



**ipb**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação

**Prática de Ensino Supervisionada - A importância dos  
materiais lúdico-didáticos no desenvolvimento do processo  
de ensino e aprendizagem da criança**

**Lídia Cristina Gonçalves Magalhães**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança  
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico*

Orientado por

**Manuel Luís Pinto Castanheira**

Novembro, Bragança

2021

**Prática de Ensino Supervisionada - A importância dos  
materiais lúdico-didáticos no desenvolvimento do processo  
de ensino e aprendizagem da criança**

**Lídia Cristina Gonçalves Magalhães**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança  
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico*

Orientado por  
**Manuel Luís Pinto Castanheira**

Novembro, Bragança  
2021



## **Agradecimentos**

Ao longo deste percurso académico houve altos e baixos que só foram possíveis de ultrapassar graças às pessoas que me deram a mão e a elas tenho que agradecer muito pelo apoio, pela motivação e pela força. A elas devo tudo e foram elas que fizeram com que eu ganhasse motivação e para tal contribuíram para a concretização deste sonho. Desde já começo a agradecer:

Ao Professor Doutor Luís Castanheira, meu orientador do presente relatório e supervisor da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, pelos saberes partilhados, pelos conselhos, pela disponibilidade e pela grande paciência que teve comigo.

À minha supervisora no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro, pela disponibilidade, pelos conselhos e pela ajuda.

Às educadoras, professoras, auxiliares, funcionários e crianças das intuições onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada por me fazerem sentir parte da equipa e por me proporcionarem uma excelente experiência cheia de boas recordações.

Aos meus pais pelo carinho, pelo apoio, pela paciência e por tudo o que me proporcionaram ao longo da vida.

Ao meu namorado, João, pelo apoio incondicional, pelas conversas, pela motivação e pela força.

Ao meu irmão e cunhada, Hugo e Marli, que são um dos pilares da minha vida.

Às minhas sobrinhas, Anita e Margarida, que são a minha principal motivação e o principal motivo da minha alegria diária.

Aos meus primos, Isabel e Pedro, por me darem tanto carinho e atenção.

À minha afilhada, Leonor, por completar o meu coração e trazer mais alegria para a minha vida.

À minha Diana, pela motivação, pela amizade, pela força, por todas as nossas conversas e por todos os momentos vividos na nossa vida académica.

À equipa Médifafe pela compreensão e pelas muitas palavras de apoio.

A todos que não estão aqui mencionados, mas que me acompanharam e contribuíram para a finalização desta etapa da minha vida.

A todos muito obrigada!

## **Resumo**

Este relatório trata das práticas educativas com uma investigação, realizadas ao longo da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), incluída no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A PES permitiu-nos experienciar 3 contextos (Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB) e em cada contexto desenvolvemos várias experiências de ensino e aprendizagem que respeitaram o desenvolvimento e interesse de cada criança, tendo em conta a articulação curricular. As práticas de intervenção e investigação foram enquadradas pela questão-problema: “De que forma é que os materiais lúdico-didáticos influenciam o desenvolvimento das crianças no processo de ensino/aprendizagem?”. A partir desta questão-problema definimos os objetivos a seguir: (i) Verificar que materiais lúdico-didáticos existem e como estão organizados nas salas de Creche/Jardim de Infância e escola do 1.º CEB; (ii) Averiguar se os materiais lúdico-didáticos influenciam o desenvolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem; (iii) Identificar as perceções das crianças sobre os materiais que têm na sala de atividades/aulas; (iv) Saber as opiniões dos educadores/professores acerca dos materiais que têm na sala. Para dar resposta à nossa investigação escolhemos várias técnicas e instrumentos de recolha de dados (notas de campo, fotografias, entrevista às crianças, questionário aos educadores/professores) utilizando a metodologia quantitativa e qualitativa, com o intuito de obter uma explicação mais profunda sobre a temática em estudo. Como resultado, desta investigação concluímos que a utilização de materiais lúdico-didáticos nas várias atividades influenciam positivamente o desenvolvimento das crianças a vários níveis (cognitivos, sociais, físicos, emocionais). Tendo em conta os resultados alcançados devemos considerar que a utilização de materiais lúdico-didáticos de qualidade revelaram-se uma ferramenta pedagógica e significativa importante no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Todas as atividades desenvolvidas com recurso a materiais lúdico-didáticos foram bem aceites pelas crianças porque se sentiam mais envolvidas e assim capazes de evoluir no seu processo educativo. Concluímos também que as crianças ao manipularem materiais lúdico-didáticos sentiam-se mais envolvidas e motivadas para aprenderem mais.

**Palavras-Chave:** Materiais Lúdico-Didáticos; Creche; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

This report deals with the educational practices with an investigation, carried out during the course unit of Supervised Teaching Practice (SEP), included in the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching (1st cycle), of the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança. The PES allowed us to experience 3 contexts (Kindergarten, Pre-school and Primary School) and in each context we developed several teaching and learning experiences that respected the development and interest of each child, taking into account the curricular articulation. The intervention and research practices were framed by the problem question: "How do playful and didactic materials influence the development of children in the teaching/learning process? From this question-problem we defined the following objectives: (i) To verify what playful and instructional materials exist and how they are organized in the kindergarten and primary school classrooms; (ii) To find out if playful and instructional materials influence the children's development in the teaching and learning process; (iii) To identify the children's perceptions about the materials they have in the activity/classroom; (iv) To know the educators/teachers' opinions about the materials they have in the classroom. To answer our research we chose several techniques and data collection tools (field notes, photographs, interviews with children, questionnaire to teachers) using quantitative and qualitative methodology, in order to obtain a deeper explanation about the theme under study. As a result of this research we concluded that the use of playful materials in various activities positively influences the development of children at various levels (cognitive, social, physical, emotional). Taking into account the results achieved, we must consider that the use of quality playful materials proved to be an important pedagogical and significant tool in the teaching and learning process of the children. All the activities developed using playful materials were well accepted by the children because they felt more involved and thus able to evolve in their educational process. We also concluded that the children, when manipulating playful materials, felt more involved and motivated to learn more.

**Key-Words:** Instructional Materials; Kindergarten; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education.



## **Lista de siglas e abreviaturas/ Acrónimos e Abreviaturas**

<b>1.º CEB</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>EB</b>	Escola Básica
<b>EEA</b>	Experiências de Ensino e Aprendizagem
<b>EPE</b>	Educação Pré-escolar
<b>ESEB</b>	Escola Superior de Educação de Bragança
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar
<b>PIP</b>	Perfil de Implementação do Programa
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social

# Índice

Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	VI
Abstract .....	VII
Lista de siglas e abreviaturas/ Acrónimos e Abreviaturas .....	IX
Índice .....	X
Índice de figuras .....	XII
Índice de tabelas .....	XIV
Índice de anexos.....	XIV
Introdução.....	1
<b>1. Enquadramento Teórico.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Importância e contributo dos materiais para o desenvolvimento da criança .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. Importância dada ao ambiente de aprendizagem pelos modelos curriculares/perspetivas pedagógicas, voltada para o Jardim de Infância.....</b>	<b>5</b>
1.2.1. Modelo <i>High-Scope</i> .....	5
1.2.2. Modelo Reggio Emilia .....	9
1.2.3. Modelo Movimento da Escola Moderna.....	12
1.2.4. Pedagogia em participação.....	14
<b>1.3. Os materiais nos documentos oficiais da Educação Pré-escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico .....</b>	<b>17</b>
<b>2. Opções metodológicas de investigação .....</b>	<b>21</b>
2.1. Metodologia .....	21
2.2. Questão-problema e objetivos .....	22
2.3. Instrumentos, técnicas e processo de recolha e análise de dados .....	23
2.4. Procedimentos de análise de dados.....	24
<b>3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada (PES).....</b>	<b>26</b>
<b>3.1. Caraterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>26</b>
3.1.1. A instituição de Creche .....	26
3.1.2. A sala de atividades.....	27
3.1.3. O grupo de crianças.....	28
<b>3.2. Caraterização do contexto de Educação Pré-escolar .....</b>	<b>29</b>
3.2.1. A instituição de Educação Pré-escolar .....	29
3.2.2. A sala de atividades.....	30
3.2.3. O grupo de crianças.....	32
<b>3.3. Caraterização do contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico .....</b>	<b>32</b>
3.3.1. A instituição do 1.º Ciclo de Ensino Básico.....	32

3.3.2.	A sala de atividades.....	33
3.3.3.	O grupo de crianças.....	33
<b>4.</b>	<b>Ação Educativa: Descrição e análise das experiências de Ensino e Aprendizagem ....</b>	<b>35</b>
<b>4.1.</b>	<b>Experiências de aprendizagem do contexto de Creche.....</b>	<b>35</b>
4.1.1.	À descoberta das sensações.....	35
<b>4.2.</b>	<b>Experiências de Ensino-Aprendizagem do contexto de Educação Pré-Escolar ..</b>	<b>38</b>
4.2.1.	Palavras que Rimam.....	38
4.2.2.	Vamos construir a Mara .....	41
4.2.3.	Caixa de correio das sílabas .....	46
<b>4.3.</b>	<b>Experiências de Ensino e Aprendizagem do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>49</b>
4.3.1.	Palavras Cruzadas Gramaticais .....	50
4.3.2.	Monopólio dos animais .....	53
4.3.3.	Jogo da Glória Matemático .....	57
<b>5.</b>	<b>Descrição, análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>61</b>
<b>5.1.</b>	<b>Resultados e Análise das Respostas da Entrevista e do Questionário.....</b>	<b>61</b>
5.1.1.	Contexto de Educação Pré-Escolar: Entrevista às crianças.....	61
5.1.2.	Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Inquérito por Questionário às Crianças	66
5.1.3.	Questionário feito às Educadoras, Professoras e Assistentes Operacionais em Contexto de PES.....	70
<b>5.2.</b>	<b>Ficha de resultados do Perfil de Implementação do Programa (PIP).....</b>	<b>76</b>
•	Creche.....	79
•	Educação Pré-Escolar .....	81
•	1.ºCEB .....	82
	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>84</b>
	<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>89</b>
	<b>Anexos .....</b>	<b>92</b>

## Índice de figuras

Figura 1 – Os cinco princípios curriculares.....	7
Figura 2 – O ciclo de aprendizagem.....	11
Figura 3 – Quadro do comportamento, Regras da sala e Palavras Mágicas.....	31
Figura 4 – Gonçalo a interagir com os fechos.....	37
Figura 5 - Marta a brincar com os algodões e tecidos.....	37
Figura 6 – Leitura do livro <i>História da Baleia</i> .....	39
Figura 7 – Utilização do quadro para escreve as palavras que rimavam.....	39
Figura 8 – Utilização do quadro para escreve as palavras que rimavam.....	39
Figura 9 – Texto, rimas e ilustrações, feito pelas crianças, sobre o rio e o mar.....	40
Figura 10 – Escolha do animal do mar para fazer uma pesquisa.....	41
Figura 11– Grupo de crianças a trabalhar na construção das sílabas dos seus nomes.....	43
Figura 12 - Grupo de crianças a trabalhar na construção das sílabas dos seus nomes.....	43
Figura 13 – Maquete 2D da Mara criada pelas crianças.....	44
Figura 14 – Apresentação da “Mara” em grande grupo.....	45
Figura 15 – Apresentação da “Mara” em grande grupo.....	45
Figura 16 - Painel com as letras do abecedário.....	47
Figura 17 – Crianças a colocar os nomes dentro dos envelopes.....	47
Figura 18 - Crianças a colocar os nomes dentro dos envelopes.....	47
Figura 19 – Crianças a colocar nomes de outros temas dentro dos envelopes.....	49
Figura 20 - Crianças a colocar nomes de outros temas dentro dos envelopes.....	49
Figura 21 – Jogo das palavras cruzadas.....	50
Figura 22 - Jogo com palavras cruzadas.....	50
Figura 23 – Realização da Caderneta dos Animais, feita pelas crianças.....	55

Figura 24 - Tabuleiro de Monopólio criado relacionado com os animais e com o uso de dinheiro.....	55
Figura 25 – Tabuleiros do Jogo da Glória Matemático.....	59
Figura 26 – Crianças a jogarem com os dados e as cartas.....	59
Figura 27 – Crianças a jogarem com os dados e as cartas.....	59
Figura 28 – Gráfico: Local onde as crianças mais gostam de estar?.....	62
Figura 29 – Gráfico: Área preferida.....	63
Figura 30 – Gráfico: Material preferido.....	64
Figura 31 – Gráfico: Opinião das crianças sobre se falta algum material na sala de atividades.....	65
Figura 32 – Gráfico: Levar algum material para a escola.....	65
Figura 33 – Gráfico: Materiais mais utilizados por sexo.....	67
Figura 34 – Gráfico: Levar algum tipo de material para a sala de aula.....	67
Figura 35 – Gráfico: Material preferido na sala de aula por sexo.....	68
Figura 36 – Gráfico: Disciplina favorita por sexo.....	69

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Caraterização pessoal das educadoras e professoras.....	70
Tabela 2 – Formação e experiência profissional das educadoras e professoras.....	71
Tabela 3 – Tempo de serviço das educadoras e professoras.....	71
Tabela 4 – Conhecimentos dentro da formação das educadoras e professoras.....	72
Tabela 5 – Caraterização da Prática Didático-Pedagógica.....	73
Tabela 6 – Dedicção semanal das educadoras.....	74
Tabela 7 – Áreas existentes na sala.....	74
Tabela 8 – Data dos momentos de avaliação do PIP.....	77
Tabela 9 – Ficha de resultados da Ficha de resultados do Perfil de Implementação do Programa (PIP).....	77

## **Índice de anexos**

Anexo I – Questionário para Educadores de Infância em contexto de Creche e Pré-escolar.....	92
Anexo II – Questionário para professores do 1.ºCEB.....	99
Anexo III – Ficha de resultado do PIP.....	105
Anexo IV – Estrutura da Entrevista às crianças.....	107

## Introdução

O presente relatório de estágio integra-se no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) no âmbito da PES (Prática de Ensino Supervisionada), decorrido no ano letivo de 2017/2018, na Escola Superior de Educação de Bragança. A PES decorreu em três contextos distintos: Creche, a Educação Pré-Escolar e 1.º CEB.

Esta investigação realizada durante a PES focou-se nos materiais lúdico-didáticos e na forma como podem influenciar o desenvolvimento das crianças no processo de ensino/aprendizagem. É essencial entender que as instituições educativas são espaços pensados para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, por isso é fundamental ter a perceção sobre a maneira como os materiais e os espaços pedagógicos devem ser organizados, para proporcionar e incentivar um ambiente saudável e favorável de aprendizagens significativas.

Este estudo utilizou uma abordagem mista (metodologia qualitativa e quantitativa). Relativamente aos dados quantitativos foram recolhidos a partir de um inquérito por questionário aplicado aos profissionais cooperantes da PES e os dados qualitativos foram recolhidos através da observação participante, do registo de notas de campo durante a ação das crianças e registos fotográficos. Por fim, entendemos por bem colocar em prática o Perfil de Implementação do Projeto (PIP) que é um instrumento que permite avaliar as salas que implementam o modelo curricular *High-Scope*. Estes dados foram sujeitos a análise e triangulação de dados.

O relatório está dividido em cinco pontos principais. O primeiro ponto refere-se ao enquadramento teórico, que aborda a importância dos materiais e espaços pedagógicos. Este ponto foca também a importância dada aos modelos curriculares/perspetivas pedagógicas aos materiais e espaços educativos e o que referem os documentos oficiais sobre a temática. O segundo ponto explica as opções metodológicas de investigação usadas durante as práticas realizadas nos vários contextos, bem como os instrumentos de recolha de dados e as estratégias usadas para a sua análise. O terceiro ponto é a caracterização dos vários contextos onde desenvolvemos a PES. No quarto ponto é apresentada a ação educativa no qual são descritas, analisadas e interpretadas as experiências de ensino e aprendizagem em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB. O quinto ponto é destinado à discussão dos resultados, através da

sua apresentação para dar resposta aos objetivos propostos e à questão-problema definida para a investigação da PES. A interpretação dos dados é realizada através da triangulação de dados, referida anteriormente. Por último, são apresentadas as considerações finais referentes ao processo implementado e à evolução das práticas desenvolvidas nos diferentes contextos.

## **1. Enquadramento Teórico**

No presente ponto iremos abordar a importância e o contributo dos materiais lúdico-didáticos no quotidiano da criança e no seu desenvolvimento. Iremos também focar-nos em três modelos: *High-Scope*, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna e na proposta pedagógica da Pedagogia em Participação e analisar o que cada um refere acerca dos materiais lúdico-didáticos, tal como, o espaço envolvente. Por fim, iremos refletir e fazer uma análise aos documentos oficiais orientadores/sustentadores da ação em contexto de PES.

### **1.1. Importância e contributo dos materiais para o desenvolvimento da criança**

É no início da vida que as crianças mais desenvolvem as suas habilidades e as competências necessárias para avançar no processo de aprendizagem. Como tal, a escola necessita de utilizar recursos educacionais para garantir que a criança tenha capacidade de evoluir.

Os materiais lúdico-didáticos são fundamentais para promover o brincar, jogar e o aprender com bem-estar. Além disso, são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Cabe ao educador proporcionar atividades e experiências diversificadas, promotoras de novas aprendizagens e aptidões das crianças, para tal é preciso criar um bom ambiente facilitador de novas experiências, voltadas para a criança de modo a enriquecer os seus horizontes e escolhas da vida.

De acordo com Pedroso (2009) as atividades lúdicas, como, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são reconhecidas pela sociedade como um meio que proporciona ao indivíduo um ambiente motivador, prazeroso, planeado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Desta forma, estas atividades permitem que as crianças se desenvolvam e aprendam de uma forma agradável.

Os materiais lúdico-didáticos são aqueles materiais que reúnem meios e recursos que facilitam o ensino e a aprendizagem, geralmente são utilizados dentro dos ambientes educativos para facilitar a aprendizagem, podem ser considerados como recursos

educativos. Assim, é possível afirmar que os recursos educativos são todos os materiais que auxiliam no desenvolvimento das atividades, como por exemplo, os materiais didáticos. Para Graells (2000), os “materiais didáticos” são produzidos com um determinado objetivo, de forma a promover aprendizagens intencionais às crianças que os utilizam. Segundo este autor, estes materiais apresentam várias funções como, por exemplo, fornecem informações, auxiliam na aprendizagem das crianças, constroem guiões e estimulam o desenvolvimento de capacidades, aumentam o interesse e motivação das crianças, avaliam as capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo da sua manipulação. Desta forma, proporcionam momentos de manipulação, observação e interação e em simultâneo criam ambientes, tais como contextos de expressão e criação.

Tendo por base os pensamentos dos autores supracitados é possível afirmar que o uso de materiais lúdico-didáticos é de extrema relevância no desenvolvimento educativo da criança, uma vez que desperta a curiosidade, pois incentiva que a criança queira saber mais sobre diversos assuntos como, por exemplo a descoberta das cores, dos números, das letras e dos animais.

Os materiais ajudam na criatividade, visto que permitem que as crianças vão mais além e promovem a expressão dos seus sentimentos e ideias sem qualquer receio. Desta forma, elas aprendem na infância a ser criativas, o que é uma ótima característica para o futuro. Pois, ao longo da vida é necessário possuir características diferenciadoras que permitam uma evolução quer a nível pessoal, permitindo assim melhores relacionamentos intra e interpessoais, quer a nível profissional, e neste aspeto o mercado de trabalho encontra-se cada vez mais competitivo, sendo a criatividade uma característica fundamental que lhes permite destaque e adaptação aos diversos contextos que estarão inseridos. Assim sendo, é primordial desenvolver esta qualidade na infância, pois irá ser imprescindível durante a toda a sua vivência. Além disso, estes materiais estimulam as crianças, uma vez que possibilitam com que elas desenvolvam o gosto pelos estudos. Essa é uma conquista muito importante, pois desta forma durante a infância, é moldado um perfil de estudante comprometido e que compreende a importância de se dedicar e de aprender. Por último, fazem com que as crianças desenvolvam habilidades, tendo em conta que podem ainda estimular o desenvolvimento de outras competências, como a coordenação motora, a noção de espaço, o senso de estética, o raciocínio lógico, entre tantas outras aptidões, essenciais ao longo da vida. Tudo isso é possível de ser aperfeiçoado através de atividades diversas, como as de corte e cola, desenhos, pinturas,

atividades físicas, com plasticina etc., contribuindo assim para o desenvolvimento holístico da criança.

Os materiais ou brinquedos usados pelas crianças são pontes importantes entre si e o mundo real, porque as crianças através do brincar e do jogar vão descobrindo novos aspetos sobre o meio e sobre o seu funcionamento. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os contextos educativos devem permitir que as crianças tenham o direito de brincar e de ser acolhidos, tal como as famílias, o que favorece a solidificação das relações família-crianças-educação escolar, permitindo um desenvolvimento e integração de todos, sendo uma peça fundamental que auxilia na evolução da criança.

## **1.2. Importância dada ao ambiente de aprendizagem pelos modelos curriculares/perspetivas pedagógicas**

Em Portugal, os Jardins de infância podem seguir diversos modelos curriculares. Os mais utilizados são o Modelo *High-Scope*, modelo Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna. A Pedagogia-em-Participação embora não sendo um modelo, também já é muito utilizada. Todas estas perspetivas dão ênfase aos materiais e à organização do ambiente físico, por isso, entendemos por bem, explanar e analisar o que cada modelo curricular/perspetiva refere sobre estas temáticas.

### **1.2.1. Modelo *High-Scope***

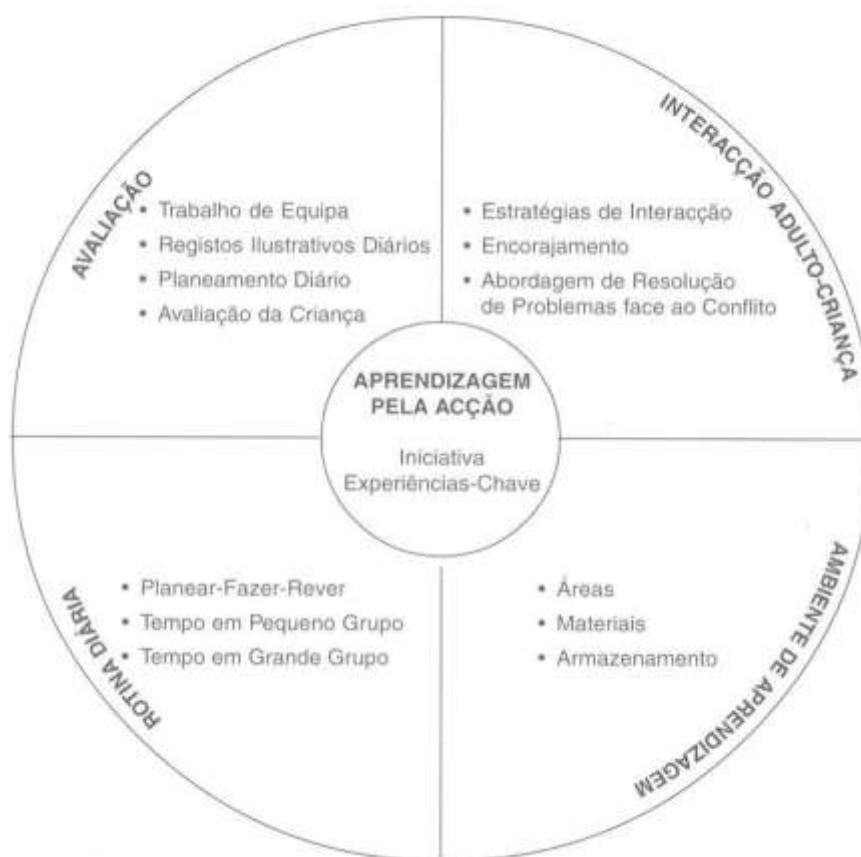
Relativamente ao Modelo Curricular *High-Scope*, é um modelo em que a teoria central é a de Piaget. Para Oliveira-Formosinho (2013): “a maturação, a experiência com os objetos, a transmissão social e a equilibração são fatores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento (p. 85)”.

O modelo começou a ser estruturado nos anos sessenta, em Ypsilanti (Michigan, USA), recebendo o nome da instituição em que se desenvolveu, sob a liderança de David P. Weikart. Na perspetiva de Weikart (2004) o modelo curricular *High-Scope* diz respeito a:

O currículo High/Scope é uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educacionais que se baseia no desenvolvimento natural das crianças. Atualmente este currículo é usado em milhares de programas de educação infantil nos Estados Unidos e em outros países. Baseado nas ideias de Piaget acerca do desenvolvimento infantil, o Currículo High/Scope considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesma planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. Os adultos organizam as áreas de interesse no ambiente de aprendizagem; mantêm a rotina diária que permite às crianças o planejamento e busca de suas próprias atividades; e juntam-se às atividades das crianças para ajudá-las a refletir. Os adultos encorajam as crianças a envolverem-se em experiências-chave, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a adotar atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico. Décadas de pesquisas indicam que isto funciona, promovendo significativamente as oportunidades de vida das crianças participantes (p. 23).

Segundo este modelo, o educador tem um papel importante na estruturação de um ambiente educativo onde possa proporcionar a maior quantidade de oportunidades de aprendizagem e formação. Do ponto de vista físico, o modelo apresentado refere-se a uma organização do espaço, dos materiais e a rotina diária para que seja estimulante para a criança. Do ponto de vista socioafetivo, o educador oferece um ambiente aberto e favorável ao relacionamento com os outros, ao desenvolvimento da socialização, ao respeito pela diferença, pela imaginação, a criatividade e uma aprendizagem ativa.

Além disso, este modelo defende uma educação que usa uma aprendizagem ativa e participativa e com cinco princípios: planejar-fazer-rever; interação adulto-criança; da teoria para a prática; aprendizagem ativa para crianças e adultos; avaliação. Na Figura 1, podemos verificar os cinco princípios curriculares que orientam os educadores envolvidos na abordagem *High/Scope* e que podem ser aplicados na prática no dia a dia com as crianças.



**Figura 1** – Os cinco princípios curriculares.

**Fonte:** Hohmam, M. W. D. (2009)

No que diz respeito ao princípio inicial, Planear-Fazer-Rever, a criança escolhe com algum propósito, realiza o que tinha em mente e no fim reflete sobre o que aprendeu. Já o segundo princípio, interação adulto-criança, o adulto partilha com as crianças, dá-lhes a liberdade que precisam e também joga com os limites que as crianças necessitam para se sentirem seguras.

O terceiro princípio, da teoria para a prática, é realizado com uma base firme. Já no penúltimo princípio, aprendizagem ativa para crianças e adultos, refere que há possibilidade de alternar estudo com prática, partilha e reflexão e, também, ao alternar estes aspetos há uma compreensão mais profunda, proporcionando mudanças significativas.

No que se refere ao último princípio: a avaliação, é bastante enfatizado visto que este modelo curricular desenvolveu vários instrumentos de avaliação tanto para avaliar as crianças como a qualidade do programa *Program Quality Assessment (PQA)*, ou seja, a

Avaliação da Qualidade do Programa. Aquando da avaliação com a utilização deste modelo curricular, é necessário seguir três etapas, nomeadamente: observar, interagir e planear.

Conforme Oliveira-Formosinho (2013), a perspetiva pedagógica da organização do espaço e dos materiais são áreas diferenciadas para a realização de atividades que permitam diferentes níveis de aprendizagens curriculares, concedendo à criança uma vivência plural da realidade e da construção da experiência dessa pluralidade. Os profissionais que implementam o modelo *High-Scope* organizam a sala de atividades e outros espaços educativos dentro da instituição, tendo com base de atuação as seguintes orientações:

- O espaço é atraente para as crianças;
- O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades;
- As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas;
- As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.
- Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras.
- Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças.
- A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann, 1997).

A organização do espaço sem os materiais de aprendizagem não proporciona um “ir” efetivo ao encontro da criança, fazendo com que não permita que se aplique os desafios educacionais que o currículo preconiza. Por isso é fundamental que os materiais sejam estimulantes para as crianças, sejam diversificados, mutáveis e estejam organizados e guardados de forma visível e acessível às crianças.

É muito importante no momento de estruturar o espaço, ter em conta a dimensão de toda a área da sala, assim como o seu ambiente, criando um espaço central para as atividades coletivas que permitirá o acesso às outras áreas. Os materiais deverão ser

sugestivos, de forma a estimular a expressão oral e a escrita da criança. Estes também, deverão ser de fácil acesso tanto para a criança como para o adulto, para este poder observar, apoiar e participar nas suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2009).

Para promover uma aprendizagem ativa no currículo *High-Scope*, é necessário organizar os espaços, para que as crianças se possam envolver numa grande diversidade de brincadeiras, de maneira individual ou com outras crianças (explorar, construir, brincar ao faz de conta, pintar, desenhar, etc.).

Desta forma, a criança terá oportunidade de procurar, usar e arrumar objetos de acordo com os seus interesses, sentindo-se segura, valorizada, competente e curiosa. No Modelo *High-Scope* é importante que as crianças e os adultos percebam que as áreas de interesse e os seus materiais podem ser usados conforme a imaginação e a necessidade das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

### **1.2.2. Modelo Reggio Emilia**

De acordo com o modelo Reggio Emilia, segundo Lino (2013), as relações, comunicação e os conceitos de subjetividade e intersubjetividade constituem o “coração” da pedagogia de Reggio Emilia. A teoria de Piaget influencia este modelo, pois acredita que as crianças têm um papel ativo na construção e evolução do seu conhecimento acerca do Mundo.

Outra influência para este modelo é de Vygotsky (1979), que defende que a linguagem e o pensamento devem ser coordenados de tal forma que as ideias sejam construídas, planos de ações sejam elaborados e que as crianças tenham capacidade de executar, controlar, descrever e debater sobre aquilo.

Assim, o educador vai ter um papel essencial ao auxiliar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, ou seja, agir ao nível da zona de desenvolvimento máximo. Como as crianças não conseguem atingir esses níveis de desenvolvimento sozinhas, o adulto tem que ter um papel ativo no apoio propositado e regulado que dedica às crianças, permitindo então que elas tenham um pleno desenvolvimento.

Neste sentido, o educador tem de construir a prática pedagógica em escala abrangente, significativa e saberes em múltiplas ações vividas. Perante isso, a prática pedagógica fortalece a formação continuada dos educadores sociais em ação reflexiva e,

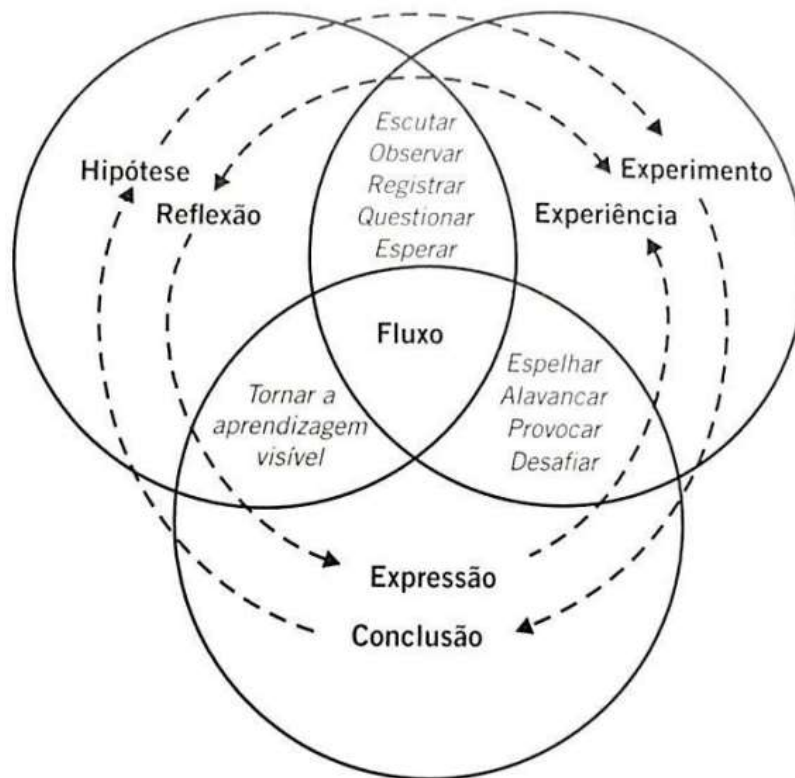
com isso, deve criar condições desejáveis a nível pessoal e coletivo. É necessário que o educador esteja sempre atento à possibilidade de mudanças para que, durante o processo educativo, possa corrigir as rotas, redefinir caminhos e ajustar posturas incorretas.

Devido a este facto, Malaguzzi (1998), citado por Lino (2013), realçou que a linguagem oral permite à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o seu pensamento. Além disso, também apoia no desenvolvimento dos projetos em que as crianças se envolvem. Em relação ao espaço físico, este modelo considera que o espaço é um terceiro educador que deve refletir as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos.

Na perspetiva dos autores supracitados, estes afirmam que nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens (Malaguzzi, 1998 citado por Lino, 2013).

Este modelo, por norma, tem um espaço comum denominado por *Piazza* e à sua volta estão os vários espaços de apoio, como as salas de atividades. Essas salas de atividades estão divididas por áreas, logo, cada uma delas tem um mini *atelier* onde as crianças podem explorar com os seus sentidos e mente, educando para uma sensibilidade estética. Para tal, é preciso o apoio de um adulto para documentar as experiências, atividades e projetos que proporcionaram a utilização das “cem linguagens”.

Nesta abordagem curricular considera-se que a criança é plenamente capaz de construir mapas pessoais para a sua própria orientação social, cognitiva afetiva e simbólica, competente, ativa e crítica porque produz mudança e movimento dinâmico nos sistemas em que está envolvida, incluindo a família, a sociedade e a escola (Lino, 2007). Na Figura 2 pode-se observar o complexo ciclo de aprendizagem na perspetiva da abordagem de Reggio Emilia, refletida pelos educadores da escola St. Michael, de Cadwell, nos Estados Unidos da América (Rinaldi, 2012).



**Figura 2** – O ciclo de aprendizagem.

Fonte: Rinaldi (2012)

As etapas mencionadas na Figura 2 movimentam-se e provocam impulsos na aprendizagem das crianças, tornando-se visível através de toda a documentação produzida em diferentes contextos educativos por crianças e adultos envolvidos em vários processos desafiadores e promotores de educação e desenvolvimento.

Cada tipo de atividade estimula a criação de outras, em ciclos de aprendizagem sucessivos. Sendo assim, o objetivo de construir ambientes que proporcionem oportunidades às crianças, conforme Reggio Emilia, traduz-se em: expressar o seu potencial, aptidões e curiosidade; explorar e pesquisar sozinhas e com os outros, tanto colegas como os adultos; perceber a si mesmas como construtoras de projetos e do projeto educativo geral levado a cabo pela escola; reforçar as suas identidades, autonomia e segurança; trabalhar e comunicar com os outros; e saber que as suas identidades e a sua privacidade serão respeitadas.

Todavia, a construção e a organização do espaço devem permitir que os professores: se sintam apoiados e integrados nos seus relacionamentos com as crianças e os pais; disponham de espaços e mobiliário apropriados para satisfazer as suas

necessidades de se reunir com outros adultos, colegas ou pais; tenham as suas necessidades de privacidade reconhecidas; tenham apoio para os seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Por fim, o espaço deve assegurar que os pais possam ser ouvidos e informados; encontrar-se com outros pais e educadores, em condições e horários que estimulem uma verdadeira colaboração (Rinaldi, pp. 162-163).

Referente aos materiais lúdico-didáticos, Audrey Migliani (2020), afirma que em relação às salas de atividades, há diferentes abordagens conforme as idades das crianças. Nos espaços para crianças de 0 a 3 anos existe uma maior preocupação em relação ao aconchego e a segurança para que os bebés possam gatinhar.

Existe uma variedade de objetos que estimulam o movimento. É muito frequente o uso de paredes de vidro para separar a área dos bebés das demais áreas, para que não se sintam sozinhos no ambiente. O *atelier* para essa idade utiliza materiais como farinha e tintas valorizando a experiência sensorial das crianças.

Nas salas para as crianças dos 3 aos 6 anos, os brinquedos disponíveis são todos “não estruturados” como, por exemplo, os LEGO, blocos e animais, devem ser de preferência em madeira. Há muito material reciclável disponível para o desenvolvimento de projetos sustentáveis e réplicas de itens utilizados em cozinhas residenciais. A maior parte do espaço é coberto por tapetes para que as crianças se sintam confortáveis para o explorar livremente. No ateliê dessa faixa etária, são utilizados materiais como argila, papéis diversos e arame.

### **1.2.3. Modelo Movimento da Escola Moderna**

O Movimento da Escola Moderna (MEM) iniciou-se com aprendizagens baseadas na teoria de Freinet (1975). Eventualmente foi integrando outras perspectivas, nomeadamente o socioconstrutivismo de Vygotsky (1991) e Bruner (2000), passando assim a ter um entendimento do desenvolver das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos. (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007).

Este modelo educativo defende que as crianças assim como os profissionais devem criar situações, materiais, afetivas e sociais para poderem criar um ambiente para

se apoderar de todo o conhecimento, processos, valores morais e estéticos da evolução histórico-cultural da humanidade. Neste modelo curricular, o espaço nas salas de atividades está distribuído por seis áreas básicas, denominadas também por oficinas ou *ateliers* e uma área central que permite o trabalho coletivo.

As áreas básicas são a biblioteca, a oficina de escrita, o *atelier* de atividades plásticas, a oficina de carpintaria, o laboratório de ciências, a área dos brinquedos que inclui o “faz-de-conta” e os jogos tradicionais, a cozinha que salienta as atividades de cultura e educação alimentar e por fim, a área polivalente para promover trabalho ou encontros em grande grupo.

O MEM em Portugal nasceu da atividade de investigação e prática de professores liderado pelo professor Sérgio Niza e pela professora Rosalina Gomes de Almeida que, no ano 1965, constituíram um grupo de trabalho para promoção pedagógica incentivada por uma formação desenvolvida pelo professor Rui Grácio, num contexto sociocultural e político de ditadura.

O estudo teórico-prático aprofundado sobre a educação de crianças e a escola através de leituras, de debates e de formação gerou a produção de instrumentos auxiliares de trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e educador. Hoje, o MEM continua o seu percurso com centralidade na autoformação cooperada de professores e educadores que exercem funções nos diferentes graus de ensino desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Superior.

Os modelos curriculares apresentados, *High-Scope*, Reggio Emilia, MEM, Pedagogia em participação, são alguns exemplos de modelos e perspetivas utilizadas em Portugal, considerando que o modelo curricular é uma representação ideal de princípios teóricos, administrativos, políticos e de componentes pedagógicos de um projeto destinado a adquirir um determinado resultado educativo.

Todos estes modelos supracitados fazem refletir sobre as “boas práticas”. Neste sentido importa reafirmar que o educador deve dar visibilidade à sua prática pedagógica, adotando um modelo que contemple três grandes níveis: o teórico, o contexto e a ação no contexto. Como o educador constrói, recria, reflete e implementa um modelo curricular, reapropriando e contextualizando os conhecimentos, desta forma, pode usar os modelos curriculares como meio de aproximação da teoria e da prática, bem como de sustentação da sua práxis.

#### 1.2.4. Pedagogia em participação

A pedagogia está estruturada tendo por base os saberes que se constroem na ação situada, em associação com as concepções teóricas e com as crenças que a suportam. A partir desta conceptualização, Júlia Oliveira-Formosinho (2007) compara dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação que, ao longo dos anos, tem traduzido as concepções que os educadores têm sobre a criança, a maneira como que ela aprende, e o papel do educador na sua aprendizagem.

Para esta autora, a pedagogia da transmissão está centrada no conhecimento que quer veicular, nos saberes considerados essenciais e imutáveis. Aqui o professor é visto como um transmissor daquilo que lhe foi transmitido, o professor é o elo de ligação entre o património cultural e a criança (Oliveira-Formosinho, 2007).

A pedagogia da transmissão trabalha com métodos centrados no professor com o objetivo de transmitir conteúdos estabelecidos. Os objetivos curriculares visam a aprendizagem acelerada, as atividades realizadas pela criança são tradicionais, não é admitido trabalhar a experiência de vida das crianças e as atividades são focadas em evitar erros e corrigi-los. Basicamente o papel do professor resume-se apenas em aplicar conteúdos e tarefas, acomodar os conhecimentos e reforçá-los com o intuito de avaliar e registar o desempenho da classe.

Na perspetiva pedagógica “Pedagogia-em-Participação”, podemos dizer que trata de uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância. Neste contexto, autores como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defenderam que a criação de ambientes pedagógicos, nos quais que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, permitem à criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.

Na pedagogia da participação, a educação foca-se na criança. De acordo com Formosinho (2013) a pedagogia participativa permite que a criança expresse os seus pensamentos, que estejam ativamente a participar e que as suas experiências de vida sejam reconhecidas e respeitadas.

Esta perspetiva pedagógica trata-se de um método voltado para a aprendizagem por meio da descoberta, o conhecimento está interligado aos fatores culturais do sujeito, os materiais que permitam a experimentação e a interação com o meio de forma empírica,

a aprendizagem com atividades lúdicas, visando atividades espontâneas e prazerosas, a interação é entre o professor e a criança, entre criança e criança e entre os materiais, e por fim, a estruturação do ambiente e conteúdos de acordo com a necessidade das crianças. A finalidade da pedagogia da participação é fomentar nas crianças a participação, autonomia e personalidade. E isso vai preparando as crianças para agir futuramente de forma ativa na sociedade.

Por sua vez, ao abordar esta teoria verifica-se que tem os seus principais precursores, nomeadamente Jean Piaget e Lev Vygotsky do século XX. Os construtivistas dão bastante ênfase à linguagem realçando que é fulcral. Uma poderosa ferramenta cultural que pode catapultar o rumo do desenvolvimento. É através da interação com o outro, explorando o ambiente, que as relações se coincidem e se difundem, criando relações interpessoais.

Esta perspetiva educativa tem quatro eixos pedagógicos: ser/estar: eixo do pertencimento e da participação; eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens; eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem. Todos estes eixos contribuem para o processo educativo, à base da construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais.

A perspetiva pedagógica defende que o ambiente educativo deve estar organizado, de modo a criar oportunidades ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento das identidades pessoais, identidades relacionais e sociais, participação comunicativa no aprender, pertenças plurais, assim como narração da aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A pedagogia-em-participação dá muita importância à organização dos espaços pedagógicos. O espaço é como um território organizado para a aprendizagem, é um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço seja aberto às vivências e interesse das crianças e comunidades; que seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético e amigável; que seja seguro, lúdico e cultural.

Relativamente ao espaço, esta perspetiva faz referência à criação de áreas diferenciadas como *workshops*, ateliês, oficinas com materiais apropriados como, por exemplo, área das expressões, área dos jogos, entre outras. Isso vai permitir uma organização do espaço, e desta forma vai promover a construção de aprendizagens

significativas e que o próprio contexto da escola esteja voltado para o sucesso dos alunos e em consonância com a comunidade ou sociedade no seu todo.

Segundo Paulo Freire, citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), cabe ao educador fazer sentir uma nova simbologia da transformação social de forma que as pessoas sintam uma nova humanização, sendo ele um defensor social. O autor chama atenção dos educadores para as responsabilidades, compromisso e ética com a profissão, defendendo que estes devem zelar pela política da educação de modo a garantir uma educação aberta, democrática, inclusiva e progressista.

Como este modelo valoriza tanto os espaços, conseqüentemente, valoriza muito os materiais lúdico-didáticos e pode-se evidenciar que os materiais são vistos como fundamentais, para promover o aprender, o jogar e o brincar com o bem-estar e segurança. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o pilar central para a medição pedagógica de um educador em conjunto com a criança, são os materiais pedagógicos. Ou seja, eles permitem (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis.

Os materiais são vistos como um segundo educador, porque fazem a ponte entre o educador e as crianças e também porque fazem parte integrante do método. Eles são fundamentais para promover o brincar e o jogar; e aprender com bem-estar.

A utilização e seleção dos materiais são pensados a montante e jusante. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013):

A montante é pensada em coerência com a teorização educacional que sustenta a perspectiva pedagógica; a jusante com base na reflexão avaliativa sobre como os materiais utilizados têm sustentado no cotidiano a coerência praxiológica. Como a *práxis* integra na ação a teorização e as crenças, Pedagogia-em-Participação precisa de avaliar sistematicamente a pedagogicidade humanizante dos materiais que utiliza. As experiências das crianças com os objetos constituem-se em transações em que identidades se vão constituindo como realidade em permanente mudança (p.27).

Relativamente ao tempo pedagógico, a Pedagogia-em-Participação apresenta uma rotina diária respeitadora das preferências e motivações das crianças, previsível e consistente, mas com uma natureza flexível (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Isso quer dizer que os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, incluindo uma polifonia de ritmos como por exemplo o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo. Inclui, também, os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades.

O espaço e o tempo vividos estão relacionados com a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo que ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.

### **1.3. Os materiais lúdico-didáticos nos documentos oficiais da Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Dando um breve contexto histórico, a Educação Pré-escolar, a partir de 1997, foi considerada, nos documentos legais como a “primeira etapa da educação básica” (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro). Ao ser considerada como a primeira fase na vida educativa da criança, esta Lei-Quadro da Educação Pré-escolar consagrou os objetivos pedagógicos que esta idade deve conter para o desenvolvimento das crianças.

Atualmente valoriza-se bastante as aprendizagens realizadas nos primeiros anos de vida, pois é nesta altura que há um maior desenvolvimento por parte da criança e, por isso, a criança deve estar inserida num ambiente propício. Para tal, também deve estar rodeada de adultos que tenham consciência das suas ações.

Segundo um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2000, publicado pelo Ministério da Educação (ME), o apoio prestado às crianças dos 0 – 3 anos de idade, em Portugal, não é prioritário devido aos seus valores culturais, o que impede o crescimento desta área.

Na Creche ainda há muito trabalho para ser desenvolvido porque é necessário a presença de orientações pedagógicas precisas e claras, para que os profissionais consigam investigar e melhorar as suas intervenções para terem práticas de qualidade. Como tal, tem havido construções de modelos e currículos para a Creche que se têm focado em aspetos considerados essenciais nesta fase, nomeadamente, segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, competências sociais e comunicacionais (Carvalho e Portugal, 2017).

Neste sentido, deve haver sempre uma ligação entre cuidados e educação, seja qual for o modelo adotado. Segundo Portugal, citada por Carvalho e Portugal (2017), existe uma ligação entre educação, formação e cuidados, neste sentido, essas três esferas estão interligadas em todas as áreas do desenvolvimento e experiência, assim como, em todos os aspectos da atividade lúdica da criança.

Na idade de Educação Pré-escolar, segundo Post e Hohmann (2007) citado por (Fernandes, 2016), os contextos educativos devem ser concebidos e organizados segundo princípios de aprendizagem ativa. Por isso, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado e planeado pelo educador com base nos interesses das crianças e, assim, têm a oportunidade de tomar as suas decisões e ao mesmo tempo proporciona-lhe segurança, bem-estar e confiança para estarem em constante evolução e desenvolvimento (p. 62).

Um ambiente bem planeado faz com que as crianças desenvolvam aprendizagens a vários níveis (cognitivo, social, afetivo, físico). Para completar um bom ambiente de aprendizagem deve haver uma grande variedade de materiais lúdico-didáticos versáteis, flexíveis e sensoriais, sempre adequados a cada faixa etária. Segundo Fernandes (2016), as salas de atividades não são construídas num modelo único para que não haja uma organização fixa do início até ao fim do ano letivo para mostrar que as organizações são dinâmicas, e não estáticas, durante todo o período de estudos.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), os tipos de materiais, de equipamentos existentes e a sua organização, condicionam o modo de como esses espaços e materiais são utilizados, na Educação Pré-escolar. O desenrolar das atividades e dos jogos educativos ao longo do ano letivo vai requerer a sua organização e reorganização. Por isso, como referido anteriormente, a ação do educador é fundamental no planeamento e organização do ambiente de aprendizagem de modo a responder a todas as necessidades de cada criança.

Todas as crianças devem conhecer bem o espaço para que compreendam como funciona e como pode ser utilizado, para poderem desenvolver a sua autonomia e independência. Assim, as crianças podem utilizar os diversos materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas, criativas e de forma cada vez mais complexa (Silva et al., 2016).

O educador deve definir objetivos na seleção de materiais de forma a responder às necessidades de cada criança. À medida que a criança vai evoluindo e ultrapassando

as suas dificuldades, ao longo do tempo vão sendo introduzidos novos materiais e espaços que sejam mais complexos para, de certa forma, serem mais desafiantes para as crianças.

De acordo com Silva et al. (2016) “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético”. Além disso, pode-se usar dois tipos de materiais: reciclados (como, por exemplo, caixas, embalagens, tecidos, etc.) ou naturais (pedras, folhas, paus, etc.). Estes tipos de materiais proporcionam diversas oportunidades de aprendizagem e são materiais que podem chamar mais a atenção das crianças, ou seja, desenvolvem mais aprendizagens significativas.

Pode-se dizer que as OCEPE são um documento que é uma mais-valia para orientar o educador nas suas práticas, na organização do espaço educativo e na escolha dos materiais.

No que refere ao 1.º CEB, os diferentes Programas dão ênfase aos conteúdos a abordar ao longo dos anos letivos. No Programa de Estudo de Meio é referido que cabe ao professor, a orientação de todo processo, constituindo, também, ele próprio, mais uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade, os livros, os meios de comunicação social e de toda uma série de materiais e documentação indispensáveis na sala.

Os programas do 1.º CEB (ME,2004) referem que a manipulação de materiais permite descobertas sensoriais, desperta para a criatividade, estimula para as várias formas das crianças se expressarem, possibilitando o seu desenvolvimento pessoal. As crianças ao sentirem prazer nas várias experiências que vivenciam enriquecem e alargam o desenvolvimento de forma significativa. Os programas do 1.º CEB (ME,2004) estão estruturados de forma flexível e acessível, admitindo diferentes maneiras de executar tendo em conta as aptidões e interesses dos alunos. Devem respeitar as necessidades de cada criança e, por isso, pode-se criar o programa de aprendizagem de forma a considerar as características do grupo. Em qualquer conteúdo é importante que o professor proporcione um bom ambiente e com materiais propícios ao desenvolvimento holístico de cada criança porque estas dependem muito destes fatores para encontrarem respostas e construírem conceitos através da exploração e manipulação.

Os documentos oficiais de cada nível de ensino enfatizam as especificidades das crianças e do grupo, assim como a forma como podem usar os diferentes documentos, ou

seja, tanto as OCEPE, como os Programas de 1.º CEB são flexíveis e podem ser abordados de acordo com o estado de desenvolvimento do grupo de crianças.

Os modelos curriculares/abordagens pedagógicas têm os seus princípios orientadores para ajudar os profissionais tanto nas suas práticas, como na organização dos espaços e na escolha/utilização dos materiais.

## **2. Opções metodológicas de investigação**

No ponto 2, é apresentada a metodologia utilizada ao longo desta investigação e da PES, que foi realizada durante a PES, sendo ela de uma natureza mista, no qual se recorreu a duas abordagens: a qualitativa e a quantitativa.

### **2.1. Metodologia**

Historicamente, as investigações, quantitativa e qualitativa, estão associadas a paradigmas. Portanto, cada tipo de método corresponde a uma perspetiva paradigmática distinta e única. Além disso, muitos investigadores aderem ao paradigma e ao método que lhe corresponde. Mas há outros, que combinam nos seus trabalhos de investigação os dois métodos característicos de cada um dos paradigmas (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177).

Para que um investigador estude profundamente um problema de pesquisa, não tem obrigatoriamente de adotar de forma rígida os métodos quantitativos ou qualitativos, mas tem a possibilidade de combinar estas duas metodologias que se complementam, obtendo desta forma diferentes resultados, contribuindo para a riqueza de dados conseguidos em investigação (Reichardt e Cook, 1996, citado em Carmo, 1998: 177).

Relativamente à investigação qualitativa, Sousa e Baptista (2014), afirmam que a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou valores. Deste modo o investigador desenvolve conceitos, através do tipo de investigação indutiva e descritiva, construindo ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados.

Este tipo de investigação foca-se no processo e não no resultado. É uma investigação holística, flexível e descritiva, na medida em que produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação feita pelo investigador, que acaba por desempenhar uma função fundamental na investigação, porque lhe cabe a compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados. Como técnicas de recolha de dados elegemos a entrevista, a observação participante, notas de campo e fotografias. E como instrumentos de recolha de dados utilizamos os questionários.

Relativamente à perspetiva quantitativa, Sousa e Baptista (2014), mencionam que esta investigação tem como objetivo “a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis” (p.53). Este tipo de investigação mostra-se geralmente

apropriada quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma determinada população. Entendemos que a utilização de inquéritos por questionário seria uma mais-valia como técnica de recolha de dados.

## **2.2. Questão-problema e objetivos**

Enquanto futuros educadores/professores, pensamos sempre na importância das práticas, o que fazer e que materiais utilizar para que as crianças se interessem e se desenvolvam cada vez mais com essas intervenções. Segundo Silva e Sarmiento (2017) “a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança” (p.42). É através da descoberta que a criança se vai desenvolvendo, principalmente nos seus primeiros anos. E segundo as mesmas autoras, Silva e Sarmiento (2017), “é através dos brinquedos e dos materiais que a criança descobre o seu papel no mundo” (p.42). São esses brinquedos e materiais que serão enfatizados, por isso, reconhecemos ser pertinente realizar uma investigação que aborde os materiais lúdico-didáticos que estão presentes no dia a dia das crianças em ambiente educativo, assim como o que os educadores/professores usam para fazerem as suas atividades na sua sala de atividades com o seu grupo.

Desde modo, para iniciarmos a nossa investigação começou-se por escolher a seguinte questão-problema: *De que forma é que os materiais lúdico-didáticos influenciam o desenvolvimento das crianças no processo de ensino/aprendizagem?*

De forma a responder à questão-problema, definiram-se os seguintes objetivos para orientação desta investigação:

- Verificar que materiais lúdico-didáticos existem e como estão organizados nas salas de Creche/Jardim de Infância e escola do 1.ºCEB;
- Investigar quais os materiais lúdico-didáticos mais procurados pelas crianças na Creche, Jardim de Infância e 1.ºCEB;
- Averiguar se os materiais lúdico-didáticos influenciam o desenvolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem;

- Identificar as percepções das crianças sobre os materiais que têm na sala de atividades/aulas;
- Saber as opiniões dos educadores/professores acerca dos materiais que têm na sala;
- Experimentar e usar materiais diversificados nos vários contextos (Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB).

### **2.3. Instrumentos, técnicas e processo de recolha de dados**

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados selecionados foram pensados com o intuito de tirar partido de toda a experiência sentida. Por isso, entendemos por bem utilizar a entrevista, pois possibilita uma interação direta com o entrevistado, permitindo recolher os testemunhos e interpretações, além disso, há a possibilidade de aprofundar o assunto (Sousa & Baptista, 2014).

A observação participante é uma técnica que permite que o investigador tenha acesso às várias perspetivas e formas de pensar das pessoas com quem está a interagir. Assim, desta forma, o investigador consegue recolher dados sobre ações, opiniões, pensamentos, perspetivas a que um observador externo não conseguiria ter acesso.

Relativamente às fotografias, optamos por este instrumento de recolha de dados, pois fornecem dados descritivos fortes para a investigação, visto que pode fornecer informações importantes em conjunto com outros meios de recolha de dados. Sendo assim, esses dados são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente (Bogdan & Biklen, 1991).

No que diz respeito às notas de campo, utilizou-se este instrumento para relatar as reações das crianças às atividades desenvolvidas em sala de aula e, portanto, a partir daquilo que o investigador ouve, vê, vivencia e pensa no decorrer da recolha reflete sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1991).

Nesta investigação, usou-se o Perfil de Implementação do Projeto (PIP), que é um instrumento desenvolvido pelo Modelo Curricular *High-Scope* e segundo Formosinho (2002) “é um instrumento que permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância” (p. 154). Além disso, o PIP possibilita a reflexão e posteriormente a intervenção.

Este instrumento é constituído por 30 itens e organiza-se em quatro tópicos: Ambiente físico (10 itens), Rotina diária (5 itens), Interação adulto/criança (9 itens), Interação adulto/adulto (6 itens). Optamos por dar ênfase apenas aos 3 primeiros tópicos, com o intuito de delimitar e focar nos objetivos essenciais da investigação deste projeto. Cada item da tabela é avaliado de 1 a 5, sendo que os níveis 1 e 2 são considerados uma baixa qualidade, o nível 3 suficiente, o nível 4 é considerado de qualidade e o nível 5 qualidade elevada.

Por fim, consideramos importante utilizar o inquérito por questionário que permite uma maior sistematização dos resultados e também possibilita uma maior facilidade de análise (Sousa & Baptista, 2014). Deste modo, possibilitou-nos uma maior facilidade na análise dos dados e desenvolvimento da presente investigação.

#### **2.4. Processo de análise de dados**

Relativamente à análise dos dados recolhidos, foi feita a análise de conteúdo através de triangulação de dados e categorias de análise. A análise de conteúdo é um procedimento que auxilia na organização dos dados recolhidos, permitindo a objetividade, a sistematização e a generalização dos mesmos (Bardin, 2008).

De acordo com Amado (2013), a análise de dados é um procedimento empírico utilizado no dia-a-dia por qualquer indivíduo, contudo, para se tornar uma investigação científica metodológica, é necessário seguir um conjunto de níveis que irão dar rigor, validade e qualidade necessária.

A análise de conteúdo visa fazer a transcrição de texto, de notas de campo e de outros materiais recolhidos, sempre com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 2003). Iniciamos a análise pela transcrição das entrevistas e tentamos ser o mais fiel possível nas transcrições e posteriormente na análise.

À medida que fomos recolhendo dados foi necessário fazer uma categorização para organizarmos melhor os nossos dados recolhidos.

Os dados recolhidos foram categorizados através de comportamentos, frases, acontecimentos e forma de pensar das crianças que se repetiam ou destacavam. Ou seja,

procuramos regularidades e atribuímos palavras ou frases que as representavam, assim encontramos um meio de classificar os dados descritivos que recolhemos.

### **3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada (PES)**

Neste ponto pretende-se evidenciar os vários contextos e reflexões sobre as características organizacionais das instituições, das salas de atividades e salas de aula em que se desenvolveram as ações educativas, bem como dos grupos de crianças com quem se desenvolveu a PES, em Creche, em Educação Pré-escolar e no 1.º CEB.

#### **3.1. Caracterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada**

##### **3.1.1. A instituição de Creche**

A instituição no qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada em Creche é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), localizada na cidade de Bragança. O edifício é constituído por rés-do-chão e divide-se em duas partes: a Creche e o Jardim de Infância. Na Creche, havia duas salas, o berçário (de 0 a 1 ano de idade), a sala rosa (de 1 a 2 anos de idade) e uma casa de banho/fraldário comum às duas salas. O Jardim de Infância tinha três salas: a sala laranja (de 2 a 3 anos de idade), a sala amarela (de 3 a 4 anos de idade) e a sala azul (de 5 a 6 anos de idade).

Além dessas duas partes, existia um salão polivalente amplo que servia também de refeitório, um ateliê de pintura, uma sala de computadores, um gabinete de reuniões, uma cozinha (mas não eram confeccionadas as refeições), uma lavandaria e uma sala de receção. O espaço exterior era bastante amplo e estava dividido em quatro partes: recreio coberto, uma área com relva, outra área com relva com um tabuleiro de areia e uma casa de madeira e, por fim, uma outra área com um parque infantil com três escorregas e baloiços.

A equipa pedagógica desta instituição era constituída por cinco educadoras de infância, uma delas era a coordenadora e oito ajudantes. Além disso, existia uma ajudante responsável pelos serviços gerais, uma terapeuta da fala e uma educadora do Ministério da Educação que apoiava crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O projeto pedagógico deste contexto era designado por “O Príncipezinho e os 500 anos da Santa Casa de Misericórdia de Bragança”.

### 3.1.2. A sala de atividades

A sala de atividades era bastante espaçosa, o que permitia que as crianças pudessem brincar livremente, proporcionando momentos para se desenvolverem a todos os níveis: cognitivos, emocionais e sociais. Num dos lados da sala, havia um cesto das construções, um escorrega e numa das paredes havia um armário com diversos materiais plásticos, materiais de escrita e livros. Nesse mesmo armário estavam também as babetes e os chapéus que as crianças usavam para ir para o parque e, também, estavam numa das laterais do armário o nome e os dados dos pais das crianças.

Ao lado do armário havia um quadro gigante de um elefante que era o Comilão onde se guardavam as chupetas de cada criança. Nesse mesmo espaço, havia também uma televisão e uma manta para que as crianças pudessem assistir sentadas. Perto desse local, havia um armário com várias garrafas sensoriais e maracas feitas de materiais reutilizados. Era nesse espaço que se colocavam os colchões para as crianças dormirem depois do almoço. Os colchões eram postos e com eles os cobertores e lençóis que os pais tinham que trazer previamente.

No outro lado da sala, havia um armário igual ao da biblioteca com jogos e brinquedos para as crianças poderem usufruir. No lado oposto, havia uma área de interesse denominada “Área da casa”, com um quarto e uma cozinha de brincar com diversos utensílios. Esta área ficava encostada a uma casa colorida de plástico e um balancé. Nessa parede, havia um placar com as datas dos aniversários de cada criança.

Mesmo perto da entrada da porta, havia um colchão para as crianças poderem estar em grande grupo para ouvirem a educadora, para cantarem ou fazerem atividades. Nessa parede onde estava o colchão, estava um placar em cortiça com os trabalhos que as crianças iam fazendo para que os pais pudessem ver os trabalhos dos seus filhos.

A sala tinha três portas: duas portas davam para o interior da instituição e outra dava para o exterior onde as crianças podiam usufruir do espaço quando possível. Numa das portas interiores, tinha as planificações do mês, o registo de higienização e o registo das crianças com o número de contato dos pais. Na outra porta havia um registo dos materiais existentes na sala de atividades.

### 3.1.3. O grupo de crianças

A fase de observação teve um período de duas semanas, no qual houve a oportunidade de conhecer o grupo de crianças, em relação ao seu espírito de grupo, assim como às suas particularidades. Além das informações dadas pela Educadora de Infância na sala de atividades ao longo dos dias, todas as semanas tivemos reuniões para refletir sobre o trabalho desenvolvido enquanto estagiárias, as planificações que íamos desenvolver nas semanas seguintes e ainda sobre o desempenho e envolvimento das crianças nessas atividades.

O grupo de crianças no qual foi desenvolvido a Prática de Ensino Supervisionado na parte da Creche era constituído por catorze crianças. Inicialmente eram doze, mas depois entraram mais duas crianças para o grupo. Desta forma, perfaz um total de cinco crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Este grupo revelou como características ser imenso curioso, sempre à descoberta, muito acolhedor e bastante carinhoso. Mostravam muito interesse por atividades novas ou um objeto novo na sala. Apreciavam muito quando chegavam materiais novos como legos, puzzles, jogos de associação, dominós, que se iam introduzindo.

Todavia, foi possível termos a perceção de que havia uma certa discrepância em certos aspetos, como, por exemplo, tanto na linguagem, assim como a nível motor ou mesmo a nível de relacionamentos uns com os outros. Apesar de que numa maneira global a nível das relações eram boas, notamos que ainda havia dificuldades em partilhar materiais e brinquedos, além disso, algumas crianças não tinham uma boa adaptação, devido ao facto de não terem uma rotina fixa de ambientação familiarizada com a Creche. Além disso, verificamos que o grupo foi bastante recetivo às estagiárias, assim como às atividades que foram propostas, pois mostraram sempre interesse.

No que refere ao Projeto de Atividades de Grupo, era intitulado de “À descoberta de si próprio e o mundo que o rodeia”. Por isso, todas as atividades iam ao encontro do Projeto da Instituição, além disso, proporcionavam momentos de descoberta de novas competências, sensações e conhecimentos.

Para possibilitar novos desafios e experiências planificamos diversas atividades para que as crianças tirassem o maior proveito de cada objeto, de cada brincadeira e de cada atividade, de modo que fosse possível abordar várias áreas e conteúdos.

## **3.2. Caraterização do contexto de Educação Pré-escolar**

### **3.2.1. A instituição de Educação Pré-escolar**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), relativamente à Educação Pré-Escolar, foi desenvolvida num Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Bragança. A instituição era constituída por três pisos. No segundo piso funcionava a Creche que tinha seis salas de atividade (duas salas com crianças de dois anos de idade, duas salas com crianças de um ano de idade e dois berçários dos 3 meses a 1 ano de idade), o arquivo, três instalações sanitárias, um refeitório destinados para as crianças da Creche, uma arrecadação (que contém equipamentos e materiais e, também, produtos de limpeza e higiene) e, ainda, um salão polivalente que serve como recurso para as crianças fazerem as atividades de Expressão Físico-Motora sempre que as condições meteorológicas não favorecem a sua prática no exterior. Este espaço também era utilizado para o acolhimento das crianças do Jardim de Infância e também para o descanso das crianças da Creche. Neste piso, ainda, se podia encontrar o gabinete da direção.

No primeiro piso, funciona o Jardim de Infância com três salas de atividades (a sala verde – 3 anos, a sala laranja – 4 anos e a sala amarela – 5 anos), três instalações sanitárias, um vestuário para as crianças perto das salas de atividades. Neste piso existe, ainda, a cozinha e o refeitório para as crianças, para as educadoras e auxiliares de ação educativa, uma despensa e uma secretaria.

A secretaria ficava no *hall* de entrada e à esquerda estava um placar com a documentação necessária, como, por exemplo, o regulamento interno das várias respostas sociais da instituição, a ementa semanal, o horário de funcionamento, a organização das atividades da componente de apoio à família, entre outros. E à direita ficava outro placar que continha trabalhos realizados pelas crianças. Mesmo na entrada havia uma secretária com dois dossiês, um para a Creche e outro para a Educação Pré-escolar, para que os pais registassem a hora da entrada e a hora da saída dos seus educandos.

No que concerne ao rés-do-chão, é correspondente à resposta social de centro de dia. Neste piso havia um salão de cabeleireiro, no qual as pessoas que frequentavam a instituição podiam usufruir, uma garagem, uma receção, um posto-médico, um gabinete de psicologia, um bar, instalações sanitárias, uma sala de convívio e um refeitório.

A parte exterior da instituição tem parque de estacionamento e dois parques infantis. O parque mais próximo da instituição, que foi o que as crianças usaram durante a PES, tem um escorrega, uma casa e um cavalo de mola.

Os pais entregavam os seus filhos no *hall* de entrada às assistentes operacionais, que já estavam à espera e estas encaminhavam as crianças para as respetivas salas da Creche. As restantes crianças deixavam os seus pertences no vestuário e subiam para o salão polivalente, onde era feito o acolhimento das crianças do Jardim de Infância. Depois da chegada das educadoras, as crianças desciam para as suas respetivas salas de atividades.

A equipa pedagógica da instituição era constituída por oito educadoras de infância, sendo uma a coordenadora da Creche e uma a coordenadora do Jardim de Infância e dez assistentes operacionais. Também estavam incluídas na equipa as responsáveis pelo centro de dia e convívio, o pessoal da direção, as cozinheiras e as funcionárias da limpeza. O projeto pedagógico da instituição era “Segredos do planeta azul: vamos brincar com a água” e o plano de atividades da sala vai ao encontro do Projeto Pedagógico.

### **3.2.2. A sala de atividades**

A sala de atividades na Educação Pré-escolar onde realizamos a PES encontrava-se dividida por áreas de interesse: a área da biblioteca, a área da garagem, a área do quarto, a área dos jogos, a área das construções, das expressões plásticas, área da plasticina e a área da cozinha.

Na sala de atividades existiam duas mesas perto de uma estante que tinham os estojos. Essas mesas eram destinadas para a realização de trabalhos práticos. Perto dessas mesas, existia um armário com materiais e recursos de apoio à educadora e também mais duas estantes: uma estante com garrafas de águas das crianças e outra com os dossiês de cada criança.

Ao lado desse espaço arrumavam-se os jogos e os materiais das áreas das construções e da garagem. Próximo da área da biblioteca existiam duas mesas destinadas aos jogos de mesa. No outro lado da sala existiam duas mesas separadas e designadas à área da plasticina ou apoio a alguma atividade. Além disso, nas paredes existiam dois

grandes quadros de cortiça, um em cada parede, frente a frente, onde os trabalhos das crianças eram expostos.

Neste espaço havia dois tapetes onde as crianças se sentavam no tempo de grande grupo, onde cantavam os bons dias, onde viam televisão e onde brincavam quando estavam nas áreas das construções e da garagem. As paredes da sala, além de conter os quadros de cortiça, tinham também outros trabalhos relacionados com as estações do ano ou assuntos abordados em atividades desenvolvidas.

Para além disso, as paredes tinham o quadro das presenças, no qual todas as crianças diariamente marcavam a sua presença, e na parede em frente tinha o quadro do comportamento que era preenchido consoante a avaliação e justificação do comportamento das crianças durante o dia (Figura 3). Perto desse quadro ficavam as regras da sala e as palavras mágicas (por favor, obrigada e desculpa) que foram implementadas em conjunto com as crianças.



**Figura 3** – Quadro do Comportamento; Regras da Sala; Palavras Mágicas

Em relação à organização da sala de atividades, as áreas eram bem distribuídas e repartidas pela sala, além de bem organizadas e equilibradas tendo em conta as dimensões da sala. Outro aspeto relevante foi o facto de os trabalhos das crianças serem todos expostos, isso ajudava muito as crianças a desenvolverem as suas capacidades e personalidades.

### **3.2.3. O grupo de crianças**

Relativamente à caracterização do grupo de crianças deste contexto, tinham idades de 5 e 6 anos e era um grupo constituído por 24 crianças, nove do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Este grupo pertencia à sala amarela - 5 anos de idade, ou seja, eram finalistas e ingressavam no 1º ano do 1º CEB no ano seguinte.

Era um grupo que como todos os outros tem as suas particularidades e com personalidades bastante fortes. As crianças eram curiosas e procuravam sempre por novas experiências, muito abertas a novas descobertas e com interesse no meio que as rodeava, havendo alguns casos com dificuldades de concentração e de distração. Eram bastante unidas e bastante carinhosas com todos. Além disso, havia crianças que frequentavam a terapia ocupacional, outras a terapia da fala, e ainda havia crianças que eram seguidas pelas duas terapias. Todas as atividades foram feitas a partir de pontos de interesse das crianças para que todas se desenvolvessem e, principalmente, que se exprimissem, visto que algumas crianças tinham dificuldade de o fazer.

## **3.3. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico**

### **3.3.1. A instituição do 1.º Ciclo de Ensino Básico**

A Escola Básica EB 1, 2, 3 está integrada no Agrupamento de Escolas Abade Baçal, é uma instituição da rede pública localizada na cidade de Bragança. O Agrupamento abrange vários níveis de ensino: uma escola secundária, duas escolas do Ensino Básico e quatro escolas do 1.º CEB e tem ainda cinco Jardins-de-infância. Neste Agrupamento frequentavam 270 alunos no 1.º CEB.

Relativamente ao 1.º CEB onde se desenvolveu a PES, tinha ofertas como Atividades de Enriquecimento Curricular e, especificamente, no 1.º e 2.º anos, tinham Inglês, Música, Atividade Física e Desportiva, sala saRA (sala de informática) e, também, Cidadania e Desenvolvimento.

O espaço físico da escola era constituído por uma biblioteca, dois auditórios, refeitório, sala de convívio para professores, uma sala de informática, salas dotadas de quadros interativos, entre outros, garantindo as condições adequadas às várias atividades do quotidiano da escola.

Na parte do 1.º CEB, existia na entrada na parte direita uma zona onde as funcionárias faziam a receção das crianças e, nesse mesmo local do lado oposto, existiam as casas de banho femininas e masculinas e também uma sala de arrumos. Ainda no piso inferior, havia a sala de professores e a papelaria da escola.

No piso superior, existiam duas salas para dar apoio a alunos ou para reunião de professores, uma sala de arrumos e as restantes salas eram de aulas de 2.º e 3.º anos.

### **3.3.2. A sala de aula**

O espaço físico da sala de aula encontrava-se organizado por três filas de mesas e cadeiras e as mesas do fundo estavam unidas. Na lateral junto à porta, havia duas mesas juntas lateralmente. A sala de aula tinha dois quadros (interativo e de marcador), dois armários onde se podia guardar todo o material didático, aquecimento e as paredes eram revestidas de quadros de cortiça para possibilitar a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. Além disso, tinha também vários placares sobre os conteúdos abordados e temáticas trabalhadas.

A sala de aula era um pouco limitada, havia pouco espaço de arrumação, mas os materiais (livros, capas, cartazes, manuais escolares, cartolinas, computador, projetor, material riscador) encontravam-se bastante bem preservados e em bom estado. O espaço e o equipamento da sala de aula contribuem muito para que haja uma melhoria e aumento do desenvolvimento cognitivo do grupo, por isso deve ser muito bem aproveitado e organizado.

### **3.3.3. O grupo de crianças**

A turma que frequentava o 2.º ano do 1.º CEB era um grupo constituído por 22 crianças, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Era um grupo bastante equilibrado, muito curioso e sempre disposto a aprender.

Apesar de, por vezes, ser um grupo irrequieto, conseguiu-se facilmente criar um bom ambiente de trabalho. Havia na sala de aula uma professora titular e uma professora de apoio, para auxiliar dois alunos com dificuldades de aprendizagem. Às terças-feiras ia

uma professora acompanhar um aluno com Necessidades Educativas para estar e trabalhar especificamente com ele.

Além disso, havia um pequeno grupo de seis elementos que precisavam de acompanhamento e tornou-se difícil trabalhar com eles porque estavam constantemente a falar e à espera de que se fizessem as atividades no quadro para poderem fazerem as suas.

A nível de comportamento era um grupo complicado que, por vezes, dificultava a dinâmica da aula por não mostrarem interesse nem motivação para trabalhar e executar as tarefas. Por isso, tivemos que alterar várias vezes as estratégias ao longo do percurso para poder adaptar e se ajustar ao grupo.

Apesar disso, o grupo tornou-se muito comunicativo e expressivo e, com isso, nas discussões e debates as crianças eram bastante ativas e ofereciam-se voluntariamente para responder ou opinar sobre algo.

## **4. Ação educativa: Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem**

No quarto ponto, será descrito as principais experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas e desenvolvidas nos três contextos da PES: Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB.

### **4.1. Experiências de aprendizagem do contexto de Creche**

Durante a PES realizamos diversas experiências de aprendizagem em contexto de Creche. Entre elas, selecionamos a que melhor abordou a questão problema e a validade dos objetivos delineados.

#### **4.1.1. À descoberta das sensações**

Esta experiência de aprendizagem surgiu porque, como referimos anteriormente, o Projeto de Atividades de Grupo era “À descoberta de si próprio e o mundo que o rodeia” e consideramos por bem dar ênfase à descoberta e aos sentidos. Para dar resposta a esse ponto da planificação definimos vários objetivos a atingir, tais como: estimular a autonomia, explorar objetos através dos sentidos, resolver problemas com que a criança se depara ao explorar e a brincar, promover o espírito de iniciativa e a tomada de decisões.

Esta atividade consistiu na descoberta de dois livros feitos previamente em cartão com vários elementos de diferentes texturas (algodão, lixa, botões, tecidos, entre outros).

Como planeado, as crianças entraram na sala de atividades sem avisarmos que os livros estavam ali. Os livros foram colocados na mesa da sala e assim que as crianças viram, começaram logo a explorá-los. As crianças mostraram surpresa pelos novos objetos na sala e começaram a analisar e a experimentar os livros sem quaisquer indicações, por iniciativa própria. Enquanto isso observávamos e registávamos o comportamento e a reação das crianças nas notas de campo, conforme se pode verificar na nota de campo n.º 1. É de salientar que os nomes das crianças utilizados são fictícios.

*O João gostou principalmente da parte dos botões e de uma página com efeitos dourados com saliências redondas. Mas, inicialmente, apenas tocava com um dos dedos e só depois tocava com as duas mãos.*

(Nota de campo n.º 1, 23/10/2017).

Como o livro tinha elementos de várias texturas que as crianças ainda não tinham visto ou experimentado, inicialmente começaram por explorar apenas com um dos dedos. Podemos perceber que esse comportamento era comum e que quase todas as crianças estavam a fazer o mesmo. No global, todas as crianças reagiram da mesma forma, porque nunca tinham experienciado estas sensações na sala de Creche, mas após um diálogo com as crianças houve mais motivação para manipular as páginas dos livros. Desta maneira, sentiram-se mais seguras para manusear e explorar melhor os livros com confiança, usando assim as duas mãos e faziam os desafios que os livros propunham. Os desafios consistiam em abrir e fechar fechos, manipular e rodar os botões com diversos tamanhos e formas, apertar as esponjas e sentir a suavidade do algodão.

Devido ao facto de neste grupo haver crianças com idades diferentes e níveis de desenvolvimento díspares houve reações distintas. Enquanto o João manipulava o livro essencialmente com o toque, o Gonçalo já conseguia manusear os objetos que estavam no livro (Figura 4).

*O Gonçalo, Figura 4 (que já andava e falava enquanto outros ainda estavam a aprender a falar e andar) foi a única criança que teve mais interesse na página dos fechos e que os conseguiu abrir e fechar. Também gostou muito da página dos botões e já conseguia distinguir os mais pequenos dos maiores. Por sua vez, a Marta (Figura 5), gostou tanto das páginas dos algodões e tecidos que encostou a cara no livro acariciando-o.*

(Nota de campo n.º 2, 23/10/2017).



**Figura 4** – Gonçalo a interagir com os fechos



**Figura 5** – Marta a brincar com os algodões e tecidos

Ao longo desta exploração, questionamos as crianças e observamos se as crianças gostaram ou não, do que gostavam mais, as cores que estavam presentes, o que é que estavam a sentir, se era fofo, áspero ou se era macio, liso ou ondulado. O livro ficou na sala e despertou o interesse nos dias e semanas seguintes com as crianças a manuseá-lo.

Consideramos que a experiência de aprendizagem desenvolvida foi enriquecedora e permitiu que as crianças desenvolvessem competências de diferentes áreas, de uma forma articulada. Oliveira-Formosinho (2007) refere que o papel do educador é trazer várias e novas experiências, como ajudar as crianças a refletirem sobre essas questões, encorajando-as a questionar, investigar e descobrir, traduzindo-se em evolução.

No geral, pode-se afirmar que algumas crianças inicialmente sentiram-se inseguras em experimentar os livros, devido às diferentes texturas. Com a ajuda dos adultos presentes na sala e por verem os colegas a utilizar os livros, conseguiram usufruir e tirar proveito das várias experiências que os livros proporcionavam. Podemos afirmar, então, que foram alcançados os objetivos propostos na planificação.

Os livros ficaram na sala de atividades para que pudessem utilizá-los quando quisessem. Houve o caso de estarmos em atividades com outros elementos e uma criança foi ao armário buscar o livro para mostrar aos colegas, o que demonstra que já se sentiam bastante à vontade com a manipulação das diferentes texturas dos livros e que gostaram dos novos livros da sala.

Neste enquadramento, partilha-se as palavras de Bower (1992) quando afirma que “o mundo que compreendemos é o mundo que podemos ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar” (p. 7) e de Portugal (2012) quando acrescenta que os sentidos permitem: “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório” (p. 6).

Considerando que as crianças aprendem através da exploração e da manipulação com a curiosidade e o desejo de explorarem o meio que as rodeia, tentou-se promover essa exploração através de diversas experiências que permitissem a manipulação e um trabalho que envolvesse as sensações, criando-lhes oportunidades para o brincar e para o explorar, com a necessária preocupação de organizarmos o ambiente educativo para que se tornasse estimulante e proporcionássemos oportunidades às crianças de descobrir diversas sensações.

## **4.2. Experiências de ensino e aprendizagem do contexto de Educação Pré-escolar**

Neste ponto vamos descrever três experiências de ensino e aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar que mais salientaram a importância da manipulação dos materiais lúdico-didáticos.

### **4.2.1. Palavras que Rimam**

Realizamos esta EEA ao longo de vários dias com os seguintes objetivos: estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral; estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral; reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; escutar o que as crianças têm a dizer e incentivar a sua participação nas conversas.

Iniciamos esta atividade porque todas as semanas começamos a trazer para a sala de atividades vários livros e colocávamos na área da Biblioteca. Nesse dia vimos que várias crianças pegaram e pediram para ler o livro *História da Baleia*, adaptado e ilustrado por Elza Mesquita e Ana Pereira (Figura 6). Este livro retrata a história de uma baleia muito comilona e a importância dos recursos marinhos.



**Figura 6** – Leitura do Livro *História da Baleia*

Finalizada a história realizamos um pequeno diálogo sobre as partes que as crianças mais gostaram. E estas manifestaram prazer em ouvir a história e o quão engraçada que era. Como na história havia palavras com sons parecidos o Tiago disse “*João, balão, caldeirão, portão*” (Nota de campo n.º 1, 09/01/2018).

Começamos a usar palavras da história e a procurar outras que terminavam com um som parecido. Fomos buscar um quadro preto e escrevemos as palavras que as crianças nos estavam a dizer (Figuras 7 e 8). Dialogamos e questionamos com as crianças sobre as semelhanças que tinham as palavras escritas e depressa identificaram as últimas letras que eram iguais. A partir destas pequenas participações das crianças começamos a falar das rimas que são palavras que têm o mesmo som no final.

- *Como gato rima com pato* (Pedro).
- *E com rato* (Diana).

(Nota de Campo n.º 2, 09/01/2018).



**Figura 7 e 8** – Utilização do quadro para escrever as palavras que rimavam

No final do dia, em grande grupo, fizemos o reconto das atividades realizadas ao longo do dia. Na reunião uma das crianças colocou a seguinte pergunta: “*Os peixes que moram no mar podem viver no rio?*” (Gonçalo, Nota de Campo n.º 3, 09/01/2018). Na opinião das crianças foi uma pergunta pertinente e, em grupo, decidimos começar uma investigação. Começamos por escrever as ideias que eles tinham sobre o mar e o rio, com essas informações conseguimos, ainda, fazer rimas.



**Figura 9** – Texto, rimas e ilustrações feitos pelas crianças sobre o mar e o rio

Decidimos realizar uma pesquisa em grupos de quatro elementos rotativos até todos terem tido oportunidade de procurar características dos animais do rio e do mar. Enquanto ficávamos a fazer a nossa pesquisa as restantes crianças ficavam a brincar livremente nas áreas.

As crianças estavam muito entusiasmadas a escolherem as principais características destes animais para poderem, mais tarde, partilhar com o resto do grupo. Cada grupo pesquisava sobre animais diferentes.



**Figura 10** - Escolha do animal do mar para fazer uma pesquisa

As crianças sentiram-se envolvidas ao longo destas atividades.

- *Posso dizer aos meus colegas o que aprendi sobre o peixe que pesquisamos?*

(João)

- *Sim, podes* (Educadora Estagiária)

- *Gostei do peixe que aprendemos, podemos também contar?* (Tiago)

(Nota de campo n.º 2, 10/01/2018)

Após as iniciativas das crianças reunimos o grupo para a partilha de saberes entre elas, o que foi muito gratificante e conseguíamos notar uma grande satisfação.

Depois de partilhar as ideias, por iniciativa das crianças, realizamos um cartaz com as informações recolhidas na pesquisa de informação para quem entrasse na sala de atividades visse o resultado da nossa pesquisa. Assim quando os pais vinham buscar as crianças, estas mostravam com orgulho o que tinham aprendido.

#### **4.2.2. Vamos construir a Mara**

Esta experiência de ensino e aprendizagem abrangeu vários dias de maneira a incluir várias áreas. Tal como a EEA anterior, esta atividade surgiu porque colocamos novos livros na Área da Biblioteca, entre eles estava o livro *Orelhas de Borboleta* de

Luísa Aguiar e André Neves. Este livro foi escolhido por uma criança que nos pediu para lhe lermos aquela história.

- *Estagiária, será que me podes ler esta história?* (Bruno)

- *Sim, mas porquê que escolheste esta história?* (Educadora Estagiária)

- *Porque a menina está bem vestida e tem o cabelo bonito* (Bruno).

(Nota de campo n.º 1, 04/12/2017).

Partindo da sugestão desta criança optamos por ler em grande grupo, decidimos fazer uma leitura expressiva do livro *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguiar e André Neves, com apoio de imagens ilustrativas da história. Seguidamente houve um diálogo acerca da história e sobre as nossas diferenças. Este livro transmite uma mensagem inclusiva, para aquelas crianças (pessoas) que são discriminadas, demonstrar respeito por todas as pessoas, reforça de forma “cativante” que as crianças devem encarar de forma positiva aquilo que para as outras crianças é motivo de riso.

A história *Orelhas de Borboleta* foi uma história que despertou o interesse das crianças, o que foi gratificante, visto que, segundo Mata (2008), a leitura de histórias pode ir muito além de ser algo rotineiro e de forma estereotipada, com pouca riqueza, pode ser então uma atividade extremamente agradável, que levam ao ser, muitos pensamentos, reflexões e experiências, formando pequenos leitores que possam ir muito além do que está registado nos livros.

Em pequeno grupo, foi realizada a divisão silábica de palavras relacionadas com a história que para ajudar a dividir as sílabas usavam as palmas. De seguida, a partir dos nomes da história da Mara, fez-se também a divisão silábica de cada nome de cada criança e fizemos a construção de um livro das sílabas dos nomes. Para as crianças associarem as sílabas às palmas imprimimos os seus nomes e cortamos nas respetivas sílabas para colarem numa cartolina os seus nomes e as suas sílabas.



**Figuras 11 e 12**– Grupo de crianças a trabalhar na construção das sílabas dos seus nomes

Em grande grupo, debateu-se sobre as especificidades da Mara (a personagem principal) e de pessoas que têm dificuldades e características diferentes. Dessa maneira, decidimos em grande grupo fazer um desenho sobre a Mara porque já era habitual as crianças fazerem um desenho das suas partes preferidas. No final cada criança apresentou os seus desenhos e falou um pouco sobre eles.

A partir desse ponto, assistiu-se a um vídeo no computador sobre um menino com mobilidade reduzida em que lhe ofereceram um cão e ele inicialmente não o aceita por ter a mesma patologia, mas que com o tempo aceita as suas diferenças e as do seu cão. A intencionalidade deste vídeo era mostrar às crianças as diferenças de cada pessoa e que devemos respeitar cada particularidade das pessoas. A partir daí, que ele começou a sair mais de casa para brincar com o seu melhor amigo.

Em determinado dia, reparou-se que algumas crianças estavam a falar da Mara ao estarem a brincar nas áreas de interesse, conforme a Nota de campo n.º 3.

- *Esta toalha é parecida à saia da Mara (Maria Alice).*

- *Sim e olha eu com o cabelo parecido ao da Mara (Dora).*

(Nota de campo n.º 3, 04/12/2017).

Como tal, decidimos reunir as crianças e questioná-las se gostaram da Mara e da sua história. Com respostas positivas, deu-se continuidade com perguntas se gostariam de

mais atividades sobre a Mara e todos concordaram. Surgiu a pergunta, “*E se trouxéssemos a Mara para a sala?*” (Gonçalo). Foi então que concordamos em construir a Mara e que seria um fantoche para que todos pudessem contar histórias com a Mara ou contar histórias à Mara. As crianças optaram por um fantoche porque tinham visto na instituição vários fantoches e gostavam de criar um. Esta foi uma ideia bastante pertinente, uma vez que é importante trabalhar na Educação Pré-escolar a expressão plástica, permitindo a interação entre pares, possibilitando que estes tomem “consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (Silva et al., 2016, p.59). Questionadas acerca da localização onde iria ficar a Mara e a resposta foi unanime: a Área do Quarto.

Para saber como as crianças queriam a Mara, levamos vários materiais para a sala: tecidos de várias cores e formas, botões, material riscador, esfregão, cola, etc. Em pequenos grupos, fez-se a construção de uma maquete 2D da Mara, como se pode observar na Figura 13. Cada grupo mostrou aos seus colegas as suas construções e falou-se das ideias que gostaram mais para começar a fazer a “nossa Mara”.



**Figura 13** – Maquete 2D da Mara criada pelas crianças

Depois de realizadas as maquetes, passou-se à elaboração real da Mara. Em pequenos grupos, escolheu-se partes da Mara, uns escolheram como seria a camisola da Mara, outros a saia, outros a cabeça e o cabelo, a estrutura, entre outras tantas ideias.

Nesse dia à tarde, realizou-se um jogo de imagens sobre a Mara. Foram apresentadas várias imagens sobre a história e no meio estavam imagens intrusas de outras histórias, como, por exemplo, a Branca de Neve, Capuchinho Vermelho, entre outras.

Na semana seguinte, iniciou-se o processo de fazer a junção das partes que foi realizada com cada grupo. Foi um trabalho demorado e que necessitava de muita paciência, mas com a determinação exemplar das crianças, foi feito um bom trabalho.

Depois de todo este processo, reuniu-se as crianças em grande grupo e foi mostrado o resultado final da Mara. As crianças apesar de fazerem todas as partes do nosso fantoche, ainda não o tinham visto completo e foi então que ficaram admiradas e contentes com o resultado final. Todas tiveram oportunidade de falar e disseram que gostaram do resultado (Figuras 14 e 15).



**Figuras 14 e 15** – Apresentação da “Mara” em grande grupo

A partilha com o grupo apresenta-se como uma forma de promover a reflexão sobre o trabalho realizado desenvolvendo assim a sua capacidade autocrítica, autoavaliação e a “sua capacidade de «escuta interna»” Rinaldi (citado por Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 127).

Concluindo, podemos afirmar que quando um projeto parte da iniciativa das crianças, elas sentem-se mais motivadas e entusiasmadas por realizarem as suas tarefas. Ao longo de todo este processo, as crianças deram as suas opiniões e se estavam a gostar do resultado. Como as crianças sentiam que estavam a orientar este projeto, sentiram-se mais responsáveis pelo produto final da Mara.

Além disso, tínhamos vários objetivos que as educadoras definiram para as crianças desenvolverem e que pretendíamos alcançar tais como: respeitar a opinião dos colegas; desenvolver capacidades expressivas e criativas; incentivar a sua participação nas conversas; desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras; identificar o número de sílabas de uma palavra; cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. Todos os objetivos propostos foram alcançados de um modo muito positivo. Como o grupo estava motivado para desenvolver este projeto que partiu da ideia conjunta do mesmo, este estava muito recetivo a novas ideias, as atividades fluíram de forma positiva e foram resultando em atividades diversas em que todos se sentiram envolvidos e com vontade de experimentar.

#### **4.2.3. Caixa de correio das sílabas**

Esta Experiência de Ensino e Aprendizagem foi criada a partir da planificação da Educadora e para dar seguimento à sua organização curricular, decidiu-se retomar a divisão silábica, tendo como objetivo dar continuidade ao projeto da “Mara” em que já havíamos falado das sílabas.

Levamos dois painéis grandes com uma espécie de envelopes colados. Cada envelope tinha uma letra do abecedário que no conjunto funcionavam como caixas de correios.



**Figura 16** – Painel com as letras do abecedário

Num envelope à parte existiam cartas com os nomes de todas as crianças do grupo e as suas respetivas fotografias. Em grande grupo explicamos quais as regras do jogo, como íamos jogar este jogo e para que servia o jogo.

Já em pequeno grupo, cada criança teve oportunidade escolher uma carta que estava virada para baixo e colocava a carta na respetiva letra e de seguida, fazia a divisão silábica do nome (Figuras 17 e 18). O jogo ia funcionando à vez até terminarmos as cartas todas.



**Figuras 17 e 18** – Crianças a colocar os nomes dentro dos envelopes.

De acordo com a nota de campo n.º 4. Notou-se os seguintes comentários das crianças em relação à atividade:

- *Gosto deste jogo. Tem o meu nome e a minha fotografia* (Gonçalo).
- *Tem cartas com fotografias de todos, é mesmo fixe* (Guilherme).
- *E também é bom ver o nome dos outros* (Maria).

(Nota de campo n.º 4, 04/12/17).

As crianças ficaram muito interessadas nesta atividade, de tal maneira que o Gonçalo perguntou: “*Este jogo pode ficar connosco na sala?*”. De seguida, reuniram-se as crianças em grande grupo, onde foram questionadas sobre o jogo, o que acharam, o que mudavam, etc.

Após as várias respostas positivas das crianças, partilhamos a ideia do Gonçalo ao grupo e o *feedback* foi bastante positivo e o grupo ficou entusiasmado com a ideia. A educadora perguntou ao grupo onde achavam que o jogo poderia ficar e depois de várias ideias e debates, o grupo concluiu que iria ficar na Área da Biblioteca. E a partir daí, notou-se uma maior afluência a essa área de interesse nas horas de brincadeira livre.

A atividade lúdica deve ser desenvolvida em sala de atividades como forma de motivação para propiciar às crianças aprenderem de forma lúdica e espontânea. Segundo Antunes (2004), brincar favorece a autoestima, a interação com os seus pares e, sobretudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que desafiam os seus saberes estabelecidos e destes fazem elementos para novos esquemas de cognição. Através do jogo simbólico e o manuseamento de diferentes materiais, a criança aprende a agir e desenvolve autonomia que possibilita descobertas e anima a exploração, a experiência e a criatividade.

À medida que se fizeram novas atividades, trouxe-se cartas novas com nomes e imagens relacionadas com o trabalho desenvolvido. Por exemplo, uma das vezes falou-se do mar, dos rios, dos animais aquáticos e, então, foram feitas novas cartas relacionadas com o tema (Figuras 19 e 20).



**Figuras 19 e 20** – Crianças a colocar nomes de outros temas dentro dos envelopes.

O ato de brincar tem que ser visto como uma prática pedagógica fundamental para o Educador e, assim, esse momento serve também para compreender as crianças de uma forma mais ampla e específica, pois é nesses momentos de interação entre os adultos e as crianças que essas fases de desenvolvimento coletivo e/ou individual podem ser percebidas.

De acordo com Delorme (2012), as brincadeiras e jogos que são eleitos como os favoritos pelas crianças, auxiliam os professores a construir e sustentar pensamentos, que de primeiro momento poderiam ser de entendimento complexo, porém, como foram conceitos transformados em brincadeiras, o entendimento fica bem mais tangível e entendível, facilitando a maneira que é trabalhada no Jardim de Infância, assim como, é possível brincar e jogar dando vida e voz a seres que antes eram imaginários num espaço e tempo real, virtual ou imaginário.

### **4.3. Experiências de Ensino e Aprendizagem do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto passamos a descrever três experiências de ensino e aprendizagem no contexto de 1.º CEB. Como acontece nos outros pontos, realizamos várias EEA mas consideramos que as três seguintes são as mais indicadas para a nossa questão-problema.

### 4.3.1. Palavras Cruzadas Gramaticais

Esta atividade EEA foi organizada porque era necessário rever conteúdos para as fichas de avaliação sumativa a Português. Partindo desse ponto, decidiu-se criar algo diferente para fazer as revisões dos conteúdos que iam ser abordados nas fichas de avaliação visto que as crianças estavam menos entusiasmadas porque pensavam que iam realizar fichas de trabalho todo o dia. Ouvimos a Maria a dizer:

- *A Professora disse que íamos ter muitas fichas para fazer para nos preparamos para a Ficha de Avaliação.*

- *Eu não gosto de fazer fichas e não são tão divertidas (Gonçalo).*

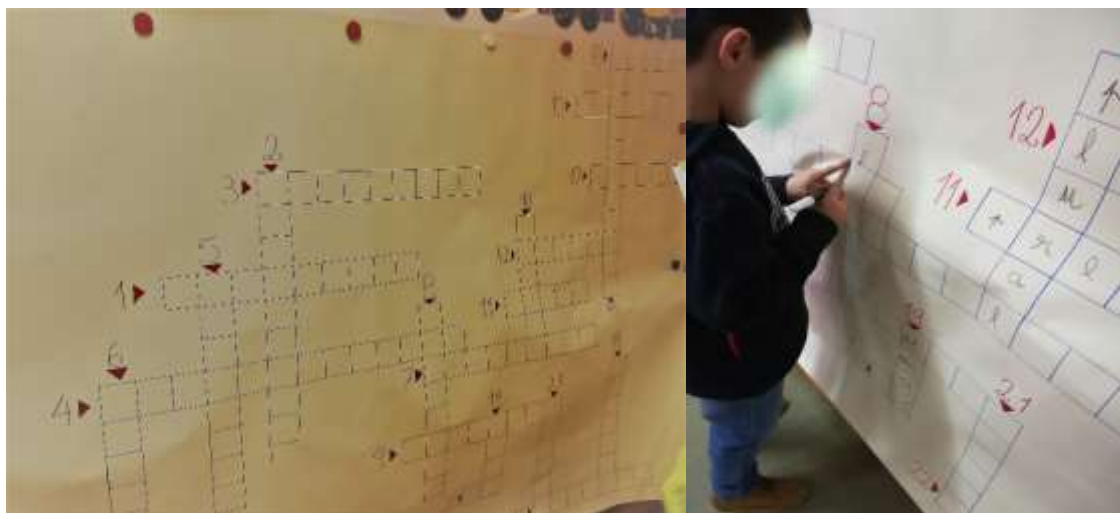
(Nota de campo n.º 1 – 11/03/2018).

Para iniciarmos as revisões e para as crianças se sentirem mais incluídas nas atividades de revisões decidimos realizar um jogo que envolvesse mais as crianças e que abordasse vários conteúdos. Para isso, definimos como objetivos para esta atividade cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras, identificar nomes, determinantes artigos e adjetivos, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto e estimular o trabalho em equipa.

Esta EEA foi realizada com ênfase nos nomes (masculino, feminino, singular e plural, sinónimos e antónimos). Estes tópicos foram salientados porque era uma dificuldade geral do grupo e assim pode-se partilhar as dúvidas que todos tinham.

Portanto, decidiu-se criar um jogo com palavras cruzadas com estas temáticas, como podemos observar nas Figuras 15 e 16, pois reparou-se que as crianças estavam mais dispostas e disponíveis a fazerem tarefas se envolvessem jogos ou outras formas que envolvessem trabalho de equipa. Deste modo, as crianças conseguiam aprender mais e percebiam melhor o assunto abordado, pois revelaram sempre menos dificuldades.

O jogo era composto por vinte e duas palavras cruzadas. Cada criança escolhia um número e ouvia a sugestão desse número que era uma frase que ajudava para preencher a sua palavra. Depois de saber a resposta, o aluno dirigia-se ao quadro onde se encontrava o jogo num papel de cenário gigante e preenchia o seu respetivo espaço.



**Figuras 21 e 22** – Jogo com palavras cruzadas.

As crianças ficaram muito admiradas pela aula de revisões ser assim tão diferente. E a partir dessa atividade, foram anotadas as seguintes notas de campo n.º 5.

- *Adorei este jogo. Podemos repetir?* (Íris).
- *Sim, Professora. Podemos fazer outra vez?* (Vera).
- *Gostava de fazer mais jogos assim* (Rúben).

(Nota de campo n.º 5 – 13/03/2018).

Através de vários comentários que ouvimos durante a realização do jogo e como se pode constatar através da nota de campo, pode-se concluir que as crianças estavam entusiasmadas e divertidas, estando a abordar conteúdos relacionados com a ficha sumativa.

Na perspetiva de Pais (2016), ensinar gramática nos primeiros anos de escolaridade implica, do ponto de vista técnico-didático, estabelecer um conjunto de relações entre as dimensões implícita e explícita de abordagem à didática da gramática. Para que as crianças se envolvam na aprendizagem de forma efetiva, nada melhor do que tornar o processo pedagógico algo cada vez mais lúdico e estimulante. Essas atividades são um incentivo para a aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças, especialmente se empregadas adequadamente. Com este jogo de palavras cruzadas as crianças são estimuladas e acabam por desenvolver mais rápido os seus conhecimentos gramaticais, eliminando erros ortográficos e vão conseguir aprimorar a sua capacidade de interpretação de texto.

Com o finalizar do jogo, as crianças queriam repetir as palavras cruzadas, mas como já estavam preenchidas iriam saber facilmente as respostas.

*- Professora, podemos criar novas palavras cruzadas no nosso caderno? (Hugo)*

(Nota de campo n.º 7, 13/03/2018)

A partir deste comentário, as crianças formaram duplas e começaram a criar novas palavras cruzadas em folhas A4. As pistas das palavras cruzadas foram criadas em pequenos pedaços de folhas, como o original. As crianças estavam tão entusiasmadas com as suas criações que começaram a acrescentar conteúdos além dos mencionados anteriormente, adicionaram adjetivos, determinantes artigos definidos e indefinidos aos seus jogos.

Com tanta animação decidiram aumentar o número de palavras cruzadas e depois trocar as palavras cruzadas com outra dupla de colegas. No desenrolar da resolução das palavras dos colegas podíamos encontrar pistas como: “Plural de homem”; ““Um” é um determinante artigo”; “Sinónimo de lindo”; “singular de flor”.

Na troca de partilhas das suas experiências as crianças sentiram-se ativas, participativas e mais motivadas para a resolução de novas atividades relacionadas com a temática e mesmo para a Ficha de Avaliação Sumativa.

Depois da Ficha de Avaliação, alguns alunos acabaram mais cedo e pediram para realizarmos mais jogos.

*- Professora, podemos criar mais jogos assim parecidos como o que jogamos há pouco? (António)*

*- Podíamos fazer uma sopa de letras com palavras das outras disciplinas. (Maria)*

*- Eu acho que podíamos ficar em pares como há pouco e cada par decidia que jogo ia realizar. Depois trocávamos os jogos. (Érica)*

*- Boa ideia. Cada par faz um jogo relacionado com as disciplinas e depois revelam o que fizeram. (Professora Estagiária)*

As crianças realizaram Palavras Cruzadas sobre o mar, Sopas de Letras sobre os animais, Sopas de Letras sobre a Primavera, Adivinhas, Chuva de Ideias sobre o Natal para realização de um texto, Jogo de Conexão sobre a divisão, Jogo do STOP (com categorias como nomes, frutos, plantas, cores, animais). Todos os pares no final das suas criações trocaram os jogos e fizeram os desafios de cada jogo.

Esta atividade foi muito gratificante de desenvolver. Notamos o grande envolvimento e entusiasmo das crianças em criarem novos desafios para além do proposto. Ver as crianças assim motivadas incentivou-nos a realizar mais atividades deste tipo.

#### **4.3.2. Monopólio dos animais**

Nesta experiência de ensino e aprendizagem, começou-se por abordar um novo tópico, o Euro. Nesta atividade tentamos articular várias componentes curriculares, nomeadamente Matemática, Estudo do Meio, Português, onde foram abordados temas como o dinheiro, as classes dos animais e escrita criativa, respetivamente. Definimos diversos objetivos, de modo que abrangessem várias áreas curriculares tais como: contar dinheiro, efetuar divisões exatas de números naturais, resolver problemas, relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo, redigir corretamente, apropriar-se de novos vocábulos, identificar os aspetos físicos do meio local, conhecer e observar seres vivos do seu ambiente.

Para que fosse possível realizarmos esta EEA durante várias aulas, abordamos calmamente cada temática de maneira a tirar sempre as dúvidas de cada criança.

Começamos na aula de Matemática por realizar um pequeno diálogo sobre o que achavam que era o dinheiro, para que serve, para que se usa, em que situações utilizamos o dinheiro. Demos oportunidade a cada criança de dar a sua opinião e assim criamos um ambiente de interação em grande grupo, visto que este ponto era fulcral porque definimos inicialmente que iríamos fazer atividades que envolvesse trabalho de equipa e debates em grande grupo, pois na nossa opinião o grupo tinha que desenvolver mais o espírito de

equipa de modo a ser mais coeso para obtermos um ambiente benéfico para o desenvolvimento global do grupo.

Deste debate realizado anotamos os seguintes comentários (Nota de campo n.º 6 – 08/05/2018):

- *O que acham que é o Euro?* (Educadora estagiária).
- *É uma moeda.* (Íris).
- *Para que acham que serve?* (Educadora estagiária).
- *Para comprarmos coisas*” (Hugo).

(Nota de campo n.º 6 – 08/05/2018).

Catarina Melo (2017) afirma que a educação financeira das crianças não é um tema menor nem tão pouco uma responsabilidade que se esgota na escola, apesar do crescente papel que estas começam a ter neste âmbito, em Portugal. Portanto os jogos continuam a ser uma ferramenta útil neste leque de idades, como é neste caso o do Monopólio dos animais.

Segundo Paulo Alcarva (s.d.) utilizar o Euro e as outras moedas em jogos lúdicos é uma boa estratégia para trabalhar a perceção da importância do dinheiro no dia-a-dia para comprar aquilo que “necessitam” e aquilo que “querem”.

De seguida apresentou-se cada nota e moeda, que eram fabricadas em plástico com um desenho fiel ao euro real, junto com a explicação do porquê do nome da nossa moeda. Depois da explicação e demonstração, para que os alunos percebessem melhor, fez-se uma pequena banca de venda com vários objetos, tais como maçãs, bananas, chapéus, garrafas de água, pacotes de leite, pacote de massa e os alunos tinham que comprar e dar os respetivos trocos.

Na aula seguinte, em Estudo do Meio, para dar continuidade ao conteúdo que tínhamos vindo a desenvolver sobre os animais, ouvimos a história *Cuquedo e uma história que mete medo*, de Clara Cunha e Paulo Galindro. Em modo de análise, identificou-se as imagens de cada animal que aparecia na história, fazendo a sua devida categorização através das suas características (revestimento, como se deslocam, como se reproduzem, como se alimentam).

Em seguida, com essa informação realizou-se o preenchimento de um cartão intitulado “Caderneta dos Animais”, onde cada aluno podia escrever as principais características do animal pretendido e colocá-lo na sua respetiva classe.



**Figura 23** – Realização da Caderneta dos Animais, feita pelas crianças

Na aula de Português, demos continuidade ao assunto dos animais e fizemos uma pesquisa sobre informações dos animais escolhidos pelos alunos: onde vivem, como se deslocam, como se reproduzem, o que comem, o seu revestimento, etc. A partir destas informações, planificamos com as crianças uma elaboração de um texto e cada criança realizou um texto sobre o animal preferido. Na aula seguinte todos os alunos leram para a turma os textos feitos e puderam fazer uma partilha de informações sobre as características dos animais.

Para fazer uma articulação disciplinar abordando os conteúdos dos animais e do dinheiro decidimos realizar na sala de aula o jogo de Monopólio sobre os animais, dando também ênfase ao dinheiro e ao seu uso (Figura 24).



**Figura 24** - Tabuleiro de Monopólio criado relacionado com animais e com o uso de dinheiro.

As crianças criaram as regras do jogo permitindo uma maior interiorização das regras e dos conceitos. O jogo consistia num tabuleiro gigante dividido por seis classes de animais (Vermelho: mamíferos; Verde: aves; Azul: peixes; Amarelo: insetos; Roxo: anfíbios; Laranja: répteis) e os alunos ficaram divididos em quatro grupos.

Cada grupo inicia na partida e o objetivo era comprar uma classe inteira de animais. À medida que os grupos iam jogando e avançando com os seus peões, com o lançamento dos dados, iam comprando as casas que pretendiam, por exemplo, na classe dos mamíferos existia a casa do gato, do cão, do golfinho. Os outros grupos ao passarem por essas casas que haviam sido compradas tinham que pagar uma “renda” e nesta situação havia situações de venda e trocos de dinheiro. As casas iam aumentando o preço consoante o jogo ia avançando.

Nas extremidades do tabuleiro existiam três casas, o Mar, a Terra e o Ar em que se os peões parassem nestas casas na próxima ronda ficariam sem jogar. No meio das classes dos animais, existiam duas casas com o ponto de interrogação que eram casas surpresa que podiam ser benéficas ou não, por exemplo, podiam avançar uma casa ou recuar duas casas. Ganhou o grupo com mais dinheiro e com mais casas de cada classe.

As crianças ficaram muito entusiasmadas com o jogo. No final do jogo foi aberto um diálogo, para entender a opinião das crianças sobre o jogo e se gostaram, assim como a opinião sobre a abordagem das classes dos animais no jogo.

- *Gostaram do jogo?* (Educadora estagiária)
- *Sim, adorei o jogo* (Ana)
- *Eu gostei do jogo por falar dos animais e do dinheiro* (Pedro)
- *Gostaram do jogo que tratava dos animais e do dinheiro?* (Educadora estagiária)
- *Sim, aprendemos mais facilmente* (Hugo)
- *É mais divertido e ficamos a saber melhor* (Vítor)
- *O que é que acham de fazermos mais atividades destas?* (Educadora estagiária)
- *Sim* (Ana)
- *Sim porque acho que aprendemos mais e recordamos mais facilmente a matéria.* (Lucas)
- *E também é uma maneira mais divertida para aprender* (Afonso).

(Nota de campo n.º 7, 08/05/2018).

Nesta nota de campo, podemos constatar que as crianças sentiram mais entusiasmo em realizar o jogo com conteúdos abordados em vez das fichas de trabalho a que estão habituados.

Concluimos então, que este jogo é benéfico e importante para o seu desenvolvimento global tanto a nível cognitivo como social. Concluimos, também, que além desses aspetos importantes foi uma experiência de saber jogar em equipa, ajuda mútua e respeito pelos colegas.

De acordo com Vygotsky (2001), a interação social é extremamente importante para o crescimento das crianças. Afinal, ela é responsável por trocas culturais, emocionais, por momentos de diversão e também pela noção do que é conviver em sociedade. Diante disso, os trabalhos em equipa são uma ferramenta útil para trabalhar a aprendizagem e a coletividade.

#### **4.3.3. Jogo da Glória Matemático**

Esta EEA surgiu na continuidade do currículo escolar sobre a Divisão, presente no domínio de conteúdo Números e Operações do programa de Matemática. Para este conjunto de atividades estavam delineados objetivos como: “Praticar o cálculo mental”; “Procurar estratégias diferentes para efetuar um cálculo”; “Reconhecer o operador «metade de...» como inverso de «o dobro de...»”; “Repartir uma quantidade em 2, 4 e 3 quantidades iguais”.

Começamos por criar situações problemáticas com os alunos para estes fazerem a divisão equitativa dos objetos entre eles.

*- António, a Maria tem 20 canetas e quer dividir as suas canetas igualmente com a Isabel. Com quantas é que a Maria fica? (Professora Estagiária).*

*- A Maria fica com 10 e a Isabel com 10 (António).*

*- Rodrigo, a Maria quer dividir as suas 20 canetas com as suas três amigas. Com quantas canetas a Maria ficou? (Professora Estagiária).*

- (O Rodrigo fez 4 círculos numa folha de papel e começou a distribuir as 20 canetas pelos 4 círculos) *A Maria ficou com 5 canetas. Se a Maria tivesse 30 canetas e dividisse com mais 2 amigas com quantas ficava?*

- *Ficava com 10 (Diana).*

(Nota de Campo, n.º 1, 12/03/2018)

A partir deste diálogo com as crianças começamos por saber o que as crianças já sabiam e como por dizer que a divisão é uma operação matemática. De seguida, perguntamos “*Qual o símbolo da adição?*” e o Cristiano apontou para o sinal “+” que estava num cartaz afixado, assim conseguimos seguir com diálogo e mostramos os símbolos da divisão “:” ou “÷”. Referimos que a divisão permite repartir ou distribuir elementos de um conjunto em partes iguais, tal como o Rodrigo fez na resolução da pergunta que fizemos anteriormente. Na pergunta que o Rodrigo fez, simbolicamente, fica  $30:3=10$  assim abordamos os termos desta operação: dividendo, divisor e quociente.

Realizamos alguns exercícios de verificação para consolidar o conteúdo abordado e fizemos novos exemplos, como na nota de campo anterior, desta vez com borrachas, com folhas, com botões. As crianças fizeram duplas e iam criando situações problemáticas e o seu colega respondia.

Esta atividade em dupla foi muito significativa para as crianças porque se sentiam muito participativas e isso fazia com que se sentissem satisfeitas por fazerem perguntas e por responder à problemática do colega.

Para sintetizar e complementar os conteúdos abordados visualizamos um vídeo *online* que acompanhava os exercícios que realizamos no livro de atividades.

Como estes novos conceitos já se encontravam bem consolidados começamos a abordar os termos dobro, triplo, quádruplo e quántuplo. Verificamos que as crianças estavam bastante contentes porque estavam a participar na abordagem de um novo conceito com auxílio de materiais do seu dia a dia. As crianças estavam constantemente a chamar-nos para ouvirmos as situações problemáticas que tinham desenvolvido e as respetivas respostas, algumas crianças até ilustraram nos cadernos as respostas.

Para revermos os conceitos abordados realizamos um jogo de tabuleiro que foi construído previamente. O jogo era uma versão alterada do jogo da glória, mas sobre a

divisão. O tabuleiro estava dividido por 20 casas sendo duas das casas, a Casa da Sorte. Dividimos a turma e foram distribuídos os quatro tabuleiros com os seus respectivos dados e peões por cada grupo.



**Figura 25** – Tabuleiros do Jogo da Glória Matemático

Quando o jogador lançava o dado, avançava o número de casas que lhe saía e quando o peão chegava à Casa da Sorte tirava uma carta que tinha instruções benéficas para o seu jogo, como, por exemplo, “avança 4 casas”, “lança o dado novamente”. Cada jogada que o peão avançava tinha que tirar uma carta que continha dilemas com: “Indica a metade de 20”, “Faz a operação:  $3 \times 6 = \underline{\quad}$ ”, “Faz a leitura do seguinte número: 365”, “Completa a sequência da imagem”, “Indica a metade de 6”.



**Figura 26 e 27** – Crianças a jogarem com os dados e as cartas

As crianças ficaram muito entusiasmadas e entreajudavam-se a responderem às questões. Podemos verificar que o trabalho em equipas deu um muito bom resultado pois notamos que as crianças estavam a respeitar a vez do outro, estavam a respeitar as regras do jogo, o que era impossível no início da nossa PES, e ainda estavam a rever os conceitos aprendidos.

## **5. Descrição, análise e interpretação dos dados**

No quinto e último ponto, será apresentada a descrição, análise e interpretação dos dados que foram recolhidos junto das crianças, das Educadoras/Professoras e das Assistentes Operacionais nos contextos de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB. Além disso, será apresentada a descrição e análise da Ficha de Resultados do Perfil de Implementação do Programa (PIP).

A análise de dados é a parte fulcral numa investigação, porque é um processo que requer que os elementos sejam detalhadamente examinados. É fundamental fazer uma seleção e escolher a informação mais importante de forma a possibilitar responder à questão da investigação. É nesta fase que há uma descrição dos resultados, junção e ordenação dos dados, comparação de resultados e, por fim, apresentação dos dados em forma de gráficos e quadros.

### **5.1. Resultados e Análise das Respostas da Entrevista e do Questionário**

Neste ponto serão apresentados os resultados e a respetiva análise das entrevistas conduzidas às crianças em contexto de Pré-escolar e aos questionários entregues aos alunos em contexto de 1.º CEB. Foi realizado, também, um questionário às Educadoras/Professoras e Assistentes Operacionais nos contextos de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB que será igualmente alvo de análise e interpretação dos dados recolhidos.

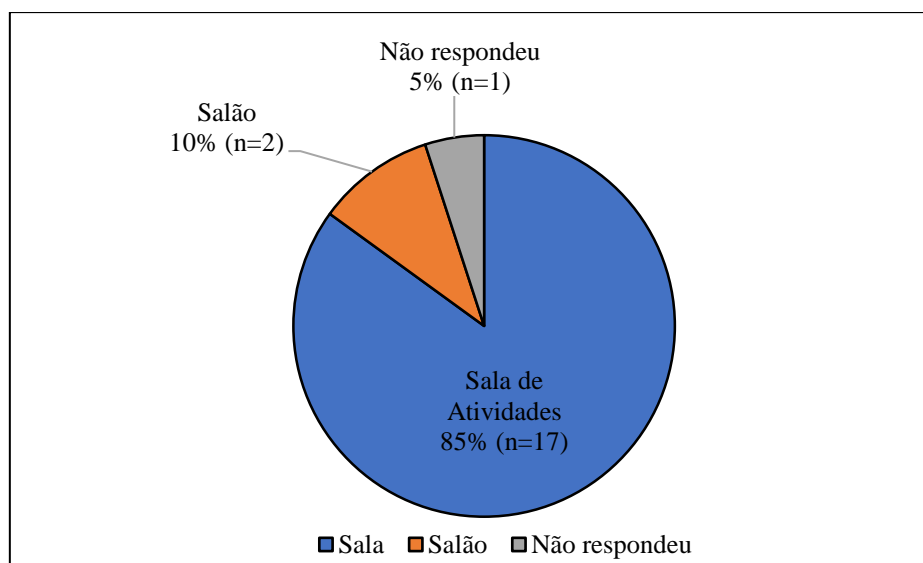
#### **5.1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar: Entrevista às crianças**

Para complementar a investigação, realizamos uma entrevista a 20 crianças de contexto Pré-escolar para entender melhor quais as suas opiniões sobre os materiais existentes na sala de atividades, os seus favoritos e se mudavam alguma coisa. As figuras seguintes mostram as respostas das crianças e as suas conclusões (Figura 28).

As entrevistas foram feitas à parte, num ambiente calmo e cada criança teve oportunidade de falar e ser ouvida. Os dados da Figura 28 demonstram que o local onde a maioria das crianças mais gostam de estar é na sala de atividades. Por outro lado, duas crianças mencionaram que o salão era o local que mais gostavam. Como a atividade

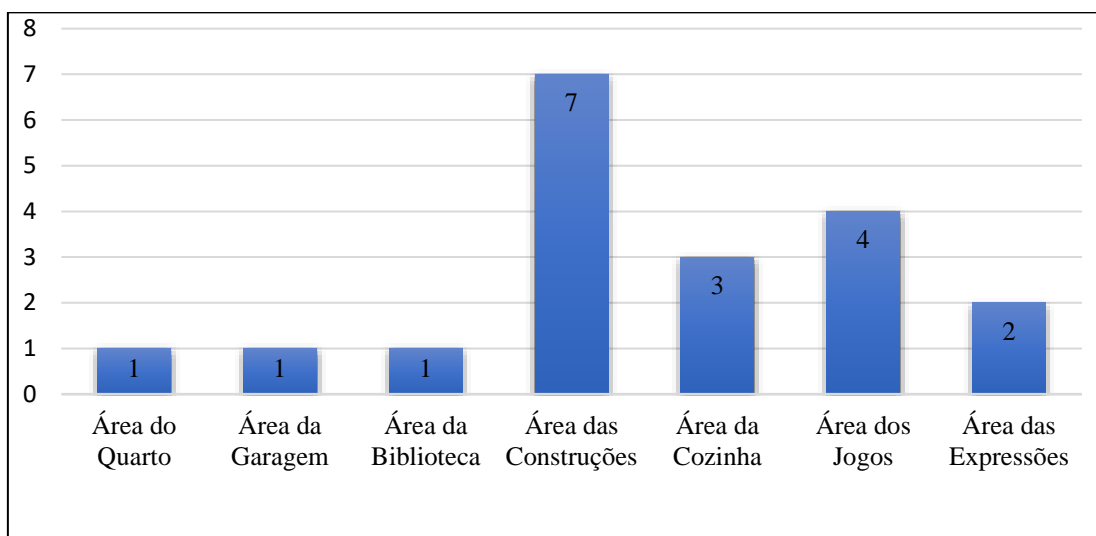
estava no início da entrevista, apenas uma criança (5%) não se sentiu à vontade para responder à primeira questão. As restantes crianças da sala responderam, pois, apesar de ser o local onde passavam a maior parte do dia e “*é na sala onde fazemos mais atividades e também podemos brincar*” (Alice, Nota de campo n.º 1, 23/01/2018).

**Figura 28** – Gráfico: Local onde as crianças mais gostam de estar.



Observando os dados da Figura 29, pode-se constatar que a área preferida das crianças é a Área das Construções. Ao longo do dia todas as crianças tinham oportunidade de brincar em cada área na altura de brincadeira livre apenas tinham que ir rodando, dando assim, oportunidade a outros colegas de irem para essas mesmas áreas.

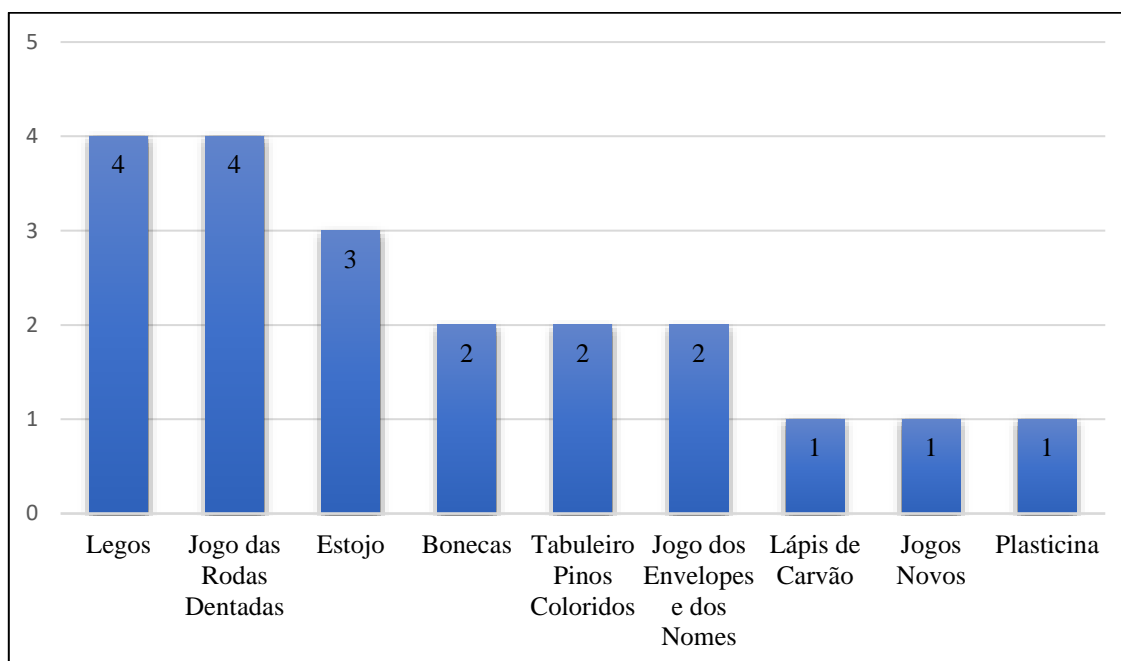
**Figura 29** – Gráfico: Área preferida



As crianças nesta questão não hesitaram em responder, cada uma tinha a sua ideia e preferência bem definida, tendo uma das crianças afirmado que *“as áreas todas têm brinquedos que eu gosto muito mas na Área das Construções podemos fazer muitas coisas fixas porque podemos construir coisas muito grandes”* (Gustavo – Nota de campo n.º 2, 23/01/2018).

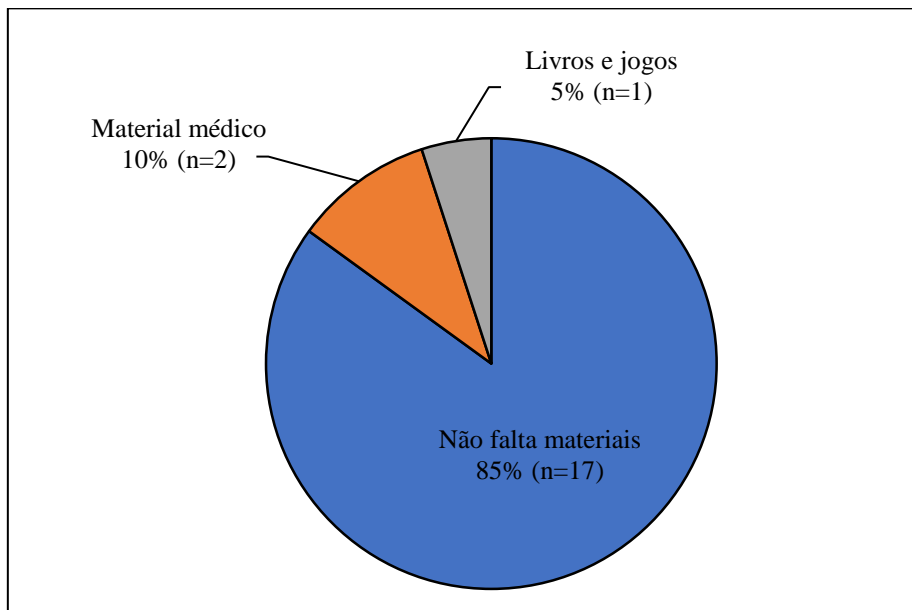
Tendo por base a análise dos dados da Figura 30, podemos verificar que há diversas respostas relativamente à pergunta sobre o material preferido de cada criança. Nesta questão as crianças tiveram mais dificuldade em escolher o material preferido, mas as respostas complementaram os dados da Figura 29 uma vez que a área preferida é a Área das Construções, os materiais mais escolhidos são materiais dessa mesma área. As outras respostas variaram entre materiais das Áreas das Expressões e da Área dos Jogos.

**Figura 30 - Gráfico: material preferido**



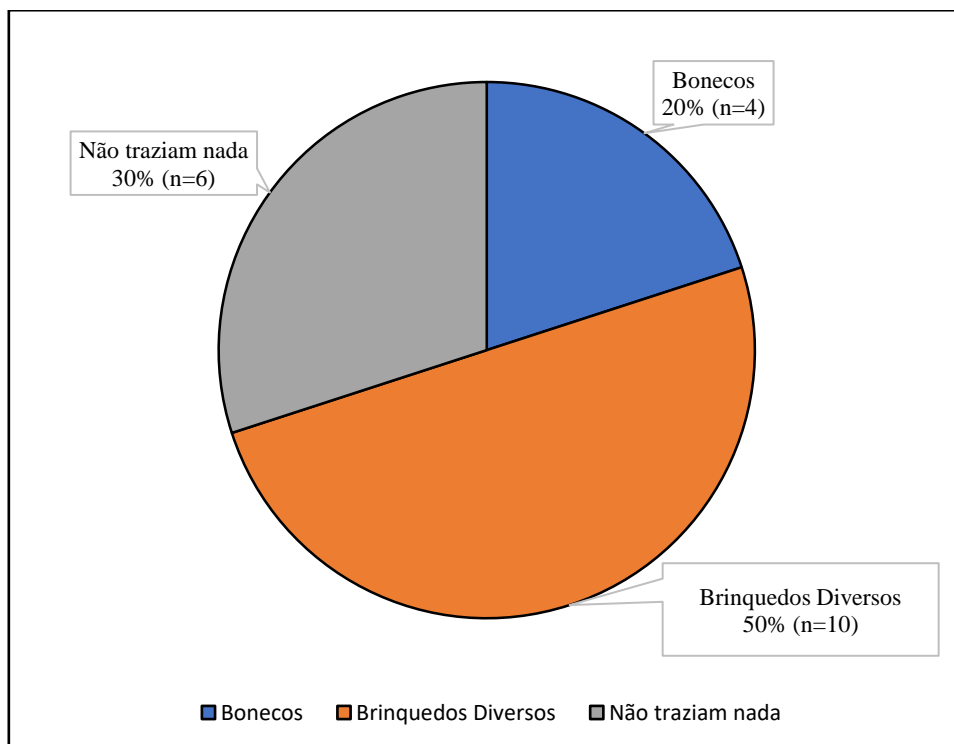
Seguindo a entrevista, a pergunta sobre se faltava algum material na sala. Ao analisar a Figura 31 verifica-se que a maior parte do grupo concordou que não faltava nada na sala, apenas 2 crianças disseram que gostavam de ter material de médico na sala. *“Na nossa sala antiga tinha material de médico e nós fazíamos muitas experiências. Eu gostava muito de brincar com esse material”* (Hugo – Nota de Campo n.º 3, 23/01/2018). Uma criança respondeu livros e jogos, pois naquela semana a Educadora deixou usar jogos novos que estavam guardados, devido ao pouco espaço na sala e, por isso, não estavam sempre à disposição das crianças.

**Figura 31** - Gráfico: Opinião das crianças sobre se falta algum material na sala de atividades



De acordo com os dados presentes na Figura 32, no que diz respeito à questão sobre que material traziam para a sala, 4 crianças mencionaram que levavam bonecos, 10 crianças indicaram brinquedos diversos que tinham em casa, sem especificar quais, e 6 crianças responderam que não traziam nada.

**Figura 32** – Gráfico: Levar algum material para a escola



Prosseguindo com a entrevista, perguntou-se às crianças qual era o *smile* que atribuía à área e o material preferido e todas foram positivas, ou seja, todas responderam 😊. As questões foram feitas com base nas regras da sala com a abordagem do Quadro do Comportamento onde se atribuiu, num diálogo em grande grupo, um *smile* (😊 😐 😞), de acordo com o comportamento que cada criança teve ao longo do dia.

Em suma, reconhece-se que as crianças se sentiam muito bem com os materiais usados e com a sala que tinham. As crianças tinham bastante confiança no ambiente que a equipa pedagógica preparava para elas e mesmo estas sentiam-se mais seguras porque à medida que o tempo ia passando as crianças iam fazendo trabalhos que decoravam e organizavam na sala. Deste modo, as crianças sentiam-se mais responsáveis e motivadas para fazerem mais atividades à medida que se alterava a sala, na qual elas iam dando a sua opinião e expondo os seus trabalhos. Pareceu-nos uma sala como “espaços prenhes da possibilidade para aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 34).

### **5.1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Inquérito por Questionário às Crianças**

Neste tópico procedemos à descrição, análise e interpretação dos questionários realizados às crianças do 2.º ano do 1.º CEB. Para proceder à análise e tratamento de dados primários, partiu-se da fundamentação teórica que sustentou esta investigação, uma vez que o local utilizado para realizar esta ação investigativa é usado pelas crianças.

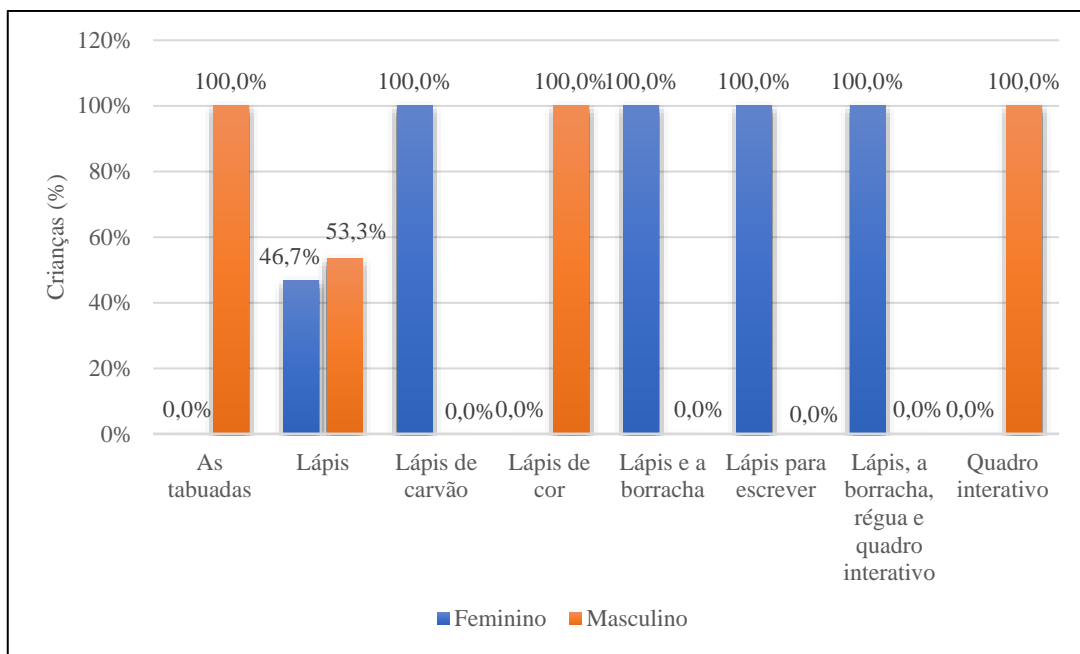
Para tal, procuramos entender quais os materiais e objetos mais valorizados pelas crianças, assim como a disponibilidade de trazer materiais para a sala de aula e as disciplinas favoritas. As opiniões dos mesmos foram coletadas por meio de questionários que tiveram como base a opinião individual de cada membro e distinguidas por sexo nesta análise.

Inicialmente íamos fazer uma entrevista às crianças para sabermos com mais precisão a opinião de cada aluno sobre a temática desta investigação, mas acabamos por não conseguir e fizemos um inquérito por questionário a 22 crianças.

Passando a entender mais a fundo sobre quais são os materiais mais utilizados pelas crianças, observamos que 100% do sexo masculino preferem as tabuadas, lápis de cor e o quadro interativo. Enquanto isso, o sexo feminino tem preferência pelo lápis de carvão, lápis e a borracha, lápis para escrever ou todos os materiais, ou seja, o lápis, a

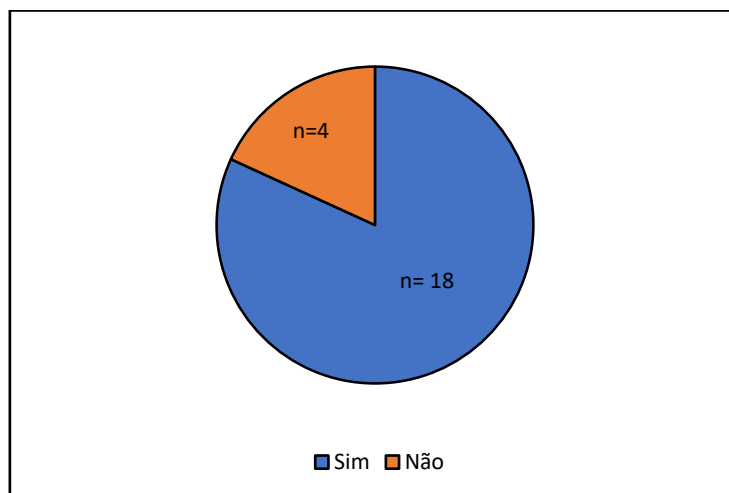
borracha, régua e quadro interativo. De todos os materiais, o que teve menor frequência entre opiniões é o lápis, sendo que 46,7% das meninas e 53,3% dos meninos tem preferência pelo lápis. Para informação mais detalhada consultar a Figura 33.

**Figura 33** – Gráfico: Materiais mais utilizados por sexo



Tendo por base a análise dos dados na Figura 34, 18 das crianças disseram que levavam algum tipo de material para a sala de aula, enquanto 4 das crianças mencionaram que não traziam. Também se verifica que 4,5% não queria trazer nenhum material.

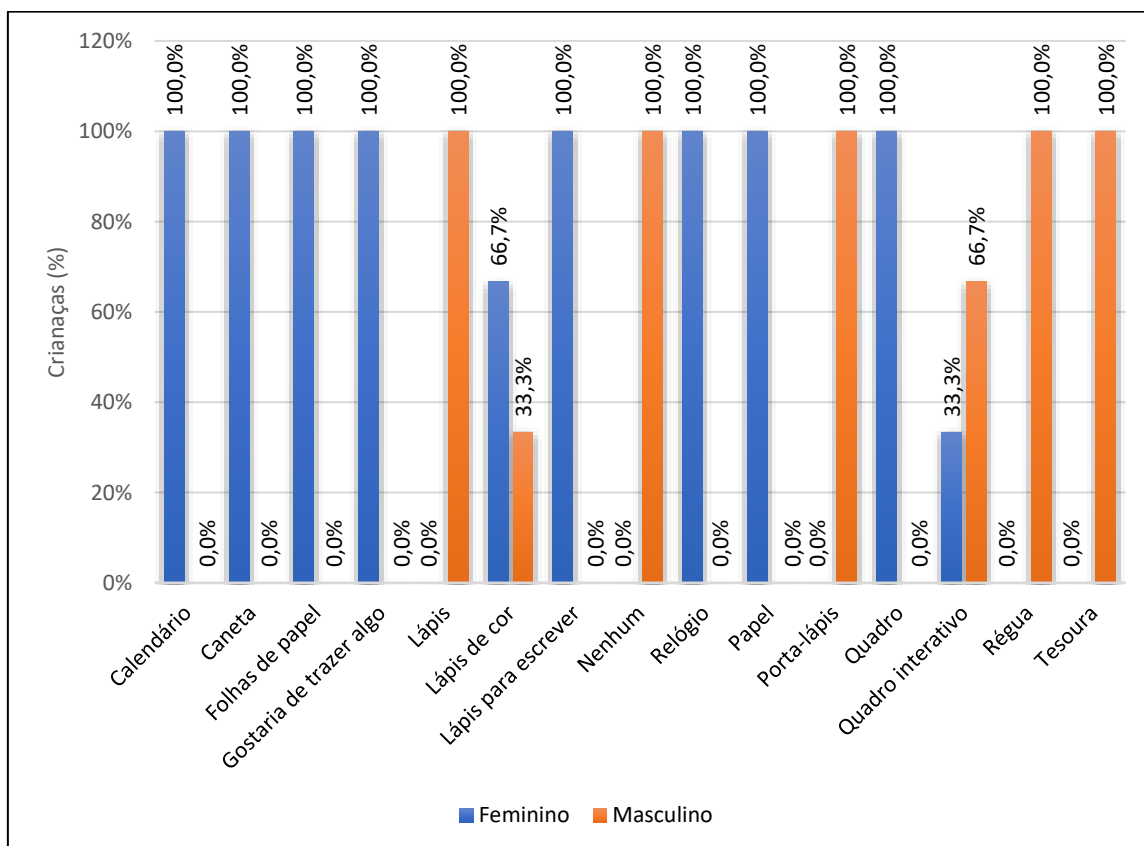
**Figura 34** – Gráfico: Levavam algum tipo de material para a sala de aula



Também foi realizada uma pergunta sobre o material preferido na sala de aula, conforme o sexo, com mais opções de objetos. Logo, conforme podemos observar os dados do gráfico 25, o sexo feminino tem 100% de preferência com os objetos: calendário, caneta, folhas de papel, relógio, papel o quadro ou que gostariam de trazer um objeto diferente, enquanto nestas mesmas opções, o sexo masculino não tem preferência. Em contrapartida, os meninos tiveram 100% de preferência com o lápis, a régua, a tesoura ou com nenhum objeto, enquanto as meninas não preferem estas opções.

Em relação ao lápis de cor, 66,7% das meninas tem preferência pelos lápis de cor e os meninos 33,3%. E conforme os dados da Figura 35, 33,3% do sexo feminino gostam mais do quadro interativo, enquanto 66,7% do sexo masculino preferem este objeto dentro da sala de aula.

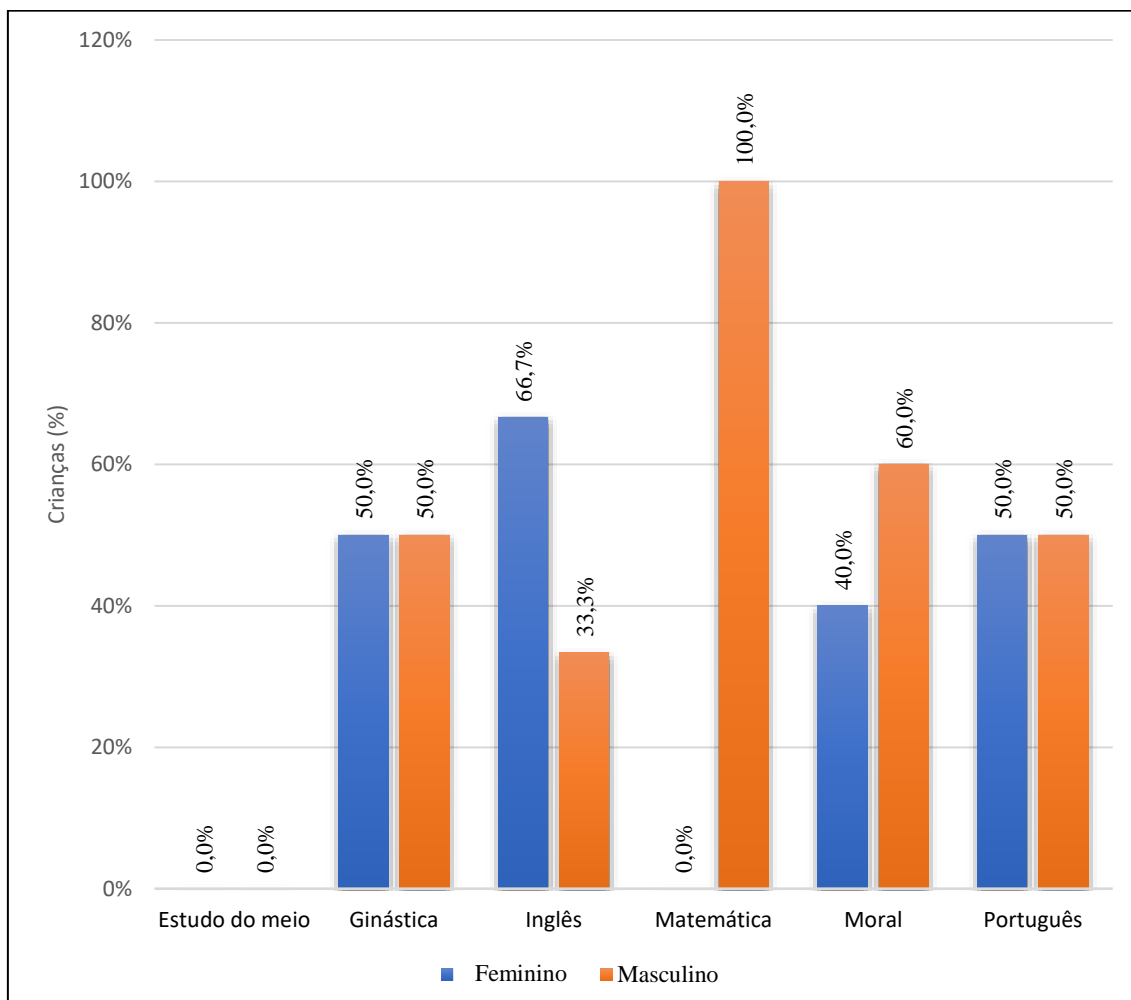
**Figura 35** – Gráfico: Material preferido na sala de aula por sexo.



Por fim, a última pergunta do questionário, foi relacionada com a área de disciplina favorita em relação ao sexo das crianças. Como podemos observar na Figura 36, 100% do sexo masculino tem preferência pela disciplina de matemática, enquanto o

sexo feminino não tem preferência. Nas disciplinas de ginástica e português, 50% dos alunos de ambos os sexos preferem estas disciplinas.

**Figura 36** – Gráfico: Disciplina favorita por sexo



Em relação à disciplina de Inglês, 66,7% das meninas tem preferência, enquanto apenas 33,3% dos meninos gostam desta mesma disciplina. Em relação à disciplina de Educação Moral, o quadro inverte-se, sendo que 60% dos meninos preferem a disciplina, enquanto 40% do sexo feminino tem preferência. Ambos os sexos não têm preferência pela disciplina do estudo do meio.

### 5.1.3. Questionário feito às Educadoras, Professoras e Assistentes Operacionais em Contexto de PES

Nos vários contextos, para dar resposta aos objetivos propostos fizemos questionários às Educadoras e Professoras da nossa PES (Anexo1 e 2). As respostas foram registadas em tabelas para posteriormente serem analisadas.

Quanto à primeira parte do questionário, Tabela 3, sobre a Caraterização Pessoal, observamos que todas as inquiridas são do sexo feminino e casadas, 2 inquiridas têm um filho e 4 têm 2 filhos. Quanto à sua idade, 2 respostas são de 31 a 45 anos, 1 resposta de 46 a 50 anos e 3 respostas apontam que as participantes têm mais de 50 anos. Relativamente à distância que as inquiridas costumam percorrer da sua residência até ao local de trabalho 5 percorrem menos de 10 km e 1 de 10 a 20 Km.

**Tabela 1** – Caraterização pessoal das educadoras e professoras.

Variável		n		n		n
<b>Sexo</b>	Feminino	6	Masculino	0		
<b>Estado Civil</b>	Casado(a)	6	Solteiro(a) – 0	0		
<b>Número de filhos</b>	Um filho	2	Dois filhos	4	Nenhum	0
<b>Idade</b>	31 a 45 anos	2	46 a 50 anos	1	Mais de 50 anos	3
<b>Distância até ao trabalho</b>	Menos de 10 km	5	10 a 20 km	1		

No que refere à segunda parte do questionário, sobre a Formação e Experiência Profissional (Tabela 2), quanto às habilitações académicas 2 inquiridas responderam Licenciatura, 3 responderam Mestrado e 1 não respondeu. No ponto dois a instituição onde as inquiridas realizaram a sua formação inicial 1 respondeu Magistério Primário, 4 responderam Escola Superior de Educação e 1 não respondeu.

No ponto 3, onde as inquiridas eram questionadas qual a instituição onde exerciam, 2 inquiridas responderam Creche, 2 responderam Jardim de Infância e mais 2 responderam 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que refere ao n.º de ações de formação por ano 3 inquiridas responderam 1 ação por ano e 3 disseram 2 ações por ano. Em relação à pergunta sobre se o profissional de educação frequentou formações sobre organização de

materiais e espaços apenas 1 inquirida respondeu que sim e foi a 3 formações sobre o assunto, já as restantes 5 não frequentaram nenhuma formação sobre esta temática.

**Tabela 2** – Formação e experiência profissional das educadoras e professoras.

<b>Habilitações Académicas</b>	Licenciatura	2	Mestrado	3	Não respondeu	1
<b>Instituição onde realizou a formação inicial</b>	Magistério Primário	1	ESE	4	Não respondeu	1
<b>Instituição onde exerce profissão</b>	Creche	2	Jardim de Infância	2	1.ºCEB	2
<b>N.º ações de formação por ano</b>	1 ação por ano	3	2 a 3 ações por ano	3		
<b>Frequentou formação sobre organização de materiais e espaços</b>	Sim (3 formações)	1	Não	5		

Na segunda parte deste questionário sobre o tempo de serviço até 31 de agosto de 2017, 1 inquirida tem 5 a 10 anos de tempo de serviço, 1 inquirida de 11 a 15 anos, 1 inquirida de 16 a 20 anos, 2 inquiridas de 26 a 30 anos e 1 com mais de 30 anos.

**Tabela 3** – Tempo de serviço das educadoras e professoras, até 31 de agosto de 2017

<b>Período de serviço</b>	<b>Quantidade</b>
5 a 10 anos	1
11 a 15 anos	1
16 a 20 anos	1
26 a 30 anos	2
Mais de 30 anos	1

Quando questionadas para selecionarem 3 meios de como têm conhecimento das ações de formação 2 pessoas responderam através do Agrupamento, 5 através de colegas ou amigo, 2 através da Internet, 1 através da Rádio e imprensa e 3 selecionaram a opção “Outros” respondendo Entidade Patronal, Tabela 4.

**Tabela 4** – Conhecimentos dentro da formação das educadoras e professoras

<b>Meios dos quais tem conhecimento das ações de formação</b>	<b>Quantidade</b>
Agrupamento	2
Colega ou amigos	5
Internet	2
Rádio e imprensa	1
Outros (entidade patronal)	2

No tópico 3, no que diz respeito à caracterização da Prática Didático-Pedagógica, no primeiro ponto que questiona o tempo de serviço na instituição onde trabalham apenas 1 pessoa respondeu 2 anos e 5 pessoas responderam há 5 anos ou mais. Todas as inquiridas afirmaram que tinham mais de 3 educadores/professores na instituição. Em resposta à pergunta quais as pessoas que trabalham com as inquiridas, 4 afirmaram assistentes operacionais e 2 respostas foram outros educadores/professores (apoio educativo), assim como é mostrado na Tabela 5.

Quanto ao número de crianças que constituem o grupo de trabalho 2 respostas afirmaram 16 a 20 crianças e 4 afirmaram mais de 20 crianças. Quando questionadas com a idade do grupo 2 profissionais de educação confirmaram que o grupo tinha 1 ano, 2 disseram 5 e 6 anos e outras 2 afirmaram 8 e 9 anos.

No questionário das Professoras do 1.ºCEB foram questionadas de como se encontrava organizada a sala de aula e as 2 professoras constataram que a sala estava por filas e com mesas de suporte a materiais. Todas as 6 inquiridas foram questionadas se na sala existia variedade de material lúdico-pedagógico e 2 responderam sim mas 4 responderam não.

**Tabela 5 – Caracterização da Prática Didático-Pedagógica**

<b>Tempo de serviço na instituição onde trabalha</b>	2 anos	1	Há 5 anos ou mais	5		
<b>N.º de educadores/ professores na instituição</b>	Mais de 3 educadores/ professores	6				
<b>Pessoas que trabalham com os inquiridos diariamente</b>	Auxiliar de Ação Educativa	4	Outro educador/ professor (apoio educativo)	3		
<b>N.º de crianças na sala</b>	16 a 20 crianças	2	Mais de 20 crianças	4		
<b>Idade do grupo de crianças</b>	1 ano afirmar	2	5 e 6 anos	2	8 e 9 anos	2
<b>(Para as professoras do 1.ºCEB) Como se encontra organizada a sala de aula</b>	Por filas e com mesas de suporte a materiais					
<b>Na sala existe variedade de material lúdico-pedagógico.</b>	Sim	2	Não	4		

Para as educadoras de Infância, foi-lhes pedido para ordenar de 1 a 6, de forma decrescente, as áreas de acordo com o tempo semanal que a equipa pedagógica costuma dedicar e 2 inquiridas não responderam, mas a Inquirida 1 afirmou que a Área de Formação Pessoal e Social era a área que dedicava mais tempo e o Domínio da Educação Artística (Área de Expressão e Comunicação) era o domínio que menos destinava tempo (ver com detalhe Tabela 6). Já a Inquirida 2 afirmou que dedicava mais tempo Domínio da Educação Artística (Área de Expressão e Comunicação) e a Área de Formação Pessoal e Social era a área que menos abordava.

**Tabela 6** – Dedicção semanal das educadoras

<b>Inquirida 1</b>	<b>Inquirida 2</b>	<b>Inquirida 3 e 4</b>
Área de Formação Pessoal e Social – 1	Área de Expressão e Comunicação	Não responderam
Área de Conhecimento do Mundo – 2	Domínio da Educação Física – 1	
Área de Expressão e Comunicação – 2	Domínio da Educação Artística – 2	
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 3	Domínio da Matemática – 3	
Domínio da Educação Física – 4	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 4	
Domínio da Matemática – 5	Área de Conhecimento do Mundo – 5	
Domínio da Educação Artística – 6	Área de Formação Pessoal e Social – 6	

Continuando nas perguntas exclusivamente para as Educadoras, a pergunta seguinte era para assinalar as áreas existentes na sala. A Inquirida 4 não respondeu, já a Inquirida 1 indicou a Área da Cozinha, a Área do Quarto, Jogos de Mesa, Construções, Biblioteca, Área da Leitura/Escrita. A Inquirida 2 assinalou a Área da Casinha, a Área dos Jogos, a Área da Biblioteca, Área das Construções e a Área da Música. A inquirida 3 apontou a Área da casinha, Área dos Jogos e a Área da Biblioteca.

**Tabela 7** - Áreas existentes na sala

<b>Inquirida 1</b>	<b>Inquirida 2</b>	<b>Inquirida 3</b>	<b>Inquirida 4</b>
Área da cozinha	Área da casinha	Área da casinha	Não respondeu
Área do quarto	Área dos jogos	Área dos jogos	
Jogos de mesa	Área da Biblioteca	Área da biblioteca	
Área das construções	Área das construções		
Área da Biblioteca	Área da música		
Área de leitura/escrita			

Seguindo o ponto seguinte do questionário (Anexo 1), sobre os materiais, foi pedido para responder às questões seguintes, de 1 a 5, sendo o 1 “Nunca” e o 5 “Sempre”. Nesta série de questões, a primeira pergunta foi se o material era suficiente para a

realização de atividades e 1 inquirida respondeu “*Sempre*”, 3 inquiridas responderam “*Muitas vezes*”, 1 respondeu “*Às vezes*” e, por último, 1 respondeu “*Raramente*”. A maior parte das Educadoras/Professoras sentem um pouco de dificuldade em desenvolver atividades visto que não têm materiais suficientes na sua sala de atividades.

Na segunda pergunta deste tópico, foi questionado se sentia dificuldade em adquirir material novo para a instituição 4 pessoas responderam “*Às vezes*”, 1 pessoa afirmou “*Muitas vezes*” e 1 pessoa indicou “*Nunca*”. Visto que algumas educadoras/professoras falaram que sentiam algumas dificuldades em arranjar materiais para as suas atividades, às vezes pediam às colegas se tinham esse tipo de materiais disponíveis ou se podiam arranjar porque muitas das vezes já não havia materiais disponíveis porque já estavam esgotados. Na alínea seguinte a pergunta era se as crianças mostravam interesse em trabalhar com este material e 1 pessoa escolheu “*Raramente*”, 3 pessoas “*Muitas vezes*” e 2 escolheram “*Sempre*”. A maior parte das Educadoras/Professoras concordou que os materiais que utilizam interessam mais às crianças, pois as motivam mais para o sucesso das atividades e assim estão mais propícias ao seu desenvolvimento em vários níveis.

Todas as profissionais de educação concordaram que a manipulação de materiais lúdico-didáticos diversificados motiva mais as crianças para o conteúdo abordado e que as crianças tiram maior proveito com o manuseamento de materiais em vez de meros exercícios de aplicação, escolhendo as opções “*Muitas vezes*” e “*Sempre*”.

Além disso nas questões sobre as crianças que se sentem mais interessadas e mais envolvidas no trabalho desenvolvido com novo material e com os materiais didático-pedagógicos a criança desenvolve a sua autonomia e independência todas as inquiridas concordaram escolhendo a opção mais alta “*Sempre*” nestes tópicos. As inquiridas ainda concordam que as crianças se sentem mais interessadas e envolvidas no trabalho desenvolvido com novos materiais e ao manuseá-los envolvem mais as crianças e assim estas desenvolvem também a sua autonomia e independência. Todas partilharam da mesma opinião e algumas ainda afirmaram que era um ponto fulcral no desenvolvimento das crianças.

No último tópico do questionário, todas escolheram a opção sempre quando se questiona que com a existência de material lúdico-pedagógico diversificado, adequado e

suficiente a criança tem mais facilidade em adquirir novos(as) conhecimentos/experiências, além disso melhora a sua relação criança-professora e criança-criança.

Em suma, este questionário foi utilizado para saber a opinião das profissionais de educação sobre a utilização de materiais diversificados e lúdico-pedagógicos na aquisição de novos conhecimentos e na relação com os outros. Ficou-se a saber que há alguma dificuldade para adquirir certos materiais para as atividades a desenvolver com o grupo de crianças e que as educadoras/professoras se esforçam para levar para a sala diversos materiais, sejam construídos ou materiais do nosso cotidiano. Todas concordam que os materiais envolvem e motivam mais as crianças no trabalho desenvolvido principalmente se esse trabalho partir da iniciativa das crianças. Segundo Vygotsky (1978), os saberes constroem-se na relação social com os pares e com os adultos, sendo estes um importante suporte para ajudar as crianças a níveis mais elevados de desenvolvimento. Neste sentido, foi importante o diálogo que promovemos, abordando questões e criando condições para que as crianças pudessem aprender a aprender, apoiadas numa pedagogia estruturada, em que o lúdico foi encarado como uma importante estratégia de aprendizagem.

## **5.2. Ficha de resultados do Perfil de Implementação do Programa (PIP)**

A Ficha do Perfil de Implementação do Programa (PIP) é utilizada como um auxílio ao diagnóstico e avaliação dos espaços, dos materiais lúdico-didáticos, das rotinas e das interações das crianças nos vários contextos da PES. É uma escala de observação com 30 itens de avaliação, mas apenas utilizamos 24 porque enfatizamos mais os pontos dos materiais e dos ambientes físicos visto que eram os pontos fulcrais que queríamos salientar e avaliar. Neste instrumento de avaliação utilizamos três tópicos: Ambiente físico (10 itens), Rotina diária (5 itens), Interação adulto/criança (9 itens). Nesta avaliação utilizamos uma escala *Likert* de cinco pontos, sendo que 1 corresponde ao nível mais baixo, 3 corresponde ao médio e o 5 ao mais alto.

Esta avaliação teve três momentos distintos: no início da PES de cada contexto (T1), durante a PES de cada contexto (T2) e no final da PES de cada contexto (T3).

Acabamos por utilizar este instrumento de avaliação nos três contextos para haver uma uniformidade na avaliação dos materiais e espaços da Creche, da Educação Pré-escolar e no 1.º CEB. Cada contexto teve a sua particularidade e os seus desafios, uns

mais do que outros, mas tentamos sempre trazer as melhores experiências para as crianças dando-lhe voz. Para isso, fez-se o preenchimento da Tabela 1, que ajuda a melhorar alguns aspetos.

### Ficha de Resultados do PIP em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

**Tabela 8 – Data dos momentos de avaliação do PIP**

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Creche</b>	02/10/2017	11/10/2017	25/10/2017
<b>Pré-Escolar</b>	29/11/2017	13/12/2017	24/01/2018
<b>1.º CEB</b>	14/03/2018	25/04/2018	30/05/2018

**Tabela 9 – Ficha de resultados do PIP**

<b>I.</b>	<b>Creche</b>			<b>Pré-Escolar</b>			<b>1.ºCEB</b>		
<b>II. Ambiente Físico</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas.	2	3	5	5	5	5	4	4	4
2. Espaço de trabalho adequado em cada área.	4	4	5	5	5	5	3	3	3
3. Sala segura e bem conservada.	4	4	4	5	5	5	3	3	3
4. Materiais ordenados e etiquetados.	2	4	4	5	5	5	4	4	4
5. Materiais adequados para várias crianças.	3	4	4	5	5	5	3	3	3
6. Variedade de materiais reais à disposição.	2	4	5	4	4	4	3	4	5
7. Materiais acessíveis às crianças.	2	4	5	5	5	5	3	3	3
8. Equipamento de grande músculo.	3	4	4	4	4	4	3	3	3
9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças.	2	4	4	4	5	5	3	3	3
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	3	4	4	4	5	5	4	4	4
<b>II. Rotina Diária</b>									
11. Adultos implementam rotina diária consistente.	4	4	4	5	5	5	5	5	5
12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar.	3	3	3	5	5	5	4	4	4
13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças a concretizar os seus planos.	2	4	4	4	4	4	3	3	3
14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.	3	3	3	5	5	5	2	3	4

15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre atividades de grande e pequeno grupo.	3	4	4	5	5	5	3	3	4
16. Durante os períodos do tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.	4	4	4	5	5	5	2	2	2
<b>III. Interação Adulto-Criança</b>									
17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.	4	4	4	5	5	5	3	3	3
18. Os adultos participam ativamente no jogo das crianças.	2	3	4	5	5	5	2	3	3
19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.	3	3	3	4	4	4	2	3	3
20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.	3	3	3	5	5	5	3	4	4
21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.	3	4	4	4	4	4	2	2	4
22. Os adultos encorajam a interação e cooperação entre as crianças.	4	4	4	4	4	4	3	3	3
23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas.	3	3	3	4	4	4	3	3	3
24. Os adultos mantêm uma perceção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.	4	4	4	5	5	5	4	4	4
<b>Total do resultado (24-120)</b>	72	89	92	111	113	113	74	79	84

- **Creche**

Durante a PES, o contexto de Creche foi bastante desafiante. A educadora deu-nos espaço e liberdade para fazer as atividades e desenvolver novos conceitos na sala.

No primeiro tópico, em relação ao Ambiente Físico, inicialmente a sala de atividades não estava dividida por áreas de interesse. Ao longo do nosso percurso neste contexto, fomos dividindo o espaço em áreas bem definidas, onde cada uma tinha o seu espaço de trabalho e materiais adequados. Inicialmente os materiais e brinquedos estavam de difícil acesso para as crianças e desta forma a Educadora conseguia controlar sua utilização.

À medida que desenvolvemos as atividades com as crianças, começamos por colocar os materiais mais acessíveis e disponíveis. Na primeira vez que colocamos os brinquedos num nível mais baixo, para que as crianças alcançassem, tornou-se uma verdadeira confusão. Mas com o passar do tempo, as crianças começaram a habituar-se e já não faziam confusão, tiravam apenas o brinquedo que queriam.

No que diz respeito ao Ambiente Físico, quanto ao primeiro momento de avaliação (T1), em relação ao ponto 1 que aborda se a sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas, atribuímos a classificação de 2 visto que a sala de atividades não estava com as áreas bem definidas e as que existiam eram poucas com os materiais misturados e não etiquetados. Durante a nossa PES fomos definindo áreas e a distribuição dos materiais nesses locais. No final já tínhamos uma divisão clara do espaço com áreas adequadas que permitiam às crianças trabalharem em conjunto.

Além disso, no ponto 4 que aborda se os materiais estão ordenados e etiquetados, atribuímos a classificação de 2. Sendo que, durante a nossa intervenção conseguimos melhorar este critério através de uma estratégia de etiquetagem com a utilização de desenhos, fotografias e objetos reais.

Relativamente ao ponto 6 que avalia a variedade de materiais reais à disposição, tentámos aumentar a quantidade destes materiais na sala de atividades, para possibilitar várias experiências multissensoriais. Como tal, construímos com as crianças instrumentos musicais com materiais reutilizados, levámos livros, alimentos alusivos às temáticas das atividades realizadas e levámos materiais reais que fornecessem aprendizagens significativas nas crianças.

No que concerne ao ponto 10, que abordava sobre os materiais que promovem o desenvolvimento em todas as áreas, na avaliação inicial (T1) atribuímos a classificação 3 pois observámos que nas atividades eram utilizados materiais sistematicamente repetidos e sem diversidade, o que não proporcionava oportunidades de desenvolvimento em todas as áreas.

No que concerne à Rotina Diária, verificou-se que a equipa pedagógica seguia uma rotina diária consistente que dava confiança à criança. Ao longo da PES em contexto de Creche, usou-se diversas estratégias e abordagens dando opção de escolha para cativarem as crianças e assim sentirem-se mais seguras para descobrirem mais e se desenvolverem mais. Planificamos de forma individual, tendo em conta cada particularidade das crianças. No ponto 13, no momento inicial (T1) atribuímos a classificação de 2 porque os adultos usam poucas estratégias para planificar com a criança e tinham um número limitado de opções. No decorrer da nossa PES conseguimos melhorar este item classificando-o com 4 porque demos mais opções à criança e iniciamos mais atividades a partir de atitudes ou atos realizados por esta.

No que se refere à Interação Adulto-Criança, relativamente ao ponto 18 no momento inicial (T1), atribuímos a classificação de 2 na escala de *Likert*, pelo facto que reparámos que os adultos não participavam muito nas brincadeiras das crianças. Porém, através da nossa intervenção, com as práticas elaboradas, como, por exemplo, a distribuição das crianças em pequenos grupos, para que os adultos tivessem uma maior proximidade e interação na realização das atividades. Como tal, no momento de avaliação final (T3), classificamos este ponto com 4, visto que, nas práticas elaboradas, havia mais presença nas brincadeiras e que havia a necessidade de incentivar a cooperação entre as crianças e trabalhar para a sua independência.

Segundo Brophy e Claxton (citados por Folque, 2014), através das interações, “os educadores mobilizam formas de pensar e de aprender e transmitem ao aprendente as suas perspetivas e expetativas”. Outro contributo que permite compreender a importância das interações adulto-criança foi o de Lev Vygotsky que citado por Niza, (2012), “ensinou que as crianças aprendem através das interações que estabelecem com os seus pares e adultos” (p.325).

- **Educação Pré-Escolar**

No contexto de Educação Pré-escolar, assim que nos encontramos com o grupo e conhecemos a equipa pedagógica, a Educadora responsável pelo grupo de crianças deu livre-arbítrio para desenvolver as atividades que pretendíamos realizar e total disponibilidade para ajudar.

Ao analisar o Ambiente Físico, quando chegámos à sala de atividades vimos que o material estava bem etiquetado, a sala estava dividida em áreas de trabalho, os materiais e brinquedos estavam todos acessíveis para as crianças, apenas não tinham mais brinquedos à disposição porque não havia mais espaço na sala de atividades. Durante a nossa PES reforçamos a utilização de materiais que refletem as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas para salientar a importância do respeito por si e pelo outro, do trabalho de equipa, etc.

Visto que a sala já estava dividida e com materiais diversificados em cada área, decidiu-se inovar com a construção de materiais em conjunto com as crianças. Desta forma, elaborámos jogos que incluíam a criação de regras, livros didáticos como o Livro das Sílabas, que continha o nome e a contagem das sílabas de cada criança, criámos fantoches de personagens favoritas das histórias ouvidas, construímos mosaicos e sequências em grande escala onde o grupo conseguiu contribuir em conjunto para o seu resultado final e criamos cartazes com os conteúdos abordados que as crianças mais gostavam para que, assim, pudessem tirar maior proveito e conhecimento de cada experiência.

Na perspetiva de Formosinho (2013), as iniciativas e as decisões cabem tanto à criança como ao educador, mas a ação do adulto nunca pode ser intrusiva à atividade da criança, não deve dirigi-la ou paralisá-la. Desta forma, o objetivo principal está diretamente ligado com o desenvolvimento da autonomia da criança e com o seu desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, a organização das atividades diárias decorre à volta de um horário, e de rotinas, seguindo um paradigma construtivista, em que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e deve construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, promovendo sentimentos de segurança, continuidade e controlo.

No que refere à Rotina Diária, era muito bem definida e coesa. Os adultos faziam o maior esforço para seguir a rotina diária para trazer segurança às crianças e assim

usufruírem de todas as experiências. Em conjunto com a Educadora usamos diversas estratégias de planificação a partir de cada especificidade de cada criança e além disso, foram criadas novas experiências iniciadas por ideias das crianças.

Como a Educadora e as crianças já estavam habituadas a funcionarem bem na variedade no tamanho dos grupos, decidimos continuar com esse método. Por exemplo, existia tempo para trabalhar em pequeno grupo e em grande grupo. Em grande grupo havia mais debate de ideias e a apresentação dos trabalhos feitos enquanto estavam em pequeno grupo.

No tópico Interação Adulto-Criança, os adultos participavam nas brincadeiras das crianças, encorajando na resolução de problemas, esclarecimento de dúvidas, sempre com a cooperação entre todos, permitindo o desenvolvimento das crianças e a sua independência.

- **1.ºCEB**

Referente ao 1.º CEB, foi o contexto no qual tivemos mais dificuldades em relação ao ambiente físico e à diversidade de materiais. Não tivemos abertura para alterar a organização do espaço, nem a forma de lecionar as aulas. Em cada aula, era necessário usar o manual escolar e resolver fichas de trabalho que as professoras já tinham preparado previamente.

No tópico Ambiente Físico não havia uma grande variedade de materiais reais à disposição apenas os manuais escolares, livros de atividades e material riscador também por ser um contexto educativo diferente da Educação Pré-escolar e Creche. As crianças tinham poucas oportunidades para trabalharem em grupo e o uso de materiais era muito controlado. Apesar, de não podermos alterar muito o ambiente físico e a utilização dos materiais tentamos sempre usar e construir materiais diversificados para que as crianças se sentissem mais envolvidas nas atividades.

No segundo tópico, Rotina Diária, os adultos seguiam expressamente a rotina, o seu horário sem nenhuma exceção. Não existia variedade no tamanho dos grupos e no tipo de atividades de grupo ao longo do dia. Para modificar um pouco e para motivar mais os alunos, decidiu-se trabalhar mais em pequenos grupos com as crianças, mudar um pouco a estrutura da sala de aulas, desenvolver atividades que incluíssem materiais mais diversificados e do nosso dia-a-dia, respeitando sempre as orientações das professoras.

Relativamente à Interação Adulto-Criança, apesar de não haver concordância com certos aspetos que os adultos planificaram e o seu método de ensino, seguimos sempre as suas diretrizes e as suas opiniões de forma a podermos fazer atividades que nós planeávamos e também as atividades que nos propunham.

## Considerações Finais

Neste último ponto do relatório, refletimos sobre todo o percurso e processo desenvolvido durante a nossa PES, em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB. Com a realização desta intervenção, enquanto futuras profissionais de educação, desenvolvemos capacidades e habilidades teóricas e práticas, que nos proporcionaram a aquisição de ferramentas importantes e diversas, que em muito contribuirão para uma melhor atuação e desempenho profissional no futuro.

Ao iniciarmos a nossa prática de intervenção e investigação nos contextos, tivemos que previamente aprofundar conhecimentos sobre a importância dos materiais lúdico-didáticos, sobre a sua utilização e influência em atividades lúdicas e pedagógicas. Acreditamos que os materiais lúdico-didáticos são recursos que os educadores/professores podem usar para que possam estimular a construção de conhecimento significativo. Além disso, os educadores/professores criam contextos de aprendizagem cativantes e assim as crianças têm sempre cada vez mais curiosidade para saber mais, contribuindo para uma aprendizagem ativa e dinâmica, proporcionando prazer e cativando interesse de forma que as crianças se mantenham envolvidas com o ensino. A literatura salienta a importância desses materiais e a sua utilização contribui para o desenvolvimento das crianças e cria uma melhor relação criança-Educador e vice-versa.

Assim sendo, como já foi mencionado, definimos a seguinte questão-problema para a nossa investigação: *De que forma é que os materiais lúdico-didáticos influenciam o desenvolvimento das crianças no processo de ensino/aprendizagem?* E para seguir uma linha orientada que nos focasse unicamente na resposta à nossa questão-problema, definimos alguns objetivos. No que refere à parte investigativa da nossa PES assumimos uma postura investigativa para poder avaliar e refletir sobre as práticas e assim conseguirmos alcançar os objetivos a que nos propusemos estudar.

Assim sendo, o primeiro objetivo delineado foi verificar que materiais lúdico-didáticos existem e como estavam organizados nas salas de atividades e na sala de aula. De maneira a atingirmos este objetivo, na fase inicial da parte prática da PES, avaliamos os espaços físicos dos grupos de crianças e os materiais, através da aplicação de instrumentos de avaliação como o PIP, assim como de registos fotográficos e notas de campo. Com a concretização desta avaliação, posteriormente, conseguimos ir alterando e melhorando o espaço, colaboramos na organização do espaço e construção de novos

materiais lúdico-didáticos, assim como na distribuição dos materiais da sala que proporcionassem o desenvolvimento global das crianças, tendo em conta sempre a opinião das crianças, estando desta forma envolvidas no processo. Para além desta intervenção, também contribuímos com a construção de materiais lúdico-didáticos diversificados e estimulantes que cativaram a atenção das crianças, o que colaborou para que se envolvessem e participassem nas dinâmicas realizadas.

Quando uma atividade partia da iniciativa das crianças, era notório que se sentiam mais motivadas e entusiasmadas para realizarem as suas tarefas. Além disso, quando trabalhavam em equipa as crianças beneficiavam de aspetos como jogar em equipa, ajuda mútua e respeito pelos colegas, ou seja, construía relações sociais saudáveis que fortaleciam o desenvolvimento global individual, contribuindo assim para a formação da sua integridade, enquanto membro de uma sociedade dinâmica, sendo primordial desenvolver os aspetos que favorecem as relações saudáveis e o saber estar e cooperar em grupo.

Durante este processo, para a realização dos objetivos a que nos propusemos, nomeadamente investigar quais os materiais lúdico-didáticos mais procurados pelas crianças nos contextos e saber as perceções das crianças sobre os materiais que têm na sala de atividades/aulas, conduzimos uma entrevista a cada criança de Educação Pré-escolar e aplicamos um inquérito por questionário aos alunos do 1.º CEB. No contexto de Creche não foi possível realizar as entrevistas para saber as suas opiniões sobre levar novos materiais e sobre a organização dos espaços. Contudo, realizamos notas de campo que mostravam o comportamento e a reação das crianças quando levávamos ou realizávamos atividades novas com materiais diversificados.

No que diz respeito ao contexto de Educação Pré-escolar efetuamos a entrevista às crianças e concluímos que todas se sentiam mais envolvidas nas atividades quando utilizávamos ou construía novos materiais. Já no 1.º CEB inicialmente íamos fazer a entrevista às crianças, mas por falta de oportunidade não conseguimos e assim tentamos saber a opinião das crianças por escrito. Todas as crianças concordaram que se sentiam mais entusiasmadas a estudar e realizar tarefas com materiais diferentes e que mudassem o dia-a-dia na escola sem ter o manual escolar e as fichas de trabalho. No geral, em todos os contextos, todas as crianças apreciavam mais quando levávamos ou construía jogos com finalidade de abordar algum conteúdo ou atingir algum objetivo. O que as crianças mais nos diziam é que era uma maneira mais divertida de aprender. O que demonstra a

importância de ensinar de uma forma na qual as crianças sintam que têm contributo e que estejam a aprender através do brincar, sendo esta dinâmica mais estimulante e enriquecedora para elas.

O contexto de Creche foi desafiante, pois o espaço de atividades não estava dividido em áreas, os materiais eram maioritariamente formatados para brincar sem ligação ao quotidiano e, então, exploramos materiais utilizados no dia a dia na sala de atividades, construímos novas áreas e novos materiais, colocamos os materiais de fácil acesso, alteramos a organização da sala de atividades sempre com a colaboração da Educadora que nos apoiou ao longo do nosso percurso na PES. Já o contexto de Educação Pré-Escolar foi também desafiante, mas noutro sentido, sendo que foi o contexto mais gratificante porque já estava dividido em áreas que eram bem distribuídas e repartidas pela sala, além de bem organizadas e equilibradas tendo em conta as dimensões da sala do espaço. Além disso, os trabalhos das crianças eram todos expostos e isso ajudava muito na confiança de cada criança, por isso, o trabalho desenvolvido foi uma continuação do trabalho da educadora tendo em conta a nossa investigação em curso. Construímos muitos materiais novos com as crianças para poderem usufruir durante as horas de brincadeira livre, realizamos atividades em equipa para promover o espírito em grupo e exploramos e usamos recursos do nosso dia a dia. O contexto da PES mais desafiante foi o 1.º CEB, no qual estávamos um pouco limitados quanto à utilização de materiais, mas conseguimos diversificar nas atividades, trabalhamos mais em equipa, construímos novos métodos de trabalho, como as crianças queriam.

Relativamente ao nosso percurso de observação na ação educativa analisamos cada criança com intuito de conhecermos os potenciais de cada uma para criarmos um bom ambiente educativo e utilizarmos as melhores estratégias que beneficiem o seu desenvolvimento e aprendizagem. O nosso trabalho foi desenvolvido calmamente na nossa ação educativa tendo em conta as potencialidades das crianças nas atividades, organizamos jogos facilitadores do desenvolvimento holístico, colaboramos ativamente na organização do espaço e dos materiais da sala e tiramos partido das situações emergentes, como algumas ideias que as crianças propunham, criando assim momentos de aprendizagem, que também foram essenciais para nos colocar à prova no que diz respeito à nossa habilidade de lidar com as situações inesperadas no dia a dia enquanto futuras profissionais de educação, sendo está uma competência essencial.

Um outro objetivo foi averiguar se os materiais lúdico-didáticos influenciam o desenvolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem, posto isto, podemos então concluir que os materiais certos não só influenciam, assim como incentivam as crianças a investigarem mais, a serem mais criativas e independentes, contribuindo para o seu desenvolvimento e envolvimento na aprendizagem. Se as práticas que desenvolvíamos não fossem ricas em materiais diversificados as crianças perdiam facilmente o interesse e aquela atividade não se iria tornar significativa para as crianças.

Para responder ao objetivo de saber quais as opiniões dos Educadores/Professores acerca dos materiais que têm na sala e qual o trabalho feito com as crianças com esses materiais, aplicamos às Educadoras e Professoras um questionário. As opiniões obtidas foram muito favoráveis e todas concordaram com o benefício da utilização de materiais lúdico-didáticos e a sua diversidade. Todas salientavam a importância do uso e manipulação dos materiais nas dinâmicas e destacavam que as crianças ficavam mais predispostas a realizarem novas atividades quando existiam novos materiais que lhes despertassem a curiosidade.

Tendo por base o contributo que os materiais têm para as crianças, durante a PES, o nosso foco foi saber que materiais as crianças mais gostavam de trabalhar e, a partir desse ponto, desenvolvemos o último objetivo de investigação que foi experimentar e usar materiais diversificados nos vários contextos. Como tal, começamos com a construção desses vários materiais. Tivemos que pensar em alternativas para não irmos pelo mais habitual para que as crianças se sentissem mais satisfeitas, tentando ao máximo inovar e proporcionar às crianças experiências novas, o que lhes despertava a curiosidade e como tal, mantinham-se envolvidas nas atividades propostas. Gostamos muito de proporcionar às crianças momentos que fosse possível divertirem-se e ao mesmo tempo aprenderem. Permitindo desta forma, uma aprendizagem dinâmica, inovadora e possibilitando a envolvimento das crianças, visto que a opinião delas era tida em conta, o que as mantinha atentas e participativas nas atividades.

Em síntese, alcançámos as respostas a todos os objetivos propostos para este trabalho. Conseguimos ter uma perceção dos materiais em geral que existiam nos diversos contextos, identificámos os materiais mais procurados pelas crianças, verificamos que as crianças, dos três contextos, realmente se interessavam mais pelas atividades quando utilizávamos materiais lúdico-didáticos e que ficavam a saber melhor um conteúdo quando utilizávamos estratégias diversificadas com recursos a esses materiais. Fizemos

uma pesquisa para averiguar as opiniões dos educadores/professores acerca dos materiais que tinham na sala e quais as suas opiniões sobre a utilização de materiais lúdico-didáticos nas atividades desenvolvidas e foram unânimes, todos concordando no benefício do uso e manipulação de materiais nas atividades. E para completar a nossa prática nos contextos usamos e construímos diversos materiais que as crianças sentissem interesse e podiam tirar maior proveito das experiências com satisfação e entusiasmo, porque se sentiam mais envolvidas e assim capazes de evoluir no seu processo educativo.

Por fim, a construção e utilização dos materiais lúdico-didáticos permitiu-nos explorar uma abordagem inovadora, no que concerne à forma de ensinar. Ao longo das intervenções realizadas nos diferentes contextos, concluímos que a utilização de materiais lúdico-didáticos nas várias atividades influenciam positivamente o desenvolvimento das crianças. Como tal, devemos considerar que os materiais lúdico-didáticos de qualidade revelaram-se uma ferramenta pedagógica e significativa importante no processo de aprendizagem das crianças. Assim, esta experiência possibilitou-nos um enorme desenvolvimento profissional e também pessoal, contribuindo para que no futuro desempenhemos uma prática profissional inovadora, assente no pressuposto que é possível aprender através do brincar, resultando em benefícios para as crianças e para o seu desenvolvimento.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). *A entrevista na investigação educacional*. In J. Amado, (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A documentação da aprendizagem: A voz das crianças*. Em J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade, A. Azevedo. *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora
- Aguilar, L., & Neves, A. (s.d.). *Orelhas de Borboleta*. Kalandraka.
- Antunes, C. (2004). *Educação Infantil: prioridade imprescindível*. Vozes
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições70.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. s/ed.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Delorme, M. (2012). *Infância e ludicidade. Educação Infantil 2*. Fundação CECIERJ
- Fernandes, M. L. (2016). *A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental*. Em C. Miranda, A. D. Oliveira, D. Damas, D. Silva, I. Pereira, P. Bessa, S. Silva, *Juntos... Pela criança na creche!* Publito.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação dos professores*. Porto Editora.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Graells, P. M. (2000). *Los medios didáticos*. <<http://peremarques.pangea.org/medios.htm>>.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico Reggio Emilia*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E., & Pereira, A. (2009). *História da Baleia*. Vogais & Companhia.
- Migliani, A. (2020). *A importância do ambiente na abordagem Reggio Emilia*. ArchDaily <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Edições Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A (2016). *O ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade*. Em F. Azevedo, M. G. Sardinha, P. Osório (Coord.), *Elementos de didáctica da Língua e da Literatura em Contexto Pedagógico* (p. 59-90). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-40-2.
- Pedroso, C. V. (2009). *Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileira de Psicopedagogia, 3182-3190.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS

- Rinaldi, Carla. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender: Escutar, investigar e aprender*. (pp. 162 e 163). 13ª. ed. [S. l.]: Paz & Terra, 2012. 398 páginas p. ISBN 978-8577532421.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L., . . .  
Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério...* Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira, A. N. Silva, M. C. Silva, M. L. Rocha, & S. Azevedo, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39 - 52). Porto Editora.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- Weikart, D. P. *A abordagem do currículo High/Scope da Educação Infantil*. *Contrapontos*, v. 4, n. 1, p. 23-42, abr. 2004.
- Wright, W. F., & Bower, G. H. (1992). Mood effects on subjective probability assessment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*  
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(92\)90039-A](https://doi.org/10.1016/0749-5978(92)90039-A)
- Vygotsky, L. S. (2001) *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Harvard University Press

## Anexos

### Anexo I – Questionário para Educadores de Infância em contexto de Creche e Pré-escolar



#### Questionário

Este questionário constitui parte de uma investigação que estou a realizar no âmbito da Prática de Ensino de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação de Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança.

O estudo cuja temática aborda os materiais lúdico-didáticos em 3 salas de Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Bragança. Tem como objetivos fazer um levantamento dos vários materiais didático-pedagógicos e saber qual a sua contribuição para o desenvolvimento holístico das crianças.

- Conhecer os materiais usados nas diferentes salas;
- Caracterizar as práticas didático-pedagógicas, das educadoras de infância e professora destas salas.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, comprometendo-nos, desta forma, a respeitar o anonimato, a confidencialidade e privacidade dos inquiridos.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Lídia Magalhães

**Nota:** O questionário encontra-se organizado em três secções: caracterização pessoal; formação e experiência profissional e caracterização das práticas didático-pedagógicas. Para cada situação agradecemos que assinale a(s) opção(ões) que melhor se adequem ao seu caso utilizando um X.

#### 1. Caracterização pessoal

##### 1.1. Sexo:

Masculino  Feminino

##### 1.2. Estado civil:

Solteiro(a)  Casado(a)  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

**1.3. Número de filhos:**

Nenhum  Um  Dois   
Três  Mais de três

**1.4. Intervalo correspondente à sua idade:**

Menos de 25 anos  25 a 30 anos  31 a 45 anos   
46 a 50 anos  Mais de 50 anos

**1.5. Distância que costuma percorrer da sua residência até ao local de trabalho:**

Menos de 10 km  10 a 20 km  21 a 30 km   
31 a 50 km  Mais de 50 km

**2. Formação e Experiência Profissional**

**2.1. Assinale as suas habilitações académicas.**

Bacharelato  Licenciatura  Complemento de Formação   
CESE  Mestrado  Doutoramento   
Outra (s)  Qual (ais)? \_\_\_\_\_

**2.2. Identifique a instituição onde realizou a sua formação inicial.**

Magistério Primário  Escola Superior de Educação  Universidade   
Outra (s)  Qual (ais)? \_\_\_\_\_

**2.3. Indique a instituição onde exerce:**

Creche  Jardim de Infância  1º Ciclo do Ensino Básico

**2.4. Assinale o intervalo correspondente ao tempo de serviço que possuía em 31 de Agosto de 2017.**

Menos de 5 anos  5 a 10 anos  11 a 15 anos  Mais de 30 anos   
16 a 20 anos  21 a 25 anos  26 a 30 anos

**2.5. Indique o número de ações de formação que costuma realizar por ano.**

Nenhuma  1 ação por ano  2 a 3 ações por ano   
4 a 5 ações por ano  Mais de 5 ações por ano

**2.6. Aponte três meios através dos quais tem conhecimento de ações de formação.**

Agrupamento  Colegas ou amigos  Rádio e imprensa

Internet  Sindicatos  Ministério da Educação   
Outro(s)  Qual(ais)? \_\_\_\_\_

**2.7. Indique se frequentou ações de formação depois de terminar o seu curso sobre a organização de materiais e espaços referente ao seu nível de ensino:**

Sim  Quantas? \_\_\_\_\_  
Não

### **3. Caracterização da prática didático-pedagógica**

**3.1. Há quanto tempo está na instituição onde se encontra atualmente?**

Este ano é a primeira vez  Há 2 anos   
Entre 3 e 4 anos  Há 5 anos ou mais

**3.2. Indique o número de educadores/professores que pertencem à instituição onde exerce a sua prática.**

Apenas um educador/professor  Dois educadores/professores   
Três educadores/professores  Mais de três educadores/professores

**3.3. Identifique as pessoas que trabalham consigo diariamente.**

Auxiliar de Ação Educativa  Outro educador/professor   
Educador/professor de Apoio Educativo  Outro (s) Qual (ais)? \_\_\_\_\_

**3.4. Caracterize o seu grupo de trabalho relativamente ao número de crianças que o constituem.**

Menos de 10 crianças  11 a 15 crianças   
16 a 20 crianças  Mais de 20 crianças

**3.5. Classifique o grupo de trabalho relativamente à idade das crianças que o constituem.**

1 ano  1 e 2 anos  1, 2 e 3 anos   
3 anos  3 e 4 anos  3, 4 e 5 anos   
3, 4, 5 e 6 anos  4 anos  4 e 5 anos   
4, 5 e 6 anos  5 anos  5 e 6 anos

**3.6. Ordene as áreas, por ordem decrescente (de 1 a 6), de acordo com o tempo semanal que costuma dedicar-lhe.**

Área de Formação Pessoal e Social   
Área de Expressão e Comunicação

- Domínio da Educação Física
- Domínio da Educação Artística
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática

Área de conhecimento do mundo

**3.7. Refira se na sua sala existe uma grande variedade de material lúdico-pedagógico.**

Sim  Não

**3.8. Assinale que áreas existem na sua sala.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3.9. Relativamente aos materiais existentes indique:**

**(Para responder a esta questão utilize a seguinte escala: 1 - nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes; 5 – sempre)**

	1	2	3	4	5
a) O material existente é suficiente para a realização de atividades?					
b) Sente dificuldades em adquirir material novo para a instituição?					
c) As crianças mostram interesse em trabalhar com este material?					
d) As crianças solicitam novo material?					
e) As crianças entram em disputa pelo material existente?					
f) As crianças trazem material de casa?					
g) Os materiais existentes promovem a interação e cooperação entre as crianças?					

h) Usa diferente material nas atividades realizadas em grande grupo?					
i) A manipulação de materiais é importante e benéfica para o processo de ensino aprendizagem?					
j) Usa materiais diversificados para o enriquecimento dos conhecimentos das crianças?					
k) Tem oportunidades suficientes para trazer para a sala de atividades/aulas materiais lúdico-didáticos sejam do dia-a-dia ou pré-feitos?					
l) Utiliza diferentes materiais no seu dia-a-dia com o seu grupo de crianças?					
m) As crianças tiram maior proveito com o manuseamento de materiais em vez de meros exercícios de aplicação?					
n) Traz material diferente para a sala de atividades/aulas com algum propósito de desenvolvimento da criança?					
o) As crianças sentem-se mais interessada e mais envolvida no trabalho desenvolvido com novo material?					
p) Com os materiais lúdico-didáticos a criança desenvolve a sua autonomia e independência?					
q) A manipulação de materiais lúdico-didáticos diversificados motiva mais as crianças para o conteúdo abordado?					
r) O uso de materiais diversificados pode interferir na relação com os outros?					
s) Permite que a criança escolha os materiais que quer usar?					

t) Deixa que a criança decida a forma como quer manipular os vários materiais?					
u) Acha que falta algum material na sala de atividades/aulas? Quais?					

**4. Assinale com uma X a resposta que acha correta.**

**Com a existência de material lúdico-pedagógico diversificado, adequado e suficiente para as crianças:**

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Com frequência</b>	<b>Sempre</b>
A criança sente-se mais envolvida no trabalho.					
O trabalho individual e o de grupo melhoram.					
A relação criança-professora e vice-versa melhora.					
A relação criança-criança melhora.					
Respeita mais as regras da sala.					
Melhora a autoestima da criança.					
A criança aumenta o estudo tanto na escola como em casa.					
A criança tem mais facilidade em adquirir novos(as) conhecimentos/experiências.					
Há menos disputas pelo uso de material.					
A criança melhora o seu desempenho.					



## Anexo II – Questionário para professores do 1.ºCEB



### Questionário

Este questionário constitui parte de uma investigação que estou a realizar no âmbito da Prática de Ensino de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação de Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança.

O estudo cuja temática aborda os materiais lúdico-didáticos em 3 salas de Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Bragança. Tem como objetivos fazer um levantamento dos vários materiais lúdico-didáticos e saber qual a sua contribuição para o desenvolvimento holístico das crianças.

- Conhecer os materiais usados nas diferentes salas;
- Caracterizar as práticas didático-pedagógicas, das educadoras de infância e professoras destas salas.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, comprometendo-nos, desta forma, a respeitar o anonimato, a confidencialidade e privacidade dos inquiridos.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Lídia Magalhães

**Nota:** O questionário encontra-se organizado em três secções: caracterização pessoal; formação e experiência profissional e caracterização das práticas didático-pedagógicas. Para cada situação agradecemos que assinale a(s) opção(ões) que melhor se adequem ao seu caso utilizando um X.

### 1. Caracterização pessoal

#### 1.1. Sexo:

Masculino  Feminino

#### 1.2. Estado civil:

Solteiro(a)  Casado(a)  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

#### 1.3. Número de filhos:

Nenhum  Um  Dois

Três  Mais de três

**1.4. Intervalo correspondente à sua idade:**

Menos de 25 anos  25 a 30 anos  31 a 45 anos

46 a 50 anos  Mais de 50 anos

**1.5. Distância que costuma percorrer da sua residência até ao local de trabalho:**

Menos de 10 km  10 a 20 km  21 a 30 km

31 a 50 km  Mais de 50 km

**2. Formação e Experiência Profissional**

**2.1. Assinale as suas habilitações académicas.**

Bacharelato  Licenciatura  Complemento de Formação

CESE  Mestrado  Doutoramento

Outra (s)  Qual (ais)? \_\_\_\_\_

**2.2. Identifique a instituição onde realizou a sua formação inicial.**

Magistério Primário  Escola Superior de Educação  Universidade

Outra (s)  Qual (ais)? \_\_\_\_\_

**2.3. Indique a instituição onde exerce:**

Creche  Jardim-de-infância  1º Ciclo do Ensino Básico

**2.4. Assinale o intervalo correspondente ao tempo de serviço que possuía em 31 de Agosto de 2017.**

Menos de 5 anos  5 a 10 anos  11 a 15 anos  Mais de 30 anos

16 a 20 anos  21 a 25 anos  26 a 30 anos

**2.5. Indique o número de ações de formação que costuma realizar por ano.**

Nenhuma  1 ação por ano  2 a 3 ações por ano

4 a 5 ações por ano  Mais de 5 ações por ano

**2.6. Aponte três meios através dos quais tem conhecimento de ações de formação.**

Agrupamento  Colegas ou amigos  Rádio e imprensa

Internet  Sindicatos  Ministério da Educação

Outro(s)  Qual(ais)? \_\_\_\_\_

**2.7. Indique se frequentou ações de formação depois de terminar o seu curso sobre a organização de materiais e espaços referente ao seu nível de ensino:**

Sim  Quantas? \_\_\_\_\_  
Não

### **3. Caracterização da prática didático-pedagógica**

**3.1. Há quanto tempo está na instituição onde se encontra atualmente?**

Este ano é a primeira vez  Há 2 anos   
Há 5 anos  Há 10 anos ou mais

**3.2. Indique o número de educadores/professores que pertencem à instituição onde exerce a sua prática.**

Apenas um educador/professor  Dois educadores/professores   
Três educadores/professores  Mais de três educadores/professores

**3.3. Identifique as pessoas que trabalham consigo diariamente.**

---

---

**3.4. Caracterize o seu grupo de trabalho relativamente ao número de crianças que o constituem.**

Menos de 10 crianças  11 a 15 crianças   
16 a 20 crianças  Mais de 20 crianças

**3.5. Qual a faixa etária do grupo com que trabalha? \_\_\_\_\_**

**3.6. Indique como se encontra organizada a sua sala de trabalho.**

---

---

**3.7. Refira se na sua sala existe uma grande variedade de material lúdico-pedagógico.**

Sim  Não

**3.8. Relativamente aos materiais existentes indique:**

**(Para responder a esta questão utilize a seguinte escala: 1 - nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes; 5 – sempre)**

	1	2	3	4	5
a) O material existente é suficiente para a realização de atividades?					
b) Sente dificuldades em adquirir material novo para a instituição?					
c) As crianças mostram interesse em trabalhar com este material?					
d) As crianças solicitam novo material?					
e) As crianças entram em disputa pelo material existente?					
f) As crianças trazem material de casa?					
g) Os materiais existentes promovem a interação e cooperação entre as crianças?					
h) Usa diferente material nas atividades realizadas em grande grupo?					
i) A manipulação de materiais é importante e benéfica para o processo de ensino aprendizagem?					
j) Usa materiais diversificados para o enriquecimento dos conhecimentos das crianças?					
k) Tem oportunidades suficientes para trazer para a sala de atividades/aulas materiais lúdico-didáticos sejam do dia-a-dia ou pré-feitos?					
l) Utiliza diferentes materiais no seu dia-a-dia com o seu grupo de crianças?					

m) As crianças tiram maior proveito com o manuseamento de materiais em vez de meros exercícios de aplicação?					
n) Traz material diferente para a sala de atividades/aulas com algum propósito de desenvolvimento da criança?					
o) As crianças sentem-se mais interessadas e mais envolvidas no trabalho desenvolvido com o novo material?					
p) Com os materiais lúdico-didáticos a criança desenvolve a sua autonomia e independência?					
q) A manipulação de materiais lúdico-didáticos diversificados motiva mais as crianças para o conteúdo abordado?					
r) O uso de materiais diversificados pode interferir na relação com os outros?					
s) Permite que a criança escolha os materiais que quer usar?					
t) Deixa que a criança decida a forma como quer manipular os vários materiais?					
u) Acha que falta algum material na sala de atividades/aulas? Quais?					

4. Assinale com uma X a resposta que acha correta.

**Com a existência de material lúdico-pedagógico diversificado, adequado e suficiente para as crianças:**

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Com frequência</b>	<b>Sempre</b>
A criança sente-se mais envolvida no trabalho.					
O trabalho individual e o de grupo melhoram.					

A relação criança-professora e vice-versa melhora.					
A relação criança-criança melhora.					
Respeita mais as regras da sala.					
Melhora a autoestima da criança.					
A criança aumenta o estudo tanto na escola como em casa.					
A criança tem mais facilidade em adquirir novos(as) conhecimentos/experiências.					
Há menos disputas pelo uso de material					
A criança melhora o seu desempenho.					

Considerações que achar pertinentes:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Grata pela sua atenção!**

**Anexo III – Ficha de resultado do PIP****Ficha de Resultados do PIP**

T1: \_\_\_\_\_ T2: \_\_\_\_\_ T3: \_\_\_\_\_

(Pontuação 1-5)

<b>I. Ambiente Físico</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas.			
2. Espaço de trabalho adequado em cada área.			
3. Sala segura e bem conservada.			
4. Materiais ordenados e etiquetados.			
5. Materiais adequados para várias crianças.			
6. Variedade de materiais reais à disposição.			
7. Materiais acessíveis às crianças.			
8. Equipamento de grande músculo.			
9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças.			
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas.			
<b>II. Rotina Diária</b>			
11. Adultos implementam rotina diária consistente.			
12. A rotina diária inclui tempo adequado para planejar, trabalhar e lembrar.			
13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças a concretizar os seus planos.			
14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de lembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.			
15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre atividades de grande e pequeno grupo.			
16. Durante os períodos do tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.			
<b>III. Interação Adulto-Criança</b>			

17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.			
18. Os adultos participam ativamente no jogo das crianças.			
19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.			
20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.			
21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.			
22. Os adultos encorajam a interação e cooperação entre as crianças.			
23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas.			
24. Os adultos mantêm uma perceção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.			
<b>Total do resultado (24-120)</b>			

## Anexo IV – Estrutura da Entrevista às crianças



1. Na escola, onde mais gostas de estar?
  2. Qual é a tua área preferida?
  3. Gostas dos materiais da sala?
- 3.1 Qual é o que mais usas? Porquê?
4. Achas que falta algum material aqui na sala? Ou achas que os que há são suficientes?
  5. Gostavas que houvesse mais material de algum tipo?
  6. Trazias algum material para a sala?
  7. Que smile atribuías à tua área preferida?
  8. Que smile atribuías ao teu material preferido?