



Escola Superior de Educação de Santarém

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

**Brincar na Educação de Infância: Conceções e
intencionalidade educativa dos/as Educadores/as de
Infância**

**Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do
grau de Mestre em Educação Pré-escolar**

Magda Filipa Gomes Antunes

**Orientadora
Doutora Helena Luís**

2017, setembro

Agradecimentos

Este relatório final da prática de ensino supervisionada, bem como a minha evolução ao longo do decorrer do meu percurso académico, tornaram-se possíveis graças ao contributo e auxílio de vários profissionais e instituições.

Primeiramente, gostaria de deixar o meu agradecimento a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa e Santarém, que contribuíram para a minha formação ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Principalmente à doutora Helena Luís, orientadora de todo o meu percurso enquanto aluna de Mestrado em Educação Pré-escolar, que sempre me auxiliou e me guiou com o intuito de fazer mais e melhor. Deixo o meu agradecimento por toda a disponibilidade, dedicação, simpatia e empenho, pois este trabalho não poderia ter sido elaborado sem o seu apoio, interesse e empenho total.

Deixo o meu apreso a todas as instituições e educadoras cooperantes que contribuíram para a minha evolução enquanto estudante e enquanto futura profissional de educação. Por todos os conhecimentos e possibilidades de errar e evoluir que me proporcionaram.

Tenho também o gosto de ter tido várias colegas no Mestrado que me apoiaram e estiveram ao meu lado neste percurso bastante importante na minha vida, sendo que as minhas parceiras de Prática de Ensino Supervisionada, a Mónica Pedreira e a Sofia Pimenta, tiveram um papel fundamental na construção do meu conhecimento.

E como não poderia deixar de ser, agradeço com todo o meu afeto a uma amiga muito especial, que sempre me acompanhou, quer na Licenciatura, quer no Mestrado, quer na minha vida pessoal. Se ela não me tivesse “atravessado” na minha vida este percurso não teria o mesmo valor, pois com ela aprendi muito, muito e muito. Obrigada, amiga Vera Cruz Silva, por toda a amizade.

Não poderia também deixar de agradecer a paciência, dedicação, apoio e carinho do meu namorado. Ele foi o principal prejudicado durante estes cinco anos, pois tive de abdicar de muitos momentos com ele para poder fazer trabalhos académicos, planificar os estágios, estudar para frequências e, principalmente, para me empenhar em elaborar o meu relatório final e investigação. A ele, que sempre esteve ao meu lado, com muito carinho e amor, obrigada!

Por fim, mas não menos importantes, agradeço aos meus familiares por todo o apoio que me deram. Eles nunca me deixaram desistir nem baixar a cabeça, mesmo

quando os obstáculos se sobrepujam aos aspetos positivos. Mas não posso deixar de agradecer, principalmente, aos meus queridos pais. Sem eles nada disto teria sido feito. Agradeço-lhes todo o amor que têm por mim, todo o apoio que me deram, todas as palavras carinhosas, todo o esforço e dedicação. Um muito, muito obrigada, cheio de amor, ternura e carinho.

E ainda aos meus amigos que me apoiaram e auxiliaram, muito obrigada por não desistirem de mim e dos meus sonhos. Todos juntos acreditaram em mim, o que foi determinante para terminar esta etapa. Muito obrigada.

A todos vós, com imenso carinho e agradecimento, dedico este trabalho!

Resumo

Este relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar foi desenvolvido na Escola Superior de Educação inserida no Instituto Politécnico de Santarém.

Este trabalho incorpora todo o trajeto percorrido neste curso que habilita para a docência, bem como uma componente investigativa que decorre da minha curiosidade pessoal e das observações recolhidas durante as Práticas de Ensino Supervisionadas em Creche e Jardim-de-Infância realizadas, tendo desabrochado esta ideia na primeira Prática realizada em Creche, no primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-escolar.

No que concerne à primeira parte deste relatório, em cada um dos contextos relato diversos acontecimentos, vivências e experiências significativas e enriquecedoras tanto a nível profissional, como pessoal, fruto da minha experiência e reflexão sobre a prática nestes ambientes.

A segunda grande parte deste documento refere-se à componente investigativa, sendo que esta aborda a temática do brincar na Educação de Infância, tendo em linha de conta o papel pedagógico do/a Educador/a e a investigação sobre a relevância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para o estudo da problemática referida anteriormente, foi efetuado um inquérito por questionário a 90 educadores/as de infância em diferentes fases da carreira e com experiência profissional, em Creche ou Jardim de infância, com o objetivo de conhecer as conceções que os/as educadores/as de infância tinham acerca do brincar. A discussão dos resultados centrou-se nas conceções dos/as educadores/as sobre o brincar, na relação entre o brincar e a aprendizagem, no papel do brincar no currículo em Educação de Infância e nas evidências na avaliação realizada pelos/as educadores/as da relação entre o brincar e a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Infância; Brincar; Imaginação; Conceções Educadores/as de infância

Abstract

This final report on Supervised Teaching Practice was developed under the Master's Degree in Pre-school Education, at Escola Superior de Educação, in Santarém Polytechnic Institute.

This work incorporates the entire course that qualifies for teaching, as well as an investigative component that stems from my personal curiosity and from the observations gathered during the Supervised Teaching Practices in Crèche and Kindergarten.

As far as the first part of this report is concerned, in each of the contexts I report several events and experiences that are significant and enriching both professionally and personally, resulting from reflection on the practice in these environments.

The second major part of this document refers to the research component, which deals with the theme of play in early childhood education, taking into account the early childhood teacher's pedagogical role and research on the relevance of play in children's development and learning .

In order to study the above problem, a questionnaire survey was carried out on 90 childhood educators in different phases of their careers and with professional experience, in crèche or kindergarten, in order to know the early childhood teachers' conceptions about play. The discussion of the results focused on the early teachers' conceptions about play, on the relation between play and learning, on the role of play in the curriculum, and on the evidence of relation between play and learning in the evaluation.

Keywords: Early Childhood Education, Play, Imagination, Early Childhood Teachers conceptions

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice geral.....	vii
Índice de quadros.....	x
Índice de gráficos.....	xi
Índice de figuras.....	xii
Lista de abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....	3
Introdução à apresentação das Práticas de Ensino Supervisionada.....	3
Contextos de Prática de Ensino Supervisionada.....	4
1.1 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche.....	4
1.1.1 Instituição e projeto educativo.....	4
1.1.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto.....	5
1.1.3 Grupo de crianças.....	5
1.1.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada.....	8
1.1.5 Análise reflexiva do contexto e da organização curricular.....	10
1.2 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-infância.....	12
1.2.1 Instituição e projeto educativo.....	12
1.2.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto.....	13
1.2.3 Grupo de crianças.....	14
1.2.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada.....	15
1.2.5 Análise reflexiva do contexto e da organização curricular.....	19

1.3 Prática de Ensino Supervisiona em contexto de Creche.....	20
1.3.1 Ambiente educativo e adaptação ao contexto.....	20
1.3.2 Grupo de crianças.....	22
1.3.3 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada.....	23
1.3.4 Análise reflexiva do contexto e da organização curricular.....	27
Parte II – Investigação realizada.....	31
2.1 Identificação da problemática.....	31
2.2 Objetivos da investigação.....	32
2.3 Enquadramento teórico.....	33
2.3.1 Definição do conceito brincar.....	33
2.3.2 A criança e o brincar e o papel no seu desenvolvimento.....	35
2.3.3 Papel do adulto no brincar.....	38
2.4 Metodologia.....	40
2.4.1 Objetivos de investigação.....	41
2.4.2 Instrumento.....	42
2.4.3 Participantes.....	43
2.4.4 Procedimento de recolha e tratamento de dados.....	44
2.5 Análise dos dados e conclusões.....	46
2.5.1 Concepções dos/as educadores/as de infância sobre o brincar.....	47
2.5.2 Relação entre o brincar e a aprendizagem.....	50
2.5.3 Papel do brincar no planeamento e desenvolvimento curricular.....	58
2.5.4 Diferenças em função das fases da carreira.....	67
2.5.5 Diferenças consoante a valência.....	69
2.6 Conclusões e pistas para a intervenção.....	72
Reflexão final.....	76
Referências bibliográficas.....	81

Anexos.....	83
Anexo I – Portefólio de PES I.....	83
Anexo II – Portefólio de PES II.....	84
Anexo III – Portefólio de PES III.....	85
Anexo IV – Inquérito por questionário.....	86

Índice de quadros

Quadro 1 - Categorização do grupo de participantes.....	44
Quadro 2 – Categorização criada à priori: Áreas de Conteúdo contempladas nas OCEPE (2016).....	46
Quadro 3 - Referências ao brincar como vivenciar/explorar/interagir com o meio e com os outros.....	48
Quadro 4 - Referências ao brincar como essencial e a base da vida da criança.....	49
Quadro 5 - Referências ao brincar como promotor de aprendizagem.....	49
Quadro 6 - Referências ao brincar como promotor de aprendizagens relacionadas com a área de Formação Pessoal e Social.....	55
Quadro 7 - Referências ao brincar como promotor de aprendizagem na área de expressão e comunicação (domínio da expressão artística).....	56
Quadro 8 - Referências ao brincar como promotor de aprendizagem em todas as áreas de conteúdo.....	58
Quadro 9 - Referências à planificação referente ao brincar (planifica, incluindo as atividades livres).....	60
Quadro 10 - Referências ao papel do educador: Participante ativo.....	63
Quadro 11 - Referências ao papel do educador: Catalisador	63
Quadro 12 - Referências ao modo como o/a educador/a avalia o brincar: Observar...66	
Quadro 13 - Referências ao modo como o/a educador/a avalia o brincar: Observar e registrar/documentar.....	67

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Referências às concepções sobre o brincar	48
Gráfico 2 – Referências distribuídas pelas 3 Áreas de Conteúdo	51
Gráfico 3 - Referências distribuídas pelos domínios e competências da Área de Formação Pessoal e Social.....	52
Gráfico 4 - Referências distribuídas pelos domínios e competências da Área de Expressão e Comunicação.....	53
Gráfico 5 - Referências ao brincar relacionado com a aprendizagem e desenvolvimento de competências.....	54
Gráfico 6 - Modo do/a educador/a planificar o brincar.....	59
Gráfico 7 - Tempo que as crianças brincam em contexto de Creche e Jardim-de-infância.....	60
Gráfico 8 - Papel do/a educador/a no brincar.....	62
Gráfico 9 - Tempo que o/a educador/a de infância brinca com as crianças.....	64
Gráfico 10 - Modo do/ educador/a avaliar o brincar.....	65
Gráfico 11 – Relação entre as concepções sobre o brincar e as fases da carreira.....	68
Gráfico 12 - Relação entre o papel do/a educador/a e as fases da carreira.....	69
Gráfico 13 - Relação entre as concepções sobre o brincar e a valência do/a educador/a participante.....	70
Gráfico 14 - Relação entre as áreas de conteúdo e a valência do/a educador/a participante.....	71
Gráfico 15 - Relação entre o papel do/a educador/a e a valência.....	72

Índice de figuras

Figura 1, 2 e 3 - Pintura das bolas da árvore de Natal.....	9
Figura 4 e 5 - Exploração do tapete de texturas.....	10
Figura 6 - Dramatização da história "A que sabe a lua?".....	16
Figura 7 - Hora do conto: "A lagartinha muito comilona".....	16
Figura 8 - Dramatização da história sobre as flores, utilizando o teatro de sombras...	16
Figura 9 - Cozinheiro F* a cozinhar a sua comida favorita.....	17
Figura 10 - Elaboração das flores esquisitas.....	17
Figura 11 - Flores esquisitas.....	17
Figura 12 - V* a dramatizar a história do macaco, na área dos fantoches	18
Figura 13 - M* a construir um foguetão para ir à lua ver as estrelas.....	18
Figura 14 - S* a ligar para o dentista.....	18
Figura 15 - F* a brincar com o comboio do planeta dos esquisitos.....	18
Figura 16 - Na área da casinha o F* faz o leite com chocolate para o T*.....	18
Figura 17 - A bebé M* está à espera do leite que o papá L. está a preparar.....	18
Figura 18 – F* a comer a sopa.....	26
Figura 19 – M* a beber água.....	26
Figura 20 – Ma* a dar a papa ao bebe (nenuco).....	26
Figura 21 – R* a tentar perceber como se colocam os óculos.....	26
Figura 22 – F* com dois óculos na cara.....	26
Figura 23 – A I* com o lenço na cabeça, a ver-se ao espelho.....	27
Figura 24 - Espiral do brincar.....	36

Lista de abreviaturas

EC – Educadora Cooperante

IC – Instituição Cooperante

JI – Jardim-de-infância

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

TO – Técnica Operacional

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação de Santarém, do Instituto Politécnico de Santarém, nos anos letivos 2015 a 2017 e apresenta todo trajeto de experiências e aprendizagens, incluindo reflexões fundamentadas, ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas (daqui em diante apresenta-se como PES), duas em contexto Creche, outra em contexto Jardim-de-infância (daqui em diante apresenta-se como JI). Ao longo deste processo de PES existiu também uma componente investigativa, que se apresenta neste documento.

O relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais, sendo que a primeira parte se refere às PES realizadas, onde apresentamos todo o processo de reflexão e aprendizagem, e a segunda parte contempla a componente investigativa.

Esta primeira parte está dividida em três subcapítulos, sendo que no primeiro serão abordadas reflexões e aprendizagens efetuadas referentes à primeira PES, decorrente em contexto de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, no centro de Santarém, nos períodos de 4 a 6 de novembro e de 17 de novembro a 18 de dezembro de 2015, com um grupo de crianças de dois anos de idade. A segunda subdivisão refere-se à PES, decorrente em contexto de JI, no período de 5 a 8 de abril e de 19 de abril a 20 de maio de 2016 num JI no centro de Santarém, numa sala de atividades com crianças de idades entre os 3 e os 6 anos de idade. A última divisão deste capítulo refere-se à última PES, realizada em contexto de Creche, na mesma Instituição cooperante onde foi realizada a primeira PES, sendo que decorreu no período de 9 de novembro de 2016 a 27 de janeiro de 2017, numa sala de atividades com um grupo de crianças com um ano de idade.

Ainda nesta primeira parte, correspondendo a cada contexto de PES, apresentamos uma reflexão fundamentada do processo de desenvolvimento e aprendizagem enquanto futura profissional de educação. Para cada contexto expomos a instituição e o projeto educativo em implementação aquando da intervenção pedagógica; o ambiente educativo e a adaptação ao contexto; as características fundamentais do grupo de crianças e o projeto de PES implementado, onde se inclui uma análise reflexiva do contexto de PES.

Na segunda parte deste relatório apresentamos a investigação realizada, intitulada “Brincar na Educação de Infância: Concepções e intencionalidade educativa dos/as Educadores/as de Infância”. Neste capítulo é possível verificar a identificação da problemática e o mote para a investigação, bem como os objetivos fundamentais da

mesma, sendo eles: I) Conhecer as concepções dos/as educadores/as de infância acerca do brincar; II) Definir se existe intencionalidade educativa por parte do/a educador/a de infância quando a criança brinca; III) Verificar se existe uma diferença das concepções dos/as educadores/as de infância em função das fases da carreira; IV) Compreender se o trabalho ser na valência creche ou em Jardim-de-infância influencia as concepções dos/as educadores/as de infância.

Num próximo subcapítulo desta segunda parte apresentamos o enquadramento teórico que suportou toda a nossa investigação e prática pedagógica em contexto PES, nomeadamente a definição do conceito de brincar; a criança e o brincar e o papel no seu desenvolvimento e o papel do adulto no brincar. Posteriormente, estabelecemos a metodologia utilizada, bem como a questão de investigação, sendo esta: “Será que o brincar é verdadeiramente valorizado pelos/as educadores/as de infância envolvidos na educação das crianças em Creches e em Jardins-de-infância?”.

Seguidamente exibimos o tipo de instrumento utilizado na investigação, sendo ele o inquérito por questionário, e apresentamos a sua estrutura. Fazemos também referências aos participantes no estudo (90 educadores/as de infância); o procedimento e tratamento de dados e, por último, a análise dos dados e conclusões, sendo que este último subcapítulo contempla gráficos e quadros demonstrativos das conclusões da investigação. Nas conclusões, apresentamos a análise realizada referente às concepções dos/as educadores/as de infância sobre o brincar; a relação entre o brincar e a aprendizagem; o papel do brincar no planeamento e desenvolvimento curricular; as diferenças em função das fases da carreira e as diferenças consoante a valência.

Finalmente, o relatório termina com uma reflexão final, onde é lançado o olhar global sobre todo este processo de aprendizagem durante o ano e meio passado, com as conquistas alcançadas, as dificuldades ultrapassando e imensas aprendizagens. Este relatório é o culminar do percurso enquanto mestranda e futura profissional de educação e, por isso, espelha as aprendizagens mais significativas que foram realizadas sobre a profissão de educador/a de infância. Representa aquilo que fez sentido ao longo desta caminhada e ainda aquilo que acreditamos ser importante no trabalho com crianças em contexto de Educação Pré-escolar.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução à apresentação das Práticas de Ensino Supervisionada

Durante o meu percurso enquanto discente do Mestrado em Educação Pré-escolar, realizei três PES tendo decorrido a primeira e a terceira em contexto de Creche e a segunda em contexto de Jardim-de-infância.

Um primeiro momento de PES em contexto de Creche, tal como referi anteriormente, decorreu numa sala de atividades com um grupo de crianças com dois anos de idade. Esta ocorreu no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado no período de 4 a 6 de novembro e de 17 de novembro a 18 de dezembro de 2015 numa instituição, no centro de Santarém.

O segundo momento de PES sucedeu-se em contexto de JI, numa sala multietária, tendo as crianças idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Esta aconteceu no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado e no período de 5 a 8 de abril e de 19 de abril a 20 de maio de 2016 num Jardim-de-infância no centro de Santarém.

A PES seguinte decorreu novamente em contexto de Creche, tendo sido de escolha própria esta opção. Esta foi efetuada numa sala com crianças de um ano de idade e foi o período mais significativo a nível de duração, tendo decorrido no último semestre do Mestrado, correspondente ao primeiro semestre do segundo ano. Decorreu de 9 de novembro de 2016 a 27 de janeiro de 2017, na mesma Instituição da primeira PES.

Todas estas três PES foram realizadas com uma parceira de estágio e funcionámos como uma equipa, que se ajudou mutuamente e desenvolveu projetos em conjunto e com interesses coincidentes. A primeira PES foi realizada com uma parceira com um novo par na segunda e terceira PES. Em todas as intervenções a dinamização foi alternada em cada semana, ainda que me mantivesse sempre ativa e a desenvolver todas as responsabilidades que me competiam.

Seguidamente apresento de forma mais detalhada estes três contextos de PES, apresentando a instituição cooperante e o respetivo projeto educativo; o ambiente educativo e adaptação ao contexto; o grupo de crianças, o projeto de PES e apresento uma análise reflexiva sobre os princípios orientadores, as intenções e finalidades educativas.

1. Contextos de Prática de Ensino Supervisionada

1.1 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche

1.1.1 Instituição e projeto educativo

O primeiro momento da PES em contexto de Creche pertencente ao Mestrado em Educação Pré-escolar, ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, no centro de Santarém, a cargo da Diocese. Após uma requalificação da antiga instituição e de um melhoramento com o intuito de alargamento, ocorrido em 2006, a instituição sofreu alterações bastante benéficas para os utentes, nomeadamente na melhora das instalações.

Esta instituição tinha como principal intuito promover atividades de ação sociais e educacionais, promotoras da pessoa humana, através de diversas respostas sociais. A instituição, na sua valência para a infância, acolhe crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Esta era constituída por duas valências de Creche e uma de Jardim-de-infância. De acordo com o *site* da Instituição Cooperante, da valência de Creche faziam parte 68 crianças e 150 crianças da valência de Pré-escolar, sendo estas de meios socioeconómicos e culturais diversos, residindo em várias freguesias da cidade.

A Creche era constituída por uma sala de berçário, uma sala de um ano, uma sala de dois anos, uma sala multietária (1/2 anos), um pequeno refeitório, um gabinete, uma casa de banho e uma sala dos funcionários. No rés-do-chão situavam-se várias salas de Jardim-de-infância, diversas casas de banho, um refeitório com a cozinha, os serviços administrativos, o espaço exterior, o gabinete da coordenação, o ginásio e a biblioteca.

O Projeto Educativo da Instituição definido por “Educar para Saber Sorrir”, para um período de cinco anos, tendo como principal objetivo “fomentar nas crianças valores de ética, integridade, humildade, cooperação, disciplina e respeito pelo outro”. (Fonte: Projeto Educativo da Instituição, 2015). Relativamente à Missão, Visão e Valores do Projeto Educativo, era dado principal enfoque aos parâmetros seguintes:

O conceito unitário e global da pessoa humana e o respeito pela sua dignidade; aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral da comunidade; o espírito de convivência de solidariedade social como fator decisivo de trabalho, comum, tendente à valorização integral dos indivíduos, das famílias, da comunidade e demais

agrupamentos; o respeito pela liberdade de consciência e formação cristã dos utentes.

(Projeto Educativo da Instituição, 2015)

1.1.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto

A Creche onde foi realizada a minha primeira PES em contexto de Mestrado era constituída por diversas salas de atividades, sendo que a sala de atividades onde desenvolvi a minha PES tinha como profissionais, uma educadora de infância e uma técnica operacional. A equipa educativa da Creche era bastante dinâmica e relacionava-se positivamente entre si, sendo que todas trabalhavam com crianças já há vários anos.

No que diz respeito ao espaço da sala de atividades, este era um espaço bastante amplo, ainda que com algumas separações a nível de tipos de brincadeiras, que irei especificar mais à frente, neste subcapítulo. A sala de atividades era um espaço agradável que dispunha de bastante iluminação natural, através de janelas de grandes dimensões, ainda que, quando necessária a iluminação artificial, esta era suficiente e adequada. O mobiliário disponível na sala de atividades considero que fosse adequado às idades e estatura das crianças e também os brinquedos eram adequados e em quantidades necessárias para o grupo de crianças, bem como objetos disponíveis para as brincadeiras eram bastante atrativos para as crianças e com um potencial educativo.

Em relação à disposição dos materiais na sala de atividades, estes não estavam identificados por áreas, contudo havia locais demarcados que continham determinados materiais, como por exemplo, a zona da brincadeira de garagem que tinha carros e uma garagem feita de madeira; a cozinha que tinha utensílios como copos de plásticos, pratos e panelas; as prateleiras que tinham livros infantis e fantoches. Nas paredes era possível observar desenhos e outros materiais realizados pelas crianças, bem como elementos realizados no ano letivo anterior, como por exemplo as “casas” de cada criança, que representavam os elementos de cada núcleo familiar.

Falando do espaço exterior, este era apenas utilizado pelas crianças da valência de Jardim-de-infância, sendo que as crianças da valência de Creche não utilizavam aquele espaço.

1.1.3 Grupo de crianças

Este período de PES em contexto de Creche decorreu na Sala de Atividades com crianças com dois anos de idade, tal como foi referido no subcapítulo anterior. Deste grupo de crianças faziam parte dezassete crianças, sendo que oito eram do sexo

feminino e nove do sexo masculino. A maioria frequentava a Instituição desde a valência de berçário, tendo tido um bom e fácil processo de adaptação em cada grupo de atividades.

Seguindo a linha de pensamento defendida por Oliveira-Formosinho (1999) – (Ver anexo I – Relatório de PES I) a rotina diária possibilita à criança gerar a competência social, pois através das interações com os outros, as crianças vão desenvolvendo competências sociais de grande importância. Estas práticas permitem ainda fortalecer as competências comunicacionais e linguísticas das crianças. As rotinas facultam, igualmente, ocasiões para que as crianças participem em interações sociais cada vez mais complexas. A importância das crianças mais pequenas observarem as crianças mais velhas e os adultos relaciona-se com o facto de que as crianças mais pequenas irem praticar estas mesmas competências e ser também um meio de aprendizagem bastante eficaz. Deste modo, em toda a prática pedagógica tive em linha de conta primária os cuidados básicos das crianças e nunca descurando a importância que a rotina diária tem em crianças tão pequenas.

No que diz respeito às rotinas deste grupo de crianças, o dia podia dividir-se em várias partes, sendo que os hábitos de higiene tinham um especial enfoque. Num primeiro momento, o acolhimento era efetuado na sala de um ano, em conjunto com as restantes valências de Creche do piso, seguindo posteriormente para a Sala de Atividades do grupo de crianças em questão. Após brincarem livremente pela sala e enquanto as restantes crianças vão chegando, sentavam-se no tapete e comiam pão simples. Durante este momento notei que as crianças tinham bastante dificuldade em permanecer sentadas, sendo que foi um dos parâmetros que tentei ir delinear ao longo do tempo, explicando que quando comemos temos de permanecer sentados e que depois de terminarmos de comer o pão poderíamos ir brincar livremente.

Posteriormente, sendo que é o momento que antecede o almoço, era o momento em que eram realizadas atividades orientadas ou atividades que permitissem a livre exploração de novos materiais, ainda que de uma forma lúdica e sempre presente a brincadeira. Foi possível observar que momentos em grande grupo e individuais dirigidos pela educadora, a profissional de educação disponibilizava *leggos*, carros e utensílios de cozinha para as crianças brincarem. Considero que este era um momento muito importante de brincadeira e socialização, uma vez que defendo que é a brincar que a criança aprende a descobrir a maior parte dos elementos importantes do mundo que a rodeia. O jogo e a brincadeira cooperam para uma ampliação da agilidade e da

coordenação motora, para uma apropriação das regras sociais, para o desenvolvimento da linguagem e de todas as formas de comunicar. (Moyles, 2002).

Seguidamente ocorria a refeição/almoço. Nestes momentos de refeição aproveitava para estimular comportamentos, nomeadamente como nos devemos comportar à mesa, utilizando corretamente os talheres e não termos comportamentos impróprios com a comida. A seguir ocorria a higiene das crianças, onde eram mudadas as fraldas ou colocadas às crianças que ainda não controlam os esfíncteres durante a sesta. Estes momentos de mudança de fralda eram sempre momentos animados, de brincadeira e de interação, de forma mais individual. Após o momento de sesta, realizava-se novamente a higiene das crianças e dirigiam-se para o refeitório, onde lanchavam. Até ao momento de saída das crianças acompanhadas pelos familiares, as crianças brincavam e exploravam livremente todo o espaço da sala de atividades. Nestes momentos da tarde aproveitem diversas vezes para repetir explorações e brincadeiras que tinham sido desenvolvidas na parte da manhã.

No que concerne aos principais interesses e potencialidades deste grupo de crianças, de acordo com o desenvolvido e observado no período de PES, o grupo de crianças gostava de brincar com jogos de encaixes, nomeadamente *leggos*; gostava de brincar com os *nenucos*, dando-lhes comida e mimo; demonstravam interesse por lhes cantarem canções que tivessem repetições e gestos, imitando os adultos; apreciavam ouvir histórias no tapete, ainda que algumas não permanecessem muito tempo sentadas; revelavam interesse pela pintura; apresentavam consciência dos seus comportamentos, sabendo quando se comportavam bem e quando cometiam erros, nomeadamente quando retiravam um brinquedo ao “amigo”; eram bastante autónomos na maior parte das tarefas, nomeadamente na hora da sesta e na hora da refeição. É também possível afirmar que o grupo sabia quais as suas rotinas, sabendo que da parte da manhã, após a Educadora Cooperante pedir para arrumar a sala, iriam comer o pão e sentavam-se no tapete à espera da distribuição do mesmo.

Com as observações e com a convivência com estas crianças, consegui perceber que nem todas são iguais e, devido a isso, também não interagiam da mesma forma com todas as pessoas, ora por não as conhecerem, ora por precisarem do seu tempo para se ambientar a novas pessoas na sala – nós (grupo de prática). Por estes motivos entendi que existiam algumas crianças que precisavam de tempo e de espaço para se adaptarem a nós, que eramos novas naquele meio que era o delas. O tempo foi passando e fui notando que houve mudanças nos comportamentos das crianças com a minha presença, pois foram ficando cada vez mais próximas de nós e mostram interesse

em envolver-nos nas suas brincadeiras. Percebi que com o avançar do tempo me pediam ajuda para se calçarem, ou para lavar as mãos ou até para mudar a fralda. Assim, cheguei à conclusão que cada criança tem o seu ritmo e a sua forma de agir e interagir com o meio que a rodeia (Post & Hohmann, 2011), por isso, não devemos contrariar esse facto, pois não estaremos, certamente, a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

1.1.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada

Em contexto de Creche, deve ser tido sempre em conta a satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar. O desenvolvimento e bem-estar da criança na creche requer profissionais com saberes sobre o comportamento e desenvolvimento da criança, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e providenciar momentos de exploração, respeitando a curiosidade natural de cada uma. (Portugal, 1998, p. 180).

Devido ao facto de considerarmos (grupo de prática) que as rotinas são fundamentais nestas idades, tal como referimos anteriormente, delineamos determinados objetivos, sendo eles: I) Promover o bem-estar da criança, nomeadamente a segurança, a autoestima e a confiança; II) Adquirir competências sociais, nomeadamente cumprimentar o outro, dizer bom dia, agradecer, pedir por favor, comer com os talheres, não atirar comida para fora do prato; III) Promover competências comunicativas e expressivas/linguagem oral.

No que concerne ao projeto implementado em contexto de PES com este grupo de crianças, após as observações efetuadas e as conversas com a equipa educativa efetuada, concluímos que uma intervenção direcionada para a sensorialidade seria uma boa opção, pois tencionávamos (grupo de prática) despertar para o mundo cores, a consciencialização das partes do corpo e as “regras” de socialização, dando também enfoque à partilha, que iria de encontro aos objetivos presentes no Projeto Pedagógico de Sala. Como principais objetivos deste projeto delineamos: I) Participar em momentos de faz-de-conta; II) Promover aprendizagens significativas, no âmbito do desenvolvimento Motor, Pessoal e Social, Cognitivo, Auditivo, Linguagem; III) Desenvolver a criatividade; IV) Desenvolver a imaginação; V) Incentivar a exploração de novos materiais; VI) Explorar canções simples.

Para a implementação do projeto desenvolvido considerámos (grupo de prática) que era através da brincadeira e de atividades lúdicas que a criança explorava o mundo que a rodeava e adquiria conhecimentos. Assim sendo, pretendíamos que a nossa

(grupo de prática) intervenção tivesse um cariz lúdico, proporcionando, desta forma, oportunidades de exploração livre com recurso a diversos materiais.

Na implementação deste projeto de PES senti bastante dificuldade em implementar os momentos que pretendia e tinha organizados e planificados, uma vez que esta PES decorreu no período de Natal e, por se tratar de uma instituição de cariz religioso, esta época tem bastante importância. Posto isto, e devido ao facto de como estagiária ter de seguir o trabalho desenvolvido pela educadora, desenvolvi diversos momentos relacionados com a elaboração de materiais de decoração relacionados com a época festiva. Uma vez que a equipa educativa já tinha estipulado os materiais que se iriam construir com as crianças, dirigi essas atividades orientadas. Abaixo apresento fotografias referentes a um destes momentos, em que as crianças faziam a pintura das árvores de natal de cartolina, com um pincel grosso e de seguida colocavam o seu dedo, previamente pintado com tinta, sendo que o efeito seriam as bolas de Natal.

Apesar de ter interagido bastante com cada criança, falando sobre o que estava a fazer, contando as bolas, falando as cores, considero que as crianças não tiveram prazer em realizar a decoração das árvores de Natal, por se tratar de um momento muito formal e por sentirem que o esperado seria algo perfeito. De facto, não me identifico com momentos deste género, pois considero que as crianças têm pouco proveito e adquirem poucos conhecimentos, uma vez que o/a educador/a tem de auxiliar bastante no desenvolvimento da atividade, pois o produto final tem de ser “bonito” e deixa de haver o fator de exploração total e usufruto do momento.



Figura 1, 2 e 3 - Pintura das bolas da árvore de Natal

Um dos momentos completamente oposto à atividade acima descrita, foi o momento de exploração livre de um tapete composto por diferentes materiais: fofinhos e ásperos; grossos e finos; moles e duros; grandes e pequenos. Com este momento de exploração livre de diversos materiais e texturas pretendida que as crianças tivessem a

oportunidade de explorar novos objetos do dia-a-dia, que nem sempre estão disponíveis para elas. No momento posterior ao reforço da manhã coloquei o tapete de exploração na área do tapete da sala de atividades. Todas as crianças correram de imediato e começaram logo a mexer e a explorar. Ao longo de toda a exploração fui interagindo de forma mais individual, falando com cada criança acerca das sensações sentidas. Notei que houve crianças que permaneceram a explorar os materiais durante mais de 15 minutos, contudo houve outras que exploraram apenas um ou dois pedaços de tapete e saíram daquela área.

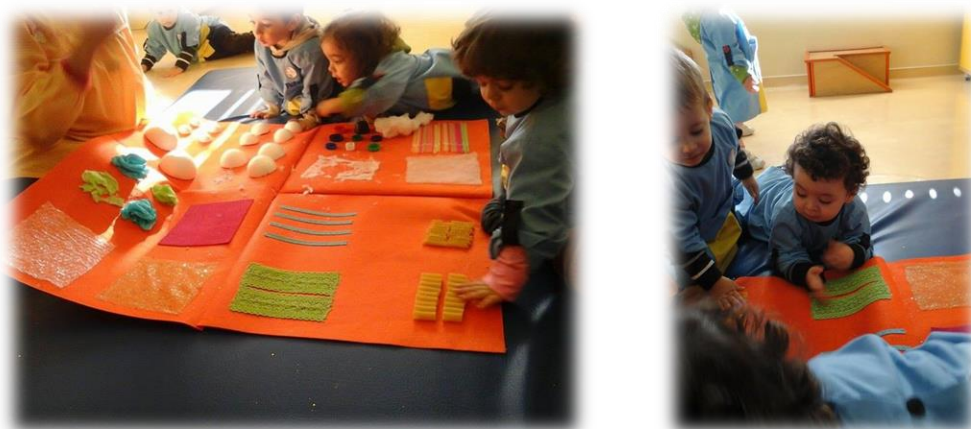


Figura 4 e 5 - Exploração do tapete de texturas

Devido ao facto do período de PES ter decorrido na época natalícia, tal como referi anteriormente, considero que o projeto de intervenção inicialmente pensado e planificado não foi implementado da forma que eu queria ou esperaria. Considero que foi uma PES com a qual não me identifiquei e, visto numa perspetiva reflexiva, as práticas que implementei não se identificam por completo com a minha maneira de ser e com a minha ideologia, sendo que o caminho que traço enquanto profissional se foca no desenvolvimento da criança através do brincar, da exploração e do prazer pelo que faz.

1.1.5 Análise reflexiva do contexto e da organização curricular

O dia-a-dia da vida da creche está repleto de pequenos acontecimentos e histórias, situações com uma forte carga emocional e afetiva, que podem facilmente passar despercebidas, se os profissionais não fizerem um esforço consciente para ver. Por isso, acredito que é extremamente importante respeitar o tempo das crianças, um tempo tranquilo e não marcado pelo relógio. Um tempo em que as relações e as aprendizagens decorrem das situações da vida quotidiana, muitas vezes vividas a partir do que a criança observa e escolhe no seu meio próximo.

Após uma reflexão profunda acerca da minha posição durante esta PES, percebi que nem sempre deixava as crianças explorarem sozinhas o meio que as rodeava e, este foi um dos pontos fulcrais da minha PES, pois comecei a alargar a minha visão sobre as competências das crianças e tencionei melhorar nas próximas práticas. Foi nesta prática que percebi que as crianças conseguiam e deviam fazer as suas explorações sozinhas, uma vez que eram seres competentes e capazes, ainda que o adulto pudesse intervir e enriquecer as brincadeiras, mas não podia ter uma posição de intromissão. Percebi que o adulto não precisa de dizer às crianças como se aprende ou como se faz (Hohmann & Weikart, 1997), pelo contrário, deve deixá-las explorar. Ao longo do tempo desta prática percebi que é importante que a Creche proporcione às crianças o seu bem-estar, pois só assim promove as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

Neste sentido, considero que é necessário que haja um conjunto de profissionais competentes, que sejam capazes de compreender e reconhecer as diferentes necessidades das crianças. Devem ser pessoas que além de gostarem de crianças pequenas e de terem intuição para estar com elas, devem ter conhecimentos e técnicas que lhes permitam refletir sobre os comportamentos das crianças e a sua ação educativa. Enfim, aprendi que se tivermos conhecimentos, mais facilmente conseguimos refletir sobre assuntos importantes que ajudem no bem-estar, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com quem estamos. Desta forma, promovemos a exploração espontânea das crianças e respeitando-as nas suas curiosidades naturais (Post & Hohmann, 2011), proporcionando-lhes o seu bem-estar.

Neste contexto de prática, pudemos (grupo de prática) por diversas vezes adequar o espaço às diferentes experiências que proporcionámos (ora retirávamos os materiais, ora acrescentávamos outros). Assim, o espaço era alterado consoante as observações feitas das experiências que as crianças realizavam diariamente e de forma a responder às suas necessidades e aos seus interesses. Fomos (grupo de prática) percebendo que não há um modelo de sala único e, por isso, a organização desta não tem de ser igual às outras e muito menos tem de durar todo o ano com a mesma disposição (Oliveira-Formosinho, 2007). Portanto, aprendi que o espaço deve ser (re)organizado tendo em conta os interesses e as curiosidades das crianças, na perspetiva do olhar que o educador tem sobre o seu grupo. Se ele perceber do que necessitam as crianças deve fazer essa reorganização.

Senti e refleti sobre tal que, deste modo, o espaço é, um meio de oportunidades, no qual se poderá promover a evolução de experiências e das próprias crianças. Todo

este desenvolvimento depende do/a educador/a, pois se este proporcionar às crianças um espaço amplo, harmonioso e acolhedor, que proporcione interação entre crianças e adultos e, acima de tudo, desafiador para as crianças, elas terão acesso a um desenvolvimento e a uma aprendizagem muito (mais) significativos (Zabalza, 2001). Percebi que ao proporcionar-nos um espaço e materiais diversificados as crianças têm mais interesse em explorar e em brincar, visto serem coisas novas e estimulantes, sendo que o/a educador/a tem um papel fundamental neste âmbito.

Tal como afirmam Post e Hohmann (2011) as crianças são aprendizes ativos que “observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção” fazendo, assim, as suas escolhas para “brincar e explorar, iniciando acções” (p.11) que lhes interessam. Como tal, acredito que o meu papel enquanto educadora foi o de proporcionar às crianças experiências que foram ao encontro dos seus interesses e preferências, tornando-me, assim, a mediadora das suas aprendizagens, tal como apresentei anteriormente no projeto implementado em contexto de PES.

Apesar de considerar que o brincar é fundamental na infância, verifiquei, neste contexto de PES, que o brincar era encarado como um momento em que o/a educador/a estava a desenvolver outros trabalhos, quer burocráticos, quer a finalizar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. A meu ver e tendo em linha de conta o proferido no capítulo referente à fundamentação teórica deste relatório, o brincar é, sem sombra de dúvidas, um momento em que o/a educador/a de infância está disponível para brincar com as crianças, quer de modo participativo, quer antecedendo as brincadeiras, preparando materiais e espaços.

1.2 Prática de Ensino Supervisiona em contexto de Jardim-de-infância

1.2.1 Instituição e projeto educativo

Esta segunda PES realizada no âmbito no Mestrado em Educação Pré-escolar, decorreu num Jardim-de-Infância no centro de Santarém, tendo carácter público e era composto pela valência de pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idades. Este Jardim-de-infância fazia parte de um agrupamento que apoiava todas as crianças/alunos que iniciam o seu percurso escolar no pré-escolar e que nele continuam até ao 3º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos adequados a cada nível de ensino. O Jardim-de-infância onde foi realizada a PES contemplava duas salas de atividades com dois grupos heterogéneos a nível de idades.

O Jardim-de-infância foi construído de raiz já com a intenção de servir para os fins atuais. Em relação ao horário de funcionamento, este operava desde as 8h45 às 17h30, cumprindo assim um total de quarenta e duas horas e vinte e cinco minutos semanais. O horário da componente letiva era das 9h às 15h30, sendo que até as 17h30 ocorria o prolongamento, com a componente de atividades de apoio à família, onde a educadora já não estava presente. Destas atividades de apoio à família faziam parte a expressão físico-motora, a música e o ioga.

No que concerne ao Projeto Educativo, de acordo com as informações presentes no Projeto Educativo da Instituição, tendo em consideração a diversidade cultural/populacional dos alunos que frequentavam os estabelecimentos do agrupamento, este a nível dos princípios e valores visava, *“formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optarem pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser através do Saber.”* (Projeto Educativo da Instituição Cooperente, p. 14). Segundo informações recolhidas no Projeto Educativo do agrupamento, este pretendia contribuir, deste modo, para um percurso de crescimento e aprendizagem sequencial, que se pretende: fundamentado, refletido e articulado - promovendo uma “Escola” de dignidade, disciplina, responsabilidade e autoridade.

1.2.2 Ambiente educativo e adaptação ao contexto

Esta instituição de educação contava com um total de trinta e quatro crianças sendo que dezoito frequentavam a sala de atividades 1 e dezasseis crianças faziam parte da sala de atividades 2. Cada sala de atividades era acompanhada por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Uma das educadoras de infância (sala de atividades 1) comportava também o cargo de coordenação pedagógica da educação pré-escolar. Em relação ao pessoal não docente, era composta por três assistentes operacionais que alternam entre as duas salas e uma auxiliar que ajudava na hora do almoço e nas horas de lanche matinal e também na parte da tarde.

Era notório a existência de um trabalho colaborativo e conjunto entre as educadoras titulares das duas salas de atividades, havendo uma planificação de atividades semanal, onde se juntavam as crianças das duas salas de atividades. Existiam também momentos para delinear/preparar atividades ou objetivos para o dia seguinte, diariamente. Mensalmente reuniam-se as atividades realizadas durante esse mês, registando-as em suporte papel e, posteriormente, enviam-se aos encarregados de educação, utilizando as pastas pedagógicas para esse efeito. Este modo de divulgar

o dia-a-dia das crianças através das pastas pedagógicas considero que é uma forma bastante interessante de mostrar todas as aventuras, aprendizagens e desenvolvimentos, sendo que ficará na minha bagagem como uma ótima ferramenta de divulgação. Outro dos aspetos que considero ser importante de realçar foi o facto de ser notório o empenho na criação de projetos ou atividades que envolvam a colaboração das crianças, de outros educadores de infância, das famílias, das instituições culturais e também da Escola Superior de Educação de Santarém.

No que diz respeito à minha adaptação ao contexto de PES, considero que foi uma adaptação muito fácil, uma vez que me identifiquei de imediato com todo o trabalho desenvolvido pela equipa educativa. No contexto de Jardim de Infância, que se realizou numa instituição da rede pública, tinha alguma curiosidade em conhecer a instituição, a sala, as crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa, uma vez que nunca tinha tido experiência em contexto de rede pública. Sentia-me mais confiante para o novo desafio, mas também com alguns receios, talvez devido à experiência anterior não ter sido como idealizava.

Este contacto em específico proporcionou-se vivências e deu-me ferramentas para poder aprender mais acerca do trabalho em Jardim-de-Infância. Neste sentido considero que estas experiências vivenciadas me ajudaram a fazer aprendizagens importantes para poder exercer a minha futura profissão e saber como colaborar com as crianças nas suas vivências e em conjunto aprendermos.

1.2.3 Grupo de crianças

Segundo as informações recolhidas durante a PES e após a consulta do Plano de Grupo do Jardim-de-infância foi possível verificar que o grupo era multietário. Este grupo era constituído por dezoito crianças, sendo dezasseis de nacionalidade portuguesa, uma nascida na Ucrânia e outra com dupla nacionalidade – portuguesa/brasileira. Apesar da nacionalidade destas duas crianças, ambas falavam com fluência a língua do nosso país. Em relação às idades das crianças pertencentes a esta sala de atividades, aquando da realização da PES, oito crianças tinham cinco anos de idade; seis crianças tinham quatro anos de idade; e quatro crianças tinham três anos de idade, correspondendo a uma minoria. Por se tratar de um grupo multietário, a grande maioria das crianças de cinco anos de idade (sete) e também a maior parte das crianças de quatro anos de idade fez todo o seu percurso pré-escolar neste JI.

Durante a PES tive de ter especial atenção a duas crianças da sala, uma vez que uma das crianças tinha um problema de saúde, nomeadamente Diabetes *Mellitus*

Tipo 1. Com bastante frequência esta criança era abordada pela auxiliar, que tratava da medição dos valores de diabetes e controlava esses valores. Esta criança não podia comer doces em demasia e a sua dieta alimentar era controlada pela equipa educativa. Outra das crianças com o qual teve de ser dada especial atenção, era uma criança que foi disposta a uma cirurgia aos rins, tendo feito um transplante renal. Esta criança carecia de uma atenção especial, uma vez que tem de beber água com bastante frequência e verificar as idas à casa de banho. Sem dúvida que estas duas crianças me fizeram despertar interesse em querer saber mais sobre como reagir em situações de emergência relacionadas com os seus problemas de saúde e também me fez despertar interesse em observar a reação das outras crianças.

No que concerne às características gerais do grupo, de acordo com as informações contidas no Plano de Grupo e das observações feitas, era um grupo bastante assíduo e relativamente calmo. Demonstravam um bom relacionamento com a equipa educativa, assim como com as estagiárias. Na sua maioria eram crianças que gostavam bastante de comunicar, mas era notório o número de crianças que ainda demonstravam uma dificuldade considerável ao nível da expressividade e também fraco vocabulário, sendo estas as mais pequenas. Demonstravam interesse por jogos musicais, nomeadamente, jogos de movimento associados à música e à dança. Revelavam ainda interesse pelo jogo dramático e, em suma, eram crianças muito recetivas a atividades motoras.

As crianças mais novas (três anos de idade) já apresentavam autonomia e apreensão no modo de organização do ambiente educativo. Contudo, ainda demonstravam dificuldades na concentração, à exceção das atividades musicais e dos computadores, fatores que dificultam o desenvolvimento de algumas atividades, como por exemplo histórias com recurso a livros ou fantoches ou outros recursos.

1.2.4 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada

Neste segundo momento de PES em contexto de Jardim-de-infância o ponto de partida do Projeto implementado esteve relacionado com o tema de investigação, nomeadamente a importância do brincar na educação de infância. Assim sendo, o projeto de intervenção teve como principais objetivos: i) estimular a imaginação, partindo de histórias infantis e ii) focar o brincar como algo fundamental para a aprendizagem. Este plano de intervenção teve por base um projeto adotado pela educadora cooperante no início do ano letivo, ao qual foi dado o nome de “Planeta Esquisito”. Este consistia na escolha de um tema, por parte das crianças, para fazer parte integrante da sala de atividades e construir trabalhos para fazerem parte integrante da mesma. Assim sendo,

com a implementação deste projeto pretendíamos não só atingir os objetivos anteriormente apresentados, mas também ter em linha de conta o facto de envolver as crianças tanto nas atividades orientadas como em momento de brincadeira; estimular/desenvolver a imaginação; promover a relação escola-família; promover aprendizagens significativas e articular atividades orientadas e as brincadeiras com o “planeta esquisito”.

Deste modo, enquadrámos (eu e o meu par de estágio) o projeto nesta temática, estando ela relacionada com a imaginação e o brincar. Tal como refere Jorge Sampaio (2001) “A literatura infantil, lida com a capacidade imaginativa da criança, abre-a ao fascínio que se experimenta com as histórias e contos recontados e reinventados por cada um.” (p.15). Todos os dias da semana, durante o período de intervenção, um dos recursos utilizados para dar início a brincadeiras ou atividades orientadas, foi a leitura/dramatização de histórias. Considero que estes momentos foram bastante positivos e um dos pontos fortes da minha intervenção. Utilizei diversas formas para contar e dramatizar as histórias, pois considero ser uma forma fantástica de ir mais além na imaginação e de criar e imaginar cenários, personagens e até sons. Em todas as histórias as crianças participaram de forma ativa, quer tenha sido para alterarmos o final da história, quer para dizer falar de personagens, quer para ser a própria personagem.



Figura 6 - Dramatização da história

"A que sabe a lua?"



Figura 7 - Hora do conto:

"A lagartinha muito comilona"



Figura 8 - Dramatização da história sobre as flores, utilizando o teatro de sombras

Uma das brincadeiras que ocorreu durante o período de PES relacionou-se com brincarmos ao faz-de-conta, sendo que o papel de cada criança seria de cozinheiro. Por se tratar da celebração do dia da mãe e devido ao facto da prenda para comemorar este dia ser um livro de receitas, porque não brincar aos cozinheiros? Porque não fazermos o nosso prato favorito, utilizando o nosso imaginário? Considero que foi uma brincadeira bastante significativas para as crianças, pois foram momentos únicos com cada uma delas, de partilha de gostos, de partilha de ideias sobre que ingredientes utilizar, de partilha de técnicas de cozinhar, entre muitos outros. Após todas as crianças cozinhare



Figura 9 - Cozinheiro F a cozinhar a sua comida favorita*

seu prato favorito, em conjunto, criamos uma receita para integrar o livro de receitas que cada criança iria oferecer à mãe. E porquê não a sopa esquisitinha? Se a sala de atividades era o planeta esquisito, porque não criar uma sopa esquisitinha? Utilizando a imaginação, a brincadeira, a partilha de ideias, a resolução de problemas que surgiram durante a discussão da criação da receita, entre tantos outros fatores fantásticos que foram desenvolvidos, sempre a brincar e de uma forma nada diretiva.

Outra das atividades que se seguiu a uma dramatização da história sobre flores, foi a elaboração de flores. Após ter sido dramatizada a história, utilizando teatro de sombras, e tendo em linha de conta que a sala de atividades era um planeta esquisito, porquê não fazermos flores esquisitas? Mais uma vez, tal como era objetivo bem delineado, utilizamos a brincadeira a imaginação para elaborar as flores. Um



Figura 10 - Elaboração das flores esquisitas



Figura 11 - Flores esquisitas

Nesta última parte deste subcapítulo gostaria de colocar em destaque as brincadeiras ocorridas neste grupo de crianças. Por vezes apresentei-me apenas como participante ativo, mas grande parte das vezes tive um papel de catalisador (definição do papel do/a educador/a definido no enquadramento teórico deste relatório). O facto da rotina de brincar pertencer a este grupo de crianças foi uma mais-valia para a implementação deste projeto, sendo que não poderia colmatar a apresentação do projeto de intervenção sem referir que o brincar foi a ação mais relevante durante a intervenção. Para demonstrar isso mesmo, apresento seguidamente algumas fotografias que demonstram isso mesmo.



Figura 12 - V a dramatizar a história do macaco, na área dos fantoches*



Figura 13 - M a construir um foguetão para ir à lua ver as estrelas*



Figura 14 - S a ligar para o dentista*



Figura 15 - F a brincar com o comboio do planeta dos esquisitos*



Figura 16 - Na área da casinha o F faz o leite com chocolate para o T**



Figura 17 - A bebé M está à espera do leite que o papá L. está a preparar*

1.2.5 Análise reflexiva do contexto e da organização curricular

Um dos momentos privilegiados tanto pela educadora como pelas crianças era os momentos de brincadeira nas áreas e, logo por aí, identifiquei-me por completo. Todas as áreas estavam sempre “abertas” e acessíveis a todas as crianças, exceto em momentos de tapete. Em experiências anteriores de PES foram raros os momentos em que atividades orientadas decorriam em pequenos grupos ou individuais, sendo a grande parte de caráter coletivo, daí ter sentido alguma dificuldade em conseguir dar atenção individualizada a todas as crianças. Com o passar do tempo comecei a sentir mais confiança e a conseguir ter o olhar em diversos sítios ao mesmo tempo.

À medida que ia estando com as crianças nos momentos de brincadeira fui percebendo que nestes momentos eu tinha mais disponibilidade física e emocional para observar e interagir com elas (Post & Hohmann, 2011). Com essa forma de estar, acho que acabava por respeitar mais as crianças nos seus interesses e explorações, uma vez que eu própria não pensava que estava a meio de uma experiência educativa orientada e que isso me iria limitar nas minhas ações, sendo que este meu modo de pensar e interagir se tornou mais espontâneo. Esta forma de estar, mais relaxada nos diferentes momentos do dia, permitiu-me ser uma profissional mais atenta àquilo que as crianças me diziam/mostravam com as suas interações. O brincar era, por isso, o momento ideal para observar as crianças e registar os seus interesses e as suas preferências para poder adequar as experiências educativas aos seus interesses.

Ainda nos momentos de brincar, o meu papel foi mais de catalisador do que de observador (definição do papel do/a educador/a definido no enquadramento teórico deste relatório), contudo considero que em determinados momentos as crianças têm prazer em brincar sozinha ou com os seus pares, ainda que a preparação do espaço e de materiais seja fundamental. Quando entrevia nas brincadeiras tive sempre o cuidado de pensar bem quais as melhores estratégias de intervir, não querendo ser uma intrusa na brincadeira. A maior parte das minhas intervenções na brincadeira ocorreram com as crianças mais pequenas, uma vez que era frequente vê-las a deambular pela sala de atividades, de área em área, sem nenhuma atividade/pensamento lógico em concreto. Nestes momentos questionava-as acerca do que desejavam brincar e estava presente nessa brincadeira, por vezes mais interventiva por outras mais observadora. Contudo, durante a realização das atividades orientadas individuais ou em pequenos grupos senti que me focava demasiado nessas crianças e que descorava o resto do grupo que brincava nas áreas. Este foi um aspeto apontado pela educadora cooperante, ao qual tentei prestar mais atenção, contudo, em certos momentos, continuei com esta dificuldade.

Tal como refere Moyles (2002) “o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (p.12). Deste modo, nesta experiência de PES, tive oportunidades fantásticas de interagir com as crianças em situações de brincadeira e compreender o seu desenvolvimento e lhes proporcionar novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos. Esta PES foi, sem dúvida, a confirmação de que o brincar é extremamente importante na vida das crianças e percebi, na prática, como tudo se pode fazer e aprender através do brincar.

Ainda em relação ao brincar, encaro-o como algo que tem um papel fundamental na aprendizagem, indo de encontro a Moyles (2002), que afirma que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos.” (p.11). Na PES do 1º semestre do Mestrado deparei-me com o facto das crianças brincarem rotineiramente, porém pareceu-me um brincar nada orientado e nada estimulante para a criança, uma vez que o adulto não estava presente na brincadeira, nem preparava o espaço. Esta PES deparei-me exatamente com o contrário: um espaço em que o brincar é primordial, essencial e bastante importante, em que o educador está presente e dá, de facto, importância ao brincar. O espaço é previamente preparado com o intuito da criança brincar livremente e com aquilo que deseja, sempre com a disponibilidade e interação do adulto. Devido ao facto apresentado, considereei pertinente e importante perceber qual a importância da brincadeira na educação de infância, direcionando o meu projeto, a minha intervenção e também a minha investigação para esse campo.

1.3 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche

Neste subcapítulo, à dissemelhança dos anteriores, não apresento a instituição e projeto educativo, visto a Instituição cooperante ser a mesma da primeira PES e o projeto educativo permanecer em vigor até 2019. Decidi não referir qualquer informação neste subcapítulo referente à Instituição, com o intuito de não ser repetitiva.

1.3.1 Ambiente educativo e adaptação ao contexto

A sala de atividades onde foi desenvolvida a minha PES, localiza-se na creche 2, no primeiro piso da instituição, na sala 2. É um espaço amplo, com boa iluminação natural devido às duas janelas de boas dimensões e possui boa acessibilidade às restantes partes da instituição, nomeadamente ao refeitório.

A sala de atividades não contemplava qualquer tipo de divisão, uma vez que como as crianças se encontravam num período de aquisição da marcha ou desenvolvimento da mesma, a sala de atividades tinha um espaço amplo e livre, para o treino da mesma. Existia uma mesa redonda com cadeiras, onde, por vezes, eram realizados trabalhos e um tapete onde era feito a “hora do pãozinho” e onde as crianças podiam brincar. Os brinquedos eram diversificados, de qualidade e adequados à faixa etária, colocados em cestos grandes, em cima da mesa. O espaço era seguro para as crianças e estava organizado de forma estratégica para que estas tivessem mais espaço para brincar. Tal como referem Post e Hohmann (2011), o espaço deve ser "seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe" (p. 14).

No que concerne à adaptação ao contexto, a primeira semana de PES em creche foi na realidade, uma adaptação muito fácil e prática, visto que já tinha tido contacto com a equipa educativa no ano letivo anterior e também já tinha tido contacto com algumas das crianças, dado que estagiei anteriormente nesta instituição e conhecia as crianças que, na altura, faziam parte da sala do berçário. Atento que esta primeira semana foi um período de adaptação para mim, não só às crianças, bem como às suas rotinas, considerando que os horários e rotinas representam, para as crianças pequenas, uma âncora face ao adulto cuidador (Hohmann & Weikart, 2007). Quanto ao acolhimento e receção, sinto que fui bem-recebida por toda a equipa da instituição, sendo que me colocaram à vontade para questioná-las sobre qualquer assunto.

Considero que a instituição e a respetiva equipa educativa procurava promover um crescimento saudável e harmonioso das crianças, respeitando, acima de tudo, a individualidade de cada uma delas. Observo que esse objetivo era visível nas intenções definidas pela educadora, bem como na organização do ambiente educativo, que era feito em função das crianças. Tanto as intenções e metodologias, como a organização do tempo e do espaço serviram para poder conhecer as dinâmicas do grupo para depois adequar a minha prática. Estes dois últimos pontos foram fundamentais para o meu projeto de PES, uma vez que os espaços e as rotinas estavam diretamente relacionados com o brincar, aspetos que também valorizei na minha intervenção.

A equipa educativa da instituição foi uma mais-valia para a minha aprendizagem, uma vez que pude aprender com as suas experiências. Demonstrei, desde o início, disponibilidade para participar e colaborar em todos os momentos e em tudo o que fosse necessário. Observo que é importante "praticar uma comunicação aberta, tomar

decisões conjuntas sobre as questões do programa [e] observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança" (Post & Hohmann, 2007, p. 309) para obter resultados positivos. Um bom trabalho de equipa, baseado no respeito e na honestidade vai levar, certamente, a um clima harmonioso para as crianças. As planificações das atividades foram também realizadas em conjunto com a educadora, com uma discussão prévia das propostas que apresentava. No término das atividades, conversava com a educadora e com as auxiliares, de forma a poder avaliar a minha prestação e a melhorar as minhas fragilidades.

1.3.2 Grupo de crianças

A minha PES foi desenvolvida com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 20 meses de idade, composto por catorze crianças, sendo sete do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Tratava-se de um grupo, aparentemente, sem dificuldades de desenvolvimento em que apenas duas crianças ainda não tinham adquirido a marcha, aquando do início da PES. Observei que todos conseguiam exprimir os seus desejos, necessidades e desconfortos, ainda que a maior parte das crianças não falasse e também foi possível verificar que praticamente todas elas comiam sem o auxílio do adulto.

O que causou maior impacto nas primeiras semanas de PES em creche foi a autonomia deste grupo de crianças, pois apesar de ser um grupo com um ano de idade, a verdade é que demonstraram muitas competências na área da autonomia. As crianças desta sala de atividades revelaram uma integração das rotinas e das regras da sala conseguindo prever e realizar muitas tarefas provenientes das suas escolhas, segundo Hohmann & Weikart (2007) ao oferecer as circunstâncias ideais as crianças pequenas "agem com crescente autonomia e independência" (p.28).

O grupo de crianças era muito enérgico e bem-disposto. As crianças gostavam de realizar novas descobertas e mostravam orgulho e interesse nas suas conquistas. A maioria das crianças gostava de música; de histórias; de dança; de brincar ao esconde-esconde; e jogos que comportassem movimento. Era um grupo bastante afetuoso e que tinha facilidade em expressar os seus sentimentos e recorriam, com frequência, a demonstrações de carinho.

Na valência de creche, a rotina baseava-se em cinco momentos do dia: o acolhimento, a higiene (várias vezes ao dia), as atividades (livres/orientadas), a alimentação (lanches da manhã e da tarde e o almoço) e o repouso. Uma vez que as

crianças, nestas idades, ainda não têm adquirida a noção de tempo, considero que é de extrema importância que as rotinas sejam cumpridas. Para além disso, segundo Portugal (2011), "na creche, importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades." (p. 5).

Durante a PES, verifiquei que nas atividades espontâneas, como o brincar, a maior parte das crianças brinca individualmente, por exemplo, a construir torres de *leggos* e a dar de comer aos bonecos (*faz-de-conta*). Ainda que a maioria das brincadeiras ocorresse de forma individual, observei valores de partilha entre elas, entreajuda e amizade. Assim sendo, considero que o brincar auxilia o desenvolvimento da criança, pois promove competências de socialização, psicomotoras, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) – daqui em diante iremos designar por OCEPE –, brincar é a “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 105)

Para os bebés e crianças pequenas, a brincadeira é a forma que elas encontram para aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. "Elas não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer outro momento. [A] sua brincadeira é a sua aprendizagem e vice-versa" (Doherty, Brock, Brock & Jarvis, 2011, p. 130). Estes autores referem ainda que nestas idades, as crianças são "aprendizes ativos, equipados para compreender a grande quantidade de informações que bombardeiam [os] seus sentidos" (p. 128). Assim, é fundamental que o ambiente propicie essas "informações" para que as crianças comecem a explorar o meio que as rodeia.

1.3.3 Projeto de Prática de Ensino Supervisionada

Em contexto de creche, as estratégias pedagógicas e as metodologias seguidas pela instituição não se regem apenas por um único modelo ou abordagem pedagógicas. Assim sendo, cabia à educadora da sala de atividades, juntamente com a restante equipa, encontrar a melhor estratégia para o grupo de crianças, consoante as suas necessidades. Contudo, a educadora tinha como base as linhas orientadoras do Projeto Educativo da Instituição – “Educar para saber Sorrir” – e planeava as suas atividades e estratégias tendo em vista a construção de um ambiente harmonioso para as crianças.

Tendo em conta as estratégias e metodologias utilizadas pela educadora cooperante, bem como o Projeto da Instituição, desenvolvi um projeto relacionado com a exploração de objetos e brincadeira, ao qual dei o nome de “Na creche tudo

acontece!”. Levando em linha de conta as características da faixa etária e as características do grupo de crianças, desenvolvi um projeto que se baseasse em brincar com novos objetos e, ao mesmo tempo, explorá-los. Deste modo, o projeto de PES tinha como principais objetivos estimular a coordenação de movimentos; desenvolver a memória visual e auditiva; desenvolver a motricidade fina; estimular a relação afetiva entre adulto-criança, bem como criança-criança; estimular o gosto pela música; estimular a linguagem oral e a comunicação, explorar os objetos novos e expandir o reconhecimento de sons, utilizando sempre o brincar por excelência.

Com base nisto, ao longo da minha PES, fui planificando atividades, contudo nem todas foram implementadas tal e qual como pensei. É certo que uma planificação não é estanque, podendo sofrer alterações, porque ao planificarmos para um determinado dia, não se sabe qual será a necessidade do grupo naquele dia, nem o desempenho, ritmo e motivação das crianças. Neste sentido, saliento que praticamente todas as atividades se desenvolvem positivamente. Contudo, importa frisar que o dia tem diversos momentos e rotinas e não posso apenas me focar na atividade que planifiquei para aquele momento específico, mas dar também especial importância aos momentos de rotina, como o momento da higiene ou o momento da refeição, em que a criança aprende bastante e a ligação com o adulto é mais próxima e afetuosa.

Na creche, o dia era iniciado com um momento de grande grupo, o acolhimento, onde ocorria a “hora do pãozinho”, que era realizado por uma das estagiárias, ou pela educadora, ou pelas auxiliares. Depois do acolhimento, ocorriam as atividades orientadas pela educadora/estagiárias. As atividades eram fundamentalmente centradas no brincar, onde eram disponibilizados diversos objetos ou brinquedos. Eram disponibilizados diversos materiais à sua disposição com os quais podiam brincar e explorar. As crianças apresentavam ainda alguma dificuldade em permanecer concentradas na realização de uma brincadeira durante algum tempo seguido. Uma das crianças, o R*, despertou a minha atenção e curiosidade, uma vez que, pelo que pude observar, era das crianças que mais se concentrava na realização de uma atividade, seja ela qual fosse. A título de exemplo, durante um momento de brincadeira livre no sala de atividades, a criança esteve, durante cerca de 15/20 minutos seguidos, a desfolhar um livro de feltro com animais, livro esse que levei para a sala. Surpreendido com este momento, a criança ria-se, desfolhando o livro e ia reproduzindo o som do animal da imagem.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), os adultos devem proporcionar às crianças um contacto com objetos variados "por forma a assegurar que há oportunidades

suficientes para as crianças realizarem escolhas e manipularem materiais - aspectos básicos do processo de aprendizagem activa" (p. 41). Na sala de atividades existia um tapete grosso e confortável, onde era feito o acolhimento e onde as crianças podiam brincar.

Deste modo, praticamente em todas as atividades que propus ao grupo de crianças deixei-lhes objetos variados para que elas pudessem brincar e explorar livremente. Nas propostas de atividades que apresentei ao grupo de crianças, optei por utilizar uma forma de as cativar e de lhes despertar curiosidade. Visto que as atividades planeadas se basearam, fundamentalmente, em brincar e explorar objetos que eu trazia para a sala, optei por colocá-los sempre dentro de uma caixa e aparecer com a mesma dentro da sala. Com o passar do tempo as crianças a seguir à "hora do pãozinho" iam a correr para a porta da casa de banho, onde eu tinha a caixa, e começavam a gritar e a pedir a caixa. De todas as vezes que utilizei as caixas, o entusiasmo foi bastante visível e o envolvimento das crianças foi também perceptível. Considero que, de facto, foi uma ótima forma de lançar as atividades.

Uma das atividades que considero ter sido a mais prazerosa para as crianças, foi a brincadeira com utensílios da dita área da casinha, à qual dei o nome de caixa da bagunça. Como era já habitual, entrei na sala de atividades com a caixa colorida de rodas, fazendo barulhos e rodeando as crianças. Estas começaram logo a correr atrás de mim e da caixa e a dar gritos de felicidade. Deixei as crianças agarrarem na caixa e logo de imediato abriram-na e tiraram de lá os pratos, os copos e os talheres de plástico. Foi a êxtase naquela sala! Todas as crianças estavam concentradas na zona do tapete a brincar com os utensílios, dando a papa ao bebé (*nenuco*), bebendo água, comendo a sopa, entre outras brincadeiras. Durante a brincadeira, desenvolvi alguns diálogos com as crianças, mas tendo sempre o cuidado de não ser intrusiva na brincadeira. Devido ao facto de as crianças terem demonstrado tanto interesse por brincar com aqueles utensílios, optei, em conjunto com a educadora, por repetir diversas vezes a brincadeira ao longo da minha PES e foi gratificante ver como as crianças mantiveram a mesma motivação e envolvimento de todas as vezes que os objetos lhes foram disponibilizados.



Figura 18 – F* a comer a sopa



Figura 19 – M* a beber água



Figura 20 – Ma* a dar a
papa ao bebe (nenuco)

Outra das atividades que considero ter sido bastante bem-sucedida e igualmente prazerosa para a criança, foi a caixa das trapalhadas. Iniciei novamente a atividade com uma caixa, desta vez sem rodas, e desloquei-me pela sala, batendo sobre a tampa. “O que será que está dentro da caixa?” - Perguntei-lhes eu. E espreitava para dentro da mesma a ria-me. Repeti diversas vezes a frase e os movimentos e as crianças começaram a ficar cada vez mais envolvidas e curiosas. Coloquei a caixa na zona do tapete e deixei as crianças explorarem livremente. Dentro da caixa estavam diversos adereços, nomeadamente lenços, óculos gigantes, pulseiras, aventais, colares, entre outros. Algumas colocaram logo os óculos gigantes na cara, outras colocaram lenços na cabeça. Observei que algumas crianças colocavam os adereços e iam ver-se ao espelho. As reações foram diversas. Algumas crianças colocavam os adereços e riam-se, outras ficavam espantadas ao ver-se ao espelho, outras colocavam e retiravam logo. Outras crianças pegaram nos lenços e fizeram de fralda aos bebés (*nenucos*). Foi uma proposta de atividade bastante interessante, pois consegui observar diversos modos de brincar.



Figura 21 – R* a tentar perceber como se colocam os óculos



Figura 22 – F* com dois óculos na cara



Figura 23 – A I com o lenço na cabeça, a ver-se ao espelho*

Assim sendo, dei especial enfoque ao brincar, uma vez que o "Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa" (Hohmann & Weikart, 2007, p. 87). Mas brincar não deve ser apenas visto como um divertimento, mas sim como aprendizagem. Considero que o desenvolvimento do projeto de PES correu como pretendia, visto que dei sempre bastante enfoque ao brincar, não descurando os meus objetivos enquanto mediadora da brincadeira.

1.3.4 Análise reflexiva do contexto e da organização curricular

Durante o primeiro ano de vida, as crianças costumam "estranhar" a presença de pessoas desconhecidas, porque, segundo Erikson (citado por Cole & Cole, 2004), estas "tornam-se ligadas às pessoas que provêm, de maneira confiável, as suas necessidades e que, por outro lado, estimulam uma sensação de confiança" (p. 254). Em contexto de creche, apesar de as crianças não terem reagido negativamente à minha presença, procurei ir aproximando-me delas, de maneira a começar a conhecê-las. Fui-me integrando gradualmente nas rotinas, nas brincadeiras, nos momentos de refeição e de higiene, para que as crianças comessem a adaptar-se à minha presença e a considerar-me alguém em quem pudessem confiar. É fundamental que o/a educador/a transmita essa ideia de segurança, pois

para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis. Necessita de saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo razoável. Necessita de contar com adultos que respondam às necessidades e que simultaneamente ofereçam força e apoio, que não a enganem

(Portugal, 2011, p. 30).

Fui gradualmente participando nas atividades das crianças, nas brincadeiras e jogos, tanto para as ir conhecendo, como elas a mim. Considero, assim, que é fundamental criar um clima de confiança e de segurança, para que "estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimentos e negligência" (Hohmann & Weikart, 2007, p. 63).

No que diz respeito a planificar em função do grupo, do seu desenvolvimento e dos interesses da criança, tive sempre em consideração planificar atividades que fossem do interesse das crianças, dentro do seu nível de desenvolvimento, bem como da sua faixa etária. Na creche, realizei atividades diversas, mais ligadas à linguagem, exploração de objetos e ao faz de conta, uma vez que nestas idades as crianças estão a começar a falar, a adquirir vocabulário, a conhecer o mundo à sua volta. Procurei promover esses mesmos aspetos, realizando atividades que considerei ser significativas e estimulantes para as crianças, tendo sempre o brincar como primordial.

Em relação à promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, respeitando a sua individualidade, incentivando a sua autonomia e apoiando-a nas suas dificuldades, considero que é de extrema importância em qualquer contexto. O/A educador/a deve considerar cada criança como um ser individual, um ser de direitos e cada um com os seus ritmos de desenvolvimento. Desta forma, em valência de creche, tive em consideração o que as crianças eram capazes de fazer, de forma a poder adequar a minha prática. Apesar de a maior parte das crianças já demonstrar autonomia em diversos aspetos, tal como referi anteriormente, foi minha preocupação continuar a promover essa autonomia, incentivando-as a comer sozinhas, a tirarem o bibe e os sapatos sozinhas, a arrumarem os brinquedos, entre outros. Nas brincadeiras, quando uma criança começava a ficar frustrada por não conseguir alcançar o objetivo que pretendia, mostrava-lhe o que estava errado, para que esta percebesse como se fazia. Funcionei, a maior parte das vezes, como observadora e dei reforços positivos sempre que algo corria pela positiva e auxiliei em momentos de maiores dificuldades, sem comprometer a autonomia da criança.

Considero que, de facto, esta foi a PES em que mais conhecimentos obtive acerca de creche e em que mais aprendi enquanto profissional de educação. Sendo esta a última oportunidade de estagiar, foquei-me fundamentalmente naquilo que acredito, pois proporcionei um ambiente rico e facilitador da aprendizagem, onde

envolvi todos os ingredientes da aprendizagem activa - materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto

durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira.

(Hohmann & Weikart, 2007, p. 87).

Tão importante como preparar este ambiente rico de aprendizagens para as crianças, é participar nas suas brincadeiras. "É preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência" (Fromberg, citado por Hohmann & Weikart, 2007, p. 88). Esta citação refere que o/a educador/a deve ser capaz de integrar as brincadeiras das crianças, desempenhando papéis, tal como elas, cantar, dançar, representar e construir. Quando as crianças percebem que o/a educador/a é também capaz de brincar com elas, "descobrem que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão a confiar mais nele" (Wood et al., citado por Hohmann & Weikart, 2007, p. 317), ou seja, desenvolvem entre si uma maior relação de proximidade. Contudo, o/a educador/a deve ter a sensibilidade e a preocupação de observar as crianças de forma a tentar perceber como é que elas brincam para que a sua presença seja o mais natural possível, respeitando os seus ritmos das crianças e para que estas não se sintam desconfortáveis com a sua presença (Hohmann & Weikart, 2007).

Um ambiente rico e estimulante irá ser, certamente, promotor de diversas aprendizagens que as crianças poderão fazer através da brincadeira. Com a brincadeira dentro da sala de atividades, esta irá ficar mais enriquecida ao nível do desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

Refletindo globalmente acerca do impacto da minha intervenção considero que, através das intenções estabelecidas, procurei promover uma boa relação com as crianças, família e equipa educativa. Apesar de estar consciente de que as intenções não foram concretizadas na sua plenitude, com o esforço e o trabalho realizado considero que fiz o que esteve ao meu alcance para as concretizar. Procurei realizar atividades que fossem do interesse das crianças e que estivessem ao nível do seu desenvolvimento; envolvi a família na minha prática, embora considere que tenha sido um ponto menos positivo, visto não ter desenvolvido um trabalho consistente e permanente; e envolvi a equipa educativa na minha prática, considerando-a como parceira da minha ação.

Refletindo agora um pouco e fazendo ponte com o primeiro momento de PES, considero que, ainda que esta PES tenha decorrido também na época natalícia, não só a minha posição como também a posição da equipa educativa, foi completamente distinta. Enquanto que no primeiro momento de PES foi-me imposto o desenvolvimento de momentos para a elaboração de decorações de Natal, nesta PES isso não aconteceu. Em vez de promover momentos pouco significativo para as crianças como ocorreu na PES I, promovi momentos de exploração relacionados com a época, como por exemplo exploração e brincadeira com bolas e luzes de Natal e também pinhas, bem como canções de Natal, com gestos. Considero que esta PES e os momentos relacionados com esta época foram bastante mais proveitosos para este grupo de crianças do que os momentos proporcionados anteriormente no primeiro momento de prática.

Para finalizar, considero que todo este percurso se tornou o início da construção da minha identidade profissional. Este conceito

corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.

(Sarmiento, 2009, p. 48).

Tendo como base as palavras da autora acima referida, os períodos de PES revelaram-se essenciais para o início da construção da minha identidade profissional. Uma vez que "o curso de formação inicial é indicado como o primeiro momento de socialização profissional" (Sarmiento, 2012, p.28), vivenciei que esta mesma construção se desenvolve em contextos e em interação com os vários intervenientes na ação educativa, através do contacto com as equipas educativas, com as crianças e com as famílias. Procurei também ter em consideração a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educadores de Infância, respeitando os seus princípios - a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito - e os seus compromissos - com as crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho, com a entidade empregadora, com a comunidade e com a sociedade. Futuramente, ao integrar uma equipa de profissionais, irei considerar as experiências e aprendizagens como uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal, de forma a, gradualmente, me descobrir enquanto educadora e enquanto profissional, estando em constante formação e aprendizagem.

Parte II – Investigação realizada

2.1 Identificação da problemática

Tendo em conta que a Educação de Infância é uma fase fundamental da vida das crianças e, por isso, torna-se fundamental que o/a educador/a de infância adote uma pedagogia e estratégias que não se encontrem maioritariamente ligadas à abordagem de conhecimentos, mas que procurem incorporar o caráter lúdico, sendo este um potenciador de muitas aprendizagens que podem e devem ser enriquecedoras. Tal como é referido nas OCEPE (2016), o/a educador/a de infância deverá “promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Deste modo, em contexto de Creche, no primeiro momento de PES, identificámos de imediato uma problemática que me inquietou, estando esta relacionada com o tempo que as crianças têm para brincar e a intencionalidade educativa dos/as educadores/as de infância quando estas brincam. Assim, também devido às observações que realizei neste âmbito no decorrer da licenciatura, consideramos ser pertinente investigar quais as conceções que os/as educadores/as de infância têm acerca do brincar e quais as suas intencionalidades, caso existam, quando a criança brinca.

A problemática identificada decorre da relevância que vários autores proferidos no enquadramento teórico (referido em 2.3 Enquadramento teórico) deste relatório atribuem ao papel do brincar na educação de infância, bem como da minha observação participante ao longo de toda a minha PES e ainda da necessidade que surge recorrentemente de refletir acerca do modo como o/a educador pode promover o brincar, com intencionalidade educativa.

Importa referir que antes de iniciar esta investigação desta problemática conversei com as várias educadoras cooperantes da PES, ainda que me modo informal, para compreender quais as opiniões acerca da mesma e qual seria a relevância desta investigação. Após estas conversas informais e após ter observado que os/as educadores/as de infância “aproveitam para trabalhar com algumas crianças individualmente enquanto as outras estão a brincar, não dando a atenção devida ao acto de brincar.” (Ferreira, 2010, p. 12), surgiu uma grande questão, que consideramos ser a questão de partida. A questão foi: “Será que o brincar é verdadeiramente

valorizado pelos/as educadores/as de infância envolvidos na educação das crianças em Creches e em Jardins-de-infância?”.

Uma vez que, “o critério de familiaridade do objecto de estudo mostra-nos que é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 45), decidimos então manter a problemática surgida nas PES anteriores e investigar esta temática.

Desta forma, apresentamos neste capítulo a investigação realizada acerca da problemática acima referida, começando com uma revisão de literatura e explicitando de seguida a metodologia utilizada, terminando com a análise dos resultados obtidos.

2.2 Objetivos da investigação

Partindo da questão enunciada anteriormente – “Será que o brincar é verdadeiramente valorizado pelos/as educadores/as de infância envolvidos na educação das crianças em Creches e em Jardins-de-infância?” – torna-se relevante definirmos os objetivos que podem sustentar o tema a investigar. Visto termos definido a problemática a estudar, é agora fundamental “definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 47). Assim, os objetivos que consideramos pertinentes explorar são os seguintes:

- I. Conhecer as concepções dos/as educadores/as de infância acerca do brincar;
- II. Definir se existe intencionalidade educativa por parte do/a educador/a de infância quando a criança brinca;
- III. Verificar se existe uma diferença das concepções dos/as educadores/as de infância em função das fases da carreira;
- IV. Compreender se o trabalho ser na valência creche ou em Jardim-de-infância influencia as concepções dos/as educadores/as de infância.

2.3 Enquadramento teórico

2.3.1 Definição do conceito brincar

Como se sabe, brincar faz parte do quotidiano de todas as crianças, sendo que a Creche o Jardim-de-infância não podem ser dissociados do brincar. Brincar é uma atividade espontânea da criança, que corresponde a uma necessidade da criança, podendo-se observar os seus interesses do momento e a realidade de cada criança.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa *Priberam* (2013) brincar significa “divertir-se; entreter-se com alguma coisa infantil; galhofar, gracejar; agitar maquinalmente” (Dicionário de Língua Portuguesa Priberam, 2013) assim como o termo brincadeira é identificado como “acto de brincar; divertimento.” (Dicionário de Língua Portuguesa Priberam, 2013).

Ao recorrermos a um dos documentos mais importantes na Educação Pré-Escolar, sendo este as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, percebemos que o brincar é considerado como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 105). Tal como referem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), o brincar na educação de infância é um ato em que a criança escolhe com o que quer brincar e com quem o quer fazer, tendo esta o papel fundamental de controlar toda a atividade, bem como o seu desenvolvimento. (p.105).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), é possível compreender que o brincar é “sinónimo de jogar, ou de uma atividade lúdica” (p.105). Deste modo, é impensável falar-se de brincar sem existir uma ligação direta ao conceito de lúdico e de atividade lúdica. Assim sendo, o termo lúdico remete-nos para algo “relativo a jogo ou divertimento; que serve para divertir ou dar prazer.” (Dicionário de Língua Portuguesa Priberam, 2013). Na cultura latina era dado grande enfoque ao termo *ludus* e a todas as ações e atividades que este abrangia, designadamente, jogos infantis, divertimento, distração, teatros, recreações, entre outros.

O brincar é “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário.” (Kishimoto, 2010, p. 4). Tendo em conta as afirmações proferidas anteriormente, consideramos que o brincar é uma ação fundamental para o desenvolvimento da criança, visto que através do brincar a criança toma decisões; expressa os seus

sentimentos; conhece-se a si e aos seus limites; ultrapassa dificuldades; sente prazer naquilo que está a desenvolver; explora o mundo que a rodeia, nomeadamente os objetos e as suas potencialidades; usa o corpo em todas as suas vertentes, desenvolvendo as diversas motricidades; experimenta as diferentes linguagens, através das situações que cria ou recria e aprende ou põe em prática formas de resolução de problemas ou conflitos.

Os significados apresentados anteriormente foram definidos recentemente, contudo o conceito de brincar já há muito foi determinado e continua a ser bastante atual. De acordo com Pais (1992), o brincar “é uma linguagem universal facilitadora de vivências em comum, (...) que constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência de códigos.” (Pires N. , 1992, p. 373). Deste modo, crianças de diferentes culturas conseguem facilmente manter relação através do brincar. Segundo o mesmo autor brincar “implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens e criar novos afetos.” (p. 373).

Pires & Pires (1992) afirma que “o jogo e a brincadeira infantis são elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, seja como facilitador desse processo, que se pode converter num espaço onde a criança se sinta feliz.” (p. 379). O brincar caracteriza-se também pelas experiências vividas através dos estímulos e ainda dos objetos que envolvem a criança.

De acordo com Ferreira (2010) o brincar “está relacionado essencialmente com o brincar imaginativo, que Vygotsky denomina de faz-de-conta, e que Piaget se refere como jogo simbólico (p. 12).” Assim sendo, “o brincar imaginativo é baseado em experiências vividas ou presenciadas, em que são utilizados objectos reais e imaginários.” (p. 12).

Parafraseando Moyles (2022) “as perceções que as crianças têm da vida estão inseparavelmente ligadas a um mundo onde a fantasia e a realidade andam juntas.” (p. 85). De acordo com o mesmo autor, “as crianças que vivem livremente a fantasia e o brincar de faz-de-conta de boa qualidade (...) passam bastante tempo imersas em pensamentos imaginativos e tendem a ser mais criativas com materiais e situações.” (p. 85).

Deste modo, o brincar revela-se como algo complexo, em que a criança vive entre o real e o irreal/imaginado, sendo que as crianças vivem de forma ativa as relações entre elas através da representação simbólica. Citando Ferreira (2010), “quando brinca, a criança cria situações imaginárias em que se comporta como se agisse no mundo do

adulto” (p. 12), estando em constante procedimento de edificação de significados, com o intuito de compreender o que a rodeia, tendo como ponto de partida as suas representações.

Quando o/a educador/a de infância proporciona às crianças oportunidades de colocarem em prática a imaginação, elas ficam muito mais envolvidas e interessadas pelas brincadeiras que está a acontecer e tornaram-se também mais criativas. Esta oportunidade contribui também para a aquisição ou aumento da autonomia da criança, sendo que esta pensa de forma independente e por si própria. (Gaspar M. F., 2010, p. 9).

Incentivar as crianças a explorar a imaginação através do brincar é importante, pois durante as brincadeiras, elas interpretam diversos papéis, mais também manipulam as ações e as reações das outras “pessoas” que fazem parte do universo que elas próprias criaram e imaginaram. Se os profissionais de educação permitirem a brincadeiras nas suas salas de atividades irão compreender como verdadeiro e precioso é o brincar, uma vez que brincar não é só um momento de lazer e fantasia, é um momento em que não há limites para a imaginação.

2.3.2 A criança e o brincar e o papel no seu desenvolvimento

A brincadeira amplifica em complexidade à medida que a própria criança se desenvolve e ocorrem mudanças. As crianças ainda muito pequenas envolvem-se em *brincadeira exploratória* – experiências lúdicas simples, repetitivas, nas quais elas exploram as características e utilidades dos objetos que a rodeiam, como o objetivo de construir alguma coisa, ainda que abstrata. Mais tarde surge a *Brincadeira dramática* – em que as crianças desempenham papéis imaginados, utilizando o faz-de-conta e representam os seus próprios cenários tendo em conta as concepções que têm acerca das pessoas, animais e objetos. Posteriormente, surgem os *Jogos com regras* – À medida que as crianças vão crescendo a brincadeira complexifica e vão concebendo regras simples no jogo, até que estas se vão tornando oficiais e sociais, isto é, iguais para todas as crianças, quando brincam com um determinado jogo ou brincadeira. (Hohmann & Weikart, 1997).

Podemos mesmo afirmar que quando a criança brinca, o seu ser está totalmente presente. Entende-se então que o brincar é realmente uma forma de atividade complexa, que envolve a criança física, mental, social e emocionalmente, revelando os seus sentimentos, experiências e reações a essas mesmas experiências (desejos, receios, perceção de si própria, entre outros).

O brincar é, sem qualquer dúvida, um meio privilegiado pelo qual as crianças exploram uma variedade de experiências distintas, com o intuito de diversos propósitos. Moyles (2002) apresenta-nos o brincar como sendo algo “relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu “trabalho”” (p.18).

Moyles (2002) apresenta-nos a espiral do brincar (Figura 24) como sendo um processo cíclico, onde as ondulações do brincar livre/exploratório para brincar dirigido e de retorno para o brincar livre melhorado e enriquecido “permitiram que uma espiral de aprendizagem se espalhasse para fora, em novas experiências para as crianças e, para cima, a aquisição de conhecimentos e habilidades.” (p.28). Deste modo, ao considerarmos o brincar desta forma conseguimos compreender o seu maior potencial.

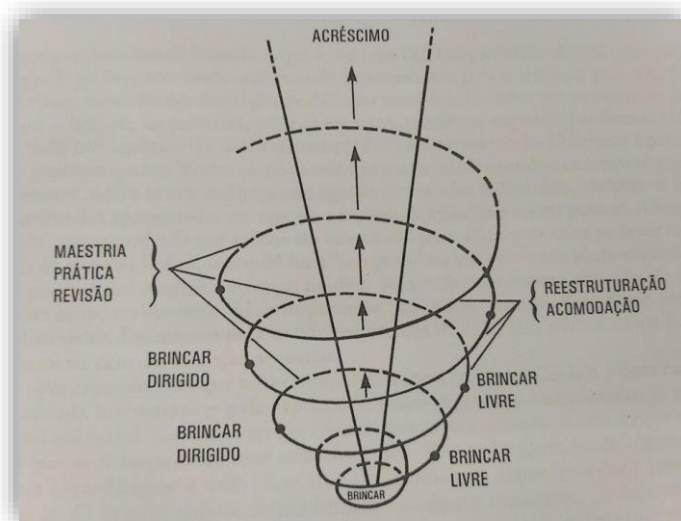


Figura 24 - Espiral do brincar

No brincar livre exploratório a criança aprende alguma coisa sobre a situação, as pessoas, as atitudes e respostas, a solução de problemas e situações e também sobre materiais envolventes. Conseqüentemente, no brincar livre amplificado as crianças serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar aprendizagem. Por outro lado, no brincar dirigido, as crianças têm uma “outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade.” (Moyles, 2002, p. 33).

Gaspar (2010), no seu artigo sobre o brincar e as zonas de desenvolvimento próximo, faz referência ao facto de a educação Pré-Escolar estar em riscos de ser “escolarizada”, pois o currículo está a tornar-se cada vez mais formal e com menos

oportunidades para a criança brincar e tirar proveito disso mesmo. (p. 8). Deste modo, “o brincar é em si mesmo a fonte principal de desenvolvimento” (Gaspar M. F., 2010, p. 8).

Tal como afirma Ferreira (2010) “não há dúvidas de que o brincar potencia o desenvolvimento da criança, facilita-lhe o conhecimento de si própria, as relações com os outros e o conhecimento do Mundo. Brincar é fundamental: A criança precisa de tempo e espaço para brincar.” (p. 13). Deste modo, ao brincar a criança explora e reflete sobre a realidade em que está inserida, sendo que à medida que a brincadeira complexifica a criança interioriza, questiona e assimila diversas regras e os diferentes papéis sociais. (Gomes, 2010, p. 45). Ao brincar, a criança desenvolve diversas competências, nomeadamente “a atenção, a memórias, a imitação, a imaginação” (Gomes, 2010) e ao mesmo tempo exercita-as.

No que concerne às fases de desenvolvimento do brincar, Gomes (2010) citando Sprinthall & Sprinthall (2000), apresenta três etapas fundamentais:

1. Fase que corresponde a crianças entre os 0 e os 2 anos de idade (creche) – As brincadeiras das crianças relacionam-se, fundamentalmente, com a exploração de objetos, utilizando os cinco sentidos, a ação motora e a manipulação. Este tipo de brincadeiras favorece a autoestima das crianças.
2. Fase correspondente a crianças entre os 2 e os 6/7 anos de idade (Jardim-de-infância) – As brincadeiras das crianças baseiam-se em jogos simbólicos, dos quais são exemplos o faz-de-conta, a manipulação de fantoches, o brincar com objetos atribuindo-lhes significados distintos. É através do jogo simbólico que a criança realiza um processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a identificação de diferentes papéis sociais, como por exemplo o papel de pai, mãe, médico, cozinheiro, etc.
3. Fase acomoda crianças com idades a partir dos 7 anos – Surgem as brincadeiras e os jogos com regras, que permitem à criança a aquisição de competências essenciais, tendo por base o respeito pelas regras estabelecidas e o desenvolvimento da socialização.

Quando a criança interage com outras pessoas, quer sejam crianças ou adultos, com o decorrer de uma brincadeira, necessita de aprender a cooperar; a dividir tarefas e a assumir papéis; a partilhar o mesmo espaço com os outros ou até determinados

objetos ou brinquedos e ainda aprender a respeitar o outro. Do mesmo modo, aprende a negociar e a fazer ajustes e acordos. (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2014)

Ao brincar as crianças envolvem-se e assumem diversos papéis – como por exemplo brincar de cozinheiro, de cabeleireiro, fazer de mãe ou de pai – as crianças aprendem sobre o mundo social e sobre as emoções vivenciadas nas diferentes relações que estabelecem, como cuidar de uma boneca ou até de um animal. Ao brincar a criança também é incentivada a experimentar novos modos diferenciados de agir e a enfrentar alguns medos e receios, bem como explicitar sentimentos. Ao conversar com os outros, quer sejam crianças ou adultos; ao imitar papéis e situações; ao ter de tomar decisões e ao partilhar ideias ou construir brincadeiras, a linguagem oral é vivenciada e aprendida nesses e outros importantes contextos e como parte integrante da própria brincadeira. (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2014).

2.3.3 Papel do adulto no brincar

Segundo o 7º princípio contemplado na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação.” (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959). Assim sendo, todas as crianças, sem qualquer exceção, têm o direito a brincar.

Nos contextos educativos, nomeadamente nas Creches e nos Jardins-de-infância, o/a educador/a tem o papel fundamental de incentivar a criança a explorar, a observar e a expressa-se, sendo que para tal a criança utiliza a brincadeira. Tendo por base diversos autores, nomeadamente Pires (1992), Moyles (2006) e Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga (2011), consideramos que a experimentação é mais relevante e marcante para a criança do que a transmissão de um conhecimento de forma formal, uma vez que, desta forma, há uma vivência emocional que irá contribuir para a formação do pensamento e também do desenvolvimento do imaginário.

O/a educador/a pode desempenhar vários papéis/funções na brincadeira das crianças, ainda que seja bastante importante que o/a educador/a não tenha uma intervenção que perturbe o desenrolar natural da brincadeira das crianças. De acordo com Ferreira (2010), o profissional de educação poderá ser:

- Observador – O/a educador/a de infância recolhe informações através das observações que faz enquanto a criança brinca;

- Participante ativo – O/a educador/a de infância tem o papel de mediador das relações e de fazer sugestões, aquando da ocorrência de conflitos.
- Catalisador – O/a educador/a e infância compreender como pode enriquecer as brincadeiras das crianças, sem ter uma posição de intromissão e funciona como que uma alavanca/incentivador.

Os profissionais de educação que observam as crianças com ponderação descobrem as inúmeras formas que a brincadeira pode tomar e os diferentes rumos que pode seguir. Ferreira (2010), aponta que “ao observamos as crianças a brincar podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento da Mundo.” (p. 12)

Contudo, é primordial que o/ educador/a tenha em atenção o seu tipo de participação no brincar, uma vez que a sua intervenção trará benefícios à criança, pois “A participação do/a educador/a, desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 105)

Para mergulhar com as crianças num mundo de descobertas e brincadeiras é preciso empatia. Criar um ambiente seguro e sem julgamentos, onde ela se sinta acolhida e livre para se expressar da maneira que pretender, é fundamental para que exista brincadeira entre o adulto e a criança. A criança quando brinca está a fantasiar, a utilizar estratégias que a natureza lhes deu para que esta se possa desenvolver. Brincar serve para aprender, para experimentar, para errar, para resolver, para pôr afeto e movimento.

É através do brincar e do contexto educativo proporcionado pelo/a educador/a de infância intencionalmente planeado e pensado que o profissional de educação deve articular entre as várias áreas de interesse da criança, tendo sempre em conta as motivações, os gostos e as necessidades das crianças. Deste modo, o/a educador/a deve estar em constante observação ao grupo de crianças, com o intuito não só de intervir quando necessário, mas também com o intuito de proporcionar às crianças novas experiências e novos instrumentos para brincadeiras, tendo sempre em conta a/s intencionalidade/s educativa.

Assim sendo, o/a educador/a de infância tem um papel elementar no decurso de aprendizagem, com o intuito de:

Planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o

desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo;

Apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras.

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 32)

O/A educador/a de infância deve estar em constante observação, intervindo na brincadeira e ensinando novas brincadeiras, sendo necessário, para tal, um planeamento preciso com objetivos e intencionalidades bem delineadas. Assim sendo, o brincar deve ser aceite como um processo e não necessariamente como algo que apresenta um resultado; o brincar deve ser estruturado consoante o ambiente envolvente, os materiais disponibilizados e o contexto onde ocorre; o brincar é potencialmente um meio excelente de aprendizagem. (Moyles, 2002, p. 29)

O profissional de educação não deverá estruturar as brincadeiras e dar uma “aula”, com indicações repletas de instruções e correções, sendo que deverá fazer exatamente o contrário. O/a educador/a deverá entrar na brincadeira das crianças e seguir as indicações que estas lhe derem, pois deve dar espaço às crianças para exercitarem a imaginação e estas ficarão mais envolvidas e motivadas nas brincadeiras. (Gaspar M. F., 2010, p. 9). É igualmente importante que o/ educador/a de infância seja um espetador atento enquanto as crianças brincam, pois assim poderá envolver-se nas suas brincadeiras e reforça-las de forma positiva e com entusiasmo. Por outro lado, o profissional não deverá ser intromissivo em demasia, pois poderá induzir a criança a que esta desvie o objetivo da sua brincadeira e fazer com que ela perca o interesse pela mesma. (Gaspar M. F., 2010, p. 10).

2.4 Metodologia

Considera-se que a investigação é um processo que contribui para a construção de conhecimentos de uma forma sistemática e ordenada e que permite encontrar respostas a questões que carecem de uma averiguação. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 209).

Ao falarmos de investigação, torna-se pertinente referir que “a investigação no ensino superior requer do estudante uma caminhada por etapas, à semelhança de uma escada que se sobe.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 21). Neste sentido e com intuito de

responder às questões da investigação utilizamos o inquérito por questionário como método qualitativo. Nesta investigação pretendemos “compreender as perspectivas daqueles que estão a estudar, de todos na sua globalidade e não apenas de alguns.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180). Assim sendo, foi fundamental “deixar de lado as próprias perspectivas e convicções” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180) para conhecer e verificar as ideias defendidas pelos participantes em relação à temática abordada.

Assim sendo, após termos aferido uma problemática a estudar e os objetivos pretendidos com a investigação, decidimos passar ao passo seguinte, que se relacionou com os instrumentos de recolha de dados e os participantes que iremos referir de seguida. No final deste capítulo apresentamos a análise dos dados e as principais conclusões da investigação realizada.

2.4.1 Objetivos de investigação

Para a realização desta investigação intitulada “Brincar na Educação de Infância: Concepções e intencionalidade educativa dos/as Educadores/as de Infância”, temos como principal questão de investigação “Será que o brincar é verdadeiramente valorizado pelos/as educadores/as de infância envolvidos na educação das crianças em Creches e em Jardins-de-infância?”.

Assim sendo, o objetivo central da presente investigação em andamento é investigar as perspetivas dos/as educadores/as da primeira infância sobre o uso do brincar para promover às crianças o seu desenvolvimento. Com o intuito de procurar respostas à questão de partida formulada que considerámos ser bastante pertinente na Educação Pré-escolar, delineamos objetivos específicos de investigação, sendo:

- I. Conhecer as concepções dos/as educadores/as de infância acerca do brincar;
- II. Definir se existe intencionalidade educativa por parte do/a educador/a de infância quando a criança brinca;
- III. Verificar se existe uma diferença das concepções dos/as educadores/as de infância em função das fases da carreira;
- IV. Compreender se o trabalho ser na valência creche ou em Jardim-de-infância influencia as concepções dos/as educadores/as de infância.

Esta pesquisa e discussão incidirá sobre diversas questões, nomeadamente as concepções dos/as educadores/as de infância sobre o brincar; a relação entre

reprodução e aprendizagem; o papel do brincar no planeamento e desenvolvimento curricular e as evidências de aprendizagem infantil através do brincar na avaliação.

2.4.2 Instrumento

Para a realização desta investigação, delineamos que seria elaborado um inquérito por questionário, sendo que este tem como principal objetivo adquirir “um conjunto de actos e diligências destinados a apurar alguma coisa” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 123).

Após a decisão de serem realizados inquéritos tivemos de optar por inquéritos por questionário, uma vez que seria mais fácil serem administrados à distância e não pessoalmente, como seria o caso dos inquéritos por entrevista. Esta opção deveu-se também ao facto de o inquérito por questionário ter uma maior rapidez na recolha de dados, em contraponto com o inquérito por entrevista, onde se gasta mais tempo e em que é mais difícil a disponibilidade dos participantes.

O inquérito por questionário caracteriza-se por um instrumento de recolha de dados e este deve venerar rigorosamente alguns procedimentos, nomeadamente a definição dos objetivos; a formulação de hipóteses e questões orientadoras; a identificação as variáveis relevantes; a elaboração do instrumento de recolha de dados; o facto de ter de ser testado primeiramente e, por último, ser colocado em prática. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

Tendo em linha de conta as dimensões enfatizadas pela revisão da literatura acima apresentada acerca do brincar e da sua importância e também os objetivos desta investigação, procedemos à criação do guião do inquérito por questionário (Anexo IV). Ao elaborarmos o guião tivemos diversos aspetos em consideração, nomeadamente a identificação da problemática em estudo; as perguntas de identificação, ainda que garantida a confidencialidade; as perguntas de informação, que tiveram como principal objetivo “colher dados sobre factos e opinião dos inquiridos” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138) referentes ao brincar; e terminámos com perguntas de controlo, tendo sido estas “destinadas a verificar a veracidade de outras perguntas inseridas noutra parte do questionário.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138).

No que concerne à estrutura do inquérito por questionário este é constituído por duas partes distintas. Deste modo:

1. O primeiro grupo é edificado pelas questões de identificação pessoal de cada participante, dos quais fazem parte a idade, o sexo, as

habilitações académicas, os anos de serviço como educador/a de infância e as idades com que o/a participante trabalha atualmente;

2. O grupo seguinte, designado por A, é constituído por diversas questões, sendo a maioria abertas, em que se pretende compreender as conceções dos participantes acerca do brincar, nomeadamente a imagem global e representação concetual, correspondente às perguntas 7, 8 e 9 que podemos verificar no Anexo IV, e também as representações práticas/pedagógico-didáticas dos participantes, acerca do brincar, correspondendo às restantes questões deste grupo.

2.4.3 Participantes

Participaram neste estudo 90 educadores/as de infância de todo o país, não tendo havido seleção neste campo. O acesso a estes participantes dirigiu-se tendo em conta critérios de conveniência e, ainda que de não se tenham estabelecido parâmetros de seleção, procurámos que todas os/as educadores/as de infância estivessem a exercer a profissão e que estivessem a trabalhar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade, aquando do preenchimento do inquérito por questionário. Na escolha da amostra recorremos ao método de amostragem por conveniência, tal como proferimos anteriormente, e todos os participantes responderam de forma voluntária. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197).

Com a análise dos questionários podemos verificar que as/os educadoras/es de infância participantes no estudo apresentam idades compreendidas entre os 22 e os 62 anos. Em relação aos anos de serviço, variam entre menos de 1 anos e os mais de 26 anos de experiência profissional da área da educação de infância. Tendo em consideração que os/as educadores/as de infância trabalhavam em contextos de creche ou jardim-de-infância, a idade das crianças variavam entre os 0 anos e os 6 anos de idade.

2.4.4 Procedimento de recolha e tratamento de dados

Após termos elaborado o inquérito por questionário e posteriormente à sua testagem, este foi colocado numa plataforma digital e divulgado nas redes sociais, junto de grupos e profissionais da área da educação (65 inquéritos por questionário foram selecionados). Foi também implementado presencialmente, durante uma ação de formação, na área de educação (25 inquéritos por questionário). Pretendíamos obter respostas apenas de educadores/as de infância e que estes/s se encontrassem a desempenhar funções. Depois de termos conseguido reunir cerca de 150 respostas ao inquérito por questionário selecionamos a amostra que pretendíamos, dando um total de 90 participantes, visto que os restantes não correspondiam aos requisitos definidos e explicitados anteriormente. A recolha dos inquéritos por questionário ocorreu entre o mês de novembro e dezembro de 2016.

Após a recolha de todos os inquéritos por questionário, procedemos à categorização por faixa de idades dos participantes. Uma vez que a categorização “deve manter uma estreita relação com os objetivos e com o conteúdo que está a ser classificado” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 256), com o propósito de verificamos se existia uma diferença das conceções dos/as educadores/as de infância em função das fases da carreira, procedemos à categorização de 4 grupo. Em simultâneo e com o intuito de compreender se o trabalho ser na valência creche ou em Jardim-de-infância influencia as conceções dos/as educadores/as de infância, procedemos à categorização dos participantes por valência. A categorização apresentou-se da seguinte forma (Quadro 1):

Experiência profissional	Participantes	Valências com que trabalha atualmente	
		Creche	Jardim-de-infância
Educadores/as de infância com até 5 anos	22	13	9
Educadores/as de infância com 6 a 15 anos	23	9	14
Educadores/as de infância com 16 a 25 anos	22	4	18
Educadores/as de infância com 26 ou mais anos	23	0	23
Total	90	26	64

Quadro 1 - Categorização do grupo de participantes

Para proceder à análise e tratamento de dados dos inquéritos por questionário decidimos agrupar em dois grupos de participantes, com o intuito de verificar de forma mais objetiva e significativa das possíveis diferenças existentes entre as fases da carreira dos participantes. Deste modo, agrupámos em dois grupos: 1) Educadores/as de infância entre 0 e 15 anos de serviço; 2) Educadores/as de infância com 16 e 25 ou mais anos de serviço.

No que concerne ao tratamento dos dados, este foi feito com auxílio do *software WebQDA*, sendo este um programa que possibilita a realização da análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário. De acordo com Amado (2013), utilizar um “*software* específico possibilita a memorização, transferência e introdução de novos dados de forma construtiva em relação ao trabalho já realizado” (p. 310). O *software WebQDA* tem como principal intuito ajudar o investigador nas diversas etapas do procedimento de investigação, possibilitando trabalhar e questionar os dados recolhidos de uma forma mais rápida e com bastante flexibilidade.

Tal como refere Amado (2013), o tratamento e análise dos dados recolhidos, neste caso através de inquéritos por questionário, corresponde à parte central da investigação. Assim sendo, não basta somente recolher dados, pois é necessário saber analisá-los e interpretá-los. Após ter sido recolhido o material, iniciou-se a transcrição dos inquéritos para o *software WebQDA*. Ao definirmos os objetivos da investigação e ao criarmos o inquérito por questionário tivemos em linha de conta os objetivos de investigação, sendo que para a categorização já temos englobadas as características relevantes da mesma. Procedemos então à organização sistemática dos dados, sendo que, para tal, procedemos à categorização das respostas apresentadas pelos participantes. Assim, organizamos o conteúdo das respostas num “sistema de categorias que traduzam as ideias-chave” (Amado, 2013, p. 313).

No que diz respeito à categorização efetuada das respostas dadas aos inquéritos por questionário, é importante salientar que tivemos em linha de conta as regras de categorização (Amado, 2013, p. 335-336), nomeadamente:

- Exaustividade, em que abrangemos todos os *itens* relevantes para o estudo;
- Exclusividade, em que uma unidade de registo pertence apenas a uma categoria.

Para a categorização das respostas dadas pelos participantes recorreremos ao procedimento aberto para as conceções acerca do brincar, visto que categorizamos

tendo em conta somente a análise do conteúdo das respostas. No caso do papel do papel do/a educador/a de infância e da relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança, utilizamos o procedimento fechado, uma vez que criamos categorias *a priori* (Quadro 2), tendo em conta o enquadramento teórico e a revisão da bibliografia previamente obtida, nomeadamente as OCEPE (2016).

Formação Pessoal e Social	Criatividade
	Independência e autonomia
	Consciência de Si
	Socialização
	Resolução de problemas
Expressão e Comunicação	Educação Motora
	Educação Artística
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Matemática
Conhecimento do Mundo	

Quadro 2 – Categorização criada à priori: Áreas de Conteúdo contempladas nas OCEPE (2016)

Em relação à categorização realizada acerca do planeamento, desenvolvimento e avaliação, tal como ocorreu para a categorização das Áreas de Conteúdo, utilizamos como documento de referência as OCEPE (2016). Tendo em linha de conta a importância que o/a educador/a de infância deve dar à construção e gestão do currículo na educação de infância, procedemos à categorização do papel do brincar no planeamento e desenvolvimento curricular, tendo em conta o modo como o/a educador/a planifica; o papel do/a educador/a no brincar e o modo como avalia o brincar.

Após todas as categorizações terem sido efetuadas, passámos para o passo seguinte, que apresentamos de seguida, que corresponde à análise do conteúdo. Esta fase acomoda a elaboração de um “texto que traduz os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas” (Amado, 2013, p. 313).

2.5 Análise dos dados e conclusões

De seguida, apresentamos o produto final do processo de análise dos dados que realizámos nesta investigação. Tivemos como objetivo estruturar a apresentação da análise e conclusões em função dos objetivos delineados para esta investigação, lembrando: I) Conhecer as conceções dos/as educadores/as de infância acerca do brincar; II) Definir se existe intencionalidade educativa por parte do/a educador/a de

infância quando a criança brinca; III) Verificar se existe uma diferença das concepções dos/as educadores/as de infância em função das fases da carreira; IV) Compreender se o trabalho ser na valência creche ou em Jardim-de-infância influencia as concepções dos/as educadores/as de infância.

Pretendemos que esta exposição seja apresentada com clareza e fazendo ligação com as questões principais da investigação, ao qual nos propusemos inicialmente. As informações apresentadas, nomeadamente as percentagens, correspondem à quantidade de referências apuradas na análise do conteúdo, visto que não seria credível calcular as percentagens de acordo com o número de participantes, visto que cada resposta de cada participante poderia ser categorizada de forma segmentada, dando mais do que uma única referência por resposta/questionário. Assim sendo, é fundamental realçar que utilizámos sempre este mesmo critério ao longo de toda a investigação e posterior apresentação da investigação.

2.5.1 Concepções dos/as educadores/as de infância sobre o brincar

Com o intuito de investigar as concepções dos/as educadores/as de infância acerca do brincar e tendo como ponto de partida que as respostas seriam de acordo o conhecimento prático e as teorias pessoais dos/as educadores/as de infância, a primeira questão colocada aos participantes questionava-os acerca das concepções sobre o brincar na infância, sendo que apresentamos abaixo (Gráfico 1) as referências proferidas pelos participantes acerca das concepções sobre o brincar.

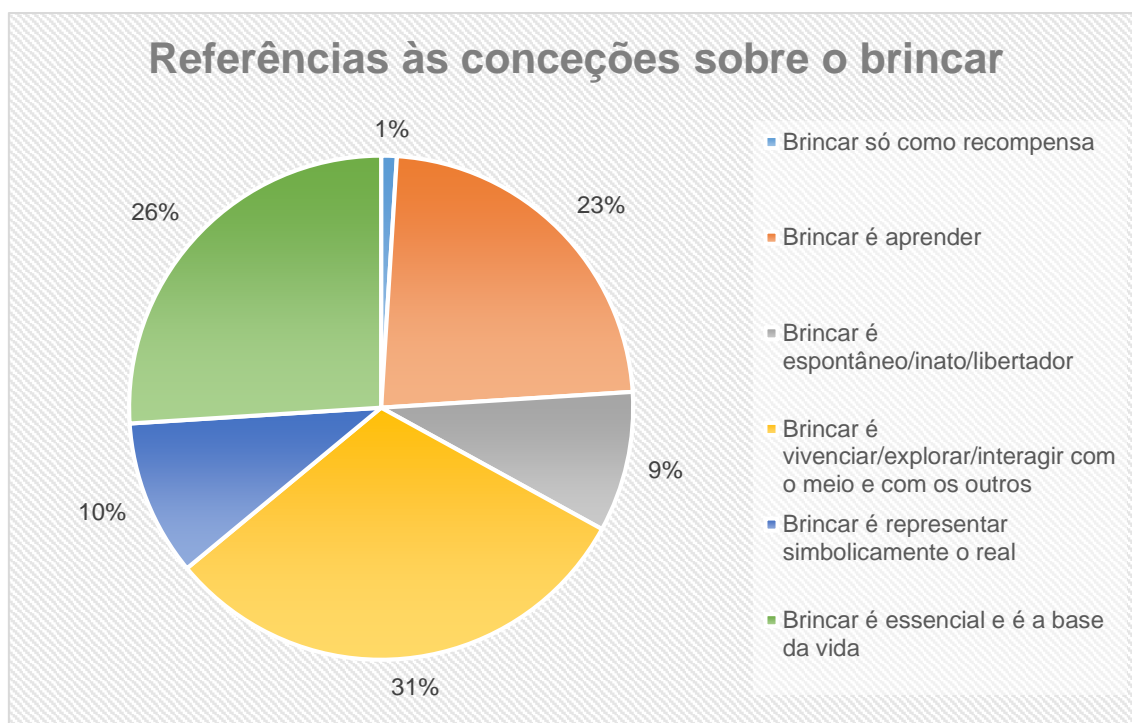


Gráfico 1 - Referências às concepções sobre o brincar

Posteriormente à categorização de todas as respostas referentes às concepções sobre o brincar, podemos afirmar que o brincar foi identificado, tal como podemos observar no gráfico acima apresentado (Gráfico 1), como uma ação que promove e possibilita as vivências entre o grupo de crianças, a exploração e interação entre o meio envolvente e/ou com os outros, em 31% das afirmações (Quadro 3).

Quantidade referências	Porcentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
30	31%	1.5 C	Brincar é... O meio primordial que a criança usa para interagir com o meio
		2.9 C	Brincar... É ver, ouvir, sentir, cheirar, explorar e descobrir o mundo. Brincar é viver
		3.19 JI	Brincar é... Socializar, vivenciar experiências, criar relações. É estruturar a personalidade.
		4.8 JI	Brincar é... O amigo de ser criança. A sua forma de descobrir e explorar o mundo e de adquirir experiência e fazer aprendizagens. A forma privilegiada de aprender e socializar

Quadro 3 - Referências ao brincar como vivenciar/explorar/interagir com o meio e com os outros

Neste âmbito, foi ainda perceptível que os/as educadores/as de infância consideram o brincar como uma ação essencial à vida das crianças (26%), identificando-o como a base e suporte de toda a vida da criança (Quadro 4). Os participantes na investigação fazem referência ao brincar afirmando que este é o “*ponto de partida para todas as aprendizagens e para o processo individual da criança.*” (Educador/a de infância – 1.9 C).

Quantidade referências	Percentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
26	26%	1.22 JI	Brincar é... O trabalho mais importante da criança
		2.6 C	Brincar é... A principal e mais enriquecedora atividade para a criança
		3.3 JI	Brincar é... Essencial para um ser humano feliz e completo
		4.22 JI	Brincar é... A atividade principal e mais importante da criança

Quadro 4 - Referências ao brincar como essencial e a base da vida da criança

Outra das concepções que foi focada de forma mais evidente refere-se ao brincar como um meio privilegiado de aprendizagem (23%). O brincar foi, de forma assertiva e consistente, referida como a ação que a criança desenvolve ao longo do seu dia, quer em contexto de creche ou jardim-de-infância, quer em contexto familiar, e que tem um papel de extrema importância na aquisição de competências, quer a nível pessoal e social, quer a nível cognitivo, tal como podemos verificar no quadro 5, abaixo apresentado.

Quantidade referências	Percentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
24	23%	1.1 C	Brincar é... Um meio de aprendizagem
		2.2 C	Brincar é... Aprender
		3.4 JI	Brincar é... Desenvolver competências através de momentos lúdicos
		4.7 JI	Brincar é... O espaço/ tempo em q as crianças desenvolvem dado o seu potencial. É o tempo em que elas aprendem a relacionar-se com os outros, a aprender

Quadro 5 - Referências ao brincar como promotor de aprendizagem

O brincar foi também referido como a ação de representar simbolicamente o real (10%), principalmente através da utilização do faz-de-conta no dia-a-dia das crianças e das salas de atividades.

Brincar é... Imaginar, agir, criar. A criança quando brinca pode interpretar a personagem que imagina e criar as mais variadas situações e ainda dar asas à imaginação, crescer e reproduzir ao faz-de-conta situações reais. (Educador/a de infância – 4.2 JI).

Relativamente às respostas proferidas pelos restantes participantes, foi possível verificar que o brincar é uma ação espontânea da criança (9%), muitas vezes inata e com um sentido libertador bastante evidente.

Brincar é... Uma atividade espontânea da criança, que a faz libertar no processo de descoberta de si própria e do mundo que a rodeia. Esta atividade vai-se tornando cada vez mais complexa e intencional por parte da criança à medida que cresce. (Educador/a de infância – 4.18 JI)

Uma das afirmações destacou-se das restantes por ter sido uma resposta única em todos os questionários (1%), onde o participante na investigação afirma que o brincar é uma ação recompensadora anterior às atividades orientadas pelo/ educador/a de infância, podendo também ocorrer posteriormente a essas atividades. Por ter sido uma resposta à questão acerca da conceção do brincar única e distinta de todas as outras, decidimos fazer-lhe referência de forma destacada e individualizada, passando a citar:

Todos os dias as crianças podem brincar durante 10 a 15 minutos de forma livre de maneira a que se auto motivem as atividades orientadas ou podem apenas brincar depois das atividades orientadas por mim. Valorizo esta atividade como reforço positivo para o empenho das atividades orientadas. (Educador/a de infância – 2.4 JI)

2.5.2 Relação entre o brincar e a aprendizagem

Neste subcapítulo procedemos à análise dos inquiridos por questionário com o intuito de compreender se e como os/as educadores/as de infância relacionam o brincar e a aprendizagem. Posto isto e tal como referimos anteriormente no tratamento de dados em concreto (apresentado no subcapítulo 2.4.3 procedimento de recolha e tratamento de dados), optámos por utilizar o procedimento fechado de categorização, no que diz respeito às aprendizagens adquiridas e/ou desenvolvidas através do brincar. Assim sendo, tendo em linha de conta as OCEPE (2016), categorizámos as aprendizagens adquiridas e/ou desenvolvidas através do brincar utilizando as Áreas de Conteúdo contempladas neste documento – Área de Formação Pessoal e Social; Área

de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo – visto ser um documento de referência na organização do currículo na Educação de Infância (Gráfico 2).

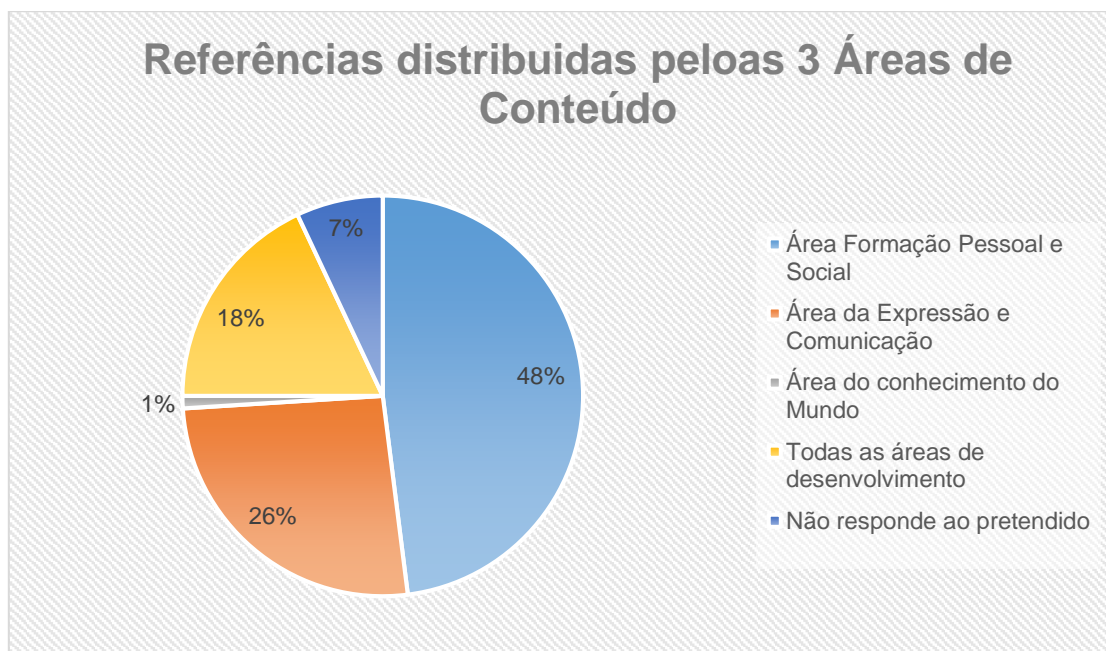


Gráfico 2 – Referências distribuídas pelas 3 Áreas de Conteúdo

Ao analisarmos o gráfico apresentado anteriormente (Gráfico 2), é passível de proferir que a Área de Conteúdo que os participantes na investigação destacam como sendo a Área que mais se desenvolve durante o brincar, é a Área de Formação Pessoal e Social (48%). Podemos também comprovar que a segunda Área de Conteúdo que foi supracitada pelos participantes corresponde à Área de Expressão e Comunicação (26%). Assim sendo, a terceira e última Área proferida pelos/as educadores/as de infâncias que participaram nesta investigação, corresponde à Área de Conhecimento do Mundo, tendo sido feita referência apenas 1% da totalidade das afirmações. Uma parte considerável das respostas aos questionários (18%) apresenta o brincar como uma ação que desenvolve todas as Áreas de Conteúdo ou competências, não especificando qual ou quais. As restantes respostas (7%) não apresentaram conteúdo passível de ser categorizado, visto os participantes terem respondido “brincar é importante; sim, desenvolve”.

Ao categorizarmos as respostas dadas pelos participantes aos questionários implementados, utilizando as três Áreas de Conteúdo contempladas nas OCEPE (2016), percebemos que os participantes iam mais além destas três Áreas de Conteúdo e especificavam as competências adquiridas em cada Área. Os dados acima

apresentados (Gráfico 2) contemplam todas as respostas englobadas em cada Área de Conteúdo, agrupando todos os domínios e competências.

Deste modo, procedemos à categorização segmentada das Áreas de Conteúdo, uma vez que os participantes especificaram qual ou quais as competências que a brincar desenvolve, utilizando, para tal, novamente o procedimento fechado (que explicamos no subcapítulo anterior – 2.4.3 procedimento de recolha e tratamento de dados) e categorizámos as respostas utilizando os domínios e competências proferidos nas OCEPE, tal como podemos verificar nos gráficos seguintes (Gráficos 3 e 4).

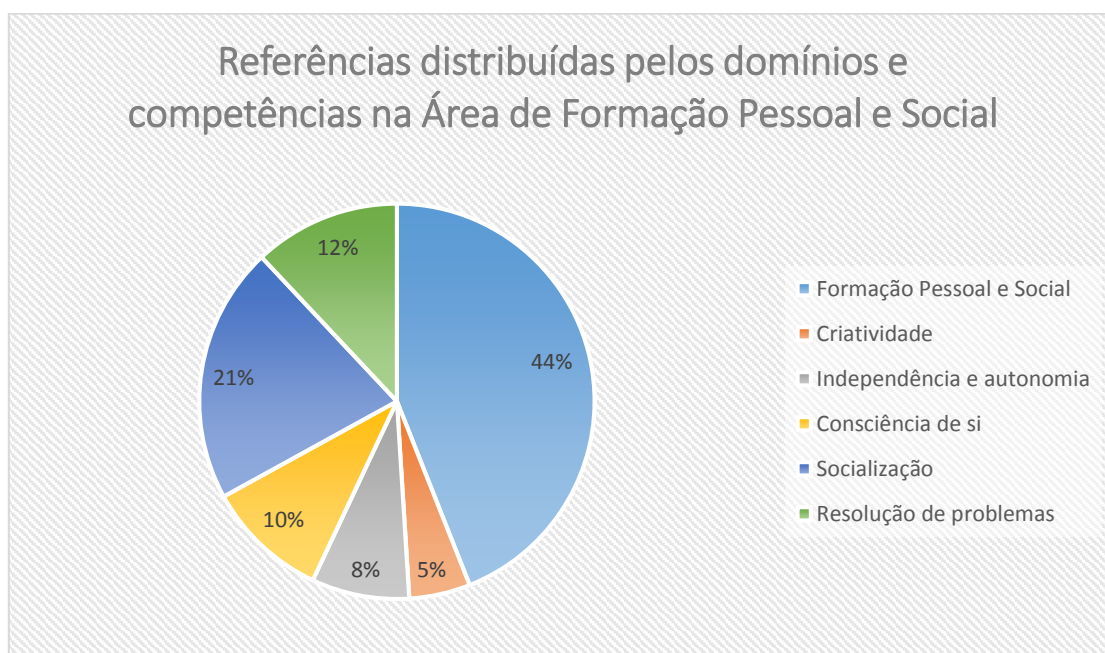


Gráfico 3 - Referências distribuídas pelos domínios e competências da Área de Formação Pessoal e Social

Analisando o gráfico 3 acima apresentado, percebemos que este apresenta as referências proferidas pelos participantes alusivas à Área da Formação Pessoal e Social, sendo que as respostas aos questionários foram classificadas de acordo com os domínios e competências apresentadas nas OCEPE (2016), tal como referido previamente. Uma parte representativa dos/as educadores/as de infância participantes na investigação (44%) referem que a Área de Formação Pessoal e Social, a generalidade, é aquela que tem maior relação entre o brincar e a aprendizagem, não afirmando em concreto qual o domínio ou competência específica que a criança adquire quando brincar. Outros participantes fizeram referência à Socialização (21%) como sendo a competência que mais se desenvolve/adquire através do brincar. Foi também dado enfoque à resolução de problemas (12%), à tomada de consciência de si (10%), ao brincar como promotor de independência e autonomia (8%) e, ainda que com menor quantidade de referências, a criatividade (5%). 7% dos participantes não apresentaram

conteúdo passível de ser categorizado, visto os participantes terem respondido “brincar é importante; sim, desenvolve”.

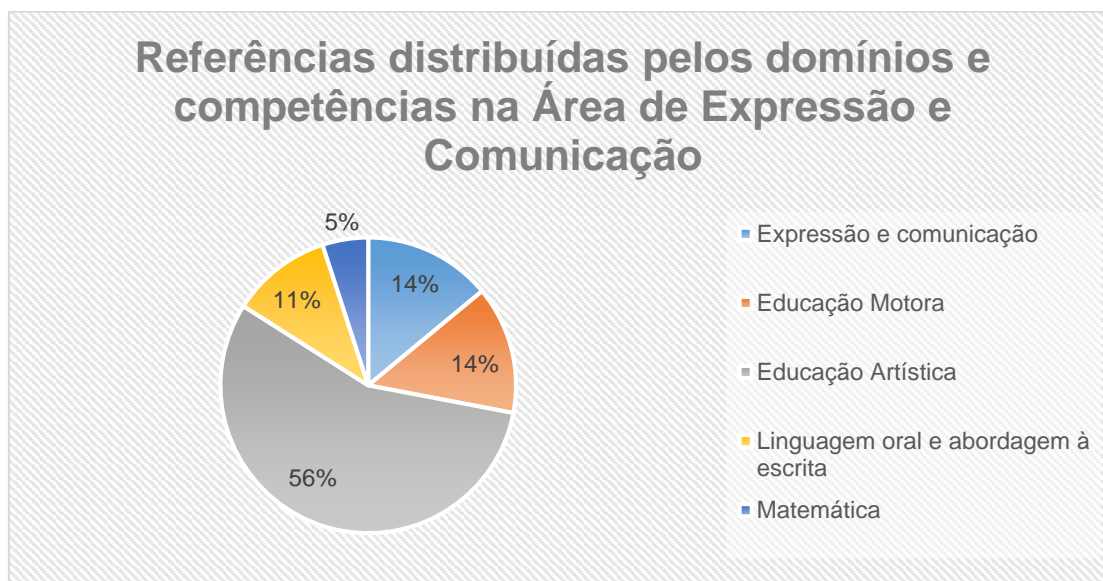


Gráfico 4 - Referências distribuídas pelos domínios e competências da Área de Expressão e Comunicação

Serve o gráfico anteriormente apresentado (Gráfico 4) para demonstrar a distribuição das referências pelos domínios e competências relativos à Área de Expressão e Comunicação. É compreensível que a maioria dos participantes (56%) que referiu esta Área como elementar durante o brincar considera que o domínio da Educação Artística tem um peso bastante significativo. Os participantes referem também a Educação Motora (14%) como um domínio que se promove durante o brincar na Educação de Infância. Nas mesmas proporções (14%) é também supracitada a Área de Expressão e Comunicação, não sendo feita qualquer especificidade a nível de domínios e competências. É ainda feita alusão à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (11%), bem como ao domínio da Matemática (5%), ainda que em inferior percentagem.

No que concerne à Área de Conteúdo Conhecimento do Mundo, apresentada nas OCEPE (2016), não sentimos necessidades de elaborar um gráfico representativo das respostas, visto que os/as educadores/as de infância participantes na investigação referiam esta Área apenas na sua globalidade, não discriminando qual o domínio ou competência que se desenvolve quando a criança brinca.

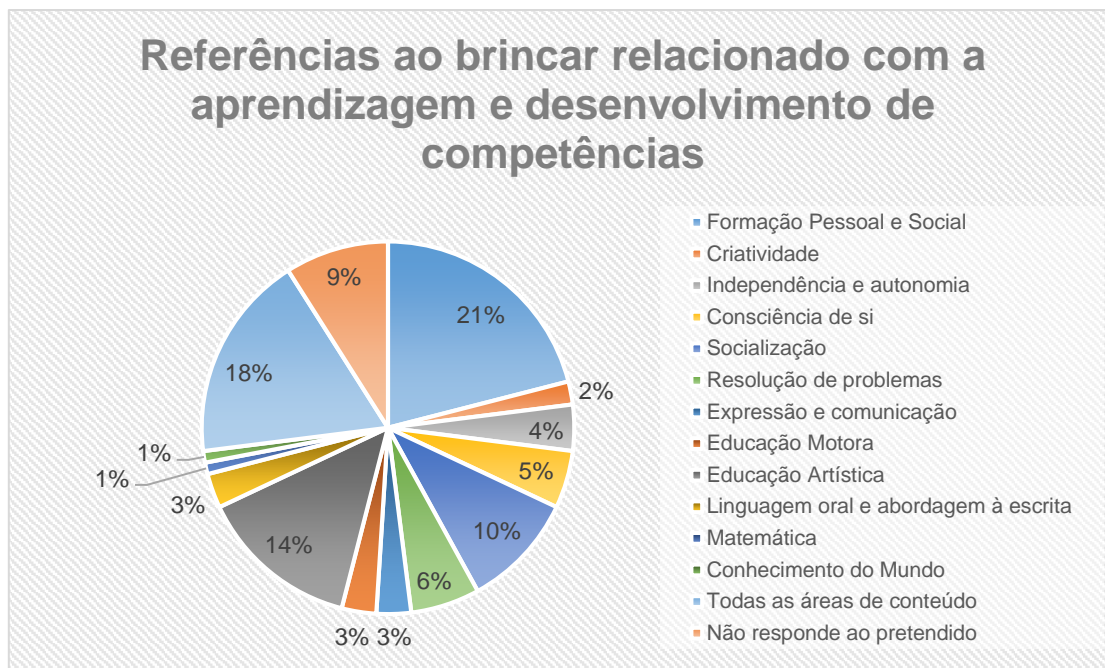


Gráfico 5 - Referências ao brincar relacionado com a aprendizagem e desenvolvimento de competências

Posto isto, analisando agora as referências de todos os participantes, não agrupando por Áreas de Conteúdo, mas aferindo acerca do produto a final de categorização, tal como podemos verificar no gráfico 5, é possível afirmar que os/as educadores/as de infância participantes fizeram mais vezes referência nas respostas aos questionários, à Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social (21%) como a mais relevante para a aprendizagem durante o brincar (Quadro 6), não especificando qual o domínio ou competência dentro desta Área de Conteúdo. A Área de Formação Pessoal e Social é bastante valorizada pelos/as educadores/as de infância participantes na investigação uma vez que é a brincar que “a criança se descobre, desenvolve as suas ideias, que aprende a solucionar e que se questiona. É através do brincar que a criança vai desenvolvendo, em parte, a sua formação pessoal e social.” (Educador/a de infância – 1.11 JI).

Quantidade referências	Porcentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
29	21%	1.15 C	É a brincar que a criança se desenvolve, principalmente ao nível social e também pessoal, e conhece o mundo que a rodeia
		2.23 C	Ao brincar as crianças estão a desenvolver as competências sociais
		3.16 C	É fundamental brincar, pois é a brincar q a criança aprende a ser e a estar

4.9 JI

Ao brincar a criança desenvolve todas as áreas de desenvolvimento, pondo em ação principalmente as competências pessoais e sociais

Quadro 67 - Referências ao brincar como promotor de aprendizagens relacionadas com a área de Formação Pessoal e Social

Outros participantes na investigação foram ainda mais longe e não se limitaram apenas a exprimir as ideias sobre o brincar e o desenvolvimento correspondente à Área de Formação Pessoal e Social, tendo sido possível verificar com maior especificidade as competências desenvolvimentos através do brincar, nomeadamente a socialização (correspondendo a 10%):

A brincar a criança vai adquirindo conhecimentos reais, vai experimentando e vivenciando diferentes situações, através da socialização com os outros. (Educador/a de infância – 4.1 JI)

A resolução de problemas (com a percentagem 6%):

Também apresentam maior desenvolvimento e capacidade de resolução de problemas por terem oportunidade de fazer coisas sozinhas. (Educador/a de infância – 2.12 JI)

E a tomada de consciência de si (aferindo 5%):

A brincar a criança toma consciência de si e do outro. Ao experimentar, prova a si própria que é capaz e assim vai dando passos decisivos no desenvolvimento da autoestima. (Educador/a de infância – 3.9 C)

Ainda que em menor porção, em relação à Área da Formação Pessoal e Social, os/as educadores/as de infância participantes enfocaram também mais duas competências fundamentais durante o brincar, sendo estas o desenvolvimento da Criatividade (2%) e da Independência e a Autonomia (4%) – “É a brincar que a criança se desenvolve, é assim que ela aprende e adquire as competências que a tornam num adulto autónomo” Educador/a de infância – 2.9 C – como subdomínios que se desenvolvem ou adquirem através do brincar em contexto de Educação de Infância.

O brincar é também mencionado como promotor de aprendizagens relacionadas com a Área de Expressão e Comunicação (3%), como sendo uma área fundamentalmente desenvolvida através do brincar, uma vez que “ao brincar a criança

está a desenvolver todas as formas de expressão e comunicação” (Educador/a de infância – 4.9 JI).

Ainda dentro da área de Expressão e Comunicação, houve participantes que fizeram alusão a determinados domínios, nomeadamente o domínio da Educação Artística, contemplando o subdomínio da Dramatização (14%), expondo também uma parte representativa das respostas obtidas através dos questionários implementados, tal como podemos verificar no quadro 7.

Quantidade referências	Percentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
20	14%	1.14 JI	Ao brincarem por exemplo ao faz de conta, recriam situações que podem ou não causar frustração e aprendem a superá-las. Representar o real e as suas vivências de forma simbólica é muito importante para a sua aprendizagem enquanto criança e futuro adulto
		2.17 C	Brincar ao faz-de-conta tem muito impacto... Porque todas as crianças precisam de brincar. Isso ajuda-as a crescer. Brincar é também uma forma de aprender. Brincar ao faz-de-conta, por exemplo, oferece muitas aprendizagens
		3.4 JI	Porque só assim [a brincar] a criança experimenta e vive situações do mundo real no seu mundo imaginário
		4.8 JI	Ao brincar a criança adquire conhecimento dos papéis sociais (apanhando pedrinhas, saltando à macaca, brincando ao faz de conta, cozinhado para os amigos, desenhando o dia-a-dia, etc.)

Quadro 7 - Referências ao brincar como promotor de aprendizagem na área de expressão e comunicação (domínio da expressão artística)

Ainda englobando a Área de Expressão e Comunicação, apurámos que foram feitas referências ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (correspondente a 3%):

Ao brincar, as crianças desenvolvem a linguagem. Por exemplo: quando um grupo de crianças brincam na área da casinha, ao dialogarem e estando em ação, desenvolvem a linguagem. (Educador/a de infância – 2.16 JI)

Outro dos domínios pertencentes à Área de Expressão e Comunicação é o domínio da Educação Motora e este foi também mencionado, ainda que somente 3% e o domínio da Matemática, em menor quantidade (1%).

A área do Conhecimento do Mundo foi, das três áreas de conteúdo aferidas pelo Ministério da Educação no documento Orientador para a Educação Pré-escolar, a Área menos vezes supracitada pelos participantes, contemplando apenas 1%.

Conhecem tudo o que as rodeia, nomeadamente andando à chuva, na terra, nas poças, com caixas, com matérias da natureza, com panelinhas e tachinhos. A Natureza é um meio fundamental para o desenvolvimento e aprendizagens dos mais pequenos. (Educador/a de infância – 3.11 JI)

Fazendo agora referência à importância dada ao brincar como um meio de excelência para aquisição e desenvolvimento aprendizagem/competências em geral e não especificando áreas de conteúdo em concreto, verificámos que uma parte representativa (18%) das respostas obtidas aos questionários foca a pertinência do brincar na infância como um modo de adquirir e desenvolver competências em todas as Áreas de Conteúdo, sendo que o fundamental reforçar que as ideias proferidas dizem respeito ao desenvolvimento global da criança em todas as áreas de desenvolvimento (Quadro 8).

Quantidade referências	Percentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
25	18%	1.1 C	Na minha perspetiva, o brincar é a base de toda a aprendizagem, a todos os níveis de desenvolvimento e áreas de conteúdo, sendo claro necessário que o educador tenha intencionalidade na organização do ambiente educativo (espaço e tempo) e nos materiais que disponibiliza, diversificando-os sempre que se justifique.

	E deve aproveitar as intervenções para a ajudar a alcançar a aprendizagem
2.11 JI	É a brincar que aprendemos e nos desenvolvemos. É a brincar que adquirimos conceitos que nos preparam para o resto da vida
3.18 JI	Todas as áreas do desenvolvimento infantil podem ser desenvolvidas através da brincadeira
4.6 JI	Brincar potencia e maximiza as competências em todas as áreas de desenvolvimento. Brincar torna as crianças felizes. Esta interação fomenta o seu desenvolvimento e crescimento integral

Quadro 8 - Referências ao brincar como promotor de aprendizagem em todas as áreas de conteúdo

As restantes respostas (9%) à questão referente a esta abordagem não foram apresentadas de modo a serem passíveis de categorizar, visto os participantes não responderem ou apresentarem respostas como “sim”.

2.5.3 Papel do brincar no planeamento e desenvolvimento curricular

Neste subcapítulo ostentamos a análise de conteúdo alusivo ao papel do/a educador/a de infância em todo o processo de ensino-aprendizagem da criança. Deste modo, pretendemos mostrar se existe uma relação entre o papel do brincar no planeamento, desenvolvimento e posterior avaliação. Procedemos ao tratamento e análise dos dados, tal como expusemos anteriormente no tratamento de dados (subcapítulo 2.4.3 procedimento de recolha e tratamento de dados), tendo como ponto de partida o documento Orientador na Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), sendo que o principal intuito seria compreender qual ou quais as estratégias de planeamento, desenvolvimento e avaliação que os/as educadores/as de infância participantes na investigação têm em linha de conta nas suas práticas.

Assim sendo, iniciámos este subcapítulo por apresentar um gráfico (Gráfico 6), sendo este referente ao modo como os participantes afirmam planificar ou não o brincar, sendo que atentámos esta como uma atividade livre.

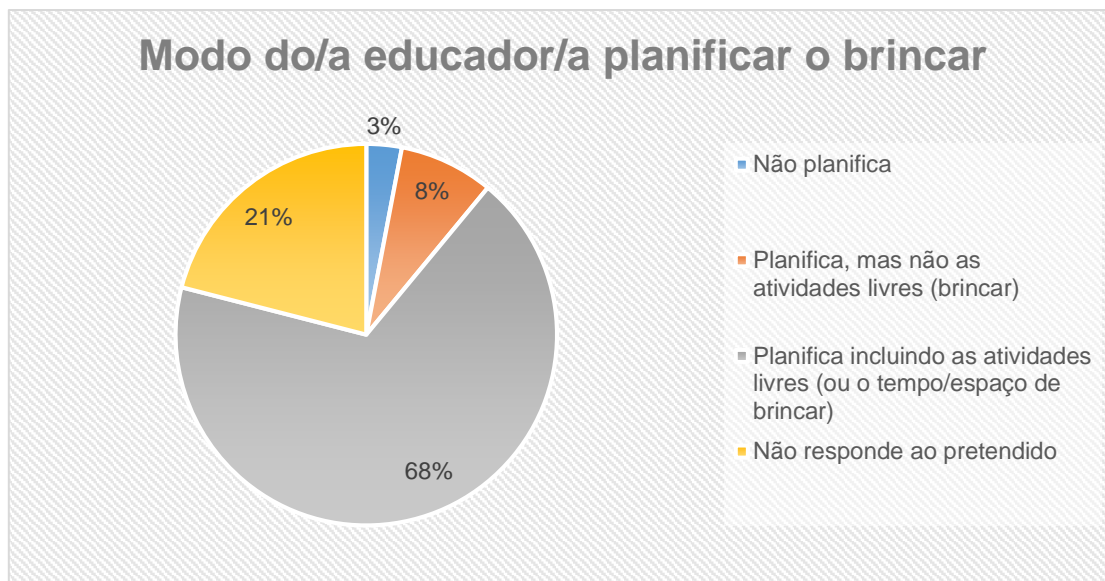


Gráfico 6 - Modo do/a educador/a planificar o brincar

Uma vez que ao categorizámos as respostas dadas aos questionários e estas eram afirmativas em relação à planificação, tal como podemos verificar no quadro apresentado de seguida, todavia apresentavam um teor bastante diversificado e, devido a esta evidência, decidimos proceder à categorização da seguinte forma: a) Não planifica (3%); b) Planifica, mas não as atividades livres – sendo que o/a educador/a planifica o dia-a-dia do grupo de crianças, não planificando as atividades livres/brincar (8%); c) Planifica incluindo as atividades livres – sendo que o/a educador/a realiza a planificação do brincar, ainda que este/a possa apenas preparar o espaço/tempo onde/quando as crianças possam brincar (68%); d) Não responde ao pretendido (21%), visto que afirmam “sim, planifico” e não explicam o que planificam e como planificam.

No quadro abaixo (Quadro 9) patenteado podemos notar alguns exemplos de referências proferidas pelos participantes na investigação, referentes a “planifica incluindo as atividades livres” (68%). Ao investigarmos tanto o gráfico acima mostrado como o quadro abaixo exibido, podemos comprovar que a planificação do brincar é efetuada pelos participantes e esta tem um carácter assíduo e importante na vida das creches e dos jardins-de-infância onde os participantes trabalham.

Quantidade referências	Percentagem referências		Exemplos	
	Entrevistado/a	Referência	Entrevistado/a	Referência
61	68%	1.3 C	Planifico a exploração dos diferentes brinquedos e brinco com as crianças nas diferentes áreas, incluindo-me nas suas brincadeiras ou ampliando algumas delas	

2.17 C	Sim planifico, enriquecendo as áreas da sala. Pensando em atividades que envolvam brincar e descobrir, tendo sempre em conta os objetivos
3.7 C	Planifico, claro. Guardo um dia específico só para o brincar, embora eles brinquem todos os dias. Mas as sextas é dia de exploração das diferentes áreas
4.2 JI	O tempo para brincar é incluído diariamente nas atividades programadas. Através também dos jogos dramáticos e do aprender brincando nas mais diversas atividades

Quadro 9 - Referências à planificação referente ao brincar (planifica, incluindo as atividades livres)

Seguidamente, com o intuito de compreender de que forma a planificação das atividades livres/brincar são postas em prática, apresentamos a análise correspondente ao tempo que as crianças têm para brincar durante o seu dia-a-dia, em contexto de creche ou jardim-de-infância. É de realçar que durante a elaboração do inquérito por questionário esta pergunta foi uma das que contemplava resposta de múltipla escolha, uma vez que prevíamos que caso colocássemos a pergunta com resposta aberta, esta seria dispersa e variada e a classificação não ficaria clara e objetiva. Deste modo, delimitámos intervalos de tempo, pois achámos que deste modo a resposta seria mais rápida e intuitiva.

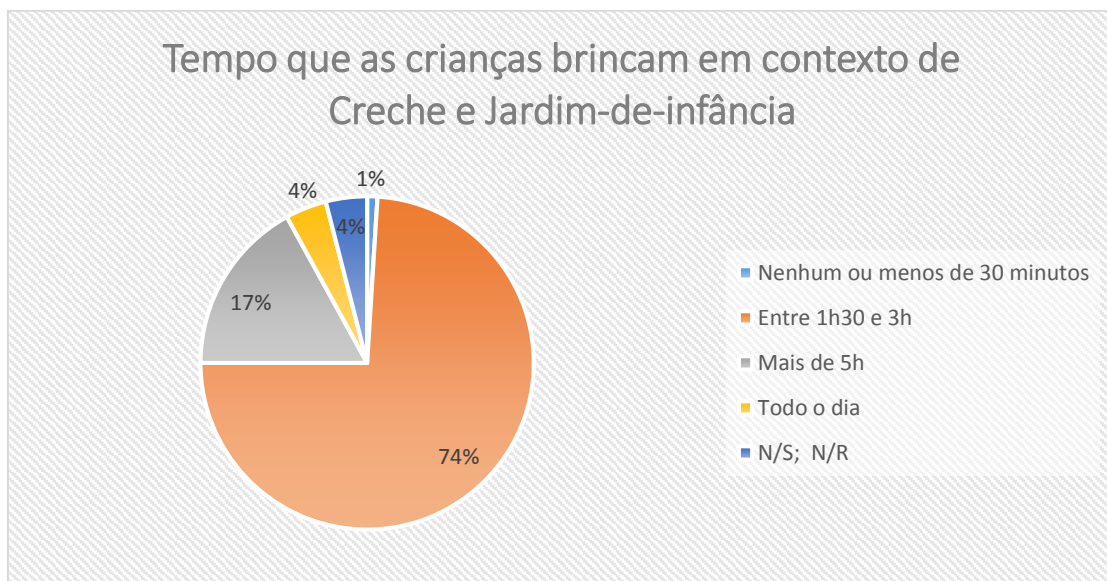


Gráfico 7 - Tempo que as crianças brincam em contexto de Creche e Jardim-de-infância

Comentando agora o gráfico acima apresentado (Gráfico 8) compreendemos que a maioria dos/as educadores/as de infância participantes na investigação contemplam cerca de 1h30 a 3 horas por dia para que as crianças brinquem (74%). É também de evidenciar que a segunda resposta com maior percentagem (17%) corresponde ao brincar por mais de 5 horas diárias, o que revela que o brincar tem bastante relevância nas salas de atividades em que os participantes exercer a função de educadores/as de infância.

Após os dados apresentados anteriormente e pondo em evidência que os participantes afirmam planificar as atividades livres/brincar, percebemos que ao afirmarem expressivamente que as crianças brincam mais de 1h30, a planificação é tida em conta.

De seguida apresentamos o gráfico (Gráfico 8) que corresponde ao papel do/a educador/a de infância durante o brincar das crianças. Mais uma vez, tal como fizemos referência anteriormente (subcapítulo 2.4.3 procedimento de recolha e tratamento de dados) a categorização às respostas ao questionário ocorreu através do procedimento fechado. Com intuito de irmos ao encontro do referido no enquadramento teórico (2.3.3 Papel do adulto no brincar) a categorização utilizada para o papel do educador foi a seguinte: a) Observador - O/a educador/a de infância recolhe informações através das observações que faz enquanto a criança brinca; b) Participante Ativo - O/a educador/a de infância tem o papel fundamental de mediador das relações e de fazer sugestões, aquando da ocorrência de conflitos; c) Catalisador - O/a educador/a de infância compreende como pode enriquecer as brincadeiras das crianças, sem ter uma posição de intromissão e funciona como que uma alavanca/incentivador (Ferreira, 2010).

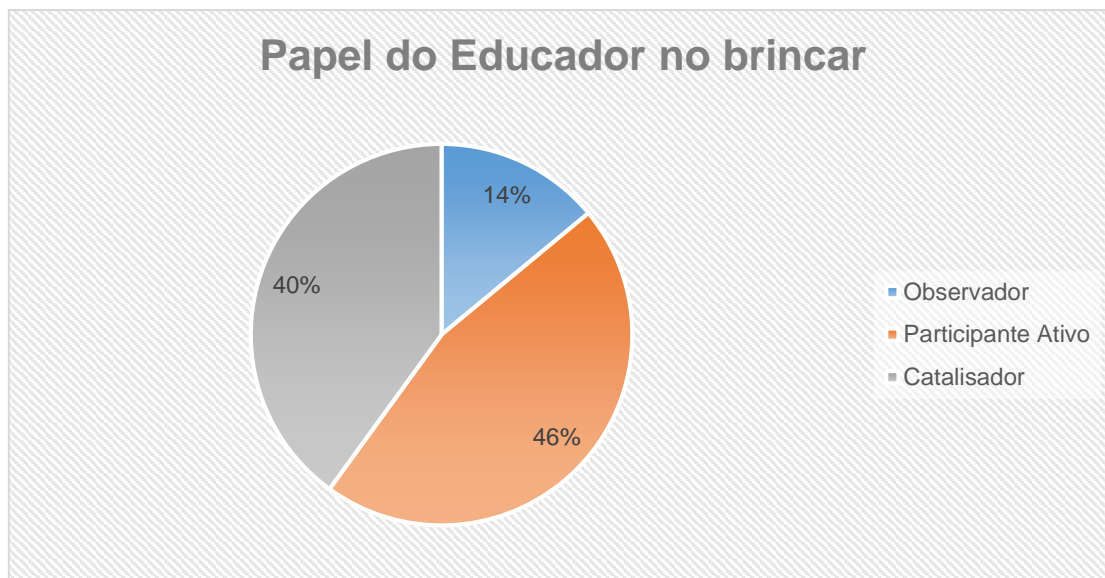


Gráfico 8 - Papel do/a educador/a no brincar

De acordo com a informação fornecida através da análise do gráfico acima apresentado (Gráfico 8), é passível de se afirmar que uma parte significativa dos/as educadores/as de infância participantes na investigação (46%) apresentam um papel de participantes ativos durante o brincar, o que revela que no brincar o adulto tem o papel de mediador das relações e de fazer sugestões, aquando da ocorrência de conflitos, podendo brincar pontualmente com as crianças.

Podemos observar um dos exemplos de referências proferidas pelos participantes, onde declaram a sua posição de observador (14%) durante o brincar das crianças:

Observar. Não gosto muito de interferir. Gosto mais de ver e tirar algumas conclusões (Educador/a de infância – 4.14 JI).

Seguidamente e de forma expressiva (46%), apresentamos dois exemplos de citações proferidas pelos participantes na investigação acerca do/a educador/a que têm o papel de participante ativo no brincar:

Quantidade referências	Percentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
40	46%	1.21 JI	Supervisionar quando acontece alguma situação de conflito
		2.16 JI	
		3.18 JI	Observação, gestor de conflitos, quando necessário

4.21 JI Pode não ter papel nenhum - ser apenas observador passivo, ser um apoio, uma alavanca, quando surge conflitos

Quadro 10 - Referências ao papel do educador: Participante ativo

Ainda em relação ao papel do/a educador/a durante o brincar das crianças no seu dia-a-dia, as referências seguintes dão ao leitor a possibilidade de atentar alguns dos exemplos proferidos pelos participantes no estudo.

Quantidade referências	Percentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
36	40%	1.13 C	Muitas vezes brincar com as crianças e a partir daí origina milhares de situações: este é de que cor? Que som faz este animal? Vamos imitar este animal? Gostas de banana? Entre 1001 estratégias...
		2.12 JI	Ampliar a experiência e devolver questões sem dar logo resposta, fazer pensar, disponibilizar recursos que estão perto e podem ser uteis no momento; propor que se leve a grande grupo descobertas q poderão ser vividas em por todos.
		3.22 JI	Intervenções como organizar espaços e brinquedos para a brincadeira acontecer e brincar com as crianças, sempre
		4.13 JI	Entrar na brincadeira como personagem, ao nível da criança ou lançando questões que ampliem a brincadeira, por vezes atuando na gestão de conflitos, ajudando na contagem da lotação das várias áreas, registando

Quadro 11 - Referências ao papel do educador: Catalisador

Continuamente exibimos o gráfico (Gráfico 9) que aborda o tempo que o/a educador/a de infância brinca com as crianças, sendo que posteriormente faremos uma breve conclusão, mostrando se existe relação entre o papel do/a educador/a e o tempo que este brinca e interage nas brincadeiras. Tal como ocorreu com a categorização acima efetuada (tempo que as crianças brincam em contexto de creche ou jardim-de-infância), procedemos à mesma forma de pergunta, dando possíveis respostas de múltipla escolha aos participantes.

Assim sendo, a categorização foi feita da subsequente forma: a) Tempo nenhum; b) Pequenos períodos intercalados; c) Períodos de 1 a 2 horas, de manhã e/ou de tarde; d) Todo o dia; e) Sempre que possível. Este último aspeto não foi colocado como possível resposta, sendo que criamos esta categoria devido ao facto de diversos participantes (5%) referirem que apenas brincam com a criança depois de preencherem todos os documentos e burocracias que lhes são inerentes como profissionais de educação.

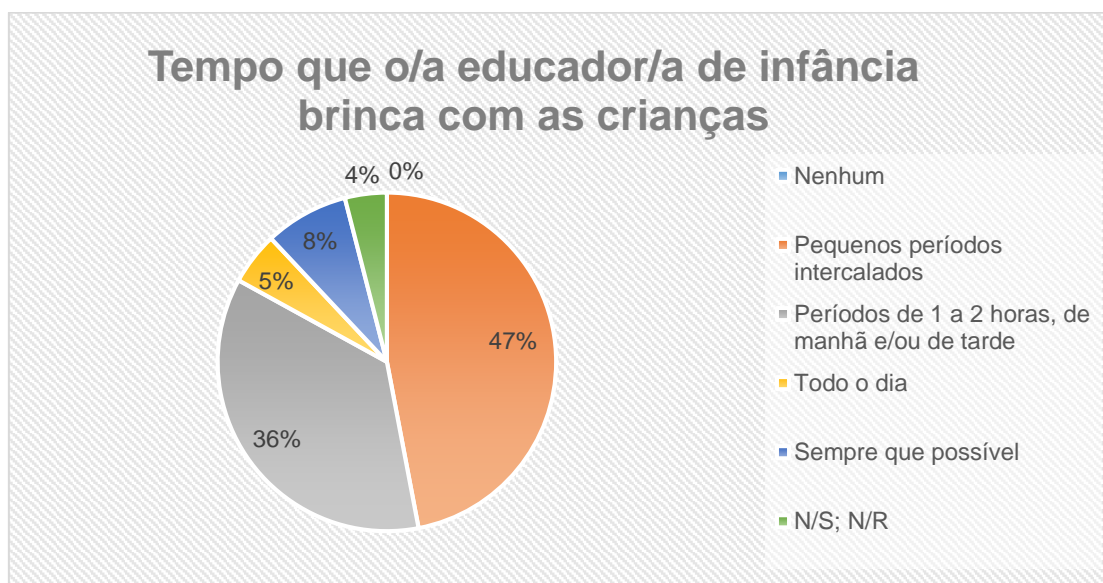


Gráfico 9 - Tempo que o/a educador/a de infância brinca com as crianças

Ao examinarmos o gráfico apresentado (Gráfico 9) é possível verificar que uma parte notável dos participantes na investigação (47%) aproveitam pequenos períodos intercalados do seu dia-a-dia como profissional de educação para brincar diretamente com as crianças. É também verificável que 8% dos/as educadores/as de infância não aproveita tempo algum durante todo o dia para brincar com as crianças.

Tendo em linha de conta o papel dos/as educadores/as de infância que mais foi enfocado (participante ativo: 46%) e o tempo que o/a mesmo/a brinca diretamente com as crianças (pequenos períodos intercalados: 47%), é passível de se afirmar que os participantes na investigação têm um papel pouco interventivo na brincadeira das crianças, ainda que tenham como preocupação a planificação do brincar, podendo também ser apenas aspetos relacionados com o espaço e o tempo.

Continuamente, analisámos o modo como o/a educador/a de infância avalia o brincar ou se simplesmente não avalia. Tal como é referido nas OCEPE (2016), a avaliação é um processo fundamental para o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar. Assim sendo, apresentamos o gráfico 10, onde categorizamos desta

maneira: a) Observar – onde o/a educador/a apenas observar as competências adquiridas através do brincar, não fazendo qualquer referência a registo/documentação; b) Observar e registar/documentar – o profissional de educação não só observar como regista/documenta, utilizando diversas estratégias, as competências adquiridas; c) Não responde ao pretendido – o caso em que os participantes respondem apenas que avaliam o brincar e não referem o modo.

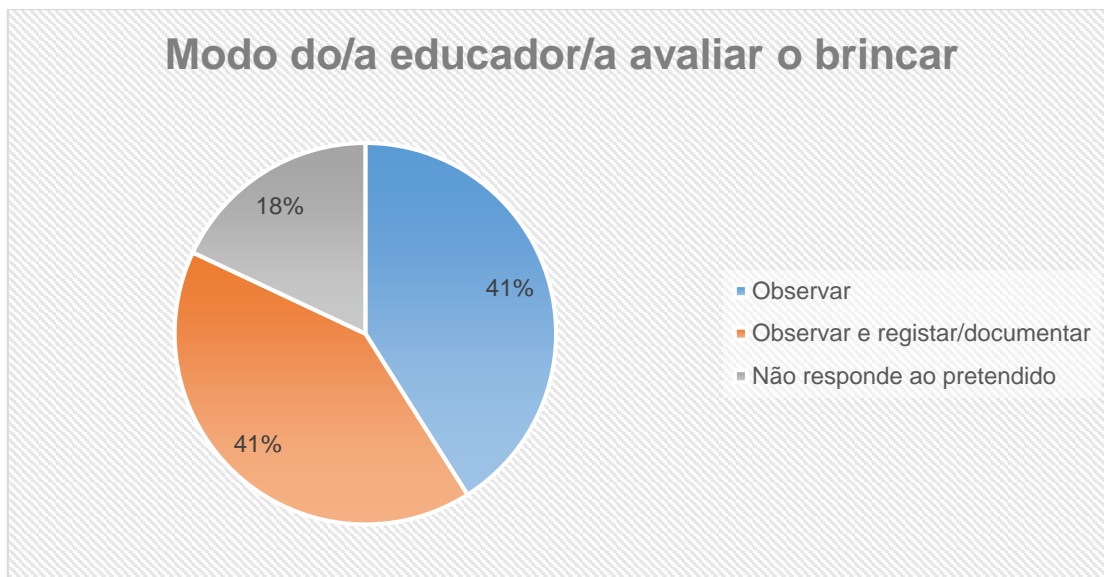


Gráfico 10 - Modo do/ educador/a avaliar o brincar

Analisando o gráfico exibido atrás (Gráfico 10), verificámos que a percentagem de participantes que apenas observam e os que observam e registam é equivalente, sendo que corresponde a 41%. Os restantes participantes na investigação não responderam como pretendíamos, visto 18% dos participantes não responderem à questão, respondendo apenas “sim, avalio”. Para se compreender melhor as respostas dadas a esta questão, apresentamos de seguida o quadro com exemplos de referências correspondentes aos/às educadores/as participantes que avaliam o brincar através da observação (41%).

Quantidade referências	Percentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
37	41%	1.3 C	Sim, avalio. Observo as explorações com diferentes brinquedos e que me permitem avaliar as crianças em determinados pontos
		2.3 JI	Observo se durante as brincadeiras se reflete algumas metas de aprendizagem

	desenvolvidas ao longo da sala (ex. noções espaciais/temporais)
3.21 JI	Sim, por exemplo, na educação dramática, mesmo uma criança que não consiga fazer uma dramatização, perante o grupo, consigo observar estas suas capacidades no faz de conta na casinha e noutras brincadeiras
4.23 JI	A observação do modo como brincam, com o quê, como, com quem, revelam-se bons indicadores de muitas aprendizagens e do modo como já interiorizam conceitos, atitudes, etc. Observo tudo isto

Quadro 12 - Referências ao modo como o/a educador/a avalia o brincar: Observar

Em relação ao profissional de educação que observa o brincar e regista/documenta os conhecimentos que as crianças adquirem/desenvolvem (41%), avançamos com quatro exemplos de referências, onde se podem verificar diversos modos de avaliar e documentar.

Quantidade referências	Percentagem referências	Exemplos	
		Entrevistado/a	Referência
37	41%	1.11 JI	Recorro sempre a inúmeras situações. No aspeto da relação entre pares enquanto brincam; as noções matemáticas, quando elaboram as suas criações (com legos, por exemplo) e constroem segundo atributos; as iniciativas das crianças em relação à leitura e à escrita, reproduzindo as letras do nome e reconhece-las em livros, revistas, etc. As descobertas e experiências que têm enquanto brincam, revelando a sua curiosidade e documento tudo isto nos portefólios individuais, através de descrição ou fotografias
		2.12 JI	Sim, por exemplo no diário de grupo escreve-se as conquistas mais significativas que as crianças vão fazendo, no sentido de as valorizar perante o grupo e em simultâneo avaliar as suas competências

3.21 JI	Sim, por exemplo, na educação dramática, mesmo uma criança que não consiga fazer uma dramatização, perante o grupo, consigo observar estas suas capacidades no faz de conta na casinha e noutras brincadeiras
4.13 JI	Sim, porque ao observar as suas competências de realização, registo (em fotos, vídeo ou escrito) e verifico a evolução registada, os processos que a criança usou para chegar a um resultado ou aprendizagem e evoluiu para outra competência posterior

Quadro 13 - Referências ao modo como o/a educador/a avalia o brincar: Observar e registar/documentar

No que concerne às respostas dos restantes participantes (18%), não foi possível proceder à categorização, visto os/as educadores/as de infância referirem que “Sim, avalio”, contudo não esclareceram como o fazem.

2.5.4 Diferenças em função das fases da carreira

Neste subcapítulo ostentamos a análise comparativa das conceções, das áreas de conteúdo e do papel do/a educador/a, tendo em conta as fases da carreira dos participantes. Pretendemos compreender se existe(m) diferença(s) relacionadas com o brincar em função dos anos de serviço/carreira como profissionais na área da educação. Após terem sido recolhidas todas as opiniões, dando o total de 90 participantes, procedemos à classificação, criando 4 grupos: 1) Educadores/as de infância entre 0 e 5 anos de carreira; 2) Educadores/as de infância entre 6 e 15 anos de carreira; 3) Educadores/as de infância entre 16 e 25 anos de carreira e 4) Educadores/as de infância com 26 ou mais anos de carreira.

Quando surgiu a necessidade de analisar os dados em relação aos 4 grupos criados, e com o intuito da apresentação dos resultados ser mais significativa, decidimos agrupar os dois primeiros grupos e os dois últimos, passando a existir apenas 2 grupos: 1) Educadores/as de infância entre 0 e 15 anos de carreira e 2) Educadores/as de infância entre 16 e 26 ou mais anos de carreira. Deste modo, apresentamos de seguida a análise efetuada neste âmbito.

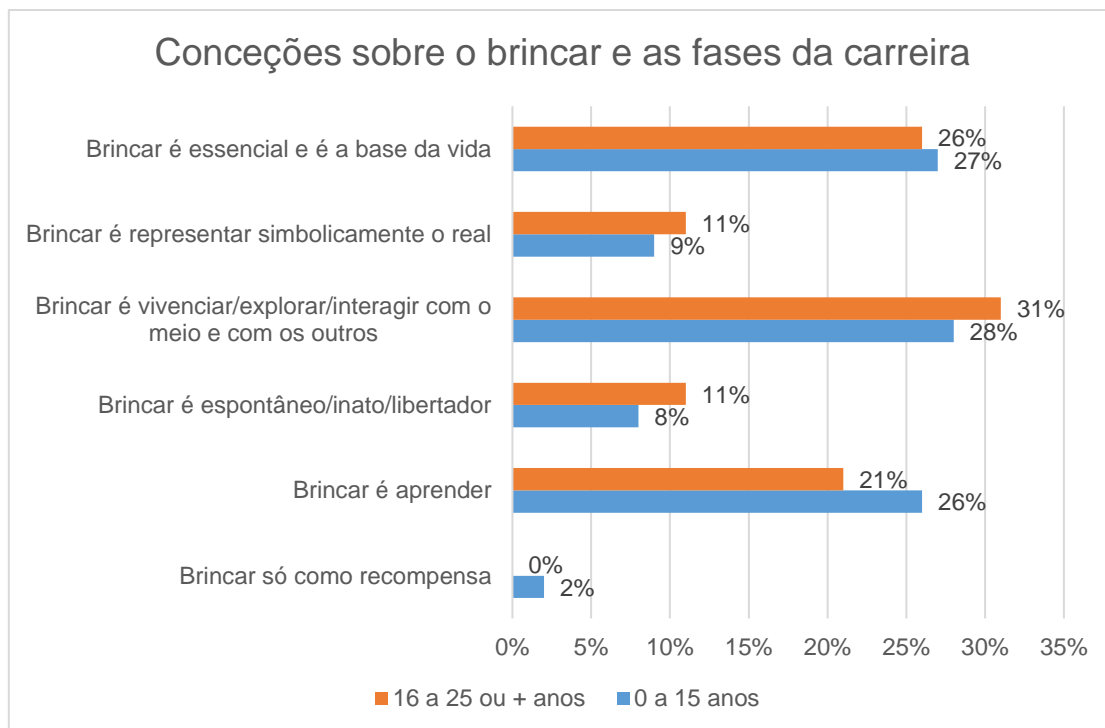


Gráfico 11 – Relação entre as concepções sobre o brincar e as fases da carreira

Com o gráfico apresentado acima (Gráfico 11) relativo à comparação entre as concepções sobre o brincar e os dois grupos de educadores/as de infância é passível de se afirmar que os/as educadores/as de infância que exercem funções na área de educação há menos de 0 e 15 anos, referem o brincar, de forma significativa, como um meio de aprendizagem (26%). Em relação aos/as educadores/as de infância que exercem funções há mais de 16 anos, pode-se afirmar que dão enfoque ao brincar como sendo uma forma de vivenciar/explorar/interagir com o meio e com os outros (31%). Os educadores/as pertencentes ao primeiro grupo também referem o brincar como forma de vivenciar e explorar, com uma percentagem de 28%.

Assim sendo, é possível verificar que não existe uma diferença considerável entre os/as educadores/as de infância com menos de 15 anos de serviço ou com mais de 16 anos, visto que as percentagens se encontram bastante próximas dentro de cada concepção sobre o brincar.

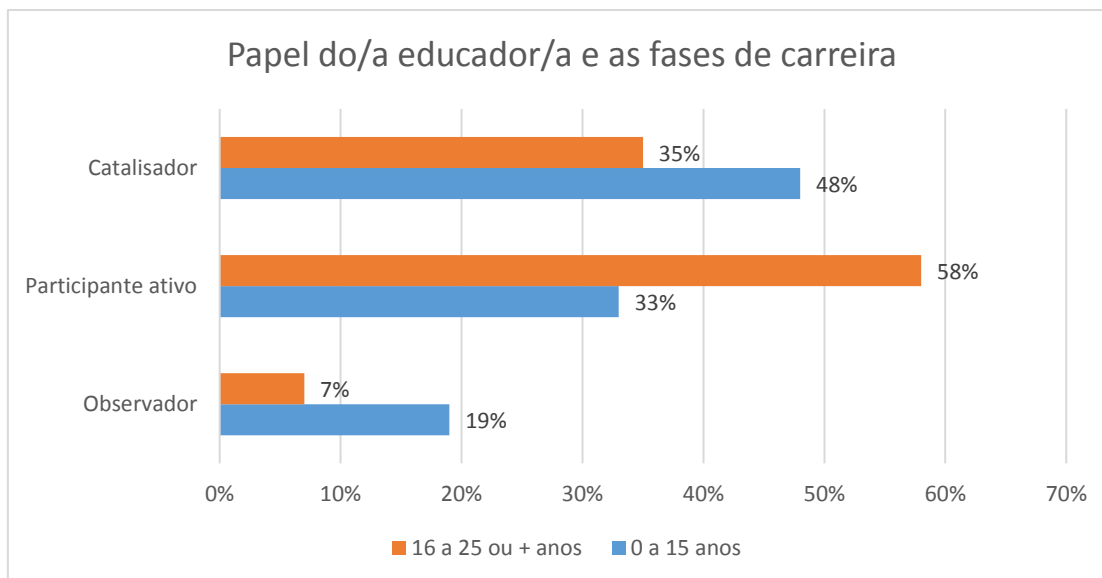


Gráfico 12 - Relação entre o papel do/a educador/a e as fases da carreira

Tendo em linha de conta os resultados acima apresentados (Gráfico 12), podemos afirmar que os/as educadores/as de infância com até 15 anos de experiência profissional apresentam nas suas descrições um papel de catalisadores (48%), onde se percebe que o/a educador/a de infância compreende como pode enriquecer as brincadeiras das crianças, sem ter uma posição de intromissão e funciona como que uma alavanca/incentivador (Ferreira, 2010). Por outro lado, os/as educadores/as com mais de 16 anos de experiência focam o papel do/a educador/a como participante ativo (58%), sendo que o/a educador/a de mediador das relações e de fazer sugestões, aquando da ocorrência de conflitos (Ferreira, 2010).

2.5.5 Diferenças consoante a valência

Vamos agora apresentar neste subcapítulo a existência de diferenças acerca das conceções, das áreas de conteúdo e do papel do/a educador/a em relação à valência em que os participantes estavam a exercer funções aquando da implementação do questionário. Para tal, apresentamos três gráficos de barras representativos dos resultados obtidos através da análise de conteúdo das referências feitas nos 90 inquéritos por questionário realizados.

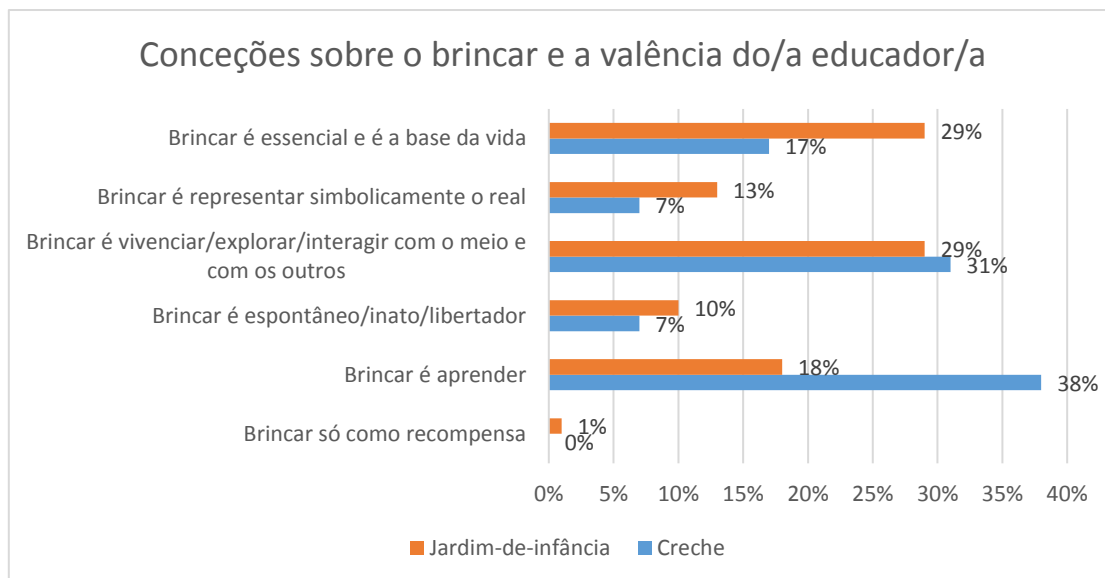


Gráfico 13 - Relação entre as concepções sobre o brincar e a valência do/a educador/a participante

Analisando agora o gráfico exposto anteriormente (Gráfico 13) é passível de se declarar que, os/as educadores/as que exerciam funções em valência de creche aquando da participação na investigação, a classificação que mais vezes foi referida relaciona-se com o brincar sendo este um meio de aprendizagem (38%).

No que concerne aos/às educadores/as em valência de Jardim-de-infância, estes foram bastante mais além na opinião defendida pelos colegas que exerciam em creche e afirmaram que o brincar é essencial e é a base da vida (29%). Percebemos, através da análise do gráfico 13 que a concepção com maior unanimidade entre os participantes (31% - creche; 29% - Jardim-de-infância) corresponde ao brincar como sendo uma ação que promove a exploração, o vivenciar o que rodeia a criança e também interagir, quer com os colegas e adultos quer com o meio que a rodeia.

Deste modo, podemos afirmar que não existe uma diferença demarcada entre os/as educadores/as de infância que exerciam em creche e os que exerciam em jardim-de-infância, ainda que seja importante salientar que os participantes que exerciam em creche fizeram mais vezes referência ao brincar como uma forma de aprender do que os colegas de jardim-de-infância.

Todavia, os profissionais que exerciam em jardim-de-infância são mais específicos na apresentação das concepções do que os colegas de creche, tal como se pode verificar na identificação do brincar como uma forma de representar simbolicamente o real (13%) e brincar é espontâneo e inato à criança, sendo também libertador (10%).

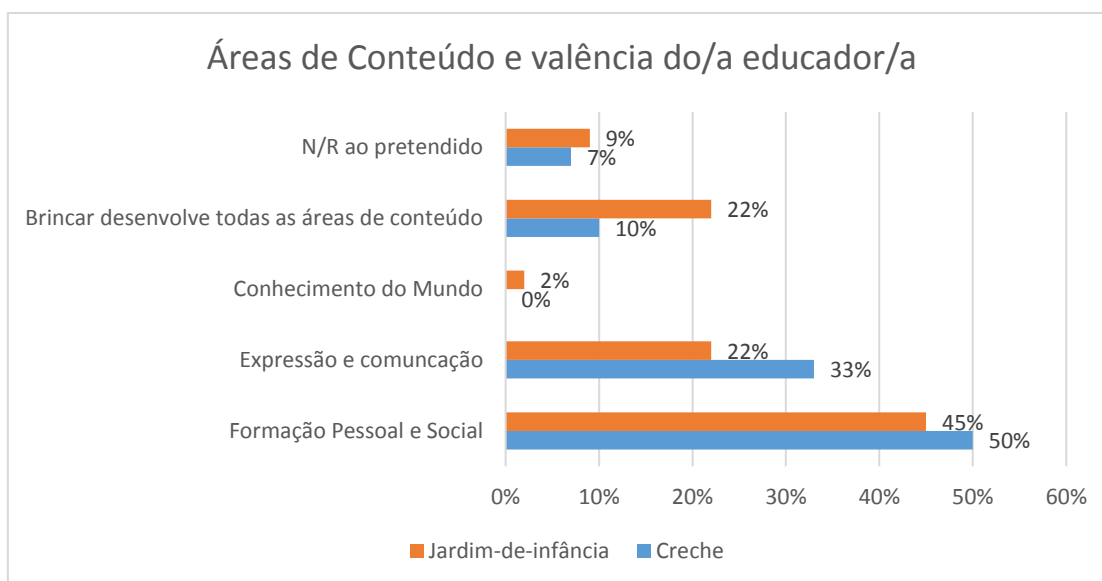


Gráfico 14 - Relação entre as áreas de conteúdo e a valência do/a educador/a participante

Abordando agora a relação entre as Áreas de Conteúdo e a valência dos/as educadores/as de infância participantes na investigação, podemos afirmar, através da análise do gráfico 14, que os/as educadores/as de ambas as valências dão maior enfoque à Área de Formação Pessoal e Social, sendo que os profissionais a exercer em Creche fizeram referência a esta Área numa percentagem de 50% e os colegas de Jardim-de-infância 45%.

É também passível de se declarar que a Área de Expressão e Comunicação foi referida de forma significativa por os profissionais de ambas as valências, ainda que os/as educadores/as de valência de creche tenham dado um maior enfoque (33%) do que os colegas da outra valência (22%). É ainda de salientar que os profissionais que exerciam funções em valência de Jardim-de-infância aquando da participação na investigação, são mais generalistas e não especificam tanto as Áreas a desenvolver durante o brincar (22%), o que não ocorre nos profissionais de creche (10%).

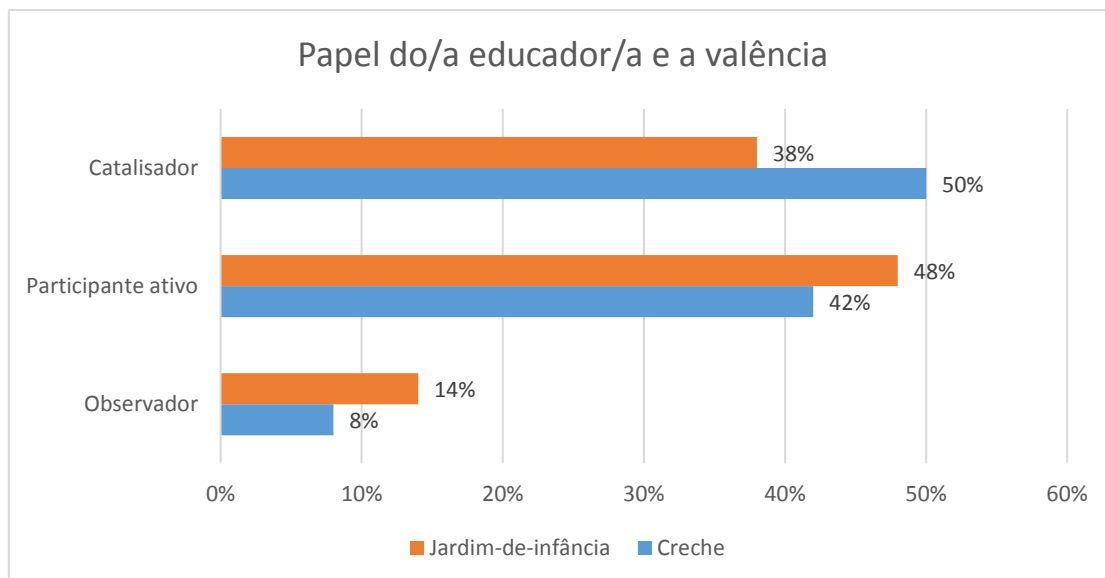


Gráfico 15 - Relação entre o papel do/a educador/a e a valência

Em relação ao papel do/a educador/a no brincar e fazendo a relação com as valências em que os profissionais exerciam funções, compreendemos que em os/as educadores/as de infância que exerciam a sua profissão em contexto de Creche dão mais importância ao enriquecimento das brincadeiras das crianças, ainda que não tomem uma posição de intromissão e consideram que funcionar como que uma alavanca/incentivado é uma mais-valia no desenvolvimento da criança – educador catalisador (50%). Todavia, os/as educadores/as de infância que exerciam funções na valência de Jardim-de-infância, a maior percentagem corresponde ao/à educador/a com o papel de participante ativo (48%).

2.6 Conclusões e pistas para a intervenção

Esta pesquisa é resultado de uma investigação realizada dentro de uma comunidade prática e de reflexão sobre o desenvolvimento do currículo em que decorreu a PES e envolveu 90 educadores/as de infância. A investigação concretizada possibilitou analisar uma área que suscita ou deverá suscitar a reflexão constante dos profissionais em torno de questões que podem ser primordiais para direcionar, avaliar e aperfeiçoar a intervenção dos/as educadores/as de infância, quer em contexto de Creche, quer em contexto de Jardim-de-infância. Não tendo o intuito a generalização dos dados apresentados no capítulo anterior (2.5 Análise dos dados e conclusões), gostaríamos de evidenciar algumas noções que sobressaíram da análise dos questionários e que se podem revelar pertinentes para compreender a temática do brincar, vista pelos profissionais de educação.

É, de facto, de salientar que o brincar tem um papel fundamental na educação de infância, sendo que é consensual entre todos os participantes na investigação que o brincar desenvolve inúmeras competências fundamentais, uma vez que “Brincar é fundamental para o crescimento saudável da criança” (Educador/a de infância – 2.2 C). Considerámos relevante fazer destaque a uma referência proferida por um/a profissional de educação de infância, em que refere que o brincar uma recompensa após as atividades orientadas. Fazemos destaque a esta referência por se destacar das restantes, visto que todos os participantes referem o brincar como uma atividade principal e que dá prazer à criança.

Em relação às principais conclusões referentes às conceções sobre o brincar, é possível afirmar, tendo em conta os dados acima apresentados (subcapítulo 2.5.1 Conceções dos/as educadores/as de infância sobre o brincar), que todos os participantes na investigação valorizam o brincar enquanto profissionais de educação, sendo que referem que o brincar tem, de facto, extrema importância na vida das crianças. Posto isto, e indo de encontro ao referido no enquadramento teórico deste relatório, podemos afirmar que as conceções dos participantes desta investigação vão no sentido unânime da valorização da atividade lúdica na infância, sendo difícil avaliar com esta investigação se a prática pedagógica se desenvolve em coerência com estes princípios.

No que concerne à relação entre o brincar e a aprendizagem (referidos no subcapítulo 2.5.2 Relação entre o brincar e a aprendizagem), podemos afirmar que tendo em consideração todos os dados recolhidos, tratados e posterior análise, acima apresentados, podemos aferir que os/as educadores/as de infância participantes na investigação consideram o brincar como uma ferramenta admirável para a aquisição e/ou desenvolvimento de competências a diversos níveis, quer de forma geral, quer de forma mais específica, tendo em linha de conta todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE (2016).

No ponto 2.5.3 anteriormente apresentado, analisámos o papel do brincar no planeamento e desenvolvimento curricular é de salientar que os participantes na investigação afirmam que o brincar tem extrema importância na vida quotidiana das crianças, tanto na planificação, como no processo, desenvolvimento e implementação do planificado. Ainda que não participem com muita frequência nas brincadeiras das crianças, planificam os momentos de atividades livres por exemplo, preparando o espaço. A avaliação é também um ponto referido como bastante pertinente no brincar, sendo que pode tornar evidente o desenvolvimento de competências das crianças.

Tendo em conta as diferenças em função das fases da carreira dos/as educadores/as de infância participantes na investigação (2.5.4 Diferenças em função das fases da carreira), é possível verificar que não existe uma diferença considerável entre os/as educadores/as de infância com menos de 15 anos de serviço ou com mais de 16 anos, visto que as percentagens se encontram bastante próximas dentro de cada conceção sobre o brincar. Através do tratamento e análise de dados e posterior análise dos gráficos, compreendemos que existe uma diferença significativa no papel do/a educador/a de infância consoante as fases da carreira, visto que os profissionais com menos de 15 anos de experiência dão mais enfoque ao/à educador/a como catalisador – o/a educador/a de infância compreende como pode enriquecer as brincadeiras das crianças, sem ter uma posição de intromissão e funciona como que uma alavanca/incentivador (Ferreira, 2010) – enquanto os profissionais com mais de 16 anos de experiência consideram ter uma posição de participante ativo - o/a educador/a de infância é mediador das relações e de fazer sugestões, aquando da ocorrência de conflitos (Ferreira, 2010).

No último ponto anteriormente apresentado em que analisámos as diferenças tendo em conta a valência dos/as educadores/as de infância, (2.5.5 Diferenças consoante a valência) podemos declarar que em relação aos conceitos sobre o brincar e as Áreas de Conteúdo desenvolvidas através do brincar, relacionando com a valência em que os/as educadores/as de infância exerciam funções aquando da participação na investigação, não se verificou uma diferença considerável. Contudo, tendo em linha de conta o papel do/a educador/a quando a criança brinca, verificámos uma diferença entre os profissionais das duas valências, sendo que os/as educadores/as de infância de Creche assumem ter um papel bastante participativo e de incentivo no brincar (50%), enquanto os/as educadores/as em Jardim-de-infância têm um papel mais passivo, ainda que tenham a preocupação de observar e de intervir quando necessário.

Esta investigação foi, sem qualquer dúvida, bastante significativa para nossa aprendizagem e desenvolvimento enquanto profissional de educação, pois foi bastante perceptível que os participantes na investigação dão bastante importância ao brincar, quer em idades mais prematuras, como em valência de Jardim-de-infância. Contudo, em futuras investigações relacionadas com esta temática seria aliciante averiguar quais as perceções dos pais e das crianças em relação ao brincar, uma vez que a educação pré-escolar não pode ser pensada sem todos os contributos. Por outro lado, pode também ser interessante a realização de uma investigação em que se observem e investiguem as práticas pedagógicas dos/as educadores/as de infância, com o intuito de melhorar sempre a prática pedagógica, de forma a comparar o discurso dos/as

educadores/as de infância com a prática. Tendo em conta que todas as competências não se obtêm só na vida adulta, prezaríamos que este estudo auxiliasse como contributo para futuras pesquisas e estimulasse à reflexão e ao questionamento de todos aqueles que têm influência nas experiências da infância, quer os profissionais, quer os pais, quer toda a comunidade envolvente.

Reflexão final

A elaboração deste relatório, por ter uma componente reflexiva e investigativa, representou uma das etapas mais significativas do meu percurso acadêmico, visto que nele foram contempladas todas as minhas vivências, todas as descobertas, aprendizagens e dificuldades ao longo deste Mestrado em Educação Pré-escolar. Nele narro todas as mudanças ocorridas ao longo deste processo e também todas as aprendizagens, todos os desafios ultrapassados, todas as dificuldades sentidas e que foram alcançadas com sucesso e que fizeram com que a aprendizagem sobre Educação de Infância ocorresse.

Este percurso de aquisição de conhecimentos durante o Mestrado foi um caminho percorrido com imenso orgulho e dedicação, repleto de descobertas, de aprendizagens e de partilhas. Alimentei ainda mais a ideia de que a educação em crianças tão pequenas é desafiadora, mas bastante recompensadora, pois sinto que dei o melhor de mim e contribuí para uma educação melhor, pois sempre acreditei e defendi as ideias que tenho acerca da educação, nomeadamente a importância do brincar na infância. Aprendi que quando batalhamos pelo que acreditamos e pelo que nos faz mais sentido, somos capazes de concretizar os nossos desejos e vencer os desafios aos quais nos propusemos.

Com as experiências que vivenciei em contexto de creche, visto ter sido as primeiras experiências em contexto de PES, a minha visão sobre as crianças foi-se modificando ao longo deste percurso. Ao longo do tempo fui percebendo que as crianças mais pequenas têm competência e prazer em explorar, descobrir, comunicar, criar e, acima de tudo, construir significados sobre o mundo que as rodeia.

Considero que este tipo de experiências, tanto em contexto de PES como em contexto de investigação, ajudaram-me a compreender melhor como é feita a aprendizagem pela ação e que influência tem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Isto porque a aprendizagem pela ação pressupõe que a criança interaja com outras pessoas (crianças e/ou adultos) e que através das suas ideias e/ou opiniões construa um novo conhecimento sobre o que a rodeia. Este novo conhecimento é, certamente, mais significativo, porque a criança esteve envolvida e deu o seu contributo (Hohmann & Weikart, 1997).

À medida que as PES se iam desenvolvendo, eu ia conhecendo melhor as crianças, no que diz respeito aos seus gostos, às suas preferências e às suas necessidades. Este conhecimento permitiu-me interagir de diferentes formas com cada

uma delas (ler uma história no tapete com a criança ao colo, brincar aos pais e às mães, ajudar a resolver um problema, etc) e, em simultâneo, responder às necessidades de cada uma. Estas interações ocorriam ao longo do dia, ou seja, não havia nenhum momento específico para que acontecessem, o que, a meu ver, as tornava mais significativas (Hohmann & Weikart, 1997).

Enquanto estagiária como educadora de infância e como adulto brincalhão que me considero ser, deitei-me no chão, rebolei e dancei; fiz construções com *leggos*; “comi” sopa de areia; “fui” um cão e um gato; joguei à apanha e às escondidas; cantei músicas de roda; dancei; inventei jogos com as crianças; fiz escavações na caixa de areia; contei inúmeras histórias e dramatizei outras quantas; “fui” comer a restaurantes imaginados pelas crianças; entre tantas outras brincadeiras... Estes são apenas alguns exemplos que me tornam uma educadora completamente capaz de compreender a importância e o valor da brincadeira. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 88).

Tal como referem Hohmann & Weikart (1997) “É preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência.” (p.80)

Fazendo das palavras de Ferreira (2010) minhas, “Não há dúvidas que o brincar potencia o desenvolvimento da criança, facilita-lhe o conhecimento de si própria, as relações com os outros e o conhecimento do Mundo, Brincar é fundamental: a criança precisa de ter tempo para brincar.” (p.13).

Para mim o/a educador/a de infância é e sempre será um investigador no seu quotidiano. Ele/a deve procurar diariamente aprofundar e tentar desvendar como pode melhorar ou aperfeiçoar a sua ação educativa, refletindo e analisando-a, de forma constante. Como profissional de educação sempre procurei escutar as suas crianças para perceber quais eram os seus verdadeiros interesses e as suas verdadeiras necessidades, com o intuito de lhes proporcionar experiências diversificadas que lhes despertassem o interesse em querer participar e em querer descobrir mais.

Para mim, como futura educadora de infância, fica a importância de assegurar que o brincar faça parte da rotina diária das crianças. É através da brincadeira que muitas aprendizagens ocorrem ao longo da infância, sendo aprendizagens fundamentais e insubstituíveis para o desenvolvimento da criança.

Desde o início até ao fim das PES fui mudando a minha opinião sobre os momentos de brincadeira, isto porque inicialmente via apenas o brincar como um

espaço de tempo em que as crianças estavam na sala a brincar com os brinquedos que lá existiam. Essa visão foi mudando a partir do momento em que comecei a perceber que as crianças podiam também alargar as suas explorações, não só com os materiais que existiam na sala, com os seus pares e com os adultos, mas também com aquilo que levava de novo e proporcionava nas experiências educativas orientadas (como se pode verificar no primeiro capítulo deste relatório, presente nas descrições das PES). Ao longo do tempo observei que as explorações das crianças se foram tornando cada vez mais espontâneas à medida que lhes fui proporcionando diferentes experiências. Nessas experiências reorganizei o espaço, mantendo-o seguro e apoiante, de forma a que as crianças se pudessem deslocar em várias direções realizando as suas escolhas (Post & Hohmann, 2011).

Também fui compreendendo que o brincar das crianças em idades mais pequenas se centra inteiramente no seu corpo e que com o passar do tempo começam a interagir com diferentes objetos. O facto de as crianças empurrarem os objetos, experimentarem sensações e texturas, sujarem o corpo com lama e/ou com alimentos permite-lhes que desenvolvam o esquema corporal e a coordenação, sendo por isso movimentos interativos essenciais para as crianças.

Em género de síntese, a realização deste relatório contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento, tanto a nível de aprendizagem como educadora de infância, como a nível reflexivo, que tanta importância tem na educação. Considero que tanto a reflexão como a investigação são dois pilares da ação educativa que fazem do/a educador/a de infância um profissional que proporciona experiências adequadas, significativas, ricas e diversificadas às suas crianças, na medida em que através delas vai ao encontro das necessidades e interesses do seu grupo de crianças, tendo sempre em linha de conta a importância do brincar nestas idades.

Como profissional de educação que serei, considero que é bastante importante contribuir para a mudança total sobre a importância do brincar, alertando os pais e os outros profissionais sobre estas questões da importância do brincar, começando a edificar um caminho para que, cada vez mais, as crianças possam ser compreendidas da forma que elas melhor são capazes de se expressar: A brincar!

E mesmo para terminar, em resumo de toda a aprendizagem que adquiri durante toda a minha formação profissional e que tenho a certeza que continuarei a aprender, gostaria de colmatar este relatório com um poema de Anita Wedley (S.d.) que encontrei um dia, nem sei bem quando, confesso, mas que encontrei enquanto mergulhava nesta

imensidão fantástica que é a educação de infância e o qual considero ser (ou deveria) o espelho da educação de infância. Passo a citar:

Quando eu estiver a construir algo, no cantinho dos blocos, por favor não digas que estou só a brincar.

Porque, enquanto brinco, aprendo sobre equilíbrio e forma... Quem sabe, um dia poderei ser arquiteto.

Quando estiver a vestir-me, a pôr a mesa, a tratar dos bebés, não fiques com a ideia de que estou só a brincar.

Porque eu aprendo enquanto brinco. Um dia poderei ser mãe ou pai.

Quando me vires debruçado na pintura ou frente ao cavalete, ou moldando e dando forma ao barro, não digas que estou só a brincar.

Porque, enquanto brinco, aprendo a expressar-me e a ser criativo. Um dia poderei ser artista ou inventor.

Quando me vires a “ler” para uma audiência imaginária, não rias nem penses que estou só a brincar.

Porque eu aprendo enquanto brinco. Um dia poderei ser professor.

Quando me vires a catar os arbustos, à procura de insetos, ou a encher os bolsos de coisas que encontro, não consideres que estou só a brincar.

Porque eu aprendo enquanto brinco. Um dia poderei ser cientista.

Quando me vires absorvido por um *puzzle* ou outro jogo na escola, não sintas que estou a perder tempo a brincar.

Porque, enquanto brinco, aprendo a resolver problemas e a estar concentrado. Um dia poderei ser um empreendedor.

Quando me vires a cozinhar ou provar comidas, não penses que, como eu gosto, é só brincar.

Porque, enquanto brinco, aprendo a seguir instruções e a perceber diferenças. Um dia poderei ser cozinheiro.

Quando me vires a aprender a saltar, pular, correr, a mexer-me... Não digas que estou só a brincar.

Porque, enquanto brinco, aprendo como funciona o meu corpo. Um dia poderei ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntares o que fiz hoje na escola e eu responder: “Brinquei”. Por favor, não me interpretes mal.

É que eu aprendo enquanto brinco. Aprendo a apreciar e a ter sucesso no trabalho.

Estou a preparar-me para o futuro.

Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.

(Anita Wadley, s.d)

Referências bibliográficas

- Abenta, C. A. (2014). Estimular a imaginação e a criatividade recorrendo à literatura para a infância. Faro: Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação. Relatório de investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escola.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barbosa, S. (2013). A importância do jogo simbólico no desenvolvimento de crianças de dois anos. Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2014). *Brincar. Aprendizagem para a vida*. Brasil: Penso editora.
- Cardona, M. (2008). Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. Volume III, Nº1. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Cardoso, M. d. (2012). Criando contexto de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem. Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Centro Social Interparoquial de Santarém. (28 de novembro de 2016). Obtido de Centro Social Interparoquial de Santarém: Centro Social Interparoquial de Santarém.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente (4.^a ed.). São Paulo: Artmed Editora.
- Dicionário de Língua Portuguesa Priberam*. (2013). Obtido de Dicionário de Língua Portuguesa Priberam: <https://www.priberam.pt/dlpo/brincar>.
- Ferreira, D. (Agosto de 2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 12-13.
- Gaspar, M. F. (Agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-10.
- Gaspar, M. F. (Agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-10.
- Gomes, B. (Agosto de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 45.
- Gomes, B. (Agosto de 2010). *Cadernos de Educação de Infância. Vamos falar de... A importância do brincar no desenvolvimento da criança*, p. 45.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (Agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 4-7.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar?* Brasil: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena*. Lisboa: Texto-editora.
- Pires, J., & Pires, G. d. (1992). Atividade lúdica e aprendizagem. Em F. d. Educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia* (pp. 379-391). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pires, N. (1992). Brincar. Em F. d. Educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia* (pp. 373-377). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Portugal, G. (1998). *Crianças Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. (7.^aed.). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). Finalidades e práticas educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na Creche. Porto: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosado, M. J. (2014). *A brincadeira como promotora de desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Lisboa.
- Santos, T. (Novembro de 2008). *A importância de brincar em idade pré-escolar*. *Rituais de Vida saudável* – Nº 4.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Spodek, b., & Saracho, O. N. (1994). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. ArtMed.

Anexos

Anexo I – Portefólio de PES I

Anexo II – Portefólio de PES II

Anexo III – Portefólio de PES III

Anexo IV – Inquérito por questionário

Conceções acerca do Brincar

Inquérito a educadores/as de infância e estudantes

A presente investigação realizada pela Mestranda Magda Antunes pretende estudar as conceções que os/as educadores/as de infância, os estudantes de licenciatura e os estudantes de Mestrado têm acerca do Brincar das crianças.

Decorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Santarém – Instituto Politécnico de Santarém.

Prezados/as Educadores/as de Infância e estudantes:

Completar este questionário não demorará mais do que 10 minutos.

Preenchimento: pedimos a sua colaboração para que responda a todas as questões do inquérito com sinceridade, sendo que não existem respostas certas ou erradas.

Confidencialidade/anonimato: os dados obtidos serão guardados e apenas a equipa de investigadores a eles terá acesso.

Observações: caso seja estudante, peço-lhe que se coloque na posição de futuro profissional de educação e que responda às questões tendo isso em consideração.

Dados pessoais:

1. Idade: _____
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Habilitações académicas: _____
4. Situação atual:

Educador/a de Infância

Estudante de Licenciatura

Estudante de Mestrado

Atividade laboral:

Sim. Qual? _____

Não

5. Anos de serviço como educador/a: _____

6. Idades com que trabalha atualmente: _____

Grupo A:

Responda, por favor, tomando como referência o seu próprio ponto de vista, usando o espaço disponível em cada questão.

7. Brincar é...

8. Considera que o brincar tem impacto no desenvolvimento das crianças? Exemplifique. (Porquê? Em quê?)

9. A que “fontes” atribuiria as suas ideias sobre o brincar (ex.: experiência própria ou de colegas, leituras, formação, outros...)?

10. Na sua sala de atividades/com o grupo de crianças, valoriza o brincar? Se sim, explicita a forma como o faz. Se não, por favor explicita porquê.

11. Inclui o tempo de brincar no seu projeto ou planificações? Exemplifique.

12. Quando as crianças brincam, qual é o papel do adulto? Exemplifique.

13. Nas avaliações, toma em linha de conta as aprendizagens que as crianças realizam enquanto brincam? Explícite de que modo?

14. Num dia de semana habitual, quanto tempo as crianças têm para brincar?

Nenhum ou menos de 30 minutos

Entre 1h30 e 3h

Mais de 5h

Outra resposta / observações / comentários

No seu dia-a-dia, quanto tempo brinca diretamente com as crianças?

- Nenhum
- Pequenos períodos intercalados
- Períodos de 1 a 2 horas, de manhã e/ou de tarde
- Outra resposta / observações / comentários

Utilize este espaço para qualquer comentário ou observação que entenda fazer relativamente à temática deste questionário.

Obrigada pela sua colaboração.