



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E DESPORTO
INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

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

Olga Maria Soares Nunes Mateus Lopes Peixoto

Setembro de 2012



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DA PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Relatório de Estágio da Prática Pedagógica
Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado pelo
Professor Doutor Carlos Manuel Francisco

AGRADECIMENTOS

*Agradecer “... mostrar gratidão:...
retribuir com agradecimentos ...”*

Ao Professor Doutor Carlos Francisco, que aceitou ser meu orientador, pela disponibilidade, pelo saber e rigor inspiradores, pela segurança transmitida e pela orientação em todos os momentos.

Aos professores do mestrado que, simultaneamente, me projetaram a imagem do caminho percorrido e do caminho ainda a percorrer.

A todos os que me incentivaram, apoiaram e ajudaram na execução deste trabalho que devo também à minha coragem, vontade de aprender, de ensinar e de educar.

O meu sincero

Bem-haja

DEDICATÓRIA

Dedicar “ ... oferecer por dedicação ”

Aos meus filhos, pelo sentimento que desenvolvem em mim, de lhes querer mostrar que nada se consegue sem trabalho e esforço.

Ao meu marido, pelo amor incondicional.

À minha mãe, pelas palavras que me levam a achar que consigo, desde que queira.

À memória daquele que foi o melhor pai, com infinitas saudades.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, ministrado no Instituto Politécnico da Guarda.

O processo de Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvido numa turma do 4º ano do Ensino Básico, sendo de salientar a forma como foi vivida a relação pessoal, como foi aceite e respeitado o poder e o saber de cada interveniente, bem como a relevância da supervisão pedagógica. Utilizámos estratégias que propiciaram o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos que foram fundamentais para o desenvolvimento de competências nas dimensões cognitivas, comunicacionais e técnicas.

Tendo em conta que a gestão do tempo de lazer na infância é um problema da sociedade moderna, pretendemos verificar se as crianças brincam e de quanto tempo dispõem para o fazer. Na sequência dessa questão, pretendemos também averiguar a que brincam e a que jogam e qual a utilização que fazem dos dois vocábulos.

O estudo envolveu 60 crianças e o instrumento utilizado foi o questionário, por nós construído para o efeito.

Os resultados mostram que todas as crianças gostam de brincar, costumam brincar às apanhadas e às escondidas, maioritariamente brincam no recreio da escola, com os colegas, durante trinta minutos. Costumam jogar em casa, no computador, com os irmãos, durante uma hora. Vulgarmente usam o vocábulo brincar, embora em alguns casos o utilizem para mencionar jogos.

O estudo realizado fundamentou-se na realidade atual, em que temas, como a importância de brincar na infância e a ocupação dos tempos livres das crianças, são largamente debatidos.

Palavras-chave: infância, brincar, jogos, escola, recreio escolar.

ABSTRACT

The current training report was accomplished as part of the course unit of Supervised Teaching Practice, 2nd year of Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching, taught at the Polytechnic Institute of Guarda.

The process of Supervised Teaching Practice was developed in a class of 4th year of primary school. We would like to emphasize the role of the close personal relationships, the acceptance and respect shown towards each other's identity and knowledge, as well as the importance of educational supervision.

We used teaching strategies that led to the development of skills, attitudes and knowledge, fundamental to the growth of competencies involved in the cognitive, communicative and technical dimensions.

Taking into account that the management of leisure time in childhood is a problem of modern society, we intended, with our research, to test out whether children play, and for how long they are allowed to do it. Following this issue, we also intended to investigate about what the playing consists of and what children mean when they use the expression "play around" or "play games".

The study included 60 children, and as a tool we used a questionnaire developed by us for this purpose.

The results of the research show that all children like to play around. They usually play tag and hide and seek. They play mostly in the school playground, with their schoolmates, for thirty minutes. At home they play games on the computer, with their brothers and sisters, for an hour. Most of them use the expression "play around", although in some cases it is used to mention "play games".

This research is relevant due to nowadays' reality, in which the importance of childhood play and leisure activities for children is widely discussed.

Keywords: childhood, play, games, school, school playground.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Dedicatória.....	iv
<i>Resumo</i>	v
Abstract.....	vi
Índice	vii
Índice de figuras	ix
Índice de Gráficos.....	x
Introdução.....	1
I. Capítulo	4
1. Enquadramento Institucional- Organização e Administração Escolar	5
1.1. Caracterização da Cidade de Trancoso	5
1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Trancoso	6
1.3. Caracterização da Escola EB1 Trancoso	8
1.4. Caracterização da Sala de Aula	10
2. Caracterização Socioeconómica e Psicopedagógica da Turma	12
2.1 Caracterização da Turma	12
2.2 Potencialidades e dificuldades da turma.....	17
2.3 Metas e objetivos para a turma	18
II. Capítulo	19
3. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada	20
3.1 Macro Contexto	20
3.1.1. Supervisão pedagógica e estágio	20
3.1.2. Papel, funções e qualidades do supervisor	22
3.2. Contexto legal	24
3.3 Contexto Institucional.....	27
3.4. Contexto de natureza funcional	28
3.5. Reflexão: Auto e hétero avaliação	29

III.	CAPITULO	33
4.	Aprofundamento do tema	34
	4.1. Nota preliminar	34
5.	Revisão da literatura	35
	5.1. Contexto histórico.....	35
	5.2. Importância de Brincar	37
	5.3. Abordagens teóricas do jogo	38
	5.4. Onde e como brincar.....	40
	5.5. Escola a tempo inteiro	41
	5.6. O recreio	42
	5.7. Brincar ou jogar?	43
	5.8. Brincar ou jogar em casa	45
6.	Metodologia	47
	6.1. Considerações gerais	47
	6.2. Desenho do estudo	48
	6.3. Caracterização da amostra	48
	6.4. Instrumento e procedimentos de aplicação.....	51
	6.5. Análise de dados	52
7.	Apresentação dos resultados	54
8.	Discussão dos resultados.....	67
9.	Conclusão.....	70
	9.1 Implicações	72
	Bibliografia.....	73
	Apêndices	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	5
Figura 2	5
Figura 3	8
Figura 4	8
Figura 5	9
Figura 6	9
Figura 7	11
Figura 8	35

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	17
Quadro 2	18

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	23
--------------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	13
Gráfico 2	13
Gráfico 3	14
Gráfico 4	14
Gráfico 5	15
Gráfico 6	15
Gráfico 7	50
Gráfico 8	50
Gráfico 9	50
Gráfico 10	54
Gráfico 11	55
Gráfico 12	56
Gráfico 13	56
Gráfico 14	57
Gráfico 15	57
Gráfico 16	58
Gráfico 17	59
Gráfico 18	60
Gráfico 19	60
Gráfico 20	61
Gráfico 21	62
Gráfico 22	62
Gráfico 23	63
Gráfico 24	63
Gráfico 25	64
Gráfico 26	65
Gráfico 27	66
Gráfico 28	66

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada no Agrupamento de Escolas de Trancoso, Escola do 1º Ciclo de Trancoso, para a obtenção do grau de mestre, de acordo com os decretos-lei n.º74/2006 de, 24 de Março, e n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Um professor a nível profissional, tem de possuir conhecimentos científicos de base e conhecimentos e competências de natureza educacional. Para exercer a sua profissão é fundamental que conceba as suas aulas e os seus materiais de ensino de modo a ser capaz de diagnosticar e colmatar dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com o contexto e com determinados objetivos, o professor ensina alguma coisa a alguém, pelo que a Prática de Ensino Supervisionada permite a ligação entre o saber académico, o saber prático e o conhecimento transversal a ambos.

Assim, neste estágio, pretendíamos a conjugação de saberes entre os conhecimentos adquiridos teoricamente e a formação em contexto de trabalho. Como tal, o presente relatório é o resultado de um percurso educativo e profissional onde iremos explicitar o decurso do processo, referindo o enquadramento institucional, a prática pedagógica e a construção do projeto de investigação.

É difícil pensarmos em crianças e não nos lembrarmos de brincadeiras. Por isso mesmo, pensamos no tempo que elas permanecem na escola e questionamos se efetivamente, elas brincam. Neste sentido formulamos o seguinte problema: A que brincam as crianças e durante quanto tempo?

As crianças sempre brincaram e cremos que sempre não-de continuar a fazê-lo. Todavia, o processo de modificação que o mundo enfrenta tem vindo a afetar a forma como o fazem. Considera-se essencial a necessidade de brincar e evidencia-se a importância do jogo e da atividade física nesta fase de desenvolvimento, mas as

soluções encontradas passam na maior parte dos casos pela programação rígida da gestão do tempo.

A organização deste trabalho obedece a uma estrutura pré definida que engloba três capítulos.

O primeiro refere o enquadramento institucional salientando a forma como a escola está organizada de modo a ser ela própria um espaço educativo.

No segundo capítulo descrevemos o processo de Prática de Ensino Supervisionada, em todos os seus contextos. Nóvoa (*citado por* Formosinho, 2009) diz que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim investindo nas pessoas, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e dando estatuto ao saber da experiência.

No terceiro capítulo referimos as principais questões da investigação bem como os objetivos do estudo, contextualizando o trabalho com uma descrição da pertinência do tema.

Pretendemos fazer uma reflexão sobre o brincar enquanto atividade fundamental no desenvolvimento da criança, visando uma discussão confrontada com a maneira como as crianças brincam, onde brincam, mas sobretudo quanto tempo brincam.

Quando decidimos empreender um estudo sobre esta problemática, “Eu brinquei!..., Tu brincaste!... Elas brincam?”, o nosso propósito era saber se a dúvida se manteria depois de submetida a um processo de investigação.

É nossa convicção que a formação de hábitos saudáveis de vida na promoção da saúde física e psicológica começa na escola, mas sabemos que a relação entre o efeito da atividade física e a mudança de comportamento é uma tarefa complexa dadas as mudanças ocorridas na estrutura familiar, escolar e social.

Relativamente à parte empírica procedeu-se à formulação do problema e das questões de investigação dele emergente. A partir daí foram delineados os objetivos do estudo, justificando ainda as opções metodológicas quanto aos sujeitos de estudo, instrumentos e procedimentos de recolha de dados, seu tratamento e análise de conteúdo.

Na língua portuguesa, o verbo brincar não possui correspondente com outras línguas. Este termo destina-se, de um modo restrito, a um tipo de atividade específica da

criança existindo dúvidas sobre a origem do vocábulo *brincar*, não havendo consenso entre os linguistas sobre o porquê desta particularidade da língua portuguesa.

O jogo aparece assim como um sistema mais ou menos complexo de regras ou procedimentos que definem o que é permitido fazer, impondo a sua aceitação, enquanto a criança manifestar a vontade de jogar.

A brincadeira aparece no sentido de uma interação informal da criança, não sujeita a regras pré-estabelecidas, nem obediência a um modelo.

Cabe-nos ressaltar que este trabalho foi fundamentado em teorias que procuram explicar de que forma as crianças adquirem o conhecimento, trazendo a questão do brincar, do jogo e do brinquedo para uma reflexão sobre a gestão do tempo de lazer das crianças.

I. CAPÍTULO

1. Enquadramento Institucional- Organização e Administração Escolar

1.1. Caracterização da Cidade de Trancoso



Fig.1- Brasão da Cidade
(Fonte Câmara Municipal de Trancoso)



Fig. 2-Vista aérea de Trancoso
(Fonte <http://trancoso-fotos.blogspot.com>)

Trancoso foi uma das mais importantes vilas medievais portuguesas e devido à sua posição estratégica, constitui um dos pontos mais avançados da reconquista cristã para sul.

A posição dominante do castelo atual, com os seus quase novecentos metros de altitude, faz-nos crer que, desde sempre essa situação foi considerada pelos povoadores de todas as épocas. A presença árabe em Trancoso não estará perfeitamente esclarecida, mas é um facto indiscutível que ocuparam o castelo por largo tempo, com alguns intervalos resultantes das lutas entre cristãos e infiéis, até que em, 1160, D. Afonso Henriques o conquista definitivamente.

Trancoso, no séc. XIII, tornara-se um local de intensa atividade comercial, por força da periódica reunião de feirantes, de que iria resultar, ainda nesse século, por decisão de D. Afonso III, a criação da sua feira franca. É, porém com a escolha de Trancoso para lugar do seu casamento com D. Isabel de Aragão, que D. Dinis,

confirmará a importância assumida por esta terra na era de Duzentos. A vila, até 1297, circunscrevia-se a uma pequena área em redor do seu castelo. Verificando que a população se expandia extramuros, D. Dinis decide ampliar-lhe as muralhas, abrigoando a nova cerca, casas e terras que rodeavam a fortificação.

Trancoso foi uma das terras que tomou o partido de Mestre de Avis na crise de 1383/85, acabando por ter que defrontar os castelhanos, que foram derrotados, na Batalha de S. Marcos a 29 de Maio de 1385.

No início do século XVI nasceu em Trancoso Gonçalo Anes de Bandarra, sapateiro de profissão, cujas profecias têm grande aproximação à realidade histórica, nomeadamente à restauração da independência em 1640.

Durante as Invasões Francesas, o general inglês Beresford estabelece aqui o seu quartel-general, numa casa que ainda hoje se conserva.

Trancoso, cidade desde 2004, do ponto de vista artístico e cultural é de uma grande riqueza de tradições e monumentos, podendo-se destacar alguns exemplos: Castelo, Muralhas, Igreja de Santa Maria de Guimarães, Igreja de S. Pedro, Igreja da Misericórdia, Igreja da Sra. da Fresta, Casa do Gato Preto, Casa dos Arcos, Pelourinho, Fonte Nova, Convento dos Frades Franciscanos, Capela do Sr. da Calçada, Capela S. Bartolomeu, Capela de Santa Eufémia, Palácio Ducal, Quartel-general Beresford.

No que concerne a infraestruturas, Trancoso tem piscinas, cinema, biblioteca e um pavilhão multiusos onde têm lugar vários tipos de iniciativas.

Esta caracterização foi adaptada da informação disponibilizada no sítio internet da câmara Municipal de Trancoso.

1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Trancoso

O Agrupamento de Escolas de Trancoso é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão constituída por Jardins de Infância, Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escolas Básicas do 2º e 3º ciclo e uma Escola Secundária. A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à construção de percursos escolares integrados e articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino.

Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento mantém a sua identidade e denominação próprias.

As propostas para o Plano Anual de Atividades do Agrupamento são da responsabilidade de cada departamento curricular, consubstanciado num único documento do agrupamento.

Como instrumentos reguladores de uma linha orientadora existe o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Agrupamento e o Plano Anual de Atividades.

O Agrupamento de Escolas de Trancoso, com a organização atual, foi criado por Despacho do Secretário de Estado da Educação, de 20 de Maio de 2010, referido pelo ofício da Diretora Regional do Centro pelo ofício n.º S/15773/2010, de 24 de Maio, com sede na Escola Secundária c/ 3º Ciclo Gonçalo Anes Bandarra de Trancoso resultante da fusão do Agrupamento de Escolas de Vila Franca das Naves, Agrupamento de Escolas de Trancoso e Escola Secundária c/ 3º Ciclo Gonçalo Anes Bandarra de Trancoso. Compõem este agrupamento de escolas todos os jardins de infância e estabelecimentos do ensino básico e secundário públicos do concelho de Trancoso e abrange a zona geográfica das vinte e nove freguesias do concelho, servindo também alguns alunos de concelhos limítrofes.

A oferta educativa deste agrupamento de escolas abrange a educação pré-escolar, o ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclo e o ensino secundário.

Nas escolas com 2º e 3º ciclos e secundário existem outras ofertas educativas, de acordo com as necessidades da população escolar, nomeadamente Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Profissionais e Medida PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação).

De acordo com as finalidades descritas no Projeto Educativo em vigor, o Agrupamento de Escolas de Trancoso desenvolve ainda Atividades de Enriquecimento Curricular, Atividades de Apoio Pedagógico, Atividades de Ocupação Plena dos Tempos Escolares, Componente de Apoio à Família.

Os estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB funcionam em regime normal, isto é, 5 horas letivas distribuídas 3 da parte da manhã e 2 no período da tarde. As escolas com 2º e 3º ciclo e secundário funcionam em regime diurno com horário entre as 8:30 e 17:30 horas. As escolas do 1.º ciclo funcionam das 09:00 às

17.30 horas de acordo com as orientações emanadas do Ministério da Educação, a designada “Escola a tempo Inteiro”. Nos Jardins de Infância o prolongamento de horário é assegurado pela Componente de Apoio à Família, de acordo com as orientações emanadas do Ministério da Educação e a necessidade das famílias.

1.3. Caraterização da Escola EB1 Trancoso

A Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico de Trancoso situa-se na Rua das Escolas Novas e pertence à freguesia de Stª Maria. É uma infraestrutura moderna, construída de raiz e inaugurada no dia 5 de Junho de 2010 (fig. 3 e 4), sendo o ano letivo 2010/2011 o primeiro em funcionamento. Este edifício foi construído pela Câmara Municipal de Trancoso, à qual cabe a responsabilidade da sua manutenção.



Fig. 3 e 4 - E.B. 1 de Trancoso (fonte própria)

Esta escola acolhe crianças dos 4 anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico. Inclui dez salas de aula, distribuídas por dois pisos (fig.5 e 6) situando-se as salas do 1º ano no rés-do-chão e as salas dos restantes anos distribuídas pelo 1º piso.



Fig. 5 e 6 - Planta da EBI de Trancoso (Fonte própria)

No rés-do-chão encontra-se também a sala de convívio, onde é feito o acolhimento dos alunos das 8.30 às 9:00h e após as Atividades de Enriquecimento Curricular, das 17:15h às 18:30. De acordo com os protocolos celebrados entre a Associação Nacional de Municípios e o Ministério da Educação, este espaço é da responsabilidade da C.M.T. Existe também um refeitório onde é servido o almoço confeccionado na cozinha da E.B.2, que pertence ao mesmo agrupamento. Neste piso situa-se a biblioteca, um ateliê para apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o gabinete da coordenadora, a sala de professores, a sala de funcionários e as instalações sanitárias para crianças e adultos. A ligação entre os dois

pisos é feita por escadas interiores. Para facilidade de acesso a utilizadores com mobilidade reduzida o edifício está equipado com elevador.

No 1º piso, além das salas de aula, existem também instalações sanitárias para adultos e crianças, um centro de recursos cujo funcionamento está previsto como sala de informática, uma sala de Apoio Educativo e ateliês para expressões e ciências.

Todo o mobiliário e equipamento das salas de aulas, refeitório e restantes espaços, tal como instalações sanitárias são adequados, funcionais e em bom estado de conservação.

O espaço exterior está muito bem estruturado e adequado a esta faixa etária, incluindo equipamento lúdico com piso sintético, um campo de jogos em cimento com as respetivas marcações e um espaço coberto com zona de areão.

1.4. Caraterização da Sala de Aula

A sala de aula atribuída ao 4º B fica situada no 1º piso. É um local airoso, com 4 janelas que permitem uma boa iluminação natural, estando apetrechadas com persianas para permitir o escurecimento da sala, se necessário.

As mesas são duplas e encontram-se posicionadas em forma de U. Como não cabem todas, as restantes formam uma “ilha” no centro, ficando a sala com espaço suficiente para os alunos poderem circular e interagir quer uns com os outros quer com a professora e em caso de necessidade movimentarem-se pela sala (fig. 15).

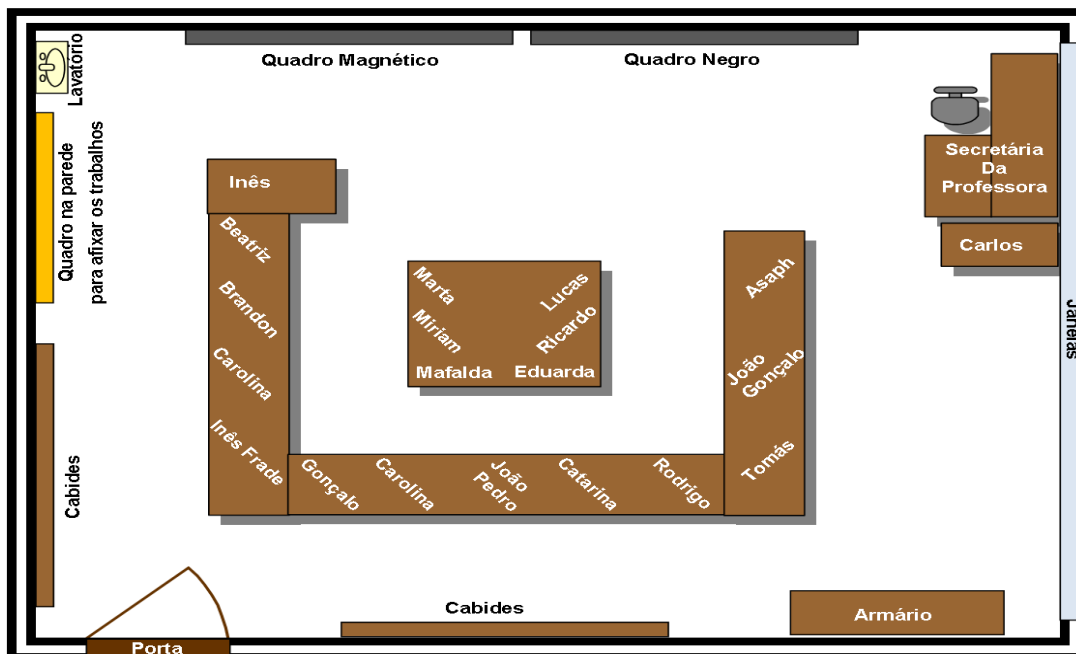


Fig. 7- Planta da Sala de aula da turma do 4º B (Fonte própria)

O mobiliário é novo e ajustado ao tamanho dos alunos. Existem também cabides, um armário para materiais dos alunos e outro para uso do professor. Quanto a material informático, desde que requisitado, pode ser utilizado o projetor existente na própria escola e os computadores portáteis do agrupamento. Professora e alunos têm acesso a vários tipos de materiais para atividades no âmbito Ensino Experimental das Ciências, mapas e globo terrestre. A sala encontra-se equipada com lavatório, quadro que permite a escrita com giz e quadro magnético onde é também possível escrever com canetas próprias.

2. Caracterização Socioeconómica e Psicopedagógica da Turma

2.1 Caracterização da Turma

Caracterização de uma turma é o levantamento de dados acerca de cada aluno que a integra e que vai permitir explicar determinados comportamentos dos mesmos. Ao realizá-la, o professor adquire um maior conhecimento sobre os seus alunos, para assim poder intervir de uma forma adequada, atendendo às necessidades e especificidades de cada um.

A caracterização global desta turma, consta no Projeto Curricular de Turma que nos foi facultado pela professora cooperante, reúne informações sobre a família de cada aluno, tais como a condição socioprofissional e a própria estrutura familiar. Contém ainda aspetos relevantes do percurso escolar de cada aluno, bem como as suas principais dificuldades, preferências, interesses e motivações.

Todos estes indicadores vão ser úteis como guias para a atuação, permitindo tratar os alunos com equidade para que estes desfrutem de igualdade de oportunidades de sucesso.

Tendo como base as respostas das fichas preenchidas pelos alunos e pelos encarregados de educação foram elaboradas grelhas síntese cujo resumo a seguir se apresenta, juntamente com os respetivos gráficos.

De uma forma geral, o meio envolvente de uma escola é o contexto em que ela existe e realiza a sua atividade e que, de algum modo, influencia a forma como se comporta.

Feita a análise sociocultural e comportamental da turma bem como os interesses e necessidades dos alunos construiu-se uma grelha representativa das potencialidades e problemas detetados.

Apresentam-se os gráficos através dos quais analisámos os resultados obtidos e cujas conclusões mencionamos de seguida.

Gráfico 1-Situação profissional dos pais

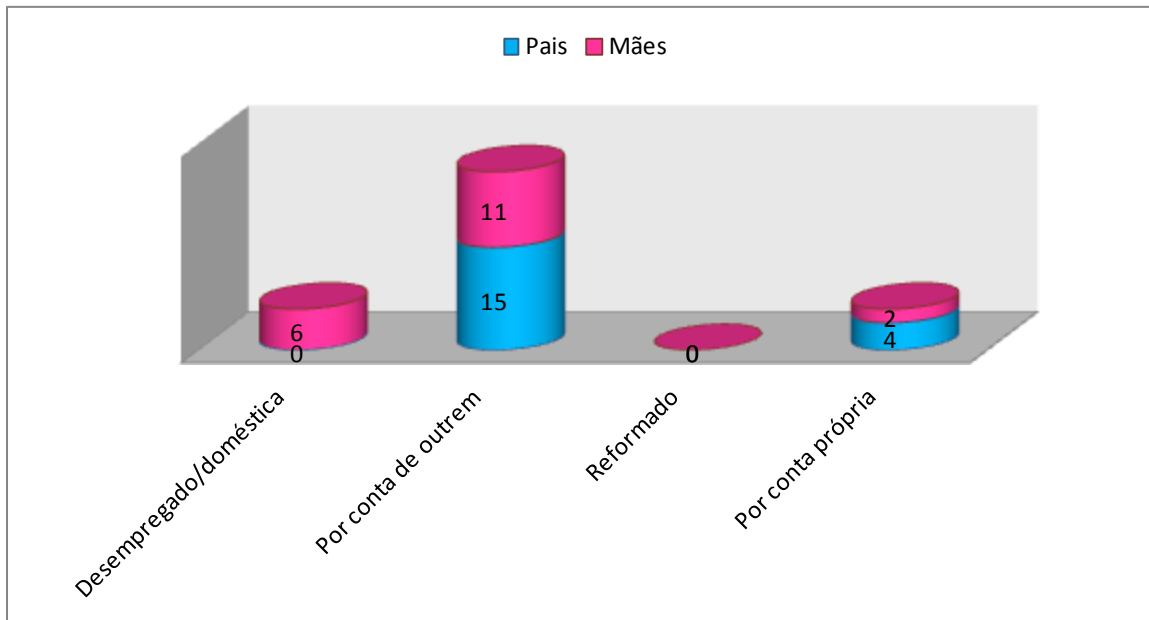


Gráfico 2- Escolaridade dos pais

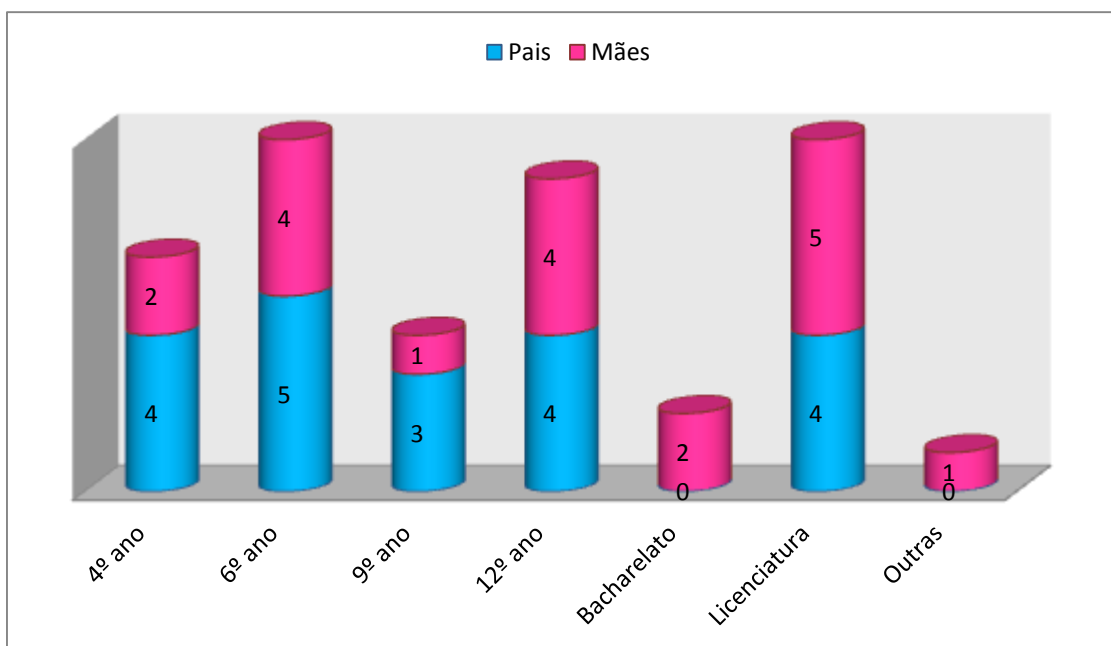


Gráfico 3-Preferências por áreas de aprendizagem

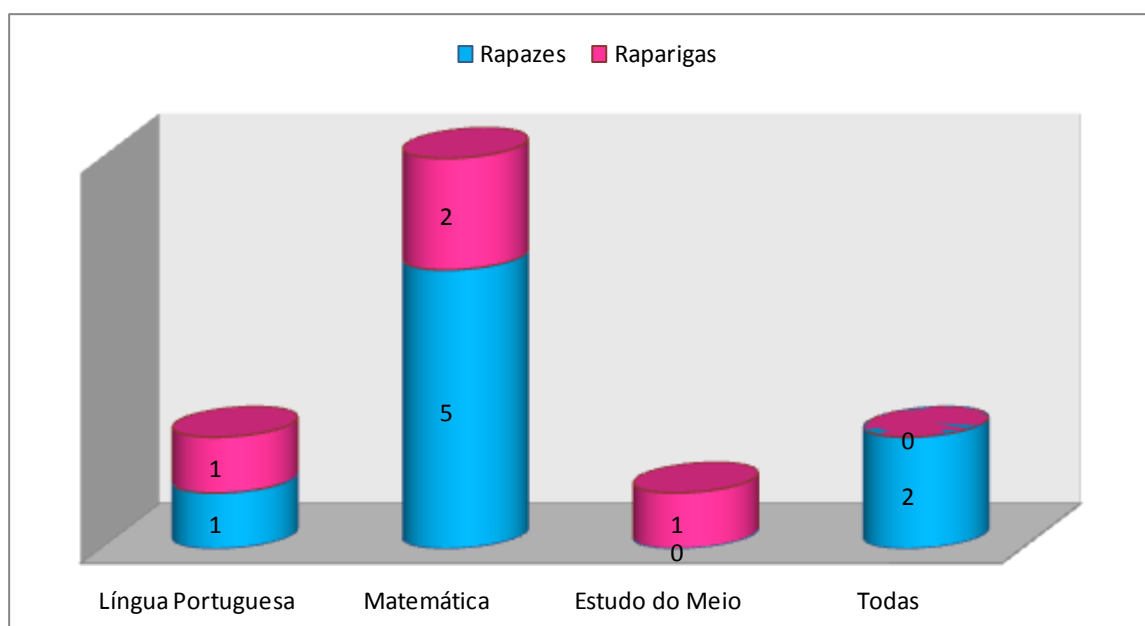
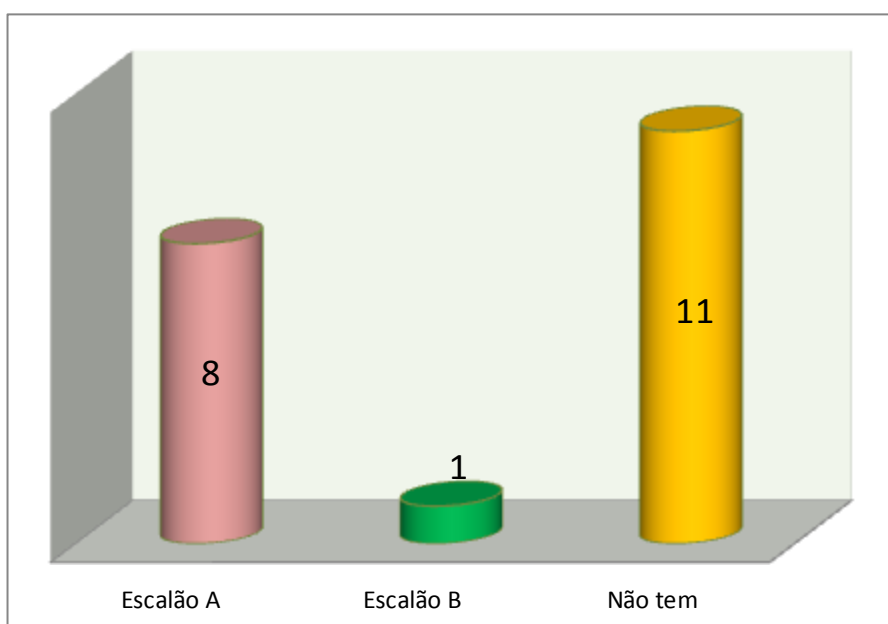


Gráfico 4-Beneficiários dos Serviços de Apoio Socio-económicos



A turma é constituída por vinte alunos sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos (gráficos 1 e 2). À exceção de dois alunos, todos frequentaram o Jardim de Infância.

Gráfico 5-Sexo dos alunos

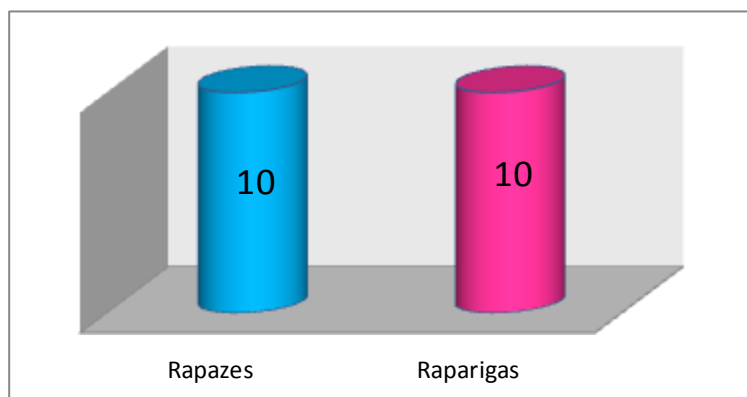
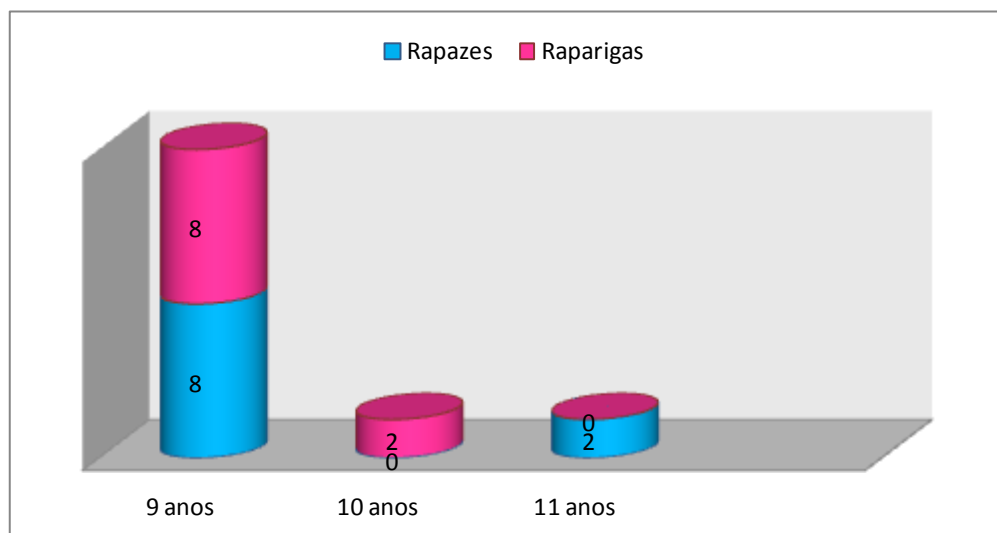


Gráfico 6-Idade dos alunos



A turma globalmente tem bom ritmo de trabalho, havendo apenas uma criança com dificuldade em acompanhar o ritmo médio de aprendizagem da turma. Um aluno com segunda retenção está integrado no Ensino Especial sendo apoiado todos os dias. Foi abandonado pela mãe, vive com o pai e uma irmã, estando a família referenciada nas instituições próprias como muito carenciada. Outros 3 alunos beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido.

Um dos alunos da turma já tinha frequentado esta escola, tendo-se ausentado para o Brasil e entretanto regressado.

Alguns alunos revelam muito boa capacidade de concentração/atenção, outros têm uma capacidade de concentração regular para a idade e os restantes têm dificuldades de concentração. Possuindo os alunos um vocabulário adequado ao nível etário, participam de forma espontânea e oportuna nas aulas, excetuando um aluno que participa de forma espontânea mas raramente oportuna e alguns participam quase exclusivamente quando solicitados.

Sendo a turma muito heterogénea, tanto a nível social como cultural das famílias, esse facto reflete-se nas perspetivas, nos interesses, no acompanhamento e consequentemente no aproveitamento dos alunos.

Os alunos leem de forma fluente de acordo com o nível de escolaridade que frequentam e um aluno apenas conhece as vogais e algumas consoantes. Operam e resolvem com facilidade todas as situações propostas. Resolverem-nas sem ajuda e alguns alunos precisam de apoio do adulto para as resolver, ao passo que o aluno a beneficiar de ensino especial é totalmente dependente. As áreas de aprendizagem preferidas são a Matemática e a Língua Portuguesa e vários não revelam preferência.

A maioria das crianças tem assiduidade regular e mostra interesse, motivação e empenho na aquisição dos temas abordados no espaço escolar. Sentem gosto pela escola, por aprender e entusiasma-se com relativa facilidade.

No momento presente a maior parte dos alunos tem bom aproveitamento. O sucesso escolar que se verifica na turma deve-se à relação humana e profissional estabelecida entre professora e alunos, assim como ao trabalho intensivo e permanente com cada uma das crianças. De registar também o acompanhamento diário que quase todos os Encarregados de Educação têm prestado aos seus educandos. Outro fator que parece ter contribuído para um rendimento escolar satisfatório está relacionado com a estabilidade económica da maioria das famílias.

Tendo alunos nesta turma com Apoio Pedagógico Acrescido e Ensino Especial, procurar-se-á trabalhar em cooperação, de modo a que todos os alunos tenham uma integração o melhor possível.

Um aluno é abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 (que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos), usufruindo de Educação Especial, sendo acompanhado por uma docente.

2.2 Potencialidades e dificuldades da turma

Feita a análise sociocultural e comportamental da turma bem como os interesses e necessidades dos alunos construiu-se uma lista representativa das potencialidades e problemas detetados.

Quadro 1 – Pontos fortes e pontos fracos

Aspetos Inibidores da Aprendizagem	Aspetos Facilitadores da Aprendizagem
Sentido de responsabilidade pouco desenvolvido; Lacunas de compreensão; Fraco desenvolvimento da autonomia; Deficiente aplicação de conhecimentos a novas situações; Falhas na expressão oral e escrita; Dificuldade em selecionar a informação mais importante; Falta de organização; Falta de poder de concentração, Demasiadas atividades	Acompanhamento por parte dos pais dos alunos, em casa, das matérias lecionadas na escola. Proporcionar materiais suplementares para uma melhor e maior aprendizagem. Colaboração e apoio entre os alunos. Interesse dos alunos pelas novas tecnologias. Empenho na realização das tarefas propostas/ trabalhos de casa. Responsabilidade. Espírito de observação e crítica.

2.3 Metas e objetivos para a turma

Foram definidas as seguintes metas e objetivos, de acordo com os objetivos específicos do Projeto Curricular de Turma e os objetivos gerais do Projeto Educativo.

Quadro 2- Metas e objetivos

Metas	Objetivos
Criar condições para a definição, implementação de estratégias suplementares de apoio aos alunos com dificuldades de integração a nível económico, disciplinar e de aprendizagem	-Criar oportunidades diferenciadas, estratégias e percursos diversificados que conduzam ao sucesso educativo
	- Promover a inclusão e o desenvolvimento de competências
	-Diagnosticar a apoiar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;
	-Diagnosticar casos de alunos com dificuldades de integração encaminhando-os para os serviços de psicologia e para o apoio educativo;
	-Promover trocas de experiências entre professores e as entidades envolvidas que acompanham estes alunos, articulando estratégias
Desenvolver e participar nas atividades previstas no Plano Anual de e Atividades e/ou projetos de inovação pedagógica	-Promover ações em articulação com a comunidade;
	-Reconhecer que a sobrevivência e bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada de higiene de atividade física e de regras de segurança e prevenção;
	-Compreender a importância da alimentação para o funcionamento equilibrado do organismo;
	-Promover o gosto pela prática regular de atividades físicas, e aprofundar a compreensão da sua importância como fatores de saúde e componente da cultura na dimensão individual e social;
Fomentar uma utilização progressiva das novas tecnologias como recurso essencial no processo de aprendizagem	-Sensibilizar a comunidade educativa para o uso das TIC no âmbito da aquisição de competências;
	-Incentivar ideias pedagógicas e didáticas para a introdução de ferramentas específicas que requeiram a utilização das TIC na sala de aula;
	-Dinamizar atividades de carácter lúdico e didático na sala de informática e sala de convívio;
	- Rentabilizar os recursos TIC da escola;

II. CAPÍTULO

3. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada

“ ...
A raposa calou-se e deteve-se a olhar
para o príncipezinho durante muito tempo.
- Por favor... Cativa-me! disse ela.
- Bem quisera, disse o príncipezinho,
mas eu não tenho muito tempo.
- Tenho de ir à descoberta de amigos e
muita coisas para conhecer.
- Só se conhece bem aquilo que se
cativou, disse a raposa. ... ”

*Antoine de Saint-Exupéry
O Príncipezinho*

3.1 Macro Contexto

3.1.1 Supervisão pedagógica e estágio

Com as alterações introduzidas nas escolas, resultado do evoluir do sistema educativo ao qual elas estão sujeitas, a noção de supervisão sofreu várias mudanças adquirindo ao longo do tempo interpretações diferenciadas, criadas de acordo com o sistema político e social que as rege. A emergente necessidade de formação contínua de professores veio dar uma nova visão do que era anteriormente entendido como supervisão. O aperfeiçoamento dos professores vai refletir-se no desenvolvimento dos seus alunos ao longo de toda a sua vida profissional e não apenas e só no decorrer do estágio Assim a supervisão pedagógica implica a cooperação entre todos os intervenientes, sendo fulcral o permanente *feedback* dos supervisores para que o estagiário vá descobrindo e desenvolvendo competências pessoais e profissionais.

Tendo em conta o desenvolvimento de estratégias através das quais o estagiário possa desenvolver comportamentos intencionais e conscientes a Prática de Ensino Supervisionada tem que contemplar a reflexão para responder às exigências cada vez mais específicas da profissão docente.

Para Soares (2009 p.8) a Supervisão “Deve, por isso, ser considerada como um processo de preparação técnica que permite compreender o funcionamento das regras aplicadas ao mundo real e desenvolver as competências profissionais exigidas por uma eficaz aplicação na prática, ou seja, aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção numa reflexão conjunta entre supervisor/formador e formando/professor e professor/aluno e aluno/professor.”

Por supervisão pedagógica entende-se “ (...) um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 16). Alarcão e Tavares referem a supervisão como uma orientação da ação profissional que tem como objetivo principal o desenvolvimento profissional do aluno estagiário, não esquecendo o seu desenvolvimento humano.

No âmbito dos estudos mais recentes sobre educação, a emergência de uma abordagem crítico-reflexiva leva-nos a entender a formação de professores como um projeto contínuo e aberto uma vez que o objeto da formação, enquanto processo, é o próprio desenvolvimento profissional do docente.

Para Gonçalves (2006), a interação que apoia a Supervisão Pedagógica entre formador e formando é baseada na observação, análise e reflexão e assenta em estratégias investigativas em função da ação.

Segundo Formosinho (2002), a Supervisão detém três funções principais – o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização.

Conforme Alarcão (2000), tradicionalmente, as práticas de Supervisão estavam relacionadas com a orientação de estágio, que era entendido como processo de aquisição de competências, tendo em vista um desempenho profissional qualificado.

Sá-Chaves (2000) assegura que a supervisão não pode restringir-se à relação entre supervisor e supervisionado, mas que se alarga a macros sistemas físicos, humanos e conceptuais que a contextualizam e influenciam.

Francisco (2001) sintetiza em três perspectivas a imagem geral do que é a supervisão pedagógica: uma estratégia de formação que implica uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisionado, que se revela numa relação de ajuda e cooperação; um contacto permanente entre os intervenientes numa relação sistemática desenvolvida num clima relacional positivo; um processo aberto em termos metodológicos.

Concordamos com Francisco (2001, p. 61) e assim “ Podemos concluir que a supervisão não é capaz de ensinar, mas é capaz de mostrar o caminho para as aprendizagens”.

3.1.2. Papel, funções e qualidades do supervisor

Alarcão e Tavares (2003, pp. 55-56) reiteram que “ o supervisor para além de competências pedagógicas, didáticas, metodológicas, tecnológicas e permanente bom senso, deve também possuir um certo número de *skills* específicos.”

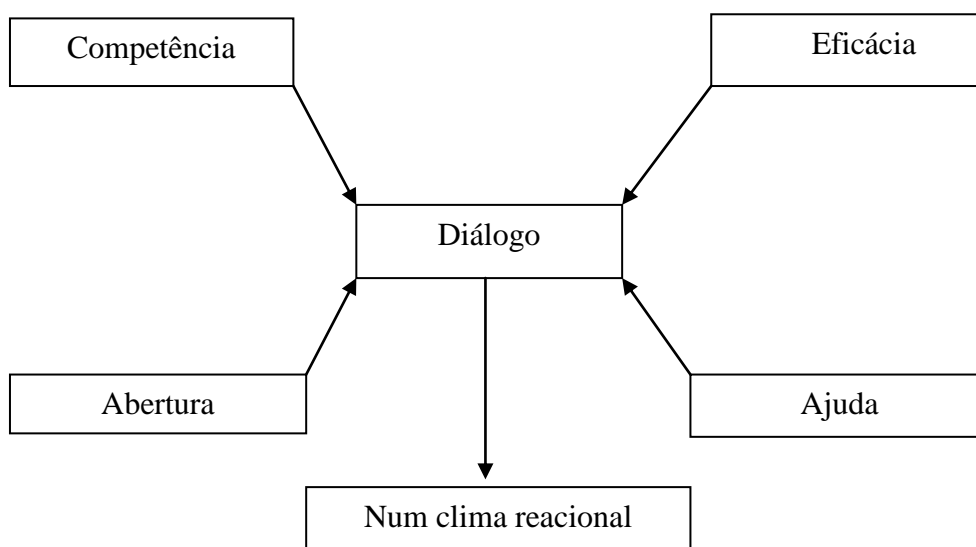
Supervisionar na sala de aula engloba a ideia de entreajuda, de monitoração, de encorajamento, num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação *do* e *com* o professor (Ribeiro, 2000).

Para Alarcão e Tavares (2003) a necessidade de compreender e interpretar a relação dialética entre o saber académico, o saber prático e o transversal justifica a presença de um supervisor junto do professor em formação, para auxiliar na análise e síntese que isso implica.

Partindo do princípio assumido por Alarcão (2002, p. 234) ” de que o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado”, a autora compara as competências do supervisor com as do professor. Realça que se espera do supervisor competências cívicas, técnicas e humanas e refere o valor da dimensão humana que este deve ter para gerir aptidões interpessoais em situações organizacionais.

Francisco (2001) refere que além das capacidades mencionadas na ilustração 1, ao supervisor se exige também capacidade de questionamento, interpretação e compreensão do aluno estagiário, empatia, ajuda, abertura, sagacidade, avaliador.

Ilustração 1- Qualidades do supervisor (Francisco, 2001)



Alarcão e Tavares (2003) indicam as características essenciais que deve ter o supervisor para exercer as suas funções, citando estudos de Mosher e Purpel (1972): a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; e) *skills* de relacionamento interpessoal; f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Os mesmos autores, Alarcão e Tavares (2003), citam igualmente os estudos de Glickman (1985) que identifica os *skills* interpessoais fundamentais que se devem verificar numa relação de supervisão pedagógica: 1) Prestar atenção; 2) Clarificar; 3) Encorajar; 4) Servir de espelho; 5) Dar opinião; 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas; 7) Negociar; 8) Orientar; 9) Estabelecer critérios.

Ao supervisor cabe a tarefa de acompanhar o desenrolar da prática pedagógica e de incentivar os estagiários e os professores cooperantes a pensar no papel que a escola desempenha no futuro de cada aluno. De certo modo espera-se do supervisor “a missão

de fazer com que todos sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal” (Delors, 1996, p. 15).

A reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício da profissão docente, leva a compreender o que é importante fazer adquirir aos professores em formação e como fazê-lo. Por isso “ A sala de aula constitui, deste modo, o centro da reflexão e esta, para além de procurar melhorar a qualidade do ensino, torna-o mais funcional/ajustado ao aluno” (Francisco, 2011, p.84).

A Prática de Ensino Supervisionado no 1º Ciclo do Ensino Básico, entendido como um processo através do qual todos os conhecimentos e experiências teórico-práticas são integrados na prática real da profissão docente, realizou-se com a colaboração da professora Cooperante da Escola do 1º Ciclo de Trancoso, consistindo no cumprimento e desenvolvimento de atividades realizadas sob a orientação da Professora Supervisora da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, nos termos do Regulamento n.º 82/2012 da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado Habilitadores à Docência do Instituto Politécnico da Guarda, publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 42, de 28 de fevereiro de 2012.

A natureza das relações interpessoais que se estabelecem ao longo do Estágio representa um fator bastante valioso: é preciso cativar.

3.2. Contexto legal

A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores.

A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

A docência, qualquer que seja o nível em que é exercida, é marcada por um saber profissional comum que é resultado da mobilização, produção e utilização de diversos saberes científicos, integrados adequadamente em função da ação concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional.

A legislação que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) define as condições necessárias à obtenção de habilitação própria para a docência, consagra a prática de ensino supervisionada como: “... momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade”.

É de salientar a referência à supervisão da iniciação à prática profissional, não porque a iniciação, até ao momento, se processasse na ausência da supervisão orientadora, mas porque o reconhecimento oficial da sua relevância agora lhe concede um papel mais evidente.

O decreto supracitado refere que para além do novo sistema de atribuição de habilitação para a docência permitir uma maior mobilidade dos docentes entre os níveis e os ciclos de ensino, ele permite também uma valorização a três níveis:

- A nível do conhecimento no domínio de ensino;
- A nível das metodologias de investigação educacional;
- A nível da iniciação à prática profissional.

Destas três áreas, a última, que diz respeito à iniciação da prática profissional, será aquela que é consagrada à prática de ensino supervisionada, constituindo um momento único, simultaneamente de aprendizagens e de produção de práticas profissionais na escola, no quadro de uma parceria com uma instituição de ensino superior.

Importa ainda referir que, segundo o documento, a avaliação desta prática supervisionada tem um peso significativo na obtenção da habilitação profissional docente: “ (...) a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.”

O diploma legal sublinha, que a profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas curriculares de docência. Por outro lado, coloca o acento tónico na área das metodologias de investigação educacional na medida em que se pretende que: “... o desempenho dos educadores e

professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”.

Encontramos, assim, no novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, o perfil geral e específico definido para educadores de infância e professor dos ensinos básico e secundário.

Os textos legislativos, referidos anteriormente, não remetem no seu conteúdo para o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. No entanto, é neste diploma que encontramos definidos os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes e onde se enunciam os referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização de projetos da respetiva formação.

O decreto-lei nº 240/2001 define o perfil geral de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário enunciando referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino.

Estão definidas no referido texto legislativo as características do perfil geral de desempenho docente em quatro dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.”. Esta dimensão é constituída por dez indicadores de desempenho profissional baseados essencialmente na prática letiva, tendo por base a forma como o docente promove e avalia o processo de ensino e de aprendizagem.

Entroncamos então, obrigatoriamente, no documento que efetiva a valorização do trabalho dos professores, Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, Estatuto da Carreira Docente (ECD), e no Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, que

introduziu alterações ao ECD e ao modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância.

3.3 Contexto Institucional

Se uma das funções da formação inicial é facilitar ao aluno a tomada de consciência de seu valor profissional, de lhe fornecer meios e instrumentos de ação de uma formação sempre contínua e continuada, poderemos nesse caso descrever o estágio como um conjunto de atividades que propiciam ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para sua inserção no mercado de trabalho.

“O estágio pedagógico é uma das grandes preocupações na formação de professores pois surge como a primeira etapa da passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional. Constitui-se como um momento fundamental quer pelas expectativas que cria em relação ao seu desempenho como professor, quer pela experiência que vive de formação e acompanhamento. É um momento de aprendizagem do saber, saber-fazer, saber ser e julgar dos resultados das acções didácticas e pedagógicas executadas em contexto de sala de aula.” (Francisco, 2006, p.131)

Segundo Alarcão (1996), o estágio deve ser considerado tão importante como os outros conteúdos curriculares.

A Prática de Ensino Supervisionado é indispensável à formação docente já que, entendido como o faz Nóvoa, deve considerar três eixos fundamentais: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Segundo o autor, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1992, p. 38).

Ainda de acordo com Nóvoa (1992), a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

3.4. Contexto de natureza funcional

O objetivo do estágio é o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes em situações de aprendizagem em ambiente profissional.

O estágio, “...enquanto momento de formação, deve permitir ao futuro professor, desenvolver atitudes que o tornem senhor do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o que pressupõe uma contínua reflexão sobre o tipo de professor que se é e o que se gostaria de ser.” (Francisco, 2006, p.35)

Numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo acompanhado por princípios direcionados para a formação do docente, o estágio é entendido como componente curricular estruturador da formação docente, promovendo a aproximação entre os espaços de formação e o do exercício profissional.

Três grandes objetivos do estágio pedagógico passam por possibilitar a integração dos estagiários no exercício da vida profissional de forma progressiva, orientada e apoiada; promover em contacto com os problemas concretos, a aquisição dos conhecimentos, normas, atitudes, destrezas que conduzam à competência profissional, à capacidade de inovação, à criatividade e por fim, permitir o desenvolvimento das dimensões fundamentais da atividade docente

A avaliação, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, traduz-se na apreciação do desempenho do estagiário, o que é uma tarefa comum ao supervisor e ao professor cooperante. De acordo com Francisco (2006) assume-se como um instrumento que mostra ao aluno se o seu esforço e trabalho estão no caminho certo, se a distância que existe entre o aluno e a meta estabelecida está a ser diminuída e mostra os obstáculos e os problemas que este tem de ultrapassar.

3.5. Reflexão: Auto e hétero- avaliação

“ No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.

- Eu não sei.

O gato, então, respondeu sabiamente:

- Sendo assim, qualquer caminho serve.”

Lewis Carroll,

Alice no País das Maravilhas

A Prática de Ensino Supervisionada não pode ser entendida apenas na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal. Pelo contrário, deve ser pensada e executada tendo sempre presente o papel do aluno-estagiário, o da entidade que o prepara e o da instituição na qual irá exercer.

Da mesma forma não deve resumir-se apenas ao conhecimento técnico, mas transcendê-lo através da reflexão da ação, aproveitando cada instante do processo de educação, como um novo instante.

No decorrer desta unidade curricular, pretende-se que sejamos capazes de realizar uma intervenção pedagógica de qualidade e, em simultâneo, construir, de forma contínua e gradual, processos individuais e coletivos de desenvolvimento profissional.

A nossa Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida com uma turma do quarto ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, com base na contextualização, na delineação das intencionalidades, nas experiências de aprendizagem e nos princípios pedagógicos que sustentaram as opções educativas.

Após a compreensão do funcionamento da prática educativa, conjugámos esta realidade numa tentativa de melhorar a qualidade pedagógica, utilizando a investigação-ação para transformar essa prática educativa.

A nossa intervenção pedagógica centrou-se nas características da turma através da análise das suas necessidades e interesses, tendo, a partir desses dados, sido delineados os princípios pedagógicos que sustentaram a ação educativa. Definiram-se práticas cooperativas e participativas, centradas na interação interventiva dos alunos.

Demos importância à liberdade de expressão da opinião dos alunos, permitindo criar um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixámos escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos, pois a escrita permitiu, assim, uma organização pessoal das palavras.

Segundo Zabalza (1997, *citado por* Roldão, 2000, p.17)

“... os grandes problemas educacionais são a passagem do currículo a projecto curricular, ou seja, o currículo permanece como a grande referência das aprendizagens que são necessárias mas ele tem de ser apropriado, transformado nalguma coisa, que é o projecto, na medida em que é escolha, orientação, organização pensada e decidida pelas pessoas, pelos responsáveis que estão na situação concreta para aqueles alunos concretos.”

O programa de 1º ciclo do Ensino Básico está organizado em blocos de conteúdos, antecipados de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e dadas algumas indicações de carácter metodológico.

A evolução do processo educativo dos alunos no Ensino Básico assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional.

Na opinião de Silva (1982, p. 30) planificar “ (...) provém do latim, de *planum facere*, (...) consiste em tornar evidente, apresentar mais claro. Então desde a base etimológica que é possível dizer-se que planificar será organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, consideradas, em função das ambiências concretas e especificidades inerentes, as linhas estratégicas mais adequadas.”

Por outras palavras, a planificação curricular constitui um esquema que serve de base para passar da teoria à prática, contribuindo de forma evidente para orientar, no decurso de cada aula, o seu programado desenrolar.

De acordo com Ribeiro (1989), a concretização de uma planificação apresenta vantagens, tais como:

- Informa sobre o que se pretende levar a cabo, ou seja, ajuda os professores a clarificar o que pretendem dos alunos;
- Estabelece a ligação entre objetivos mais gerais e outros mais específicos a eles ligados;

- Conduz à seleção de estratégias, meios e materiais que se afiguram adequados aos objetivos em vista;

- Prepara, antecipadamente, um plano de avaliação e elabora os instrumentos necessários;

As estratégias utilizadas na Língua Portuguesa, ao longo das regências, basearam-se no diálogo e produção de textos escritos, recorrendo para tal a textos de criação livre sugeridos a partir de palavras dadas, reconstrução de textos baseados em parágrafos desordenados, exercícios de reescrita/reelaboração, de forma a implicar uma reflexão sobre a linguagem usada pelos alunos.

Proporcionámos momentos de leitura de diferentes tipos de textos, bem como a exploração dos mesmos.

Obviamente, que se verificou uma articulação entre a Língua Portuguesa e as outras áreas disciplinares.

Tendo em conta que a Matemática é vista como algo integrado na nossa própria vida em todo o momento, quer seja num simples cálculo ou nas mais diversas situações problemáticas do quotidiano, pretendemos proporcionar a construção do conhecimento matemático a partir de situações problema.

Para além da resolução de problemas, enquanto metodologia de ensino em que o professor propõe ao aluno situações problemas caracterizadas por investigação e exploração de novos conceitos (DEB, 2001), utilizámos também vários tipos de jogos matemáticos.

O Programa de Estudo do Meio dá muita importância a uma atitude de pesquisa e experimentação por parte dos alunos desenvolvendo assim uma atitude científica que deve ter em conta a necessidade de ser críticos em relação as suas ideias e formas de trabalhar.

As estratégias que utilizámos no âmbito da área de Estudo do Meio permitiram que os alunos participassem de forma ativa no processo ensino – aprendizagem, através de atividades experimentais realizadas na sala de aula.

A seleção dos recursos foram uma constante preocupação uma vez que pretendíamos proporcionar aos alunos atividades cativantes e atrativas.

Nas diferentes áreas curriculares foram utilizadas fichas de trabalho, por forma a identificar as aprendizagens bem-sucedidas e a detetar as que levantaram dificuldades.

À medida que fomos avançando nas regências foi aumentando o conhecimento da turma, em geral, e de cada aluno em particular conseguindo-se detetar as formas

como demonstravam interesse ou desinteresse, o que permitiu adaptar estratégias para os motivar.

Fomos também adquirindo maior confiança nos conteúdos a lecionar, pois essa foi a maior dificuldade encontrada, uma vez que os anos de prática na docência, embora noutro nível, proporcionaram algumas vantagens noutros domínios.

E brincar?

(...)

“- Vou confiar-te o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.

...- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante.

...- Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela rosa.”(...)

*Antoine de Saint-Exupéry
O Príncipezinho*

Nas idades em que estar em movimento é essencial e fulcral para o crescimento e desenvolvimento harmonioso de todas as capacidades físicas e intelectuais, onde é que entra o brincar?

Pensamos nós que uma prática educativa não deve ser perspectivada apenas a partir da aquisição de conhecimentos e conceitos, mas requer a compreensão da organização complexa do comportamento humano em condições situacionais diversificadas, de forma a enriquecer o aluno.

Para os estudiosos sobre o assunto o brincar e o jogar são momentos relevantes na vida de qualquer indivíduo.

Na opinião de (Araújo s/d) “O brincar, porém, não é só uma prerrogativa da criança, Carl Jung (1875-19619) dizia que a eterna criança no homem é uma experiência indescritível. Sabemos que a possibilidade lúdica da antecipação da realidade é uma qualidade que determina o valor essencial da personalidade. A capacidade de brincar é própria da saúde e é a principal propulsora do desenvolvimento, do início ao fim da vida.”

O essencial é invisível aos olhos.

III. CAPITULO

4. Aprofundamento do tema

Eu brinquei!... Tu brincaste!... Elas brincam?

4.1. Nota preliminar

Através do brincar são construídos, transmitidos e assimilados pela criança valores, crenças, normas, leis, regras, hábitos, costumes, historia e princípios éticos. O brincar é uma necessidade e é também um fator determinante no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a construção de sua própria identidade, personalidade e relação com outros.

Com a investigação em apreço, pretendemos dirigir um olhar sobre uma problemática que emergiu, inquestionavelmente, na agenda quotidiana da infância nos dias de hoje – e o tempo para brincar?

Pretendemos recolher, junto das crianças, informação que permita perceber as condições interiorizadas de brincar e jogar, o tempo utilizado e as representações que elas têm acerca do recreio escolar, enquanto espaço-tempo de grande relevância para a vivência equilibrada de um dia a dia cada vez mais assoberbado.

O objetivo geral deste trabalho de investigação é verificar se as crianças têm, realmente, tempo para brincar.

A escolha do tema surgiu da observação dos alunos e de certa forma da curiosidade, pessoal e profissional, que o tema nos desperta, pois sabendo nós da importância de brincar, desejamos entender se, efetivamente, as crianças brincam e se têm tempo para brincar.

5. Revisão da literatura

5.1. Contexto histórico

Existe alguma dificuldade em determinar a origem das brincadeiras que integram a cultura popular. Há referências ao brincar em distintas épocas e locais, conforme o contexto histórico e social em que a criança está envolvida. As crianças possuem rituais, brincadeiras e jogos que passaram de geração em geração e são compartilhados por diferentes classes sociais, rompendo as fronteiras do tempo e do espaço.



Fig. 8- "Jogos Infantis", Pieter Bruegel,1560

Encontramos alusões a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a Odisseia de Ulisses e o quadro Jogos Infantis de Pieter Bruegel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 80 brincadeiras que ainda hoje podemos encontrar em diversas sociedades.

O jogo educativo é apontado como tendo surgido no século XVI, mas já era referido na Grécia Antiga onde Platão introduz a ideia de “aprender brincando” fazendo assim oposição à utilização da violência e da repressão. Kisimoto (2003)

Citando Silva e Santos, (2009, p.4) “ Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico se passou a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinónimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo, o termo brincar ainda não está bem definido, pois ele varia de acordo com cada contexto onde os termos brincar e jogar são usados como sinónimos.”

Numa natural evolução de conceitos de infância, “A partir dos trabalhos de Comenius, sec. XVI, de Rousseau, sec. XVII, e de Pestalozzi, sec.XVIII, surge um novo sentimento da infância que protege e auxilia as crianças a conquistar um lugar, enquanto categoria social.” Ferreira (2007,p.1)

Kisimoto (2003, p.16) salienta que “ a imagem da criança como ser dotado de natureza distinta do adulto chega com o século XVIII, permitindo a criação e expansão de estabelecimentos para educar a infância que culmina no século seguinte”.

Rousseau, ao entender que a educação devia ser baseada na natureza e valorizar a liberdade, em que cada criança fosse tratada como criança e Pestalozzi ao organizar as crianças a seu cargo por faixas etárias, deram ambos um precioso contributo para um novo sentido da infância.

“Teóricos como Château (1979), Vial (1991) e Alain (1986), assinalam a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas as características da atividade lúdica” (Kisimoto,2003, p. 10).

Segundo Kishimoto (1996, p. 20),” a imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um processo duplo: de um lado, ela está relacionada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e de outro, depende da própria percepção do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Portanto se a infância é reflexo do contexto atual, ela também vem carregada de uma visão idealizada do passado do adulto, que admira sua própria infância.”

Bachelard (1988, p.119), lembra que “ Nossa infância testemunha a infância do homem, do ser tocado pela glória de viver. Em vista disso, as lembranças pessoais, claras e frequentemente expressas, nunca hão-de explicar completamente por que os devaneios que nos reportam à infância têm tal atrativo, tal valor de alma.” Ao longo do

capítulo os *Devaneios voltados para a Infância*, do seu livro a “Poética do Devaneio” o autor conduz-nos às lembranças da infância, trazendo-nos á memória a criança escondida que há em cada um de nós e que desperta pelo recordar de cada imagem, cor, odor ou sonho.

5.2. *Importância de Brincar*

Para vários especialistas a maioria das competências sociais e intelectuais que são necessárias para ter sucesso ao longo da vida, são desenvolvidas durante a infância.

“Brincar é a atividade principal da criança e é brincando que ela interage com o mundo á sua volta, expressando os seus valores, maneiras de pensar e agir. O jogo e a brincadeira, além de educar, satisfazem uma necessidade natural da criança que proporcionam atividade física e mental que integra as várias dimensões do desenvolvimento humano (cognitiva, afetiva e psicomotora).” (Beckemcamp, Tornquist e Burgos,2011)

No artigo *Brincar mais sempre*, publicado na Revista Caixa Activa (2011, p.28) é referido que “brincar e crescer andam lado a lado com a criança. Brincar estimula a criatividade, ensaia para a vida e enraíza o gosto pela atividade física que se reflete na saúde e nos estilos de vida em adulto. “

O mesmo artigo salienta que as crianças portuguesas são das mais sedentárias da Europa, e refere um estudo conduzido pela Organização Mundial de Saúde em 41 países que inquiriu mais de 200 mil crianças e jovens com 11, 13 e 15 anos. Divulgado em junho de 2008, mostra que Portugal ocupa o terceiro lugar, depois dos Estados Unidos da América e Malta, no ranking dos países onde o excesso de peso atinge um maior número de crianças, em que a idade mais atingida é a dos 11 anos.

“O exercício físico regular, além de ser um importante componente no crescimento e desenvolvimento do sistema músculo-esquelético, contribui para a diminuição do risco de obesidade infantil. Os estudos nacionais apontam para uma

prevalência do excesso ponderal em cerca de um terço da população escolar.” (Sousa 2012).

Cada vez se torna mais urgente evitar o sedentarismo e prevenir a obesidade na infância, não apenas por razões associadas a aspetos físicos, mas também como auxílio para uma boa saúde mental.

A escola, como interveniente no processo educativo dos alunos, tem uma responsabilidade acrescida, pelo facto de ser um local privilegiado ao incentivo para a luta contra um mundo causador do sedentarismo.

Segundo Chateau (1975, p. 16), “Perguntar porque joga a criança , é perguntar por que é criança”.

Brincar é tão importante para a criança que foi reconhecido como um direito pela Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas. E é um direito porque é essencial para um desenvolvimento saudável não só a nível cognitivo mas também emocional e social. Não será preciso especificar o brincar no horário da criança, mas também não deve ser esquecido porque, quando dermos conta desse esquecimento, pode já não haver tempo para o recuperar.

5.3. Abordagens teóricas do jogo

A importância do jogo na educação sofreu várias versões ao longo do tempo e os jogos são opções interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica.

No entanto, o jogo ultrapassou a barreira do tempo, das sociedades e dos valores a que foi submetido, estando presente em diferentes momentos históricos.

Huizinga (1990) referiu que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (Homo Sapiens) e a construção de objetos (Homo Faber), então a designação Homo Ludens, quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. Segundo o autor, o jogo é uma das noções mais primitivas da realidade humana, mais primitivo que a própria cultura, sendo uma das coisas que o homem tem em comum com os animais, visto que estes também brincam.

O variado cenário de conceitos e definições, conforme os diferentes autores ao longo da história, acabam por se tornar uma forma de aproximação à cultura do jogar.

A utilização do jogo e sua importância para a educação já foram estudadas por teóricos, como Brougère (2002), Bruhns (1993), Duflo (1999), Huizinga (1990), Kishimoto (2003), Knijnik (2003), Piaget (1978) e Vigotsky (1989), que pretendem chegar a um consenso quanto à amplitude do vocábulo jogo e estudar os caminhos para tentar encontrar uma possível definição.

Piaget (1978), explica que através do jogo se criam mecanismos de equilíbrio e desenvolvimento mental, que permitem às crianças assimilarem e acomodarem os conhecimentos de acordo com os esquemas operatórios em que se encontram e que dessa forma, pela experimentação, encontram as soluções para os seus conflitos cognitivos.

Ferreira (2007, p.1) refere que “Para Vygotsky (1989), há dois elementos importantes na atividade lúdica das crianças no que se refere aos jogos com regras: o jogo com regra explícita e o jogo com regras implícitas. O primeiro destes fatores são as regras pré-estabelecidas pelas crianças e que a sua não realização é considerada uma falta grave, ora isto direciona a criança a seguir regras sociais já estabelecidas pelo mundo dos adultos. O outro são regras que não estão propriamente ditas, mas entende-se que são necessárias para o seguimento do jogo.”

Para Piaget, (1998) o jogo constitui uma atividade fundamental no desenvolvimento das crianças. Para o autor o lúdico faz parte da inteligência que define um estágio evolutivo onde o jogo surge na atividade infantil como um indicador para a passagem ao estágio seguinte. Associa o uso do jogo às fases do desenvolvimento da inteligência da criança conforme as idades, denominando-os de jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras.

Para Winnicott, (1971) a brincadeira, sendo uma característica humana própria da criança, é facilitadora do seu crescimento e é uma oportunidade para o exercício da simbologia, contribuindo, conseqüentemente, para a própria saúde. O brincar conduz aos relacionamentos de grupo, facilitando a socialização entre as crianças e pode ser, quando necessário, utilizado como forma de comunicação na psicoterapia.

5.4. Onde e como brincar

*Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no meu coração.*

*Fernando Pessoa
(Cancioneiro)*

Uma criança que não brinca ou está doente, o que não lhe dá vontade de se mexer ou não sente a necessidade de brincar, originada por qualquer ação dos adultos, dos seus pares ou por ausência de um espaço adequado ou ainda por falta tempo.

A partir de o ano letivo de 2006/2007, as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, viram acrescidas mais dez horas semanais às vinte e cinco de carga letiva, que as crianças devem cumprir, semanalmente, dentro do espaço escolar.

Passando na escola pelo menos sete horas por dia, entre as 9H00 e as 17H30, (Despacho n.º 12 591/2006), justifica-se que olhemos de outro modo o espaço do recreio da escola, onde cada criança, à sua maneira, pode ser ela própria, tendo a liberdade de o utilizar de acordo com a sua vontade.

Os recreios devem permitir que se cumpra a função que lhes está atribuída e proporcionarem às crianças momentos de distração e de movimento.

Segundo Silva (2007, p.7) já «em 1919 se reconhecia oficialmente o recreio escolar como o sítio e o tempo adequados para as crianças jogarem, mas com “a orientadora companhia dos seus professores, que dessa forma para aí deveriam estender também a sua acção educativa” (n.º2, do art.º 105º, do Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro).»

Ainda de acordo com Silva (2007), sendo conhecida a faceta de ser *brincante* e da importância do ato de brincar nos mais variados domínios do crescimento das

crianças, é preocupante a constatação das limitações que lhes são impostas para poderem usufruir de jogos e brincadeiras, sem os quais a infância não pode, verdadeiramente, ser infância.

As crianças têm vindo a sofrer uma perda progressiva do seu espaço e vão substituindo as brincadeiras de rua por outras atividades como ver televisão e jogar no computador ou nas consolas e como não se movimentam, vão-se tornando cada vez ainda mais sedentárias.

Entendemos que se deviam separar os tempos de aprendizagem, de atenção e cumprimento de regras e os tempos de lazer, com liberdade e espaço para a imaginação e as preferências de cada um.

5.5. Escola a tempo inteiro

A sociedade tem de devolver às crianças o tempo de que elas precisam para brincar, diz a autora do livro *Crianças Ocupadas*, no qual refere “as crianças entre os seis e os doze anos trabalham hoje para e na escola, no seu ofício de alunas, cerca de oito a nove horas diárias, ou seja, cerca de 40 a 45 horas semanais”. (Araújo, 2009a, p.13).

A investigadora frisou que a escola a tempo inteiro é uma medida ótima, mas as crianças deviam fazer as atividades que elas pudessem escolher. Considera que “as crianças ficam sem tempo para brincar, pois estão muito ocupadas, têm muitos trabalhos e atividades para fazer todos os dias, e que essas atividades podiam ser brincar, mas são sempre planeadas em função da escola”. Araújo (2009b)

Araújo (idem) refere na entrevista que “depois do ensino formal obrigatório na sala de aula, as crianças têm direito, no seu tempo livre, a fazer outras coisas e que todas as propostas que aparecem para aumentar esta carga de trabalho escolar formal, são basicamente equiparadas ao trabalho dos adultos.”

Para Carlos Neto (2006, p.35), “A escola anda muito esquecida de que as crianças têm um corpo. Corpo num sentido monista, de unidade, não estou a falar de mente para um lado e corpo para o outro. O corpo é só um. Se retirarmos certas vivências da infância, não sei exatamente o que estamos a criar”.

O autor alerta que o tempo que pertence por direito às crianças, para fazerem o que lhes apetece, está a ser roubado pelos adultos e os miúdos estão a ser transformados em “crianças de agenda”, num corrupio entre a escola, onde passam o dia inteiro, e as atividades fora dela.

A responsabilidade é também atribuída à escola, por não dar o devido relevo ao tempo de brincar e lazer no recreio.

Na opinião de Neto (2006, p.37) ”A vida na cidade, para muitas famílias, tornou-se um inferno. E a tendência dos pais para institucionalizarem as actividades dos filhos para além da escola é outro constrangimento ao brincar. Na infância brinca-se para adquirir técnicas e ferramentas que são úteis para se sobreviver e adaptar-se à vida adulta. Se esta adaptação não se faz criam-se desvios e riscos ainda maiores que, mais tarde, se tornam tragédias.”

Concordamos com Neto (idem, p.42) quando diz que “ É preciso haver um equilíbrio entre ensinar a criança depressa – que é o que se está a fazer atualmente – e esperar que as crianças brinquem o suficiente para depois aprenderem bem.”

Conclui que o recreio da escola é o único local que resta às crianças para brincarem livremente.

5.6. O recreio

A importância que o recreio escolar tem no dia-a-dia das crianças e na necessidade de o reajustar às suas necessidades é exposta por alguns investigadores, como por exemplo, Pereira, Neto, Smith e Angulo (2002) que reafirmam a importância que a adequação e melhoria dos recreios de escolas básicas têm na promoção do jogo.

Marques e Neto (2001) num estudo de intervenção nos recreios de uma escola Básica Integrada do 1º ciclo, revelam que os comportamentos agressivos parecem estar associados a crianças não têm nada para fazer, nem como fazer.

O recreio da escola é em vários casos, a única possibilidade que muitas crianças têm de se relacionar com outras pois, fora da escola, muitas delas ficam fechadas em casa, com o computador e a televisão, afirma Jarret (2003).

Mas o que se entende por recreio? O recreio é uma palavra derivada de recrear, que significa divertimento, prazer ou lugar onde as pessoas se recreiam. (Infopédia)

Também é referido como espaço de tempo concedido às crianças para seus brinquedos nos intervalos das aulas ou do estudo. (Dicionário on line de português)

Recrear vem de latim *recreare* que indica a possibilidade de proporcionar recreio, distrair-se com algum divertimento ou atividade, de divertir, causar alegria, folgar. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa)

O recreio permite compensar a crescente falta de movimento das crianças e em geral não há interferência dos professores, sendo as próprias crianças a gerirem esses momentos e a conceberem formas de interação.

Na distribuição do tempo escolar diário, verificamos que há cinco horas de trabalho intelectual que implica, na maioria das situações, que a criança fique sentada na realização de tarefas e um período de trinta minutos para as crianças brincarem e se expressarem livremente durante o recreio.

5.7. *Brincar ou jogar?*

Ao afirmar que o “*ludus*” latino não é idêntico ao brincar francês, Brougère (2002, p. 20) explica que “Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura é designável como jogo.”

Na Língua Portuguesa são utilizados termos que diferenciam jogar e brincar. Noutros idiomas é usado um único termo, que é o jogar. Por exemplo, em espanhol utiliza-se apenas o verbo “*jugar*”, em inglês “*to play*”, francês “*jouer*” e em alemão “*spielen*”.

O jogo tem interessado muitos investigadores e tem sido estudado por vários autores que o tentam definir. Picolo (2009) afirma que “Brougère (1998), Kishimoto (1997), Huizinga (1980), Caillois (1990), Bomtempo (2001) dedicaram-se á tarefa de procurar uma definição mais exata do termo jogo ou brincadeira, para isso, utilizaram dados de múltiplas áreas da ciência como Antropologia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Porém, muitas dessas tentativas encontraram uma vastidão de significados assumidos pelas palavras jogar e brincar ao longo da história.”

Huizinga (1990) foi um dos autores que mais aprofundou o assunto, estudando o jogo em diferentes culturas e línguas. Estudou as suas aplicações em grego, chinês, japonês, línguas hebraicas, latim, inglês, alemão, holandês, entre outras. Para este autor, as diferenças linguísticas dependem do valor social que o jogo adquire em cada sociedade.

Muitos autores diferenciam os dois termos como sendo brincar de caráter totalmente lúdico, sem a exigência de regras e jogar já exigindo regras e uma maior formalidade.

Em determinadas situações, percebemos que as palavras brincar e jogar podem trazer atrás de si, não só os significados que habitualmente lhe atribuímos mas podem também ser usados com tom depreciativo, criando assim uma fronteira muito ténue entre a utilização dos dois significados.

Para Bettelheim (1988, p.181), “... os jogos em geral, são competitivos e caracterizam-se por regras e por uma exigência de usar os instrumentos da actividade para o qual foram criados, e não como a imaginação ditar”.

A principal e fundamental diferença apontada entre jogos e brincadeiras é que a brincadeira, não tem um vencedor, simplesmente acontece e vai-se desenvolvendo enquanto houver motivação e interesse em continuar, não tem final pré-determinado.

Kisimoto (2003) esclarece que “ Dentro da variedade de significados, são as semelhanças, que permitem classificar jogos de faz-de-conta, de construção, de regras, de palavras, políticos e inúmeros outros, na grande família denominada jogos”.

Se uma atividade recreativa permite alcançar a vitória, ou seja, pode haver um vencedor, então estamos perante um jogo. O jogo, em geral, tem um vencedor e um final previsto que pode ser conseguido por pontos, por tempo, pelo número de repetições ou por tarefas cumpridas. Não existe jogo se não houver pelo menos uma regra.

A brincadeira refere-se ao ato de brincar, ao comportamento espontâneo, próprio de uma atividade ou ação que não foram previamente organizadas.

5.8. *Brincar ou jogar em casa*

A família é considerada a menor unidade da sociedade, caracterizando-se como o menor grupo social que se tem conhecimento.

É conveniente salientar que apesar dos grandes benefícios que o brincar proporciona na escola, nada pode substituir a brincadeira entre pais e filhos, pois geram confiança e estabilidade para que essas crianças se sintam preparadas para interagir com novas comunidades, inclusive a própria escola.

A figura parental funciona como referência para a criança e as suas ações, que são essenciais no processo da assimilação do mundo que a envolve, vão servir como modelo e ser várias vezes repetidas.

A criança deve saber brincar sozinha, podendo nessa altura desenvolver a sua imaginação sem nenhum tipo de constrangimentos ou limites impostos pelos outros, mas também deve brincar com os pais porque estes a podem ajudar a crescer. São os pais, enquanto brincam em conjunto os filhos, que os vão estimular a adquirir competências básicas.

A mudança de hábitos e estilos de vida na família está a ser tão profunda, que é uma das causas que potenciam a elevada percentagem de excesso de peso e obesidade, pelo facto de as crianças deixarem de ter tanta atividade física e começaram a passar mais tempo sentadas.

As crianças ficaram dependentes de brinquedos e de produtos tecnológicos que o mercado publicita e que os pais compram, muitas vezes sem se distinguirem convenientemente se esses produtos são adequados.

Para dar corpo a esta afirmação citamos Silva (2011a), o qual defende que as crianças brincam cada vez mais nos quartos, como se regressassem ao tempo das “cavernas”. Em consequência deste comportamento, o investigador acredita que as crianças desenvolvam menos a socialização, a solidariedade e a necessidade de compreender a diferença. O autor explica que as crianças passaram a brincar com as tecnologias, com os brinquedos industriais e a estar na escola a tempo inteiro, deixando para trás as tradicionais correrias nos montes, as brincadeiras na rua com os vizinhos e a procura de aventuras: “Há uma espécie de regresso às cavernas, as crianças fecham-se num refúgio de luxo conectado com o mundo - o virtual em vez do real, o *site* em vez do sítio. É certo que elas continuam num mundo lúdico de encanto, mas fazem-no sem

irmãos, nem vizinhos, nem amigos informais”. O investigador acredita que “a sociedade deve rapidamente reconquistar o espaço público perdido”, mas também que as escolas devem “criar espaço-tempo” com atividades “exclusivamente lúdicas”, de modo a “trazer ao interior da família a obrigação de abrir as portas para que, lá fora, as crianças se possam encontrar e brincar, tal como antes se reuniam no largo, adro ou campo com os vizinhos e colegas da escola, catequese ou escutismo”.

Silva (2011b) admite ser necessária uma conjugação entre as velhas tendências e os novos padrões para equilibrar uma balança que parece pender para a perda do sentido de autonomia do movimento, da criatividade e do próprio corpo da criança e para a subordinação a formas padronizadas e comerciais do brincar.

6. Metodologia

6.1. Considerações gerais

Neste estudo, de cariz qualitativo, fomos o único interveniente na recolha dos dados e na respetiva análise indutiva. Fomos o que Bogdan e Birklen (1994, p. 108) classificam de “solitário” em que “o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico”.

Colocamos assim a questão do nosso problema: **A que brincam as crianças e durante quanto tempo?**

O presente estudo tem como objetivo geral:

- Investigar se as crianças têm tempo livre para brincar.

Delineámos como objetivos específicos:

- Identificar o tipo de brincadeiras das crianças em estudo;
- Averiguar como é utilizado o recreio escolar.
- Refletir sobre a influência da brincadeira no desenvolvimento da criança.

Partindo dos objetivos anteriores, pretendemos apurar se para as crianças a pergunta: "A que costumam brincar?" ou "Costumam jogar?", apresentada em diferentes momentos, surte o mesmo efeito por acharem que se trata de duas palavras com o mesmo significado, em que brincam ou jogam à mesma coisa, ou se são duas atividades, que por serem diferentes, podem dividir a turma entre os que responderão diversamente a que brincam e a que jogam.

Certamente encontraremos crianças que utilizam as palavras jogar e brincar indistintamente e outras, no entanto, marcam uma diferença entre elas pois a ambiguidade dos termos consolida -se com o uso que deles fazem.

6.2. Desenho do estudo

Tendo em conta que se trata de uma investigação de natureza exploratória qualitativa torna-se pertinente analisar as suas características principais. Bogdan e Biklen (1994), apresentam as cinco principais características da investigação qualitativa:

1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
4. Os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “quê”. Ressalve-se ainda a posição dos autores em que não se deve excluir uma componente quantitativa nos estudos essencialmente qualitativos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 70) referem que “O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. Com base nestes pressupostos, fizemos uma tentativa de obter algumas respostas às nossas questões iniciais.

6.3. Caracterização da amostra

No que se refere ao público-alvo importava, antes do mais, que o grupo a estudar estivesse suficientemente preparado para enfrentar um questionário, instrumento que utilizamos para a recolha de dados, percebendo-o de tal modo que a ele pudessem responder de uma forma expressiva.

A amostra do presente estudo pretendia ser composta por todos os alunos do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Trancoso, a que corresponde um total de 83 alunos.

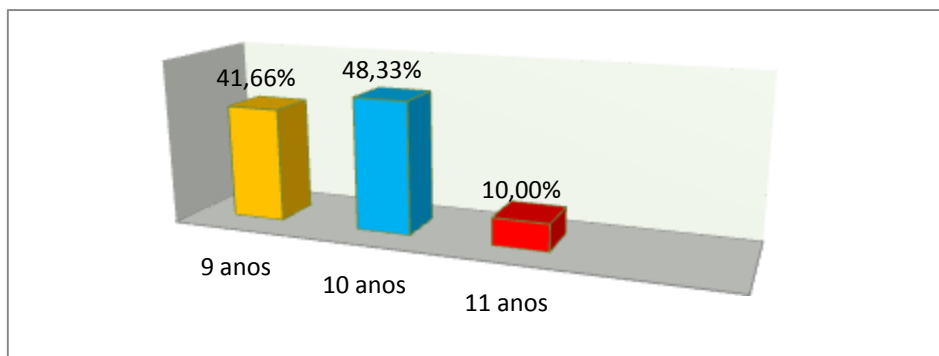
Incluiria alunos da cidade de Trancoso, da vila de Vila Franca das Naves e das aldeias de Freches, Torre do Terrenho, Palhais e Cogula.

Porém, apesar de enviados para as escolas do 1º ciclo do ensino básico das referidas localidades, os questionários não foram aplicados numa turma de 20 alunos de Vila Franca das Naves, tendo sido restituídos apenas 3 de alunos incluídos noutra turma. Dos 63 questionários distribuídos pelas restantes localidades, apenas 3 não foram recebidos.

Consideramos, então, um universo de 83 questionários distribuídos, dos quais 60 (72,2%) foram respondidos.

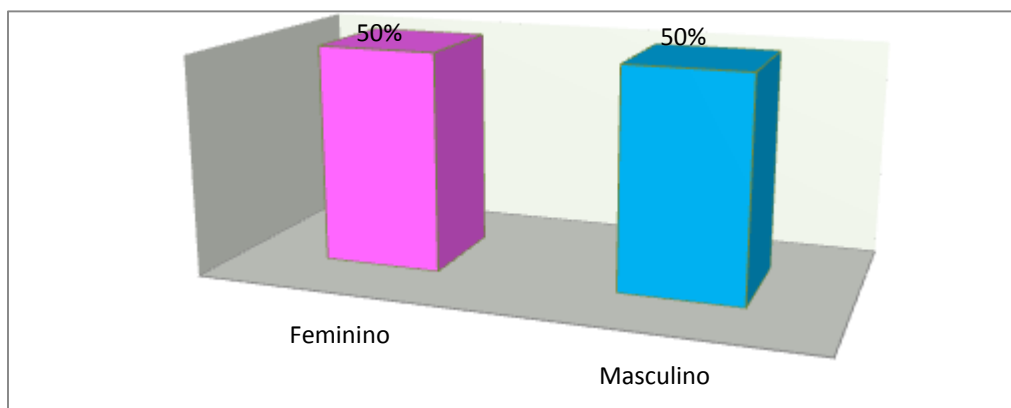
Para podermos caracterizar os elementos da amostra servimo-nos de alguns indicadores como idade, sexo e distribuição geográfica.

Gráfico 7 - Idade



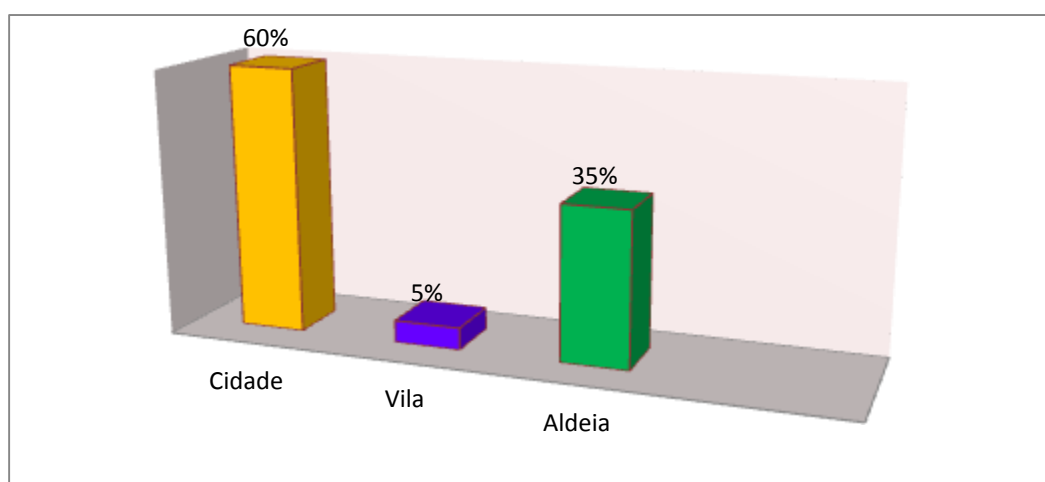
O maior número de alunos da nossa amostra tem 10 anos.

Gráfico 8- Sexo



Por coincidência, o número de rapazes e raparigas é o mesmo.

Gráfico 9- Distribuição geográfica



A maioria dos alunos da nossa amostra frequenta a escola na cidade. O facto de as crianças frequentarem a escola na cidade, não quer dizer que lá habitem, pois nos últimos anos, com o encerramento das escolas com poucos alunos, as crianças passaram a ser transportadas para Trancoso.

6.4. Instrumento e procedimentos de aplicação

Como todos os instrumentos de recolha de informação, o questionário apresenta uma série de vantagens e inconvenientes na sua utilização que foi necessário ter em conta.

A utilização deste instrumento permitiu-nos aceder a um elevado número de inquiridos ao mesmo tempo, uma rápida recolha de informação, uma sistematização dos resultados recolhidos e certa comodidade de análise.

Construímos um questionário próprio (Apêndice1) como instrumento de investigação, constituído por um conjunto de perguntas que foram respondidas por escrito pelo inquirido. Trata-se de um questionário de resposta aberta pois pretendemos que reflita o pensamento e preze a sinceridade. Para Tuckman (2005, p.307), “Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dado a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito).” Ainda de acordo com Tuckman (2005, pp 308:358), “Os questionários (...) são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento, (...) dão-nos os dados expressos pelos próprios inquiridos. Tais dados reflectem o que os sujeitos pensam, mas estes podem ser influenciados, tanto pela autoconsciência como pelo desejo de criarem uma impressão favorável.”

O questionário foi dividido em 3 partes e teve em conta aos seguintes requisitos de distribuição: 1ª Folha do questionário - respondida quando os alunos chegaram à escola; 2ª Folha do questionário- respondida quando os alunos regressaram do intervalo; 3ª Folha do questionário- respondida a seguir à anterior. A intencionalidade desta divisão foi dar algum tempo entre as respostas referentes a brincar e as respostas que diziam respeito a jogar.

A distribuição e recolha dos questionários foram efetuadas pelos professores titulares de cada turma do 4º ano.

No decurso do nosso estudo e aquando da aplicação dos questionários tivemos em consideração aspetos éticos, nomeadamente, informar e obter autorização da Direção do Agrupamento para a aplicação do instrumento de recolha de dados, informar e explicar aos intervenientes do estudo os objetivos da investigação, garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados. O nosso questionário foi aplicado no início do mês de junho.

6.5. Análise de dados

Sendo o propósito da análise de dados descrever e resumir os dados recolhidos, identificar relações, diferenças entre variáveis e compará-las, neste estudo, que definimos como exploratório, descritivo/interpretativo no quadro de uma metodologia qualitativa, pretendemos ser claros e sucintos na apresentação dos resultados obtidos, de modo a proporcionar uma rápida visualização e interpretação dos mesmos.

Os questionários foram objeto de tratamento informático com a utilização do programa Excel.

A análise das respostas foi realizada visando a consecução dos objetivos do estudo, sendo feita uma análise quantitativa e qualitativa das respostas obtidas.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à transcrição das respostas em que todas as respostas dadas ao questionário foram estudadas e agrupadas em categorias com características comuns de conteúdo. Procedemos à análise de conteúdo e à sua posterior interpretação, tendo em conta os pressupostos da investigação. É de referir que procurámos, sempre que possível, manter as descrições e expressões dos alunos de forma a não perder a genuinidade e riqueza da sua linguagem.

Construímos uma tabela de itens e foram definidas categorias com a finalidade de organizarmos melhor os dados, tendo em conta as respostas obtidas. Os dados registados nas tabelas de observação e nos gráficos foram analisados utilizando as suas frequências de ocorrência e respetivas percentagens. Tal como o próprio nome indica, “as frequências referem-se à frequência com que aparece determinado resultado, se aparece muito frequentemente ou raramente” (Sousa, 2005, p.300). Assim sendo, um

resultado será tanto ou mais significativo, quanto maior for o seu número de ocorrências.

Por último, no tratamento dos dados, elaborámos gráficos para sintetizar as informações obtidas e fizemos a leitura dos resultados obtidos.

7. Apresentação dos resultados

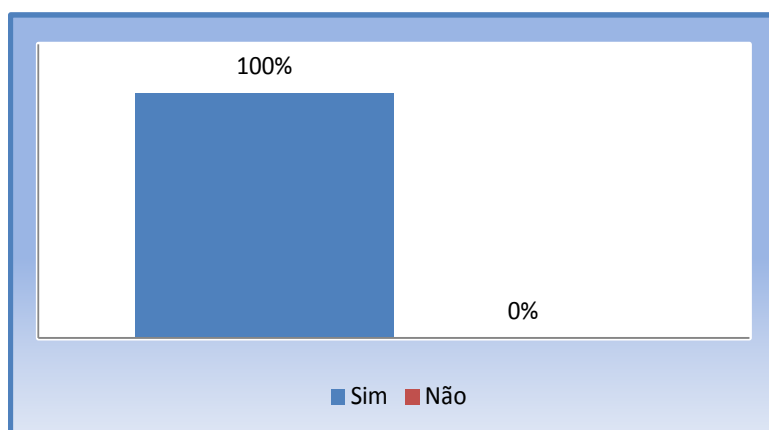
Os resultados apresentados reportam-se às análises estatísticas dos dados recolhidos, organizados no sentido de dar resposta às questões de investigação.

Dado que o questionário foi dividido em 3 partes, os resultados que aqui apresentamos encontram-se igualmente separados no mesmo número de partes.

1ª Parte de questionário

A observação do gráfico 10, referente à pergunta inicial, mostra que todas as crianças inquiridas gostam de brincar.

Gráfico 10-Gostam de brincar?



As respostas à pergunta relatada no gráfico 11, foram categorizadas de acordo com as diferentes respostas de cada criança em que na categoria Rodas foram incluídas as respostas bicicleta, patins e *skate*. Tendo em conta a genuinidade das respostas, na categoria Personagens incluímos monstros, ninjas e vampiros, na categoria Sociedade incluímos respostas como: às mães e às filhas; às professoras; aos irmãos; ao café; aos pais e às mães; às barbies.

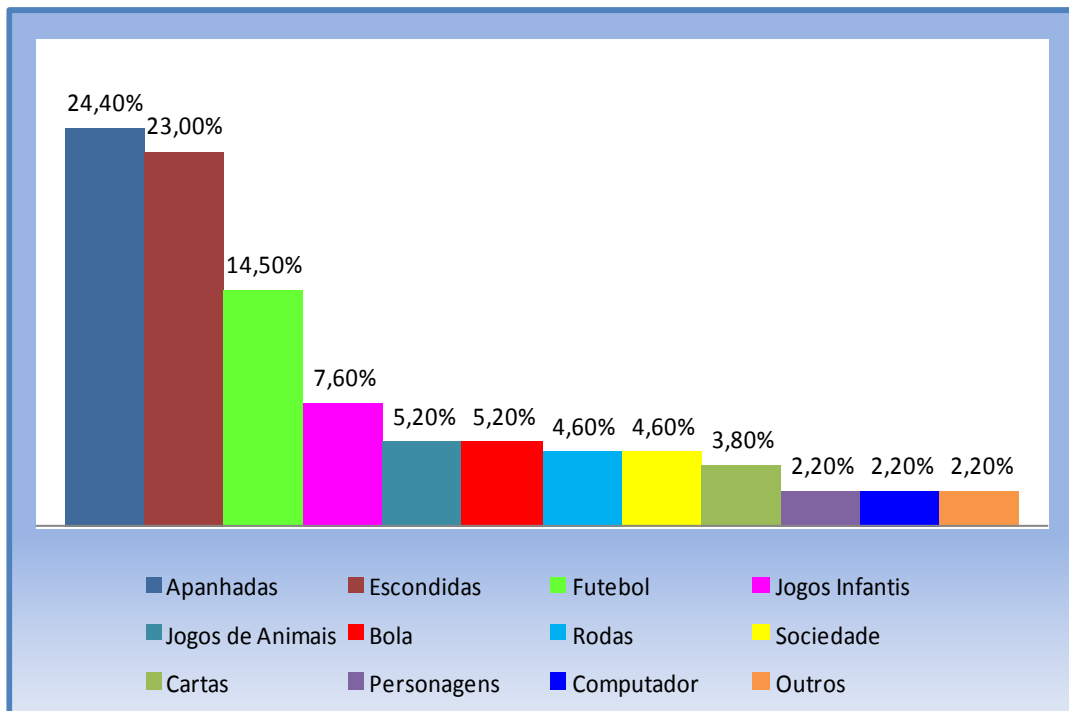
Agrupámos em jogos infantis as respostas: macaca, saltar à corda e estátuas. As respostas com maior frequência foram mantidas separadamente.

No que diz respeito a Jogos de Animais, incluímos as respostas: aos cães e ao leão, quanto a Outros refere-se a escorregar e às máquinas.

Apesar da na pergunta ser usado o vocábulo brincar, 17 respostas (28,3%) foram dadas com o vocábulo jogar e 7 crianças (11,6%) não utilizaram nenhum deles.

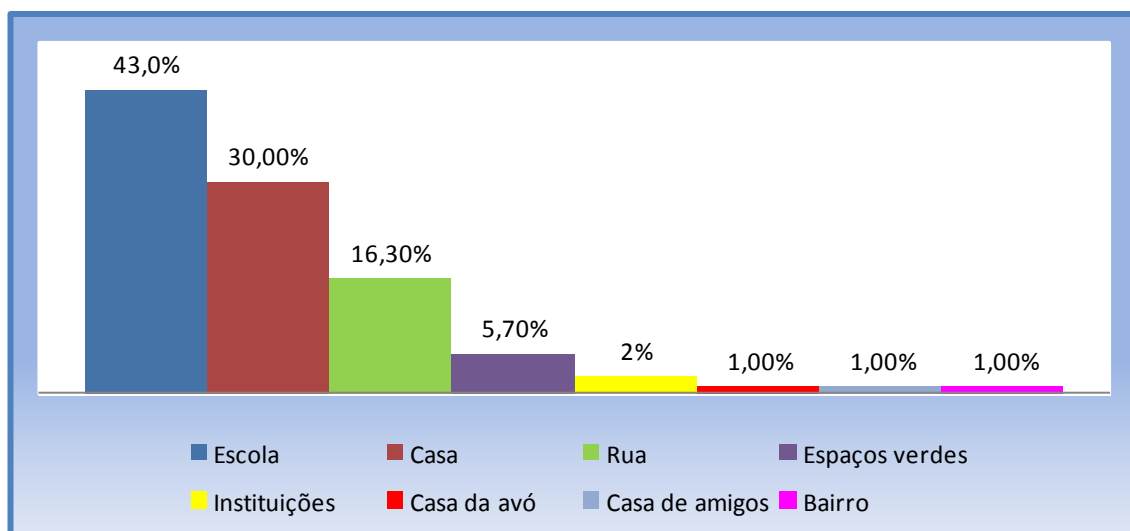
Para as mesmas atividades, como por exemplo apanhadas ou escondidas, foram usados indistintamente os dois vocábulos na resposta, ou seja, algumas crianças dizem que jogam às escondidas outras dizem que brincam às escondidas.

Gráfico 11 - A que costumam brincar



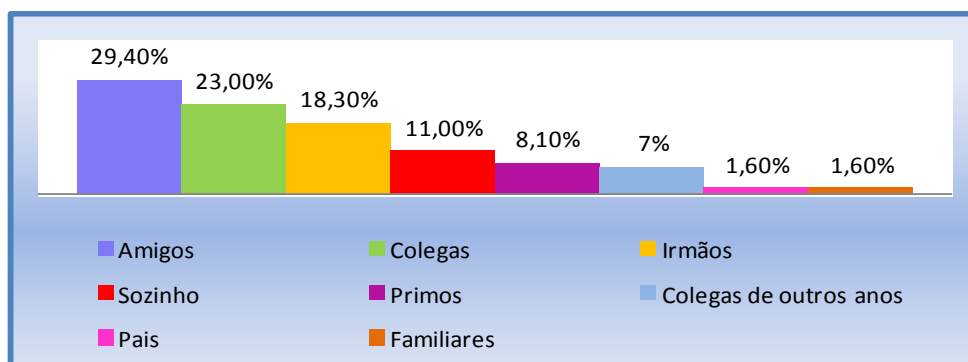
É de notar que a maioria das crianças refere que costuma brincar na escola (gráfico 12). Assinalamos também a percentagem de crianças que mencionam brincar na rua (16,30%). As respostas que dizem brincar em casa (30%) têm uma frequência assinalável, logo a seguir à escola (43%). A criança que diz brincar no bairro, na pergunta anterior respondeu que anda de bicicleta.

Gráfico 12 - Onde brincam



Verificamos pela análise do gráfico 13 que as respostas a esta pergunta estão relacionadas com a anterior, isto porque maioritariamente brincam na escola e a maior frequência refere-se ao facto de brincarem com amigos e colegas.

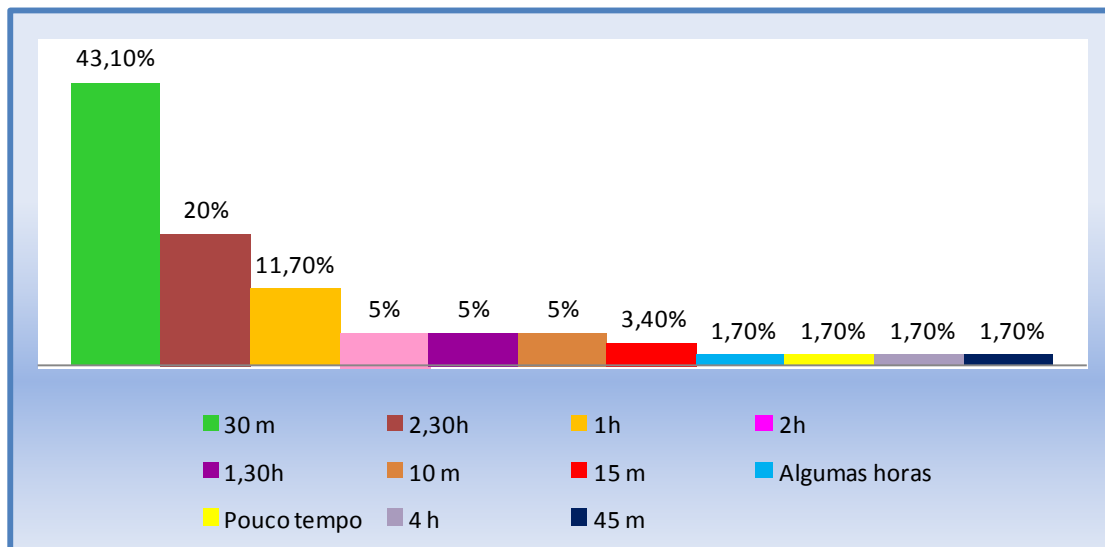
Gráfico 13 - Com quem brincam



Dada a importância para o nosso estudo do tempo utilizado pelas crianças para brincar, as respostas a esta pergunta não foram agrupadas (gráfico 14), tendo sido

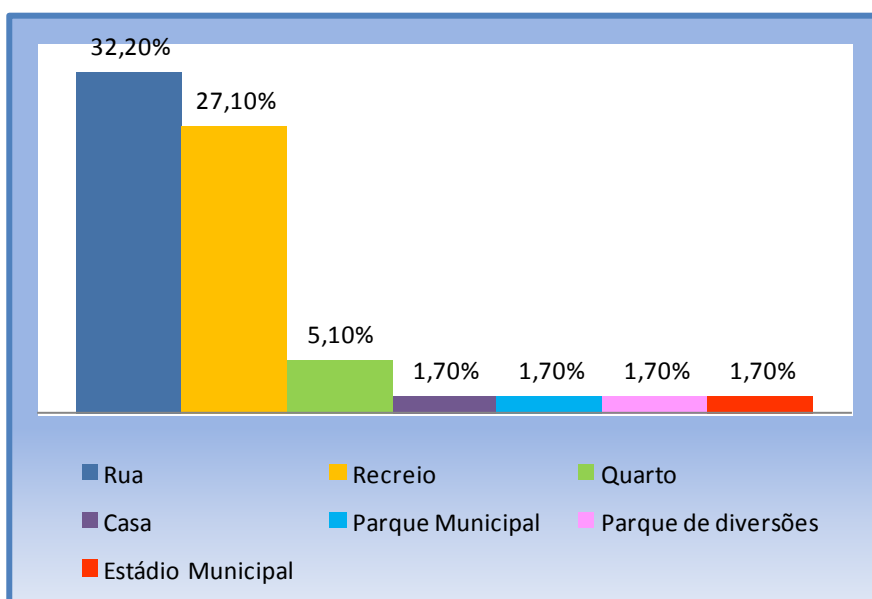
incluídos todos os itens. Ressaltamos o facto de as respostas se balizarem entre 10 minutos e 4 horas.

Gráfico 14 - Quanto tempo brincam



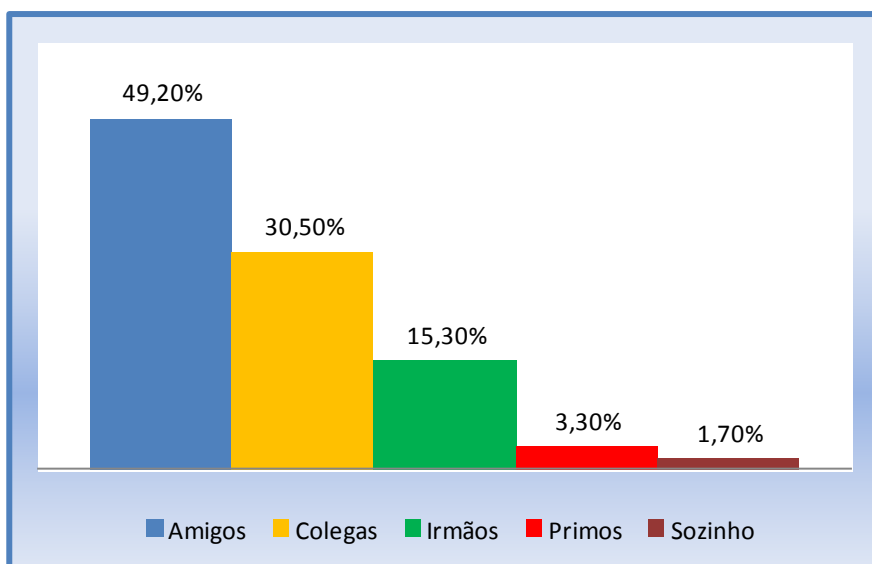
Os dados contidos no gráfico 15 mostram que parque, rua e recreio são os locais mais assinalados para onde as crianças iriam brincar, naquele momento, caso fosse possível. Evidenciamos que, à exceção de 3 respostas que referiram que se pudessem iam brincar para o quarto, as restantes gostariam de ir para espaços ao ar livre

Gráfico 15 - Para onde iriam brincar naquele momento



Na análise comparativa do gráfico 16, salientamos a semelhança destas respostas, amigos e colegas, com as respostas do gráfico 13 que, igualmente, referem amigos e colegas.

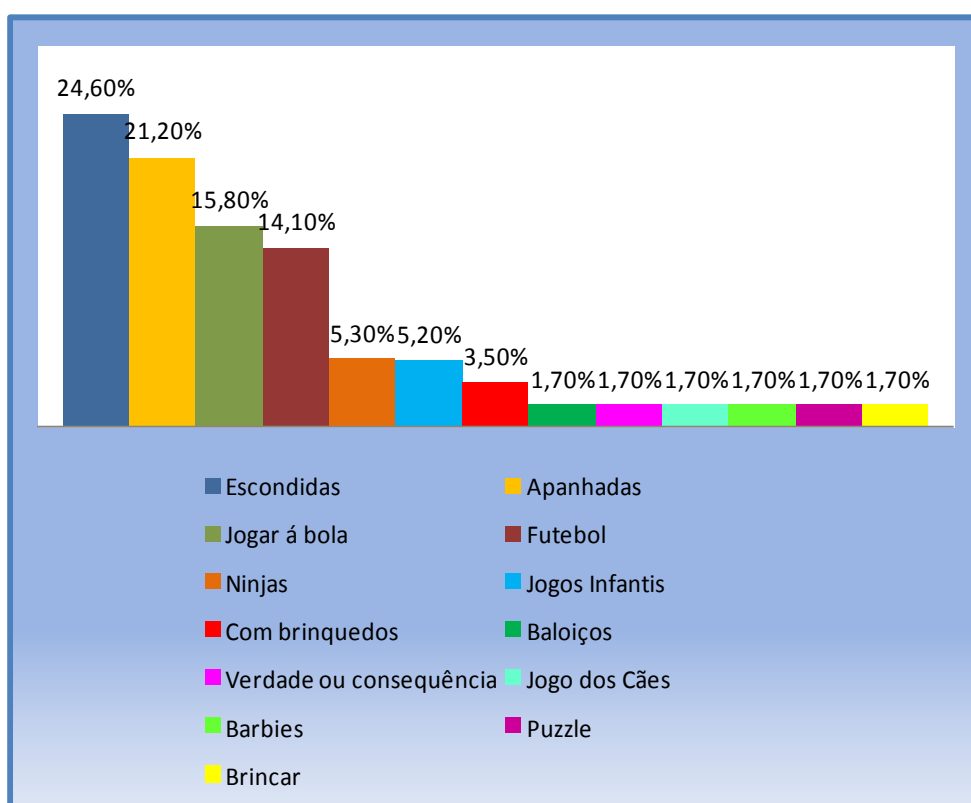
Gráfico 16 - Com quem iam brincar naquele momento



Grande parte das crianças (gráfico 17), também gostaria de ir brincar àquilo que já costuma brincar, embora a esta pergunta as respostas sejam mais diversificadas.

Verificamos que apanhadas, escondidas e futebol são novamente as atividades mais escolhidas.

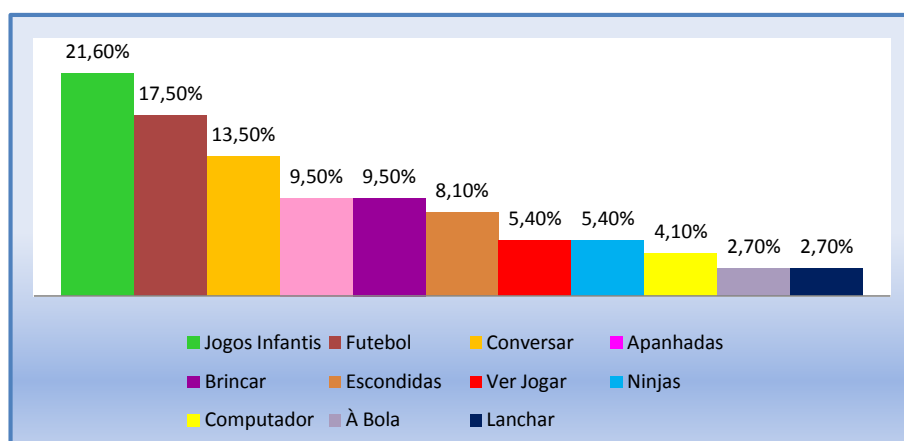
Gráfico 17 – A que iam brincar naquele momento



Respostas à 2ª parte do questionário.

Os dados contidos no gráfico 18 mostram que no recreio da escola prevalecem os jogos infantis e o futebol. Para esta pergunta, as respetivas respostas incluídas na categoria Jogos Infantis referem-se a gato e rato, toca e foge, macaca, cabra cega, corrente e saltar à corda. Apurámos que apenas duas crianças fazem referência a lanchar.

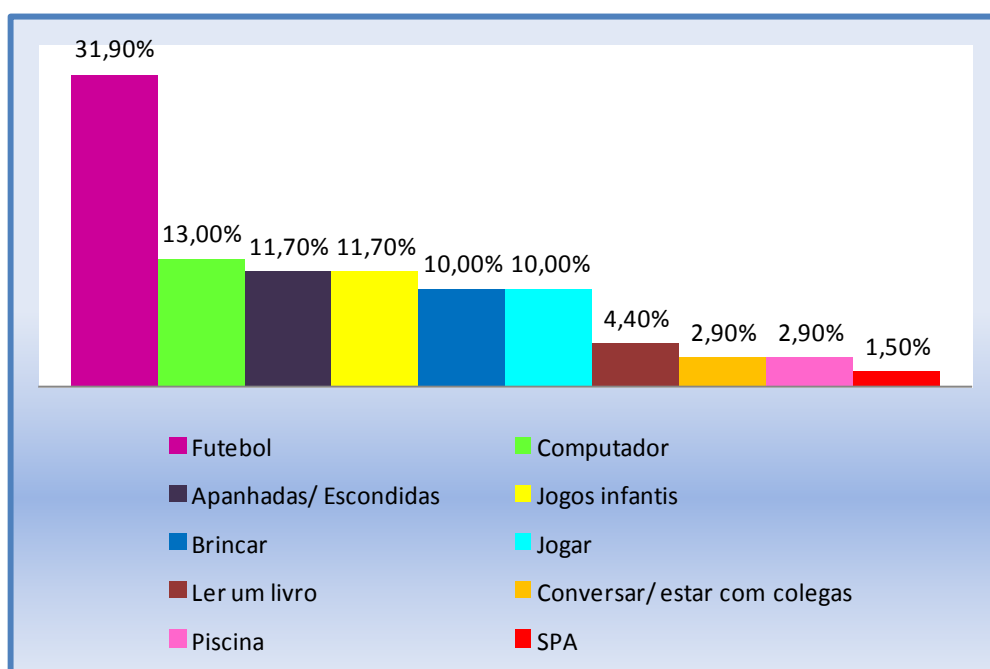
Gráfico 18 - O que fizeram no recreio da escola



De acordo com o gráfico 19, a maior percentagem indica as crianças que gostariam de ter jogado futebol (31,90%). A análise comparativa entre o gráfico 18 e o gráfico 19, mostra que 17% jogaram futebol, mas gostariam de o ter feito 31,90%.

Destacamos a originalidade de duas categorias: Piscina (2,90%) e SPA (1,50%). Na categoria de Jogos Infantis foram ponderados os itens pisa pé, estica, corrente, gato e rato, toca e foge, macaca e saltar à corda.

Gráfico 19 - O que gostariam de ter feito no recreio da escola



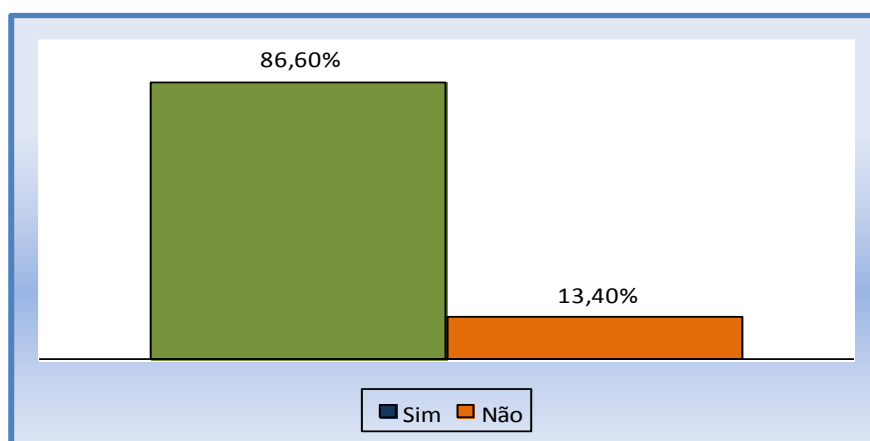
3ª Parte do questionário

Após o regresso do intervalo, altura em que foi respondido o questionário, notamos que 8 crianças (13,30%) não jogaram durante esse tempo (Gráfico 20).

Essas crianças ocuparam o intervalo a conversar com colegas e a assistir ao jogo de futebol da sua turma contra outra turma.

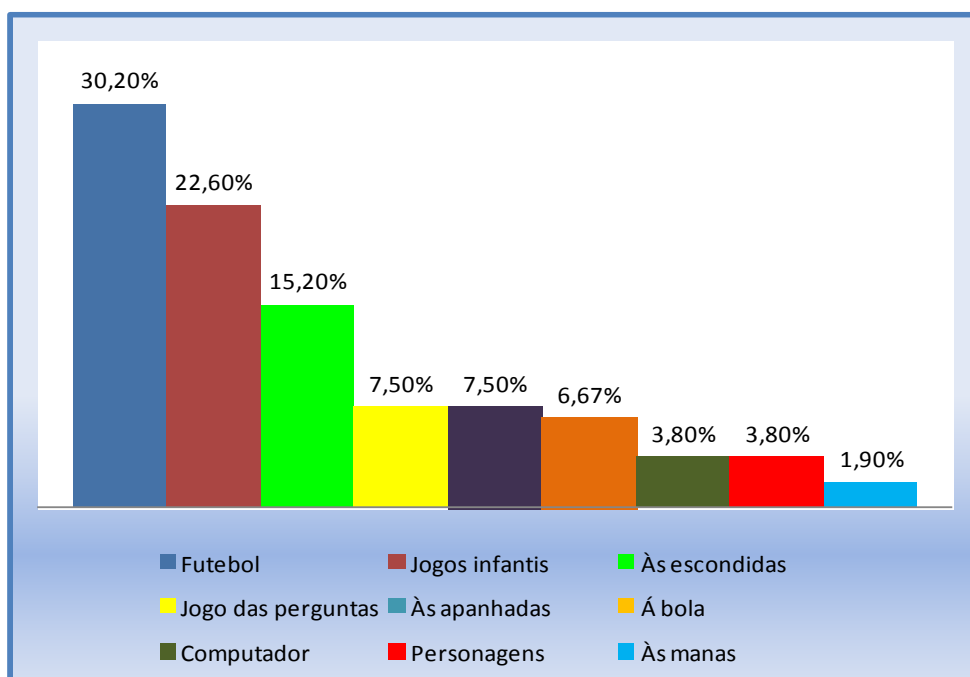
Verificamos a coincidência que 6 crianças que não jogaram nenhum jogo na escola, em casa jogam computador/consola.

Gráfico 20 – Jogaram nesse dia



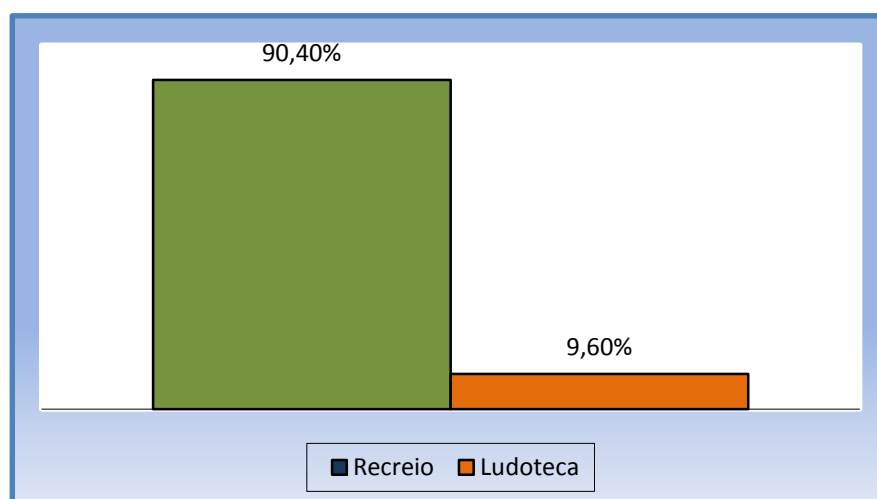
Na categoria Jogos Infantis indicada no gráfico 21 incluímos: macaca, saltar á corda, toca e foge, gato e rato, jogo do telefone, jogo das perguntas, cabra cega, corrente e corridas. Notamos que jogos que implicam movimento físico, logo a seguir ao futebol, são os mais indicados pelas crianças. Devido á elevada frequência de respostas, mantivemos em categorias separadas jogar às escondidas e às apanhadas.

Gráfico 21 – Que jogos jogaram



É significativa a percentagem de respostas “no recreio da minha escola”. (gráfico 22). As crianças que disseram ter jogado na ludoteca, estiveram a jogar computador.

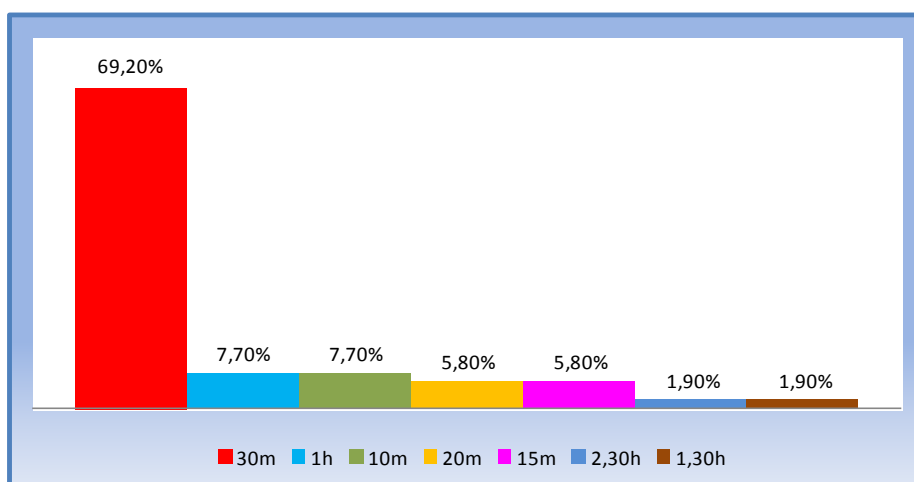
Gráfico 22 – Onde jogaram



A diversidade de respostas a esta questão afigura-se algo imprecisa (gráfico 23), pois de acordo com a questão anterior, se jogaram na escola, a duração do intervalo é de 30 minutos. Com esta pergunta pretendíamos também saber se era significativo o tempo gasto no intervalo para comer o lanche trazido de casa ou para a sua aquisição na escola.

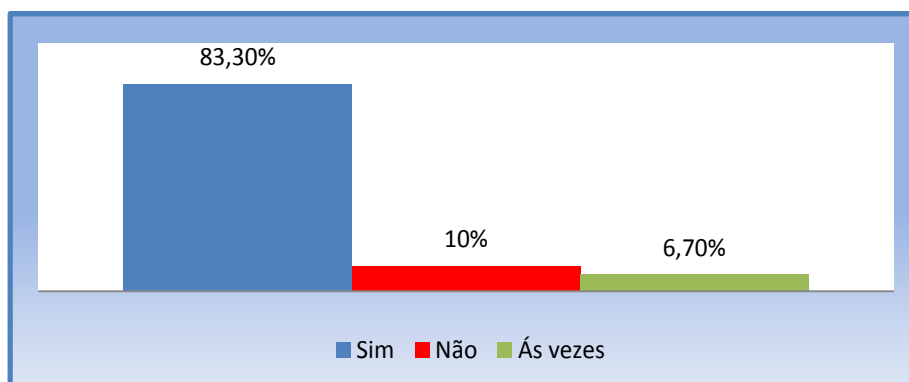
As crianças que referem ter jogado menos de 30 minutos, não são as mesmas que disseram que lancharam.

Gráfico 23 - Quanto tempo jogaram



Reparámos no facto de haver crianças que em casa não jogam, (gráfico 24) embora duas delas tenham distinguido que não jogam mas brincam com as bonecas.

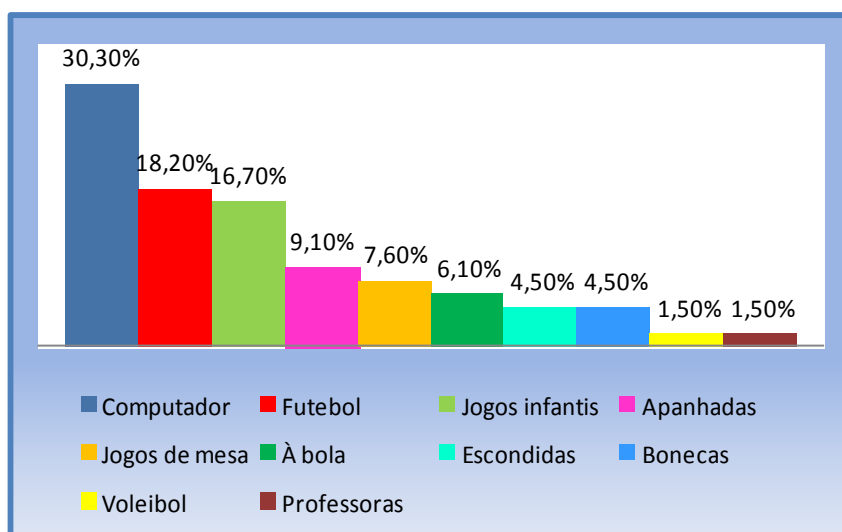
Gráfico 24 - Costumam jogar em casa



Da análise do gráfico 25, um dado a destacar é que 30,3% das crianças, em casa, jogam computador, o que representa a percentagem mais alta de respostas. Realçamos o facto de algumas crianças especificarem o nome dos jogos do computador e da consola.

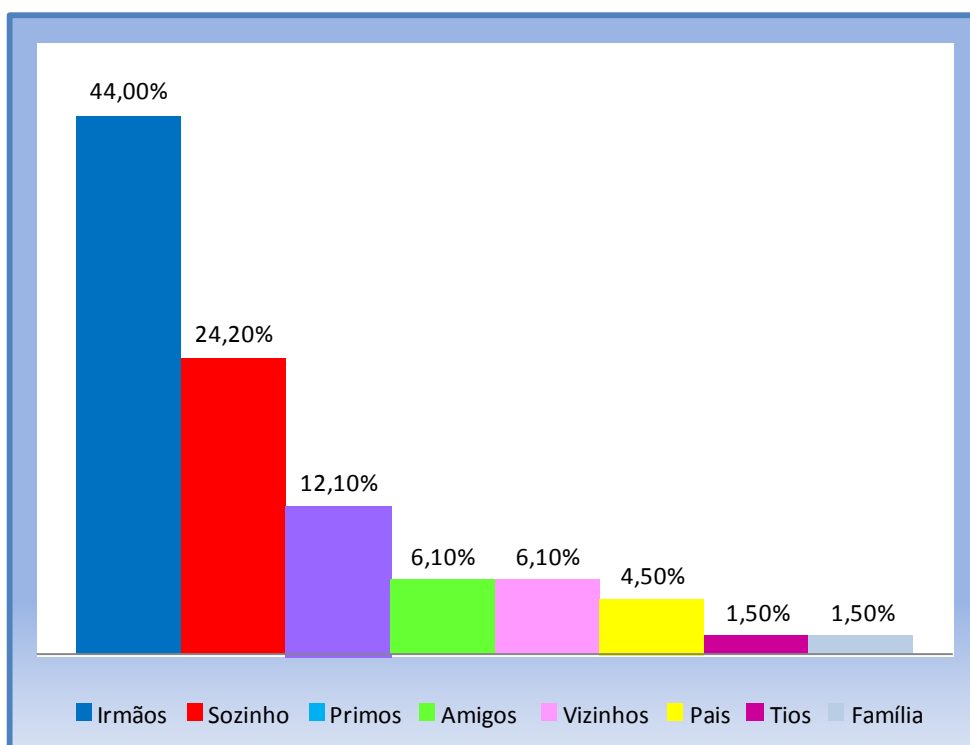
Na categoria de jogos de mesa incluímos damas, dominó, micado, monopólio, uno e cartas. As respostas cabra cega, macaquinho chinês, macaca e apanhadas foram englobadas na categoria de Jogos Infantis.

Gráfico 25 – A que jogam em casa



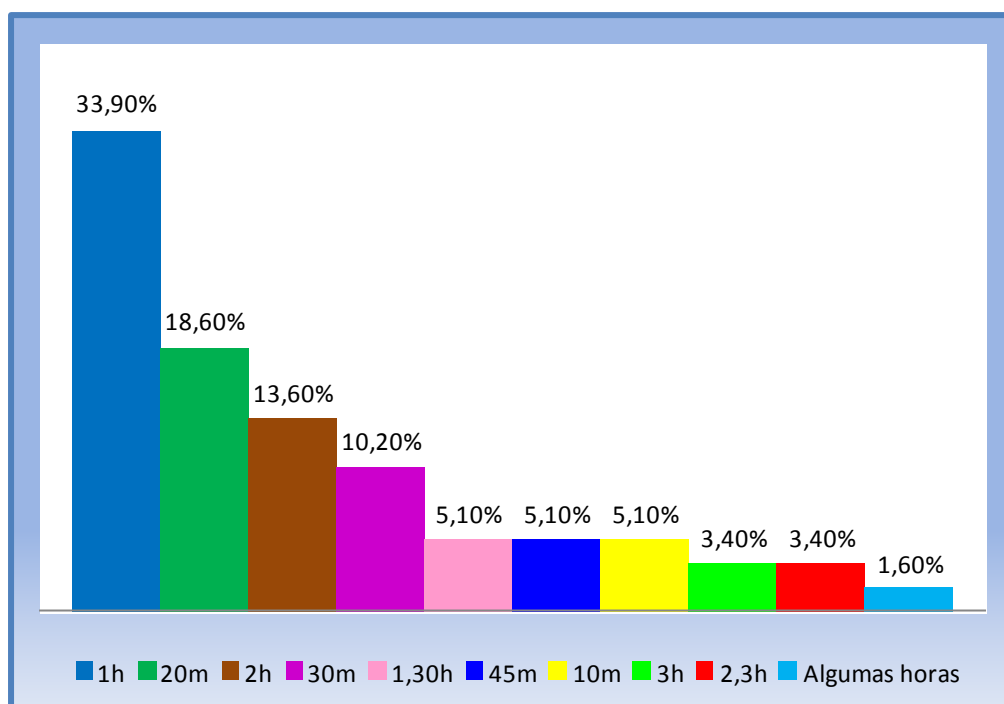
Os dados estatísticos do gráfico 26 mostram a elevada percentagem de crianças que jogam com os irmãos (44%), sendo no entanto também de assinalar que 24,2% das crianças brincam sozinhas. Observamos que apenas 3 crianças (4,5%) referem jogar com os pais, em que uma refere mãe e pai e as duas restantes dizem pai.

Gráfico 26 - Com quem jogam em casa



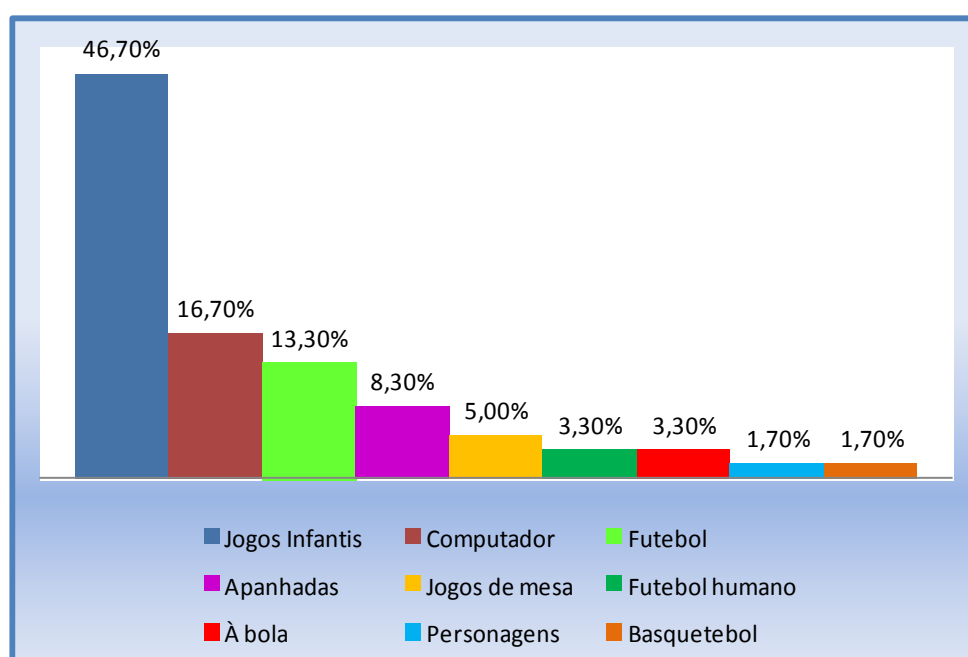
Através da observação gráfico 27 obtemos a resposta a uma das nossas principais questões: 33,9% das crianças brincam 1 hora em casa, sendo a percentagem total das que jogam menos (39%), superior à das que brincam mais (27,1%). Assim, 72,90% das respostas indicam que jogam uma hora ou menos e 27,1% indicam que jogam mais de 1 hora.

Gráfico 27 - Durante quanto tempo jogam em casa



Quanto ao jogo que escolhiam note-se a inclusão do basquetebol e futebol humano e a especificação dos jogos de mesa (Gráfico 28). Aqui os jogos infantis continuam a ter a maior frequência de resposta.

Gráfico 28 – Jogos que escolhiam naquele momento



8. Discussão dos resultados

Como afirma Sousa (2005, p.12) “uma investigação inicia-se geralmente porque há a necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta, podendo na realidade aceitarem-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa, mas procurando-se sempre chegar a respostas de maior rigor”.

Apesar de no nosso questionário estarmos a contabilizar dados, o que pretendemos é dar significado a essa quantificação. Interessou-nos, portanto, analisar os dados em toda a sua riqueza, mostrando elementos característicos e permitindo-nos ir ao encontro dos objetivos da presente investigação.

“Em algumas investigações os resultados são apenas descritivos, indicando o que sucede mas não referindo o porquê dessa ocorrência. Poder-se-ão efectuar especulações ou inferências com maior ou menor fundamentação para procurar explicar o fenómeno, mas será preferível examinar cientificamente as hipóteses mais plausíveis que se levantarem” (Sousa, 2005).

Quando iniciámos a pesquisa bibliográfica desta investigação sobre brincar e jogar, percebemos que os vários autores consultados, expressaram diferentes pontos de vista, reflexo de uma dificuldade considerável em as distinguir.

Salientamos as palavras de Neto (2004b), “Enquanto *brincar* se traduz por uma manifestação espontânea e por um comportamento exploratório em que a criança é activa sem quaisquer constrangimentos, quando falamos em *jogar* já se subentende um conjunto mínimo de regras”. Para Kishimoto (2003, pp.1,2) “Existem termos que, por serem empregados com significados diferentes, acabam se tornando imprecisos como o jogo, o brinquedo e a brincadeira (...) A dificuldade aumenta quando se percebe que o mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo”. Para a autora, não há um conceito universal sobre tais termos, uma vez que o brincar é visto como polissémico, tendo várias significações.

Das 60 crianças do nosso estudo, 17 usaram indistintamente o termo brincar e jogar na resposta á pergunta *A que costumás brincar?* demonstrando que tanto o jogo

quanto a brincadeira, para elas, podem ser englobados num todo, em que o emergente é a atividade em si e não propriamente o conceito.

A dúvida conceitual pode ser benéfica pois é tão importante saber as diferenças entre os dois conceitos, como é conhecer o que têm em comum. Se por um lado a discussão pode ajudar a perspetiva lúdica de nossa prática pedagógica, por outro pode dividi-la na altura de escolher o jogo ou a brincadeira.

As crianças inquiridas parecem não ter dúvidas, quando especificam os jogos infantis, mostrando ter, neste caso, uma perceção clara do jogo de regras, ao qual não é alheia a perspetiva piagetiana para estas idades, visto que se encontram num estádio em que as regras substituem o símbolo e são uma prova das fases do desenvolvimento da criança.

A organização de todos os itens apreciados, originaram categorias praticamente iguais nas respostas á 1ª parte do questionário, que se referia a brincar e nas respostas á 3ª parte que dizia respeito a jogar.

Os nossos inquiridos mostram uma característica que lhes é própria e que faz parte do ser criança, que é todos gostarem de brincar.

Uma certeza é bem evidente, patente nos dados registados, as crianças gostam do tempo de recreio onde costumam brincar/jogar às escondidas, às apanhadas e jogam futebol, com os colegas durante 30 minutos. Esta é uma leitura incisiva de acordo com o maior número de respostas, a qual nos conduz a conclusões mais detalhadas.

Apesar de a pergunta ser feita em termos gerais, as respostas foram maioritariamente dirigidas para a escola, ou melhor, para o recreio da escola.

Sobre a relevância do recreio para brincar e para a atividade física, Neto (2003, p.20) afirma que: “ É o único momento que a criança portuguesa tem para fazer amigos e gozar o tempo livre. É o espaço mais rico da escola. Mas está mal tratado – parece que é uma coisa fora da sala de aula. O recreio deve ser um espaço interessante, com qualidade, com equipamentos e supervisores”.

As crianças inquiridas brincam 30 minutos no intervalo, num total de oito horas e meia, entre as 9 horas da manhã e as 17,30 horas da tarde. O tempo de permanência na escola associado aos hábitos televisivos e tempo de atividades institucionalizadas extraescolares, permitem deduzir um modelo de vida demasiadamente estruturado e propenso a um estilo de vida sedentário.

As crianças ficam sem tempo para brincar, (Araújo, 2009b) “pois estão muito ocupadas, têm muitos trabalhos e actividades para fazer todos os dias”. A autora

considera que é preciso “repensar o modelo da escola» que «não pode continuar porque as crianças não aguentam”.

É pertinente perceber como é programado o tempo livre das crianças e quais os "conceitos de infância que prevalecem na organização" desses momentos (Araújo 2009b).

Os nossos inquiridos em casa jogam computador, conclusões a que chegam também os autores de outros estudos efetuados.

Silva (2011c) lembra que as correrias das crianças pelos montes, as aventuras com vizinhos e os brinquedos artesanais foram substituídos por quartos plenos de tecnologia, brinquedos industriais e escolas a tempo inteiro e que brincam cada vez mais fechadas no quarto, cercadas de tecnologia, numa espécie de “regresso às cavernas”.

Se juntarmos 1 hora, que as crianças dizem que jogam em casa, aos 30 minutos que brincam no intervalo da escola, o tempo de lazer dos nossos inquiridos é diminuto.

Uma constatação interessante diz respeito á última pergunta, em que quase metade das crianças, se pudessem naquele momento ir jogar, antes do computador, escolhiam jogos infantis. Parece-nos, de acordo com outras respostas referidas (futebol, apanhadas, jogar à bola, basquetebol), que gostariam de sair da sala e ir jogar para o exterior.

O estudo está em consonância com outros estudos já realizados, Araújo (2009a), Silva (2011), Neto (2006), mostrando a universalidade da importância de brincar na infância e sua relevância no desenvolvimento e aprendizagem. A sua realização foi importante, por um lado porque veio dar mais consistência a essa universalidade e, por outro lado, permitiu chegarmos à conclusão que existe concordância entre este estudo e a revisão bibliográfica.

Tal como Silva (2011c) confiamos que "O *homo ludens* não perecerá nunca porque jogar e brincar constitui um ato cultural inato ao ser humano, que o faz praticamente desde o dealbar da vida e o mantém ao longo de toda ela, até que se gaste o ciclo que a enformou".

9. Conclusão

Este relatório foi um importante momento pessoal, vivido intencionalmente, pois ao realizar um trabalho deste género, é quase impossível não valorizar as emoções sentidas ao longo do processo.

Perante a necessidade de ter uma formação adequada que permita aos professores fazer uma reflexão crítica do seu trabalho e para se tornarem professores verdadeiramente eficazes na arte de ensinar, terão de ser capazes de realizar as mudanças que forem necessárias na sua prática educativa e para tal terão de adquirir essas competências.

Vários são os desafios que a educação cada vez mais tem que enfrentar e um deles é fazer com que seja assegurado à criança, além do seu pleno desenvolvimento de acordo com as condições específicas dos termos da lei, o direito de brincar, bem como ao seu tempo e ao seu espaço.

Disso nos dá conta a Declaração do IPA (International Play Association) sobre a Criança e o Direito de Brincar que foi inicialmente elaborada em Novembro de 1979 para o Ano Internacional da Criança, revista pelo Conselho Internacional da IPA, em Viena -1982 e em Barcelona -1989. Os seus princípios englobam os campos da Saúde, Educação, Ação Social e Lazer no Tempo Livre e está bem explícito que brincar é essencial para saúde física e mental das crianças.

“ Eu brinquei!”.

As experiências lúdicas da infância serão lembradas toda a vida, pois foram fonte de prazer e alegria que proporcionaram ao corpo e ao espírito os momentos que agora estamos a recordar. Há uma imensidade de jogos e brincadeiras da nossa infância que ultrapassaram o tempo e permanecem vivos na memória de cada um de nós.

“Tu brincaste!”

Em princípio todos os adultos, de algum modo e em algum momento de sua infância, brincaram.

“ Elas brincam?”

As crianças sempre brincaram e cremos que sempre hão-de continuar a fazê-lo mas o processo de modificação que o mundo e a sociedade atualmente enfrentam tem

vindo a afetar a forma como o fazem e o tempo que têm para o fazer. Achamos que o brincar encontrou um lugar no processo educativo e que o jogo pode ser utilizado na escola como um recurso educativo. Aplicados convenientemente, promovem o desenvolvimento cerebral que conduz a uma melhor aprendizagem dos conteúdos das áreas curriculares específicas.

Brincar é uma atividade inata na criança que simultaneamente serve como indicador do seu desenvolvimento global, ou seja, físico, social e cognitivo.

Incluir jogos e brincadeiras na escola proporciona um coerente desenvolvimento da criança enquanto ser autónomo, simultaneamente com a construção do conhecimento, dado que estes processos estão interligados. A função do jogo no processo educativo reflete-se na construção de estratégias para que a criança, através da experimentação, possa compreender melhor o mundo que a rodeia.

Pensamos ter atingido os objetivos que nortearam o nosso trabalho, bem como encontramos algumas respostas para as questões do estudo embora reconheçamos algumas limitações.

Não nos surpreendemos com as respostas obtidas, pois elas vão de encontro de outros estudos já efetuados que mostram que, efetivamente, as crianças brincam pouco.

A atividade de brincar na infância é, com efeito, um problema essencial nas sociedades contemporâneas, nas quais deve ser reconsiderado o assunto do espaço disponível e tempo por ela utilizado.

Ao refletir acerca dos resultados deste estudo podemos concluir que o recreio da escola ainda é para muitas crianças um espaço pleno de liberdade e que é garantia de oportunidade para brincar.

Se hoje as crianças jogam e brincam como ontem o fizeram e disso demos conta com a inclusão de vários tipos de jogos infantis citados pelas crianças do nosso estudo, também têm à mão outros recursos que proporcionam outras formas de o fazer como seja o computador e as consolas, conclusões também encontradas com o nosso estudo.

O que, porém, nos preocupa é o tempo que as crianças têm para brincar fora da escola, atendendo a que depois de saírem, ainda têm a realização dos trabalhos de casa.

Parece-nos evidente que a grande diferença entre “*o eu*” que brinquei, “*o tu*” que brincaste e o “*elas*” que brincam é, sem dúvida, as horas gastas a fazê-lo.

Brincar na escola não é a mesma coisa que brincar fora dela, porque a escola é regida por normas que regulamentam as ações das pessoas e as interações que entre elas

se estabelecem e, naturalmente, estas normas são também aplicáveis às atividades da criança.

9.1 Implicações

Concluimos que um estudo desta natureza tem, obviamente, as suas limitações e esta investigação afigura-se, como qualquer outra, um trabalho inacabado. Parece-nos poder concluir que os aspetos abordados e refletidos são inquietações comuns a grande parte dos professores e que serão, talvez, ponto de partida para novas pesquisas e reflexões, dada a preocupação coletiva sobre as consequências que podem resultar do excesso de trabalho das crianças.

A partir daqui será possível um aprofundamento das questões, por exemplo, relacionando-as com a atividade física e aproveitamento escolar, ou mesmo iniciar um novo ciclo de questões, como por exemplo: as crianças brincam menos e jogam mais? As alterações sociais transformaram as brincadeiras livres em jogos padronizados?

Pensamos que a data de aplicação do questionário, teve influência nas atividades realizadas no intervalo. Propomos então repeti-lo noutra época do ano e replicar este estudo noutros lugares.

Mesmo sabendo a forma como a escola está organizada e que por trás de toda essa sua organização há um sistema legal ao qual temos que atender, sabemos também que não podemos permitir que seja retirada à criança a sua mais brilhante característica: BRINCAR.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.)

Alarcão, I. et al (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel (org.). (1996) *Formação reflexiva de professores – estratégias de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.

Araújo, Ceres (2007) *Crianças brincam cada vez mais sozinhas*.
http://www.humanasaude.com.br/novo/materias/2/crian-as-brincam-cada-vez-mais-sozinhas_4297.html - consultado em 30 de março de 2012

Araújo, Maria José (2009a), *Crianças Ocupadas*, Prime Books

Araújo, Maria José (2009b), *As crianças passam demasiado tempo na escola*,
http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1385741 Consultado em 15 de março de 2012

Bachelard, Gaston (1988) *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.

Beckenkamp, Daiana, Tornquist, Luciana e Burgos Miria Suzana (2011) *Brincadeiras praticadas no recreio escolar e nas horas de lazer*.
<http://www.efdeportes.com/efd156/brincadeiras-praticadas-no-recreio-escolar.htm>-
Revista Digital. Buenos Aires - Ano 16 - Nº 156 (Maio) - Consultado em 27 de maio de 2012

Bettelheim, Bruno (1988). *Uma vida para seus filhos: pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus

Bertoldo, Janice; Ruschel, Maria; Andrea de Moura. *Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual*. <http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>. Consultado em 15 de março de 2012

Boaventura, O. (2003). *Notas e vivência (s) de um projecto curricular de turma*. Edições ASA. Porto.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bontempo, E. (2001). Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes.

Bontempo, E. (1999). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez,

Brougère, G. (2001) *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 5ª ed.

Brougère, G. (2002) *A criança e a cultura lúdica*. São Paulo: Cortez

Bruhns, H.T. (1993) *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus

Caillois, Roger (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Editora Cotovia.

Caixa Activa, Ano II , Edição nº 5 ,2011

Carvalho, Levindo Diniz. UFMG -GT-07: *Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Agência financiadora: CNPq.

Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto, Asa, col. Perspectivas actuais – educação, 7ª edição.

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

Duflo, Colas. (1999). *O jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artmed

Estácio, Danuza et all (2010) *Cultura lúdica: jogos e brincadeiras como prática pedagógica no desenvolvimento da educação infantil*.

<http://www.efdeportes.com/efd50/cultura-ludica-jogos-e-brincadeiras.htm> *Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 15, Nº 150 (novembro) - consultado em 12 de março de 2012

Ferreira, Heraldo (2007) *A formação da consciência moral na criança através dos jogos e brincadeiras* <http://www.efdeportes.com/efd104/a-formacao-da-consciencia-moral-na-crianca-atraves-dos-jogos-e-brincadeiras.htm>- *Revista Digital* - Buenos Aires - Ano 11 - Nº 104 (janeiro) – consultado em 12 de julho de 2012

Formozinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*, nº8, Coleção Infância, Porto: Porto Editora.

Formozinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Francisco, C M (2006) *Estágio Pedagógico na formação inicial de professores: Um problema para a saúde*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Não publicada

Francisco, C. M. (2001), *Contributos da Supervisão para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio*. Dissertação de Mestrado. UC-FCEF. Não publicada

Francisco. C M e Pereira A.S (2004). *Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio*. <http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm/> *Revista Digital*. Buenos Aires. Ano 10. Nº 69 (fevereiro)

Friedmann, Adriana (1996). *Brincar, crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. S. Paulo: Moderna

Gargaté, C., & Baleiro, O. (2002). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Texto Editora. Porto.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa – justificação e prática*, 1ª edição, Porto: Porto Editora.

Huizinga, Johan (1980) *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva

Jarret, Olga S. (2003). <http://www.ericdigest.org/2003-2/recreo.html> Consultado em 29 de março de 2012

Knijnik, J. D. (2001) A questão do jogo: uma contribuição na discussão de conteúdos e objetivos da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 9, n. 2, abr..

Kishimoto, T. M. (2003) *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira

Kishimoto, T. M. (1996) O primeiro jardim de infância público do estado de S. Paulo e a pedagogia frobeliana. *Revista Educação e Sociedade*. v. 17, n. 56. Dez. 1996.

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

Kishimoto, T. M. [org]. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira

Leite, C. (2001). *Projectos curriculares de escolas e de turma, guia prático*. Edições ASA. Porto

Leite, C. (2003) - *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Asa.

Leontiev, Alexis et al (1988) *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Scipione

Marques, M. A.; Neto, C. A. (2001) As características dos recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1º ciclo. *Cinergis*, v2, n 2, p. 59-79, Santa Cruz do Sul: EDUNISC

Marques, R.; Roldão, M.C. (Org.). (1999) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação – DGEBS (1990) *Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto

Ministério da Educação, (2001) *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica;

Ministério da Educação, *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo de Ensino Básico*, 5ªed., Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica;

Ministério da Educação, (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica;

Ministério da Educação, (2001) *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*, Lisboa: Ministério da Educação -Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação, (2002) *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

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

Mukhina, Valeria. (1995) *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes

Neto, C. (1999). O Jogo e os Quotidianos de Vida da Criança. In S. I. P. E. D. Criança (Ed.), *Perspectivas Para o Desenvolvimento Infantil* (pp. 49-66). Santa Maria: Edições SIPEC.

Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In M. Guedes (Ed.), *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (ed.) (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Edições FMH.

Neto, C., & Marques, A. (2004 a). A Mudança de Competências Motoras na Criança Moderna: A Importância do Jogo de Actividade Física. In J. Barreiros, M. Godinho & C. Neto (Eds.), *Caminhos Cruzados*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (2004 b) - *Deixem as crianças brincar* <http://www.vfbm.com/jmf/070-079/077/077-58.pdf> - Consultado em 29 de março de 2012

Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas & mudanças sociais. In C. Neto (Ed.). *O jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (Eds.), *Caminhos Cruzados*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, Carlos (2006) Brincar na rua, Notícias Magazine, 10 de Dezembro <http://pt.scribd.com/doc/20281320/Brincar-na-rua> - Consultado em 29 de março de 2012

Neto, Carlos (2003) - Entrevista, *Semanário Revista Visão* n.º 553, de 9 de Outubro, pp. 19-21.

Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote.

Pacheco, J.A. (Org.) (2008) - *Organização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora.

Pereira, B. O. e Neto, C. (1994). *O Tempo Livre na Infância e as Práticas Lúdicas Realizadas e Preferidas*. Ludens.

Pereira, B. e Neto, C. (1999). As crianças o lazer e os tempos livres. In Pinto, M & Sarmiento, M. (Coord.) *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Edições do Centro de Estudos da Criança. Coleção Infants, pp.83-107.

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. K. & Angulo J.C. (2002). *Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos*. Cultura y Educación

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*: São Paulo: Zahar

Piaget, Jean. (1978) *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Ponte, João (2004) *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org). (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Texto Editora. Porto.

Roldão, M. C. (2000) - *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. C. (2004) - *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*, 2ª ed., Porto: Editorial Presença.

Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via da Ciência da Natureza*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista da Educação*, vol. VI, n.º 1

Sá-Chaves, I. (2000), *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*, Universidade de Aveiro.

Schiller, F. (1990) *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras

Serra, C. M.A.M. (2004) - *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*, Porto: Porto Editora.

Silva, Alberto Nídio, (2007). *Recre(i)ar o espaço escolar- Contributo das crianças*. Universidade do Minho

Silva, Alberto Nídio (2011a) *Crianças brincam mais nos quartos e socializam menos*<http://www.publico.pt/Sociedade/criancas-brincam-mais-nos-quartos-e-socializam-menos> - Consultado em 29 de março de 2012

Silva, Alberto Nídio, (2011b) *Brincadeiras: dos campos para o corrupio institucional* - <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx>? Consultado em 29 de março de 2012

Silva, Alberto Nídio, (2011c) *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais* - Tese de Doutoramento Universidade do Minho

Silva, Aline e Santos Ellen (2009) *A importância do brincar na educação Infantil* http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf- consultado em 14 de março de 2012

Silva, L. (1982). *Planificação e Metodologia: O sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.

Spodek, B (org). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Soares, Margarida (2009) *A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos* <http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf>- Consultado em 27 de maio de 2012

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte: Lisboa.

Sousa, Nuno Pereira (2012) *Os alunos estão demasiado quietos?* <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=171&doc=12614&mid=2>- Consultado em 29 de março de 2012

Tavares, José (orgs). (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva*. Universidade Técnica de Lisboa – Edições FMH.

Tuckman, Bruce W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. (3.ªed.). Serviço de Educação e Bolsas: Fundação Calouste Gulbenkian

Vasconcelos, T. (1991) - “Planear: visões e futuro” in *Cadernos de Educação de Infância n.º17 e 18*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.

Vieira, Flávia. *Supervisão, Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições Asa, 1993.

Vygotski, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

Wajskop, Gisela. (2007) *Brincar na pré-escola*. 7. ed- São Paulo: Cortez.

Winnicott, D.W. (1971) *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago,.

Zabalza, M. (1997) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 3ªed. Porto: Edições Asa

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário



Para a realização de um trabalho de investigação, pedimos que respondas às questões que se seguem.

1ª Parte



Idade: _____

Sexo: Feminino

Masculino

Gostas de brincar?
A que costumavas brincar?
Onde brincavas?
Com quem brincavas?
Quanto tempo?
Se pudesses neste momento ir brincar, para onde ias, com quem e a brincar a quê?

Obrigada pela tua colaboração.



Para a realização de um trabalho de investigação, pedimos que respondas às questões que se seguem.

2ª Parte



Idade: _____

Sexo: Feminino Masculino

O que fizeste no recreio da escola?

O que gostarias de ter feito?

Obrigada pela tua colaboração.



Para a realização de um trabalho de investigação, pedimos que respondas às questões que se seguem.

3ª Parte



Idade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Já jogaste algum jogo hoje?
Qual?
Onde?
Durante quanto tempo?
Costumas jogar em casa?
Que jogo?
Com quem?
Durante quanto tempo?
Se fosse possível, neste momento, jogar um jogo, qual escolhias?

Obrigada pela tua colaboração.