTOS DO GRUPO FOCAL.....	142
ANEXO V – NOTAS DE CAMPO 1.º CEB	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Visita de Estudo dos 5.º anos à Mesquita Central de Lisboa (março, 2024)	31
Figura 2 - Brincar com animais.....	64
Figura 3 - Brincar ao ar-livre.....	65
Figura 4 - Brincar com amigos.....	67
Figura 5 - Brincar sozinho.....	68
Figura 6 - Brincar passeando ou em atividades.....	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação do Projeto de Intervenção	23
Tabela 2 - Avaliação Geral: Português	25
Tabela 3 - Avaliação Geral: Matemática.....	26
Tabela 4 - Avaliação Geral: Estudo do Meio	27
Tabela 5 - 5.ºA: Avaliação dos Objetivos Gerais do PI	37
Tabela 6 - 5.ºD: Avaliação dos Objetivos Gerais do PI	37
Tabela 8 - 5.ºA: Avaliação Geral - HGP	38
Tabela 7 - 5.ºA: Avaliação Geral - Português	38
Tabela 9 - Avaliação Geral 5.º D: Português	39
Tabela 10 - Avaliação Geral 5.º D: HGP	40
Tabela 11 - Categorias e Subcategorias do Grupo Focal	59

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EMRC – Educação Moral Religiosa e Católica

ES – Ensino Secundário

HGP – História e Geografia de Portugal

ITIC – Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação

NC – Nota de campo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

PC – Professor Cooperante

PE – Projeto Educativo

PI – Projeto de Intervenção

PT – Português

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HPG) no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa, que prevê a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, uma no 1.º e outra no 2.º CEB e, na sua sequência, a elaboração de um estudo de cariz investigativo. Referenciada às Ciências da Educação da Educação e às Sociologias da Educação e da Infância, a investigação qualitativa apresentada no presente relatório tem como problemática as conceções e a importância do brincar no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), visando caracterizar as conceções de 16 crianças acerca do brincar de uma turma de 1.º CEB de uma escola pública localizada na Área Metropolitana de Lisboa.

No intuito de proporcionar aos leitores uma leitura mais organizada, apresentamos a disposição dos capítulos que compõem o seguinte documento, designadamente, Parte I: (i) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; (ii) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; e (iii) Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos. Pormenorizando o seu conteúdo, no primeiro e segundo capítulos mencionamos as características do contexto onde a escola se insere, os princípios e valores pelos quais a escola se rege e os recursos educativos que o estabelecimento oferece. Definimos a problemática e os respetivos objetivos gerais, a qual o seguinte plano de ação pretende fazer face e que tem por base as potencialidades e as fragilidades identificadas nos alunos de cada ciclo. Por fim, no terceiro capítulo, realizamos uma comparação crítica e reflexiva entre a prática em ambos os ciclos, contemplando aspetos como o desenvolvimento e competências dos alunos, métodos de ensino e aprendizagem, relações pedagógicas e processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Já na Parte II, temos os seguintes capítulos: (i) Apresentação do estudo; (ii) Fundamentação teórica; (iii) Metodologia; (iv) Apresentação dos dados e discussão dos resultados; (v) Conclusões; e (vi) Reflexão final.

Aprofundando o seu conteúdo, no primeiro capítulo pretendemos fazer a definição e apresentação do tema e do problema objeto de estudo, assim como os seus objetivos e questões de investigação. No segundo capítulo, realizamos uma fundamentação teórica

onde explicitamos conceitos fundamentais associados ao tema do estudo em questão, bem como dados relevantes para o mesmo.

O terceiro capítulo centra-se nas opções metodológicas da natureza do estudo, métodos, design, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos. Fazemos ainda alusão aos princípios éticos do processo de investigação. O quarto capítulo está correlacionado com o terceiro, na medida em que é onde fazemos a apresentação dos resultados do estudo e sua discussão, por referência às questões ou objetivos específicos do estudo. No quinto capítulo, apresentamos as conclusões e constrangimentos no desenvolvimento do estudo. No sexto e último capítulo, descrevemos os contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Identificamos ainda aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

É importante referir que, mais do que um produto académico, este relatório é o espelho de um processo reflexivo, longo e gradual, de crescimento pessoal e profissional na área da Educação que pudemos experienciar enquanto professores em processo de formação inicial e profissionalização. Assim, com este trabalho torna-se necessária a explicitação do conjunto de motivações pessoais que nos levaram a pesquisar a temática do brincar.

Na opinião de Teresa Sarmento (1999), a profissão estabelece uma conexão profundamente humana entre a identidade pessoal, social e profissional de cada sujeito. E foi por assim a entender que procuramos iniciar o estudo desta temática com uma retrospeção interpretativa da nossa própria experiência, na infância, em relação ao brincar, recorrendo, para isso, às nossas memórias, de modo a fomentar um processo reflexivo sobre a realidade atual e ampliar o nosso leque de conhecimentos e informar a nossa prática pedagógica a partir do que as crianças dizem e fazem quando brincam.

Por tudo o que referimos, tornou-se essencial caracterizar as conceções das crianças relativamente ao brincar, uma vez que vivemos num mundo tão cheio de stress, numa correria desenfreada contra o tempo, que nem paramos para ouvir o que os mais novos nos têm a dizer, sendo que muitas vezes nem sequer ouvimos a sua opinião acerca da

atividade mais séria que realizam, que, neste caso, é o brincar. Por isso, decidimos ouvir a opinião de algumas crianças, escutá-la com atenção para, neste relatório, lhes reconhecer voz, como defendem Clark e Moss (2011), fugindo de lugares-comuns quando se trata de compreender o lugar das crianças na escola (Tomás, 2011; Esser et al., 2017). Estudos feitos têm vindo a demonstrar que o brincar é uma dimensão social e cultural muito importante para as crianças. Assume ainda um papel importante no seu desenvolvimento holístico (Elkind, 2007). No âmbito do mestrado, esta temática adquire uma particular importância ao considerar-se a configuração atual da educação portuguesa bem como o papel das escolas na formação integral dos alunos.

Nas últimas décadas, o sistema educativo português tem sofrido diversas configurações, muitas delas pautadas pela crescente ênfase dada aos resultados académicos e competências formais (Ministério da Educação, 2017; Diogo, Melo & Ferreira, 2018). Este movimento tem tido um grande impacto no quotidiano escolar, reduzindo o tempo disponível para brincar. As exigências curriculares e a pressão colocada nas crianças por resultados elevados têm colocado o brincar num plano secundário, o que levanta preocupações sobre o desenvolvimento equilibrado das crianças (Gonçalves, 2018).

Tendo em conta a reconfirmação do ofício do aluno (Melo, Diogo & Ferreira, 2022), “e tendo por base a hipótese de que estará em curso uma reconfiguração do modelo da escola primária assente na performatividade-competitividade” (p. 125), aliada a uma estrutura rígida e a carga horária extensa, acabam por deixar pouco espaço para o brincar (CNE, 2023). Esta reconfiguração exige uma reflexão sobre como reconhecer o brincar no 1.º CEB como uma dimensão importante da vida das crianças.

Para abordar esta questão, este relatório mobiliza as Ciências da Educação e as Sociologia da Educação e da Criança para compreender criticamente as dinâmicas escolares e as pressões sociais que moldam a experiência educacional (Bourdieu, 1991) na sua relação com o brincar em contexto de 1.º CEB a partir das perspetivas das crianças.

Esperamos que esta análise contribua para uma compreensão mais ampla do papel do brincar no desenvolvimento integral das crianças e da formação de uma educação mais equilibrada, holística, relacional e inclusiva.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

|' '' | | ''

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar a descrição e análise da prática educativa desenvolvida no 1.º CEB, centrando-se nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, no qual se enquadram os principais objetivos educativos da instituição educativa e onde abordamos as características das turmas; (ii) problematização do contexto e identificação do problema de intervenção e (iii) avaliação do projeto de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A escola onde decorre a nossa prática pedagógica oferece ensino desde o 1.º CEB até ao Ensino Secundário (ES). Esta escola pública não agrupada, localizada em Lisboa, é tutelada pelo Ministério da Defesa Nacional. Em conformidade com o Projeto Educativo (PE) da escola, em vigor de 2022 até 2025, a sua missão é promover uma escolaridade alinhada com as diretrizes do Sistema Educativo Português, abrangendo também a formação "militar, intelectual, técnica, física, moral e cívica" (p. 8). A escola funciona em regime misto, interno e externo, sendo que no 1.º CEB é exclusivamente externa e frequentada por descendentes de militares ou civis. A escola não aceita alunos sob medidas adicionais ou seletivas, visando formar alunos com base no ensino militar.

Ainda em conformidade com o PE, as principais finalidades envolvem o fomento do respeito mútuo entre alunos e o desenvolvimento de capacidades de solidariedade, autonomia, coragem, lealdade e responsabilidade, consciencializando os discentes dos seus deveres e direitos enquanto cidadãos competentes e intervenientes nas suas responsabilidades sociais. A escola rege-se pela divisa "Um por todos, todos por um", que reflete precisamente esses valores primordiais, também evidentes no "Código de Honra do Aluno do [nome da Escola]" (p. 11), onde constam 10 mandamentos que os alunos devem seguir. A escola compromete-se a desenvolver junto dos seus alunos valores como "Disponibilidade", "Disciplina", "Honra", "Lealdade", "Coragem", "Patriotismo", "Camaradagem", "Solidariedade" e "Liderança" (p. 19).

Durante o período de observação, entre os dias 10 e 19 de abril de 2024, recolhemos dados através de conversas informais com o professor cooperante (PC), uma entrevista ao mesmo e observação. A prática pedagógica foi realizada com uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, composta por 16 alunos, sendo 9 meninos e 7 meninas.

O professor, ativo desde 1987 (cf. Anexos C e C1) – entrevista PC, é do género masculino e tem 68 anos. Leciona na escola há quatro anos, sendo esta a sua primeira turma na instituição. Gere o tempo conforme o horário da turma (cf. Anexo A) estipulado no início do ano letivo, distribuído semanalmente da seguinte forma: 8 horas de português, 3 horas de estudo do meio, 6 horas de matemática, 2 horas de educação física, 3 horas de inglês, 1 hora de artes visuais, 1 hora de música, 1 hora de laboratório de robótica, 1 hora de teatro, 1 hora de Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC) – apenas para quem está inscrito na disciplina, 1 hora de judo, 1 hora de natação, 1 hora de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação (ITIC) e, por fim, 1 hora de esgrima ou equitação, conforme a semana (Fig. 1). No entanto, em conversas informais, o PC refere que "nem sempre é possível cumpri-lo em função do trabalho que estamos a desenvolver e/ou das necessidades dos alunos, equilibrando, à posteriori, as horas letivas correspondentes a cada disciplina."

De referir que uma aluna sai da sala de aula às sextas-feiras para ter uma sessão de apoio individual com uma professora responsável pelos apoios educativos (cf. Anexo C1), que afirma que "ela não tem qualquer problema de aprendizagem, embora tenha ali umas características de uma aluna disléxica, por isso é que trabalha sempre também com um plano mais inclinado. Mas é uma coisa ligeira e que não é por isso que ela não aprende, de qualquer maneira é assim um bocadinho mais lenta."

Relativamente à organização dos materiais (cf. Anexo B), cada aluno tem um cubo e uma caixa, onde deve guardar os seus pertences, e um dossiê dividido pelas disciplinas, no qual escreve os sumários e alguns exercícios, como os ditados. O professor opta por metodologias de trabalho individual, aplicando sucessivamente a resolução de exercícios do manual/livro de fichas, corrigindo-os à medida que circula pela sala. Consideramos que, apesar de ser uma metodologia que alberga consigo consequências negativas ao nível da socialização e comunicação entre alunos, rentabiliza o tempo disponível (cf. Anexo C1). Adota também atividades em grande grupo quando se trata de debates, leitura de textos e correção de exercícios ou divulgação de diferentes raciocínios, após a devida correção individual como referido. Outra estratégia de rentabilização de tempo é a distribuição dos dossiês dos alunos antes da aula iniciar.

Às terças-feiras, os alunos têm a oportunidade de realizar trabalhos de pesquisa sobre temas que o PC propõe, elaborando, posteriormente, apresentações em diferentes formatos, sendo um aspeto que o professor frisa com alguma frequência. Estes trabalhos, à semelhança dos restantes, são concretizados individualmente ou a pares. As apresentações são projetadas dos *iPads* para o projetor e os alunos permanecem nos seus lugares. O professor rege a estruturação das aprendizagens dos alunos pelas unidades estipuladas pelos manuais, tendo por objetivo avançar para a seguinte quando todos os pontos foram devidamente trabalhados, explorados e consolidados por todos os alunos da turma.

No que concerne à avaliação, afirmamos que é realizada através da aplicação de fichas sumativas intercalares e no final de cada semestre, com a finalidade de aferir um determinado conjunto de conhecimentos, e pela avaliação contínua que pretende a evolução dos alunos ao longo do semestre por via de momentos pontuais como os ditados, os desafios matemáticos e a realização dos trabalhos de pesquisa.

1.2. Identificação da problemática e estratégias

Definimos uma problemática, tendo em consideração as potencialidades e fragilidades identificadas na turma ao longo do período de observação: Como é que o trabalho colaborativo pode contribuir para a gestão emocional das crianças? Com a intencionalidade de fazer face às necessidades dos alunos, delineamos também objetivos gerais, com correspondência a objetivos específicos, com o objetivo de serem atingidos no decorrer do período de intervenção (cf. Anexo E).

Quanto às potencialidades e fragilidades (cf. Anexo D), na área curricular de Estudo do Meio, tendo em consideração as características integradas nas Competências Sociais, a curiosidade que os alunos apresentam é, sobretudo, canalizada para esta disciplina, tornando-se um elemento facilitador de aprendizagem. Neste seguimento, os alunos manifestam uma aprendizagem e aquisição dos conteúdos abordados bastante consolidada. Nas Competências Sociais, verificamos que a turma, na sua generalidade, é bastante participativa, interessada e curiosa, pelo que, na grande maioria dos dias, existe um aluno que, voluntariamente, partilha com os restantes, no início do intervalo da

manhã, alguma curiosidade que esteja relacionada com os conteúdos abordados em alguma das áreas curriculares, de que o seguinte excerto é exemplificativo:

“O docente faz questões de interpretação de texto aos alunos oralmente e, de seguida, faz a ligação entre o texto e os fluxos migratório, perguntando aos alunos algumas razões que levam as pessoas quererem mudar de país. O Gil refere que já viu um mendigo a dormir na rua e menciona que “nem telemóvel tinha”. Rodrigo e Manuel dizem que o telemóvel não é uma necessidade básica e que o mendigo precisava de comida e roupas quentes.” (NC, 22 de abril de 2024)

Constatamos, também, que são proativos, autónomos e organizados, cumprindo as tarefas solicitadas e as regras. Contudo, a observação contínua e atenta daquele contexto e daquelas crianças permite-nos afirmar que o "excesso de entusiasmo" no que diz respeito à partilha de informação com os colegas e professor, bem como a procura pela excelência, conduz os alunos a um sentimento de frustração visível quando falham. Denotamos, ainda, enquanto fragilidade, a dificuldade de alguns pares na cooperação com o seu par, aquando da realização de trabalhos que o impliquem.

“Durante a atividade de hoje, que envolvia a realização de uma atividade a pares, foi evidente a dificuldade de alguns pares na cooperação. Especificamente, observei que Joana e o Duarte, quando solicitados a trabalharem juntos na elaboração de uma ficha de matemática, encontraram obstáculos significativos. A Joana parecia *ansiosa e hesitante* em partilhar as suas ideias, enquanto o Duarte mostrava *impaciência e frustração* com a falta de iniciativa da colega.” (NC 6, 15 de abril de 2024)

Com relação à área de Português, destacamos que a turma revela potencialidades no âmbito da leitura em voz alta, dado que a maioria dos elementos da turma lê com respeito pelos sinais gráficos, na compreensão textual, identificando com facilidade as ideias principais dos vários géneros textuais, e na escrita, não verificamos um grande número de erros ortográficos por aluno nem dificuldades na produção textual ao nível da estrutura e coesão.

Relativamente à Matemática, a turma demonstra ao longo do período observado uma elevada capacidade de raciocínio matemático e computacional. Contudo, as suas maiores dificuldades relacionam-se com a memorização da tabuada, resolução de exercícios relacionados com percentagens e problemas matemáticos.

No que respeita às áreas de Educação Artística e de Educação Física, a turma tem aulas com professores especializados nas diferentes áreas, pelo que nenhuma destas aulas prevê a coadjuvação do PC. No entanto, o PC afirma que "existe articulação entre as diferentes áreas e, por isso, o trabalho que é solicitado aos alunos por estes professores pretende ir ao encontro dos interesses da turma".

No âmbito das Competências Sociais, definimos estratégias globais que incidem, sobretudo, na gestão das suas emoções através de um processo autónomo e individual e, em simultâneo, por via da realização de trabalhos de grupo. Procuramos, então, atender às necessidades individuais dos alunos identificadas no Projeto de Intervenção e tirar o maior proveito possível das potencialidades.

Neste sentido, as estratégias adotadas para o efeito são transversais às restantes áreas curriculares, primando pelo fomento do espírito de grupo e crítico através da concretização de sucessivas tarefas a pares rotativos, grupos pequenos e/ou grande grupo.

Consideramos que seria fulcral implementar o trabalho colaborativo, dado que no período de observação poucos foram os momentos de trabalho a pares e mesmo esses eram realizados sempre no mesmo registo, ou seja, à realização de pequenos exercícios com o par do lado. Relativamente à área curricular de Português, pretendemos introduzir a realização de debates acerca de temas da atualidade e/ou que estejam a ser abordados em aula, muitas das vezes articulando com a área curricular de Estudo do Meio.

“Levantamento de questões acerca da política atual, como “qual será a função do primeiro-ministro?”. O professor aproveita as respostas dos alunos para explicitar alguns conceitos, explorando os ministérios existentes e outras situações políticas da atualidade. Foi possível constatar a riqueza de conhecimentos dos alunos acerca dos temas atuais, debatendo-os com propriedade.” (NC, 11 de abril de 2024)

Os debates que dinamizamos assumem um carácter individual e espontâneo e têm como objetivo desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos e aprofundar os

seus conhecimentos através de orientações que fornecemos como membros do par pedagógico em intervenção.

“O professor explora uma imagem presente no manual, referente ao texto ouvido, no intuito de induzir os alunos ao pensamento sobre a mesma, reportando-os a cheiros, cores e sons que a imagem lhes transmita através da mobilização de experiências vivenciadas pelos próprios, dando origem a uma partilha de ideias sobre o que lhes transmitia tal imagem e o porquê, transportando essa mesma partilha para factos da sua vida.” (NC, 12 de abril de 2024)

Outra estratégia que implementamos, ainda na lógica da articulação de Português com Estudo do Meio, refere-se à elaboração de trabalhos de pesquisa para promover um espírito colaborativo e crítico, dado que, para concretizarem o trabalho, necessitam de partilhar ideias e analisar as sugestões dos colegas, cooperando e participando ativamente nas decisões do grupo.

Relativamente ao domínio da Escrita, definimos uma estratégia que contempla a escrita de textos informativos, em pequenos grupos, que remetem para o tema dos animais em vias de extinção. No entanto, em conversas informais com o PC e de acordo com os interesses dos alunos, optamos por realizar, de facto, a redação de textos informativos, mas sobre uma personalidade estudada num texto analisado em aula, mais especificamente Jael Palhas.

Ainda sobre o domínio da Escrita, redigimos um texto narrativo em grande grupo, sequenciando pelas diferentes fases da escrita de um texto, nomeadamente planificação, hierarquização e organização das ideias, redação e melhoramento. Por último, identificamos a escrita frequente, a pares, de enunciados de problemas matemáticos, existindo, deste modo, interdisciplinaridade com Matemática, tendo em consideração que implicam a resolução por parte de outros pares.

No que diz respeito às estratégias idealizadas para Matemática, estimamos dar continuidade a uma estratégia já exercida pelo professor cooperante, considerada benéfica e frutífera, prendendo-se com a iniciação das aulas de Matemática com um desafio referente a conteúdos trabalhados no presente ou anteriormente. Utilizamos esta estratégia em praticamente todas as aulas de Matemática, com vista à sistematização e

aplicação de conhecimentos. Afirma-se, ainda, que desenvolvemos este trabalho, sobretudo, de forma individual, dado que eram tarefas de curta duração. Outra estratégia que implementamos foi a resolução de problemas matemáticos, em grupos, visando o melhoramento de competências individuais e coletivas e a partilha de raciocínios lógicos. Este tipo de atividades surgiu em função da dificuldade identificada nos alunos relativa à rentabilização dos trabalhos colaborativos como potencializadores de uma aprendizagem mais prática, não se cingindo apenas a um momento que explora as competências sociais.

Sobre a área de Estudo do Meio, delineamos estratégias que repensamos e adaptamos consoante os interesses dos alunos, sem descurar o foco inicial. Neste sentido, para além das atividades supramencionadas aquando da abordagem da área curricular de Português, idealizamos articular a área de Estudo do Meio com Artes Visuais, mobilizando os materiais recicláveis existentes na sala para a construção de maquetes e de um painel acerca dos animais em vias de extinção, ambos em pequenos grupos. Em detrimento desta sugestão, os alunos preferiram realizar trabalhos de pesquisa em grupos sobre os temas em questão, apresentando-os em formatos digitais à escolha. Desta forma, constatamos que a estratégia utilizada foi eficaz, na medida em que os alunos realizaram trabalho colaborativo, que era o propósito do PI como já anteriormente evidenciado, trabalharam sobre os conteúdos lecionados e de um modo que os motivou para a aprendizagem.

Para finalizar, no que diz respeito às áreas de Educação Artística e Educação Física, não concebemos estratégias nem planificamos atividades, tendo em consideração que a escola dispõe de docentes especializados nas áreas referidas para a leção das respetivas aulas. Assim sendo, não houve qualquer intervenção por parte do par pedagógico neste âmbito.

Importa salientar que as estratégias que aplicamos transversalmente às áreas curriculares apresentam sempre como principal intuito fazer face aos objetivos definidos e corresponder às necessidades e interesses dos discentes, bem como a alteração das planificações em função do ritmo de trabalho dos mesmos.

Após a avaliação final do projeto, analisamos alguns dados recolhidos durante o período de intervenção, como as grelhas de avaliação que comparamos entre si e complementamos com gráficos. Além disso, verificamos também o cumprimento dos

objetivos gerais definidos para o PI, através da análise das grelhas de avaliação do Projeto de Intervenção (PI).

1.3. Avaliação do Projeto de Intervenção

Para proceder à avaliação do Projeto de Intervenção, definimos indicadores de avaliação para cada um dos objetivos. O Projeto de Intervenção é um plano estruturado para abordar e melhorar aspetos específicos da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de uma turma. Serve para identificar dificuldades, implementar estratégias pedagógicas eficazes, e avaliar os resultados dessas ações.

No que diz respeito à avaliação das Competências Sociais, uma área transversal às demais, a avaliação começou a ser realizada a partir da terceira semana do período de intervenção. Baseamo-nos na análise do domínio "Relacionamento Interpessoal" presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Apesar das fragilidades identificadas (cf. Anexo D – fragilidades), observamos uma evolução positiva na turma, com uma diminuição da percentagem de alunos com Suficiente (S) e um aumento daqueles com Bom (B) e Muito Bom (MB) (Tabela 1). Assim, a avaliação desta área curricular reflete que, através da experiência e vivência do trabalho colaborativo, os alunos desenvolveram suas competências, melhorando significativamente seu desempenho.

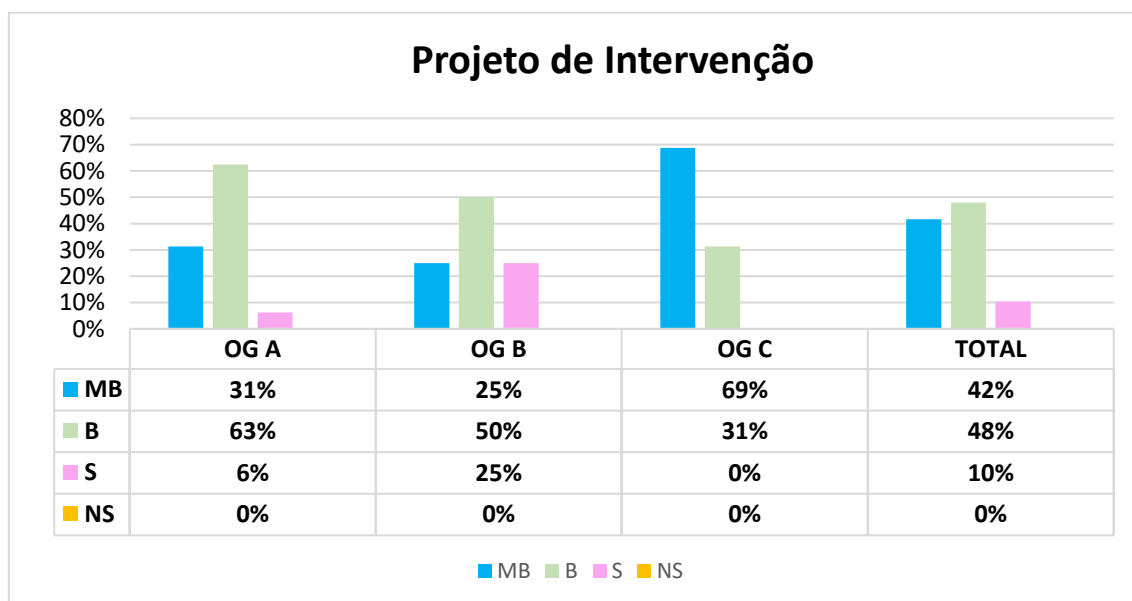


Tabela 1 - Avaliação do Projeto de Intervenção

No âmbito da área disciplinar de Português, durante o período de intervenção, realizamos e avaliamos atividades nos domínios de Leitura, Educação Literária, Oralidade, Gramática e Escrita. A análise dos resultados mostra que a turma, em sua maioria, alcança a classificação Bom (78%), sem alunos com resultados negativos e com uma pequena percentagem em Suficiente (3%) (cf. Tabela 2).

Ao comparar os resultados semanais, observamos que da primeira para a segunda semana houve uma diminuição dos alunos com Muito Bom (MB) e Bom (B), resultando num aumento dos alunos com Suficiente. Da segunda para a terceira semana, houve um decréscimo dos alunos com Suficiente e MB, com um aumento dos alunos com Bom (94%). Da terceira para a quarta semana, observamos uma diminuição dos alunos com Bom, melhorando para MB (19%). Entre a quarta e a quinta semana, os resultados estabilizaram-se. Portanto, a avaliação do desempenho em Português variou conforme as atividades propostas, influenciando o interesse e o desempenho dos alunos.

Especificando os domínios, na Leitura, houve uma evolução positiva da primeira para a quarta semana, com as classificações de Não Suficiente (NS) e Suficiente progredindo para Bom e Muito Bom. Na primeira semana, os valores foram 2,5% em NS, 10% em S, 28,75% em B e 58,75% em MB. Na quarta semana, as classificações foram 0% em NS e S, 25% em B e 75% em MB.

No domínio da Oralidade, avaliado apenas na primeira semana, verificamos que 43,75% dos alunos atingiram as classificações Bom e Muito Bom, 12,5% obtiveram Suficiente e não houve alunos com Não Suficiente. Este dado sugere que a maioria dos alunos demonstra competências neste domínio.

Para a Educação Literária, também avaliada apenas na primeira semana, os resultados foram 4,17% em Não Suficiente, 16,67% em Suficiente, 47,92% em Bom e 31,25% em Muito Bom. Este domínio revelou maiores fragilidades, com uma taxa significativa de NS.

No domínio da Gramática, da primeira para a segunda semana, observamos uma diminuição dos alunos com Suficiente (6,25%) e um aumento dos alunos com Bom (85,42%). Na terceira semana, não houve alunos com Suficiente, aumentando a percentagem de Bom (66,67%) e Muito Bom (33,33%). Na quarta semana, todos os alunos obtiveram Bom (100%), com um decréscimo na percentagem de Muito Bom. Na

quinta semana, houve uma regressão na percentagem de Bom (93,75%), pois 6,25% passaram a ter a classificação mais alta – Muito Bom. Assim, neste domínio, a evolução dos alunos foi constante, mostrando maior interesse e empenho na superação de dificuldades.

No domínio da Escrita, não houve alteração da primeira para a segunda semana. Comparando a segunda com a terceira semana, houve uma progressão para a classificação

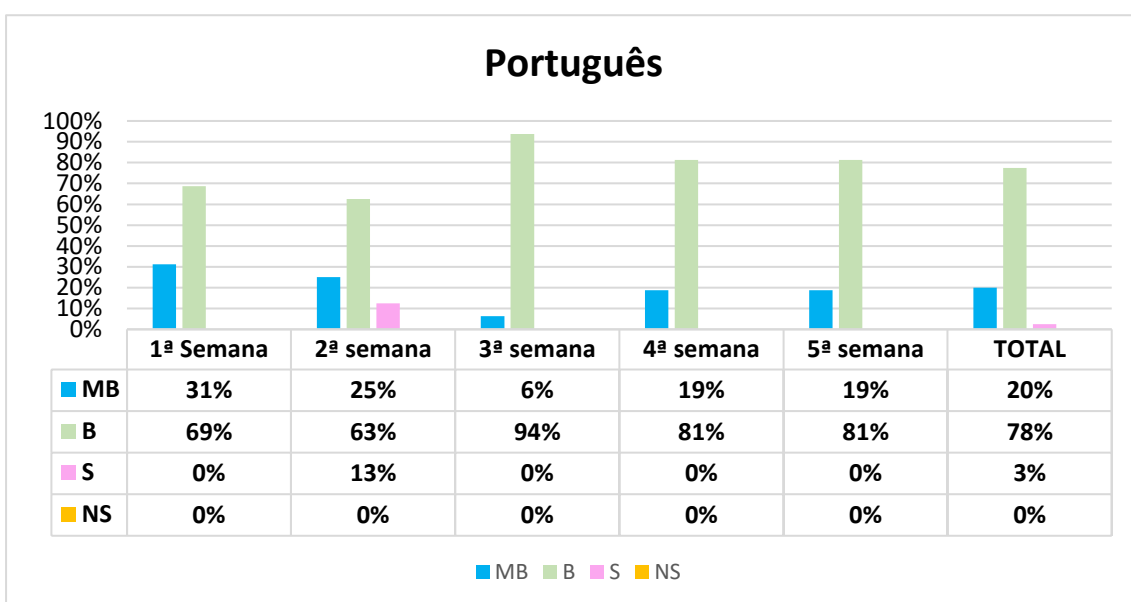


Tabela 2 - Avaliação Geral: Português

de Bom (73,75%) e uma regressão em Muito Bom (18,75%). Esta progressão continuou nas semanas seguintes, chegando à última semana de intervenção com 66,25% em Bom e 33,75% em Muito Bom. Portanto, neste domínio, não observamos muitas dificuldades, sendo até um dos pontos fortes da turma.

Em relação à avaliação da área curricular de **Matemática**, as atividades implementadas inserem-se nos seguintes temas: Dados, Geometria e Medida e Números. Assim, somando as percentagens que mostram o desempenho dos alunos ao nível destes domínios ao longo deste período de intervenção, denotamos que a turma se classifica, maioritariamente, em Bom (73%), registando-se uma percentagem nula de alunos classificados com Suficiente e com resultados negativos. (cf. Tabela 3)

No que concerne ao domínio dos **Números** apenas verificamos na primeira semana, não existindo termo de comparação com outra semana, com uma percentagem de NS e S nulas que contrastam com 34,38% de Bom e 65,63% de Muito Bom.

Dentro do domínio dos **Dados**, é evidente que a maior parte da turma apresenta fortes potencialidades nesta área, não se registando Não Suficientes ao longo de todo o período interventivo. Assim, da primeira para a terceira semana houve uma regressão, passando a haver classificações de Suficiente (6,25%), no entanto houve também uma progressão de Bom para Muito Bom (35,94%). Comparativamente à terceira semana, a quarta semana apresentam uma evolução dos Bom que passam para Muito Bom (43,75%). Na última semana registamos a maior evolução sendo que os Suficiente passaram a ter uma percentagem nula e os Muito Bom passaram a ter 79,17%.

Referentemente ao domínio da **Geometria e Medida**, registamos um decréscimo na percentagem de Suficiente (2,78%) e um aumento dos Bom (43,06%) comparando a primeira e a segunda semanas. Da segunda para a quinta semana a taxa de classificação de Suficiente foi dada como nula e deu-se um aumento na taxa de classificação de Bom (64,58%) e uma regressão dos Muito Bom (35,42%).

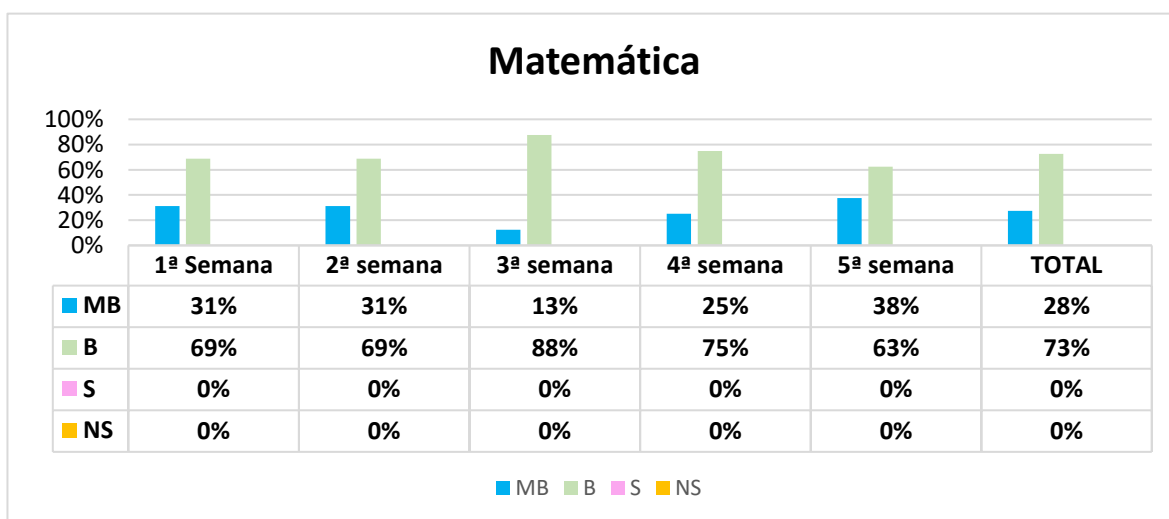


Tabela 3 - Avaliação Geral: Matemática

Sobre a área curricular de **Estudo do Meio**, é possível constatar que a maioria dos alunos se encontra no Muito Bom (50%) e uma quantidade de alunos com Suficiente muito reduzida. O desempenho verificado traduz o interesse da turma pela disciplina nos vários temas (cf. Tabela 4).

Realizando uma análise das classificações de acordo com os domínios trabalhados, não se observou nenhuma alteração nas classificações das atividades realizadas sobre a **Natureza** nas duas primeiras semanas, pelo que todos os alunos tiveram Muito Bom. Quanto à terceira semana, houve um aumento do Suficiente (9,38%) e do Bom (81,25%), resultante da diminuição acentuada do Muito Bom (9,38%). Na quarta semana, voltou a existir uma subida do Muito Bom, na qual se registou novamente um total de 100% nesta classificação. Relativamente à quinta semana, constatou-se uma regressão no Muito Bom (25%) e um conseqüente aumento do Bom (62,5%) e do Suficiente (12,5%). A oscilação verificada deve-se, sobretudo, às atividades propostas que, mediante o interesse dos alunos, influenciava o seu empenho e desempenho nas mesmas.

Relativamente ao domínio da **Sociedade**, salienta-se que houve uma regressão no Muito Bom (30%) e um consecutivo aumento do Bom (87,5%) da terceira para a quarta semana. Através dos resultados obtidos afirma-se que a turma revela bastante interesse pelo tema e, por isso, não apresenta dificuldades.

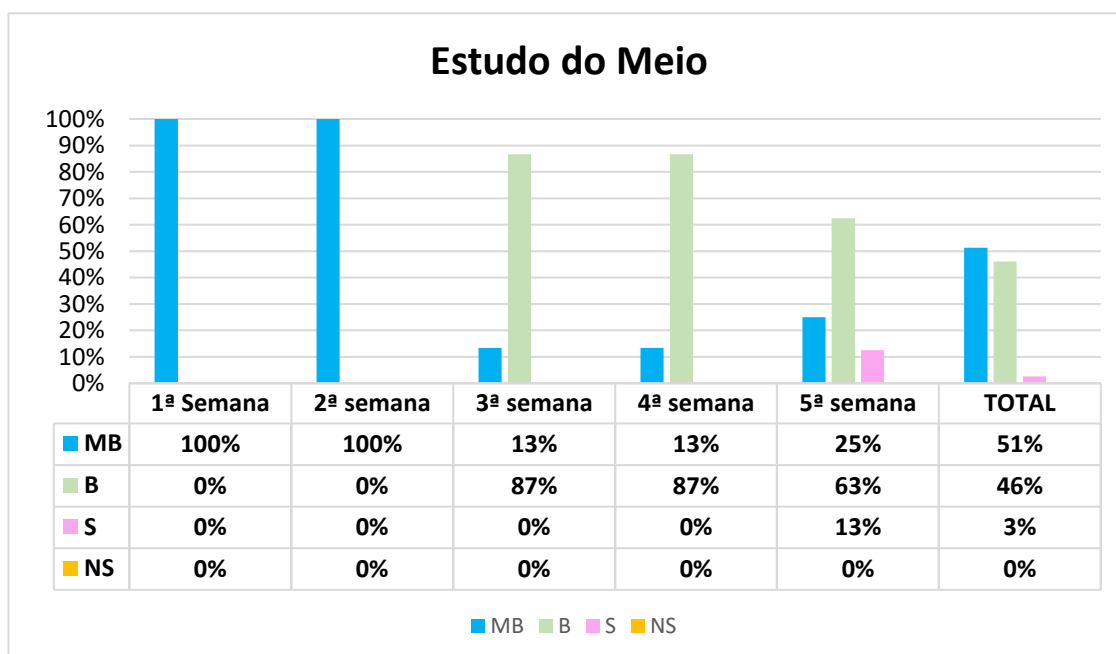


Tabela 4 - Avaliação Geral: Estudo do Meio

A lógica da performatividade, conforme discutida por Ball (2003), refere-se à maneira como as instituições educacionais e os seus atores são orientados a focar-se em

resultados mensuráveis e padrões de desempenho, muitas vezes em detrimento de processos mais qualitativos e contextuais de aprendizagem e desenvolvimento. A performatividade transforma a prática educativa ao fazer com que professores e alunos se concentrem em atingir metas específicas, muitas vezes estabelecidas por políticas educativas que enfatizam testes padronizados e o estabelecimento de *rankings*.

Desta forma, a qualidade da educação passa a ser avaliada com base em indicadores de desempenho, e não no desenvolvimento holístico das capacidades dos alunos, como já defendia Lyotard (1984, p. 52). O mesmo autor afirmava, ainda, que esta ênfase na performatividade pode levar à comercialização do conhecimento, onde o valor da educação é medido pela sua utilidade e resultados tangíveis. Para combater os efeitos negativos da lógica da performatividade, é essencial adotar uma abordagem holística em que a criança assume centralidade na ação educativa. Isso implica em reconhecer a complexidade do processo educativo e a importância de práticas pedagógicas que considerem o contexto e as experiências individuais e coletivas das crianças, como as culturas da infância, onde o brincar assume especial destaque, como veremos mais adiante.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

1. Caracterização do contexto socioeducativo e dos atores

1.1. Agrupamento de Escolas

Conforme o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEAE), aprovado em julho de 2017, afirma-se que o seu principal propósito é “acolher, incluir e acompanhar para criar para o futuro”. Assim, apresenta como missão a intencionalidade de proporcionar a todos os alunos a igualdade de oportunidades, no sentido de terem um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que potencializem a aquisição e o desenvolvimento de competências consideradas necessárias para a formação de cidadãos intervenientes e responsáveis face ao meio onde se encontram. Relativamente aos valores do Agrupamento de Escolas (AE), o PEAE menciona os seguintes: respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade. Nesta continuidade, indica como objetivo que a escola represente um espaço de referência para toda a comunidade educativa, através do melhoramento da qualidade das aprendizagens, da adequação da oferta educativa, dos serviços e das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, envolvendo todos os membros da comunidade educativa. O PEAE apresenta, assim, áreas de intervenção prioritárias que vão ao encontro da melhoria tanto do ensino como da aprendizagem, da prevenção do abandono, do absentismo e indisciplina e gestão e organização.

O AE situado na Área Metropolitana de Lisboa abrange os níveis de ensino compreendidos entre a Educação Pré-Escolar e o 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), incluindo Educação para Adultos com aulas de regime pós-laboral. O contexto social onde o AE se localiza encontra-se próximo de várias instituições sociais, educativas e culturais, como teatros, juntas de freguesia e uma universidade que oferecem um apoio constante às escolas através de parcerias estabelecidas, por isso é frequente os alunos fazerem pequenas visitas de estudo. Por exemplo, no caso das turmas de 5.º ano, aquando da lecionação do tema *Muçulmanos na Península Ibérica* foi realizada uma visita à Mesquita Central de Lisboa (Fig. 1).



Figura 1 - Visita de Estudo dos 5.º anos à Mesquita Central de Lisboa (março, 2024)

Os alunos que frequentam as escolas que integram ao AE residem em meios desfavorecidos, nos quais se identificam situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns. (PEAE, 2017)

1.2. A Escola

Em conformidade com o observado, a escola tem uma oferta educativa compreendida entre o 2.º e o 3.º CEB e a infraestrutura é constituída por dois blocos. O bloco principal apresenta as salas de aula, os serviços administrativos da escola, as salas de professores e direção. O outro bloco existente possui o ginásio, refeitório, papelaria/reprografia e sala de convívio dos alunos. Foi uma das escolas intervencionadas no âmbito do Programa Especial de Modernização das Escolas, executado pela Parque Escolar EPE¹. O edifício original foi ampliado com a construção de uma torre onde estão instalados os laboratórios e as salas de artes, um edifício para balneários e instalações sanitárias, e um outro edifício para a Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos (BE/CRE). Também o espaço exterior foi reabilitado, mas ainda com problemas de segurança e necessidade de maior vigilância. Atualmente existem ainda, espaços a necessitar de manutenção.

O desenvolvimento tipológico assegura as diversas áreas estruturantes assim caracterizadas: aulas, ciências e tecnologia, artes, desportiva, social e restauração, biblioteca e administrativa. Devido à ampliação da escola foi possível fixar cada uma das turmas numa sala. As salas foram dotadas de mobiliário e equipamento informático -

¹ Para saber mais sobre o assunto CF. <https://construcaopublica.gov.pt/pt/programa/programa-de-modernizacao.aspx>

computadores, projetores e quadros interativos. Para o ensino da música, foram destinados uma das salas de aula e o auditório, com capacidade para 44 pessoas sentadas, sempre que necessário. (PEAE, 2017)

1.3. As Turmas

O PI elaborado incidiu sobre duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB, para as quais foi apresentada uma problemática, com os respetivos objetivos gerais, indicadores de avaliação e estratégias definidas com base na caracterização detalhada de cada turma, realizada no capítulo referente à problemática e objetivos.

As salas de ambas as turmas dispõem de pouca arrumação, tendo em consideração que apenas têm um armário utilizado para guardar material pertencente a cada sala, disponibilizado pela escola, como por exemplo as colunas. A diferença entre as duas salas encontra-se na existência de um piano na sala do 5.º D, requerido para as aulas de Educação Musical. Quanto à disposição das mesas, neste momento os alunos de ambas as turmas estão organizadas em 3 filas de 4 pares de mesas, sendo que na turma do 5.º D já se observaram momentos de alteração da disposição em função do trabalho que está a ser desenvolvido.

1.3.1. As crianças do 5.º A

De acordo com a observação realizada, com as conversas informais com a PC – diretora de turma, há vinte anos a lecionar neste nível de ensino - e com a entrevista realizada à mesma (cf. Anexos I e II), a turma do 5.º A é constituída por 24 crianças, 12 meninas e 12 meninos, com duas dessas crianças a repetir o 5.º ano. Em relação à língua, 12 alunos não são nativos de português, existindo 4 russos, 2 ucranianos, 1 paquistanês, 1 iraquiano, 1 cabo-verdiano, 1 chinês, 1 guineense e 1 israelita (cf. Anexo M). Há uma criança, o Josué, que está sinalizado como tendo Necessidades de Saúde Especiais. Os alunos estrangeiros não frequentam a aula de Português, tendo em consideração que não dominam a língua e, por isso, estão inscritos em Português Língua Não-Materna (PLNM) e, somente uma parte, assiste às aulas de História e Geografia de Portugal (HGP), em função dessa mesma dificuldade. O aluno proveniente de Cabo-Verde não sabe ler nem escrever sem ajuda. No entanto, é alvo de elementos de avaliação adaptada,

à semelhança dos alunos NEE, ainda que não esteja sinalizado com medidas seletivas ou adicionais.

A avaliação é feita através de vários elementos recolhidos dentro da sala de aula, dividindo-se em atitudes e valores e trabalho dentro da sala de aula. Em conversas informais com a PC, aferiu-se que usa grelhas de avaliação como instrumento, sendo preenchidas de acordo com o que é observado.

1.3.2. As crianças do 5.º D

Com base nos dados recolhidos através do período de observação direta, de conversas informais com a PC – há quatro anos neste nível de ensino, pegou na turma por meio de substituição de um professor - e de uma entrevista (cf. Anexos N e N1), a turma do 5.º D é composta por 24 alunos, 17 meninas e 7 meninos, com apenas um aluno a repetir pela primeira vez o 5.º ano e um aluno a repetir o 5.º ano pela segunda vez. A turma tem três alunos que não são nativos de português - guineense, bengali e chinesa. Há quatro alunos que estão sinalizados como NEE (cf. Anexo Q).

Quanto à avaliação, a PC, em conversas informais, referiu que:

“os elementos que utilizo para avaliar os alunos são fichas de avaliação sumativa, critérios de responsabilidade, empenho, autonomia e atitude crítica, colocação de questões em sala de aula, bem como participação voluntária, cumprimento das regras básicas, trabalho na aula e cooperação entre colegas e, por fim, organização dos cadernos diários. O registo das avaliações surge em grelhas de observação e avaliação, com periodicidade adequada a cada aspeto avaliado.”

Ainda em conversas informais com a PC foi possível saber que a turma teve aulas constantes de HGP desde o início do ano letivo e, por isso, adquiriram as regras de comportamento e trabalho em sala de aula. No entanto, na área do curricular do Português ocorreu uma mudança de docente, pelo que entre essa mudança os alunos totalizaram três semanas sem aulas da disciplina em questão, refletindo-se na atualidade através dos poucos hábitos de trabalho e do baixo nível de interesse e motivação.

1.4. Identificação da problemática e estratégias

Neste capítulo, foi definida uma problemática para cada turma, tendo em consideração as suas potencialidades e fragilidades identificadas ao longo do período de observação. Com a intencionalidade de fazer face as necessidades dos alunos, foram delineados, também, objetivos gerais, com correspondência aos respetivos objetivos específicos, que se pretendiam ser atingidos no decorrer do período de intervenção em ambas as turmas.

1.4.1. Identificar para intervir com o 5.º A

Desta forma, no que toca as potencialidades da turma, afirmamos que existe um maior interesse na aula de HGP comparativamente a área curricular de Português. Esse interesse traduz-se numa maior comunicação e participação nas aulas, revelando motivação para aprender novos conteúdos. E, ainda, importante ressaltar as excelentes interações estabelecidas entre os alunos, onde se prima pela entreajuda, cooperação e respeito, sendo competências que se revelam, fundamentalmente, quando existe um ou mais elementos, de um pequeno grupo, que apresentam dificuldades numa determinada tarefa e os restantes unem-se num esforço coletivo para diminuir essas dificuldades.

A turma apresenta diversas fragilidades que influenciam significativamente o ambiente de aprendizagem. O excesso de ruído na sala de aula emerge como um desafio constante, prejudicando a concentração e o progresso nas atividades, tal como referido pela PC: “É um grupo com uma grande falta de conhecimentos/bases, falta de hábitos de trabalho e que não valorizam o que a escola lhes pode dar.” (Entrevista, 5.ºA).

Esta fragilidade compromete não apenas a qualidade do trabalho individual, mas também a interação coletiva necessária para a aprendizagem. Além disso, as dificuldades na compreensão de textos revelam-se como uma barreira que dificulta a aquisição dos conteúdos lecionados. A turma depara-se, também, com dificuldades na compreensão de textos, o que condiciona diretamente a aprendizagem em HGP, dada a transversalidade desta competência. A dificuldade de manter a atenção durante as aulas surge como mais um desafio, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que cativem e envolvam os alunos de forma mais efetiva. Perante estas fragilidades, é fundamental

adotar abordagens educativas inovadoras e personalizadas, visando a superação dessas mesmas dificuldades.

Conforme as potencialidades e fragilidades apresentadas (cf. Anexo J), surgiu a seguinte problemática “*Como desenvolver capacidades de compreensão oral e escrita através da recolha e análise de informação de diversas fontes?*” que tem por finalidade abranger apenas os aspetos fulcrais para a intervenção. Traçaram-se, então, objetivos gerais que se desenvolveram na proposta de atividades e estratégias que os retratassem, que fossem apelativas para os alunos, alicerçadas nos seus gostos e interesses. Deste modo, os objetivos definidos são os seguintes: (i) compreender textos orais ou escritos; (ii) ampliar o vocabulário em contacto com fontes documentais; (iii) adquirir capacidades de trabalho cooperativo e (iv) reconhecer e mobilizar as regras ortográficas e padrões específicos de ortografia.

Importa ressaltar que os objetivos supramencionados pretendem incidir sobre aspetos considerados imprescindíveis, dado o seu impacto no desempenho dos alunos. Neste seguimento, para que a sua implementação tenha resultados mais significativos foram determinados objetivos específicos associados a cada objetivo geral (cf. Anexo K)

1.4.2. Identificar para intervir com o 5.º D

À semelhança da apresentação das características do 5.º A, considerou-se pertinente organizar as potencialidades e fragilidades em forma de tabela, dada a sua transversalidade. Nesta continuidade e com base nas informações recolhidas através de conversas informais com a PC, e possível identificar algumas potencialidades e fragilidades na turma. (cf. Anexo O)

No que concerne as potencialidades, afirmamos que são alunos bastantes participativos e comunicativos sobretudo na aula de HGP, dado que nutrem maior interesse pela disciplina em detrimento da área curricular de português. Relativamente às fragilidades, identificamos que o excesso de ruído produzido pelos alunos, essencialmente aquando do trabalho em grupo, compromete o avanço e qualidade do trabalho que se encontram a desenvolver. Ainda relativamente ao trabalho em grupo, salientamos que os alunos apresentam grandes dificuldades em concretizá-lo, especialmente na aula de Português, na medida em que não organizam as tarefas que tem

a executar e não estabelecem relações interpessoais apropriadas a esta estratégia, com base no respeito mútuo. Destaca-se, por fim, que expõem grandes lacunas na compreensão de textos, cujo uma das razões notórias é o campo lexical reduzido que os alunos apresentam, afetando o seu desempenho na disciplina de HGP.

De acordo com as potencialidades e fragilidades mencionadas, declaramos que a problemática idealizada para esta turma e a mesma da turma do 5.ºA, “*Como desenvolver capacidades de compreensão oral e escrita?*”, na medida em que apresentam como maiores dificuldades a compreensão de textos. À semelhança do descrito anterior, delinear-se-ão objetivos gerais com os mesmos pressupostos, pelo que alguns deles são transversais às duas turmas. Assim sendo, os objetivos são os seguintes: (i) compreender textos orais ou escritos; (ii) intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra; (iii) adquirir capacidades de trabalho cooperativo; (iv) ampliar o vocabulário em contacto com fontes documentais e (v) Reconhecer e mobilizar as regras ortográficas e padrões específicos de ortografia.

Nesta continuidade, no intuito de obtermos resultados mais considerados foram decididos objetivos específicos associados a cada objetivo geral (cf. Anexo P).

1.5. Avaliação do Projeto de Intervenção

Aquando da implementação de um PI num dado contexto socioeducativo, deve ocorrer, como já referido, a definição de objetivos gerais que visem fazer face às fragilidades identificadas, mobilizando as potencialidades. Estes objetivos têm, também, por finalidade realizar uma avaliação final do projeto, sintetizando os seus resultados, dificuldades sentidas, fatores que possam ter afetado o decorrer das tarefas e o efeito das ações nas práticas pessoais e profissionais. Nesta continuidade, foram traçados objetivos específicos e indicadores de avaliação, bem como os instrumentos, para cada um dos objetivos gerais, como é verificável no PI.

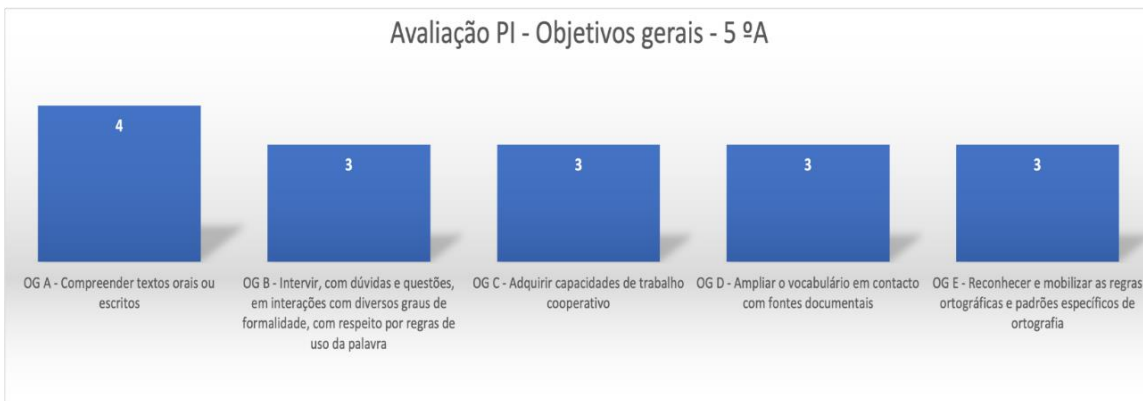


Tabela 5 - 5.ºA: Avaliação dos Objetivos Gerais do PI

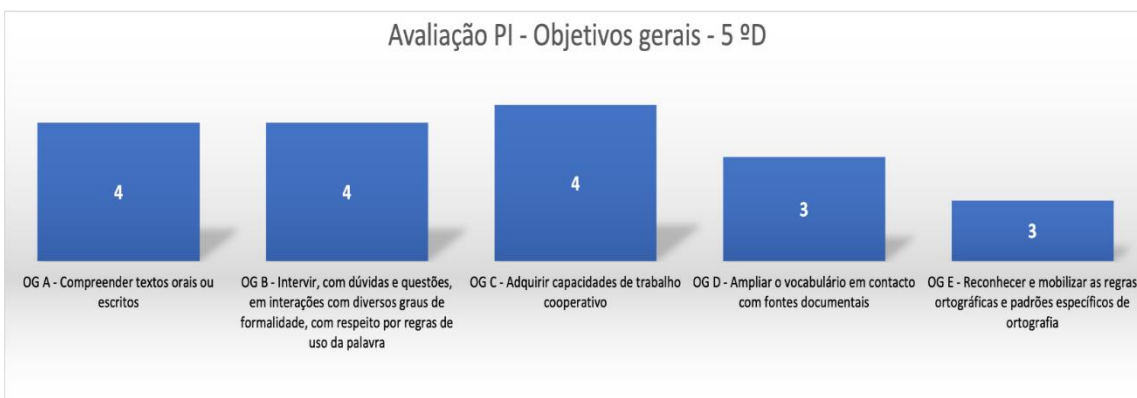


Tabela 6 - 5.ºD: Avaliação dos Objetivos Gerais do PI

1.5.1. Análise crítica da intervenção com o 5.º A

No âmbito da área disciplinar de Português, é relevante mencionarmos que as atividades delineadas abrangem todos os domínios da disciplina, designadamente Educação Literária, Leitura, Gramática, Escrita e Oralidade. Desta forma, no somatório do desempenho dos alunos ao nível destes domínios ao longo deste período, ressaltamos que sucederam oscilações nas avaliações, na medida em que progrediram nas primeiras duas semanas, estabilizam na terceira e começam a regredir de forma gradual a partir da quarta semana até ao final da prática. Contudo, a percentagem de classificações mais elevadas manteve-se no Bom (4) ao longo deste período.

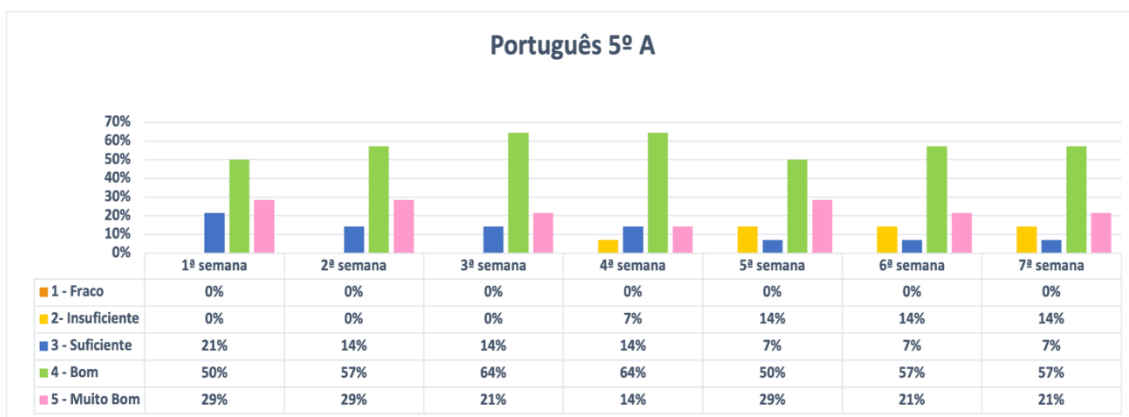


Tabela 7 - 5.ªA: Avaliação Geral - Português

Dentro da área curricular de HGP, foi trabalhado um domínio, intitulado por “A Península Ibérica: dos Primeiros Povos à Formação de Portugal”, no qual foram abordados diversos temas nele integrados, tais como Os Romanos na Península Ibérica, Os Muçulmanos na Península Ibérica e a Formação do Reino de Portugal. Analisando a avaliação ao longo do período de intervenção conclui-se que da primeira para a segunda semana houve uma progressão, da segunda para a terceira semana ocorreu uma regressão ao nível dos Suficientes (3) e uma progressão dos Muito Bons (5), estagnando na quarta semana. Na quinta semana surgiram evoluções negativas no Muito Bom (5) e no Insuficiente (2). Por fim, na sexta semana assistiu-se a uma progressão do Fraco (1) e um decréscimo no número de classificações em Muito Bom (5), pelo que estas avaliações se mantiveram na sétima semana. Genericamente, as avaliações da turma estiveram sempre compreendidas num intervalo entre o Muito Bom (5) e o Suficiente (3).

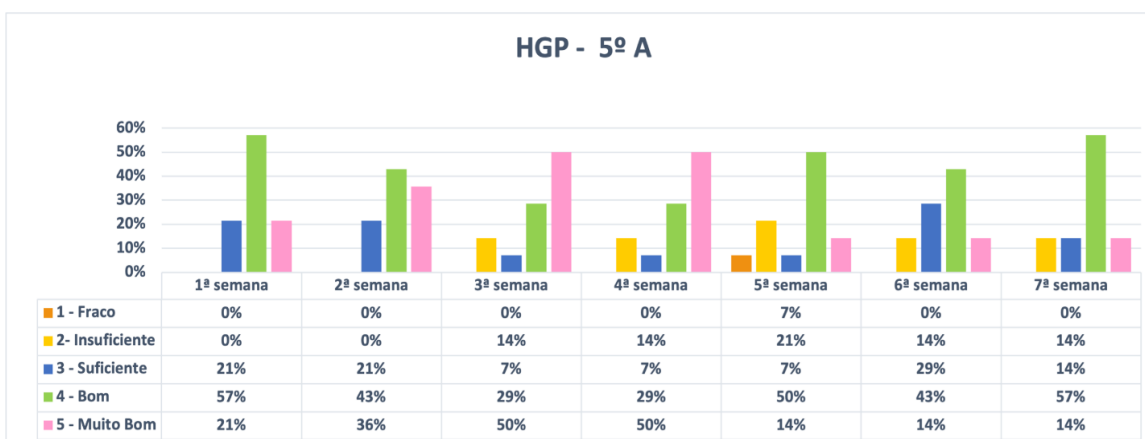


Tabela 8 - 5.ªA: Avaliação Geral - HGP

1.5.2. Identificar para intervir com o 5.º D

Relativamente à área disciplinar de Português, importa referir que no decorrer do período de intervenção foram planeadas, realizadas e, conseqüentemente, avaliadas atividades que se integram em apenas alguns dos domínios da disciplina, nomeadamente Educação Literária, Leitura, Gramática e Escrita. Assim, salienta-se que a turma ao longo do período de intervenção, num cômputo geral, foi progredindo gradualmente, anulando a percentagem de Insuficientes e aumentando a percentagem de Bom.

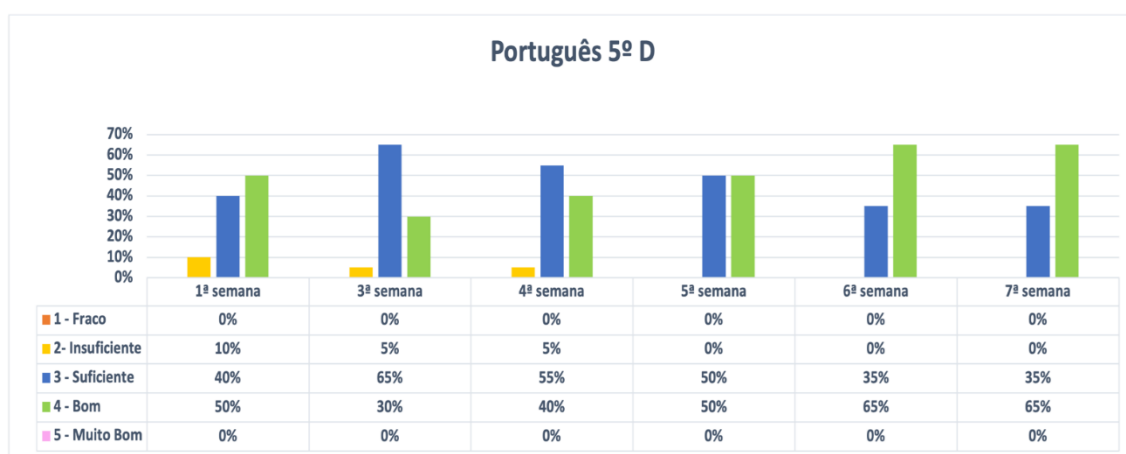


Tabela 9 - Avaliação Geral 5.º D: Português

No âmbito da área curricular de HGP, abordou-se um domínio, intitulado por “A Península Ibérica: dos Primeiros Povos à Formação de Portugal”, no qual foram explorados diversos aspetos, designadamente Os Muçulmanos na Península Ibérica e a Formação do Reino de Portugal. Realizando a análise relativa às classificações, é possível referir que da primeira para a segunda semana ocorreram uma regressão ao nível dos Suficientes (3) e uma progressão relativa aos Bons (4). Comparando a segunda e a terceira semana, surgiu uma evolução negativa dos Bons (4). Da terceira para a quarta semana, houve uma regressão do Bom (4) para o Suficiente (3), mantendo-se na quinta semana. Por último, sucedeu uma progressão da quinta para a sexta semana e desta para a sétima ao nível das classificações de Suficiente (3), aumentando para Bom (4).

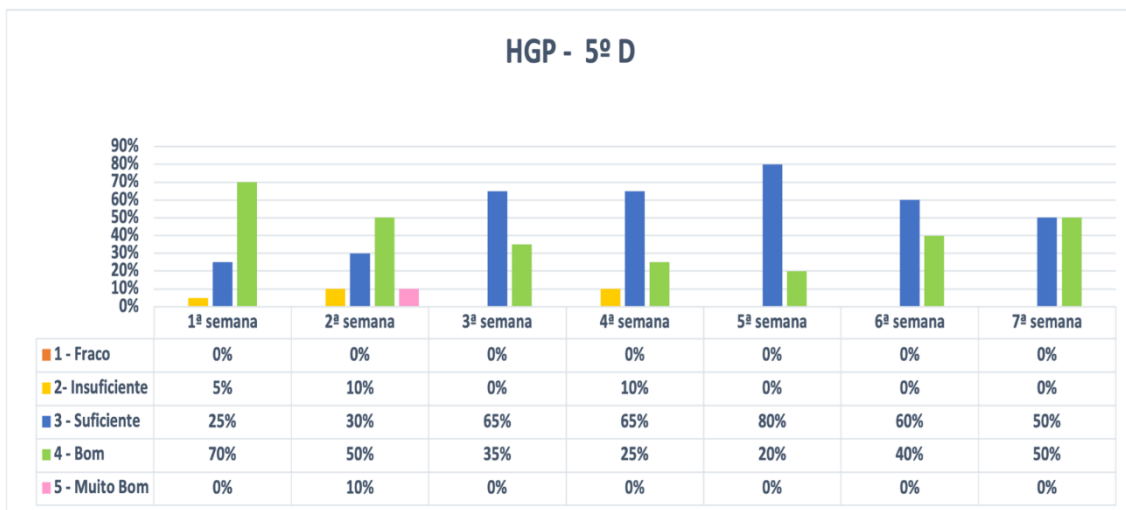


Tabela 10 - Avaliação Geral 5.º D: HGP

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

A docência nos anos iniciais do ensino básico, tema amplamente discutido, reflete características distintas que respondem as necessidades educacionais e o desenvolvimento dos alunos, especialmente no campo da Psicologia. Vygotsky (1978), por exemplo, enfatiza a importância da interação social e da "zona de desenvolvimento proximal" na aprendizagem das crianças (p. 86). Bruner (1976) contribui com a ideia de "andaimes" (*scaffolding*) para apoiar a aprendizagem, adaptando o ensino às capacidades dos alunos (p. 52). Ausubel (1968) sublinha a importância do conhecimento prévio e da aprendizagem significativa. Do campo da Filosofia e Pedagogia, Dewey (1938) argumenta a favor da educação experimental, onde a aprendizagem ocorre através da interação ativa com o ambiente (p. 25).

Com base nas experiências comparadas entre o 4.º e o 5.º ano, podemos realizar uma análise crítica sobre a eficácia das práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados pelos professores e as áreas que reclamam maior atenção para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

No 4.º ano, a prática pedagógica é altamente estruturada e centrada no professor. Esta abordagem tem a vantagem de proporcionar uma base sólida em capacidades fundamentais, como leitura, escrita e matemática. No entanto, o excesso de métodos tradicionais pode limitar a criatividade e a iniciativa dos alunos. A ênfase em atividades lúdicas e interativas é positiva, pois contribui para manter o interesse dos alunos. Contudo, a eficácia dessas atividades depende da capacidade do professor em integrá-las de maneira significativa ao conteúdo curricular. Hattie (2009) destaca a eficácia das práticas pedagógicas como *feedback* de qualidade, expectativas elevadas e ensino direto, como influências positivas no progresso dos alunos.

A necessidade de adaptar o ensino às diferentes velocidades de aprendizagem dos alunos é um desafio constante. A prática de ensino diferenciado, onde os alunos recebem apoio personalizado, é essencial, mas muitas vezes não é suficientemente implementada devido a limitações de tempo e recursos. Isso pode resultar em alguns alunos que “ficam para trás”, enquanto outros não são suficientemente desafiados. Cochran-Smith e Fries (2005) examinam os desafios específicos que os professores enfrentam na implementação dessas práticas, enfatizando, assim, a gestão da diversidade na sala de aula e a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo. De acordo com Darling-Hammond (2013)

podemos referir que é cada vez mais importante a equidade educacional aquando da preparação dos professores de modo a dar resposta às várias necessidades dos alunos, especialmente considerando a variável sociológica da classe social.

A formação de professores deve incorporar uma abordagem que leve em consideração a diversidade e equidade educacional, reconhecendo que o modelo tradicional de um "aluno médio" já não é aplicável nas salas de aula contemporâneas. É imperativo desenvolver uma nova teoria do "aluno-pessoa" que permita compreender e atender de forma eficaz às necessidades dos novos alunos, que chegam às escolas com diferentes culturas, linguagens e projetos de vida. Esta abordagem requer que os docentes abandonem a ideia de um aluno ideal e uniforme, adotando estratégias pedagógicas flexíveis e inclusivas que reconheçam e valorizem as singularidades de cada estudante. Assim, a formação dos professores deve ser repensada para garantir que eles estejam preparados para promover uma educação equitativa, capaz de responder às variadas necessidades dos alunos, especialmente aqueles provenientes de contextos socioeconómicos diversos (Nóvoa, 2004).

No 5.º ano, a transição para um ambiente mais autónomo e menos centrado no professor marca uma evolução importante na prática pedagógica (Machado & Silva, 2017). A introdução de projetos interdisciplinares e a ênfase dada a competências de estudo independente são aspetos positivos que ajudam a preparar os alunos para os desafios futuros (Rodrigues & Almeida, 2019). No entanto, essa transição também pode ser abrupta para alguns alunos, que podem sentir dificuldade em se adaptar à nova dinâmica de múltiplos professores e maior responsabilidade pessoal (Costa & Pereira, 2018).

A integração de novas tecnologias no ensino é uma prática que pode enriquecer significativamente a experiência educacional (Silva & Souza, 2020). No entanto, a eficácia dessa integração depende da formação contínua dos professores e da disponibilidade de recursos adequados (Oliveira & Mendes, 2019). A disparidade no acesso às tecnologias entre diferentes escolas pode criar desigualdades na qualidade do ensino (Pereira & Carvalho, 2018).

Um desafio comum em ambos os anos é a necessidade de uma formação contínua e adequada dos professores. O desenvolvimento profissional é crucial para que os

docentes possam adaptar suas práticas pedagógicas aos novos desafios, aos contextos sociais de onde são oriundos os alunos, as tecnologias, entre outros (Gomes & Silva, 2019).

Além disso, a colaboração entre professores de diferentes disciplinas, especialmente no 5.º ano, deve ser incentivada para garantir uma abordagem coesa e integrada ao currículo (Almeida & Santos, 2018). Por isso, na turma do 5.ºD foi observado uma dinâmica quinzenal entre as professoras de Português e de Matemática na medida em que, ao trabalharem em conjunto, a turma acabava por trabalhar aspetos das duas áreas curriculares em simultâneo de modo a tentar ultrapassar dúvidas que pudessem existir (Fernandes & Costa, 2020).

Outro ponto crítico é a avaliação do desempenho dos alunos. No 4.º ano, a avaliação contínua e formativa é benéfica, mas precisa de ser complementada com estratégias que incentivem a autoavaliação e a reflexão dos alunos sobre a sua própria aprendizagem (Silva & Santos, 2018).

No 5.º ano, o aumento da formalidade nas avaliações pode ser gerador de algum stress e ansiedade, sendo necessário um equilíbrio entre testes tradicionais e formas alternativas de avaliação, como portfólios e apresentações de projetos (Oliveira & Martins, 2019).

Ambos os anos apresentam desafios específicos que requerem atenção, como a necessidade de ensino diferenciado e a integração de novas tecnologias (Gomes & Almeida, 2020). A formação contínua dos professores e a colaboração entre disciplinas são essenciais para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que as práticas pedagógicas evoluam para atender às necessidades diversificadas dos alunos e preparar adequadamente as novas gerações para novos desafios (Fernandes & Costa, 2021).

PARTE II

1. AS CONCEÇÕES E A
IMPORTÂNCIA DO BRINCAR:
UM ESTUDO NO 1.º CEB

Neste capítulo, mobilizando um diálogo entre Ciências da Educação e Sociologia da Educação e da Infância, e uma abordagem qualitativa, observou-se, descreveu-se a realidade presente em uma instituição e um ano de escolaridade específico para caracterizar as concepções das crianças que frequentam o 4.º ano do 1.º CEB acerca do brincar e qual o impacto tem no seu quotidiano.

O presente estudo foi realizado numa turma de 4.º ano do 1.º CEB com 16 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo 6 meninas e nove meninos. Todos os alunos residem na Área Metropolitana de Lisboa, embora tenham residências noutras partes do território nacional, dependendo de onde os pais estejam destacados para trabalhar. O nível educacional dos pais dos alunos da turma situa-se entre o ensino secundário e o ensino superior.

O ambiente vivido entre as famílias e a escola é bastante coeso e harmonioso dado que os pais da turma se caracterizam por serem muito preocupados, prestáveis e participativos, seja nas atividades da turma, seja nas atividades da escola (cf. Anexo C1). Essa dedicação dos pais e a participação ativa nas atividades escolares destacam a importância de promover um estilo de vida saudável e ativo para as crianças.

Atualmente, as crianças, passam uma grande parte do seu tempo sentadas, seja nas salas de aula, seja em casa. Segundo Tremblay et al., (2011) este comportamento sedentário limita as oportunidades importantes para uma aprendizagem ativa e no desenvolvimento de vários tipos de competências, como resolução de problemas, criatividade e colaboração, como corrobora Gray et al., (2015).

Tal como defende Dias (2005) a infância é o “apogeu da atividade lúdica, é a pátria dos jogos” (p.124).

Existem imensos autores na literatura que defendem o brincar como um elemento indispensável para o desenvolvimento integral das crianças (Brougère, 1998; Smith, 2018; Smith, & Pellegrini, 2022); e, neste sentido, o papel do espaço exterior é crucial neste processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, continua a existir um grande debate à volta deste assunto: o brincar e as suas funções.

No campo da Psicologia, já Piaget (1962) e Vigostsky (1978) defendiam que o brincar era mais do que apenas um importante método de autoaprendizagem, pois também através de brincadeiras que não fossem estruturadas as crianças conseguiam desenvolver

várias competências consoante as suas necessidades para o seu desenvolvimento. Contudo, cada vez mais somos alertados para o facto de as crianças atualmente terem cada vez menos tempo para poderem brincar. Aliado à questão do tempo, acresce a falta de espaços exteriores quando se fala de crianças que vivem em meios mais urbanos, pois, como afirma Goldstein (2003) “brincar é a lente através da qual as crianças experimentam seu mundo e o mundo dos outros” (p. 5). O brincar é importante para o desenvolvimento do ser humano pois ajuda-o na adaptação ao meio e desenvolve a capacidade de obter uma resposta para os problemas, “num contexto de negociação e ação” (Ferreira, 2004, p.87). Mais, é reconhecido como um direito universal das crianças. tal como é plasmado no artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989).

O ato de brincar e jogar e a forma como as crianças o fazem atualmente, é um pouco diferente do que era há alguns anos, e isto deve-se a razões exteriores às próprias O ritmo de vida das famílias, a insegurança sentida, ou simbólica, nos/dos espaços públicos, como é o caso da rua e dos jardins, ainda que havendo resistências (Gobbi, Leite, & dos Anjos, 2021), o avanço da tecnologia e o acesso facilitado à mesma, são fatores que originaram todas as mudanças de comportamento durante as brincadeiras e a realização de jogos. De acordo com Barros (2016), o quotidiano acelerado das famílias limita o tempo que poderia ser disponibilizado para as atividades lúdicas ao ar livre. No entanto, Teixeira (2018) afirma que a sensação de insegurança sentida nos espaços públicos nos dias de hoje afeta negativamente a utilização desses espaços por parte das crianças. Além disso, Vieira e Silva (2020) destacam o avanço tecnológico e o fácil acesso ao mesmo como uma alteração significativa ao brincar e jogar das crianças.

A partir da revisão da literatura e de um pequeno exercício de elaboração do Estado da Arte, constatei que o tema do brincar tem sido amplamente pesquisado nos contextos de educação de infância. No entanto, verifica-se uma lacuna de pesquisas nos ciclos de ensino posteriores, nomeadamente no 1.º CEB. Esta escassez implica a relevância que a pesquisa levada a cabo assume e a necessidade de problematizar e analisar criticamente o tema no âmbito do Mestrado e da formação de professores.

A experiência durante o estágio de PES II permitiu colocar algumas questões: sendo uma escola que adota uma estrutura institucional militarizada, que oportunidades, espaços e tempos promove para as brincadeiras das crianças? Como se articula uma

aparente tensão entre rigidez e brincadeira? Entre lógicas hierarquizadas com criatividade e culturas lúdicas? Como corpos disciplinados, as crianças são frequentemente inseridas em ambientes onde a conformidade e a obediência são altamente valorizadas, o que pode limitar suas oportunidades de explorar e desenvolver sua criatividade e capacidade lúdica.

De acordo com Foucault (1977), as instituições disciplinares, como as escolas militarizadas, operam através de mecanismos de controle que regulam os corpos e as mentes, promovendo uma conformidade que pode suprimir a espontaneidade e a brincadeira. No entanto, Corsaro (2011) argumenta que mesmo dentro de estruturas fixas (cf. Anexo G), as crianças encontram maneiras de negociar e resistir, criando espaços para a brincadeira e a criatividade. Esta tensão entre a rigidez institucional e a necessidade inata de brincar das crianças é uma área crucial para a investigação, pois revela como as crianças exercem sua agência mesmo em contextos altamente estruturados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| " | | " |

A importância do brincar tem sido amplamente reconhecida como um elemento fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Estudos têm demonstrado que o brincar não só promove capacidades e competências cognitivas e sociais, mas também é essencial para o bem-estar emocional e físico das crianças. Segundo Smith (2010), as atividades lúdicas permitem que as crianças experimentem e compreendam o mundo que as envolve e rodeia, desenvolvendo a sua criatividade e resiliência. Além disso, o brincar livre é crucial para a resolução de problemas e cooperação entre pares (Ginsburg, 2007). Desta forma, é essencial que educadores e pais incentivem e proporcionem oportunidades para que as crianças possam brincar, assegurando assim um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Em conformidade com Ferreira e Tomás (2020), o brincar apresenta-se como um conceito de vários significados, mas que as crianças “brincam para continuarem a brincar” (p. 6). Apesar de ser uma atividade que pode ser praticada individualmente ou em grupo, as autoras defendem que o brincar como atividade coletiva “acaba por comportar traços normativos instituídos por uma ou algumas crianças que, depois, circulam e são reproduzidos no grupo de pares, criando rotinas do brincar que tendem a tipificar-se e a tornar-se seus recursos e património cultural”. (pp. 6-7).

Segundo Oliveira et al. (2021) destaca-se que através do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem capacidades motoras, aprendem a resolver problemas e a interagir com os outros, fortalecendo assim a sua capacidade de colaboração e empatia. Esta prática, quando incorporada ao ambiente escolar, contribui significativamente para a construção de uma aprendizagem significativa e prazerosa, que promove a motivação e o envolvimento dos alunos (Smith & Pellegrini, 2022).

Além disso, o brincar no contexto escolar é crucial para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, capacidades que são vistas como fundamentais para uma aprendizagem ao longo da vida. Estudos indicam que as atividades lúdicas estimulam o pensamento crítico e a capacidade de inovação, competências cada vez mais valorizadas no século XXI (Ginsburg, 2020).

Santos e Almeida (2023) reforçam que a integração de momentos de brincadeira no currículo escolar do primeiro ciclo do ensino básico podem melhorar o desempenho académico, bem como reduzir o stress e a pressão sobre as quais as crianças são

submetidas pelas mais variadas entidades, sejam elas a escola ou os pais e, ainda, aumentar o bem-estar geral das crianças. Portanto, é imperativo que os docentes e estruturas políticas reconheçam e promovam o brincar como uma prática pedagógica central, garantindo um ambiente escolar que valorize o desenvolvimento holístico.

O brincar tem certas características como a liberdade, que podem ser espontâneas e de livre iniciativa, o caráter representativo e a separação com a realidade. Este possui um fim em si mesmo. Assim, Neto afirma que o brincar “é o processo de dar liberdade à criança para exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação).” (Neto, 1997, p.21).

Tal como afirma Figueiredo (2010) as atividades físicas como o correr, saltar, trepar e perseguir possibilitam um gasto de energia essencial para o desenvolvimento, como também para a capacidade motora, emocional e afetiva. Brincar é uma forma de expressão das emoções. Brincar desempenha um papel fundamental no processo de socialização da criança, é a brincar e a jogar que a criança aprende a comunicar e a relacionar-se com os outros. É ainda um estímulo da criatividade e da imaginação, pois o mundo infantil está, de certa forma, entre a fantasia e a realidade.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, as obras seminais de teóricos como Piaget (1962) e Vygotsky (1978) constituíram marcos incontornáveis na conceção do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Para o primeiro, brincar é fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças. É através do brincar que as crianças experimentam e manipulam o mundo que as rodeia e envolve e, com isso, conseguem desenvolver esquemas mentais e várias capacidades que lhes permite resolver problemas do quotidiano. Destaca ainda que ao envolverem-se em jogos simbólicos, as crianças, para além de refletirem sobre a sua compreensão do mundo podem ampliá-la permitindo, assim, um desenvolvimento progressivo e estruturado do pensamento lógico. Para o segundo, a ênfase é colocada na dimensão social do brincar e pode ser considerado como um meio em que as crianças internalizam normas e competências culturais. O mesmo autor foi pioneiro na introdução do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) que nos descreve a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outros, sejam

estes adultos ou pares. Neste contexto de brincadeira, a ZDP é crucial uma vez que é através da brincadeira que as crianças têm oportunidade de experimentar situações mais desafiantes tendo um apoio dos pares de modo a ser capaz de superar dificuldades e obstáculos que possam surgir durante as mesmas, no entanto, tais dificuldades e obstáculos são, por sua vez, promotores do desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Kishimoto (2011), investigadora na área da educação, sublinha a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças. Defende que o brincar como uma atividade que é essencial que, para além de desenvolver capacidades cognitivas e sociais como os autores anteriormente mencionados, mas também o desenvolver de capacidades emocionais e físicas. Argumenta ainda que o brincar é um direito das crianças e, como tal, deve ser garantido como uma prática central no currículo escolar. Ainda em conformidade com a autora, esta afirma que a ludicidade no ambiente escolar favorece vários fatores como a criatividade, autonomia, capacidade de resolver conflitos e formação de cidadãos críticos e participativos.

No entanto, o advento e a consolidação dos Estudos Sociais da Infância (James & Prout, 1997), enquanto campo multi e interdisciplinar, trouxeram outras perspetivas críticas sobre o brincar e as culturas lúdicas infantis. As crianças passaram a ser reconhecidas como atores sociais competentes, protagonistas na (re)construção interpretativa e criativa das brincadeiras, jogos e rituais lúdicos que integram as suas culturas de pares. Do campo da Antropologia e da Sociologia, autores como Corsaro (2011), Ferreira (2004) e Sarmiento (2004) têm demonstrado como a ludicidade é uma dimensão fundamental e estruturante das culturas da infância, na qual se articulam processos de reprodução interpretativa de saberes, valores e regras sociais, mas também espaços de resistência, transgressão e fabricação de ordem instituinte das crianças. Por conseguinte, o brincar deixa de ser encarado apenas como uma atividade instrumental para o desenvolvimento individual, passando a ser compreendido como um fenómeno social complexo, um campo de interação onde se consubstanciam relações de poder, identidades, pertenças e diferenciações sociais no seio de grupos de pares infantis específicos. Uma abordagem crítica do brincar torna-se assim essencial para desconstruir

as formas como as brincadeiras são simultaneamente estruturadas e também estruturantes dos mundos sociais e culturais das crianças.

Uma antropóloga que investiga sobre o brincar é Olga Nieuwenhuys (1994; 2013). Esta oferece uma visão aprofundada sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil, enfatizando a sua relevância não apenas como uma atividade lúdica, mas como um direito fundamental e um meio crucial de participação social. A autora argumenta que o brincar deve ser visto como uma atividade essencial que permite às crianças explorar o mundo ao seu redor, desenvolver capacidades sociais e cognitivas e expressar sua individualidade e criatividade (p. 102). Critica, no entanto, as abordagens que marginalizam o brincar, apontando que, em muitos contextos, a brincadeira é frequentemente subvalorizada ou limitada por estruturas rígidas que não reconhecem sua importância intrínseca (p. 108).

A perspectiva de Nieuwenhuys também está alinhada com a visão de que a brincadeira é um direito garantido pela CDC (ONU, 1989), que afirma que todas as crianças têm o direito de participar plenamente em atividades culturais e recreativas. Argumenta que garantir este direito é essencial para o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças, pois a brincadeira não só promove a alegria e o bem-estar emocional, mas também facilita a aprendizagem e o desenvolvimento social (p. 20).

Por outro lado, Spyrou, Rosen e Cook (2019) oferecem uma abordagem mais crítica e multidimensional ao estudo do brincar, destacando a complexidade e a importância desta atividade no desenvolvimento infantil. Eles exploram a forma de como o brincar é moldado por diversos fatores culturais, sociais e econômicos, enfatizando que as experiências de brincadeira das crianças não podem ser compreendidas de maneira isolada, mas devem ser contextualizadas dentro dos ambientes em que ocorrem (Spyrou, 2018).

Spyrou (2018) argumenta que o brincar é uma prática social e culturalmente situada que reflete e reproduz as relações de poder e as normas sociais presentes na sociedade. Ele sugere que, ao brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também negociam e resistem às estruturas de poder que moldam suas vidas diárias. Esta perspectiva sublinha a participação das crianças no processo do brincar, reconhecendo-as como

participantes ativos que utilizam a brincadeira como um meio para explorar e desafiar o mundo que as rodeia.

Rosen (2017) contribui para esta discussão ao perceber como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas influenciam as oportunidades de brincadeira nas escolas. Ele observa que a ênfase crescente em padrões acadêmicos e testes padronizados pode restringir o tempo e o espaço disponíveis para o brincar, impactando negativamente o desenvolvimento social e emocional das crianças (p. 102). Destaca, ainda, a necessidade de integrar a brincadeira no currículo escolar de maneira que promova um ambiente de aprendizagem equilibrado e inclusivo (p. 108).

Cook (2010) aborda a dimensão comercial do brincar, discutindo como a indústria do brinquedo e do entretenimento infantil molda as práticas de brincar. Argumenta que, em muitas sociedades contemporâneas, o brincar está cada vez mais mediado pelo consumo, onde os brinquedos e os produtos de mídia desempenham um papel central na definição das atividades lúdicas das crianças (p. 52). Cook critica essa comercialização do brincar, sugerindo que esta pode limitar a criatividade e a espontaneidade das crianças, canalizando suas brincadeiras para formas pré-determinadas e comercialmente viáveis (p. 58).

Estas perspectivas mostra-nos uma visão abrangente do brincar, destacando sua complexidade e importância. Os autores argumentam que as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as influências comerciais devem ser cuidadosamente consideradas para garantir que o brincar permaneça como uma atividade enriquecedora e fundamental para o desenvolvimento das crianças.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas adotadas e os princípios éticos garantidos no estudo realizado. Como defende Coutinho (2018), a investigação “é uma atividade cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7). Por conseguinte, e de forma a responder aos objetivos do estudo, optou-se por uma investigação qualitativa. Este tipo de investigação ficou definido uma vez que tinha como objetivo identificar, descrever, analisar e refletir sobre as concepções das crianças acerca do brincar. Este estudo encontra-se num paradigma qualitativo, sendo que a “relação sujeito-objeto é marcada pela intersubjetividade” (Fortin, 2000, p. 147). Assim, a metodologia evidenciada permite analisar as concepções dos sujeitos, neste caso, as crianças do 1.º CEB.

- O processo de recolha de dados

Este processo decorreu durante o último estágio em contexto de 1.º CEB através das conversas e observação das brincadeiras que as crianças iam tendo durante as mesmas, tanto no interior do edifício como no exterior, mais concretamente, no recreio.

Uma das técnicas de recolha de dados na realização do estudo foi a **observação**. A observação participante é uma técnica recorrente aquando de estudos em investigações qualitativas. Flick (2004) afirma que um investigador observa em várias perspetivas sejam elas como membro participante ou como pode influenciar o que está a observar devido à sua participação tornando-se, então, parte ativa do que se observa.

Tal como afirmam Ferreira e Tomás (2022) a maneira como os investigadores entendem as crianças têm um impacto direto no seu trabalho na medida em que influencia a escolha dos métodos, papéis desempenhados, análise e interpretação dos dados e, ainda, a redação do texto final, sem nunca descurar das práticas éticas presentes em todas as etapas do processo de recolha dos dados. As pesquisas que tratam as crianças como objetos tendem a silenciar as suas vozes, enquanto aquelas que as consideram como sujeitos ativos e participantes, inclusive como co investigadores, priorizam a escuta das suas vozes, tornando-se parte fundamental para a produção de conhecimento com as crianças.

Para além da técnica supramencionada foi ainda realizado um **grupo focal** com alunos da turma, em grupos de quatro elementos (cf. Tabela 11 e Anexo U). A investigação tinha, sobretudo, uma questão predominante que se prendia com a temporalidade, i.e., quando e quanto tempo é que as crianças brincam, se seria dentro ou fora da escola/casa e com quem o faziam.

Como defendem Vogl, Schmidt e Kapella (2023) os grupos focais são uma técnica usada para recolher informações, neste caso de crianças, recriando cenários sociais. Este método proporciona um ambiente seguro e familiar, semelhante ao que é proporcionado pela escola, onde o apoio dos pares ajuda a equilibrar o poder entre adultos e crianças. Segundo os mesmos autores, devido aos desequilíbrios de poder e hierarquias geracionais, o moderador precisa de ser empático, flexível e sensível, de preferência com experiência prévia com crianças. As crianças podem não possuir todas as competências de interação necessárias, exigindo mais pesquisa metodológica para avaliar as suas capacidades. Trata-se de uma técnica de recolha de dados muito rico dado que traz inúmeras vantagens, como por exemplo, o à-vontade do grupo uma vez que não ficam isolados pois para além das respostas dadas individualmente, existe o incentivo e a instigação dos restantes elementos do grupo a darem a sua opinião.

Por fim, foi utilizada uma metodologia visual, especificamente a fotografia (Banks, 2007; Änggård, 2015). Foi pedido aos pais das crianças para que, durante um fim-de-semana, tirassem oito fotografias – quatro por cada dia do fim-de-semana – para que pudéssemos perceber como é que ocupam o seu dia e onde incluem o brincar.

- O processo de análise de dados

Para a realização da análise de dados - a **análise de conteúdo**, que é uma técnica de recolha e análise de dados que desempenha um papel fundamental tanto na pesquisa como na investigação académica, como enfatizado por Bardin (1977) quando afirma que a análise de conteúdo emerge como uma ferramenta indispensável na investigação científica, que permite uma compreensão aprofundada dos dados qualitativos, revelando padrões, tendências e significados subjacentes, essencialmente quando é necessário abordar questões específicas de um determinado estudo. A sua pertinência está

intrinsecamente ligada às questões de investigação, tendo em consideração que proporciona meios para desvendar significados e padrões subjacentes nos dados recolhidos. Quando as questões de pesquisa requerem uma compreensão mais profunda e contextual de fenómenos complexos, a análise de conteúdo torna-se um método crucial, permitindo que os investigadores identifiquem temas, tendências e insights que podem não ser perceptíveis no imediato. Além disso, esta técnica caracteriza-se por ser adaptável a diferentes campos de estudo, tornando-a relevante numa vasta variedade de contextos de pesquisa (Rossi, Serralvo, & João, 2014).

Foram identificadas quatro categorias complementadas de várias subcategorias para a análise de conteúdo o grupo focal, sendo as categorias as seguintes: (i) exploração do conceito do brincar, (ii) reflexão sobre a importância do brincar, (iii) interação social e brincadeiras e, por fim, (iv) impacto do brincar na vida diária. (cf. Tabela 11).

Categorias	Subcategorias	
Exploração do Conceito de Brincar	Significado atribuído ao tempo em que se brinca	Diversão
		Gastar energia
Reflexão sobre a importância do brincar	O porquê de ser importante	Felicidade
		Descanso das atividades escolares
	A duração do brincar	
Interação social e brincadeiras	A escolha das brincadeiras	
	A escolha das pessoas com quem brincam e o porquê dessa escolha	
Impacto do brincar na vida diária	Emoções sentidas – quando brincam	
	Emoções sentidas – quando não brincam	
	Impacto no quotidiano	

Tabela 11 - Categorias e Subcategorias do Grupo Focal

- Princípios éticos

Foram assegurados princípios éticos na investigação, tal como sugerido pela *Carta Ética* da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2018). Primeiramente, foi obtido o consentimento informado dos pais ou responsáveis legais de cada aluno (cf. Anexo S). Os pais ou responsáveis tiveram o direito de esclarecer dúvidas e retirar o consentimento a qualquer momento, tendo sido fornecidos canais de comunicação com essa finalidade, tal como aconteceu com as crianças. O protocolo de consentimento para a participação dos alunos continha toda a informação, incluindo o teor da fotografia a ser tirada, neste caso, fotografias em que as crianças se encontrassem a brincar, e respetivo número e local (Wiedenman, Lee, & Hunleth, 2023). Estipulou-se um máximo de oito fotografias durante um fim-de-semana, ou seja, quatro fotografias por cada dia. Foram preservados o sigilo e a confidencialidade das situações e dos participantes envolvidos na intervenção e na investigação, de modo que todas as informações recolhidas respeitassem os princípios de privacidade dos participantes.

No final do estudo investigativo, apresentarei ao PC as conclusões e os resultados obtidos de forma clara e detalhada. Esta devolução incluirá uma análise aprofundada dos dados recolhidos, bem como a interpretação dos mesmos à luz dos objetivos inicialmente definidos. É importante também fornecer uma reflexão crítica sobre o processo investigativo, destacando as limitações encontradas e sugerindo possíveis direções para futuras pesquisas.

- Limites da investigação

A investigação enfrentou limites inerentes à sua natureza. Primeiramente, a não possibilidade de generalização dos resultados devido ao número reduzido de participantes, o que é uma limitação comum em estudos qualitativos (Patton, 2015), ainda que não tivesse sido nunca esse o nosso objetivo. Além disso, a subjetividade envolvida na interpretação dos dados pode exigir uma reflexão crítica constante por parte do investigador (Maxwell, 2012). A questão ética de escutar e representar as vozes das crianças também impõe desafios, pois requer um equilíbrio delicado entre respeitar sua agência e garantir a precisão dos dados coletados (Christensen & Prout, 2002). E, finalmente, relacionado com o que foi afirmado anteriormente, a assunção de um duplo

papel - estagiária e investigadora – o que me levou muitas vezes a ficar sem saber como me posicionar. Em diversas ocasiões, a linha ténue entre a prática profissional e a pesquisa académica tornou-se complexa, exigindo de mim uma constante adaptação de postura. Quando estava a intervir, era necessário adotar uma abordagem mais prática e didática, absorvendo conhecimentos e capacidades essenciais para o desempenho das minhas funções. No entanto, ao mudar para o papel de investigadora, a minha perspetiva deveria ser mais analítica e reflexiva de modo a compreender os fenómenos observados de forma crítica e fundamentada. Esta dualidade de papéis gerou uma série de desafios, não apenas no aspeto metodológico, mas também na construção da minha identidade profissional. Um dos aspetos mais marcantes foi a forma como as crianças se referiam a mim. Elas não me tratavam pelo nome, mas sim por "professora", o que evidenciava uma relação de poder entre nós. Este tratamento implicava uma relação hierárquica que, como estagiária, dificultava a “passagem” para investigadora quando era tempo de investigar. Esta dinâmica era inevitável e, por vezes, dificultava a criação de uma relação mais próxima e colaborativa, essencial para a observação e a investigação.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| " | | | " |

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos conforme a análise dos dados recolhidos, com o intuito de responder claramente aos objetivos e questões da investigação.

Para a orientação do estudo e análise de dados, foram definidas quatro dimensões de análise considerando os objetivos apresentados. Estas dimensões foram: (i) exploração do conceito de brincar, (ii) reflexão sobre a importância do brincar, (iii) interação social e brincadeiras e (iv) impacto do brincar na vida diária das crianças.

4.1. Exploração do conceito de brincar: Diversão, felicidade e amizade

Neste ponto, iremos analisar as concepções sobre o brincar a partir do grupo focal e das fotografias, o que nos permite ir de uma “lente angular” a uma lente “teleobjetiva”, ou seja, que possibilita “ir adentro” no que dizem as crianças sobre esta atividade social e cultural.

Começamos pelo que as crianças dizem sobre o brincar. Como vimos anteriormente, brincar é um conceito central na infância, amplamente reconhecido pela sua importância para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

A análise dos dados obtidos revela a importância que as crianças atribuem ao tempo dedicado à brincadeira, dividida em duas subcategorias principais: "Diversão" e "Gastar energia". Os discursos das crianças destacam a brincadeira como uma fonte significativa de prazer e felicidade. As citações recolhidas incluem expressões como "divertirmo-nos" (Vasco M.), "é uma forma de estarmos felizes e de passar o tempo" (Rodrigo W.), "é diversão" (Joana A.), "jogar jogos com os nossos colegas" (Santiago F.) e "atividades que fazemos no dia-a-dia" (Gil M.). Estes discursos indicam que, para as crianças, brincar é essencialmente uma atividade lúdica, onde o principal objetivo é sentir-se bem e feliz. Consideram-na socialmente enriquecedora, uma forma importante de interação social, permitindo o desenvolvimento de competências interpessoais e a construção de relações. A outra subcategoria identificada refere-se ao brincar como uma maneira de “gastar energia” (Manuel Q.), isto é, ver na brincadeira uma oportunidade para se movimentarem.

Efetivamente, as 16 crianças referem que é uma atividade que está associada à diversão e que não importa qual é a brincadeira ou jogo que fazem, desde que estejam com os seus pares e se estejam a divertir. Curiosamente foi mencionado por uma criança (Manuel Q.) que o brincar tinha como objetivo a libertação de energia de modo a poderem descansar no fim do dia quando fossem horas de dormir.

Foi referido também que gostavam de brincar com os seus animais de estimação, tal como as seguintes fotografias ilustram (Figura 2). Segundo Melson (2001), a interação com animais de estimação pode reduzir o stress e aumentar sentimentos de segurança e confiança nas crianças. A presença de um animal de estimação pode também facilitar o desenvolvimento de competências sociais, como empatia e responsabilidade (Friesen, 2010).



Figura 2 - Brincar com animais

A brincadeira ao ar livre, retratada na Figura 3, desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. Do ponto de vista sociológico, estas atividades não só promovem o desenvolvimento motor, como também são fundamentais para a socialização e a construção de laços comunitários (Ginsburg, 2007). A interação ao ar livre facilita a expressão criativa e a resolução de problemas em contextos sociais variados, o que é essencial para a formação de competências sociais e culturais. Estudos indicam que o tempo passado ao ar livre está associado a melhores resultados de saúde, incluindo níveis reduzidos de obesidade e melhor saúde mental, refletindo a importância das políticas públicas que incentivam a criação de espaços verdes e seguros para a infância (Gray, 2011).



Figura 3 - Brincar ao ar-livre

4.2. Reflexão sobre a Importância do Brincar

As crianças reconhecem várias razões pelas quais o brincar é importante. Destacam a felicidade e a possibilidade de socialização que o brincar proporciona quando referem que “é uma forma de sermos felizes e de passarmos o tempo” (Gonçalo L.), sendo uma parte integral da infância. Além disso, apontam que, quando adultos, o tempo para brincar é significativamente reduzido devido às responsabilidades laborais quando dizem que “quando formos adultos já não temos tempo para brincar” (Vasco M.), o que faz do brincar uma atividade preciosa na infância (Ginsburg, 2007). Outro ponto salientado é o alívio do stress que o brincar oferece, prevenindo dores de cabeça causadas por excesso de trabalho porque “se trabalharmos muito ficamos com dores de cabeça” (Gil M.), alinhando-se com estudos que mostram os benefícios do brincar na redução de stress e melhoria do humor (Fisher, 1992).

Quando começamos a refletir sobre a importância do brincar para eles e o que diriam aos adultos que os rodeiam o porquê de brincar ser importante foi referido pelo Gonçalo L. que “pode ser giro podermos pensar ao ar livre em vez de estarmos sempre dentro de uma sala de aula” dado que o tempo letivo é muito extenso e o brincar é tido como um escape e é também “uma pausa para o cérebro para depois daquele tempo podermos voltar aos estudos”. No entanto, não consideram que trinta minutos seja pouco tempo. A Carminho L. refere que “dá para brincarmos à vontade, mas como estamos distraídos parece que passa mais depressa”. A Camila A. complementa o que diz a amiga referindo que “temos sempre tempo”. Apesar de não considerarem pouco tempo, de modo a não retirar tempo do intervalo, foi possível constatar através da observação que dentro

do contexto de sala de aula, o PC dá a sua aula da manhã por terminada dez minutos antes de tocar para o intervalo, assim, as crianças lancham tranquilamente nos seus lugares e quando toca conseguem aproveitar os trinta minutos de intervalo destinando-os exclusivamente ao brincar. As crianças têm um total de 2 horas diárias dedicadas a momentos de brincadeira, distribuídas em três períodos distintos. O primeiro momento ocorre durante o acolhimento, que dura 1 hora e 30 minutos, proporcionando um início de dia relaxado e lúdico. O segundo período é o intervalo, com 30 minutos, permitindo uma pausa revigorante entre as atividades escolares. O terceiro e último momento de brincadeira ocorre na parte da hora de almoço, com mais 30 minutos, oferecendo uma oportunidade adicional para o desenvolvimento social e físico. Estes três períodos são fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento global das crianças, integrando-se de forma equilibrada na rotina escolar.

4.3. Interação social e Brincadeiras

No que toca à interação social e às brincadeiras escolhidas foi mencionado que é bom brincar porque podem conviver com mais pessoas de várias idades e, aqui, foi introduzido o valor família como par de brincadeira fosse com irmãos ou até mesmo com os avós que, com mais frequência, podem dispensar esse tempo para os netos, como refere o Santiago F. ao dizer que brinca com “os familiares”. O fator confiança foi também tido como um dos requisitos para a escolha dos pares para brincar quando referem que brincam “com pessoas da nossa confiança” (Manuel Q.). De acordo com a análise às fotografias enviadas (Figura 4) no cruzamento com os seus discursos, pode concluir-se que brincar com outros associados “aos sentimentos e afectos são considerados. estruturantes e estruturadores da acção da criança, nos seus quotidianos e nos grupos em que se insere, moldando a posição que esta assume nos grupos de pares e as relações que é capaz de estabelecer.” (Trevisan, 2006, p.175).



Figura 4 - Brincar com amigos.

No contexto escolar, a escolha das brincadeiras e das pessoas com quem brincar é um processo negocial entre as crianças, envolvendo reuniões, discussões e votações para decidir as atividades, “falamos sempre uns com os outros” (Diogo J.). Isso reflete a importância da interação social e da cooperação no desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1978) e na ação entre as crianças (Trevisan, 2006). Relativamente ao que foi observado durante o período de estágio podemos ter várias perspectivas pois pudemos realizar observações em três partes do dia: no acolhimento, nos recreios da manhã e durante as horas de almoço. Todos estes tempos são dinamizados por uma associação externa à instituição. O acolhimento é realizado numa sala polivalente com dimensões grandes, provida de casas de banho, mesas e cadeiras (cf. Anexo H). No restante espaço da sala, as crianças brincam livremente com o que quiserem, i.e., desde jogos dinamizados pela associação a brincar com itens pessoais trazidos de casa ou até com materiais fornecidos pela associação. Foi também frequente ver que há muitas crianças que, quando já sabem ler, levam os seus livros e ficam a ler num cantinho à sua escolha ou nas mesas da sala polivalente.

Durante os intervalos e horas de almoço foi possível observar que os alunos do 1.º CEB não se cingem apenas a um espaço ou a brincar a uma atividade específica. Todos brincam com todos, ainda que se observassem preferências por alguns pares. Quando jogavam futebol era o espaço-tempo onde grupos de crianças de outros anos e turmas se juntavam. O que interessava a vontade de jogar futebol. Por baixo da pala existente no lado exterior do edifício (cf. Anexos F e G) pôde-se observar algumas vezes o faz de conta na medida em que um grupo de alunos simulou durante um jogo de futebol que

tinha existido um cartão vermelho e, tal como observam nos jogos transmitidos nos media, envolveram-se numa luta fictícia dizendo “*não é justo, ele caiu sozinho*”.



Figura 5 - Brincar sozinho

4.4. Impacto do Brincar na Vida Diária

Referentemente ao impacto do brincar na vida diária das crianças, quando foram questionados sobre se alguma brincadeira já os tinha conseguido ajudar a superar algum obstáculo na vida real praticamente todos os alunos disseram que não e que, sinceramente, não sabiam. Passando para o campo das emoções sentidas, o grupo na sua totalidade diz que é feliz a brincar. Como já referido anteriormente, brincar está fortemente associado a sentimentos positivos como felicidade e relaxamento: “brincar é sempre uma alegria” (Alice G.). Quando não podem brincar, as crianças relatam sentimentos de tristeza, como afirma o Duarte R. quando diz que se sente “triste, porque gosto de brincar” e aborrecimento, como refere o Gil M. quando diz que se sente “aborrecido”, sublinhando o papel vital do brincar no bem-estar emocional diário (Gray, 2011).

No entanto, podemos observar uma tensão entre ofícios, na medida em que são felizes quando brincam e quando não brincam também porque é sinal de que podem estar a aprender alguma coisa nova e, tendo em conta que é um grupo extremamente curioso, isso para eles também é sinónimo de diversão por estarem a ter contacto com novas experiências, como mencionam os alunos Rodrigo W. quando diz que “quando não tenho tempo para brincar é porque tenho uma razão e pode ser boa também” e Duarte R. que diz que “nem sempre é triste porque às vezes posso estar a aprender alguma coisa”. A semelhança de outros estudos (Melo, Diogo, & Ferreira, 2022),

deram sinais de já terem compreendido como a reconfiguração do ofício de aluno implica um trabalho escolar sobre si que obriga à mobilização de capacidades cognitivas (...). Estas crianças parecem já ter incorporado um *habitus* (...) dado que as suas conceções de bom aluno valorizam o esforço, o empenho, a dedicação, a capacidade de trabalho, a autonomia, a capacidade de autorregulação, autossuperação e autopromoção. (p.141)

Partindo da análise das 108 fotografias tiradas pelos pais podemos constatar que existem crianças, mais concretamente 5, não apresentaram fotografias a brincar livremente mas em atividades estruturadas fora de casa. Outro exemplo que foi muito frequente são fotografias em passeios de família. São poucas as fotografias enviadas com as crianças a brincarem de livre e espontânea, existindo um total de 30 fotografias neste contexto.

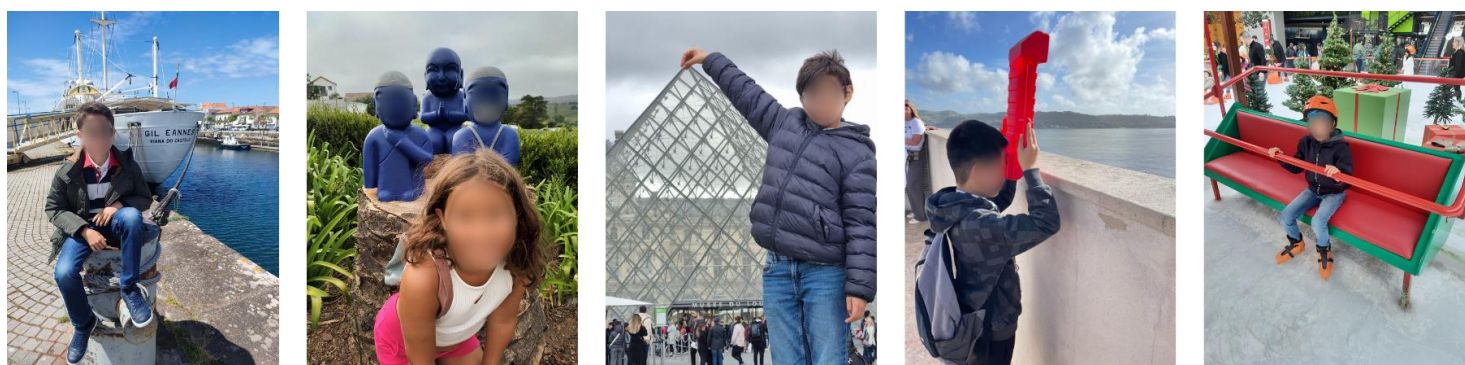


Figura 6 - Brincar passeando ou em atividades.

A documentação visual analisa e ilustra a diversidade de contextos de brincadeira, evidenciando a importância das diferentes formas de brincar no desenvolvimento integral das crianças. Cada tipo de atividade - brincar com animais, ao ar livre, com amigos ou sozinho e até mesmo passeando com a família - contribui para a formação e socialização das crianças, destacando a pluralidade de experiências e interações que influenciam a sua aprendizagem e desenvolvimento. A criação de espaços que incentivem essas atividades é, portanto, crucial para promover um ambiente saudável, inclusivo e estimulante, refletindo a importância de considerar a diversidade social e cultural nas práticas educativas.

5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Terminada esta fase do trabalho desenvolvido é importante fazer-se uma reflexão sobre todo o processo e sobre as conclusões retiradas do estudo, bem como das aprendizagens alcançadas com as várias técnicas de recolha de dados utilizadas.

Uma das áreas que mais destaque pode ter no 1.º CEB é a escuta ativa. Este é um dos passos dados ao longo da nossa formação inicial de docentes: ouvir as crianças, em todos os seus contextos, preocupações, interesses e perspetivas. Ao escutarmos e observarmos as crianças não só ficamos a conhecer melhor o grupo, como cada criança na sua individualidade, o que nos permite informar a prática pedagógica.

As conceções das crianças acerca do brincar revelam a profundidade e a complexidade desta atividade social no quotidiano das crianças, seja na escola, seja fora dela. As crianças participantes afirmaram unanimemente que brincam porque é divertido e porque se sentem felizes durante essa atividade. Tal resposta corrobora as observações de diversos autores que destacam o brincar como uma atividade intrinsecamente prazerosa. Segundo Singer et al. (2009), o brincar proporciona um estado de harmonia, em que as crianças estão completamente imersas e felizes durante a brincadeira. Esta compreensão é vital para educadores, professores e pais ao planearem atividades que incentivem um desenvolvimento holístico.

Incorporar estes elementos nas práticas educativas pode enriquecer a experiência das crianças, ajudando-as a crescer de forma harmoniosa em todas as dimensões do seu desenvolvimento. Além disso, as crianças reconhecem a importância do brincar para fazer novos amigos e fortalecer laços sociais. Este facto está alinhado com a literatura existente, que enfatiza o brincar como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento social. Pellegrini (2011) afirma que o brincar é fundamental para o desenvolvimento das competências sociais, permitindo às crianças aprenderem a negociar, colaborar e resolver conflitos.

Neste sentido, o brincar é um espaço onde se constroem importantes competências sociais e emocionais. Aquando da análise das fotografias enviadas pelos pais, foi possível perceber que existem crianças que brincam sozinhas, acompanhadas, ao ar-livre, dentro de casa e até enquanto realizam alguma atividade artística ou física. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes onde

comunica consigo mesma e com o mundo. Os estímulos que lhes são passados e adquiridos durante a infância, bem como os seus primeiros anos escolares são de extrema importância para o seu desenvolvimento, as capacidades motoras são muito importantes durante as brincadeiras, pois as crianças desenvolvem-nas através de movimentos como escalar, correr, andar, balançar, pendurar, pular, nadar. Brincar ajuda-as a encontrar soluções para os problemas que surgem, de forma divertida e proporciona a própria criança a estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo para a integração do indivíduo na sociedade.

A observação realizada enfatiza que as crianças por vezes se sentem tristes quando não têm a oportunidade de brincar. Em suma, a investigação reitera a importância vital dessa atividade para o bem-estar emocional, na senda do que a literatura indica, que a falta de tempo para brincar pode contribuir para o aumento de ansiedade em crianças (Gray, 2011). Podemos, então, afirmar que o brincar livre é essencial para o desenvolvimento emocional.

As conclusões deste estudo ressaltam a necessidade de políticas e práticas educativas que promovam o brincar como uma componente central do desenvolvimento infantil. É crucial que pais, educadores e formuladores de políticas reconheçam o valor do brincar como um direito da criança, conforme o artigo 31.º da Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989).

Outra conclusão que se pôde tirar aquando da elaboração do Estado da Arte é que não se encontram relatórios sobre este tema no contexto de 1.º CEB na ESELx.

Quanto a constrangimentos sentidos durante a realização do estudo posso referenciar o facto de, depois de todos os pais consentirem a participação dos alunos no estudo, o que lhes tinha sido solicitado – o registo fotográfico e respetivo envio – não estava a ser cumprido o que me levou a ficar apreensiva pois o tempo de estágio estava a acabar e não tinha como poder fazer o estudo dado que não tinha material. Apesar de na literatura existirem evidências de que a participação dos pais neste tipo de investigação poderia ser um entrave, tal evidência não foi observada neste estudo pois foi graças à ajuda e participação dos mesmos que este se pôde realizar. No entanto, dado que teriam de ser as crianças a escolher quais as fotografias se iriam usar no estudo e devido ao pouco tempo de estágio não foi possível de ser realizada a técnica no seu todo.

6. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Nas palavras de Sarmiento (2012), "o período de estágio, no âmbito da formação inicial, constitui-se em um 'momento crítico' na apropriação do saber profissional" (p. 24). Estando a terminar o meu percurso académico, chegou o momento de refletir acerca das intervenções que realizei em ambos os contextos – 1.º e 2.º CEB - e do impacto que tiveram na construção da minha identidade profissional.

Uma vez que não tinha tido ainda qualquer experiência com crianças ligeiramente mais velhas em contexto escolar, a minha intervenção em 2.º CEB iniciou-se com alguns receios. O período de observação foi crucial para a minha prática, pois foi durante esse tempo que me fui começando a interiorizar as rotinas, fui começando a conhecer as crianças e, igualmente ou mais importante, comecei a aprender acerca das suas necessidades. Um dos meus receios, inicialmente, refletia-se no facto de serem crianças que, apesar de mais velhas do que estava habituada, necessitam especialmente de atenção, pois apesar de mais autónomas ainda têm muitas dificuldades e fragilidades dada também à mudança do ambiente.

No entanto, a prática educativa no 1.º CEB, no final, revelou-se curta para o que estava perspectivado a realizar com o grupo, mas suficientemente gratificante, deixando uma grande marca de muita saudade. Apesar de todas as dificuldades sentidas, as expectativas ficaram superadas. Isso deveu-se também ao facto de o ambiente envolvente ser calmo e de ajuda mútua, tanto entre colegas de estágio, mas também com o professor cooperante que desempenhou um excelente papel em apoiar todas as ideias levadas avante.

No que respeita aos objetivos desta investigação, os mesmos foram alcançados com as abordagens escolhidas para a recolha dos dados. O brincar na visão das crianças é visto como algo que faz parte do seu dia-a-dia. Envolvem-se em brincadeiras que lhes transmitam felicidade, divertimento, mas também que lhes permitam estabelecer diálogos entre os pares com quem partilham as suas experiências e ambicionam novas brincadeiras.

Esses pares são normalmente os seus melhores amigos e por vezes o grupo todo quando as brincadeiras são estruturadas pelo adulto. Por sua vez, o adulto na visão das crianças não se envolve nas suas brincadeiras, tomando uma posição de observador. No que se refere aos espaços que as crianças associam ao brincar, uma vez que esta

investigação incidiu mais no exterior, as crianças enfatizavam com maior regularidade os espaços a que tinham acesso todos os dias onde se dava um novo significado aos materiais que tinham à disposição. Contudo, os seus espaços preferidos eram tidos em consideração por neles se sentirem realizados e envolvidos na sua plenitude nas brincadeiras que realizavam.

Posto isto, teria sido importante realizar a última fase da investigação para perceber melhor o envolvimento das crianças na tomada de decisão, mas, como já mencionado anteriormente, não foi possível. Contudo, esta investigação tornou-se claramente uma mais-valia para compreender a visão das crianças. O seu contributo para esta investigação foi de facto positivo e surpreendente. Afinal, só ouvi e li sobre Estudos Sociais da Infância, e Sociologia nesta fase do meu percurso, assim, durante esta fase, dediquei-me a ler e ouvir sobre as diversas abordagens, metodologias e perspetivas que esses campos oferecem. Estes estudos proporcionaram-me uma base sólida para a compreensão das complexas interações sociais e culturais que envolvem a infância, além de ampliar a minha visão crítica sobre a infância e a educação. Esta imersão permitiu-me desenvolver um entendimento profundo sobre como as crianças são percebidas e tratadas em diferentes contextos sociais, e como esses contextos influenciam o seu desenvolvimento e participação na sociedade. Permitiu-me olhar para o brincar da perspetiva da criança, ficar a conhecê-la melhor, conhecer os seus interesses, perceber as suas ideias, mas também certificar que quando a criança é chamada a participar, é escutada e se envolve no processo de decisão, sente-se implicada e tem capacidade para ser parte ativa na mudança sendo, portanto, um valioso recurso para promover ambientes mais estimulantes e satisfatórios de aprendizagem.

Na intervenção cometi alguns erros, mas aceitei sempre as sugestões dos professores para os corrigir. Nas semanas de observação, tentava absorver do máximo de conteúdo possível para perceber quais os métodos e estratégias que eram utilizados bem como os interesses das crianças nas atividades. Como futura docente, considero que o meu percurso foi muito proveitoso para mim pois aprendi muito com todas as pessoas desta escola, com todos os professores, cooperantes, crianças e famílias. Deste modo, termino esta etapa da minha vida académica, sentindo-me confiante e determinada para a próxima etapa que mais quero para a minha vida profissional: ser professora!

7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Almeida, M., & Santos, P. (2018). Colaboração interdisciplinar no ensino fundamental: Práticas e benefícios. *Educação em Foco*, 22(3), 75-90.
- Änggård, E. (2015). “Digital Cameras: Agents in Research with Children.” *Children’s Geographies* 13 (1): 1–13. doi:10.1080/14733285.2013.827871.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. Sage.
- Bardin L. (1977, 2016) *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, A. (2016). Ritmo de vida das famílias e a influência nas brincadeiras infantis. *Revista de Estudos da Infância*, 10(2), 34-47.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Brogère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Bruner, J. S. (1976). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children’s Bureau.
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE.
- Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2005). Stigma and resistance: Theoretical and empirical explorations. *American Educational Research Journal*, 42(4), 557-589.
- Cook, D. T. (2010). *Children’s consumer culture*. In D. T. Cook (Ed.), *Childhood, Culture and Society: A Reader* (pp. 52, 58). Wiley-Blackwell.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Sage Publications.
- Costa, M., & Pereira, T. (2018). Desafios na transição escolar: Da educação primária para o ensino secundário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 435-447.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais humanas: teoria e prática* (2.^a edição). Almedina.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Dias, I. S. (2005). O lúdico. *Educação & Comunicação*, 121-133.

Diogo, A. M., Portugal, B., & Ferreira, M. (2018). Exames e lógicas de fabricação de bons alunos nas classes médias. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 748-775.

Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Da Capo Press.

Evangelista T.A, et al. (2023). *Uso da fotografia em pesquisas com crianças e adolescentes com condições crônicas: revisão integrativa*. *Acta Paul Enferm*, 36, eAPE01994.

Esser, F., Baader, M., Betz, T., & Hungerland, B. (2017). *Reconceptualizing agency and childhood*. Routledge.

Fernandes, J., & Costa, T. (2020). Dinâmicas colaborativas no ensino fundamental: Um estudo de caso no 5.º ano. *Revista de Práticas Educativas*, 12(1), 101-115.

Fernandes, T., & Costa, A. (2021). Colaboração interdisciplinar e formação contínua de professores. *Educação e Formação*, 26(1), 98-112.

Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação UFSM*, 45.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação.. In C. Vieira (coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 269-296). Imprensa da universidade de Coimbra.

Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (p. 136). Pantheon Books.
- Fortin, M. F. (2000). *O Processo de Investigação - Da concepção à realização*. Lusociência.
- Friesen, L. (2010). Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 261-267.
- Froebel, F. (1887). *The education of man*. D. Appleton & Company.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Ginsburg, K. R. (2020). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gobbi, M. A., Leite, M. C. S., & dos Anjos, C. I. (2021). *Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas*. Cortez Editora.
- Goldstein, J. (2003). *Contributions of play and toys to child development*. Cambridge University Press.
- Gomes, L., & Silva, R. (2019). Formação contínua de professores: Necessidades e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 24(2), 223-240.
- Gomes, R., & Almeida, P. (2020). Ensino diferenciado e tecnologia na educação básica. *Revista de Tecnologia Educacional*, 16(1), 56-70.
- Gonçalves, A. (2018). Educação e brincadeira: Uma análise das políticas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 45-58.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Kishimoto, T. M. (2011). *O brincar e suas teorias*. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 19-30.
- Leite, C. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. ASA.

Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.

Machado, A., & Silva, R. (2017). A importância da autonomia no processo de aprendizagem no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 123-135.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. Sage Publications.

Melo, B., Diogo, A., & Ferreira, M. (2022). Como ser um bom aluno? Dos modelos de escola aos pontos de vista das crianças. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(2), 125–147. <https://doi.org/10.21814/rpe.21531>

Melson, G. F. (2001). *Why the Wild Things Are: Animals in the Lives of Children*. Harvard University Press.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Mota, A., Cardoso, F., Barrigão, N., Mendes, N., Pedroso, N., & Teixeira, S. (2023). *Missão Zupi – Português 4.º ano*. Porto Editora.

Neto, C. (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. FMH Edições.

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

Nieuwenhuys, O. (1994). *Children's Lifeworlds: Gender, Welfare and Labour in the Developing World* (p. 102, 108). Routledge.

Nieuwenhuys, O. (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. *Childhood*, 20(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/0907568212465534>

Nieuwenhuys, O. (2009). *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. Routledge.

Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things: Revised and expanded edition*. Basic Books.

Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência.

Oliveira, M. A., Souza, P. L., & Ferreira, R. T. (2021). *Brincar e aprendizagem no ensino fundamental: uma revisão de literatura*. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260079.

Oliveira, M., & Mendes, F. (2019). Formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais. *Educação em Foco*, 23(3), 88-104.

Oliveira, M., & Martins, F. (2019). Métodos alternativos de avaliação no ensino fundamental. *Educação em Revista*, 35(4), 387-400.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

Pereira, R., & Carvalho, A. (2018). Desigualdade no acesso às tecnologias educacionais: Um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Educação*, 24(1), 112-130.

Pellegrini, A. D. (2011). *The Role of Play in Human Development*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

Piaget, J. (1964). *The Child's Conception of the World*. Routledge & Kegan Paul.

Rodrigues, P., & Almeida, M. (2019). Projetos interdisciplinares e a construção da autonomia: Um estudo de caso no 5.º ano. *Educação em Perspectiva*, 10(1), 65-80.

Rosen, R. (2017). *The mismeasure of childhood: How standardized testing devalues and distorts children's development and learning* (pp. 102, 108). Rowman & Littlefield.

Rossi, G. B., Serralvo, F. A., & Joao, B. N. (2014). *Análise de conteúdo*. *ReMark-Revista Brasileira de Marketing*, 13(4), 39-48.

Rubin, K. H. (2001). The Play of Children: Current Theory and Empirical Research. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 348-361). Oxford University Press.

Santos, F. C., & Almeida, R. M. (2023). Ludicidade e desenvolvimento cognitivo no ensino básico: uma abordagem integradora. *Educação e Pesquisa*, 49, e22345.

Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Asa Editores.

Sarmiento, T. (1999). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 19-26.

Sarmiento, T. (2012). Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In *Atas do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Campinas, Brasil.

Silva, J., & Santos, L. (2018). Avaliação formativa e autoavaliação no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, 23(2), 215-228.

Silva, J., & Souza, L. (2020). Tecnologia educacional e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação Tecnológica*, 15(2), 45-60.

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2009). *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

Smith, P. K. (2010). *Children and play: Understanding children's worlds*. Wiley-Blackwell.

Smith, P. (Ed.). (2018). *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives*. Cambridge University Press.

Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (2022). Play and its role in development and evolution. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(4), 443-491.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética*. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.

Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood study* (pp. 34-45). Palgrave Macmillan.

Spyrou, P., Rosen, R., & Cook, D. T. (Eds.). (2019). *Reimagining Childhood Studies*. Bloomsbury.

Teixeira, M. (2018). *A insegurança nos espaços públicos e seu impacto nas atividades infantis*. *Estudos Urbanos e Regionais*, 15(3), 101-120.

Trevisan, G. (2006). Amigos(as) e namorados(as): relacionamentos entre pares In: *Encontro de Intervenção Social* (pp. 175-194). ESE de Paula Frassinetti.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. General Assembly resolution 44/25.

Vieira, L., & Silva, R. (2020). *Tecnologia e infância: Mudanças nas formas de brincar*. *Educação e Sociedade*, 31(4), 443-459.

Vogl, S., Schmidt, E.-M., & Kapella, O. (2023). Focus groups with children: Practicalities and methodological insights. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 24(2). <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-24.2.3971>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiedenman, E. M., Lee, K. M., & Hunleth, J. (2023). The adult in the room: The push and pull of parental involvement in research with children. *Childhood*, 30(3), pp. 317-333.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock Publications.

ANEXOS

ANEXO A - HORÁRIO 4.ºB

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30	PORT	MAT	EST MEIO	MAT	PORT
9h30					
9h30	PORT	MAT	MAT	PORT	PORT
10h30					
Intervalo					
11h00	EST MEIO	PORT	EF	EST MEIO	MAT
12h00					
Almoço					
13h15	MAT	INGLÊS	MÚSICA	ROBÓT	INGLÊS
14h15					
14h15	EF	JUDO	EQUIT	PORT	ARTES
15h15			ESGR		
15h30	EMRC		TEATRO	PORT	NATAÇÃO
16h20	EST				
16h30			INGLÊS		ITIC
17h20					

ANEXO B - PLANTA DA SALA
4.0B

Planta da sala do 4.ºB



ANEXO C - GUIÃO DA
ENTREVISTA PC 1.º CEB

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado.	1. Contextualizar a entrevista. Esclarecer que a entrevista é de carácter confidencial.
Professor	Determinar a formação académica e percurso profissional do professor titular.	3. Há quantos anos leciona neste nível de ensino? 4. Qual a razão que o levou a escolher esta profissão?
Turma	Conhecer as rotinas da turma. Conhecer as características da turma. Conhecer as estratégias utilizadas pelo professor.	5. Relativamente à turma, quais são as potencialidades? 6. E as fragilidades? 7. De que forma é organizada a rotina dos alunos? 8. De que forma são articuladas as disciplinas? De que forma é realizada a avaliação dos alunos?
Escola	Percecionar se se concretiza trabalho colaborativo entre professores e de que forma.	Existe trabalho colaborativo entre os professores? Se sim, de que forma é aplicado, organizado e planeado?
Comunidade Escolar	Conhecer de que forma é realizada a comunicação com as famílias.	9. De que forma é realizada a comunicação com as famílias? 10. E com que periodicidade?
Término da Entrevista	Agradecer ao entrevistado.	11. Agradecer a disponibilidade na realização da entrevista.

ANEXO C1 - TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA PC 1.º CEB

A – Bom dia! Antes de começarmos queríamos deixar claro que a entrevista é de carácter confidencial e será exclusivamente aplicada no Projeto de Intervenção. Neste sentido, as perguntas estão organizadas por blocos, nomeadamente: a sua formação; a turma e a comunidade escolar.

P – Vamos lá então, estou sempre à vossa disposição!

A – Primeiramente, gostaríamos de saber há quantos anos leciona neste nível de ensino?

P – É, deveras, uma questão engraçada pois já perdi a conta há quantidade de anos que me encontro neste nível de ensino. Até porque comecei pelo 1.º CEB, entretanto ingressei no Ensino Especial e tornei a voltar para o 1.º CEB por ser mais dinâmico, mas diria que há uns bons 35 anos.

A – E qual foi a razão para ter escolhido esta profissão?

P – Eu sempre tive familiares nesta profissão e, como sempre achei uma profissão muito engraçada, acabei por ingressar nesta grande aventura que é ser professor!

A – Relativamente à turma, quais são as suas potencialidades?

P – As maiores potencialidades da turma são a sua boa educação, o serem muito curiosos, têm uma boa postura. São crianças que são muito estimuladas mesmo em casa! São miúdos que gostam de aprender e têm muita curiosidade em saber mais. São extremamente curiosos!

A – E as fragilidades?

P – Quer dizer maior fragilidade, às vezes não são tanto coletivas, são mais individuais de alguns alunos que têm assim alguma dificuldade mais particular e a maior fragilidade por exemplo, é aquilo que eu vos dizia antes e eles não nos ouvirem. O aluno GM, vocês se virem o discurso deste miúdo é um discurso bom, ele sabe falar bem, ele parece quase um filósofo, mas depois ele tudo o que aprende, aprende sozinho porque ele não nos ouve, está sempre no mundo dele e não nos ouve. Ele muitas vezes até faz coisas que nós nem mandamos, mas a grande dificuldade é ele não nos ouvir e a minha dúvida é “será que este miúdo vai conseguir aprender sempre não ouvindo os professores?”. Não

sei, atualmente cada vez mais nós somos menos importantes, mas não sei se essa importância já está assim tão reduzida, ele não nos ouve. Portanto a maior dificuldade que eu sinto aqui às vezes e será uma fragilidade é eles não nos ouvirem e nós não termos capacidade para lhes captar a atenção. Outra coisa que eu também não consigo fazer é achar que as turmas têm que ser turmas caladinhas que não se mexem. Eu não tenho essa sua opinião, as turmas têm que ter disciplina, têm que nos saber ouvir. Quer dizer, a aula tem que ser um ambiente de diálogo, de falar, eles precisam de falar, eles precisam de saber dar a sua opinião. Quer dizer, se nós queremos que eles sejam bons falantes não podem estar sempre calados, portanto embora às vezes se diga “não a minha turma não se mexe”, não pode ser assim. Agora é claro que tem que haver ordem e tentar que falem com ordem, mas é preciso pôr estes meninos a dar a sua opinião, qual é a tua opinião sobre isto ou sobre aquilo porque às vezes não dá não é.

A – De que forma é organizada a rotina dos alunos?

P – A nossa turma tem rotinas muito básicas, mas que para eles são cruciais na medida em que são recheadas de organização e de orientação. Começamos, como já viram, por realizar a formatura fora da sala de aula, seguidamente pela abertura dos sumários em todas as áreas que trabalhamos nesse dia da semana. E, a partir daí, são as rotinas normais desde a distribuição do lanche, a organização da sala e das filas no fim da manhã para irem para o almoço. São crianças muito organizadas a esse nível.

A – De que forma articula as diferentes disciplinas?

P – Sempre que existe oportunidade de articular disciplinas fazemos esse trabalho na sala de aula. Por exemplo, articulados muita vez o Português com o Estudo do Meio, até porque os manuais que usamos fazem essa articulação, mas quem diz o Português e o Estudo do Meio, diz a Matemática e o Estudo do Meio. Muitas das vezes também tentamos articular com as Artes Visuais.

A – De que forma é promovida a participação das famílias no processo educativo dos alunos?

P – Uma das estratégias é a convocação dos encarregados de educação para uma reunião no início e fim de cada ano letivo, reuniões sobre as notas e nas atividades

dinamizadas pelas escolas. Temos pais muito participativos e isso é muito bom, mesmo para a turma em si.

A – Muito obrigada pela atenção, amabilidade e pela disponibilidade para a entrevista!

P – Obrigada eu!

ANEXO D - TABELA DE
POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES 4.0B

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participativos; • Interessados; • Curiosos; • Proativos; • Autónomos; • Organizados; • Cumpridores das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir emoções.
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Boa capacidade de leitura em voz alta; • Boa capacidade de interpretação de textos e enunciados; • Boa capacidade de escrita a nível ortográfico e estrutural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugação de tempos verbais.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio lógico, matemático e computacional bastante desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas; • Memorização da tabuada; • Resolução de exercícios sobre percentagens.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Espírito crítico desenvolvido; 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de concentração na execução de atividades.

		<ul style="list-style-type: none"> Boa capacidade de compreensão e aquisição de conhecimentos. 	
EAEF	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> Interesse e entusiasmo pelas diferentes áreas das atividades físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de concentração na execução de atividades e durante a explicação do professor.
	Música	<ul style="list-style-type: none"> Interesse e entusiasmo pelos diferentes Domínios/Organizadores comuns à Ed. Artística. 	
	Artes Visuais		
	Teatro/Expressão Dramática		

ANEXO E - OBJETIVOS E
PROBLEMÁTICA PI 4.0 B

Problemática

“Como é que o trabalho colaborativo pode contribuir para a gestão de sentimentos das crianças?”

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias
<p>OG A – Experienciar o trabalho colaborativo.</p>	<p>OE A1 – Compreender a importância da partilha das ideias para o desenvolvimento de conhecimento.</p> <p>OE A2 – Colaborar ativamente na realização de trabalhos em grupo.</p> <p>OE A3 – Respeitar a opinião dos colegas, corroborando-a e/ou completando-a.</p> <p>OE A4 – Revelar capacidades de adaptação às mudanças no plano de trabalho.</p> <p>OE A5 – Participar nas decisões do grupo.</p>	<p>Estudo do Meio e Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de debates acerca de temas da atualidade e/ou que estejam a ser abordados em aula. • Elaboração de trabalhos de pesquisa em grupos. <p>Estudo do Meio e Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização dos materiais recicláveis para a construção de maquetes. • Construção, em grande grupo, de um painel acerca da atividade humana e os oceanos. <p>Português, Estudo do Meio, Artes Visuais, Teatro e Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um musical sobre os animais em vias de extinção.
<p>OG B – Mobilizar experiências em trabalho colaborativo na aplicação de conhecimentos em casos práticos.</p>	<p>OE B1 – Identificar áreas de conhecimento relevantes para os casos práticos a trabalhar.</p> <p>OE B2 – Aplicar os conhecimentos adquiridos em contexto de trabalho de grupo em situações práticas.</p>	<p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar as aulas de Matemática com um desafio referente a conteúdos trabalhados no presente ou anteriormente. • Resolução de problemas matemáticos em grupos. <p>Matemática e Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de enunciados para problemas matemáticos, a pares.

		<p>Estudo do Meio e Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redação de textos informativos, em pequenos grupos, acerca dos animais em vias de extinção.
<p>OG C – Reconhecer, compreender e lidar com as suas próprias emoções e com as dos colegas em contexto de trabalho colaborativo.</p>	<p>OC1 – Gerir as suas próprias emoções através da adequação dos seus comportamentos.</p> <p>OC2 – Identificar as suas emoções por meio de registos escritos ou outros.</p> <p>OC3 – Compreender que as emoções diferem entre as pessoas.</p>	<p>Competências Sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de grelhas de autorregulação de emoções. • Realização de trabalhos em grupo nas diferentes áreas curriculares.

ANEXO F - PARTE EXTERIOIR
COBERTA



ANEXO G - PARTE EXTERIOR
NÃO COBERTA COM
ESTRUTURAS FIXAS



ANEXO H - PARTE INTERIOR



ANEXO I - GUIÃO DA
ENTREVISTA PC 5.0 A

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Motivar o entrevistado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualizar a entrevista. 2. Informar que a entrevista é de carácter confidencial.
Professora	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar a formação académica e percurso profissional da coordenadora. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Primeiramente, gostaria de saber qual é a sua formação profissional? 4. Qual foi a razão para ter escolhido esta profissão?
Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as rotinas da turma. • Conhecer as características da turma. • Conhecer as estratégias utilizadas pela professora. 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Relativamente à turma, quais são as potencialidades? 13. E as fragilidades? 14. De que forma é organizada a rotina dos alunos? 15. Existem casos especiais? Se sim, quais são as estratégias que utiliza?
Comunidade Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer de que forma é realizada a comunicação com as famílias. 	<ol style="list-style-type: none"> 16. De que forma é realizada a comunicação com as famílias? 17. E com que periodicidade?
Término da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer ao entrevistado. 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Agradecer a disponibilidade na realização da entrevista.

ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA PC 5.0 A

A – Bom dia! Antes de começarmos queríamos deixar claro que a entrevista é de carácter confidencial e será exclusivamente aplicada no Plano de Intervenção. Neste sentido, as perguntas estão organizadas por blocos, nomeadamente: a sua formação; a turma e a comunidade escolar.

P – Vamos lá então, estou sempre à vossa disposição!

A - Há quantos anos leciona neste nível de ensino?

P- Estou neste nível de ensino há, sensivelmente, vinte anos. A minha formação inicial é em História de 3.º CEB e Literatura.

A- Qual a razão que a levou a escolher esta profissão?

P- Escolhi esta profissão pelo gosto por crianças com ponderação no 1.º CEB, mas em conversa com familiares acabei por ingressar no ensino com pessoas mais velhas.

A - Relativamente à turma, quais são as potencialidades?

P – Como vocês puderam observar, eles são muito bons uns com os outros, existe um bom funcionamento entre a turma, espírito de entreajuda e cooperação.

A - E as fragilidades?

P – É um grupo com uma grande falta de conhecimentos/bases, falta de hábitos de trabalho e que não valorizam o que a escola lhes pode dar.

A - De que forma é organizada a rotina dos alunos?

P – As aulas são planificadas aula-a-aula, consoante aquilo que vejo que consigo dar ou não. Se for necessário voltar atrás, também volto sem qualquer problema. Não coloco muita pressão no cumprimento da planificação, até porque são eles que mandam!

A - Existem casos especiais? Se sim, quais são as estratégias que utiliza?

P – Sim, como vocês já podem ter reparado há alguns casos especiais na nossa turma. Alguns ainda estão a ser identificados junto da professora de ensino especial em conjunto com a psicóloga da escola. Temos os nossos alunos de português língua não

materna que não assistem a português nem a HGP por causa da barreira da língua, mas que nas outras disciplinas não têm qualquer problema. E temos casos onde são aplicados RTP e ainda um aluno com autismo que tem aplicadas as medidas universais.

A - De que forma é realizada a comunicação com as famílias?

P – Depende da gravidade dos casos. Se for uma coisa urgente eu ligo de imediato para os encarregados de educação, mas antes disso, tento sempre que seja por escrito.

A - E com que periodicidade?

P – Sempre que ache pertinente ou sempre que haja informações a serem dadas.

A – Muito obrigada pela atenção, amabilidade e pela disponibilidade para a entrevista!

P – Eu é que agradeço!

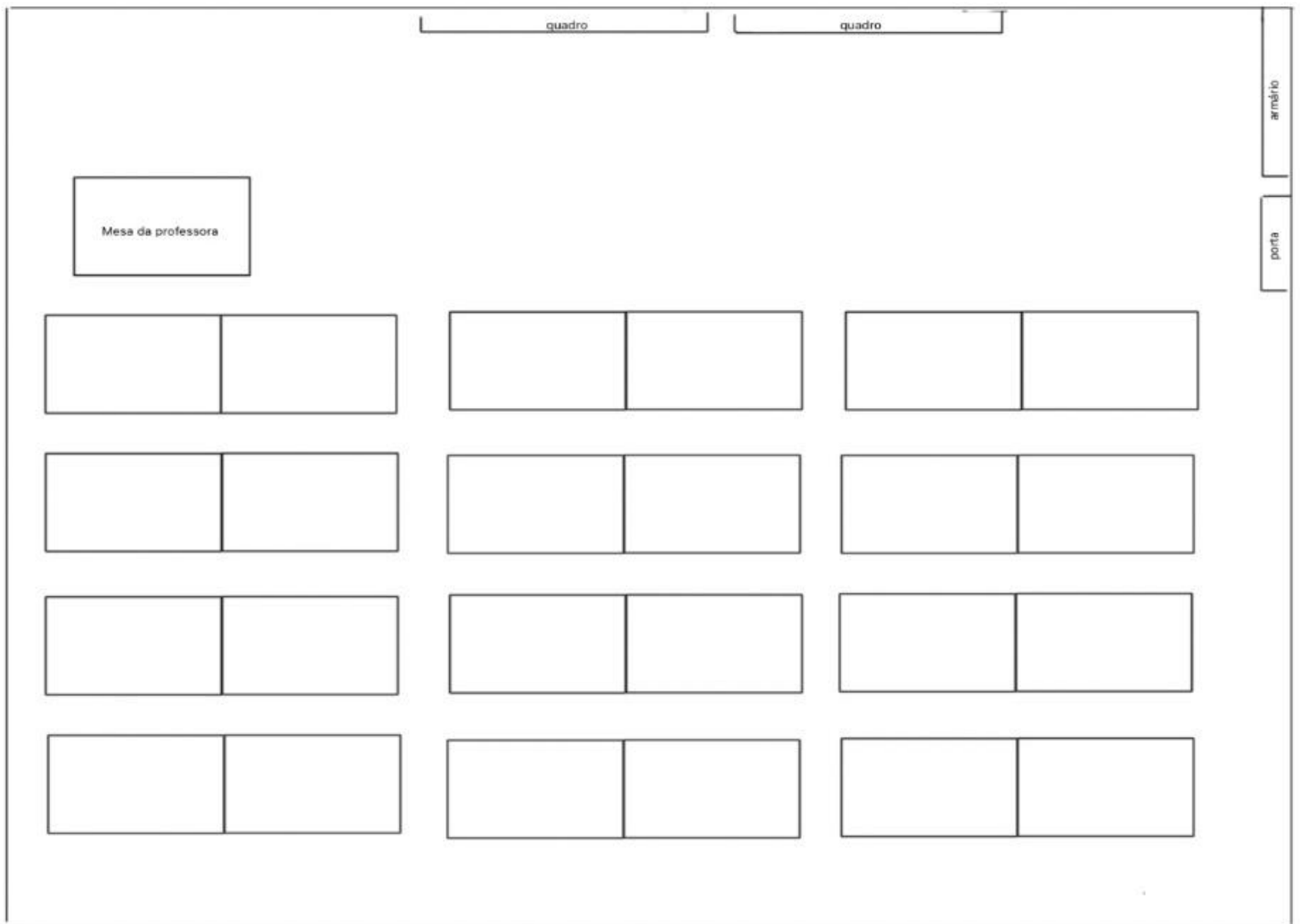
ANEXO J - TABELA DE
POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES 5.0A

Características	Área Curricular		
Potencialidades	Português	HGP	Competências Sociais
Comunicação e participação nas aulas	X	X	X
Motivação para aprender novos conteúdos		X	X
Excelentes relações interpessoais entre os alunos	X	X	X
Fragilidades	Português	HGP	Competências Sociais
Dificuldades em manter a atenção durante as aulas	X	X	X
Dificuldades na compreensão de textos	X	X	
Ausência de hábitos de trabalho	X	X	X

ANEXO K - OBJETIVOS PI
5.0 A

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
OG A - Compreender textos orais ou escritos.	OE A1 – Identificar as ideias globais e principais do texto. OE A2 – Realizar inferências. OE A3 – Compreender o objetivo dos enunciados.
OG B - Ampliar o vocabulário em contacto com fontes documentais.	OE B1 – Aplicar vocabulário diversificado em diferentes contextos.
OG C - Adquirir capacidades de trabalho cooperativo.	OE C1 - Revelar capacidades de adaptação às mudanças no plano de trabalho. OE C2 – Participar ativamente nas decisões do grupo.
OG D - Reconhecer e mobilizar as regras ortográficas e padrões específicos de ortografia.	OE D1 – Revelar progressão na mobilização das regras ortográficas. OE D2 – Identificar os padrões específicos de ortografia.

ANEXO L - PLANTA DA SALA
DO 5.ºA



ANEXO M - DADOS DOS
ALUNOS E FAMÍLIA DO 5.ºA

Dados dos Alunos

Género	feminino	12	masculino	12	Total	24																
Retenções no ano de escolaridade atual	0	22	1	2	Total	24																
Nº de retenções	0	22	1	2	Total	24																
Ano de escolaridade das retenções	5	2			Total	2																
Nacionalidade	portugal	8	rússia	4	brasil	4	ucrânia	2	paquistão	1	iraque	1	cabo verde	1	china	1	guiné-bissau	1	israel	1	Total	24
Idade	9	1	13	1	11	7	10	15	Média	10,38	Total	24										
ASE	b	1	a	13	Total	14																
LE(l)	inglês	24	Total	24																		
Outros	Ensino articulado	0	NEE	1	Portugues lingua não materna	0																
Nº de negativas no ano anterior	0	23	5	1																		

Dados do Pai

Nacionalidade	ucrânia	2	rússia	3	portugal	6	paquistão	1
	israel	1	iraque	1	guiné-bissau	1	china	1
	cabo verde	2	brasil	4	angola	1		
Form. Académica	Sem Habilitações	0	Formação Desconhecida	12	Básico (1º ciclo)	1	Básico (2º ciclo)	0
	Básico (3º ciclo)	2	Secundário	4	Pós-graduação	0	Bacharelato	1
	Licenciatura	3	Mestrado	1	Doutoramento	0	Outra	0
Sit. Emprego	situação desconhecida	17	trabalhador por conta de outrem	6	trabalhador por conta própria como empregador	1		
Idade	37	2	33	2	34	1	45	1
	38	1	35	1	36	1		

Dados da Mãe

Nacionalidade	portugal	6	brasil	5	rússia	4	ucrânia	2
	angola	1	paquistão	1	iraque	1	cabo verde	1
	china	1	guiné-bissau	1	israel	1		
Form. Académica	Sem Habilitações	1	Formação Desconhecida	3	Básico (1º ciclo)	1	Básico (2º ciclo)	2
	Básico (3º ciclo)	0	Secundário	5	Pós-graduação	1	Bacharelato	2
	Licenciatura	8	Mestrado	0	Doutoramento	0	Outra	1
Sit. Emprego	desempregado	9	trabalhador por conta de outrem	6	situação desconhecida	5	trabalhador por conta própria como isolado	2
	doméstico	1	trabalhador por conta própria como empregador	1				
Idade	40	3	38	2	42	2	39	2
	37	2	43	1	35	1	31	1
	53	1	32	1	28	1	41	1
	54	1	34	1				

ANEXO N - GUIÃO DA
ENTREVISTA PC 5.0 D

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Motivar o entrevistado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualizar a entrevista. 2. Esclarecer que a entrevista é de carácter confidencial.
Professora	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar a formação académica e percurso profissional da professora titular. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Há quantos anos leciona neste nível de ensino? 4. Qual a razão que a levou a escolher esta profissão?
Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as rotinas da turma. • Conhecer as características da turma. • Conhecer as estratégias utilizadas pela professora. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Relativamente à turma, quais são as potencialidades? 6. E as fragilidades? 7. De que forma é organizada a rotina dos alunos? 8. Existem casos especiais? Se sim, quais são as estratégias que utiliza?
Término da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer ao entrevistado. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Agradecer a disponibilidade na realização da entrevista.

ANEXO N1 - TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA PC 5.0 D

A – Bom dia! Antes de começarmos queríamos deixar claro que a entrevista é de carácter confidencial e será exclusivamente aplicada no Plano de Intervenção. Neste sentido, as perguntas estão organizadas por blocos, nomeadamente: a sua formação; a turma e a comunidade escolar.

P – Vamos lá então!

A - Há quantos anos leciona neste nível de ensino?

P - Mais ou menos, há 4 anos.

A - Qual a razão que a levou a escolher esta profissão?

P - Inicialmente comecei com Educação de Infância, depois passei para Educação Básica, mas houve sempre a ideia desde pequena de ser professora.

A - Relativamente à turma, quais são as potencialidades?

P - Com orientações conseguem fazer o que é pedido, são organizados, cumpridores de prazos e trabalhos e são interessados, principalmente, na parte da história.

A - E as fragilidades?

P – As maiores que encontro são na compreensão e escrita que se reflete em todas as disciplinas. O serem desafiadores, o trabalho em equipa são outras fragilidades que necessitam de ser trabalhadas.

A - De que forma é organizada a rotina dos alunos?

P - Tenta planificar semanalmente, mas acaba por fazer aula-a-aula.

A - Existem casos especiais? Se sim, quais são as estratégias que utiliza?

P - Sim, existem 3 casos com RTP que tem educação especial. Há casos que não estando sinalizados a professora adapta. As adaptações feitas são maioritariamente devido à barreira linguística. Há uma aluna sinalizada com PEI.

A – Muito obrigada pela atenção, amabilidade e pela disponibilidade para a entrevista!

P – Obrigada eu!

ANEXO 0 - TABELA DE
POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES 5.0D

Características	Área Curricular		
Potencialidades	Português	HGP	Competências Sociais
Participativos e comunicativos	X	X	X
Responsáveis com os prazos de entrega de trabalhos		X	X
Fragilidades	Português	HGP	Competências Sociais
Excesso de ruído	X		X
Dificuldades no trabalho em grupo	X	X	X
Dificuldades de relação interpessoal entre alunos	X	X	X
Campo lexical reduzido	X	X	X

ANEXO P - OBJETIVOS PI
5.0 D

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
OG A - Compreender textos orais ou escritos.	OE A1 – Identificar as ideias globais e principais do texto. OE A2 – Realizar inferências. OE A3 – Compreender o objetivo dos enunciados.
OG B - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	OE B1 – Intervir de acordo com as regras de sala de aula.
OG C - Adquirir capacidades de trabalho cooperativo.	OE C1 – Revelar entreaajuda e cooperação para com os colegas. OE C2 – Revelar capacidades de adaptação às mudanças no plano de trabalho. OE C3 – Participar nas decisões do grupo.
OG D - Ampliar o vocabulário em contacto com fontes documentais.	OE D1 – Aplicar vocabulário diversificado em diferentes contextos.
OG E - Reconhecer e mobilizar as regras ortográficas e padrões específicos de ortografia.	OE E1 - Revelar progressão na mobilização das regras ortográficas. OE E2 – Identificar os padrões específicos de ortografia.

ANEXO Q - DADOS DOS
ALUNOS E DAS FAMÍLIAS DO
5.ºD

Dados dos Alunos

Género	feminino	17	masculino	7	Total	24						
Retenções no ano de escolaridade atual	0	22	2	1	1	24						
Nº de retenções	0	22	2	1	1	24						
Ano de escolaridade das retenções	5	2				2						
Nacionalidade	portugal	20	bangladesh	1	brasil	1	guiné-bissau	1	china	1	Total	24
Idade	9	2	13	1	12	2	11	3	Média	10,33	Total	24
ASE	b	4	a	9	Total	13						
LE(I)	inglês	23	Total	23								
Outros	Ensino articulado	0	NEE	4	Portugues lingua não materna	0						
Nº de negativas no ano anterior	0	23	11	1								

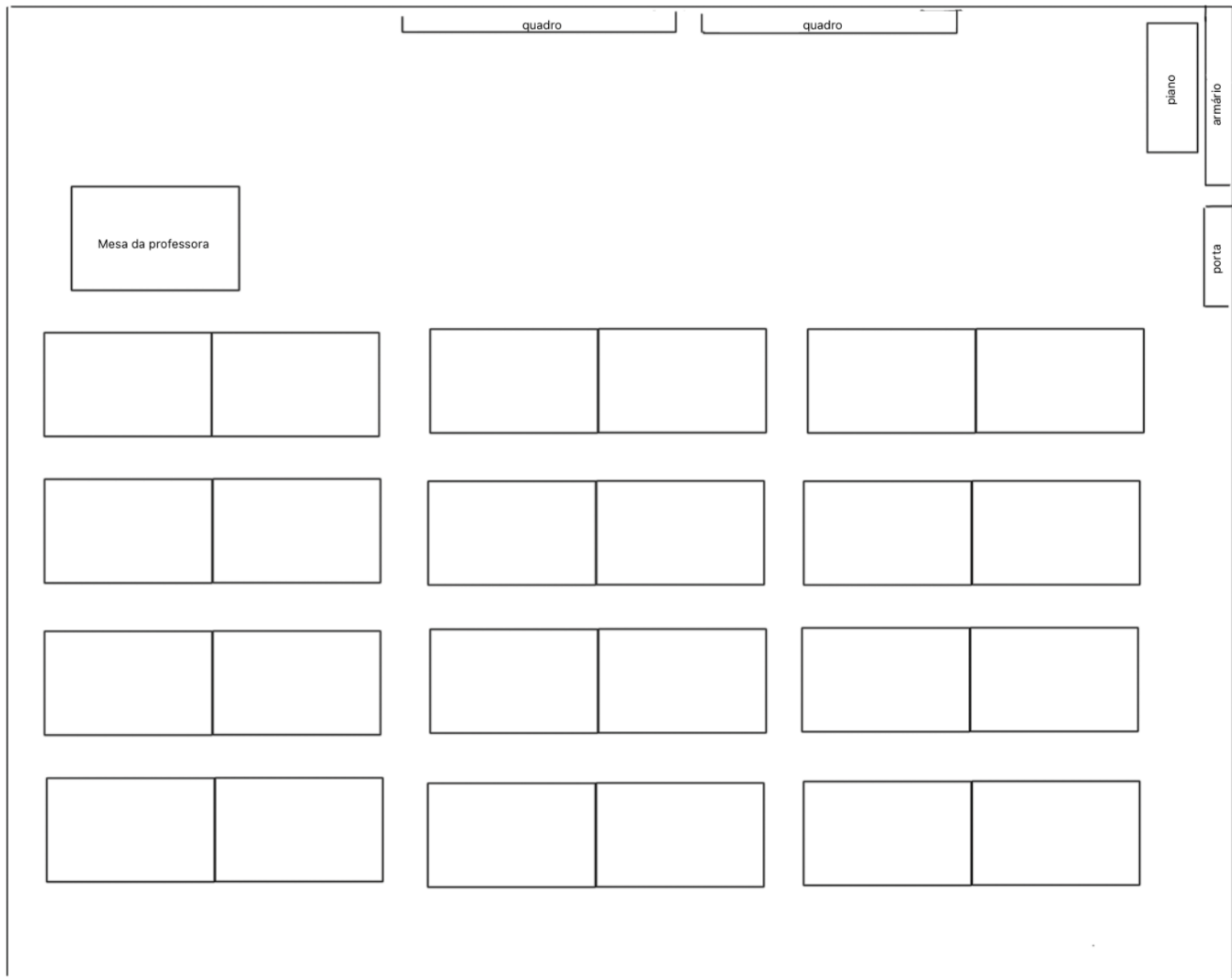
Dados do Pai

<p>Nacionalidade</p>	<p>portugal 18</p>	<p>guiné-bissau 1</p>	<p>china 1</p>	<p>cabo verde 1</p>
<p>Fom. Académica</p>	<p>Sem Habilitações 0</p>	<p>Formação Desconhecida 8</p>	<p>Básico (1º ciclo) 3</p>	<p>Básico (2º ciclo) 3</p>
<p>Sit. Emprego</p>	<p>trabalhador por conta de outrem 11</p>	<p>situação desconhecida 7</p>	<p>desempregado 2</p>	<p>trabalhador por conta própria como isolado 2</p>
<p>Idade</p>	<p>54 1</p>	<p>48 1</p>	<p>60 1</p>	<p>58 1</p>
	<p>41 1</p>			

Dados da Mãe

Nacionalidade	portugal	21	bangladesh	1	brasil	1	china	1
Form. Académica	Sem Habilitações	0	Formação Desconhecida	2	Básico (1º ciclo)	2	Básico (2º ciclo)	7
	Básico (3º ciclo)	3	Secundário	5	Pós-graduação	1	Bacharelato	0
	Licenciatura	3	Mestrado	1	Doutoramento	0	Outra	0
Sit. Emprego	trabalhador por conta de outrem	16	situação desconhecida	4	desempregado	3	trabalhador por conta própria como isolado	1
Idade	43	3	42	2	49	2	38	2
	47	1	52	1	32	1	53	1
	29	1	48	1	31	1	50	1
	40	1	28	1	33	1		

ANEXO R - PLANTA DA SALA
DO 5.ºD



ANEXO S - AUTORIZAÇÃO DE
PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Prezado/a Encarregado/a de Educação,

O meu nome é Catarina Correia Mestre e na qualidade de professora estagiária na turma do/da seu/sua educando/educando e estudante do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e HGP do 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa, informo que estou a realizar uma investigação no sobre “A importância do brincar no 1.º CEB”.

O estudo tem como objetivo principal caracterizar as conceções das crianças acerca do brincar e da sua importância no seu quotidiano. Para o efeito, a recolha dos dados terá por base a observação das crianças durante os intervalos e horas de almoço, bem como envolverá a realização de uma entrevista em grupo e *foto-eliciação*, para a qual é necessário o registo fotográfico durante o fim-de-semana que evidencie o tempo das crianças nesse período. Importa ainda referir que os dados serão apenas mobilizados para este fim e são de carácter anónimo.

Dado o exposto, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação do/da seu/sua educando/educanda na investigação apresentada. Para qualquer esclarecimento, disponham. Terei todo o gosto em esclarecer quaisquer dúvidas que surjam.

Por último, requeiro o preenchimento do destacável e a sua entrega até ao dia **23 de abril de 2024**, terça-feira. Saliento a importância do preenchimento do destacável, ainda que não autorize a inclusão do/da aluno/aluna na investigação.

Atenciosamente,

Catarina Correia Mestre – Professora Estagiária

(Destacar a parte inferior e devolver ao Professor titular de turma)

Eu, _____, Encarregado/a de Educação de _____, do 4.º B do _____ declaro que autorizo/não autorizo (riscar a opção não selecionada) a sua participação do/a meu/minha educando/a na investigação a decorrer na turma.

Data: ____ / ____ / ____

O/a Encarregado de Educação,

ANEXO T - GUIÃO GRUPO
FOCAL

Organização e Guião do Focus Group

Local: Lisboa

Data: maio de 2024

Número de participantes: 16 (organizados em 4 grupos de 4 elementos)

Dados sobre os alunos: alunos do 4.º ano do 1.º CEB

Organização do Focus Group

Preparação:

- Elaborar o documento contendo os objetivos da pesquisa;
- Providenciar a disponibilidade de uma sala adequada;
- Preparar os meios técnicos necessários, incluindo um gravador;
- Ter à disposição material de substituição caso ocorra algum problema com o gravador.

Guião do Focus Group

1. Apresentação:

- Expressar gratidão pela presença e apresentar uma breve síntese do que ocorrerá a seguir.
- Solicitar aos participantes que respondam sinceramente, encorajando a expressão de opiniões sem existir a obrigatoriedade de fornecer respostas corretas, uma vez que não estão sujeitos a avaliação. É fundamental que expressem seus pensamentos livremente.
- Reforçar a importância da confidencialidade, garantindo aos participantes que não serão identificados na transcrição dos dados.
- Orientar para que evitem conversas paralelas durante a discussão.
- Estimar uma duração aproximada de 15 minutos para a conversa.

2. Sensibilização do tema:

- Resumir brevemente o tópico abordado no grupo de foco.
- Apresentar de maneira geral os objetivos da pesquisa.

3. Questões a colocar:

Blocos	Objetivos	Questões
Exploração do Conceito de Brincar	Compreender as concepções das crianças em relação ao brincar.	<p>1. O que entendem por “brincar”?</p> <p>1.1. Podem partilhar algumas das vossas brincadeiras favoritas?</p> <p>2. Como é que decidem a que brincar?</p> <p>2.1. É algo que é planeado ou é decidido na hora?</p>
Reflexão sobre a Importância do Brincar	Explorar a visão das crianças sobre a importância do brincar no seu desenvolvimento.	<p>3. Porque é que acham que é importante brincar?</p> <p>3.1. O que acham que aprendem ao brincar?</p>
Interação Social e Brincadeiras	Perceber como as crianças interagem socialmente durante o brincar.	<p>4. Vocês gostam de brincar sozinhos ou preferem brincar com amigos?</p> <p>4.1. Porquê?</p>
Impacto do Brincar na vida diária	Analisar como o brincar afeta o humor e o desempenho diário das crianças	<p>5. Já tiveram alguma situação em que o brincar ajudou a resolver problemas ou desafios?</p> <p>5.1. Como por exemplo?</p> <p>6. Como se sentem quando não têm tempo para brincar?</p> <p>6.1. Sentem que não brincar afeta o vosso dia de alguma forma?</p>

4. Agradecimentos:

- Expressar agradecimento a todos os presentes pela gentileza em participar nesta discussão, bem como pelo tempo dedicado.

ANEXO U - TABELA DE
CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS
E EXCERTOS DO GRUPO FOCAL

Categorias de análise	Subcategorias de análise		Excertos de resposta
Exploração do Conceito de Brincar	Significado atribuído ao brincar	Diversão	Gonçalo L. - “divertirmo-nos”; Rodrigo W. - “é uma forma de estarmos felizes e de passar o tempo”; Joana A. - “é diversão”; Santiago F. - “jogar jogos com os nossos colegas”; Gil M. - “atividades que fazemos no dia-a-dia”.
		Gastar energia	Manuel - “gastar energia”
Reflexão sobre a importância do brincar	O porquê de ser importante	Felicidade	Joana A. - “para nós ficarmos felizes”; Inês P. - “faz parte da nossa infância”; Vasco M. - “porque quando formos adultos já não podemos brincar porque temos de ganhar o nosso ordenado”; Gil M. - “porque temos de passar tempo com os nossos amigos”;
		Descanso da atividade escolar	Alice G. - “é importante porque podemos conversar e distrair-nos por um bocadinho”; Gil M. - “porque se trabalharmos muito ficamos com dores de cabeça”.
	A duração do brincar		Camila A. - “temos sempre tempo”; Carminho L. - “às vezes passa muito depressa porque estamos distraídos, mas chega”.
Interação social e brincadeiras	A escolha das brincadeiras		Gonçalo L. - “fazemos uma reunião para sabermos ao que vamos brincar”; Diogo J. - “falamos uns com os outros”; Roberto V. - “chegamos juntos a um consenso”; Duarte R. - “fazemos uma votação”.
	A escolha das pessoas com quem brincam e o porquê dessa escolha		Rodrigo W. - “os nossos amigos”; Manuel Quadrado - “pessoas em quem confiamos”; Santiago Ferreira - “os nossos familiares”; Camila A. - “mas, se virmos alguém sozinho também vamos chamar para brincar”; Inês P. - “nos parques eu brinco com toda a gente, mesmo que não conheça”; Vasco M. - “com os nossos colegas”; Roberto V. - “vemos se gostam do que nós estamos a brincar”.

Impacto do brincar na vida diária	Emoções sentidas – quando brincam	Inês P. - “feliz”; Joana A. - “super feliz”; Alice A. - “fico mais relaxada”; Santiago F. - “fico sempre muito feliz e divertido”; Alice G. - “brincar é sempre uma alegria”.
	Emoções sentidas – quando não brincam	Carminho L. - “triste”; Manuel Q. - “é uma seca”; Gil M. - “aborrecido”; Duarte R. - “triste porque eu gosto de brincar”.
	Impacto no quotidiano	Rodrigo W. - “quando não tenho tempo para brincar é porque tenho uma razão e pode ser boa também”; Duarte R. - “nem sempre é triste porque às vezes posso estar a aprender alguma coisa”

ANEXO V - NOTAS DE CAMPO
1.0 CEB

Nota de campo 2

Dia: 11 de abril de 2024 (quinta-feira)

Período de Observação: 3h 30 min.

Hora: 8h 30 – 12h

Descrição da observação:

Início do dia:

Formatura – Os alunos fazem formatura antes de entrar na sala, pedindo permissão para entrar. Ao entrarem na sala, pedem novamente permissão para sentar.

Abertura das lições de Estudo do Meio e Matemática através da projeção do mapa de tarefas.

Matemática:

O professor inicia a aula com um desafio proposto por um aluno de forma voluntária: $(5 \times 5) + 25 : 5 = 30$. Aproveita para explicar que se trata de conteúdos do próximo ano. No entanto, satisfaz as curiosidades dos alunos, solucionando o exercício.

Seguidamente, os alunos resolvem um desafio individualmente acerca das percentagens. Assim que terminaram, viraram a folha como sinal de “Tarefa concluída”. O professor, antes de corrigir, atribuiu feedback individual a cada um dos alunos e explicou alguns aspetos, referindo que é possível mobilizar diferentes estratégias para a sua resolução. que posteriormente viria a ser recolhido pelo professor. Aquando resolução deste exercício foi possível verificar as dificuldades dos alunos quanto a este conteúdo. Posteriormente, procedeu à correção em grande grupo do desafio, apelando à participação de alunos que tenham resolvido o exercício de formas diferentes.

Seguidamente, resolveram problemas matemáticos presentes no manual. O professor corrigiu-os individualmente, pedindo, posteriormente, a um aluno que recolhesse os manuais de quem já tinha terminado.

Em seguida, são distribuídos os cadernos de fichas de matemática, para a continuação da resolução de problemas.

Estudo do meio:

Leitura de um livro anexo ao manual.

Levantamento de questões acerca da política atual, como “qual será a função do primeiro-ministro?”. O professor aproveita as respostas dos alunos para explicitar alguns conceitos, explorando os ministérios existentes e outras situações políticas da atualidade. Foi possível constatar a riqueza de conhecimentos dos alunos acerca dos temas atuais, debatendo-os com propriedade.

No final da aula, o professor deu oportunidade a um aluno de partilhar uma história que o próprio investigou acerca de um soldado que participou na 1.ª Guerra Mundial.

Nota de Campo 3

Dia: 12 de abril de 2024 (sexta-feira)

Período de Observação: 3h 30 min.

Hora: 8h 30 – 12h

Descrição da observação:

Início do dia:

Formatura – Os alunos fazem formatura antes de entrar na sala, pedindo permissão para entrar. Ao entrarem na sala, pedem novamente permissão para sentar.

Abertura das lições de Português e Matemática através da projeção do mapa de tarefas.

Português:

O professor colocou um texto oral para os alunos ouvirem e responderem a algumas perguntas presentes no manual, trabalhando, desta forma, aspetos de compreensão oral. Seguidamente, o professor explora uma imagem presente no manual, referente ao texto ouvido, no intuito de induzir os alunos ao pensamento sobre a mesma, reportando-os a cheiros, cores e sons que a imagem lhes transmita através da mobilização de experiências vivenciadas pelos próprios.

Posteriormente, antes de iniciar a leitura de uma entrevista, o docente revê os aspetos fundamentais de uma entrevista. Prosseguiu, então, para a leitura, selecionando grupos de três alunos para lerem a entrevista. No momento a seguir, responderam oralmente a perguntas do manual referentes ao texto ouvido, aproveitando a situação para abordar

conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente os sismos, promovendo a interdisciplinaridade.

Após este momento, o professor reviu alguns conteúdos de gramática, especificamente o conceito de base, radical e afixo. Consequentemente, propôs aos alunos que realizem exercícios relacionados com estes aspetos.

Matemática:

O professor iniciou a aula com a resolução individual de pequenos problemas acerca das percentagens, apresentados num vídeo presente na escola virtual.

Seguidamente, realizaram exercícios individuais acerca das simetrias, sendo que o professor foi corrigindo e dando feedback individual aos alunos.

Nota de Campo 6

Dia: 15 de abril de 2024 (segunda-feira)

Período de Observação: 3h 30 min.

Hora: 8h 30 – 12h

Descrição da observação:

Início do dia:

Formatura – Os alunos fazem formatura antes de entrar na sala, pedindo permissão para entrar. Ao entrarem na sala, pedem novamente permissão para sentar.

Abertura das lições de Português, Estudo do Meio e Matemática através da projeção do mapa de tarefas.

Português:

O professor começa por rever as características do texto informativo, antes de prosseguir para a leitura de um texto deste género acerca da erupção dos vulcões e a resposta às questões. À semelhança das aulas já observadas, o professor corrige individualmente as tarefas dos alunos, dando-nos a possibilidade de circular pela sala e experienciar esta dinâmica.

O professor deu continuidade à aula, procedendo à leitura em voz alta dos textos informativos que se seguiam no manual.

Estudo do meio:

Os alunos visualizaram um vídeo acerca do solo e debateram-no em seguida. O professor explora um mapa do manual, colocando algumas questões que conduziram à interpretação do mesmo por parte dos alunos. Em consequência desta exploração, os alunos foram questionando o professor com dúvidas que lhes foram surgindo.

Posto isto, pediu para que respondessem às questões do manual

Matemática:

O professor inicia a aula com o desafio de cálculo mental. Numa primeira instância, tabuada alternada, a seguir contas de menos, depois de dividir e raízes quadradas.

Seguidamente, explicou no quadro estratégias para os alunos verificarem se as letras do alfabeto têm simetria de rotação para, no momento seguinte, resolverem exercícios referentes ao tema pares. Durante a atividade de hoje, que envolvia a realização de uma atividade a pares, foi evidente a dificuldade de alguns pares na cooperação. Especificamente, observei que Joana e o Duarte, quando solicitados a trabalharem juntos na elaboração de uma ficha de matemática, encontraram obstáculos significativos. A Joana parecia ansiosa e hesitante em partilhar suas ideias, enquanto o Duarte mostrava impaciência e frustração com a falta de iniciativa da colega.

Posteriormente, o professor aproveitou a explicação presente no manual para explicitar os conteúdos.

Nota de campo 7 – 22 de abril de 2024

8h30 – Os alunos entram na sala de aula e escrevem o sumário do dia nos cadernos. Neste dia os alunos tinham português e estudo do meio de manhã e matemática à tarde.

8h48 – O professor apresenta a biografia de António Mota à turma e pede a alguns alunos para a lerem em voz alta. O aluno GM faz uma inferência para mencionar que gosta bastante do autor e que já tem dois livros.

8h54 – O professor distribui o texto “As andanças do senhor fortes” de António Mota, impresso a cada aluno e começa a lê-lo em voz alta. Enquanto isso, os alunos acompanhavam a leitura. O texto fala dos fluxos migratórios, interligando a área de português com estudo do meio. De seguida, o professor pediu a cada aluno para ler uma parte do texto em voz alta, o que os alunos fazem sem dificuldade, sendo que há três alunos que mostram dificuldade na leitura de algumas palavras mais difíceis.

9h14 – O docente faz questões de interpretação de texto aos alunos oralmente e, de seguida, faz a ligação entre o texto e os fluxos migratório, perguntando aos alunos algumas razões que levam as pessoas quererem mudar de país. O aluno GM refere que já viu um mendigo a dormir na rua e menciona que “nem telemóvel tinha”. Os alunos RW e MQ dizem que o telemóvel não é uma necessidade básica e que o mendigo precisava de comida e roupas quentes.

9h23 - Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de interpretação de texto, tendo que realizar no final um texto narrativo.

9h30 – Os alunos organizam-se em formação e saem da sala para irem para a biblioteca. Quando chegam à biblioteca ouvem a história “Max e Achebiche, uma história muito fixe” de António Mota. Durante a apresentação a professora ia interrompendo a leitura para fazer questões às crianças e fazer pequenas atividades como a procura de palavras no dicionário de sinónimos. No final da leitura, a professora apresentou às crianças outros livros de António Mota e deixou que eles explorassem e lessem durante algum tempo.

10h20 – Os alunos voltam para a sala e começam a lanchar no lugar. De seguida, os alunos saem e vão brincar para o intervalo.

11h00 – Os alunos fazem a formatura para entrar na sala de aula e sentam-se em silêncio enquanto esperam pelas indicações do professor.

11h05 – Os alunos visualizam um vídeo explicativo da Escola Virtual sobre os fluxos migratórios e a distribuição da população mundial. Os alunos têm um pequeno debate sobre as condições meteorológicas no deserto e em regiões polares.

11h17 – Os alunos visualizam outro vídeo explicativo sobre as causas das migrações. O professor menciona que neste momento existe um grande fluxo migratório em territórios que estão em guerra.

12h00 – Saem todos da sala para irem almoçar

13h15 – Os alunos voltam a entrar dentro da sala de aula e sentam-se em silêncio enquanto esperam pelas indicações do professor.

13h20 – O professor distribui uma ficha de exercícios de matemática a cada aluno e vai ajudando na resolução. Os alunos têm algumas dificuldades em resolver os últimos dois exercícios devido à interpretação do texto do problema.

14h15 – A aula de matemática acaba e os alunos vão para a sua aula de educação física.