

PATRÍCIA ALEXANDRA
PALMA METELO

Brincar e Aprender: Quais os contributos para a Educação de Infância?

A importância de Brincar em Creche e Jardim de Infância

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar

VERSÃO DEFINITIVA

Setembro, 2020

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

Arguente: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

Agradecimentos

O término deste projeto de investigação significa para mim, o fim de uma das etapas mais esperadas e importantes do meu percurso e torna-se difícil expressar o que sinto por palavras. É um percurso marcado por altos e baixos, obstáculos superados, mas sobretudo por um crescimento pessoal incrível, é o começo de uma das fases mais maravilhosas da minha vida, espero.

O sonho de ser educadora de infância está cada vez mais perto e como ninguém traça o seu caminho sozinho, quero deixar umas palavras de agradecimento às pessoas que ajudaram a tornar isto possível.

Agradecer em primeiro lugar à minha família, que foram o meu pilar e apoio em todos os momentos. Sendo a família que somos, unidos e a torcer pelo bem alheio, quero demonstrar a minha enorme gratidão pelos valores que me foram transmitindo ao longo da vida e por estarem sempre presentes, na primeira fila em todas as fases deste caminho. Obrigada por acreditarem em mim, pela paciência e pela força que me deram.

Aos meus amigos/as por terem a enorme paciência que têm comigo, por me acompanharem em todos os momentos, por me repreenderem quando é necessário e pela força que também me deram sempre. Um agradecimento especial às minhas colegas e amigas que a faculdade me deu (e outras que sempre me acompanharam), Inês, Marta, Sara. Obrigada pela amizade incondicional, pelos momentos que passámos juntas e por partilharem este percurso comigo, espero ter-vos sempre presentes na minha vida. Eliana e Ana Serrão, obrigada também por me terem acompanhado nesta caminhada, por termos vivido momentos incríveis e por serem as pessoas que são.

Obrigada a todos os professores que se cruzaram no meu caminho, tanto na licenciatura como no mestrado, não sendo eu a aluna “exemplar”, quero agradecer-lhes pela partilha de conhecimento, pela paciência e pelo amor à profissão que demonstraram ter. Um destaque especial à Prof. Manuela Matos, pela professora exemplar e pela educadora de excelência que é, obrigada pelas partilhas e por ter contribuído para a construção deste percurso académico e pessoal. Também agradeço à Prof. Sofia Figueira, pelo profissionalismo e pelo apoio na construção de um olhar reflexivo sobre as práticas. Por fim, uma enorme gratidão à Prof. Ana Luísa de Oliveira Pires, orientadora deste projeto, pelo apoio incondicional, pela paciência e pela partilha de conhecimentos ao

longo da redação deste relatório. Todos contribuíram para a formação da minha identidade profissional, percurso pessoal e ampliação do meu olhar crítico e reflexivo.

Deixar também um agradecimento às educadoras cooperantes, às crianças e às famílias por me terem deixado entrar nas vossas vidas e nas vossas práticas, sem isso também não seria possível.

Resumo

Este estudo teve como principal intencionalidade a compreensão das brincadeiras realizadas pelas crianças e de que forma as aprendizagens surgiam desses mesmos momentos lúdicos.

No que diz respeito à metodologia utilizada, esta insere-se numa metodologia de investigação-ação, que parte de uma investigação qualitativa. O estudo realizou-se entre dois contextos educativos- creche e jardim de infância, em que toda a comunidade educativa, famílias, crianças e educadoras cooperantes ajudaram na realização do mesmo. Para a recolha de informação nesses mesmos contextos foram realizadas observações, notas de campo, inquéritos por questionário, registos fotográficos e pesquisa documental. A interpretação e análise da informação recolhida permitiu compreender conceções e rotinas das equipas pedagógicas e dos grupos de crianças. Com esta análise consegui compreender a importância que a brincadeira detém no dia-a-dia das crianças, compreendendo também a conotação positiva que esta tem no currículo das profissionais. Posto isto permitiu-me realizar propostas de intervenção adequadas.

As intervenções realizadas em ambos os contextos, estão descritas e analisadas e foram seleccionadas de acordo com a sua pertinência para a redação deste projeto de investigação. Durante a interpretação e análise das mesmas, percebe-se que brincar é um direito das crianças e deve ser valorizado e incutido no seu dia-a-dia, sendo que estes momentos proporcionam à criança um desenvolvimento holístico. No entanto deve-se destacar que a brincadeira tanto espontânea como orientada pode ter imensas mais valias no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não esquecendo o apoio da equipa e dos pares para que a aprendizagem surja naturalmente e a brincadeira se torne num momento lúdico para as crianças.

Palavras-Chave: Brincar; Espontâneo e Orientado; Desenvolvimento; Aprendizagem; Creche; Jardim de Infância.

Abstract

The main aim of this study was to understand how children's' play and how apprenticeships emerged from such moments of play.

The methodology used is part of a research-action methodology that is a type of qualitative research. The study was carried out in two educational settings — nursery and kindergarten, where the entire educational community, families, children and childhood educators participated. For the collection of information, comments, field notes, questionnaire surveys, photo records and documentary searches were made. The interpretation and analysis of the information compiled has made it possible to understand the conceptions and routines of the education teams and groups of children. This analysis, allowed to understand the importance of daily children' play, including also the positive effect it has in the professional's curriculum. This allowed recommending appropriate proposals for action.

Interventions in both contexts are described and analysed and have been selected according to their relevance to the drafting of this research project. During the interpretation and analysis, we understood that playing is a right of children and it should be valued and instilled into their daily lives, as these moments improve the child holistic development. It should also be pointed out that both spontaneous and targeted play may have huge benefits in the development and learning of children. It is also essential bearing in mind that team's and peer support is a key element so that learning naturally occurs and the play becomes a joyful moment for children.

Keywords: Play; Spontaneous and targeted; Development; Learning; Nursery; Kindergarten.

Índice

Introdução.....	12
Capítulo I- Enquadramento Teórico	15
1. Conceito de Brincar	15
2. O que é que a brincadeira promove no processo de desenvolvimento e aprendizagem das Crianças?.....	19
3. Modalidades de brincar	23
3.1 Brincar espontâneo e orientado	23
3.2 O Jogo	25
4. O tempo e o/s espaço/s para brincar	27
5. O papel do educador/a na promoção da brincadeira.....	30
Capítulo II- Metodologia de Investigação	34
1. Investigação qualitativa- Em que consiste?.....	34
2. Investigação-ação: em que consiste?.....	37
3. Procedimentos de recolha e tratamento da informação	41
3.1 Observação.....	42
3.1.1 Observação Participante	43
3.2 Registos multimédia (fotografias e vídeo).....	44
3.3 Notas de campo.....	44
3.3.1 Conversas informais e reflexões cooperadas	45
3.3.2 Pesquisa documental	46
3.4 Inquérito por questionário.....	46
3.5 Técnicas de Tratamento de Informação	48
Capítulo III- Caraterização dos contextos de estágio	50
1. Instituição A- Creche.....	51
1.1 Infraestruturas e Espaço físico	51
1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico.....	53

1.3	Equipas educativa e pedagógica	55
1.4	Grupo de crianças e contexto familiar	55
1.5	Organização da rotina da sala	57
1.6	Espaço e materiais da sala.....	59
2.	Instituição B- Jardim de Infância	62
2.1	Infraestruturas e espaço físico.....	63
2.2	Projeto Educativo e Projeto Pedagógico.....	63
2.3	Equipas educativa e pedagógica	64
2.4	Grupo de crianças e contexto familiar	65
2.5	Organização da rotina da sala	66
2.6	Espaço e materiais da sala.....	68
3.	Aspetos Variantes e Invariantes nos contextos	71
3.1	Instituição A- Creche/Jardim de Infância	72
3.2	Instituição B- Jardim de Infância.....	74
Capítulo IV- Descrição e Interpretação das Intervenções		77
1.	Intervenção em contexto de Creche (Instituição A)	77
a)	Apoio à transição da brincadeira individual (lado a lado) para a brincadeira em grupo.....	77
1.1	Brincar com bonecos (Apêndice 3).....	79
1.2	Ler e aprender (Apêndice 4).....	81
1.3	Atira-me a bola (Apêndice 5).....	82
Balanço das Intervenções.....		82
1.4	Brincar com sombras (Apêndice 6).....	84
Balanço da Intervenção.....		85
2.	Intervenção em contexto de Jardim de Infância (Instituição B).....	86
a)	Importância dada ao jogo em pequenos/grande grupo	86
2.1	Livro e Teatro “O Pedro e o Mar” (Apêndice 7).....	87

2.2 “Jogo da memória” (Apêndice 8).....	91
Balço das intervenções	93
2.3 “Jogo Marinho” (Apêndice 9).....	94
Balço da Intervenção.....	98
3. Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Inquéritos por questionário	99
Capítulo V- Considerações Finais	104
Referências	108
Legislação.....	114
Documentos Institucionais	114
Apêndices	114
Apêndice 1- Exemplar do Inquérito por Questionário.....	115
Apêndice 2- Inquérito por Questionário respondido pelas educadoras cooperantes	115
Apêndice 3- Tabela sobre as conceções das educadoras cooperantes segundo as respostas ao Inquérito por Questionário	121
Apêndice 4- Registos Fotográficos da atividade- Brincar com bonecos	123
Apêndice 5- Registos Fotográficos da atividade- Ler e Aprender.....	124
Apêndice 7- Planificação e Registos Fotográficos da atividade - Sombras Chinesas	126
Apêndice 8- Registos Fotográficos da atividade - Livro e Teatro (Pedro e o Mar)..	128
Apêndice 8.1- Livro.....	128
Apêndice 8.2- Fantoches.....	128
Apêndice 8.3- Apresentação	129
Apêndice 9- Registos Fotográficos da atividade - Jogo da Memória	130
Apêndice 10- Planificação e Registos Fotográficos da atividade - Jogo Marinho ...	131
Apêndice 10.1- Tabuleiro	133
Apêndice 10.2- Pinos e dado	134
Apêndice 10.3- Cartas.....	134

Apêndice 10.4- Jogo	135
---------------------------	-----

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 -Triangulação	37
Figura 2- Ciclo de Investigação-ação	38
Tabela 1- Estágios	49
Tabela 2- Organização da rotina da Instituição A	57
Tabela 3- Organização da Rotina da Instituição B	65
Tabela 4- Aspetos Variantes e Invariantes na Instituição A	71

Siglas e acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey¹

Ser educadora foi tudo o que eu sempre quis, valorizar a criança enquanto ser competente e valorizar a formação e o percurso individual de desenvolvimento de cada uma são as minhas motivações para o futuro. É com as palavras de *Dewey* que começo a escrever este projeto de investigação que foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este relatório é para mim o fim de um ciclo, exigente e por vezes duro, mas muito enriquecedor, tanto pessoal como profissionalmente. Ser educador é também ser investigador, é ter um olhar crítico sobre o que observamos e vivenciamos e de seguida, refletir e modificar o que está ao nosso alcance, ou pelo menos, tentar. Foi no sentido de compreender como funcionavam as instituições, as salas e a forma como as educadoras inculcavam este tema “Importância de brincar na Creche e Jardim de Infância” nas suas práticas que decidi focar as minhas observações, intervenções e conseqüentemente reflexões.

Atualmente, sabemos que as crianças passam a maioria do tempo nas instituições e é importante perceber que são estes mesmos espaços e as pessoas que neles trabalham que acompanham o seu desenvolvimento. Não restam dúvidas que a maior parte do tempo passado nas salas é a brincar, mas, resta-nos compreender se essas brincadeiras serão valorizadas no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De que modo as educadoras compreendem a brincadeira? Como a promovem? Como organizam a rotina nesse sentido? Qual o papel das crianças nas brincadeiras? Estas foram algumas das questões que me motivaram na escolha do tema, no entanto, também o gosto intrínseco pela brincadeira, fez-me tentar compreender de que modo as ditas “simples brincadeiras” podem desenvolver inúmeros conceitos e aprendizagens nas crianças e que por vezes não são valorizadas.

¹ John Dewey foi um dos maiores filósofos da educação, defensor da pedagogia e da importância das relações sociais na infância.

Para compreender essas aprendizagens, é necessário observar para além do que está à frente dos nossos olhos, é preciso refletir sobre os acontecimentos que observamos, perceber o que está por de trás das brincadeiras, e perceber que brincar é um direito das crianças, tal como nos garante o 31º artigo da Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989) e como tal nunca deverá ser impedido.

É importante observar e refletir sobre o que acontece quando as crianças realizam jogo simbólico ao cuidar dos bonecos, ao pôr a mesa e ao imitarem que estão a fazer o almoço. O que está por trás de um teatro de fantoches ou de uma história inventada. O que vem para além das explorações livres dos espaços, dos objetos e até do próprio corpo. O conhecimento que um simples jogo de tabuleiro pode trazer a nível social e cognitivo. É importante reconhecer as várias competências que estão presentes em todas as brincadeiras das crianças e este projeto vem no sentido de descobrir o outro lado da brincadeira.

Assim, tendo como tema principal: “A importância de Brincar em Creche e Jardim de Infância”, este relatório relata uma pesquisa que pretende responder à questão de Investigação-Ação: Como promover a brincadeira em contexto de Creche e Jardim de infância?

Assim, de modo a responder esta questão, organizei o presente relatório em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento os fundamentos teóricos em que me baseei para o estudo e está subdividido em cinco subtópicos. Esses Subtópicos assentam em várias perspetivas sobre brincar; nos contributos da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; nas diferentes modalidades de brincar: espontâneo e orientado; na distinção entre brincar e jogar; nos recursos necessários, como o tempo e o/os espaço/os para brincar e por fim no papel do educador/a na promoção da brincadeira.

No segundo capítulo apresento a metodologia de investigação utilizada, bem como os procedimentos de recolha e de tratamento de informação.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, este consiste na descrição dos dois contextos educativos (creche e jardim de infância) onde decorreram os estágios e as respetivas intervenções. Nessas descrições estão contempladas as caracterizações das infraestruturas das instituições, das equipas, dos grupos de crianças, das rotinas e dos espaços e materiais. Além dessas caracterizações, foco-me também na realização de uma pequena reflexão sobre os aspetos variantes e invariantes de cada contexto.

No quarto capítulo descrevo, interpreto e analiso as intervenções realizadas, realizando posteriormente um balanço das mesmas. Apresento também as concepções das educadoras cooperantes, resultantes da análise das respostas dadas aos inquéritos por questionário.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais onde explicito as principais conclusões do estudo, e no qual procuro sintetizar o meu percurso, os altos e baixos, as conquistas e as aprendizagens. Reflito sobre as perspetivas que tenho para o meu futuro e como todo este caminho e as dificuldades sentidas me tornaram melhor pessoa e profissional, uma vez que este projeto contribuiu também para enriquecer os meus conhecimentos à cerca do tema e da minha identidade como futura educadora. Reflito também sobre a forma como dei resposta à questão inicial, constrangimentos e principais contributos deste projeto e refiro também a forma como pretendo mobilizar algumas aprendizagens na minha prática.

Por último, são apresentadas as referências bibliográficas, legislação, documentos consultados e apêndices.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

“(...) a criança precisa tanto de brincar como do ar que respira”

(Silveira e Cunha, 2014, p.49-50).

1. Conceito de Brincar

Brincar é um conceito bastante complexo que pode ter diferentes significados e ser enquadrado em distintas perspetivas teóricas. Muitos autores investigam esta temática e compreende-se atualmente a importância que é dada à brincadeira na educação de infância. Neste capítulo irei abordar um pouco da história da evolução da brincadeira na educação de infância e explicitar algumas teorias e definições que se complementam.

Os termos brincar e jogar são termos polivalentes que evidenciam a atividade lúdica (brincar), no entanto, alguns autores fazem várias distinções. Segundo Cordazzo & Vieira (2007), os verbos *brincar* e *jogar* poderão ser de difícil utilização, pois podem ter diferentes significados, no entanto os autores afirmam que, na língua portuguesa brincar é a atividade não estruturada e jogar é a atividade que envolve jogos de regras. Na língua inglesa há também uma distinção em que *play* significa brincar e *game* significa o ato de jogar, jogos de regras. Os autores afirmam que em Inglês é normalmente usado o verbo *to play* quando se fala na brincadeira e, nesse sentido, ambos se podem confundir. No que diz respeito ao Francês, a palavra *jouer* é utilizada tanto para definir a brincadeira, como o jogo. Assim, no decorrer deste documento, consoante o sentido que lhes é atribuído pelos autores estudados, encontraremos nas traduções um ou outro termo para definir a atividade de brincar.

Brincar é um direito de todas as crianças e está inserido na Declaração Universal dos Direitos das Crianças e também na Convenção sobre os Direitos da Criança. O princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos das Crianças frisa que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas (...)” (DGE, 1959, p.2). No que diz respeito à Convenção Sobre os Direitos da Criança, esta evidencia, no artigo 31º, que “A criança tem direito ao repouso e aos tempos livres, direito à participação em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade (...)” (idem,1989, p.22).

Estando esse direito evidente na Declaração e na Convenção, ainda nos séculos XVIII e XIX o brincar não era valorizado em termos educacionais, pois a população acreditava que as crianças necessitavam de instrução, religião e nada mais. Alguns investigadores, tais como Rousseau (1995), Pestalozzi e Montessori tornaram-se um marco simbólico ao sublinhar que a criança é alguém com características específicas e uma identidade que deve ser respeitada e entendida. Já no artigo 3º da Convenção Universal dos Direitos da Criança está redigido que “Todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior” (idem, 1989, p.8). Nesse sentido, o valor do desenvolvimento espontâneo e a imagem da criança como ser competente começaram a ser enfatizadas e o brincar começou a ter uma certa importância.

Como afirma Moyles (2007), brincar ganhou um enorme destaque no séc.XX e começou não só a ser visto como importante mas também como um componente essencial no desenvolvimento social, intelectual, psico-motor e afetivo da criança.

Desde cedo que as crianças têm necessidade de brincar e explorar o que as rodeia, nesse sentido, Rolim, Guerra e Tassigny (2008), afirmam que as crianças nascem e têm um mundo estipulado e cheio de regras à sua espera e têm apenas que se adaptar. Como meio de conhecimento aprofundado da vida “real”, estas encaram a brincadeira como um mundo que são as regras que encaixam nele. No mesmo sentido, Ferland (2006), frisa que a brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos. Com isto, compreende-se que ao brincar, a criança abstrai-se do que a rodeia, cria e imagina as suas próprias situações, envolvendo-se totalmente na ação que realiza e desenvolvendo-se integralmente.

Brincar é a ação que a criança exerce no seu processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo que a rodeia. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que "Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa" (p.87).

A brincadeira não é um impulso, é uma necessidade e uma atividade com inúmeros significados para a criança e para quem a observa no seu ato lúdico. Garvey (1992) afirma que o ato de brincar tem diversas particularidades. Segundo o autor, esta atividade lúdica, é caracterizada da seguinte forma:

1. “Brincar é agradável, divertido. Mesmo quando não é acompanhado por sinais de alegria é avaliado positivamente por quem brinca.

2. Brincar não tem objetivos extrínsecos. As suas motivações são intrínsecas não estando ao serviço de outros objetivos.

3. Brincar é uma actividade espontânea e voluntária. Não obrigatória e escolhida livremente por quem brincar.

4. Brincar implica um certo empenhamento activo por parte do sujeito “(p.12).

Brincar é, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “ (...) a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Mata, Marques, & Rosa, 2016, p.10), é também “caraterizado pelo elevado envolvimento da criança, demonstrando-o através da concentração, prazer, persistência e empenho” (idem). É importante referir que estas orientações valorizam o ato de brincar e referem que é de extrema importância deixar de ver a brincadeira de forma redutora, como forma de ocupação, mas sim como uma atividade rica e estimulante que promove desenvolvimento global e a aprendizagem da criança. Na mesma perspetiva, os autores Sarmiento e Fão (2005), afirmam que, na medida em que, ao brincar, a criança, envolve-se totalmente na ação, salientando que a atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança.

Ferland (2006) reconhece que “a criança quando brinca é um ser “auto-suficiente”, pois apesar de ser dependente dos pais ou de outros adultos para os diversos cuidados diários, ela, enquanto brinca, sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor” (p. 43). Para este autor, brincar é sinónimo de descoberta, pois é nesse ato que a criança vivencia experiências únicas e quando não se sente motivada e interessada, deixa rapidamente de investir tempo e esforço no decorrer do mesmo. No entanto, João Dos Santos, afirma que “O brincar exige reciprocidade, antes de se passar à prática da brincadeira solitária e da reflexão sem movimentos. É na reciprocidade do jogo com o outro que oferece, retira, recusa ou prodigaliza, que se aprende a comunicar” (Branco, 2013, p.99). Ou seja, é também na brincadeira com os pares e/ou adultos que a criança adquire competências e evolui.

Winnicott vê a brincadeira como uma atividade/momento único para a criança expressar “(...) a sua liberdade de criação” (1975, p.79). Para este autor, a criança quando

brinca tem que usar toda a sua personalidade e descobrir as suas potencialidades, utilizando a criatividade e imaginação. Vygotsky (1991) frisa que a imaginação surge originalmente da ação. Ou seja, é no decorrer da brincadeira que a criança utiliza a sua mente para recriar momentos e imaginar situações, no entanto o autor afirma que as crianças mais pequenas ainda não se envolvem em situações imaginárias, porque o seu comportamento ainda é determinado pelas condições da atividade que decorre. No entanto, as crianças maiores conseguem “desligar-se” do que está à sua volta e há uma maior importância dos aspetos cognitivos e da imaginação.

“Talvez um dos maiores atributos do brincar seja as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro (Holt, 1991) e que o brincar é uma maneira não ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo ao mesmo tempo a nossa auto-estima” (Moyle, 2007,p.16). Assim, é na brincadeira que a criança consegue ser ela própria, expressando-se e “dominando” a sua ação, adaptando-se às adversidades e resolvendo por si só, os problemas que surgem, utilizando acima de tudo a imaginação e a criatividade. Para Winnicott (1975), brincar envolve o corpo devido à manipulação dos objetos e a criatividade é fundamental e é através dela que se sentem bem com a vida e com a ação lúdica que desenvolvem.

Como Winnicott nos fala nos objetos e na sua manipulação, inerente à brincadeira, vem o brinquedo. Kishimoto (1998), refere que o brinquedo é um objeto de suporte à brincadeira, no entanto, Brougeré e Wajskop (1997), consideram que o brinquedo é um objeto cultural com significados e representações. As crianças criam algumas relações e até mesmo laços com os seus brinquedos de eleição, e, nesse sentido, pode-se afirmar que há brinquedos que têm um enorme significado não só para a criança, mas também para as pessoas que as rodeiam e percebem a importância dos brinquedos na sua vida, pois “(...) o brinquedo tem o seu lugar cativo junto da criança em crescimento e constitui uma parte importante entre si e o mundo real (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 20).

Segundo Vygotsky (1991), o brinquedo desempenha um papel imprescindível na estruturação do funcionamento psíquico da criança, pois é através dos brinquedos que as crianças constroem relações com os objetos, começam a compreender as regras e conseguem também perceber algumas regras da sociedade. Também na perspetiva de Rolim, Guerra e Tassigny (2008), “(...) É possível concluir que não há nenhum brinquedo sem regras, mesmo que não sejam regras estabelecidas à priori; O brincar está envolvido

nas regras da sociedade” (p.178). É também através do brinquedo que a criança consegue compreender algumas relações com os objetos, que posteriormente constituem as interações que realizará futuramente, no seu dia-a-dia, tais como “(...) de posse, de utilização, de abandono e de perda” (Sarmento, Ferreira & Madeira, 2017, p.19).

Não podemos dissociar as perspectivas históricas e teóricas sobre a brincadeira até à atualidade pois a compreensão desta atividade lúdica tem vindo a evoluir, não só em termos educacionais, mas também a nível social e pessoal. Em torno de todas essas evoluções é de extrema importância compreender de que forma é que a brincadeira promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Este é o tópico que irei abordar seguidamente.

2. O que é que a brincadeira promove no processo de desenvolvimento e aprendizagem das Crianças?

Sabemos que desde cedo a brincadeira é fundamental na vida das crianças e que acima de tudo é vista como um dos processos fundamentais para o seu desenvolvimento holístico. No ato lúdico que é brincar não podemos esquecer o sujeito que brinca, ou seja, a criança. Segundo Azevedo (2004), a criança é um sujeito ativo que brinca e pensa “na” e “sobre” a sua ação, é um sujeito social, porque nada do que acontece durante a brincadeira faz sentido sem que seja confrontado e dialogado nas interações com os outros, e é também um sujeito criativo, porque é nessa interação que a criança consegue criar e dar sentido e significado ao mundo à sua volta. Assim, pode-se afirmar que as crianças que brincam desenvolvem a criatividade, imaginação, interação social, pensamento e a ação perante diversas situações.

Para Froebel (1986, *in* Kishimoto & Pinazza 2007), brincar é “(...) a mais alta fase do desenvolvimento infantil” (p.48) e, nesse sentido é imprescindível que a criança brinque sozinha, brinque para explorar, brinque espontaneamente, brinque com regras, brinque sozinha ou com os pares, mas que brinque com significado e que com isso a aprendizagem e desenvolvimento estejam implícitos. Também Ferland (2006) defende que “(...) ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6).

Muitos autores relacionam o brincar e a aprendizagem, tal como Vygotsky (1991) que afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento “(...) estão inter-ligados desde o primeiro dia de vida”, pois é a partir do nascimento que a criança tem contacto com objetos, pessoas e com o mundo real. Cordazzo e Vieira (2007) têm a mesma teoria, frisando que “As primeiras brincadeiras do bebé, que são caracterizadas pela observação e posteriormente pela manipulação de objetos, oferecem à criança o conhecimento e exploração do seu meio através dos sentidos” (p.94). É através dos sentidos que os bebés conseguem explorar e conseqüentemente aprender e por isso, Sarmento, Ferreira e Madeira (2017) explicam que nos primeiros anos de vida é através das brincadeiras que as crianças descobrem o seu papel no mundo, mas para isso são necessárias oportunidades para brincar, que cabem não só aos profissionais de educação como também aos adultos e familiares.

“O brincar estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, social e física” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 177). Constata-se então que brincar está ligado à aprendizagem e desenvolvimento de várias competências, mas sobretudo é uma atividade que faz a criança crescer e experienciar situações que no mundo real poderiam não ser possíveis de realizar.

Nesse sentido, Azevedo (2004), refere cinco exemplos de desenvolvimento que ocorrem conseqüentemente ao ato de brincar. No que diz respeito ao desenvolvimento físico, uma pequena brincadeira em que surja um movimento, a repetição e criação de novos movimentos faz com que “(...) a criança passe de um simples exercício oriundo do próprio prazer da ação para exercícios com intencionalidade” (p.5). Ou seja, a criança ao experienciar e executar os movimentos mais simples, começa a repetir e conseqüentemente a aumentar a dificuldade, o que faz com que posteriormente consiga realizar outro tipo de movimentos.

Brincar promove o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois a partir “Das combinações simbólicas isoladas ao simbolismo coletivo, os papéis realizados pelas crianças vão-se diferenciando e acabam por se tornar complementares”(p.5,6), assim, a utilização que as crianças fazem das representações simbólicas que utilizam para brincar ao faz-de-conta, “(...) contribuem também para o desenvolvimento do pensamento abstrato”(idem). É no simbolismo que a criança consegue expressar emoções e criar situações recorrendo à imaginação. Kishimoto (2003, *in* Rocha, 2017) afirma que a imitação de ações reais não revela apenas ações sobre os objetos ou a imagem metafórica

dos objetivos, revela a representação simbólica de valores sociais e culturais do meio envolvente e a representação de papéis sociais com que a criança convive no dia-a-dia, que, por sua vez, são necessárias ao desenvolvimento infantil. Como sabemos, Piaget (1978) afirma que é através do jogo simbólico que a criança adquire competências e aprendizagens e por isso, o conhecimento do ser humano constrói-se na interação com o mundo físico e social. Esta conceção construtivista pressupõe que, na ação lúdica, a criança investigue, explore, aja sobre o meio, evidencie os papéis sociais que vivencia no dia a dia, crie situações imaginárias procurando respostas a uma necessidade, adaptando-se e modificando os seus conhecimentos anteriores, progredindo na aprendizagem.

É também através da brincadeira que é desenvolvida a linguagem, pois é a partir das brincadeiras que a criança se manifesta ao ouvir os sons que começa a produzir, repetindo-os várias vezes, até conseguir criar novos sons. Após criar novos sons, começa a praticar competências de linguagem que já adquiriu e inicia a tomada de consciência das regras com que a linguagem oral se organiza (Azevedo 2004). Tanto o desenvolvimento da linguagem como todos os outros referidos evoluem consoante a maturidade e as aprendizagens da criança. Cordazzo e Vieira (2007) frisam que “(...) até mesmo na brincadeira solitária a criança pelo faz-de-conta, imagina que está a conversar com alguém. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e a pronúncia de palavras e frases” (p.97). Os autores referem ainda que Leontiev (1994), sustenta que conforme a idade das crianças as brincadeiras vão-se alterando, assim que a criança começa a falar, os jogos de exercício começam a diminuir e os jogos simbólicos a aumentar. Também Pinto e Sarmiento (1999) afirmam que as brincadeiras da criança variam ao longo do tempo, com a aquisição de novas capacidades e competências não só sociais, como também motoras e intelectuais.

Azevedo (2004) fala-nos também no desenvolvimento emocional afirmando que brincar possibilita que o inconsciente se expresse, ou seja, permite às crianças a libertação de sentimentos que em situações normais poderiam gerar tensão, e no desenvolvimento social, pois quando a criança brinca com outros, ela necessita de ser capaz de ouvir e aceitar opiniões, controlar comportamentos, esperar pela sua vez e dividir objetos, o que em idades mais precoces são situações que podem causar conflitos.

As interações sociais são competências que vão sendo reforçadas na brincadeira, tal como todas as outras competências acima referidas podem ser não só reforçadas como também podem ser adquiridas durante o ato lúdico. Bruner (1998, 2000), realça que o

conhecimento é fruto de um processo de interações sociais, onde a criança cria e recria a realidade, ensaia cenários lúdicos, projeta-se nas atividades dos adultos, segundo um papel específico e de acordo com as regras de jogos através dos outros, gera e soluciona problemas e conflitos, integrando, ao mesmo tempo, sistemas simbólicos. Cordazzo e Vieira (2007), afirmam que “pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspetos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual como social” (p.97). Todas estas aprendizagens evoluem consoante o desenvolvimento de cada criança e são visíveis desde muito cedo.

Um autor imprescindível no que diz respeito ao desenvolvimento social da criança é Vygotsky (1991), que na sua teoria formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), afirmando que existem dois níveis:

- Nível de desenvolvimento real - em que a criança pode ter desenvolvido um certo nível de competência numa habilidade e realiza as tarefas de forma independente e sem ajuda.

- Nível de desenvolvimento potencial - em que a criança, se for ajudada por um adulto ou por outra criança que se encontra num nível de desenvolvimento diferente pode ampliar as suas capacidades e tentar realizar algo mais complexo, (p.97).

A diferença entre esses dois níveis é a zona ZDP, que é a área de desenvolvimento em que tudo isso ocorre, e em que a criança é capaz não só de realizar como de compreender as tarefas, com a ajuda do adulto ou de pares mais capazes. Também Bruner reforçou as ideias de Vygotsky, com o seu conceito de Scaffolding (Wood et al, 1976, *in* Moyles, 2007), que significa que o adulto coloca um “andaime” à criança, de modo a apoiá-la, de acordo com o seu nível de desenvolvimento atual. Apoio esse que pode ser reduzido ou retirado após a criança dominar a tarefa.

Muitos autores realçam a importância da brincadeira no processo de aprendizagem das crianças, tais como, Moyles (2007) que afirma que “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.” (p.21), pois é através do ato lúdico que a criança aprende de forma espontânea e natural. Também Dallabona e Mendes (2004) frisam que as brincadeiras e os jogos são atividades e momentos que promovem a alegria e o prazer às crianças e é por isso que através destes são proporcionadas aprendizagens.

Brincar é uma atividade prazerosa, espontânea e lúdica em que as crianças se envolvem e criam significados, e, nesse sentido, “a aprendizagem que emerge do envolvimento activo na brincadeira é provavelmente uma das muitas razões que fazem com que, quer crianças, quer adultos, continuem a querer sempre brincar mais” (Hohmann & Weikart, 2011, p.87). Assim, conclui-se que a brincadeira é uma mais valia não só na vida das crianças, como também na dos adultos.

3. Modalidades de brincar

Brincar é um ato lúdico espontâneo que faz parte das necessidades do ser humano, no entanto está mais presente durante a infância. Individualmente ou a pares, espontâneo ou orientado, com ou sem regras, a brincadeira deve ser vista como uma mais valia no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste tópico irá ser abordada a distinção entre a brincadeira (espontânea ou orientada e o jogo. Ainda que ambas as palavras possam ser utilizadas por vários autores com o mesmo significado, para outros possuem diferenças que irei explorar de acordo com as perspectivas de autores de referência desta temática.

3.1 Brincar espontâneo e orientado

Kishimoto (1998) refere que brincar dá liberdade de ação, se for de forma voluntária transmite prazer e faz com que a criança desenvolva a imaginação. Ou seja, quando a criança tem oportunidade de criar brincadeiras sozinho ou a pares, é importante que lhe seja dado tempo e espaço para que essa brincadeira seja aproveitada e promova aprendizagem. Se a criança não brinca por iniciativa própria, o autor refere que não se pode afirmar que é uma atividade lúdica, pois acaba por ser gerado um clima de “obrigação”, o que fará com que a criança não usufrua da brincadeira.

Em educação de infância conhecem-se dois tipos de brincar, segundo Ferland (2006), que foi um dos autores que diferenciou brincar espontâneo e brincar orientado. A brincadeira espontânea, parte da iniciativa da criança, mesmo sem intencionalidade educativa implícita, promove um enorme leque de experiências e consequentemente

aprendizagens. A brincadeira orientada é um ato lúdico com intencionalidade explícita pelo educador de infância e/ou adulto, que tem como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, de acordo com alguma orientação e/ou regras. A meu ver, ambos os tipos de brincadeira se complementam entre si.

“A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista.” (Wajskop, 2012, p. 33), nesse sentido, o autor defende que a brincadeira espontânea é uma mais valia, pois a criança pode decidir se quer brincar sozinha, a pares ou em grupo, o que faz da brincadeira uma decisão da própria criança. É nessas oportunidades de decisão que a criança se torna responsável dos seus atos e gere os seus conflitos.

Noutra perspetiva, Moyles (2002) refere que o brincar livre garante que a criança possa ser “(...) o precursor de brincar mais desafiador (...)” (p.25) e que isso tem as suas consequências. A mesma autora salienta que é neste tipo de brincar que a criança pode explorar os materiais da forma que quiser, no entanto é nessa exploração que o adulto pode observar e reestruturar o ato lúdico, tornando-o mais orientado. No entanto, a autora não utiliza o termo brincar orientado, mas refere que todas as brincadeiras “(...) são estruturadas pelos materiais e recursos (...)” (idem, p.22). Ou seja, segundo esta teoria, mesmo que a criança explore e brinque por iniciativa própria, os brinquedos que a rodeiam poderão de certa forma limitar a sua imaginação e criatividade, no entanto, os materiais não estruturados poderão ter outras potencialidades no que diz respeito a esse campo pelo facto de que as crianças poderão utilizar mais a imaginação, dando outro sentido aos materiais não estruturados.

Papalia, Olds & Feldman (2009) defendem que a brincadeira é um ato evolutivo, pois tal como podemos observar em contextos de educação de infância, nas salas de creche as crianças começam por brincar sozinhas, tendo em sua posse os brinquedos e por esse motivo começam a haver conflitos de acordo com a partilha desses mesmos brinquedos. Posteriormente, as crianças passam a brincar lado a lado, começando a interagir e só numa fase mais avançada, talvez no jardim de infância, começam a brincar a pares e/ou em grupos. Em vários locais de estágio onde tive a oportunidade de estar, consegui observar que a evolução da brincadeira é bastante visível de uma sala de 2 anos para uma sala de 3 anos, onde as crianças já comunicam verbalmente, já partilham os brinquedos e sobretudo já conseguem brincar com sentido e criar situações de brincadeira em conjunto.

Em concordância, Ferland (2006) caracteriza a brincadeira em quatro categorias:

- Brincadeira independente e solitária, em que ocorre nos primeiros anos de vida, onde a criança brinca sozinho e/ou com um adulto.

- Brincadeira paralela, que surge por volta dos dois anos de idade, onde a criança continua a brincar sozinha, mas já se coloca perto de outras crianças, partilhando alguns brinquedos;

- Brincadeira associativa, por volta dos três anos de idade, na qual a criança brinca e interage com o que está à sua volta, partilhando brinquedos; no entanto, nesta faixa etária a criança tem preferência por brincar mais a pares do que em grupo.

- Brincadeira cooperativa, que surge entre os quatro e os cinco anos de idade, em que as crianças dão significado às brincadeiras, criam novas situações, imaginam e representam papéis sociais, conseguem manter uma brincadeira durante algum tempo, mesmo sem brinquedos associados, o que demonstra já outro tipo de maturidade.

Cordeiro (1996) afirma que “brincar não é uma actividade feita de gestos gratuitos e sem nexos, pelo contrário, é uma das actividades mais elaboradas, para além de indispensável, pois desenvolve a criatividade, o imaginário e a imaginação, a alternância e o sentido figurativo, representativo, e a organização de gestos, das falas, e dos cenários” (p.12). Nesse sentido, é importante compreender que brincar habita num ambiente que revela investigação, relações, oportunidades e experiências. Brincar tem força, ritmo, luz, carinho e seja qual for o tipo de brincadeira, é importante saber que é sempre uma mais valia para o desenvolvimento das crianças e deve estar presente no seu quotidiano. Não esquecendo nunca a enorme alegria que é observada nos seus rostos enquanto correm, saltam, brincam...

3.2 O Jogo

Por vezes, o significado de jogo poderá ser sinónimo de brincadeira, no entanto, ao jogo estão associadas regras, enquanto ao brincar se associa o seu carácter livre, não estruturado nem regulamentado (Cordazzo & Vieira, 2007). Na brincadeira livre são as crianças que criam ou não regras, na brincadeira orientada, essas regras podem estar implícitas ou explícitas na atividade e no jogo há regras explícitas, sejam elas criadas

pelas crianças ou incluídas no próprio jogo. Por esse motivo, Kishimoto (2003) afirma que, quando o jogo tem uma finalidade didática, este perde, em parte, a integração da criança no meio social, pois faz com que esta obedeça a certas regras que não foram criadas por ela, tendo por vezes, que alterar e adaptar-se ao jogo.

Existem autores que afirmam que brincar e jogar têm várias diferenças, pois “A brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica” (Biscoli, 2005, p.25). Este autor deu como exemplo de diferenciação o aparecimento das regras do jogo. Com outra perspectiva, Brougeré e Wajskop (1997) afirmam que a brincadeira é simbólica e o jogo é funcional, porque enquanto a brincadeira tem a característica de ser livre, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado.

Segundo (Chateau, 1975, *in* Rosa, 2013), o jogo corre nas veias de cada criança porque é inerente à sua própria condição e, nessa qualidade é imprescindível ao seu processo de desenvolvimento e formação. É no jogo que as crianças aprendem a ganhar e a perder, a mover as peças, a compreender as regras e a cumpri-las, a conviver e a adaptar-se ao grupo ou aos pares que estão a participar no jogo, e, por isso, “O jogo permite-lhes descobrir o mundo, integrar-se na comunidade e efetuar as suas próprias experiências” (Oliver, 1976, *in* Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p.24).

Para Bruner (1986), os jogos infantis refletem os ideais da sociedade adulta, pois as crianças imaginam situações que vivenciaram ou apenas criam situações da sua imaginação de acordo com a vida dos adultos. De acordo com o autor acima referido, também Brougére (1998, *in* Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017), nos diz que “o jogo é um processo de socialização que prepara a criança para assumir o seu lugar nesta sociedade” (p.17).

Piaget, como investigador do desenvolvimento cognitivo da criança, afirma que é através da envolvimento da criança com o jogo que esta desenvolve a assimilação e é com a realização deste mesmo jogo que individualmente apreende regras e se desenvolve a nível pessoal e social. Já Vygotsky afirma que é com a interação social no jogo que a criança se desenvolve. No meu entendimento, ambas as teorias fazem sentido, pois as crianças desenvolvem-se e aprendem em qualquer situação de jogo ou brincadeira.

Segundo Kamii (2003), Piaget classifica os jogos em três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras:

- Jogos de exercício: Ocorrem no período sensório-motor (por volta dos 2 anos de idade). A criança vai-se tornando mais consciente das suas potencialidades e direciona as suas ações para atingir o prazer;

- Jogo Simbólico: Ocorre no período pré-operatório (entre os 2 e os 6 anos). A criança começa a utilizar a simbologia. Começa a fazer imagens mentais e já domina a linguagem falada, o que lhe permite imaginar, criar e representar papéis sociais;

- Jogos de Regras: Ocorrem no período operatório-concreto (entre os 5 e os 7 anos). A criança começa a lidar com as delimitações de espaço e tempo e a perceber o que pode e não pode fazer. As regras supõem relações sociais, porque são impostas por um grupo. (Piaget, 1978).

Para este autor, o jogo é essencial na vida das crianças, pois é através dele que estas se apropriam do que conseguem compreender da vida real, é onde se entregam apenas pelo prazer do que estão a realizar. Também Kamii (2003), diz que “o jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade” (p.21).

Concluimos então que brincar e jogar são conceitos distintos, no entanto, poderão ter o mesmo objetivo, o lúdico, a diversão, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Seja brincar livre ou orientado, seja o jogo com regras ou simbólico, importa apenas que a criança esteja envolvida e consiga tirar partido de ambos os atos lúdicos.

4. O tempo e o/s espaço/s para brincar

A organização do tempo e do espaço contribuem significativamente para o processo de desenvolvimento/aprendizagem, para a autonomia e independência e para a estabilidade emocional das crianças.

Deve-se ter em atenção a importância que a gestão do tempo das brincadeiras e das explorações têm no dia-a-dia da vida das crianças nas instituições. As rotinas atuam como “(...) as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda substituem a incerteza do futuro (...)” (Zabalza, 1998, p.52). Deste modo, visualizo a rotina como um

aspecto chave na vida do grupo, fazendo com que as crianças sintam segurança pois conseguem prever os momentos do dia.

“A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.23), deste modo remete-se para a importância da rotina, em especial no que diz respeito a crianças pequenas. É importante que a brincadeira esteja presente na vida das instituições e em especial no cotidiano de cada sala pois, assim as crianças vão se apropriando da rotina e conseguem vivenciá-la com mais interesse.

Nesta mesma organização do tempo é imprescindível que a criança seja independente e autônoma nas escolhas das suas brincadeiras, pois “A autonomia de cada ser implica espaço para se mover e tempo para dialogar. A educação exige espaço e tempo livre para brincar e adultos para conversar” (Branco, 2013, p.99). Nesse sentido, é importante que os adultos estejam disponíveis para apoiar as crianças nas suas brincadeiras, conflitos e frustrações que possam surgir durante o ato lúdico.

É essencial que a brincadeira esteja presente na vida das crianças, não só em casa, mas também nas Creches e Jardins de Infância e, nesse sentido, o Manual dos Processos-Chave da Segurança Social visa a promoção da brincadeira no espaço e no tempo, afirmando que brincar é extremamente importante no desenvolvimento holístico da criança e que deve ser sempre permitida e incentivada nas instituições, pois “(...) só assim lhes é possível desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornarem independentes face aos desafios futuros(...)” (p.2). É importante salientar que as crianças necessitam não só de brincar, mas essencialmente de tempo e espaço para o fazerem com sentido.

E eu questiono-me: “Há tempo para brincar?”, “Há tempo para as crianças explorarem e brincarem até desejarem?”. São questões que se levantam quando observamos o dia-a-dia atribulado que se vive nas instituições, no entanto, chega-se à conclusão que a brincadeira é muito mais do que diversão e “ocupação”, é aprendizagem, é experiência, é desenvolvimento social, emocional, cognitivo. E é por isso, que é essencial que haja tempo para as crianças brincarem, para os adultos apoiarem e brincarem também, é importante haver essa harmonia nas salas. Como afirma Hohmann e Weikart, (2011) “Brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os

ingredientes de aprendizagem: materiais, escolhas, linguagem da criança e apoio do adulto” (p.87).

Ao falarmos em brincar, não podemos esquecer como o ambiente educativo deve ser o grande potenciador de brincadeiras e aprendizagens, não só no que diz respeito às áreas que estão integradas na sala, tal como o espaço exterior que é um meio muito rico onde acontecem experiências, vivências e aprendizagens. “O modo como o ambiente está organizado fornece sinais à criança sobre aquilo que ela pode ou não fazer e sobre a sua própria possibilidade de sucesso.” (Azevedo, 2004, p.13).

Quando falamos de espaço, a palavra remete-nos para algo de carácter físico, “(...) ligado aos objetos que são elementos que ocupam o espaço.” (Zabalza, 1998, p.230). No entanto, entendo que o espaço é muito mais que isso, é o ambiente acolhedor e confortável que podemos proporcionar às crianças, é o leque de oportunidades de exploração, brincadeira e aprendizagem e sobretudo é onde se desenvolvem interações sociais entre o grupo. Deste modo, Spodek e Saracho (1998) afirmam que as “(...) habilidades sociais são um componente essencial do currículo para as crianças. (...)” (p.145).

Segundo Cruz, Ventura, Rocha, Peres e Sousa (2015) “A intervenção do educador começa na organização das diferentes áreas da sala” (p.36), no entanto, Vala (2012) remete para a importância de a organização da sala ser feita com o educador e com o respetivo grupo, para que este seja um espaço para todos e de todos. É importante compreender que a brincadeira pode e deve estar incluída em todas as áreas da sala, e é essencial que as crianças compreendam e se apropriem do espaço nesse sentido.

As crianças precisam de “um espaço que dê espaço”, um espaço “(...) onde as interações, a linguagem e as brincadeiras pudessem acontecer por meio de múltiplas possibilidades que a intencionalidade da sua organização pode oferecer” (Ostetto, 2011, p.56). Um lugar caloroso, confortável, amplo, onde “(...) sua aparência como um todo deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças como para os adultos.” (Goldschimid & Jackson, 2007, p. 34), para quando se entrar na sala o sentimento ser de amor, aconchego e que os adultos sintam que é ali onde as crianças vão brincar, vão aprender e vão ensinar também.

No que diz respeito ao espaço exterior, este é um ambiente que proporciona aprendizagens e experiências incríveis, é onde as crianças podem ser mais livres, onde podem correr, saltar, mexer na terra, cheirar a natureza. É um local que “(...) alarga em

muito o reportório das experiências sensório-motoras.” (Post & Hohmann, 2011, p.161), onde as estas são mais ricas e onde as crianças podem vivenciar experiências diferentes das que vivenciam no interior das instituições, tais como: andar por superfícies irregulares, que desenvolve a coordenação motora, construir com terra, que desenvolve a criatividade, a persistência e a coordenação. Podem jogar à bola, realizar jogos tradicionais com regras explícitas, podem brincar em grupo, a pares ou mesmo sozinhas e assim desenvolvem a sua capacidade social e emocional.

Também nas OCEPE, o espaço exterior é valorizado, considerando-o “(...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27). No espaço exterior “(...) as crianças terão a possibilidade de manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também, de participar em actividades sociais e de aprendizagens cuidando, regando, semeando flores e plantas (...)” (Borràs, 2002, p.177). Compreende-se que vários autores realçam o ar livre como um dos locais fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, é extremamente importante que o adulto compreenda que as crianças precisam de tempo e espaço para brincarem, explorarem, vivenciarem e interagirem.

5. O papel do educador/a na promoção da brincadeira

O papel do educador é extremamente importante não só relativamente a esta temática, mas também na vida das crianças e das famílias. Cabe ao educador integrar no currículo, em conjunto com a comunidade e a equipa, atividades promotoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, nomeadamente a brincadeira. É nesse sentido que Spodek e Saracho (1998) confirmam isso ao enfatizarem que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, social, cognitivo e a linguagem da criança.

Para entender a brincadeira como meio promotor de aprendizagens, é importante que o adulto disponibilize espaços e tempo adequados ao ato lúdico. Ou seja, a organização do ambiente educativo é a porta de entrada da sala e é o que diz à criança o que esta pode ou não fazer no espaço em que se encontra. Bruner (1998) referiu a

necessidade de “preparar ambientes para otimizar a aprendizagem segundo diversos critérios” (p.58). Critérios esses que estabelecessem relações, relações com a própria criança, com os outros e também com os objetos que a rodeia. Também Malaguzzi acrescentou que “o ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p.61). É então, dever de o educador proporcionar à criança condições para que ocorram interações, brincadeiras, explorações e muita aprendizagem.

Sendo o educador de infância um exemplo para o grupo, deve de certa forma, procurar conhecer cada criança, no entanto, para que isso aconteça, acima de tudo deve treinar o seu olhar e conseguir observar, individualmente e em grupo as interações e brincadeiras das crianças, para conseguir captar as especificidades de cada uma. “Observar as crianças enquanto brincam é um procedimento que auxiliaria os professores a conhecerem melhor os alunos com os quais trabalham” (Cordazzo & Vieira, 2007, p.99), também Hohmann e Weikart (2011), afirmam que “Dado que as crianças comunicam através da brincadeira, é importante que os adultos se obriguem a aprender a linguagem complexa da brincadeira” (p.87). Neste sentido, compreende-se que o ato de brincar é mais complexo do que aparenta, pois é nesses momentos que as crianças se exprimem e representam papéis sociais que de certa forma podem ser um meio de o educador conseguir conhecer melhor as crianças. Pois, “A observação do brincar é um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança” (Moyles, 2007,p.200).

Por meio de observação de brincadeiras, o educador pode ou não intervir nas mesmas de modo a enriquecer o ato lúdico. No entanto, é de extrema importância que não seja demasiado interventivo, pois isso pode fazer com que a criança se reprima e a brincadeira deixe de ser um ato espontâneo e lúdico para a criança. Spodek e Saracho (1998) distinguem dois modos de intervenção por parte do educador durante a brincadeira: o participativo e o dirigido. No modo participativo, a interação do educador na brincadeira, faz com que as aprendizagens que surjam, passem a ser uma intencionalidade. Pois quando o adulto brinca com a criança, cria um espaço onde passam a ser parceiros, onde partilham papéis e se respeitam. Desta forma, no modo participativo, o adulto tem como papel fundamental encorajar a criança, desafiá-la, estabelecer relações e ajudá-la a construir conhecimento. No modo dirigido, o educador aproveita a brincadeira para proporcionar a aprendizagem de conteúdos. Ou seja, é importante que o

educador participe, como mais um elemento da brincadeira, mas que não seja o educador a dirigir a brincadeira e a explicitar o que a criança deve fazer, pois assim poderá estar a inflacionar o ato lúdico, fazendo com que a criança não usufrua da brincadeira e realize apenas o que lhe é proposto. Segundo Post e Hohmann (2011), “É importante considerar cuidadosamente as escolhas e as intenções de cada criança de modo a poder interagir e responder de forma significativa. Esta abordagem é mais eficaz do que precipitarem-se para as crianças com novas ideias possivelmente não relacionadas, que podem mesmo chegar a perturbar o que a criança está a fazer” (p.253). Estes autores fazem a distinção dos dois tipos de intervenção acima referidos por Spodek e Saracho.

Nestas intervenções, cabe ao adulto conhecer as necessidades de aprendizagens das crianças, o que lhe vai permitir abranger a “zona de desenvolvimento proximal”, segundo as teorias de Vygotsky, a partir da utilização de “Scaffolding”, que possibilitará progressos nessa mesma aprendizagem. (Moyles, 2007, p.16). Nesse sentido, o apoio do adulto, não sendo intrusivo, pode ser enriquecedor para a brincadeira e para o desenvolvimento da criança.

Estas ideias acima referidas podem ser usadas na construção dos currículos, no entanto, quando o brincar livre prevalece, podem não estar específicas estas ideias pois o adulto não assume um papel muito ativo nesse tipo de atividade.

A intervenção por parte do adulto é importante, no entanto, quando é criada uma grande estrutura à volta da brincadeira, deixa de ser significativo para a criança, fazendo com que esta realize apenas aquilo que lhe é proposto, deixando assim de ser um ato espontâneo. “(...) os adultos criam muita estrutura para as crianças: elas não exercem muitas escolhas e seguem rigidamente a estrutura das regras da atividade ou imitam o que o adulto modela” (Moyles, 2007, p.34), ou seja, a criança acaba por não se divertir, nem ser ela própria na brincadeira em que está envolvida, realizando apenas o que lhe é pedido e por esse motivo, “(...) é improvável que os métodos de repetição ajudem a desenvolver o pensamento e o planeamento independente e criativo” (idem, p.35).

É importante promover a interação criança-adulto, não de forma demasiado interventiva por parte do adulto, mas é ainda mais importante a interação entre criança-criança, pois é assim que as aprendizagens surgem livremente e, nesse sentido cabe ao adulto ter um papel de “(...) companheiro de brincadeira ou de seguidor, em vez de condutor ou comandante das ações em curso, o adulto deve, sempre que possível, enviar

as crianças umas às outras para apoio e alargamento de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.320).

Por fim, segundo o Decreto-Lei nº. 241/2001, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, confirma-se que é através da observação, planificação, organização e avaliação que o educador adequa as atividades às necessidades de cada criança. O perfil de desempenho afirma também que o educador/a deve promover momentos lúdicos e organizar jogos que promovam o desenvolvimento holístico das crianças. Nesse sentido, compreende-se que a brincadeira deve estar explícita no currículo, como meio de promoção de aprendizagens e desenvolvimento.

Capítulo II- Metodologia de Investigação

Antes de mais, é importante compreender a importância da investigação no que diz respeito não só ao campo profissional como também ao campo pessoal, pois a partir da investigação conseguimos não só alargar os nossos conhecimentos, como também questionar a nossa futura prática e, sobretudo, contribuir para a melhoria das práticas profissionais

Segundo Beillerot (2001, *in* Ponte, 2002) uma investigação deve satisfazer três condições:

- Produzir novos conhecimentos;
- Ter uma metodologia rigorosa;
- Ser pública.

Para que uma investigação tenha sucesso são necessários para além dos três pontos acima referidos, um enorme empenho e cuidado por parte do investigador no que diz respeito não só ao tema em questão como também à população estudada.

No que diz respeito à investigação no campo educativo, pode ser realizada fazendo apelo a várias metodologias, sendo que as utilizadas neste mestrado são a abordagem qualitativa e a investigação-ação. Neste capítulo irei abordá-las mais aprofundadamente, fundamentando também teoricamente os procedimentos de recolha e tratamento de dados.

1. Investigação qualitativa- Em que consiste?

Segundo Bogdan e Biklen (1994), outrora a investigação qualitativa em educação definia-se apenas pelas questões, definições, variáveis e hipóteses. Atualmente, a investigação qualitativa contempla uma metodologia onde predomina a descrição, indução, teoria fundamentada e o estudo. A abordagem que se utilizou neste projeto define-se como abordagem qualitativa.

Esta metodologia tem, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-49), cinco características principais:

1- “A investigação qualitativa é descritiva”. Sendo uma investigação qualitativa, deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. São feitas várias descrições: da problemática, dos dados em questão (registos de observação, respostas de inquiridos, documentos escritos, registos fotográficos, entre outras), fundamentações teóricas ao longo do projeto e análise das notas tomadas no trabalho de campo.

- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Por esse motivo, diz-se que “(...) os métodos qualitativos são “humanísticos” (Carmo & Ferreira, 2008, p.198), pois o investigador tenta inserir-se no meio envolvente e com o grupo a ser estudado, de modo a compreender como é o seu quotidiano e como são as suas vivências, para conseguir recolher dados e mais tarde conseguir refletir desenvolver ações a cerca do tema em estudo.

- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Neste tipo de investigação, pretende-se ir afinando conhecimentos e conclusões, partindo de um modo geral e à medida que é feita uma recolha e análise de dados, avançando-se gradualmente para as especificidades da situação-problema.

- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Os/As investigadores/as têm como principal objetivo perceber quais as conceções do grupo/sujeitos em estudo, perceber a forma como agem e o porquê. E desse modo, tentar ajudá-los a melhorar, fazendo-os pensar criticamente sobre as suas práticas e tentar arranjar estratégias para solucionar problemas. Nesse sentido, (McMillan & Schumacher, 2005, in Carmo & Ferreira, 1998, p.55) afirmam que este tipo de abordagem oferece a explicação de fenómenos e a tomada de decisão informada para a ação educativa, contribuindo tanto para a construção de teoria como para a mudança de práticas.

- “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Isto é, na realização de um projeto de investigação qualitativa, o/a investigador/a dedica inúmeras horas, dias, meses ou até anos, em locais de interesse do seu estudo, para observar, recolher dados e analisá-los. Neste caso, sinto-me privilegiada por ter conseguido integrar uma sala de creche e, posteriormente uma sala de jardim de infância, que proporcionaram a possibilidade de observar, intervir e recolher toda a informação para a realização do projeto. Por essa razão é importante que o investigador se desloque aos locais de investigação, para perceber

como funciona e para mais tarde, após análise dos dados, refletir sobre as estratégias a utilizar.

Gayou-Jungerson (2003, *in* Alves & Azevedo, 2010), afirma que “(...) a investigação qualitativa opera no mundo e em situações reais, é contextualizada, estuda processos sociais, é holística, indutiva, analítica e sistemática”, (p.51). Nesse sentido, pode-se afirmar que a investigação qualitativa é científica, na medida em que se constitui como atividade intelectual organizada, disciplinada e rigorosa (Gonçalves, 2010, *in* Alves & Azevedo, 2010). No entanto, Arnal, Ricón e Latorre (1992, *in* Alves & Azevedo, 2010, p. 49, afirmam que a abordagem qualitativa pode conjugar “(...) a vertente filosófica e o conhecimento científico”. Pois “o investigador questiona-se e procura respostas, levando-o a refletir sobre as coisas, sendo esta a parte filosófica e, por outro lado é necessário fazer um contraste entre a realidade e os conteúdos teóricos analisados, na parte científica.” (idem). A meu ver, ambos os autores teorizam com excelência o que é a investigação qualitativa, sendo que acaba por ter ambas as vertentes, pois é onde se constroem vários olhares sobre a realidade.

Deste modo, compreende-se que o processo de investigação qualitativa incute uma grande responsabilidade no/a investigador/a, pois é a partir da sua observação, registos, pesquisa e análise que é realizado. Neste processo, desde a observação até à identificação de estratégias para melhorar/solucionar o problema de investigação, deverá haver um “(...) particular cuidado na seleção das fontes e na análise crítica dos dados recolhidos, procurando exercer um controlo atento sobre as próprias interpretações, por meio de uma fundamentação consistente e da triangulação interpretativa, (...)” (Correia, 2018, p.17).

Sendo o investigador a principal “chave” do projeto de investigação, deverá adotar (Alves & Azevedo, 2010):

- “- Uma atitude problematizadora de conceitos e teorias;
- Uma atitude de abertura a novas possibilidades;
- Uma atitude de autoquestionamento, no sentido em que deve estar aberto à forma como está implicado no fenómeno em estudo;
- Deve ter uma preocupação ética, baseada na honestidade e na transparência da sua investigação” (p.51).

Por fim, segundo Coutinho et al (2009), as semelhanças que existem entre algumas estratégias da investigação-ação e da investigação qualitativa levaram a que determinados autores considerassem a investigação-ação como uma modalidade da investigação qualitativa.

2. Investigação-ação: em que consiste?

O termo “investigação-ação” foi criado pelo psicólogo social Kurt Lewin e segundo Amado (2017) esta ideia exprime uma ambiguidade de sentidos, pois promove o avanço, em simultâneo, da teoria e das mudanças sociais.

Lewin propunha a investigação-ação com “(...) uma prespetiva cíclica, em que envolvia uma descrição dos problemas num campo social, a elaboração de um plano de ação, a colocação do plano em prática e a respetiva avaliação (...)” (Ponte, 2002, p.6), que, por sua vez, poderá dar origem a um novo plano de ação, recomeçando um novo ciclo de investigação.

Ainda que Lewin valorizasse a investigação-ação, por volta dos anos setenta, esta começou a ser menos valorizada. No entanto, Argyris e Schön (1985, *in* Fernandes, 2013), foram os principais autores a retomar e a desenvolver conceitos de investigação-ação. Estes autores começaram a tratar este tipo de investigação como uma investigação científica específica, na qual o investigador gera novo conhecimento sobre o meio social e, ao mesmo tempo, esforça-se para o melhorar.

A natureza deste tipo de investigação e os seus objetivos são caracterizados de outro modo por outros autores. Por exemplo, Zeichner e Nofke (2001, *in* Ponte, 2002, p. 6) indicam que ao lado da prespetiva cíclica, há uma versão “linear”, no que diz respeito ao processo de questionamento do investigador. Já Johnson (1993, cit. por Freebody, 2003, p.86, *in* Amado, 2017, p. 188), caracteriza a investigação-ação como uma investigação caracterizada por ciclos espirais de identificação de problemas, recolha de dados, reflexão, análise, ação em função dos dados e redefinição do problema.

Ainda que tenham perspetivas distintas, os autores consideram este tipo de investigação como a que melhor responde à noção do que é investigação e

desenvolvimento, desenvolvimento esse a nível profissional e pessoal de todos os intervenientes.

Segundo Trilla (1998) e Elliott, (1996, *in* Fernandes, 2013), a investigação-ação, é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção.

Latorre (2003, *in* Coutinho et al, 2009), foi um dos autores que mais estudou sobre a investigação-ação e o que outros investigadores teorizavam sobre ela. No seu estudo, Latorre referencia vários autores no que diz respeito à questão “O que é a investigação-ação?”. Ainda segundo Coutinho et al (2009), Elliot (1993), define a investigação-ação como um estudo de uma situação social que pretende melhorar a acção, Kemmis (1984), afirma que a investigação-ação não só é uma ciência prática e moral como também crítica e por fim, Lomax (1990), refere-se à investigação-ação como uma intervenção na prática profissional, com a intenção de provocar a melhoria.

Ainda no que diz respeito aos estudos do autor, este afirma que o desenvolvimento profissional se subordina numa triangulação tal como se verifica na fig.1:

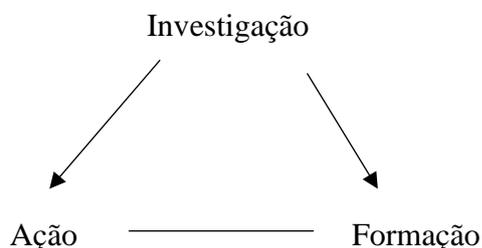


Figura 1 -Triangulação (Latorre, 2003, in Coutinho et al, 2009)

Triangulação essa que tenciona promover auto e hétero conhecimento ao investigador, de acordo com o seu empenho, planeamento e acção.

Segundo Coutinho et al. (2009), há vários aspetos que caracterizam a investigação-ação, tais como:

- Participativa e Colaborativa: Em que todos os intervenientes participam no processo e o investigador não é externo, mas sim um co-investigador;

- Prática e Interventiva: Há uma intervenção no contexto, para que haja uma mudança. Não é um processo meramente descritivo;
- Cíclica: Há uma articulação entre a teoria e a prática onde se gera um ciclo, em que as observações iniciais geram ações, que por sua vez são implementadas, avaliadas e podem levar a mudanças sociais.
- Crítica: O investigador torna-se também o agente da mudança, sendo crítico e autocrítico, ainda que a comunidade envolvente se torne um membro do processo e possa também avaliar e criticar construtivamente.
- Auto-Avaliativa: As ações são constantemente avaliadas para uma melhor adaptação ao problema, de modo a solucioná-lo e contribuindo para uma produção de novos conhecimentos.

Segundo Amado (2017), as características da investigação-ação assentam num modelo em espiral cíclico, num carácter auto avaliativo e autorreflexivo por parte do investigador e num carácter prático e interventivo que decorre de ações orientadas ou espontâneas.

A investigação-ação, como muitos autores afirmam representa-se a partir de um ciclo (Amado, 2017; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, et al, 2009):

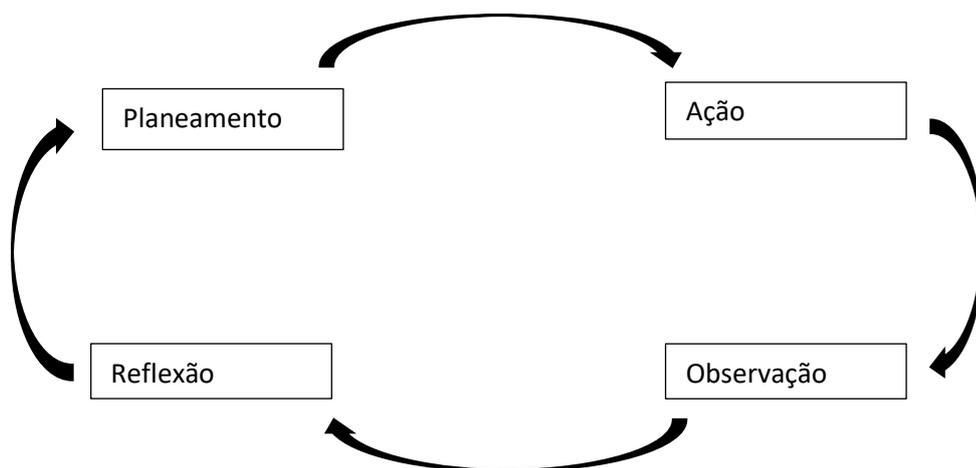


Figura 2- Ciclo de Investigação-ação

Este ciclo tem sempre como finalidade promover a solução do problema em questão, tendo sempre em conta o meio social envolvente e os participantes da

investigação. Ainda que outros autores consideram esta investigação cíclica, interpretam o ciclo de outra forma, tal como segundo Perez Serrano (1994), apresentado por Trilla (1998, *in* Fernandes, 2013) consideram que, para uma investigação-ação em pleno é necessário seguir quatro fases:

1^a- Diagnosticar o problema;

2^a- Construir o plano de ação;

3^a- Propor o plano e observar como funciona;

4^a- Refletir, interpretar e interagir com os resultados. Replanificar.

Deste modo, vários autores afirmam que a investigação-ação se completa com a investigação qualitativa, pois segundo Coutinho et al (2009) “As semelhanças que existem entre algumas estratégias da investigação-ação e da investigação qualitativa levaram a que determinados autores considerassem a investigação-ação como uma modalidade de investigação qualitativa” (p.21). Características essas em que ambas se centram no processo e não só no produto, ambas são de carácter social, ou seja, o/a investigador/a focasse nas mudanças das práticas sociais. Por outro lado, Chagas (2005, *in* Fernandes, 2013, p.25), refere ainda que a investigação-ação sendo “usada como uma modalidade de investigação qualitativa, não é entendida pelos tradicionalistas como uma “verdadeira” investigação, porque está ao serviço de uma causa social.” e porque é, segundo Bogdan e Biklen (1994) um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente.

Quando se fala em investigação-ação há uma tendência na associação ao ramo da educação, pois, sendo a escola um meio social, ocorrem situações e conflitos e acaba por ser o meio onde a vontade de mudança é mais visível e, por isso, “ (...) a metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (...)” (Coutinho, et al., 2009, p.359).

A investigação no campo da educação faz com que o/a investigador/a se questione e questione o que está à sua volta, de modo a arranjar soluções para melhorar o mundo que o/a rodeia. “O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar

as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, (...)” (Sanches, 2005, p.130).

Neste tipo de investigação, a prática e a reflexão estão de mãos dadas, pois onde há questões a responder e problemas a resolver, há uma inevitável oportunidade de reflexão. E por isso, Simões (1990, p.32, *in* Coutinho, et al., 2009, p. 363), considera que “(...) o resultado da investigação-ação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os intervenientes”. Neste caso, a partir de observações realizadas nos contextos de estágio, senti necessidade de aprofundar o meu conhecimento sobre a temática da brincadeira no contexto de Creche e Jardim de Infância. Tendo como questão de partida - “Como promover a brincadeira em contexto de creche e jardim de infância?” Ao abordar esta temática, estudando e intervindo com o grupo e a equipa, o objetivo crucial é tentar contribuir para a promoção da brincadeira nas atividades de creche e jardim de infância.

3. Procedimentos de recolha e tratamento da informação

Segundo Tuckman (2000), as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num projeto de investigação qualitativa são normalmente de três tipos: entrevistas, documentos vários e observação. Também Bogdan e Biklen (1994), afirmam que para o trabalho de campo ter qualidade “(...) passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos” (p.114). A recolha de dados é uma parte crucial no desenvolvimento da investigação. No entanto, é importante que essas recolhas sejam realizadas pelo investigador, mas que este mantenha um certo distanciamento emocional, para que, segundo Latorre (2003, *in* Coutinho et al, 2009), não haja discordância ou distorção das situações, de modo a que não perca o foco da sua investigação.

Neste caso, após a escolha do tema e a identificação das questões a investigar, percebi que os processos de recolha e tratamento de dados seriam um dos passos mais importantes para que conseguisse alcançar os objetivos deste projeto, pois sem esses mesmos processos não é possível realizar uma investigação.

Nesse sentido, optei por seleccionar técnicas diretas e indiretas, começando pela observação, notas de campo, registos fotográficos e vídeos, pesquisa documental e os

inquéritos por questionário que me ajudaram a compreender as concepções das educadoras cooperantes.

3.1 Observação

Segundo Aires (2011), a observação existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural, desde Aristóteles e Comte até à atualidade, e segundo vários estudos, constitui uma técnica básica de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a observação é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos. Para a realização do estudo recorri à observação, complementada com os registos multimédia. Assim, a observação é uma mais valia, sendo que o investigador não influencia o decorrer normal dos acontecimentos, o que permite ter outro ponto de vista sobre a situação. O investigador baseia-se essencialmente na observação das crianças, das educadoras e das auxiliares no que diz respeito às suas atitudes e reações perante brincadeira espontânea ou orientada.

“Observação por observação, pouco a pouco, desdobra-se a imagem do outro e da criança (...)”, (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009, p.55), isto é a verdadeira essência e o verdadeiro porquê da importância da observação. É com esta técnica que o investigador consegue conhecer o grupo em estudo, neste caso, as crianças e só assim compreender as interações e as aprendizagens que ocorrem da situação observada.

É essencial explicitar que quando se observa é necessário “treinar o olhar”, sermos específicos no que pretendemos observar para não deixarmos de estar focados no objetivo principal. Desse modo é importante salientar que por vezes os nossos valores e crenças fazem-nos interpretar as observações de outro modo, no entanto é imprescindível que o observador seja o mais imparcial possível na descrição e análise dessas mesmas observações.

Foi através de, inicialmente, observações mais generalizadas e de forma não participante que consegui retirar notas e informação para refletir e preparar a minha intervenção em algumas situações futuras.

3.1.1 Observação Participante

“Uma observação é como uma fotografia - ela capta um momento no tempo.” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2008, p. 41). Ou seja, investigador deve estar atento e deve interagir quando sente necessidade, para mais tarde conseguir refletir sobre o que observou. Para Carmo e Ferreira (2008), a observação participante é quando, para além de observar, o investigador é parte integrante da vida da população em estudo. É nesse sentido que o investigador deverá assumir o seu papel junto do grupo observado, de modo a introduzir-se no meio.

Ao iniciar os estágios, foi bastante difícil conseguir observar e participar, pois senti que o meu olhar ainda não estava “treinado” para uma observação concisa e crítica, estando muito entusiasmada com contexto e com o que acontecia à minha volta. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.48) “(...) nos primeiros dias de observação participante (...) o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem”. Os autores acrescentam que “à medida que as relações se desenvolvem, vai-se participando mais” (idem, p.48). A observação participante permitiu que conseguisse criar relações com o grupo e a equipa e também ao integrar-me na rotina, permitiu que estivesse e participasse no desenvolvimento das crianças, o que foi bastante importante para a minha investigação.

A observação é um fonte de riqueza e de recolha de informação extremamente importante, no entanto, com a agitação e a dinâmica da rotina, esquecemo-nos de nos focar e observar as crianças, mas como refere Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 18), acredita-se que o facto de observarmos, cria em nós uma receptividade e admiração sobre as ações das crianças, que nos permite conhecê-las e entendê-las de outra forma. Por outro lado, referem também que “[...] conhecer a criança não é um processo estático, [...]” (idem, p. 18), é necessário observar várias vezes para poder tirar conclusões, pois as impressões iniciais podem não ser as concretas. Foi assim que aconteceu comigo, ao longo do tempo conseguir focar o meu olhar no tema do meu projeto e nos objetivos desta investigação, tentando não me dispersar, mas ao mesmo tempo aproveitar cada momento, observando as brincadeiras e interações e de certa forma também contribuir e participar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As observações realizadas permitiram-me refletir e registar através de outras técnicas de recolha de informação. Tuckman (2000, p. 523) refere que, na “investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo”.

3.2 Registos multimédia (fotografias e vídeo)

No decorrer desta investigação utilizei bastante os registos multimédia, como fotografias e vídeos, enquanto técnicas que se destinam a registar informação selecionada (Coutinho et al., 2009). Tive a sorte de, em ambos os contextos ter autorização para captar imagens e vídeos com os meus próprios meios. Bogdan e Biklen (1994) separam os registos fotográficos em duas categorias, “as que foram feitas por outras pessoas [...] e aquelas em que o investigador produziu” (p.184). Também tive acesso a imagens captadas pela equipa em momentos que não estava presente. Sinto que foi uma mais valia pois, mesmo não estando na sala, tinha acesso ao que era realizado e às interações das crianças durante as suas brincadeiras, o que me facilitou bastante na reflexão e análise de informação.

É importante ter cuidado quando estamos a tirar fotografias ou a filmar, pois por vezes as crianças ficam intimidadas e acabam por se inibir e poderá ter efeitos nas tarefas que estavam a realizar. Nesse sentido, tentei sempre ser discreta ou, em certos casos incluir-me na fotografia para não gerar tensão nas crianças, pois essas fotografias facilitaram a recolha de informação factual. É de salientar que tanto as fotografias como os vídeos e as conversas que são realizadas ao longo do estudo nos permitem descobrir novas informações, servindo de complemento a outros registos e/ou notas de campo.

3.3 Notas de campo

As notas de campo consideram-se bastante importantes, pois ajudam a compreender como são todas as interações, momentos, acontecimentos, etc, que caracterizam a atividade das crianças e da equipa pedagógica. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.145) as notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, (...)”.

Ao longo da minha observação, senti sempre a necessidade de registrar momentos de brincadeira que observei, diálogos entre as crianças e entre crianças e adultos e até expressões corporais e não verbais das crianças perante algumas situações. As notas de campo são como um diário de bordo do investigador, reúnem as informações que testemunham o percurso da investigação (Lessard- Hébert, Goyette, & Boutin, 1994).

As notas de campo são extremamente importantes para que, quando estivermos a realizar o projeto, poderemos recorrer às mesmas para recordar situações passadas e refletir sobre elas. Por vezes tendemos a pensar que não há necessidade de registrar porque fica tudo na memória, mas não é a forma correta, pois há pormenores que podem ser interessantes para uma reflexão e acabamos por esquecê-los, e, se estiverem registados, podemos facilmente recordar. É importante que este tipo de registo seja descritivo, mas que seja rico em pormenores, tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p.152) “as notas de campo consistem em dois tipos de materiais”, sendo eles o “descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” e o “reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (idem). Nesse sentido, é importante que o observador registre também as suas próprias conceções perante a situação observada, para mais tarde refletir e compreender a importância das mesmas para o estudo. Os meus registos mais significativos são principalmente de conversas informais entre crianças e criança-adulto, no entanto considero que são particularmente mais difíceis de registar ao pormenor, porque acabamos por vezes por não conseguir captar tudo o que desejamos no momento.

3.4 Conversas informais e reflexões cooperadas

As conversas são sempre o meio mais importante de captar informação, é onde somos transparentes uns com os outros, onde ouvimos e somos ouvidos, e com as crianças é igualmente fantástico. É importante ouvir o que têm para dizer e conversar, conversar muito com elas para conseguirmos “entrar” no seu mundo e compreender o que pensam sobre as coisas que acontecem à sua volta.

As conversas informais com as equipas foram extremamente importantes para a realização deste projeto, foram momentos onde consegui compreender as suas conceções sobre a importância da brincadeira e sobre o que é, para elas, ser criança. Nestes

momentos, fui sempre colocando questões que surgiam no momento e também por vezes questões intencionais para poder completar as minhas observações e registos. Todas as questões foram sempre respondidas com transparência e coerência e a partir dessas mesmas questões, realizámos várias reflexões cooperadas. Reflexões essas que serviam para falar de assuntos do quotidiano da sala, mas sobretudo sobre a importância que era dada à brincadeira e de que modo poderíamos melhorar essa atividade tão nobre para as crianças. Penso que as conversas informais e as reflexões foram uma mais valia para as equipas e para mim, no que diz respeito à partilha de ideias e conhecimentos, enriqueceu ambas as partes tanto a nível profissional como pessoal.

3.5 Pesquisa documental

A pesquisa documental foi importante e bastante útil no que diz respeito à compreensão da importância que é dada à brincadeira nas instituições. Permitiu-me também comparar a teoria escrita nos documentos oficiais com o que se praticava realmente nas instituições. Segundo Aires (2011) “Os documentos oficiais proporcionam informação sobre as organizações”(p.45), nesse sentido para conseguir compreender o que se pratica nas instituições, consultei documentos oficiais e internos de cada instituição, tal como o Projeto Educativo, Projeto Pedagógico, Portfólios, Dossiers, entre outros documentos disponibilizados pelas educadoras. Estas informações ajudaram-me bastante no que diz respeito à caracterização dos contextos.

3.6 Inquérito por questionário

Os inquéritos são “processos de recolha sistematizada de dados suscetíveis de poder ser comparados e têm como finalidade responder a um determinado problema” (Carmo & Ferreira, 2008, p.123). Existem dois tipos de inquérito, que são diferentes devido à diretividade das perguntas e à presença ou ausência do investigador e dos inquiridos. Segundo os autores mencionados, “Há o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário” (idem).

Neste projeto de investigação recorri ao inquérito por questionário e segundo Carmo e Ferreira (2008), há duas questões que se levantam a respeito dos inquéritos por questionário:

- O cuidado na formulação de perguntas;
- A forma de contactar os inquiridos visto que não há interação direta com os mesmos.

No que diz respeito à formulação de perguntas, decidi realizar cinco questões abertas (Apêndice 1), de modo a conseguir compreender as conceções das educadoras sobre o tema do meu projeto.

As perguntas dos inquéritos por questionário devem estar organizadas e ter uma coerência lógica para que o inquirido consiga compreender o que é pretendido e devem também estar organizadas por temáticas, reservando as mais complexas para o fim (Carmo & Ferreira, 2008). Neste caso, decidi colocar as questões que poderiam ser menos diretas e que levassem mais tempo a refletir para o final do inquérito. Os mesmos autores afirmam que há vários tipos de perguntas (identificação, informação, preparação e controlo), no entanto, no inquérito por questionário que formulei, coloquei apenas perguntas de informação, que “têm o objetivo de colher dados sobre a opinião do inquirido” (idem, p.154).

No que diz respeito à forma de contactar os inquiridos, decidi enviar o questionário via e-mail, no formato word, pois foi a forma mais direta e rápida de receberem e conseguirem responder.

Nos inquéritos por questionários, segundo Carmo e Ferreira (2008), há um problema, a elevada taxa de não-respostas, que, segundo os autores poderá ter a ver com o sistema de perguntas. Penso que, quanto mais simples e diretas foram as perguntas, mesmo sendo, neste caso de resposta aberta, maior é a probabilidade das inquiridas responderem a tudo. O que se verificou no caso do meu projeto.

Antes, durante e após a construção e realização dos inquéritos por questionário, é importante que o investigador tenha alguns cuidados, tanto na construção das perguntas, como já foi referido, como no número equilibrado das mesmas. Durante o questionário é importante garantir que este é aplicável e que está de acordo com os objetivos previamente formulados, pois quando as educadoras estivessem a respostas não houve

“hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição” (Tuckman, 2000, p.313) e após deve ser feita uma primeira leitura e procer ao tratamento e análise dos dados. Penso que, o questionário construído por mim está de acordo com todos os parâmetros acima referidos e teve sucesso no que diz respeito às respostas das inquiridas.

3.7 Técnicas de Tratamento de Informação

Após a recolha dos dados, segue-se a organização e a análise e tratamento da informação recolhida.

Berelson (1968, *in* Carmo & Ferreira, 2008, p.269), definiu a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo”, tendo por objetivo a interpretação dos mesmos.

Inicialmente, comecei por selecionar a informação mais relevante que recolhi através das técnicas de recolha de dados que referi nos tópicos acima, de seguida, analisei-as, organizando-as por categorias, tanto nos registos de observação e notas de campo como também nas respostas do inquirido, sintetizando-as e posteriormente descobrindo informações pertinentes a cerca do tema. Esta análise é de extrema importância, pois permite “(...) aprender e decidir o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205). Tanto as fotografias, como os videos, as notas de campo e as reflexões foram analisadas da forma acima referida, tal como as respostas ao questionário (Apêndice 2)

Bogdan e Biklen (1994, p.225), afirmam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades que se transformam em síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e decisão do que vai ser transmitidos aos outros. “Foi o que foi feito neste projeto, começando pelas leituras das respostas dos inquiridos, síntese das mesmas, categorização por tema, recolha das palavras-chave e perceção de aspetos e ideias comuns e diferentes nas conceções das educadoras.

Segundo Amado (2017), duas das fases do processo de análise de conteúdo são as “leituras atentas e ativas” (p.312), em que são feitas leituras sucessivas, documento a documento, em que cada vez são mais seguras, minuciosas e decisivas, ao longo da leitura, neste caso dos questionários. A “categorização”, que consiste “no processo pela

qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969, *in* Amado, 2017, p. 312). Nesse sentido, estas duas fases foram as mais utilizadas por mim, na análise do questionário (Apêndice 3), e foram bastante importantes para que conseguisse compreender as concepções das educadoras.

Por fim, é de salientar que a análise e interpretação da informação é essencial, tal como o autoquestionamento constante que o investigador deve ter durante o estudo, pois para além da descrição, a análise de conteúdo “possibilita a compreensão do fenómeno em estudo, fazendo o investigador chegar a uma conclusão” (Carmo & Ferreira, 2008, p.276,277).

Capítulo III- Caracterização dos contextos de estágio

Neste capítulo é feita a descrição dos dois contextos em que tive a oportunidade de estagiar e em que foram realizadas as minhas intervenções para o projeto de investigação. Nesta descrição foram tidos em conta os seguintes aspetos: infraestruturas e espaço físico, projeto educativo e projeto pedagógico, equipas educativa e pedagógica, grupo de crianças, organização da rotina da sala e espaços e materiais da sala.

É feita ainda uma abordagem aos aspetos variantes e invariantes dos dois momentos de estágio, no que diz respeito especialmente ao espaço e ao grupo de crianças. Aspetos esses que me levaram a refletir sobre as diferenças com que me deparei e de que forma contribuíram para o meu projeto de investigação-ação.

Os estágios foram realizados de forma intercalada (ver tabela 1), no entanto, a caracterização é feita de acordo com as valências, começando pelo contexto de creche e, posteriormente, jardim de infância.

	Ano letivo 2018/2019		Ano letivo 2019/2020	
Contexto	Creche	Jardim de infância	Jardim de Infância	Jardim de infância
Duração	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas

Tabela 1- Estágios

Algumas das informações utilizadas são adaptadas de várias reflexões cooperadas e do Dossier Pedagógico de Creche. O anonimato das instituições, das crianças e da equipa será mantido devido a uma questão de ética e, nesse sentido, irei mencioná-las como Instituição A e Instituição B.

Quero também referir que a oportunidade de estagiar que nos é proporcionada é uma mais valia na nossa formação profissional e pessoal, pois ao contactar com realidades

distintas podemos compreender o trabalho que é realizado e, neste caso, refletir e intervir da melhor forma, não só para o projeto, mas também para aprendermos e evoluirmos como profissionais de educação.

1. Instituição A- Creche

O meu primeiro estágio nesta instituição realizou-se entre 15 de outubro de 2018 e 19 de dezembro de 2018, e o segundo momento entre 30 de setembro de 2019 e 11 de outubro de 2019.

A instituição A é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo frequentado por crianças e jovens de ambos os sexos e tem uma lotação máxima de 715 crianças. É uma instituição construída de raiz com espaços amplos tanto a nível interior, como exterior e foi inaugurado a 21 de setembro de 1992 apenas com as valências de Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Mas, com uma perspetiva de alargar horizontes, surgiu a oportunidade de abrir mais salas que pudessem dar resposta à procura dos pais e familiares relativamente à valência de creche e ao 2º e 3º ciclos. Nesse sentido, a valência de creche surge em janeiro de 1993 com a sala de berçário, com crianças em idades compreendidas entre os três e os doze meses e com a sala rosa dos doze aos vinte e quatro meses. A instituição dá resposta atualmente a várias valências, tais como: Creche, Jardim de Infância e Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos).

As que frequentam a instituição provêm de famílias de classe média/alta. Foi fundando com o lema “Um Colégio de Raiz diferente” (Projeto Educativo, instituição A 2017/2020), com o propósito de proporcionar aos alunos, famílias e comunidade envolvente, um ensino de qualidade e diferenciado de todos os outros.

1.1 Infraestruturas e Espaço físico

Em relação às áreas da instituição, esta divide-se em dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar. No rés-do-chão situam-se, à entrada: a receção; secretaria; gabinetes da direção e coordenação; gabinete de atendimento aos pais e sala de reuniões de educadoras e

auxiliares. Ao passar a zona da entrada, situam-se: quatro salas de creche; seis salas de jardim de infância; um refeitório para a creche² e jardim de infância, onde é feita a comida para todo o colégio (toda a ementa é realizada por uma nutricionista, de modo a promover uma alimentação saudável a todas as crianças e comunidade educativa); um ginásio; um espaço lúdico (este espaço é mais utilizado pela creche, no entanto o jardim de infância também usufrui. É o espaço onde é feito o acolhimento quando o colégio abre e o prolongamento do dia até à saída das crianças. É também um espaço promotor de brincadeiras espontâneas e/ou organizadas, que é extremamente explorado pelas crianças e tem inúmeras oportunidades de aprendizagem, pois não só é um espaço amplo, que permite interações, como tem também túneis, escorregas, blocos e também duas casas onde as crianças podem criar jogos simbólicos e múltiplas aprendizagens. Tem uma sala arco-íris (é uma sala polivalente, onde é feito do prolongamento do dia do jardim de infância, onde as crianças têm ao seu dispor: jogos, folhas, material de desenho e pintura, brinquedos, entre outros). Possui uma bebeteca de apoio à creche (este espaço permite às crianças exploração livre, interação e aprendizagem, pois não só tem uma panóplia de materiais à disposição das crianças (bolas, arcos, fantoches, piscina de bolas, espelhos), como também são realizadas atividades em grupo, estruturadas pela equipa, de modo a promover a brincadeira e conseqüentemente o desenvolvimento e aprendizagem das crianças). Tem ainda um posto médico, uma casa de banho de adultos, uma wc interna na creche — dividida pela sala rosa (1ano) e pela sala laranja (2 anos) e um wc para 1º, 2ª e 3º ciclos. O espaço exterior situa-se também no rés-do-chão. A instituição A oferece às crianças um espaço amplo, onde podem disfrutar de momentos de exploração, divertimento e aprendizagem. Como nos dizem Post & Hohmann (2001), “(...) o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensoriomotoras das crianças.” (p.161) e a instituição investiu bastante a esse nível: do lado direito situa-se o parque da creche e do lado esquerdo o parque do jardim de infância; em frente há um parque de areia e um campo polidesportivo comum a todas as valências, em que as crianças de todas as idades têm contacto umas com as outras e possam partilhar experiências; um campo de futebol; um campo de ténis e uma piscina interior.

² As crianças das salas dos 2 anos, inicialmente comiam na sala, mas, posteriormente quando a equipa entende ser pertinente, por volta de fevereiro/março poderiam ou poderiam? começar a comer no refeitório comum com o jardim de infância.

Em relação ao primeiro andar, encontra-se dividido em dois edifícios. O edifício 1 possui oito salas de 1º ciclo, um gabinete de coordenação e duas salas de professores, um gabinete de psicologia, uma sala de EVT. Possui um centro de recursos em que os alunos podem recorrer para consultar livros, computadores, realizar alguns trabalhos e algumas atividades de lazer. Tem seis casas de banho, duas salas de 2º ciclo, uma sala de informática (esta sala é também utilizada pelo jardim de infância, na hora das atividades extracurriculares), uma sala polivalente e um refeitório. No edifício 2 situam-se: uma estufa de convívio, um bar, uma sala de auxiliares, quatro salas de 2º e 3º ciclos, em que uma delas é o laboratório e duas casas de banho. Gostaria de frisar que todos estes edifícios estão interligados dentro da instituição e todos eles vão dar ao espaço exterior. Segundo a minha observação, esta instituição cumpre todos os requisitos do Decreto de Lei, portaria nº262/2011, no que diz respeito às “Normas de condições de instalação e funcionamento das creches”, emitida pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

O projeto educativo tem como principal objetivo proporcionar às crianças um ensino de qualidade e diversificado, englobando uma educação pela diferença, pelos valores, pela tolerância e pela solidariedade. Neste sentido, o tema escolhido para o projeto educativo (2017-2020) é precisamente “Pela Diferença”. Um tema bastante abrangente, que é trabalhado em todas as valências, de diferentes formas e que sobretudo incentiva à solidariedade e ao respeito e aceitação das diferenças que todos os dias nos rodeiam. É evidente no projeto educativo que a equidade e a igualdade são oportunidades que todos os alunos e respetivas famílias têm direito.

Este projeto tem como objetivo proporcionar às crianças e jovens a oportunidade de experienciar, explorar e sobretudo aprender e desenvolver-se de forma autónoma. Nesse sentido, a instituição, acima de tudo, quer formar cidadãos competentes e capazes de construir o seu pensamento, não esquecendo o apoio da equipa e das famílias. As diferenças étnicas, religiosas, físicas ou motoras, não impedem nenhuma criança de ser integrada e de ter direitos iguais. São sempre valorizadas as capacidades, os interesses e os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que faz com que a promoção gradual da personalidade e identidade de cada criança seja feita em pleno.

Segundo o projeto educativo, a instituição A segue os princípios do modelo pedagógico Movimento Escola Moderna, que privilegia a autonomia e a liberdade das crianças desde muito cedo. Este modelo pedagógico assenta “numa organização social fundada na cooperação, no diálogo e na negociação” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.17), em que tudo o que é realizado nas salas, é previamente discutido com o grupo e com a equipa responsável para que as aprendizagens sejam significativas.

Na instituição, é muito valorizada a partilha de conquistas entre valências. Desde cedo que a equipa partilha a sua prática com outros elementos, e, por consequência as crianças começam também a adquirir essa atitude, pois, compreende-se que ao partilhar, estamos a ensinar e a aprender. Este tipo de interação entre as crianças é muito importante porque “(...) enquadrámos a aprendizagem das crianças, assim como a aprendizagem de todos os outros que nelas participam.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.18).

No que diz respeito ao projeto pedagógico “Construir as diferenças”, a educadora realça vários aspetos gerais importantes, como o modelo utilizado, acima referido no projeto educativo, os instrumentos reguladores, a caracterização do grupo, do espaço, do tempo e da equipa, refere também os seus princípios pedagógicos e as ideias que defende. É também salientada a importância da diferenciação pedagógica, pois na sala há uma criança com Necessidades Educativas Específicas. Também é realçada a importância do trabalho com as famílias e da brincadeira na vida do grupo. Desse modo, e de acordo com o tema do meu projeto, percebi que o facto da brincadeira estar salientada no projeto pedagógico significava que era realmente valorizada pelas equipas da instituição. A educadora refere que “Não devemos deixar de fazer observação e registo nos momentos em que brincam, pois o brincar também pode ser planeado (...)” (Projeto Pedagógico, instituição A, 2018/2019, p.8). Esta atitude reflete o pensamento de Bruner e de Vygotsky, pois ambos afirmam que o papel do adulto é uma componente de excelência na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Bruner (1972) afirma que brincar prepara para a vida e que o papel do adulto é relevante no sentido em que deve apoiar a criança nas suas conquistas. Este aspeto é bastante importante pois permite compreender que a brincadeira adquire uma enorme importância não só para as crianças, através das suas interações e explorações, mas também para os adultos, na medida em que estes, através de observações e de registos, conseguem não só avaliar o desenvolvimento das crianças, mas também perceber as aprendizagens e conquistas adquiridas.

1.3 Equipas educativa e pedagógica

Esta instituição conta com uma vasta equipa de colaboradores distribuídos pelas várias valências e serviços.

Para cada valência, há coordenadores responsáveis que em conjunto com a direção pedagógica formam as equipas. Cada equipa de educadora e auxiliar acompanha o grupo de crianças desde a sua entrada na instituição até à sala dos 5 anos. No caso da equipa da sala onde estive a estagiar, existem dois membros, que passarei a designar por a educadora A e auxiliar A.

1.4 Grupo de crianças e contexto familiar

O grupo que frequentou a sala laranja era constituído por quinze crianças, todas com dois anos de idade, sendo que doze são rapazes e três são raparigas. Este era um grupo homogéneo, no entanto com ritmos e fases de desenvolvimento bastante distintas. O Movimento Escola Moderna apoia a criação de grupos heterogéneos, sendo que, nesta instituição não é possível, cabe ao educador “(...) colmatar esta limitação com estratégias que promovem o contacto dos bebés com crianças mais velhas e outros adultos (...)”, (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.125), seja em atividades de partilha de conhecimento, seja no recreio ou até em atividades culturais. Grande parte dos elementos da sala transitaram da sala rosa (sala de 1 ano), para a sala laranja, mais especificamente dez crianças, das restantes, duas crianças transitaram de outro contexto educativo e as outras estavam numa instituição educativa pela primeira vez.

No geral era um grupo dinâmico, em que as crianças com mais idade interagiam com as outras, tentando auxiliá-las nas mais diversas tarefas. O grupo tinha vários interesses, segundo a minha observação, nomeadamente a expressão plástica, as histórias, e sobretudo denotava-se um grande fascínio pela área da dramatização. Nesse sentido, destaco que os adultos devem “(...) proporcionar uma experiência agradável à criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência” (Formosinho & Araújo, 2013, p.53).

Em relação à comunicação e linguagem, a maioria expressava-se por palavras soltas ou gestos, sendo que quatro elementos se expressavam bastante bem, conseguindo

construir frases de 3 a 6 palavras e com a ajuda dos adultos foram capazes de expressar ideias encadeadas. Nesta faixa etária a linguagem é caracterizada pela holófrase - ou seja, onde as tais palavras soltas expressam sentimentos ou desejos, por exemplo quando a criança diz que quer “papa”, sabemos que quer comer, ou quando diz “aba”, sabemos que quer água. É muito importante que a equipa tenha atenção à criança, pois nesta faixa etária há um grande salto no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico e por isso “Precisamos vigiar o quanto escutamos a criança” (Goldschimid & Jackson, 2007, p.134). Por vezes, não estamos tão atentos ao que a criança diz, e esta acaba por se sentir desvalorizada, podendo começar a regredir e a não querer expressar-se. Neste aspeto, consoante o interesse das crianças, a leitura de histórias e a música podem ser duas componentes que ajudam bastante no que diz respeito às conexões que começam a ser feitas pela criança entre a realidade e o abstrato. Como por exemplo, nas histórias as crianças identificarem um objeto do dia-a-dia numa fotografia de um livro. Esse é, segundo Goldschimid e Jackson (2007), um “(...) processo cognitivo complexo.” (p.137). Não esquecendo que, nestas idades, a linguagem não verbal é aquela que nos diz mais sobre a criança, sendo que, neste grupo, a maioria consegue expressar-se com palavras.

A refeição era um dos momentos mais difíceis para o grupo, pois muitas crianças têm dificuldade em comer a sopa e o prato principal autonomamente, no entanto é um dos aspetos que foi trabalhado com o grupo e com o trabalho de equipa. Durante o tempo em que estive em estágio, acompanhei o processo de desenvolvimento das crianças e observei que a maioria já conseguia ir comendo autonomamente.

É um grupo que a nível de concentração conseguia estar sentado no tapete ou na mesa durante algum tempo, no entanto, por vezes a atenção era reduzida devido à idade e aos diferentes interesses. No que diz respeito às brincadeiras, conseguiam começar a brincar e a dar sentido às mesmas, criando jogos, em pequeno grupo (por exemplo, a construção de uma banda, em que colocavam as cadeiras em fila, e cada criança toca um instrumento). São ainda egocêntricas e por isso havia conflitos naturais como morder e puxar os cabelos ou o facto de retirarem os brinquedos, que é normal nesta faixa etária e no processo de autorregulação, que consiste no controlo mais autónomo das suas emoções.

Neste grupo havia uma criança que apresenta sintomas de Espetro do Autismo, esta criança estava a ser seguida três vezes por semana no Hospital Dona Estefânia, desde

o mês de julho. As perturbações do Espectro do Autismo são, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2013) “(...) um síndrome neuro-comportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o normal desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional”, (Federação Portuguesa de Autismo, 2020). Esta criança tinha dois anos de idade, anda sozinha e emite sons repetitivamente, quando chora, quando ri, ou quando necessita de algum apoio por parte dos adultos. Era uma criança que tinha um fascínio por livros, e também um fascínio pela sala de rosa (sala de 1 ano). Esta criança demonstrava um conforto perto das crianças mais pequenas, pensava-se que seja talvez por ser um ambiente mais calmo e menos confuso.

A brincadeira, era extremamente importante tanto para o grupo como para a equipa. Desde início que percebi que as crianças brincavam muito sozinhas, no entanto, era-lhes cedido bastante tempo e espaço para que houvesse interações e brincadeiras entre pares. Posteriormente compreendi que é próprio da idade e estando ainda, segundo Piaget (1978) no estágio Sensório-Motor (nascimento aos 2/3 anos), a criança está a desenvolver o sentido de permanência do objeto. E, por esse motivo, os conflitos que existiam eram normalmente sobre a posse dos objetos/brinquedos, o que, estando nesta faixa etária é perfeitamente normal, sendo que, os conflitos eram geridos pelas próprias crianças, com ajuda do adulto.

A relação da equipa com as famílias era muito positiva, desde as partilhas que vinham de casa, as histórias contadas em sala, o facto de a porta da sala estar sempre aberta para as famílias, tudo isso era visível, o que fazia também com que as crianças sentissem maior segurança ao serem entregues na instituição.

1.5 Organização da rotina da sala

A rotina da instituição e da sala era flexível, respeitando as necessidades das crianças e das respetivas famílias. De acordo com a tabela 2, é possível observar a rotina da instituição A e da respetiva sala, de forma sintetizada.

Horário	Momento da Rotina
7:00h	Abertura da Instituição
9:00h	Acolhimento nas respetivas salas
9:45h	Merenda da Manhã
10:00h	Atividades livres/orientadas
10:45h	Ida ao espaço exterior/ bebeteca ou espaço lúdico.
11:00h	Higiene
11:30h	Almoço
12:30h	Higiene/Repouso
15:00h	Levantar do repouso/Higiene
15:30h	Lanche
16:30h	Atividades livres no interior ou exterior
19:30h	Encerramento da instituição

Tabela 2- Organização da rotina da Instituição A

O acolhimento era feito pela educadora e pela auxiliar, dirigindo-se à porta para receber as crianças e os respetivos familiares, conversando informalmente sobre a criança em questão. Posteriormente, o grupo da sala laranja começava por realizar o conselho da manhã, em que “A gestão dos processos de aprendizagem é feita em cooperação entre os participantes e, não, como tradicionalmente é feita, comandada pelos educadores e professores” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.114). É nesta parte da rotina que decidiam o que vão fazer ao longo do dia, tendo já a educadora predefinido algumas situações e é também o momento em que as crianças apresentam/partilham alguns objetos que trazem de casa. Depois são marcadas as presenças individualmente, para que as crianças se comesçassem a apropriar dos instrumentos de regulação do grupo e do seu próprio “eu”. Na parte da exploração livre/estruturada, a educadora propunha atividades às crianças ou permitia que brincassem e explorassem as áreas da sala. Após o almoço, as crianças dormiam a sesta e posteriormente procede-se ao lanche. De seguida, brincam nas áreas ou vão ao espaço lúdico, ou vão para a rua brincar. Penso que a brincadeira — não só na sala, mas também ar livre — é uma mais valia para as crianças, proporcionando aprendizagens através do contacto com a terra, o chão, as folhas, o cair e o levantar.

É de salientar que todas as terças-feiras a professora de Expressão Musical se dirigia à sala para realizar uma sessão de música a todas as crianças da creche, no entanto

era normalmente na sala laranja que esta sessão ocorria. No que diz respeito à Expressão Motora, era realizada pela educadora, sem ter um dia específico.

Os momentos de transição eram marcados por jogos ou canções, que acabavam por acalmar o grupo, no entanto era complicado gerir esses momentos, pois as crianças pequenas tendem a ser mais agitadas, especialmente quando estavam cansadas que era o que se verificava nos momentos antes do repouso.

1.6 Espaço e materiais da sala

O espaço na creche é o mais importante para uma aprendizagem ativa. Segundo a educadora,

“A sala não é só um espaço substituto do ambiente em que a criança permanece em segurança e onde tem os cuidados básicos (comer, dormir, higiene), mas também um espaço educativo, onde há intencionalidade, onde se desenvolve o “todo” de uma forma natural e integrada” (nota de campo, 26 de março de 2019).

As crianças precisam de “um espaço que dê espaço”, um espaço “(...) onde as interações, a linguagem e as brincadeiras pudessem acontecer por meio de múltiplas possibilidades que a intencionalidade da sua organização pode oferecer” (Ostetto, 2011, p.56). Um lugar caloroso, confortável, amplo, para quando se entrar na sala o sentimento ser de amor, aconchego e que os adultos sintam que é ali que as suas crianças vão brincar, vão aprender e vão ensinar também.

A sala laranja tem todas as condições para o bem-estar de todas as crianças e adultos que nela permanecem a maior parte do dia. É uma sala ampla e aberta que consegue aceder às necessidades do grupo e promove uma relação mais próxima com a diversidade de materiais postos à disposição. É uma sala com luz natural, luz artificial e sistema de aquecimento e ventilação. O pavimento é impermeável, o que facilita a lavagem, no entanto, não é escorregadio, o que facilita a movimentação livre das crianças, pois nesta faixa etária as crianças gostam de correr. No interior da sala existem também quatro mesas em forma de meia lua e duas retangulares e dezanove cadeiras, este espaço é utilizado para refeições e para a reunião da manhã. A sala usufrui de uma porta de acesso à casa de banho/fraldário, que é composta por duas janelas, dois muda fraldas, armários

com roupa e fraldas, quatro lavatórios ao alcance das crianças, cinco sanitas, uma banheira e um armário para arrumar produtos de limpeza. Mesmo sendo um espaço partilhado com outra sala, a equipa consegue que seja um espaço de individualidade e privacidade, em que cada criança tem o seu tempo e a atenção necessária.

Esta sala está dividida em áreas de desenvolvimento. Visto que a instituição segue os princípios do Movimento Escola Moderna, também a organização do espaço e materiais está de acordo com o mesmo, pois, segundo Formosinho (2013), “A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do educador (...)” (p.12). A equipa da sala preparou o espaço com diversas áreas, tais como:

- **Área das construções** - Nesta área, está à disposição das crianças vários objetos estruturados e não estruturados (blocos com várias cores e tamanhos, rolos de papel de diferentes tamanhos, uma pista de carros, uma caixa com diversos animais e um cesto com vários tipos de meios de transporte). Assim, é permitida a livre “(...) exploração das propriedades dos objetos (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.128), para que as crianças se apropriem dos mesmos e consigam criar brincadeiras e aprender com elas. Há jogos nesta área que não estão ao alcance das crianças, no entanto, as crianças demonstram bastante interesse em realizá-los e é-lhes permitido utilizar sempre que desejam. Esta área tem grandes possibilidades de aprendizagem e interação a todos os níveis, no entanto é mais trabalhada ao nível da matemática.

- **Área da biblioteca** - É uma área relativamente pequena, acolhedora, onde estão colocados ao alcance das crianças alguns livros adequados à faixa etária e que são apelativos desde as cores às imagens. A meu ver, esta é uma das áreas mais importantes na sala, pois nesta faixa etária as crianças gostam bastante de “ (...) manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm impacto duradouro.” (Post & Hohmann, 2011, p.148). Ao longo do ano as crianças vão trazendo livros de casa, para partilhar e colocar na biblioteca, o que os faz sentir integrados no grupo.

- **Área da dramatização** - Esta área é onde as crianças realizam o jogo simbólico, onde dramatizam com adereços, onde, no fundo, brincam com o espelho da vida “real”. Nesta área existe uma mesa com cadeiras, uma cozinha com utensílios idênticos aos reais, um espelho grande, um cesto com adereços e malas, um carrinho de bebê e uma cama feita de madeira para os bonecos. Todos estes materiais estão ao alcance das crianças, para que, segundo a educadora, possam explorá-los livremente, trabalhando a criatividade e por vezes com intervenção do adulto conseguir criar uma brincadeira em conjunto proporcionando o jogo social, por exemplo, sentarem-se à mesa para “jantar” e duas das crianças prepararem a comida. Este tipo de brincar “(...) sociodramático e o brincar turbulento necessariamente envolvem entre um ou mais parceiros” (Moyles & cols., 2006, p.26), como por exemplo quando as crianças estão a tratar dos bonecos, explicitando que estão a dar-lhes comida ou a adormecê-los, estão a desenvolver não só competências sociais e de interação entre pares, como também estão envolvidas no jogo simbólico. Esta é uma das áreas que permite que a criança desenvolva competências linguísticas e sociais, pois está em constante comunicação. A educadora privilegia bastante a brincadeira livre, mas, por vezes, sente necessidade de estar com as crianças nesses momentos, perceber como elas interagem entre si. A educadora está atenta ao que já conseguem fazer, a tarefas que têm alguma dificuldade e ir colocando desafios e ao mesmo tempo ajudando, motivando. Como refere Vigotsky, dar os “andaimes” para que a criança se sinta capaz de “(...) manejar e compreender com a ajuda do adulto (ou com a ajuda dos seus pares mais capazes.” (Moyles & cols., p.36), com isto quero frisar que o adulto tem um papel fundamental como auxiliar da aprendizagem da criança.

- **Área das ciências** – A área das ciências continha um aquário com um peixe que, segundo a educadora, foi uma das crianças que ofereceu à sala e deu o nome de “lula”, e existiam também vários cestos com material diverso: conchas, ramos de árvores... Ao longo das semanas esta área foi começando a ganhar outra forma: as crianças recolhiam elementos da natureza, com as famílias ou no recreio e traziam para completar esta área.

Estas são as áreas da sala laranja, no entanto o grupo apresentava um enorme interesse pelas artes plásticas. Não sendo ainda uma área organizada, sempre que as crianças sentem necessidade de pintar, desenhar, brincar com plasticina, recorriam ao

adulto e era lhes cedido todo o material necessário. O grupo era bastante autônomo no que diz respeito à arrumação dos materiais utilizados, percebem a rotina da sala na perfeição e quando lhes era pedido para arrumar os brinquedos e materiais rapidamente sabiam onde estavam os lugares. Os materiais estavam arrumados por áreas e por categorias para que as crianças também tenham a noção de pertença e espaço e para facilitar também a arrumação por parte das crianças. Inclusive o grupo era autônomo também na apropriação dos materiais e por esse motivo todos os materiais estavam ao seu alcance, exceto tintas, cola, tesouras e algum material de artes plásticas, por razões acima referidas e por razões de segurança.

2. Instituição B- Jardim de Infância

O meu primeiro momento de estágio nesta instituição realizou-se entre 11 de março de 2019 a 5 de junho de 2019 e o segundo momento entre dia 14 de outubro de 2019 a 25 de outubro de 2019.

A instituição B é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo frequentado por crianças de ambos os sexos. A instituição foi inaugurada em 1989, num espaço de reduzidas dimensões e apenas com as valências de jardim de infância e ATL. Com o intuito de ampliar o colégio, em 1998 abriu num outro espaço, com a valência de creche e jardim de infância. No entanto, em 2004, foi construído um novo colégio, construído de raiz, onde se juntou a valência de 1º ciclo do ensino básico. Atualmente, é uma instituição que dispõe de espaço amplos, tanto no interior, como no exterior. Tem a capacidade de acolher, em média 240 crianças, dos 4 meses aos 10 anos, distribuídas pelas valências de creche, jardim de infância e 1º ciclo. Este colégio, é para quem nele trabalha, “a magia de um sonho concretizado”, (Projeto Educativo, instituição B 2018/2021).

A instituição localiza-se na Arrentela, concelho do Seixal e as crianças que frequentam o colégio provêm de famílias de classe média/alta. Foi fundado com o propósito de proporcionar aos alunos um ensino de excelência, um espaço de afetividade, apoiado por um ambiente familiar, de segurança e confiança.

2.1 Infraestruturas e espaço físico

O colégio está organizado em dois pisos distintos, onde funcionam as três valências. O edifício está rodeado de espaços verdes, onde se encontram os três recreios (cada um para uma valência) e o espaço destinado à horta pedagógica (este espaço é explorado semanalmente pelas crianças e pode promover não só múltiplas aprendizagens mas também serve para consciencializar as crianças para a alimentação saudável e sustentável, através de brincadeiras e experiências realizadas). No que diz respeito ao recreio do jardim de infância, este dispõe de um espaço bastante amplo, promotor de brincadeira e jogos, onde as crianças têm oportunidade de correr, saltar, brincar, explorar e sobretudo aprender. É um colégio que está adaptado a todas as dificuldades que possam existir a nível motor e por esse motivo a deslocação de um piso para outro pode ser feita através de escadas ou de elevador. No rés-do-chão funcionam o berçário, a creche, o jardim de infância, a secretaria, o gabinete da direção, dois refeitórios (creche e geral), a cozinha, onde é confeccionada toda a comida do colégio (almoços e lanches) e ainda a copa de leites, local onde se aquece a comida das crianças da creche cujos pais optam por trazer comida de casa e dos bebés do berçário. No piso superior encontram-se as salas de 1ºCiclo, a biblioteca/sala das TIC, a bebeteca, o ginásio e a sala de reuniões. As salas estão equipadas com material adequado ao desenvolvimento e a aprendizagem ativa das crianças. “O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia das crianças, (...)” (Silva, Mata, Marques, & Rosa, 2016, p.26).

2.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

O Projeto Educativo é elaborado para estar em vigor num período de três anos, no qual são estabelecidos objetivos a alcançar, políticas educativas e princípios pedagógicos. Um dos principais objetivos da instituição é proporcionar às crianças um ambiente educativo acolhedor, com igualdade de oportunidades para todos e, sobretudo, um ambiente em que consigam desenvolver-se e aprender em pleno. Um dos princípios educativos é estimular a criatividade de cada criança, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a sua capacidade de intervenção face a novos desafios. O colégio acredita que o

desenvolvimento da criança se processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Segundo o projeto educativo, a instituição defende o MEM e por sua vez, este define que a escola é um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Ou seja, segundo Folque (2014), “O modelo pedagógico do MEM dá importância a que as crianças adquiram controle sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das suas relações entre “os elementos ou passos constituintes do processo, (...)”, (p. 53). É também especificado no projeto que o papel do educador é promover o processo e não apenas o produto, valorizando a criança e as suas experiências.

O projeto pedagógico é construído pela equipa de educadoras do jardim de infância, no entanto, cada uma descreve a respetiva sala. Este projeto tem um tema comum, no entanto, no decorrer do ano letivo, cada sala realiza os seus projetos e atividades, que ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. O tema é escolhido de acordo com a atualidade e intitula-se de “Oceanos XXI, Sempre a crescer... por um oceano limpo”. De acordo com este tema, cada sala tem a liberdade de explorar e dinamizar atividades distintas, no entanto, as educadoras privilegiam bastante o trabalho em equipa, partilhando ideias e observações. É de salientar que, a equipa educativa acredita que, “O desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Privilegiamos, assim, as relações de interação com os outros, sendo o ambiente educativo o modo de reconhecimento e valorização das características individuais de cada criança.” (Projeto Pedagógico, instituição B, 2018/2019, p.5).

2.3 Equipas educativa e pedagógica

A instituição conta com uma vasta equipa de colaboradores, distribuídos pelas várias valências. Intitula-se de “Um colégio de pessoas para pessoas.” (Projeto Pedagógico da instituição B, 2019), e com isto, tenta dar resposta às necessidades e interesses das crianças, incluindo as respetivas famílias, valorizando o afeto, a inteligência emocional, a diversão e brincadeira e sobretudo o respeito.

Na sala onde estagiei a equipa pedagógica era composta por:

- Educadora B (Licenciatura em Educação de Infância)

2.4 Grupo de crianças e contexto familiar

O grupo da sala B é composto por vinte e seis crianças, das quais doze são rapazes e catorze são raparigas. As crianças que o compõem formam um grupo heterogéneo que está dividido por três faixas etárias, dos três aos seis anos. Os grupos heterogéneos “visam enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças” (Folque, 2014, p. 53), partilhando conhecimentos, experiências e ajudando-se mutuamente. A sala recebeu catorze crianças novas, das quais cinco transitaram da valência de creche, cinco estavam a frequentar outras instituições, duas em casa dos avós e, por fim, duas permaneciam em casa com as mães. A adaptação é um período essencial para se evitar momentos de angústia e sofrimento pela ausência dos pais. Por este motivo, a cooperação entre a família, a equipa e a criança é uma mais valia. A maioria do grupo necessita da atenção do adulto e de apoio emocional. O papel das crianças que já estavam na sala desde o ano letivo anterior é fundamental, pois conseguem não só apoiar as crianças novas, como dar-lhes a conhecer a rotina, o espaço e os materiais, facilitando a sua adaptação e integração: “As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades, [...]”, (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22).

No que diz respeito à comunicação e linguagem, o grupo integra duas crianças que são acompanhadas por uma técnica de terapia da fala. Há também uma outra criança, apoiada nas consultas de desenvolvimento no hospital e que aguarda a visita da intervenção precoce.

No geral, era um grupo autónomo, curioso, contudo, necessitavam de trabalhar alguns aspetos de interação e participação, que, por sua vez foram trabalhados em conjunto, ao longo do ano letivo. Eram crianças meigas, algumas ainda um pouco inseguras, pelo que foi necessário trabalhar a confiança, iniciativa e participação ativa no grupo. Em momentos de conversas coletivas demonstravam na sua grande maioria interesse, mas, ainda assim, apresentavam alguma dificuldade na concentração e participação. No que diz respeito à brincadeira, de um modo geral, o grupo era unido e

brincavam muito em conjunto, partilhando brinquedos e tentando arranjar vários tipos de jogos e estratégias de forma a que todos participassem. Para as crianças, "Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 87) e é desse modo que as crianças veem a brincadeira e que com ela desenvolvem inúmeras aprendizagens.

2.5 Organização da rotina da sala

“As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e ainda substituem a incerteza do futuro (...)” (Zabalza, 1998, p.52). Deste modo, visualizo a rotina como um aspeto chave na vida do grupo, pois faz com que as crianças sintam segurança pois conseguem prever os momentos do dia. Na tabela 3 é possível visualizar a rotina da instituição e sala de forma sintetizada.

Horário	Momento da rotina
7:00h	
9:00h - 10:00h	Acolhimento e reunião da manhã
10:00h - 11:00h	Atividades livres e/ou orientadas, Projetos.
11:00h - 11:30h	Merenda da manhã e Avaliação da manhã
11:30h - 12:00h	Recreio
12:00h - 13:00h	Almoço
13:00h - 15:00h	Higiene, Repouso/Atividades
15:00h – 16:00h	Levantar do repouso / Higiene
16:00h – 16:30h	Lanche
16:30h- 19:30h	Atividades livres / Recreio

Tabela 3- Organização da Rotina da Instituição B

O dia do grupo da Sala B começa pelo acolhimento no refeitório, e de seguida às 9h, quando a educadora chega, coloca as almofadas em roda no tapete e vai buscar as crianças para começar a reunião da manhã. As crianças cumprimentam a educadora recorrendo à tabela de cumprimento que têm à entrada da sala e sentam-se nas suas

almofadas. “Acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. [...] é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 73). É assim que é vista esta parte da manhã, é um momento de conversa, partilha, muitos mimos e alegria. De seguida a educadora propõe alguma atividade que tenha pensado e/ou planeia o dia com as crianças. Este tipo de plano do dia é importante para que as crianças se sintam úteis e participem na escolha das atividades na organização da vida no grupo. A proposta de atividades por parte dos adultos deve “(...) atender às necessidades e identidades das crianças [...], focalizando-se no seu bem-estar e implicação em actividades que envolvam diversas áreas desenvolvimentais” (Portugal & Laevers, 2010, p.41). De seguida, marcam as áreas e vão brincar, explorar e trabalhar para os sítios onde escolheram, e é importante referir que as crianças podem trocar de área quando terminarem o que estavam a fazer.

No final da manhã, após as áreas estarem arrumadas, as crianças sentam-se novamente em roda, com a equipa. Enquanto comem a fruta, avalia-se cada área. Segue-se a hora da refeição. Normalmente a educadora permite que as crianças vão para o recreio antes e depois da refeição para gastar energias e sobretudo brincar. Antes da sesta, as crianças brincam em grupo e realizam bastantes jogos coletivos, os quais, segundo Zabalza (1998, p.82) são oferecidos como um terreno fértil para “cultivar” os processos cognitivos, estéticos, estético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva”. De seguida, na hora da sesta, a auxiliar contava uma história para as crianças adormecerem. Em simultâneo as crianças com 5 anos estão com as auxiliares até às 14h30 e a partir dessa hora até às 15h30 estão com a educadora em Tempo de Trabalho Participado. Este tempo é aproveitado para a realização de trabalhos variados em diversas áreas de conteúdo, onde são também feitos jogos, contar histórias, visitas às exposições que estão no colégio, continuação de projetos, entre outras. Às 15h30 as crianças da sesta acordam e vão todos para o refeitório lanchar. Posto isto, há um momento de higiene e de seguida, sentam-se em roda para combinar o que fazer à tarde, normalmente terminam trabalhos, seguem a agenda semanal ou brincam livremente. No final do dia por volta das 17h, a auxiliar fica com as crianças no recreio até os familiares os irem buscar. Durante a semana há várias atividades curriculares (natação, ginástica, inglês, ballet) e sexta-feira realiza-se o conselho de grupo. No conselho avalia-se o diário de grupo, resolvem-se conflitos, relembra-se o que fizemos e aceitam-se propostas de ideias sobre o que queremos fazer.

Em suma, o dia-a-dia do grupo detém de uma rotina flexível, em que brincar é bastante importante, tanto nas áreas como no recreio, o que, a meu ver, promove um leque alargado de experiências que, por sua vez, promovem aprendizagens diversas. Para que brincar tenha qualidade é preciso um intenso planeamento do ambiente educativo. É com o grupo que se constrói o conhecimento e se desenvolve quer a nível pessoal e social.

2.6 Espaço e materiais da sala

Quando falamos de espaço, a palavra remete-nos para algo de carácter físico, “(...) ligado aos objetos que são elementos que ocupam o espaço.” (Zabalza, 1998, p.230). No entanto, penso que o espaço é muito mais que isso, é o ambiente acolhedor e confortável que podemos proporcionar às crianças, é o leque de oportunidades de exploração e aprendizagem e sobretudo é onde se desenvolvem interações sociais entre o grupo. Deste modo, Spodek e Saracho (1998, p.145) afirmam que as “(...) habilidades sociais são um componente essencial do currículo para as crianças, (...)”. Na Sala B, o espaço é apresentado às crianças pela educadora no início do ano, no entanto é um espaço flexível que pode ser modificado pelo grupo, sempre que demonstrem interesse ou necessidade. No modelo do MEM a organização da sala é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem. E nesse sentido, a equipa pretende que o espaço educativo esteja organizado em função dos conceitos de ensino-aprendizagem e sobretudo de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Os materiais estão à disposição das crianças, para que estas os possam utilizar autonomamente.

O centro da sala constitui um espaço de trabalho para o grupo, à volta do qual se distribuem várias áreas com materiais de apoio às atividades e cada uma está identificada com o respetivo nome e inventário, realizado no início do ano letivo pelo grupo. A sala B está dividida em 8 áreas de exploração e aprendizagem:

- **Área Polivalente:** Não sendo considerada como uma área com materiais para que sejam realizados produtos, é a área onde é feito o acolhimento, onde fluem as conversas, as partilhas, a resolução de alguns conflitos, jogos coletivos, leitura de histórias, partilha de ideias, novidades e conquistas em grande ou pequeno grupo. Entre esses aspetos, flui também uma grande parte da aprendizagem. O tapete é “(...) um espaço central no cenário

pedagógico e de toda a dinâmica da vida do grupo, estando por isso estreitamente ligada à formação pessoal e social” (Cruz et al, 2015, p.41). De acordo com a citação acima referida, a componente de formação social e pessoal está bastante presente nesta área, no entanto é também aqui que se desenvolvem aprendizagens espontâneas ou orientadas de todas as áreas de conteúdo.

- **Área das Construções:** Nesta área surgem as mais variadas construções e surgem da imaginação das crianças. Neste espaço, a Sala B tem 4 caixas com diferentes tipos de blocos e legos coloridos, animais, carros e algumas ferramentas para que as crianças possam explorar e manusear de acordo com os seus interesses e necessidades. Nesta área poderiam existir outro tipo de materiais, como caixas de cartão, rolos de papel, para que as crianças pudessem ter contacto com vários tipos de material, explorando-os e dando significado a diversas brincadeiras que possam surgir. No entanto, ao longo do ano letivo, todas as áreas vão sendo enriquecidas e penso que esta não será exceção. Tal como em todas as outras áreas, esta é também fonte de vários tipos de aprendizagem, é a área onde as crianças têm contacto com várias formas e volumes e de onde surgem construções das mais variadas coisas. Nesta área também se pode brincar ao faz de conta, e isso acontece muito, quando em pequeno grupo simulam uma corrida, uma brincadeira num castelo ou até mesmo um concerto.

- **Área da Escrita:** Nesta área temos à disposição um móvel com vários tipos de ficheiros (cartolinas com imagens e respetivo nome do objeto escrito), jogos com letras e números, revistas com vários tipos de texto, lápis, canetas e um rádio. As crianças que escolhem esta área são em geral as crianças mais velhas, que já demonstram maior interesse por experimentar estas aprendizagens e revelam mais autonomia. Para algumas ainda é necessário o incentivo e sugestão do adulto.

- **Área das Ciências e Matemática:** Nesta área temos um móvel com jogos lúdicos, barras com vários tamanhos, seres vivos (peixe), globo, sistema solar, vários tipos de ampulhetas, lupas e alguns objetos como pinhas, búzios, conchas que foram oferecidos pelas crianças à área. De acordo com o material disponível, na componente da Matemática

as crianças desenvolvem vários tipos de aprendizagem (tangran, blocos lógicos). Aprendizagens essas ligadas ao sentido de número, por exemplo quando contam, reconhecem os números, entre outras. Na parte das ciências, são importantes a exploração livre de objetos e a realização de experiências. O grupo é muito curioso no que diz respeito à natureza e a realização desse tipo de atividade faz com que a aprendizagem “ decorra principalmente da ação, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição, [...] e através da sua interação com os objetos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e portanto, “ para acontecer aquilo tem de se fazer assim” (Martins, et al., 2009, p.12).

- **Área do Faz-de-Conta:** No Faz-de-Conta dispomos de uma loja, um cabeleireiro, uma cama de madeira para os bonecos, um espelho e uma caixa com fantoches. Esta é, sem dúvida a área mais escolhida. Pois é onde as crianças podem utilizar toda a sua imaginação de forma mais abstrata. É onde o jogo simbólico é mais visível, seja nas reproduções do dia-a-dia numa casa com a mãe, o pai e os irmãos, ou até mesmo ser tudo transformado numa sala de teatro, onde a mesa é o palco e as cadeiras são para o público. Nesta área, no início do ano letivo em grupo, estipulou-se um número de crianças, no entanto se conseguirem brincar com responsabilidade, a educadora é flexível e permite que estejam lá várias crianças ou que negociem com os amigos uma troca de atividade. Compreendi que nesta área as crianças brincam no geral em grupo e conseguem gerir muito bem, pois, como nos dizem Hohmann e Weikart, (2011) “As crianças envolvidas em atividades de exploração, imitação e «faz-de-conta» na área da casa ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem acompanhadas” (p. 187).

- **Área da Biblioteca:** Nesta área as crianças têm à disposição uma grande diversidade de livros, devidamente etiquetados por cores consoante o tema. Temos um sofá com vista para a janela, onde as crianças podem calmamente ver os livros, sozinhos ou em pequenos grupos. Espera-se que as crianças adquiram aprendizagens, tais como: “(...) folhear o livro e as revistas, saber o que é a capa, contracapa, as guardas e a lombada, que os livros têm título, autor e ilustrador, saber a diferença entre letras e números, (...)” (Cruz et al 2015, p.40). Deste modo, penso que o grupo no geral já adquiriu este tipo de conteúdo,

no entanto é de salientar o trabalho realizado pela equipa, quando contamos a história remetemos sempre para este tipo de tema “autor, título, capa, contracapa”.

- **Área da Expressão Plástica:** Esta área dispõe de vários tipos de papel (colorido, branco, revistas, jornais, craft, entre outros), vários tipos de tinta, canetas, lápis de cor e lápis de cera, material de desperdício, tesouras e colas. Têm também plasticina e podem fazer recorte e colagem, modelagem e experimentar várias técnicas. Os vários tipos de pincel e o manuseamento da tesoura realçam a observação mais detalhada devido à “avaliação” da motricidade fina das crianças. Nesta área, os trabalhos realizados pelas crianças normalmente são expostos na parede, pois segundo Branco (2013, p.154) “Se a criança descobre, inventa e constrói brincando, ela tem, necessariamente, a faculdade de realizar trabalho útil ou de criar obra artisticamente válida, para ela e para a comunidade”. Observei que a equipa valoriza muito as produções das crianças, mas valoriza ainda mais o processo e a evolução de cada uma delas.

- **Área dos Jogos de Mesa:** Nesta área há uma série de jogos, bonecos em miniatura, casas, puzzles, em que as crianças podem construir e brincar com os mesmos.

É de salientar que as aprendizagens de conteúdos, de formação pessoal e social, não ocorrem do suposto “ensino”, ocorrem sim das experiências que são proporcionadas às e com as crianças, da brincadeira nas áreas, da escolha livre que elas fazem e com tudo isto, é permitida a interação que através da brincadeira, promove desenvolvimento e aprendizagem. “O brincar gera inúmeras possibilidades, como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo, (...)” (Kishimoto, 2010, p.4).

3. Aspetos Variantes e Invariantes nos contextos

Ao voltarmos aos locais de estágios, temos a oportunidade de observar as diferenças, captar a essência dos novos elementos dos grupos, da nova rotina e também dos espaços modificados. Nesse sentido, os aspetos que irei referir permitiram-me refletir e

aprofundar os meus conhecimentos teórico-práticos, focando o meu olhar no meu projeto de investigação-ação. Na tabela 4 e 5, pode-se verificar uma síntese dos aspetos variantes e invariantes de ambos os contextos, que seguidamente irei abordar em detalhe.

3.1 Instituição A- Creche/Jardim de Infância

Fonte	Aspeto Variante/Invariante	O que influenciou no projeto
Instituição	Invariante	O facto de voltar ao contexto e de já ter estabelecido ligações com as equipas, permitiu-me uma maior facilidade de comunicação, observação e intervenção.
Equipa pedagógica	Invariante	O facto de já conhecer a equipa, facilitou-me na parte da intervenção e comunicação.
Projeto Pedagógico	Variante	Não teve influência no projeto.
Grupo de crianças	Variante O grupo transitou para o jardim de infância e por isso, de 15 crianças de dois anos, passou para 19 crianças de três anos.	Este aspeto foi bastante positivo, pois permitiu-me observar a evolução da brincadeira de acordo com as diferenças de idades do grupo. Na creche brincavam muito individualmente e, após a mudança para outra valência, observei que já brincavam bastante bem a pares e em pequenos grupos.
Famílias	Variante Ao entrarem novos elementos no grupo, consegui ter conhecimento das novas famílias.	Não teve influência no projeto.
Rotinas	Variante Nesta instituição, quando as crianças passam para o jardim de infância, frequentam várias atividades curriculares, que ocupam parte integrante do dia, tendo apenas dois dias da parte da manhã dentro da sala, para atividades livres/orientadas. Também as horas de refeição e do repouso se alteram.	Influenciou o meu projeto, pois permitiu-me observar como era feita a gestão do grupo de acordo com a quantidade de atividades e o tempo livre em sala. A brincadeira acaba sempre por intercalar toda a rotina, sendo que, no tempo livre é mais aproveitada pelas crianças, conseguindo brincar mais tempo e dar outro significado às brincadeiras.
Espaço materiais e	Variante Ao passarem para o jardim de infância, a sala passou a ser outra, com outras áreas de exploração e materiais, sendo organizada de acordo com as características do grupo atual.	Ao mudarem de sala e de terem acesso a mais áreas de exploração, pude observar como decorriam as brincadeiras nessas mesmas áreas.

Tabela 4- Aspetos Variantes e Invariantes na Instituição A

Ao regressar, pude observar diversas mudanças, tanto a nível do projeto pedagógico, como a nível do grupo, como da rotina e da própria sala, pois este grupo transitou da creche para o jardim de infância. Realço o quão expectante estava por rever o grupo e a equipa. Sabemos que com a evolução do tempo, as crianças desenvolvem novas capacidades e aprendizagens.

No que diz respeito ao **grupo**, este era composto por dezanove crianças, doze rapazes e sete raparigas. Pude observar mudanças significativas a vários níveis (intelectual, motor, social), nomeadamente o desfralde, a autonomia nas tarefas, nas refeições, a linguagem, o interesse pelas atividades e sobretudo pelo tipo de atividades e também a brincadeira entre pares. Atualmente é muito mais rica, pois uma das questões que levantei no estágio de creche foi o facto de as crianças brincarem muito individualmente e neste regresso observei uma grande evolução a esse nível, pois tinham também nesta sala, um maior leque de materiais que, também permitiram maior exploração. “O brincar gera inúmeras possibilidades, como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo, (...)” (Kishimoto, 2010, p.4), e nesse sentido a brincadeira deve ser promovida em vários momentos do dia. A situação da brincadeira, foi um dos aspetos que tive mais atenção, pois é um tema que me interessa bastante. Apesar de todas as atividades que a nova rotina integra, senti que as crianças tinham tempo para brincar e explorar e aproveitavam esse tempo para interagir e criar situações de brincadeira espontânea e também já tentavam criar situações de jogo.

O **desenvolvimento da linguagem** foi também uma das situações que despertou maior interesse em mim, pois, segundo Zabalza, (1998), “É sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, capacidade de aprender” (p.51). Nesse sentido, a mudança da rotina, incluindo as reuniões em conselho permite também desenvolver a linguagem, e, nesse aspeto, a maioria das crianças do grupo, já consegue verbalizar na perfeição frases completas, expor as suas ideias, dar as suas opiniões e sugestões, que por sua vez, proporciona mais momentos de partilha, interação e aprendizagem.

No que diz respeito à **rotina**, esta foi uma das maiores mudanças da transição para o jardim de infância. Estando o grupo, a equipa e a família habituados a uma agenda menos “complexa”, a nova rotina contemplava uma série de atividades que ocupavam a maior parte do tempo do dia-a-dia do grupo. As atividades que compõe a nova agenda são: Música, Natação, Inglês, Informática e Ginástica, sendo que há atividades que se repetem dois dias por semana. Para a equipa é desafiante e complicado gerir o “pouco” tempo em sala, no entanto, a educadora consegue distribuir e aproveitar todos os momentos para interagir, propor e brincar com as crianças. Para os pais, também era tudo uma novidade, e nesse sentido, a reunião de pais foi uma mais valia para desmistificar esta nova agenda

tão “preenchida” e este suposto “pouco” tempo que as crianças têm para aprender e brincar. No entanto, era notório que no tempo de exploração livre, as crianças tinham maior necessidade de brincar e, nesse sentido, a educadora propunha ao grupo atividades que fossem divertidas e que promovessem desenvolvimento e aprendizagem, no entanto deixava também que as crianças brincassem com os pares e muitas das vezes, ao ar livre, criando jogos tradicionais com as mesmas. Não só a rotina se alterou, como também houve uma mudança de **espaço**. As crianças precisam de “(...) espaço que dê espaço, às necessidades de liberdade e movimentação das crianças. Espaço que abra espaço para se repensar o planeamento para crianças pequenas, (...)” (Ostetto, 2011, p.62). As crianças ao mudarem de sala, sentiram enorme diferença, pois na creche o espaço é mais reduzido, mas que não significa que seja redutor. A nova sala é um espaço com mais materiais de exploração, com iguais oportunidades de aprendizagem e é um espaço onde são criadas as mais diversas brincadeiras, atividades e partilhas. Cabe à equipa e ao grupo, fazerem daquele espaço, “o espaço”, e fiquei bastante surpreendida quando percebi que isso acontecia na “nova” sala, que para as crianças, mesmo em adaptação, sentia que já estavam lá há bastante tempo, pela forma como me apresentaram todos os cantos e recantos da mesma e sobretudo as novas brincadeiras que nela conseguiram descobrir. A equipa não se alterou, no entanto, o projeto pedagógico sofreu alterações, nomeadamente no seu tema, sendo atualmente “Conhecer as diferenças”. Nesse sentido, a equipa tenta proporcionar às crianças momentos de convívio, diversão e aprendizagem também de acordo com o projeto.

3.2 Instituição B- Jardim de Infância

Fonte	Aspeto Variante/Invariante	O que influenciou no projeto
Instituição	Invariante	O facto de voltar ao contexto e de já ter estabelecido ligações com as equipas, permitiu-me tirar maior partido dessas potencialidades e ter uma maior intervenção de acordo com o meu tema.
Equipa pedagógica	Invariante	O facto de já conhecer e ter tido contacto com a equipa, facilitou na intervenção e observação para o projeto.
Projeto Pedagógico	Variante	Não teve influência no projeto.

Grupo de crianças	Variante O grupo manteve o mesmo número de crianças, continuando a ser vinte e seis, no entanto algumas crianças transitaram para o 1º. Ciclo e entraram novos elementos, alguns da creche e outros vindos de casa.	Este aspeto foi bastante positivo, pois permitiu-me observar a evolução da brincadeira e a forma como as crianças novas foram integradas no grupo e como as brincadeiras transitaram também, ou seja, a forma como as crianças que já estavam no grupo transmitiram as brincadeiras aos novos elementos.
Famílias	Variante Ao entrarem novos elementos no grupo, consegui ter conhecimento das novas famílias.	Não teve influência no projeto.
Rotinas	Invariante	
Espaço e materiais	Variante Mesmo sendo a mesma sala, todos os anos a equipa não só faz uma remodelação nas áreas, como também muda a disposição das mesmas.	Não teve grande influência no meu projeto, pois mantiveram -se as mesmas áreas, apenas em sítios distintos. No entanto a entrada de novas crianças trouxe diferentes materiais, por elas oferecidos, que enriqueceram as áreas.

Tabela 5- Aspetos Variantes e Invariantes na Instituição B

No que diz respeito ao jardim de infância, o **grupo** alterou-se (novos elementos), mas a rotina e a equipa mantiveram-se. Com o passar do tempo, voltar a rever o grupo, a equipa e a instituição que tão bem me acolheu, foi bastante importante para mim, pois consegui acompanhar a evolução de muitas crianças do grupo e de certa forma, aprender e acompanhar a rotina das novas crianças. Muitas das crianças que estavam pela primeira vez no jardim de infância, transitaram da sala de creche da mesma instituição e, por esse motivo, já conheciam a equipa, a rotina e até algumas das outras crianças. No entanto, foram essas mesmas crianças que já permanecem na sala que acolheram os novos elementos, explicando-lhes como é que funcionava a rotina. Também foi importante e enriquecedor compreender a forma como as brincadeiras passam “de geração em geração”, pois os residentes na sala há mais tempo, faziam questão de explicar aos mais novos as brincadeiras e os jogos que faziam em grupo, os que a equipa mais gostava e os que eles próprios mais gostavam, o que me fez compreender que a brincadeira e os jogos acabam por ser uma forma de integração de novos elementos no grupo, para além de ser divertida e proporcionar aprendizagem, deu conforto e trouxe alegria às crianças.

Em relação à **rotina**, esta não teve alterações, no entanto, a educadora, consoante o grupo de crianças poderia alterar alguns momentos, se assim fosse necessário. Para mim, o facto de regressar ao estágio, fez-me conseguir distanciar e ao mesmo tempo focar-me naquilo que achei mais significativo e, consegui fazê-lo de forma mais concisa porque a

equipa sempre me permitiu gerir o grupo e experienciar com as crianças atividades propostas por mim. Na primeira semana de regresso, a educadora conversou comigo e disse-me que tinha que se ausentar durante 3 dias, e propôs-me planificar (em conjunto com ela) os 3 dias em que ficaria a assumir o seu papel, com a ajuda da auxiliar, que foi, sem dúvida um apoio de excelência. Conversámos sobre o grupo e sobre o que poderia ser feito durante esses três dias. Esta confiança que a educadora depositou em mim fez-me sentir capaz de estar perante um grupo de crianças, partilhar ideias com a equipa e também estabelecer relação com as famílias, pois durante aqueles 3 dias, fui eu a “educadora”. Em várias alturas do dia, sentia necessidade de conversar com a auxiliar, para saber como ela se sentia ao ser eu a gerir a rotina, se estava a ser de alguma forma intrusiva na minha prática, gostava de saber acima de tudo se ela concordava com o que estava a ser feito (ainda que, a planificação passasse sempre por ela). Para mim, o trabalho em **equipa** é o único meio que nos permite ter uma prática em pleno, pois devemos constituir “(...) uma verdadeira comunidade de aprendizagem, (...), e nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.121). Sendo que esta mesma equipa não se alterou, apenas foi também, tal como no contexto de creche, alterado o projeto pedagógico, tento este ano o título de “Sempre a crescer... inovando a sustentabilidade”, no qual é esperado que se consciencialize a comunidade, a família e as crianças de que ter uma vida sustentável é o futuro. Relativamente ao tema do projeto do ano anterior, que era sobre o plástico nos oceanos, pretendeu-se dar uma continuidade, para que faça sentido para as crianças construir atividades e explorações com e para o grupo.

Capítulo IV- Descrição e Interpretação das Intervenções

Este capítulo centra-se na descrição e interpretação de algumas das intervenções que realizei ao longo dos estágios. Optei por selecionar as intervenções que foram mais significativas para a construção deste projeto e as que senti que tiveram maior significado tanto para mim, como para os grupos e também para as equipas educativas. Algumas dessas intervenções foram planificadas (são apresentadas em apêndice) e outras ocorreram naturalmente, tendo feito as minhas intervenções a partir de observações dessas mesmas situações.

Enquanto profissional de educação, sinto que é fundamental a observação, para poder haver uma intervenção de forma informada e intencional visto que, como refere Ferreira (2010) “(...) ao observarmos as crianças a brincar, pudemos obter informações essenciais a seu respeito.” (p.12). A observação foi a técnica mais utilizada por mim no primeiro estágio, em creche, pois ainda não tinha um tema definido e, nesse sentido, não conseguia realizar intervenções planificadas e intencionais para o projeto.

Através dessa mesma observação e das conversas com a equipa sobre a brincadeira e a forma como as crianças interagiam entre si, suscitou-me um enorme interesse sobre o atual tema deste projeto. É de salientar que as minhas intervenções só existiram porque as crianças me integraram no grupo e, com a confiança alcançada, permitiram que de certa forma participasse nas suas brincadeiras. Para mim foi excelente, pois consegui compreender as suas necessidades, os seus interesses e com isso, preparar intervenções planeadas e do interesse do grupo.

Por fim, realço que nem todas as intervenções foram planificadas, no entanto, a observação e integração nas brincadeiras que estavam a decorrer, fizeram-me tirar partido dessas mesmas brincadeiras. Assim, irei começar por descrever e interpretar as intervenções em que participei, intervindo com intencionalidade pedagógica, bem como aquelas que propus às crianças de forma planificada.

1. Intervenção em contexto de Creche (Instituição A)

a) Apoio à transição da brincadeira individual (lado a lado) para a brincadeira em grupo

Uma das dimensões da brincadeira que pretendi aprofundar no contexto de creche diz respeito à transição das brincadeiras individuais para as lado a lado, e posteriormente para as de grupo. Como sabemos, as crianças, na fase de desenvolvimento em que se encontram quando estão no contexto de creche, segundo Vigotsky (1974/2001) e Piaget (1966, 1967, 2006), citados por Sasso e Morais, 2013) são egocêntricas e, conseqüentemente isso reflete-se no tipo de brincadeiras que desenvolvem, sendo essas brincadeiras predominantemente individuais. Posteriormente, à medida que se vão desenvolvendo do ponto de vista cognitivo e social (*idem*), começam a conhecer e a explorar com mais sentido o espaço e as pessoas que as rodeiam, passando assim para as brincadeiras paralelas ou lado a lado. Por fim, surgem as brincadeiras em grupo, em que as crianças já compreendem o espaço e a liberdade do outro, escolhem com quem brincam e constroem as próprias brincadeiras de acordo com o que possuem à sua volta, o que promove também maior socialização. Nesse sentido, e de acordo com a transição que foi feita no ano letivo seguinte, em que as crianças passaram da creche para o jardim de infância, foquei-me no tipo de brincadeiras acima referidas.

O espaço é sempre o principal meio com que a criança contacta assim que chega a uma instituição, e, nesse sentido, deve ser o meio melhor explorado e conhecido pelas crianças. Com isto, ao iniciar o estágio no primeiro contexto, observei que a equipa permitia e investia bastante na livre exploração do espaço e dos objetos. Nesse sentido, as crianças tinham a liberdade de escolher as suas próprias brincadeiras, ainda que a intervenção do adulto, a meu ver, seja essencial no contexto de creche. O objetivo principal era sobretudo proporcionar o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Tal como afirma Ferland “(...) a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e se aprender alguma coisa é por “acidente”, pois ela “brinca por brincar” (...).” (*in*, Sarmiento, Ferreira e Madeira, 2017, p.42).

Neste contexto de creche, após algum tempo, consegui observar e perceber que:

“Nesta idade (2 anos) reparo que as crianças criam alguns conflitos devido à posse dos brinquedos e que não conseguem ainda criar muitas brincadeiras em grupo, ou seja, acabam por brincar individualmente, e alguns lado a lado, o que me suscita muito interesse, no que diz respeito à evolução que terá, após adquirirem mais maturidade, como por exemplo, no jardim de infância. Essa transição e evolução das brincadeiras, fazem-me querer observar mais especificamente.”

Nota de campo (12 de novembro de 2018)

Assim, compreende-se que a intervenção do adulto, ainda que pouco interventiva, poderá ser uma mais valia na construção de brincadeiras que promovam maior aprendizagem e interação. No entanto, essa interação só ocorre quando a criança se consegue conhecer a si própria e posteriormente consegue também aceitar os restantes elementos do grupo. Pois segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), “As crianças, ao tomarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo, vão-se reconhecendo como fazendo parte dele.” (p. 134), e assim começam as brincadeiras lado a lado e posteriormente em grupo, sendo também que os conflitos começam a ter menos recorrência.

1.1 Brincar com bonecos (Apêndice 3)

Desde muito cedo que as crianças mostram interesse em dramatizar e realizar o jogo simbólico, sendo que no fundo brincam com o espelho da vida “real”. Nesse sentido, foi-me possível observar que duas das crianças regularmente se sentavam lado a lado, cada uma a tratar do seu boneco, sem interagir uma com a outra, observando-se apenas mutuamente, e por vezes, imitando a ação uma da outra. Este tipo de brincar “(...) sociodramático envolve necessariamente um ou mais parceiros.” (Moyle & al, 2006, p.26). No entanto, nesta situação mesmo sem interagir ativamente, os objetos que os rodeiam, permitiram-lhes imaginar, dramatizar e imitar ações do quotidiano, tais como o

cuidado a ter com os bebés, pois “Todos os brinquedos e objetos (adequados à faixa etária) são facilitadores de uma aprendizagem ativa estimulando a curiosidade e promovendo ao mesmo tempo interações interpessoais.” (Simão, 2013, p.20). Esta ideia remete para a importância da comunicação não verbal e da observação, neste caso feita pelas crianças nas suas ações. No entanto, a imitação das ações e a intervenção do adulto permitiram que as crianças interagissem, ainda que muito pouco.

Ao observar, decidi intervir, conversando com ambas as crianças:

“Eu- Então D.V o que estás a fazer com o teu boneco?

D.V- É a mana! Vou dar papa à I.

O D.V tinha sido promovido a irmão mais velho há cerca de 2 meses, o que o levava a imitar as ações que observava em sua casa.

Eu- E tu D. o que estás a fazer com o teu bebé?

D- O bebé quer xixi.

A D. estava a realizar o desfralde e nesse sentido, colocava constantemente o bebé num bacio e ela na sanita. Neste momento exemplificou para eu ver.

Eu- Uau, muito bem! E o que achas que mostrares ao D.V o que estás a fazer?

Assim, a D. e o D.V começaram a mostrar ambas as tarefas que estavam a realizar, ainda que durasse muito pouco tempo. “

Nota de campo (28 de novembro de 2018)

Ferland (2006) afirma que em determinada altura “a criança começa gradualmente a interessar-se pelos pares, de início por curiosidade e de seguida como potenciais parceiros.” (p.146). Nesse sentido, percebi que a minha intervenção foi essencial, pois de certa forma, coloquei um “andaime”, como nos diz Bruner, para que as crianças comessem a interagir e a perceber que o par que está ao lado também pode ensinar e aprender connosco.

1.2 Ler e aprender (Apêndice 4)

A leitura de histórias é uma área muito explorada desde que as crianças são muito pequenas, pois permite-lhes abstrair do mundo que as rodeia, entrar no mundo imaginário, aprender e conhecer não só o potencial dos livros, como também das histórias neles inseridas. Nesta faixa etária as crianças gostam bastante de “(...) manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis e que têm impacto duradouro.” (Post & Hohmann, 2011, p.148).

Uma das crianças trouxe o livro do “Capuchinho Vermelho” para partilhar com o grupo. No entanto, a meio da manhã, decidiu ela mesma sentar-se na mesa, folheando o livro e contando a história.

“S- Era uma vez uma menina...

Quando olhei, três crianças tinham puxado cadeiras e sentado ao lado do S. a ouvir e inclusive a ajudarem no desenrolar da história. “

Nota de campo (4 de dezembro de 2018)

Decidi não intervir, pois a criança em questão era das mais velhas da sala e conseguiu de certa forma gerir o pequeno grupo que se juntou, havendo alguma interação, ainda que, passado pouco tempo algumas crianças tivessem começado a dispersar, o que é normal, tendo em conta a idade das crianças e o seu nível de concentração não ser muito elevado.

Como referi no enquadramento teórico, na creche a aquisição da linguagem é uma das evoluções mais notórias nas crianças, e segundo Cairuga, Castro e Costa (2015, p.133), a leitura e manuseamento de histórias são fundamentais para a atenção e memória e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e auditivas.

1.3 Atira-me a bola (Apêndice 5)

O espaço lúdico da instituição era o espaço interior de eleição das crianças, no entanto as brincadeiras eram normalmente individuais e esporadicamente a pares. De acordo com a teoria da interação social defendida por Vygotsky, as crianças adquirem valores e capacidades quando estão em plena interação com o outro e com o meio envolvente. Nesse sentido, ao observar uma criança sentada no chão a atirar uma bola, decidi responder-lhe de igual forma, atirando-lhe também a bola.

“Ao realizar essa brincadeira com o S., chamamos a atenção de várias crianças que se foram aproximando e demonstrando interesse pelo jogo. Assim, decidi ausentar-me e deixar que brincassem em conjunto. Inicialmente apenas uma das crianças demonstrou interesse em jogar com o S. Quando voltei a observar, já eram quatro jogadores, que se entenderam muito bem e conseguiram agilizar o jogo para que todos atirassem a bola.”

Nota de campo (19 de dezembro de 2018)

Por ser uma atividade inicialmente espontânea por parte da criança, fez-me compreender a importância do papel do adulto em certos momentos. Ao dar sentido às brincadeiras, brincando com as crianças, podemos construir com elas momentos muito produtivos e interessantes. O papel do adulto é essencial neste aspeto pois cabe-lhe, ceder todas as ferramentas possíveis para que brincar seja feito em pleno pelas crianças, isto é “(...) ter oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.42).

Balanço das Intervenções

Em todas estas intervenções acima descritas, as intencionalidades foram idênticas e pretendiam sobretudo criar momentos de bem-estar às crianças, proporcionar diferentes

explorações do mundo que as rodeia, desenvolver a consciência de si próprias e dos outros e sobretudo fomentar a capacidade de interação entre pares. Todas estas intencionalidades se enquadram no objetivo geral em que me foquei no contexto de creche, relativamente à transição das brincadeiras individuais, para as brincadeiras lado a lado e por fim para as brincadeiras em grupo. Todas as intervenções iniciaram-se de forma espontânea, no entanto o apoio do adulto foi sempre essencial durante o seu decorrer. É imprescindível que o adulto consiga “Adaptar-se, com facilidade às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo.” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.22) e, nesse sentido, ao compreender o que as crianças necessitavam num determinado momento, decidi intervir, tentando dar mais sentido ao que estava a ser feito, interagindo e sobretudo brincando com elas.

No que diz respeito às dificuldades, nem sempre foi fácil, pois quando intervimos, tive receio de ser invasiva, o que fez com que por exemplo na atividade do “atira-me a bola”, a certa altura desviei-me da brincadeira e fiquei apenas como observadora. Penso que por vezes é bom apoiar, mas também é bom saber quando é altura de nos afastar-mos e dar espaço às crianças. Nesse sentido, penso que consegui ser crítica e compreender qual era o meu lugar nas brincadeiras e quais as necessidades das crianças, respeitando sempre o seu espaço e o seu ritmo.

“Os educadores devem ter sempre presente que, se é pela palavra que a criança começa a ter contacto com a vida espiritual da sociedade, esse precioso instrumento não deve ser menosprezado.” (Branco, 2013, p.22). Com isto, quero frisar que é pela linguagem, seja ela verbal ou não verbal que as crianças expressam aquilo que desejam e que sentem e é importante dar atenção a isso, o que muitas vezes com um grupo grande, fica mais complicada essa gestão.

Todas estas dificuldades foram ultrapassadas ao longo dos estágios, com maior conhecimento da individualidade de cada criança, e dando espaço, tempo e carinho, intervindo quando necessário, dar ferramentas para que no futuro as crianças sejam, quem elas querem ser, e que sobretudo, nunca deixem de brincar, pois é com a brincadeira que as aprendizagens mais significativas surgem.

Estas intervenções foram realizadas no sentido de alargar o leque de experiências das crianças, interagindo com elas, apoiando-as nas dificuldades e sobretudo dando “(...) oportunidades de tomada de iniciativa, oportunidade de gestão do tempo, de escolha livre,

(...).” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p.42). Foi, sobretudo, com o objetivo de mostrar que a interação com os pares/grupo pode ser uma mais valia no que diz respeito às brincadeiras e às aprendizagens das crianças.

1.4 Brincar com sombras (Apêndice 6)

Percebi que as crianças brincavam ainda individualmente e lado a lado e nesse sentido, decidi planificar uma intervenção com intencionalidade de promover a interação em grande ou pequenos grupos, de modo a conseguirem tirar melhor partido possível da brincadeira e explorarem o mundo que os rodeia de uma maneira diferente.

Esta intervenção teve também como intencionalidade não só a exploração do que os rodeia como também do seu próprio corpo e consequentemente também o desenvolvimento da comunicação oral no que diz respeito à interação com os pares. Com esta brincadeira pretendeu-se também desenvolver conceitos de orientação espacial, como o longe e perto recorrendo não só aos objetos como também às sombras dos corpos.

A intervenção do adulto foi a estratégia que implementámos para dar mais sentido às brincadeiras, tentando que interagissem com os objetos e com os elementos do grupo.

Previamente, a equipa preparou a bebeteca com holofotes e um espaço amplo para dar início à brincadeira.

“Foi incrível quando entraram na sala e viram apenas holofotes apontados à parede e a sua sombra. Não lhes foi imposto nada, exploraram o corpo, perceberam que mais perto ficavam mais pequenos e mais longe ficavam maiores”. Nesta fase, não interagiram com os pares, nem com os adultos, nem com o grupo.”

Nota de campo (18 de dezembro de 2018)

Como a sala estava preparada com holofotes e as luzes apagadas, fazendo recurso às sombras chinesas, foi-lhes contada a história “A que sabe a lua” *Kalandraka*. No final, como as crianças mostraram interesse em explorar as sombras, puderam brincar com as personagens da história.

“O encantamento das crianças com as sombras, a interação que foi visível entre pares, fez-me compreender que a atividade estava a ter significado para o grupo.

Quando me chamaram para brincar, comecei a intervir e a tentar que as crianças mais tímidas conseguissem interagir com os outros elementos do grupo, o que realmente acabou por acontecer, com a brincadeira “quem chega à cabeça do dinossauro?” As crianças tentavam ajudar-se mutuamente para apanhar a sombra do dinossauro. O que foi incrível”.

Nota de campo (18 de dezembro de 2018)

Esta atividade permitiu não só que as crianças conhecessem o seu corpo como também “(...) envolverem-se de forma espontânea com os outros e com os objetos à sua volta, (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.130).

Balanço da Intervenção

Decidi colocar esta intervenção isolada, pois foi planeada por mim e pela equipa, ao contrário das anteriormente descritas. Sendo uma intervenção planificada, decorreu de várias semanas de observação intensa das necessidades e interesses das crianças. Pretendeu-se melhorar as experiências do grupo, envolvê-los noutra tipo de atividades, fora do que estavam habituados e sobretudo que conseguissem interagir em grupo. Pois como nos diz Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), brincar está muito ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida e é através das brincadeiras que a criança consegue descobrir o seu papel no mundo.

Havendo também dificuldades de observação específica, de tentar apoiar todas as crianças, de interagir com elas, de alterar o necessário durante a atividade, tudo isso teve de ser gerido com a ajuda da equipa. No entanto, sabemos que este tipo de atividades permitem que “as crianças se envolvam de forma espontânea com os outros e com os objetos à sua volta, (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.130). Como futura educadora senti que esta atividade foi muito enriquecedora, tanto para mim, como para a equipa e em especial para as crianças, porque conseguiram desfrutar de um ambiente diferente do que estavam habituadas e ainda assim divertiram-se imenso, no fundo, serem crianças.

É de salientar que no ano letivo seguinte, o grupo transitou para o jardim de infância, onde foram feitas apenas observações, sem intervenções relevantes para o projeto. Sendo que, com a maturidade e idade, as brincadeiras em grupo tendem a ser mais frequentes.

2. Intervenção em contexto de Jardim de Infância (Instituição B)

a) Importância dada ao jogo em pequenos/grande grupo

O início do meu estágio em jardim de infância permitiu-me observar o gosto por jogos que a maioria do grupo tinha e nesse sentido decidi que ia focar a minha observação/intervenção nessa vertente da brincadeira e tentar construir conhecimento com as crianças. Conhecimento e intervenções essas que seriam planeadas ao pormenor de acordo com as necessidades e interesses do grupo e também de acordo com os projetos de trabalho que decorriam na sala. Tal como afirma Chateau (1975), “o jogo corre nas veias de cada criança porque é inerente à sua própria condição.” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.16), e por isso, é uma atividade imprescindível ao processo de formação das crianças.

De acordo com as minhas intencionalidades, que eram proporcionar momentos de jogo às crianças, tanto em grande como em pequeno grupo, decidi, em conjunto com a equipa, adequar as atividades não só a esses objetivos, como também perceber quais as conceções das crianças a cerca dessas ideias e permitir que participassem também na planificação, pois “a participação da criança na gestão cooperada do currículo decorre da

escuta ativa pelos adultos, fundada da observação e na comunicação com as crianças.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.133).

Com isto, é importante também frisar que as intencionalidades educativas que estão presentes nas planificações são não só um ponto de referência para observação e registo por parte do adulto, como também pretendem “(...) dar sentido à ação, ter um propósito (...)” (Silva, Mata, Marques, & Rosa, 2016, p.13), e por isso, no final senti que foi não só um trabalho feito com a equipa da sala, mas sobretudo com a participação e empenho de todo o grupo de crianças, o que tornou tudo mais especial.

2.1 Livro e Teatro “O Pedro e o Mar” (Apêndice 7)

Nesta instituição, por vezes as atividades/intervenções surgem de partilhas feitas pelas crianças, e esta atividade foi uma delas. Surgiu com a partilha de uma criança, que nos presenteou com “*story cubs*” (dados com imagens para construir histórias) e com a construção de um livro em família. Achei que foi não só importante para a criança em si, como também para o restante grupo, pois sabemos que “(...) a família e a escola, representam todo o ambiente social da criança.” (Giorgi, 1975, p.19). Com isto, o grupo mostrou bastante interesse em construir a sua própria história e assim aconteceu. Em grande grupo, as crianças escolheram um par para lançar os dados e começar a construir a história, ao mesmo tempo em que eu ia registando.

G- Patrícia, já reparaste como é giro jogarmos e construirmos a história todos os amigos juntos?

Eu- Pois é, é incrível. E o que acham que poderíamos fazer com esta história tão incrível que fizemos em conjunto?

M- Eu até achava que podíamos também construir um livro, eu já sei como se faz.

Eu- Acho boa ideia. E o que acham de cada um escrever um final diferente, com as famílias em casa?

A.M- Ya, foi boa ideia. E até podemos também fazer teatro, há muito tempo que não fazemos.

Eu- Ok, acho uma ótima sugestão. Temos é que nos organizar bem.

A construção do livro foi um desafio incrível tanto para a equipa como para as crianças, desde a escolha dos materiais à gestão do tempo e à gestão dos pequenos grupos e das tarefas. No entanto, decidiu-se que seriam apenas quatro das crianças com maior idade na sala que iriam realizar o livro, com apoio de um dos adultos. Quero salientar que o apoio do adulto foi crucial na construção do livro, pois sendo uma atividade exigente de acordo com a escrita, nomeadamente do título e dos autores que foi realizada pelas crianças. A escrita da história foi realizada pelo adulto e durante esse tempo as crianças assistiram e ilustraram por baixo. Livro construído, apresentação feita ao restante grupo, colocado na biblioteca com sucesso, passámos à fase seguinte, o teatro.

Ao longo do estágio já tinha tido oportunidade de observar que muitas das crianças tinham um gosto pela representação e, nesse sentido, decidi dar-lhes oportunidade de, com o livro e a história construída, passarmos para a realização de fantoches para o teatro. A construção do livro e a construção dos fantoches para o teatro, foi uma das maiores dificuldades que senti, a gestão do tempo e das tarefas, no entanto dei oportunidade de as crianças se organizarem, pois tal como Branco (2013), acredito que, “a educação deve estimular todas as capacidades potenciais existentes na criança, para que lhe permitam a escolha da atividade que mais lhe convenha.” (p.154). Nesse sentido, as crianças que escolheram a construção do livro, gostavam também de participar na construção dos fantoches e foi o que aconteceu, enquanto o grupo de atores ensaiava a peça. O trabalho de equipa é um dos valores que acredito em educação de infância e acho extremamente importante desenvolver com crianças desde muito cedo. Senti que ambas as tarefas, serviram não só para as crianças interagirem com todos os elementos do grupo mas também para aprenderem a negociar sentidos, a ouvir, a ter responsabilidade nas tarefas, mas tudo isto através de uma brincadeira que surgiu do próprio grupo e claro, da intervenção de toda a equipa da sala. Com esta realização e divisão de tarefas “(...) as crianças aprendem progressivamente a antecipar as atividades, realizar planos e auto-regular o seu trabalho.” (Folque, 2014, p.55).

Após construído e colocado na biblioteca o livro (Apêndice 7.1), começaram os preparativos dos ensaios e dos fantoches para o teatro, que iria ser apresentado no final da semana.

L- Patrícia, não achas giro que os bebés vejam a história?

M- Sim! Vá lá, os da sala 2, iam gostar, o meu primo ia gostar!

(Não tinha pensado nisso, mas achei boa ideia, no entanto, fiquei cheia de medo acerca da gestão do teatro, do restante grupo e ainda das crianças da sala 2).

Eu- Certo, então e que tal escrevermos um convite e o M. ir lá entregar?

Nota de campo (13 de maio de 2019)

Posto isto, decidimos que seria melhor escrevermos as tarefas que cada pequeno grupo desempenharia, para nos organizarmos melhor. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “Fazer e expressar escolhas, planos e decisões é fundamental para que a criança desenvolva um sentido de competência e igualdade [...] adquirindo também uma confiança progressiva em si (...).” (p.580). É importante dar oportunidades para que as crianças escolham e sintam que têm um papel ativo sobre a sua vida na sala e sobre as tarefas e atividades que são significativas para eles. Assim, em papel A3 fiz uma grelha com as tarefas que combinámos e o material necessário para a construção dos fantoches e um a um, escreviam o seu nome na tarefa pela qual queriam ser responsáveis.

Com a construção dos fantoches, decidi deixar os materiais à escolha das crianças cedi-lhes aquilo que pediram e realizaram os fantoches. É importante que as crianças tenham contacto com vários tipos de materiais e sobretudo material reutilizável, pois assim conseguem começar a compreender “(...) que a arte e a vida são indissociáveis” (Silva, Mata, Marques, & Rosa, 2016, p. 49) e que todos os objetos/materiais podem ser transformados. Cabe então ao educador/a “(...) alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as capacidades de criação.” (idem, p. 49). O grupo de crianças criou as personagens da história de acordo como as imaginavam (Apêndice 7.2).

É de salientar que “ A criança aprende mais depressa quando está entre os seus pares. Se a criança estiver sozinha, não pode aprender, porque não se confronta com outros.” (Vasconcelos, 1997, p.177). Esta ideia remete para a importância do trabalho em pequeno grupo ou a pares, pois através da observação, diálogo e interação/ brincadeira as crianças desenvolvem outro tipo de conhecimento.

Foi nos ensaios que percebi a importância que esta brincadeira/intervenção teve para as crianças, pois foi levada bastante a sério por todo o grupo. No dia dos ensaios, o grupo de atores escolheu o espaço exterior para ensaiar, e nesse momento percebi que “(...) a mudança de espaço físico é muito importante para as crianças. [...] a mudança de espaço e materiais “permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica.” (Vilhena e Silva, 2002 *in*, Sarmento, Ferreira e Madeira, 2017, p. 47). E por isto, é importante alterar a rotina, os espaços, os materiais, os tempos, as atividades. Sabemos que a rotina é importante para as crianças, mas, por vezes a mudança é fonte de desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias que fazem também parte do crescimento.

O dia da apresentação (Apêndice 7.3), foi uma manhã cheia de emoções e muitos sorrisos, desde a organização da sala, à realização do teatro, o nervosismo dos atores, da equipa e a esperança de que ia correr tudo bem, parecia mesmo um teatro à séria, e era... É importante a participação das crianças na organização do espaço, para que a criança seja “(...) executante e criador ou condutor de tudo o que envolve o teatro” e não para que a criança seja apenas um “(...) mero executante.” (Silva, Mata, Marques, & Rosa, 2016, p. 53). O teatro correu como esperado, ao conversar com as crianças percebi que se sentiram confortáveis, conseguiram dizer as frases que tinham ensaiado e o grupo da creche esteve exemplar enquanto público.

Eu- Como acharam que correu?

G- Foi lindo! Eu adorei ser o narrador, e os bebês amaram, vocês deviam ter reparado na carinha deles.

L- O meu primo estava contente.

Eu- E vocês o que acharam desta atividade? O que gostaram mais de fazer?

M- Achei divertida, gostei de brincar com os amigos, de aprender a fazer os fantoches e o livro, agora vou também ensinar à mana.

M.C- Às vezes também temos que ter calma a falar com os outros que são mais novos.

Nota de campo (17 de maio de 2019)

Decidi fazer uma avaliação em conjunto com as crianças, pois acho importante perceber o que pensam sobre o assunto e se foi significativo para elas. Este tipo de avaliação permite às crianças refletir sobre as suas ações e posteriormente adquirir novos e melhores comportamentos.

2.2 “Jogo da memória” (Apêndice 8)

Em conversa com o grupo compreendi que havia necessidade de ter mais jogos na sala, em especial na área dos jogos de mesa. De acordo com essa observação e conversa, propus às crianças criarmos um pequeno jogo da memória com um tema à sua escolha. Com isto pretendia não só que as crianças se divertissem a realizar uma atividade do seu interesse como também a realizassem em equipa, e que todos contribuíssem para a mesma finalidade. Desta forma, escolheram o tema dos animais marinhos (projeto em curso na altura).

Cedi os materiais necessários, sendo eles cartões cortados à medida para as peças, as fotografias dos animais para recortar e colar, as tintas para pintar as peças e a caixa.

Após verificarmos os materiais, as crianças organizaram-se em pequenos grupos (as crianças mais velhas demonstraram mais interesse). Os grupos dividiram-se para a realização das tarefas: recorte e colagem das fotografias nas peças do jogo, pintura das peças e decoração da caixa. Estas tarefas foram realizadas a pares, escolhidos livremente pelas crianças e o adulto teve apenas um papel de apoio na tarefa de recorte e colagem.

M- Aí que engraçado. Este foi o animal que eu apresentei. Posso fazer as colagens com a minha amiga C?

Eu- Claro. Vocês colam nos cartões. Quem quer pintar os cartões?

A.M- Eu quero escrever o nome do jogo da memória dos animais marinhos.

M.C- Eu vou pintar porque é mais divertido e aprendemos as cores bonitas.

Eu- Ok. E alguém quer decorar a caixa?

L- Eu gostava, mas queria que alguma amiga me ajudasse.

Eu- então conversa com a tua amiga e depois decidem.

C- Eu ajudo-te L.

Nota de campo (24 de abril de 2019)

Tarefas decididas, mãos à obra, com a ansiedade de jogar o mais depressa possível. Ao final da tarde, após a hora do lanche conseguimos dividir-nos em equipas de pares e jogar o nosso jogo da memória, com algumas regras predefinidas, já conhecidas pelas crianças. No entanto, como afirma Piaget, o jogo com regras é mais compreendido entre os 5/6 anos, no entanto com a ajuda e os “andaimes”, segundo Bruner, colocados pelas crianças mais velhas e pela equipa, todas as crianças conseguiram jogar e divertir-se no jogo, estando assim a entrar na Zona de Desenvolvimento Proximal que Vygotsky defende, com a esperança de que futuramente, as crianças adquiram os conhecimentos e maturidade necessária para jogar sozinhas.

Por fim, é de salientar a importância que o jogo e a brincadeira têm na vida das crianças, pois “(...) ao nascer de um ato livre e espontâneo da criança e, naturalmente, corresponder a algo que ela escolhe para fazer desinteressadamente, sem esperar mais outra recompensa que não a do prazer de se dedicar a esse ato de expressão lúdica, está a abrir espaço e a dar largas à sua imaginação, fantasia e criatividade.” (Ferland, 1998, p.34, *in*, Sarmiento, Ferreira e Madeira, 2017, p.18), e sobretudo, interação e aprendizagem.

Balanco das intervenções

“A observação do brincar é um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança.” (Moyles, 2007, p.200). Foi sempre nesse sentido que intervimos nas brincadeiras/jogos das crianças, tentando proporcionar-lhes momentos únicos, formativos, divertidos e de interação.

Considero que através das duas atividades acima referidas, não sendo planificadas apenas por mim, mas em conjunto com as crianças e a equipa, permitiram a interação do grupo com todos os elementos, a escolha de tarefas permitiu criar nas crianças uma responsabilidade acrescida e a construção e realização dos jogos, permitiram a compreensão de regras, do ganhar e perder, da negociação e ouvir o outro. Tudo isso e também aprendizagem nas áreas de conteúdo, pois sabemos que através de um jogo seja ele qual for, podem ser trabalhadas todas as áreas de conteúdo. Especificamente, estes jogos foram orientados para as áreas da expressão plástica, matemática, conhecimento do mundo, português e também senti que houve um desenvolvimento a nível social por parte das crianças.

A dificuldade em gerir o grupo e o tempo, penso que será sempre uma das dificuldades em educação de infância, pois com as crianças é tudo muito intenso, no entanto, sinto que por vezes é necessário abrandar o ritmo, ir consoante aquilo que as crianças necessitam, modificar a meio das atividades se necessário, ouvir as crianças e por vezes está-se tão “mergulhada” nas atividades que nos esquecemos do que nos rodeia. As crianças deverão ser sempre o foco, é para elas e por elas que intervimos e proporcionamos momentos de brincadeira e aprendizagem.

Quero salientar que a avaliação em grupo é sempre uma mais valia não só para percebermos o que as crianças pensam como também para nos auto avaliarmos e compreendermos o que poderemos melhorar. Em suma, todas as intencionalidades previamente pensadas, foram desenvolvidas e acima o sorriso no rosto e o brilho no olhar das crianças fez-me compreender que foram “missões” cumpridas.

2.3 “Jogo Marinho” (Apêndice 9)

Como tenho vindo a referir, neste contexto senti que o grupo de crianças necessitava e desejava ter jogos na sala e, nesse sentido, decidi planificar uma atividade que integrasse as competências (sociais, cognitivas e emocionais) mas que sobretudo a brincadeira e o jogo fossem a chave para a realização desta atividade. Sugeri então às crianças a criação do nosso próprio jogo de tabuleiro. Todo o grupo demonstrou bastante interesse na realização das tarefas para o jogo, tais como a construção do percurso, das cartas, dos pinos e do dado. Esta atividade demorou aproximadamente 3 a 4 dias a ser realizada e foram utilizados os seguintes recursos: cartão, cartolina, tintas, pincéis, materiais de recorte e colagem e massa de moldar. É importante salientar que o apoio do adulto foi essencial na explicitação e apoio nas diversas tarefas, no que diz respeito não só à gestão do tempo como também dos materiais e dos pequenos grupos.

Posto isto e como é habitual em todas as atividades de grande grupo, dividimos as tarefas numa tabela e cada criança registou o seu nome na tarefa que gostaria de realizar, formando assim pequenos grupos.

É de salientar que foram também as crianças que selecionaram os materiais, o tema, as cores e os números do jogo. Nesse sentido, “ A pressão do currículo não pode substituir em nenhuma situação o valor educativo da autonomia e da iniciativa das crianças (Zabalza, 1998, p. 50), mas por outro lado, “ os professores(as) também precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento de competências específicas.” (idem, p. 50). Em relação às regras do jogo, foram decididas em pequeno grupo e com o meu apoio. E o tema foi decidido em conversa de grande grupo e por maioria ganhou o tema dos animais marinhos. Ao longo da escolha, fui dialogando com as crianças para perceber o que as levou a tomar algumas decisões:

Eu- Porque é que escolheste a tarefa de escrever os números MC?

MC- Porque eu já aprendi os números todos e sei fazer muito bem.

Eu- E tu L, escolheste esta tarefa porquê? (A L é uma das crianças mais novas da sala, ainda não reconhece todos os números, nem sabe ainda escrevê-los bem).

L- Porque eu queria saber os números e alguns eu não sei, mas gosto de pintar.

Eu- Olha boa ideia, então pintas as casas do jogo e quando a MC estiver a escrever os números ficas a observá-la e podes ajudar.

MC- Sim L, podes me ajudar, tu já sabes fazer o número da tua idade (4).

Nota de campo (20 de maio de 2019)

Este episódio fez-me refletir sobre a empatia e solidariedade que a MC tem com as crianças mais novas, a forma como ela, que já adquiriu o sentido de número, já os reconhece e sabe escrevê-los, mostra interesse em apoiar e ensinar o que já sabe à L. No entanto, a L. reconhece que não sabe alguns números mas que já sabe pintar muito bem. E é isso que é importante, valorizar o que as crianças já sabem. Neste caso, fui uma mera mediadora da conversa, pois ambas as crianças conseguiram organizar-se e dividir as tarefas, ajudando-se mutuamente. Isto é, “As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades, (...)” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22). Nesse sentido, é de salientar a importância dos grupos heterogêneos na realização de brincadeiras, tarefas e atividades. É importante também compreender as competências que são adquiridas neste tipo de jogos, pois ao construí-los, as crianças conseguem compreender o que já sabem e o que ainda podem vir a saber.

Ainda no primeiro dia, da parte da tarde, o grupo da pintura do cartão pôs mãos à obra. Sendo o grupo formado por 3 elementos, era complicado pintar em cima da mesa, então decidimos que poderiam pintar no chão para todos conseguirem chegar. Decidimos pintá-lo de azul, mas gostaria que as crianças experimentassem outra técnica e ao abrir a

porta das tintas, vi que haviam 3 esponjas. Questionei as crianças se já tinham pintado com as esponjas e elas responderam que sim, então propus que o cartão fosse pintado de acordo com essa técnica, até porque tínhamos pouca tinta azul e assim conseguimos poupar. Foi uma ideia que lhes agradou e foram de imediato buscar as taças para colocarem a tinta azul. As três crianças conseguiram ter a percepção dos locais onde ainda faltava tinta e a meio da produção iam dialogando entre si e eu fui também intervindo algumas vezes.

M- Olha que está a ficar bem bonito.

M- Somos uns grandes pintores.

MC- É assim meninas, olhem.

Eu- Realmente, vocês estão a fazer um ótimo trabalho, mas o que acham de espalharem mais a tinta?

M- Pois, e já temos pouca, façam assim (pega na esponja e começa a espalhar a tinta).

MC- Boa ideia, parece mesmo o mar.

Nota de campo (20 de maio de 2019)

“As explorações e o diálogo entre crianças e com o educador/a sobre os elementos visuais e as diferentes representações são importantes para desenvolver a expressividade e o sentido crítico.” (Silva, Mata, Marques, & Rosa, 2016, p. 49). Desse modo, tentei manter um diálogo, não muito exaustivo com as crianças, para que estas comecem a observar as suas produções com um olhar mais crítico, arranjando soluções de melhoria. O cartão ficou pintado e o percurso desenhado, de seguida, colocámo-lo em cima de uma mesa para que secasse (Apêndice 9.1).

No segundo dia, foi realizada a tarefa de modelação dos pinos e do dado, a pintura das casas e colocação dos números (Apêndice 9.2). Na tarefa da pintura das casas, foi necessário o apoio do adulto para decidir quais as cores que iriam corresponder às regras. Nesta escolha foi necessário prestar mais apoio, pois duas das crianças que escolheram esta tarefa são ainda pequenas e é complicado ainda compreenderem a dinâmica do jogo

com regras. Decidiram então que as casas onde teríamos que ir buscar uma carta seriam de cor amarela, cor-de-laranja e verde e que a casa para recuar e avançar seria dourada e a casa para não jogarmos uma vez seria com um X vermelho. O jogo com regras é importante no quotidiano das crianças, pois tudo tem regras e com isso, segundo Piaget (1946), a criança aprende a lidar com as delimitações no espaço e no tempo e o que pode e não pode fazer naquele jogo.

Enquanto tudo isto acontecia, estava também o grupo das cartas a trabalhar no recorte e colagem (Apêndice 9.3). Sendo este um grupo de crianças mais velhas, mostraram-se mais autónomas na realização da tarefa, que consistia no recorte de imagem para colar nas cartas. Cada conjunto de cartas tem uma cor, cor essa que corresponde às casas do tabuleiro do jogo e corresponde a um tema específico sobre os animais marinhos. Escolheram então que as cartas amarelas eram sobre as famílias (colaram a foto de cada animal e eu escrevi o respetivo nome, quando retirassem essa carta tinham que dizer a família do animal), as cartas verdes eram sobre a alimentação (coloram a foto do animal e duas opções de alimentação, quando retirassem essa carta tinham que dizer quais das opções estavam certas) e por fim as cartas cor-de-laranja (colaram a foto de metade de cada animal, e por trás escrevi uma pergunta, para quando retirassem a carta, quando jogassem sozinhos adivinhavam qual era o animal e quando jogassem com o adulto poderiam responder à pergunta). As imagens foram impressas por mim, recortadas e coladas pelas crianças. Neste grupo, foi notória a interação, pois sendo crianças mais velhas, as conversas fluíam com outro sentido:

M- Olha o meu animal marinho favorito, ainda se lembram o que ele come?
A.M- Eu lembro, come peixes pequeninos.
M- Muito bem. Acertaste. Nós já somos mais crescidos, conseguimos saber melhor as coisas.

Nota de campo (21 de maio de 2019)

Com esta atividade, as crianças, para além de desenvolverem a motricidade fina no recorte e colagem, puderam consolidar também conhecimentos sobre os animais

marinhos. “As crianças vão conhecendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços e os materiais.” (Silva, Mata, Marques, & Rosa, 2016, p. 85), nesse sentido, com esta atividade conseguiram consolidar conhecimentos dos animais (conhecimento do mundo natural) e com a partilha, interação e comunicação conseguiram desenvolver conhecimento sobre o mundo social.

No terceiro e último dia, com tudo a postos, finalmente pudemos desfrutar do nosso “jogo marinho”. Dividimo-nos em grupos, primeiro jogaram 6 crianças e eu, e de seguida outras 6, e assim sucessivamente. Propus que as crianças que não estavam a jogar fossem brincar para outra área depois de ouvirem a explicação das regras, no entanto todas as crianças quiseram assistir à realização do jogo. Este tipo de jogos com regras são importantes e trabalham todas as áreas de conteúdo, desde a matemática, às expressões, ao português e às artes. Também é importante no domínio de formação pessoal e social, uma vez que as crianças participam “(...) em formas de cooperação e competição saudável (...) seguem regras para agir em conjunto; (...) organizam-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44). Reparei que mesmo quando uma das crianças chegou ao fim, todas as outras aplaudiram e lhe deram os parabéns, no entanto continuamos o jogo para que todos pudessem chegar ao fim (Apêndice 9.4).

Balço da Intervenção

Como nos diz Zabalza (1998) “O jogo é oferecido como um terreno fértil para “cultivar” os processos cognitivos, estéticos, estético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva.” (p.82) e, nesse sentido, senti que este jogo foi uma mais valia para o grupo e para a equipa pedagógica. Não só conseguiram organizar-se e trabalhar em equipa, como também adquirir e transmitir conhecimentos mutuamente, ao mesmo tempo que se divertiam tanto na realização das tarefas, como a jogar.

É espetacular a forma como o jogo e a brincadeira podem fomentar nas crianças um sentido de entre-ajuda e interação com o outro, tal como pude observar enquanto as crianças mais velhas apoiavam as mais novas, dizendo-lhes o número dos dados, ou apoiando enquanto retiravam as cartas ou até mesmo nas tarefas. Também o apoio da equipa pedagógica é essencial, como mediadoras de conversas ou apoiantes nas tarefas,

não esquecendo sempre de dar espaço e tempo a cada criança, para que, a seu ritmo possa evoluir.

É importante também reforçar que foi bastante complicado gerir os pequenos grupos nas tarefas que se realizavam simultaneamente, ainda que planificadas previamente, pois a gestão do grupo e do tempo é uma tarefa complicada para os adultos. Incluindo também a observação e o registo (fotográfico e escrito) que foi sendo feito, tanto por mim como pela restante equipa que foi sem dúvida uma ajuda incrível.

As atividades planificadas e preparadas previamente são bastante importantes tal como as espontâneas, desde que a liberdade de escolha e o divertimento e autonomia das crianças não sejam comprometidos. A adaptação e adequação de certas situações no decorrer das atividades são também um desafio no entanto, com calma e empenho, é realizado.

Por fim, considero que, para além de ter sido um desafio para toda a sala, sinto que foi importante para todos. Senti uma enorme alegria, quando no ano letivo seguinte, visitei a instituição e pude observar as crianças já residentes a ensinar e a jogar o “nosso” jogo às novas crianças da sala. Essa atitude fez-me compreender que atender às necessidades e interesses das crianças, faz da educação de infância um alicerce incrível na formação e desenvolvimento das crianças.

3. Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Inquéritos por questionário

Para a realização deste projeto de investigação, tal como já referi capítulo da metodologia, recorri ao inquérito por questionário para conseguir compreender as conceções das educadoras cooperantes acerca do tema em estudo e também de modo a adequar intervenções e encontrar estratégias para a promoção do mesmo, tanto na creche como no jardim de infância.

O questionário era composto por cinco questões, sendo que a primeira focava-se na conceção das educadoras sobre brincar, à qual ambas referiram que brincar era essencial para o desenvolvimento das crianças.

A educadora cooperante de creche afirmou que a brincadeira é uma mais valia no desenvolvimento das crianças e é um direito das crianças, frisando que “Através do brincar a criança expressa-se, comunica, socializa, aprende, partilha, faz descobertas... A criança expressa-se nas suas múltiplas linguagens (...)”. Também refere que mais do que brincar com brinquedos a criança necessita de espaço para criar brincadeiras/jogos e sobretudo socializar, tal como também afirma Vygotsky na sua perspetiva sócio-construtivista que destaca a importância da brincadeira nas interações entre pares.

Também a educadora cooperante de jardim de infância afirma que a brincadeira é a chave para a socialização, aprendizagem e interação das crianças, dizendo que “A brincadeira constitui a base das aprendizagens das crianças, sendo esta uma forma lúdica de desenvolver competências, valorizando as interações entre pares e a interação com o objeto”. A educadora refere não só as competências que a brincadeira desenvolve nas crianças como também a importância da brincadeira em pequenos grupos. Por fim, realça a importância das atividades estruturadas, não invasivas na escolha livre da criança. Pois a criança “Enquanto brinca, ativa todas as dimensões do desenvolvimento humano: social, emocional, físico e cognitivo.” (Azevedo, 2004, p.4).

Ambas as educadoras compreendem que a brincadeira é uma mais valia para as crianças e que brincar é um direito que deve ser respeitado em todas as instituições e que tal como afirma Winnicott (1975 *in* Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p.18), também as perspetivam a brincadeira como uma atividade/momento único para a criança expressar “(...) a sua liberdade, ideias e sentimentos.” De acordo com a minha observação, há uma forte coerência entre as respostas e a prática educativa das educadoras cooperantes, pois ambas consideram a brincadeira a maior fonte de desenvolvimento das crianças e por isso não só proporcionam momentos lúdicos às crianças, como também brincam com elas, seja em momentos ao ar livre ou dentro da sala. As educadoras nunca privam as crianças de explorarem os espaços aderentes às instituições, dando sempre liberdade de explorar todas as áreas da sala, permitindo assim que estas tivessem oportunidade de escolha livre das brincadeiras que queriam realizar.

Na segunda questão pretendi compreender como é que a brincadeira poderia ser integrada na rotina da sala, sendo que todas as instituições proporcionam momentos de atividades extracurriculares às crianças que ocupam parte do tempo em sala, tal como as horas de refeição ou repouso. A minha intenção foi tentar compreender como é que no meio de toda a azafama que é o dia a dia numa sala: “onde é que a brincadeira entra?”

A educadora cooperante de creche realçou uma afirmação, na minha opinião, que é o “espelho” da vida do grupo na sala onde permaneci durante o estágio – “Procuro que o ato de brincar seja espontâneo, livre e diário. E que o adulto seja um “andaime” para prolongar a brincadeira”. Tal como afirma Bruner, o educador deve ser apenas um “andaime” para que a criança consiga evoluir e posteriormente ser mais autónoma nas suas conquistas.

A educadora cooperante de jardim de infância refere que a dinâmica e a gestão do tempo são pensadas e mais planificadas, considerando sempre que brincar e aprender estão intrinsecamente ligados, afirmando assim que “os momentos planificados vão proporcionar-lhes mobilizar conhecimentos e interpretar novas informações a partir de descobertas que realizam, com o adulto, a pares ou individualmente”. Aqui compreende-se que a rotina do jardim de infância é uma rotina mais agitada e nesse sentido a educadora refere com mais frequência as atividades planificadas, não esquecendo o apoio do adulto. Tal como referem Silva, Mata, Marques, & Rosa (2016), defende-se a perspectiva de que as crianças, a partir da brincadeira, “vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o [seu] contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento.” (p.31).

No entanto, compreende-se que as educadoras valorizam a brincadeira, tentando gerir o tempo em sala o melhor possível, respeitando sempre as necessidades e interesses do grupo. “O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do brincar.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72).

A terceira questão refere-se à organização do espaço/materiais para a promoção da brincadeira, de modo a compreender se são organizados de forma aleatória ou intencional e se sofrem alterações ao longo do ano.

A educadora cooperante de creche faz referência a ambas as valências, referindo que na creche os materiais e áreas são organizadas pelo adulto no início do ano letivo, mas no jardim de infância as áreas são previamente exploradas pelas crianças, realizando “inventários” de modo a saber o que há e o que se pode realizar, podendo também ser alteradas ou enriquecidas ao longo do ano letivo pelo grupo. Para esta educadora, o espaço serve para “ ganhar mais autonomia e independencia adaptando os materiais ao espaço”,

podemos assim verificar que dá importância ao espaço, proporcionando melhores condições para as crianças brincarem. Segundo Post e Hohmann (2011) “quando proporcionamos um ambiente envolvente confortável e materiais interessantes, o espaço para brincar atrai a curiosidade e encoraja as crianças a interagir com o que as rodeia.” (p.135).

A educadora do jardim de infância também é da mesma opinião, que realça que as áreas são organizadas pelos adultos, mas vão sendo modificadas/melhoradas ao longo do ano letivo pelas crianças, de acordo com os seus interesses e necessidades. Frisa também que na organização do espaço existem critérios que promovem a brincadeira, tais como: “Organização por diferentes áreas de trabalho; Ambiente estimulante e propiciador de novas aprendizagens; Agradável; Acolhedor; Versátil; Acessível a todos. Sendo um espaço organizado de forma a possibilitar o livre, mas organizado acesso a todos os materiais. Autonomamente, as crianças têm à sua disposição tudo o que necessitam para desenvolver as atividades a que se propuseram.”. Nesse sentido, compreende-se que o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância e por isso deverá ser a base da intervenção do educador (Ferland, 2006).

Em suma, ambas as educadoras se demonstraram conscientes da importância que o espaço e os materiais têm para o desenvolvimento da criança, sendo que é com o espaço que as crianças contactam em primeira instância e é nele que se relacionam e interagem. Por isso, “são funções do educador, a organização do ambiente educativo e a seleção e organização do tempo, do espaço e materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas.” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 49).

As duas últimas questões foram sobre as dificuldades sentidas na promoção da brincadeira e a forma como as superavam. No fundo, procurei tentar compreender aquilo que sentiam relativamente aos obstáculos com que se confrontam e quais suas estratégias de resolução.

A educadora cooperante de creche afirma que as maiores dificuldades com que se depara são os conflitos inerentes aos materiais, pois segundo a educadora “em idades mais precoces onde a capacidade de resolução de problemas ainda é condicionada pelos seus próprios interesses e vontades”. Frisa também que a rotina da instituição onde se insere, as atividades curriculares são muitas e as brincadeiras acabam por ser interrompidas com muita frequência, o que acaba por ser perdido o fio condutor. Como estratégias de

superação, a educadora frisou o “limite de número de crianças por área, o diário de grupo, o conselho de cooperação e o diálogo não só entre o grupo de crianças, mas também entre a equipa pedagógica e sobretudo brincar com eles, pois fortalece relações”.

A educadora de jardim de infância refere três dificuldades que podem influenciar a promoção da brincadeira, sendo elas a gestão do tempo, a dinamização das atividades extracurriculares e as datas comemorativas do plano anual de atividades. Com isto, refere que para as superar, afirma que “devo estar atenta ao espaço educativo, à observação das crianças e registo sempre que possa, devo ouvir as crianças e dar-lhes voz ativa, dar prioridade a uma planificação cooperada e que faça sentido para o grupo”. Com isto a educadora refere que deve-se tentar encontrar estratégias que possam colmatar as dificuldades, conversar e organizar o dia a dia com as crianças e com a equipa educativa.

Por fim, ambas as educadoras apontam as mesmas dificuldades, dando sugestões de solução diferentes, mas que assentam nas mesmas linhas orientadoras. Ambas mostraram interesse acerca do tema, importando-se com a promoção da brincadeira e sobretudo com os interesses e ritmos das crianças, tentando adaptar espaços, materiais e tempo. As educadoras estão conscientes de que a brincadeira é uma mais valia para o desenvolvimento social, cognitivo, físico e emocional das crianças.

Capítulo V- Considerações Finais

É com este projeto de investigação que encerro mais uma fase da minha vida, uma das mais importantes, pois vai-me permitir exercer uma das profissões mais gratificantes, a de educadora de infância. Não encaro esta etapa e a investigação como estanque, pois tenciono sempre que necessário continuar a investir e a investigar ao longo do meu percurso, daqui para a frente profissional.

Relativamente à minha questão de partida “Como promover o brincar em contexto de creche e jardim de infância?”, após ter surgido de motivações e algumas preocupações, procuro seguidamente dar algumas pistas de resposta.

Ainda referindo alguns autores e refletindo sobre o que por mim foi feito (observações, questionários, intervenções...), é importante destacar aspetos essenciais, tais como “(...) considerar o brincar como um processo que, em si mesmo abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (Moyley, 2007, p.13). É nesse sentido que a conceção do educador em relação ao brincar e às suas potencialidades é extremamente importante. Considerar a criança como um ser competente, agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, promover brincadeiras que promovam bem-estar e momentos de qualidade às crianças é um dever do educador.

É também através da organização da rotina e do espaço que o educador demonstra a forma como valoriza as brincadeiras. “O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72). Nesse sentido, compreende-se que, tanto a rotina como o espaço são aspetos significativos para as crianças, pois é neles que estas se inserem e se desenvolvem diariamente, para as equipas pois é a partir deles que observam, intervêm e avaliam, para as famílias pois é com a rotina e a organização do espaço que conseguem perceber quais as intencionalidades educativas da equipa e de certa forma, o dia-a-dia dos seus filhos/as.

A disponibilização dos materiais é um fator importante para que a criança tenha oportunidade de escolha livre das brincadeiras e é essencial o papel do educador no que diz respeito ao apoio das mesmas. Esse apoio pode ser dado através de diálogo ou também

da intervenção do adulto nas brincadeiras, brincando com as crianças promovendo a sua continuidade, interagindo e compreendendo as ações das mesmas.

Com isto considero que o educador deve assumir a brincadeira como atividade primária e essencial ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, promovendo-a e incluindo-a no seu currículo. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. (Vygotsky, 1991, *in* Santos, Ramos & Salomão, 2015, p.190), por isso, é importante que o educador esteja sempre atento às necessidades e interesses das crianças, respondendo de forma ética, pensada e cuidada para que o desenvolvimento das crianças seja realizado gradualmente e em pleno, pois sabemos que o educador é um exemplo para o grupo. Considero também que a voz das crianças deve ser respeitada, tal como as suas vontades, e nesse sentido, refiro as minhas intervenções em que tive sempre em atenção todos os aspetos mencionados, tentando promover brincadeiras significativas e do interesse dos grupos. Brincadeiras essas que tinham como intencionalidade a interação entre pares, a promoção de novas experiências e explorações, o divertimento e sobretudo o bem-estar das crianças.

É também neste capítulo que partilho as dificuldades sentidas, que só conseguiram ser ultrapassadas com empenho e dedicação, e nesse sentido, é necessário repensar em todas as fases e etapas que surgiram ao longo desta investigação. A iniciação deste projeto, foi para mim uma das maiores dificuldades, pois não só tinha iniciado no primeiro momento de estágio, como não sabia à priori que tema escolher e se seria ou não viável para os grupos que surgiriam nos contextos. Após a escolha do tema, o receio de não me sentir motivada e empenhada pairou na minha cabeça, no entanto o diálogo com as equipas educativas, a observação do grupo do primeiro contexto e também os conselhos de algumas colegas fizeram com que estivesse mais segura de que este era o tema certo para investigar, sendo que sempre foi uma temática que me interessou.

Importa também destacar a complexidade que foi ser estagiária, estudante e investigadora em simultâneo. O receio de não conseguir observar, registar e intervir da forma pretendida, foi uma das limitações por mim sentidas, pois este projeto começou a ser desenvolvido em conjunto com o estágio e também com outros produtos de avaliação. Estando no primeiro momento de estágio, senti necessidade, primeiramente de conhecer o grupo, a equipa, as famílias e a instituição. A adaptação inicial e simultaneamente a recolha de dados para a investigação tornou-se um pouco complicado, no entanto, volto

a referir a importância que dou às equipas educativas que me acompanharam no estágio e também aos docentes das unidades curriculares e orientadores de estágio que proporcionaram momentos incríveis e me deram muito apoio e motivação. Para além dos estágios, a falta de tempo foi também uma das dificuldades sentidas, ainda que tenhamos cerca de vinte semanas por estágio, senti que foi pouco tempo para o que gostaria de implementar. A criação de relações com as crianças, famílias e equipas está em primeiro lugar, e quando começamos a estar mais incluídas nas dinâmicas, por vezes não é tempo suficiente para investir a 100% na investigação que está a decorrer em simultâneo.

Ainda como dificuldade sentida, aponto para a atitude adequada a adotar nos contextos, o treinar o olhar e o registo. Foi um pouco complexo para mim, pois estando bastante envolvida nos grupos, tornava-se difícil afastar-me e focar o meu olhar no que realmente era importante para o projeto. E, com isso, tornou-se mais complicado desenvolver atividades para o meu tema. No entanto, com o avançar do tempo a minha atitude de observadora e interventiva foi-se modificando, fui conseguindo incluir as minhas intervenções nas rotinas e fui observando as brincadeiras das crianças e compreendendo melhor o que estava ao meu redor. “Para observar detalhes, é necessário se acalmar e olhar com cuidado” (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009, p. 55), senti que observar os detalhes não é fácil mas se queremos fazer intervenções para as crianças e com as crianças que sejam significativas, é necessário que esse olhar seja um olhar cuidado, atento e acima de tudo um olhar profissional.

Após referir as dificuldades, é importante também referir os aspetos positivos. Este projeto fez-me crescer a nível pessoal e profissional, pois consegui não só ser mais observadora, como também mais crítica e reflexiva para com o que me rodeia. Questionar o que está à nossa volta e procurar respostas, é o primeiro passo para conseguirmos evoluir. É também necessário salientar a receção que me foi feita em todos os contextos de estágio, as equipas, as crianças e também as famílias foram as peças chave para a minha integração nas instituições. A isto eu chamo trabalhar em conjunto, em equipa, e só assim conseguimos evoluir, envolvermo-nos e tentar ser melhores naquilo que tencionamos fazer. Tanto com os estágios, como com a redação deste projeto, consegui perceber que a educação é muito mais rica do que aquilo que parece e ser educadora é muito mais complexo do que aparenta. É estar com as crianças e com as famílias, é ser competente, ética, honesta e dedicada, é observar com cuidado e responder às necessidades das crianças, é investigar, refletir e mudar a prática quando é preciso.

Hoje, como futura educadora, considero que todas as aprendizagens adquiridas, toda a pesquisa, as interações, as relações que tive oportunidade de criar, serão como uma bagagem para o meu futuro. Quanto ao tema “brincar”, sinto que cada vez tenho as minhas concepções mais vincadas na minha identidade profissional e que tenciono sempre ver a criança como “(...) um ser competente, importante, valorizado e com identidade própria” (Sarmiento, Ferreira e Madeira, 2017, p.43), não esquecendo nunca que cada criança é uma criança, tem uma história e por isso deve ser respeitada. Com este projeto percebi que a brincadeira é mais do que simples brincadeiras para ocupar tempo, brincar é aprender e cada vez mais este tema é o espelho da atualidade. Quando a criança brinca, ela desenvolve as suas capacidades físicas, sociais, cognitivas e emocionais, é na relação com os outros que isto acontece e é a brincar que as crianças se relacionam. Aprendi com isto que devemos deixar as crianças serem crianças e proporcionar-lhes momentos lúdicos, mas com significado. É nesse sentido que tenciono focar a minha prática enquanto educadora, valorizar a brincadeira e retirar dela o que de melhor há, porque as aprendizagens são feitas naturalmente pelas crianças, mas os momentos que o adulto proporciona devem ter incutidas variadas intencionalidades educativas. Para essa prática é necessário refletir sobre o que propomos às crianças, sobre as rotinas e os espaços que lhes proporcionamos, garantindo “características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Finalizo a redação deste projeto de investigação, com uma frase do grande escritor e poeta Fernando Pessoa, lembrando que o melhor do mundo, são as crianças.

“Grande é a poesia, a bondade e as danças. Mas o
melhor que há no mundo são as crianças”

Fernando Pessoa³

³ In Poema “Liberdade”, 1935
Fernando Pessoa- Poeta Português

Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação, Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: UIED.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Autismo, F. P. (19 de Maio de 2019). *Federação Portuguesa de Autismo*. Obtido de <http://www.fpda.pt/autismo>
- Azevedo, N. (2004). *A Brincar, Crescendo e Aparecendo ou o direito de brincar*. .
- Beillerot, J. (2001). A "pesquisa". Esboço de uma análise. Em M. André, *O papel da pesquisa na formação e na prática de professores* (pp. 71-90). Campinas : Papirus.
- Biscoli, I. (2005). *Atividade Lúdica, uma análise da produção académica brasileira.- Dissertação de Mestrado*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: Experiências educativas. Descoberta de si mesmo*. Setubal: Marina Editores.
- Bougeré, G., & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Branco., M. E. (2013). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa : Coisas de ler.
- Bruner, J. (1998). *O processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cairuga, R., Castro, M., & Costa, M. (2015). *Bebês na escola* . Editora Mediações.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (Abril de 2007). A brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 92-104.
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. Em *Cadernos de Educação de Infância, N°19* (pp. 11-12). Lisboa: APEI.
- Correia, I. (2018). *Abordagens Metodológicas em Investigação Educacional* .
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Em *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII n°2* (pp. 455-479). Minho: Universidade do Minho.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos . Em *Revista Do Movimento Escola Moderna n°3, 6ª série* (pp. 35-63).
- Dallabona, S., & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Vol.1, n°4*, 107-112.
- Direção-Geral da Educação*. (1959). Obtido de Declaração Universal dos Direitos das Crianças:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Direção-Geral da Educação*. (1989). Obtido de Convenção Sobre os Direitos da Criança:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/convencao_direitos_crianca.pdf
- Edwards, G., & Forman. (2016). *As cem linguagens da criança* . Lisboa : Artmed.
- Ferland, F. (1998). *Le modèle ludique*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa : CLIMEPSI.

- Fernandes, A. (Julho de 2013). *Repositório Comum - Instituto Politecnico de Castelo Branco*. Obtido de O jogo simbólico na educação pré-escolar: diferenças e semelhanças de género: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/16111/1/Relat%C3%B3rio%20Reformulado.pdf>
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. Em *Cadernos de Educação de Infância*, N°90 (pp. 12-13). Lisboa: APEI.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa e o modelo pedagógico do MEM*. Revista Escola Moderna 3 (6ª série).
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Giorgi, P. (1975). *As crianças e as suas instituições- A família- A escola*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Goldschimid, E., & Jackson, S. (2007). *Educação dos 0 aos 3- o atendimento em creche*. São Paulo: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holt, J. (1991). *Learning all the time*. Ticknell, Derbyshire: Education Now.
- Instituto da Segurança Social*. (2010). Obtido de Manual de processos-chave em creche - Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais. (2ª ed): http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da Observação*. São Paulo: Artmed.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget de Lisboa .

- Kishimoto, & Pinazza. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância . Em Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza., *Pedafofias da infância- dialogando com o passado e construindo o futuro* (pp. 37-64). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. (1998). *O brincar e as suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo, Florianópolis: Pioneira Thomson.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de infância* (pp. 4-8).
- Lessard- Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* . Lisboa : Instituto Piaget.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação.
- Moyles, J. (2007). *A Excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moyles, J. R., & cols. (2006). *A excelência do brincar*. São Paulo: Artmed.
- Moyles., J. (2002). *Só brincar? o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre : Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche* . Porto Editora.
- Ostetto, L. (2011). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. São Paulo- Brasil : Papyrus.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

- Pinto, M., & Sarmiento, M. (1999). *Saberes sobre as crianças- Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga : Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré- escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, M. d. (2017). O brincar no tempo livre da criança. Em T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira., *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 57-75). Porto : Porto Editora.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (Julho/Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades- n°2*, p.176-180. Fortaleza.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Rousseau, J. (1995). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Em *Revista Lusófona de Educação* (pp. 127-142). Lisboa : Univ. Lusófona .
- Santos, E., Ramos, D., & Salomão., N. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspetiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho*, 189-209.
- Sarmiento, T., & Fão, M. (2005). Todos juntos a brincar e a aprender. Em P. Pequito, & A. Pinheiro, *Actas do 1º congresso internacional de aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 187-201). Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância* . Porto editora.

- Sasso, B., & Morais., A. d. (agosto- dezembro de 2013). O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e representação de professores. *Vol.5, nº2*, pp. 24-51.
- Silva, L., Mata, L., Marques, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Simão, L. (Junho de 2013). *Repositório Comum* . Obtido de O papel do educador na brincadeira das crianças, em contexto de creche : <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14007/1/SIMAO%20Lucia%202013.pdf>
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. Em *Revista do Movimento Escola Moderna* (pp. 5-12).
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande* . Porto : Porto editora.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (2012). *Brincar na educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro : Imago.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade na Educação Infantil- Capítulo 3- Os dez aspetos chave de uma educação infantil de qualidade* . Porto Alegre : Artmed.

Legislação

- Decreto-Lei n.º. 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. - Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.
- Decreto de Lei n.º. 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República. Lisboa. – “Normas de condições de instalação e funcionamento das creches” Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2017/2020)

Projeto Pedagógico da Instituição A (2018/2019)

Projeto Pedagógico da Instituição A (2019/2020)

Projeto Educativo da Instituição B (2018/2021)

Projeto Pedagógico da Instituição B (2018/2019)

Projeto Pedagógico da Instituição B (2019/2020)

Apêndices

Apêndice 1- Exemplar do Inquérito por Questionário

Inquérito Por Questionário

O presente inquérito serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu projeto de investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema é “A importância de brincar em Creche e Jardim de Infância”. Pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes referente à brincadeira. Conto com o vosso contributo.

Questões:

- 1- O que pensa sobre brincar na creche/JI?
- 2- Como é que a brincadeira é integrada na rotina da sala?
- 3- Como organiza o espaço/matérias de modo a promover a brincadeira?
- 4- Quais são as principais dificuldades que sente em relação à promoção da brincadeira?
- 5- Como é que as supera?

Apêndice 2- Inquérito por Questionário respondido pelas educadoras cooperantes

Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche:

Inquérito Por Questionário

O presente inquérito serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu projeto de investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema é “A importância de brincar em Creche e Jardim de Infância”. Pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes referente à brincadeira. Conto com o vosso contributo.

- 1. O que pensa sobre brincar na creche/JI?**

Tal como refere a Convenção dos Direitos da Criança, o Brincar é um Direito que lhe assiste desde o nascimento. Através do brincar a criança expressa-se, comunica, socializa, aprende, partilha, faz descobertas... A criança expressa-se nas suas múltiplas linguagens, como refere Malaguzi (não sei se é assim que se escreve), através do Brincar. Mais do que com brinquedos (material) com que possam desenvolver as suas brincadeiras, em qualquer faixa etária é fundamental o Brincar ao Ar livre, dar espaço para criarem momentos de brincadeira de jogos motores ou tradicionais, as canções de roda também são excelentes momentos de brincadeira, entre tantos outros.

2. Como é que a brincadeira é integrada na rotina da sala?

Procuro que o ato de Brincar seja espontâneo, livre e diário. O Adulto poderá ser um “andaime” para que essa mesma brincadeira possa ser mais desafiante, ou prolonga-la em duração de tempo. Por exemplo, um grupo de crianças estão a brincar dizendo que estão a dormir numa tenda (sem tenda!), o adulto pode apoiar essa brincadeira trazendo um lençol e molas para que possam construir essa mesma tenda.

3. Como organiza o espaço/matérias de modo a promover a brincadeira?

As Salas estão organizadas por áreas com materiais que a compõem. Na creche, as áreas e materiais são organizadas pelos adultos no início do ano. No JI, as áreas estão organizadas e os materiais também, no entanto, há uma exploração prévia com o grupo para serem criados os “Inventários” de cada área de forma a saber o que há e o que se pode fazer/aprender. Desta forma, ganham uma maior autonomia e independência nos espaços e com os materiais.

4. Quais são as principais dificuldades que sente em relação à promoção da brincadeira?

Na maioria das vezes, são os conflitos inerentes aos materiais, sobretudo nas idades mais precoces onde a capacidade de resolução de problemas ainda é condicionada pelos seus próprios interesses e vontades. No contexto onde trabalho, onde existem muitas

atividades curriculares durante o dia, as brincadeiras têm que ser “paradas” com muita frequência perdendo o fio condutor da brincadeira anterior. (não sei se me fiz entender)

5. Como é que as supera?

Uma das estratégias é limitar o número de crianças por área, permitindo que todos possam passar pelas várias áreas de forma rotativa. O Diário de Grupo também auxilia na resolução de problemas que muitas das vezes ocorrem durante o tempo de brincadeira, e sobretudo no exterior, e em Conselho de Cooperação conversar sobre os mesmos e definir estratégias e resoluções. O diálogo entre a Equipa e Colegas de Trabalho também é fundamental para refletir sobre estes momentos. Sempre que é possível, Brincar com eles também! Fortalecem-se as relações!

Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim de Infância:

Inquérito Por Questionário

O presente inquérito serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu projeto de investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema é “A importância de brincar na Creche e Jardim de Infância”. Pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes referente à brincadeira. Conto com o vosso contributo.

1. O que pensa sobre brincar na creche/JI?

A brincadeira constitui a base das aprendizagens das crianças, sendo esta uma forma lúdica de desenvolver capacidades e competências, valorizando as interações entre pares e a interação com os objetos. Assumindo a importância da brincadeira na aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, pretendo dar espaço para que todas tenham oportunidade de brincar, a par com a realização de outras atividades mais estruturadas e dirigidas. Destaca-se que, a par dos momentos em que se desenvolvem atividades

orientadas em pequenos grupos, em simultâneo, o restante grupo está frequentemente dividido pelas áreas da sala, em momentos de brincadeira.

2. Como é que a brincadeira é integrada na rotina da sala?

A rotina diária está estruturalmente organizada de forma a permitir um tempo constante de brincadeira para todas as crianças, independentemente da sua idade, assumindo assim a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta é uma dinâmica pensada e abrangida nas planificações e na projeção da ação, considerando que o brincar e o aprender estão intrinsecamente relacionados. Com a brincadeira permite-se que as crianças explorem e experienciem diferentes materiais e situações. Estes momentos vão proporcionar-lhes mobilizar diversos conhecimentos, bem como interpretar novas informações a partir de descobertas que realizam, individualmente, com os pares e/ou com o apoio do adulto. Como refere Silva et al. (2016, p.31), defende-se a perspectiva de que as crianças, a partir da brincadeira, “vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o [seu] contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento”.

3. Como organiza o espaço/materiais de modo a promover a brincadeira?

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteça de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si.

O cenário pedagógico da sala B visa promover a autonomia das crianças pela circulação em várias oficinas ou áreas de trabalho, proporcionando espaços onde todos possam aprender, ensinar, fazer e concretizar novas propostas.

As áreas de trabalho vão sendo melhoradas ao longo do ano letivo, de acordo com os interesses, as necessidades, a maturidade do grupo e as propostas das crianças, à medida

que a vida na sala se vai desenvolvendo e que o espírito de comunidade e de participação entre todos começa a se instituir e a vivenciar.

Nesta organização do espaço existem critérios que promovem a brincadeira:

- Organização por diferentes áreas de trabalho
- Ambiente estimulante
- Propiciador de novas aprendizagens
- Agradável
- Acolhedor
- Versátil
- Acessível a todos
- Ao longo do ano pode reorganizar-se com as crianças, enriquecendo e dando sentido à vida do grupo, onde se apoia as aprendizagens e provocam projetos.
- Espaço organizado de forma a possibilitar o livre, mas organizado acesso a todos os materiais. Autonomamente, as crianças têm à sua disposição tudo o que necessitam para desenvolver as atividades a que se propuseram.

4. Quais são as principais dificuldades que sente em relação à promoção da brincadeira?

Posso referir três dificuldades que sinto e que podem de alguma forma influenciar a promoção da brincadeira.

Uma das situações é a gestão do tempo. A rotina está estruturada, mas esta, também, é flexível e está muitas vezes ligada ao ritmo do grupo e aos interesses. Daí este ponto ser delicado, quando temos que respeitar horários que podem interferir com a dinâmica das brincadeiras partilhas ou individuais que estão a decorrer.

Outra situação é a dinamização das atividades extracurriculares que decorrem durante o período da manhã. Face a isso, podem decorrer interrupções de brincadeiras e a própria dinâmica do grupo é alterada com a entrada e a saída de crianças.

Por fim, temos a datas comemorativas estipuladas no Plano Anual de Atividades que podem ir de encontro aos interesses do grupo ou não, visto serem planificadas pela equipa de docentes no início do ano letivo.

5. Como é que as supera?

Como educadora devo estar, sempre, atenta ao espaço educativo, do qual sou responsável. É importante a observação e o registo, para que possa atuar de forma eficaz sempre que denote alguma fragilidade individual ou coletiva. Ouvir as crianças e dar-lhes voz ativa no contexto educativo. Dar prioridade aos seus interesses/necessidades e dar lugar a uma planificação cooperada, em que faça sentido para o grupo. Julgo que desta forma incentiva o envolvimento de cada criança, num ambiente propício à liberdade de expressão, tomada de decisões, que podem acabar em brincadeiras muito enriquecedoras para todos e para cada um.

Quanto às dificuldades, procuro encontrar, sempre, estratégias que possam colmatar e superar as dificuldades que possam influenciar indiretamente a promoção da brincadeira. No ponto referente à gestão do tempo passa por dar voz ao grupo para a planificação diária. Há que certificarmo-nos quais as atividades agendadas na agenda semanal. Tudo estabelecido, conversado e organizado. Colocar outras hipóteses e oportunidades em dar continuidade a qualquer brincadeira.

Já no segundo ponto, quando utilizamos o plano do dia como instrumento de regulação fica contemplado o que vamos realizar e para as crianças que têm atividades temos que definir um plano coerente com a sua realidade. Criar-se novos momentos, para dar outras possibilidades.

No último ponto, mesmo em atividades propostas pelas equipas, a brincadeira pode ser reafirmada quando perguntamos às crianças como querem passar esse dia festivo ou que trabalhos podem ser dinamizados e explorados. O tema pode ser dirigido, mas pretendo, sempre, criar recursos ou dinâmicas autónomas, que promovam as interações e brincadeiras no processo de aprendizagem.

Apêndice 3- Tabela sobre as concepções das educadoras cooperantes segundo as respostas ao Inquérito por Questionário

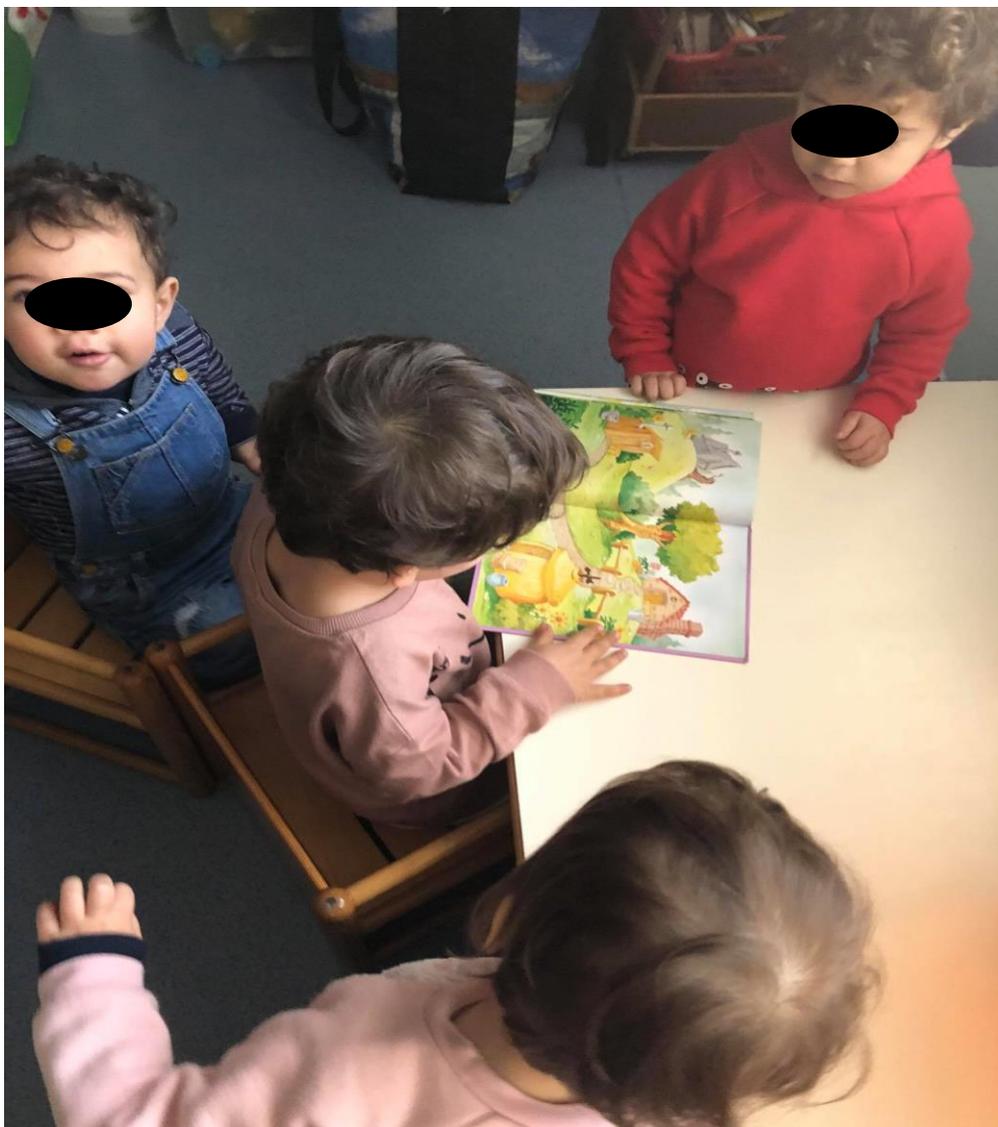
	Educadora A	Educadora B
Perguntas	Concepções	Concepções
O que pensa sobre brincar na creche/ji?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Através do brincar a criança expressa-se, comunica, socializa, aprende, partilha, faz descobertas... A criança expressa-se nas suas múltiplas linguagens (...).” ✓ “Mais do que com brinquedos, (...) em qualquer faixa etária é fundamental o brincar ao ar livre, dar espaço para criarem momentos de brincadeira de jogos motores ou tradicionais, entre tantos outros.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “A brincadeira constitui a base das aprendizagens das crianças, sendo esta uma forma lúdica de desenvolver competências, valorizando as interações entre pares e a interação com o objeto.” ✓ “Assumindo a importância da brincadeira na aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, pretendo dar espaço para que todas tenham oportunidade de brincar, a par com a realização de outras atividades mais estruturadas e dirigidas.” ✓ “(...) atividades orientadas em pequenos grupos, em simultâneo, o restante grupo está frequentemente dividido pelas áreas da sala, em momentos de brincadeira.” ✓
Como é que a brincadeira é integrada na rotina da sala?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Procuro que o ato de brincar seja espontâneo, livre e diário.” ✓ “O adulto poderá ser um “andaime” para que essa mesma brincadeira possa ser mais desafiante, ou prolonga-la em duração de tempo.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Esta é uma dinâmica pensada e abrangida nas planificações e na projeção da ação, considerando que o brincar e o aprender estão intrinsecamente relacionados.” ✓ “Estes momentos vão proporcionar-lhes mobilizar diversos conhecimentos, bem como interpretar novas informações a partir de descobertas que realizam, individualmente, com os pares e/ou com o apoio do adulto.”
Como organiza o espaço/materiais de modo a promover a brincadeira?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Na creche, as áreas e materiais são organizadas pelos adultos no início do ano.” ✓ “No JI, as áreas estão organizadas e os materiais também, no entanto, há uma exploração prévia com o grupo para serem criados os “Inventários” de cada área de forma a saber o que há e o que se pode fazer/aprender.” ✓ “Desta forma, ganham uma maior autonomia e independência nos espaços e com os materiais.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante (...).” ✓ “O cenário pedagógico da sala B visa promover a autonomia das crianças pela circulação em várias oficinas ou áreas de trabalho, proporcionando espaços onde todos possam aprender, ensinar, fazer e concretizar novas propostas.”
Quais as principais dificuldades que sente em relação à promoção da brincadeira?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Na maioria das vezes, são os conflitos inerentes aos materiais, sobretudo nas idades mais precoces onde a capacidade de resolução de problemas ainda é condicionada pelos seus próprios interesses e vontades.” ✓ “No contexto onde trabalho, existem muitas atividades curriculares durante o dia e por isso, as brincadeiras têm que ser “paradas” com muita frequência perdendo o fio condutor da brincadeira anterior.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Posso referir três dificuldades que sinto e que podem de alguma forma influenciar a promoção da brincadeira.” ✓ “Uma das situações é a gestão do tempo. A rotina está estruturada, mas esta, também é flexível e está muitas vezes ligada ao ritmo do grupo e aos interesses. Daí este ponto ser delicado, quanto tempos que respeitar horários que podem

		<p>interferir com a dinâmica das brincadeiras partilhadas ou individuais que estão a decorrer.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Outra situação é a dinamização das atividades extracurriculares que decorrem durante o período da manhã. Face a isso, podem decorrer interrupções das brincadeiras e a própria dinâmica do grupo é alterada com a entrada e saída de crianças.” ✓ “Por fim, temos as datas comemorativas ✓ estipuladas no Plano Anual de Atividades, que pode ir de encontro aos interesses do grupo ou não, visto serem planificadas pela equipa de docentes no início do ano letivo.”
<p>Como é que as supera?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Uma das estratégias é limitar o número de crianças por área, permitindo que todos possam passar pelas várias áreas de forma rotativa.” ✓ “O diário de grupo também auxilia na resolução de problemas que muitas das vezes ocorrem durante o tempo de brincadeira (...).” ✓ “(...) em conselho de cooperação conversar sobre os mesmos e definir estratégias e resoluções.” ✓ “O diálogo entre a equipa e colegas de trabalho também é fundamental para refletir sobre estes momentos.” ✓ “Sempre que possível, brincar com eles também.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “É importante a observação e o registo para que possa atuar de forma eficaz sempre que denote alguma fragilidade individual ou coletiva.” ✓ “Ouvir as crianças e dar-lhes voz ativa no contexto educativo.” ✓ “Dar prioridade aos seus interesses/necessidades e dar lugar a uma planificação cooperada, em que faça sentido para o grupo”. ✓ “Criar-se novos momentos, para dar outras possibilidades.” ✓ “No último ponto, mesmo em atividades propostas pelas equipas, a brincadeira pode ser reafirmada quando perguntamos às crianças como querem passar este dia festivo ou que trabalhos podem ser dinamizados e explorados.” ✓ “O tema pode ser dirigido, mas pretendo, ✓ sempre, criar recursos ou dinâmicas autónomas que promovam as interações e brincadeiras no processo de aprendizagem.”

Apêndice 4- Registos Fotográficos da atividade- Brincar com bonecos



Apêndice 5- Registos Fotográficos da atividade- Ler e Aprender



Apêndice 6- Registos Fotográficos da atividade - Atira-me a bola



Apêndice 7- Planificação e Registos Fotográficos da atividade - Sombras Chinesas

Brincar com sombras (18/12/2018)

-Momento da Rotina: Tempo de exploração de atividades livres/estruturadas

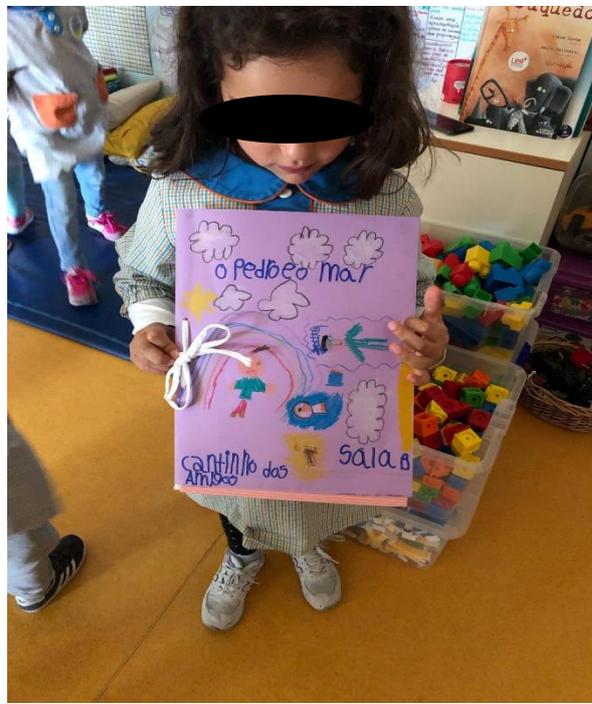
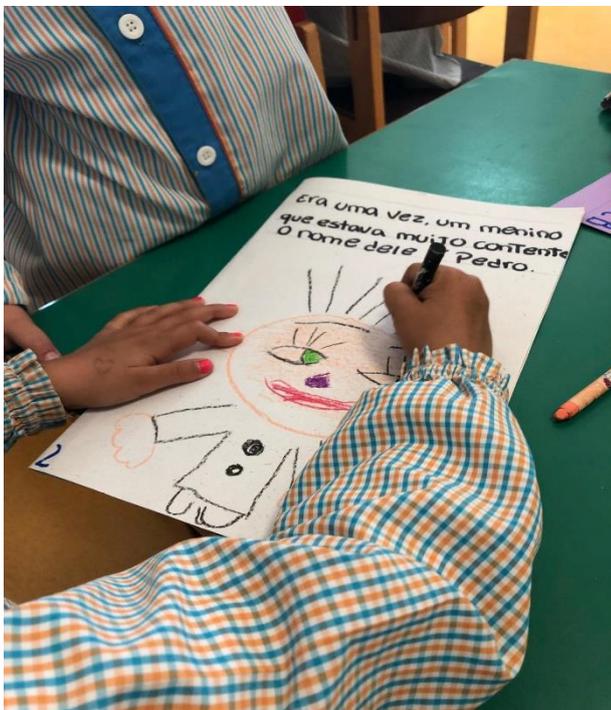
-Duração: 1 hora

Intencionalidades	Descrição da atividade	Área de conteúdo	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
<p>-Proporcionar momentos de brincadeira livre e exploração;</p> <p>- Promover o desenvolvimento social e corporal;</p> <p>- Promover momentos e criar oportunidades de interação entre pares;</p> <p>- Incentivar a comunicação;</p> <p>- Desenvolver a noção de longe e perto, através de sombras chinesas.</p>	<p>- Antes da atividade, prepara-se o espaço. Colocou-se os holofotes, o livro, as sombras e o cenário;</p> <p>- Após essa preparação, levámos o grupo até ao espaço (bebeteca), sem introduzirmos a atividade;</p> <p>- Ao entrarem na sala, escura, com os holofotes, começaram por explorar o espaço e perceber que o corpo se refletia nas paredes;</p> <p>- Exploraram o corpo, perto e longe, com algumas intervenções do adulto;</p> <p>- Posteriormente foi-lhes pedido que se sentassem nas almofadas que estavam no chão para ouvir a história;</p> <p>- Sentei-me atrás do cenário e contei a história “A que sabe a lua”, <i>Kalandraka</i>, com recurso a sombras chinesas;</p> <p>- Posteriormente, proponho às crianças que brinquem com as sombras chinesas uns com os outros e também com a equipa;</p> <p>-No regresso à sala, conversámos sobre a atividade e o que gostaram mais.</p>	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p>- Construção da independência e autonomia;</p> <p>- Consciência de si e dos outros;</p> <p>- Interação social através da brincadeira.</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação.</u></p> <p>- Comunicação oral;</p>	<p>- Educadora;</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Grupo de crianças.</p>	<p>-Holofotes;</p> <p>- Sombras chinesas;</p> <p>-Livro;</p>	<p><u>Se a criança:</u></p> <p>- Interage com os outros elementos do grupo;</p> <p>- Mostra interesse em explorar o meio envolvente;</p> <p>- Sente-se confiante para explorar as sombras e interagir com elas;</p> <p>- Procura auxílio da equipa quando sente necessidade.</p> <p><u>Equipa:</u></p> <p>-Dá oportunidade a cada criança de explorar livremente não sendo intrusiva;</p> <p>- Apoia as crianças com mais dificuldade.</p>

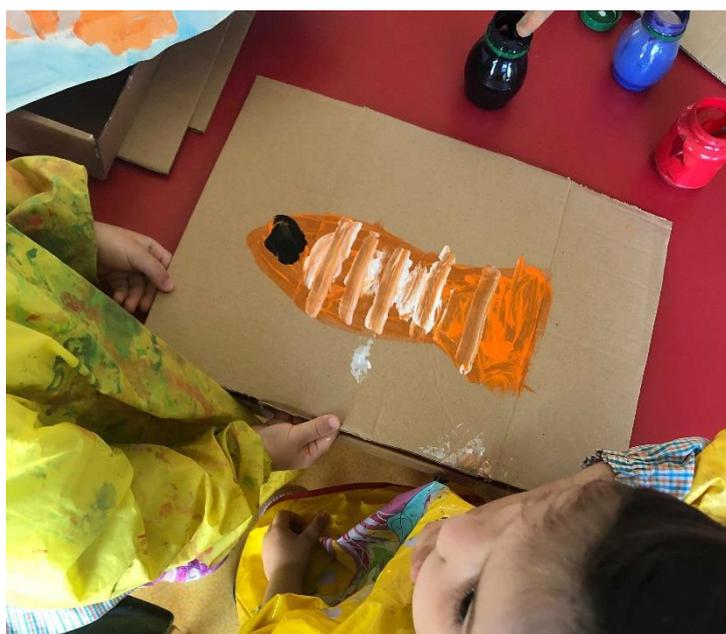


Apêndice 8- Registos Fotográficos da atividade - Livro e Teatro (Pedro e o Mar)

Apêndice 8.1- Livro



Apêndice 8.2- Fantoches



Apêndice 8.3- Apresentação



Apêndice 9- Registos Fotográficos da atividade - Jogo da Memória



Apêndice 10- Planificação e Registos Fotográficos da atividade - Jogo Marinho

Tarefas e ideias (20-05-2019)					
-Momento da Rotina: Acolhimento					
-Duração: 30 minutos					
Intencionalidades	Descrição da atividade	Áreas de conteúdo	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um momento tranquilo; - Promover a participação e interação das crianças; - Incentivar a comunicação oral; - Desafiar e incentivar o pensamento crítico sobre as situações; - Explorar diversos materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relembro da ideia do Gonçalo sobre a construção de um jogo de tabuleiro. <p>Perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . “Quem sabe o que é isto? (mostro um dado e um pino)” . “Temos algum jogo em que possamos jogar com isto?” . “Gonçalo lembras-te que tinhas dado a ideia de construirmos um?” - Mostro o cartão que arranji e proponho essa atividade; <p>Perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . “Poderia ser um jogo do quê?” “E que tal dividirmos tarefas como sempre temos feito nos outros projetos?” - Vou buscar uma folha e uma caneta e começo a escrever as tarefas que as crianças se vão lembrando. - Posteriormente, leio as tarefas e as crianças que querem participar, inscrevem-se. - Colocamos a grelha das tarefas desta atividade na parede dos projetos para não nos esquecermos de quem faz e o quê. 	<p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de Identidade e autoestima; - Consciência de si como aprendiz; - Convivência democrática e cidadania. <p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem oral e abordagem à escrita (Comunicação oral, Funcionalidades da linguagem escrita). 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Estagiária; - Auxiliar; - Grupo de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos vindos de casa; - Papel manteiga; - Canetas; - Cartão. 	<p>Se a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa e exprime as suas opiniões; - Interage com os pares; - Se interessa pela atividade. <p>Autoavaliação da criança:</p> <p>(Perguntas que normalmente surgem e que podem ser colocadas para apoiar as crianças na sua autoavaliação);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque é que escolheu aquela tarefa; - O que poderia melhorar neste momento de conversa. <p>Equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio individualizado;

Pintura e desenho do percurso e recorte das cartas (20-05-2019)					
-Momento da Rotina: Depois do lanche					
-Duração: 1 hora					
Intencionalidades	Descrição da atividade	Áreas de conteúdo	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar na construção de um discurso claro e coerente; - Promover momentos de diálogo para haver propostas e sugestões; - Apoiar e desafiar as crianças com novas propostas; - Disponibilizar material diversificado (pincéis de vários tamanhos, várias cores, cartolinas de várias cores, régua grandes e pequenas, tesouras). 	<ul style="list-style-type: none"> -Previamente coloco os materiais nas mesas. - Quando chegam do lanche sentam-se em roda (combinamos com os grupos das tarefas do jogo o que é para fazer); - Dirigem-se às mesas e trabalhamos no chão ou nas mesas (como preferirem); <p>Pintura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura do cartão com a técnica escolhida pelo grupo e desenho do percurso; <p>Recorte de cartolina, para fazer as cartas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - As restantes crianças brincam em algumas áreas previamente combinadas e/ou vão para o recreio com a auxiliar. 	<p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> Independência e autonomia; - Convivência democrática e autonomia; - Consciência de si como aprendiz. <p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Artística (Artes Visuais) 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Estagiária; - Auxiliar; - Grupo de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis de carvão; - Tintas; - Pincéis; - Cartolinas; - Canetas de Feltro. - Tesoura; - Outros a combinar. 	<p>Se a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa ideias e sugestões; - Dialoga sobre o que está a realizar; - Utiliza e apropria-se dos diversos materiais; - Ocupa todo o cartão ou parcialmente. - Consegue manipular a tesoura enquanto recorta; <p>Autoavaliação da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consegue observar e refletir sobre a sua produção. <p>Equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interage com as crianças e apoia no que for necessário; - Coloca as perguntas adequadas e utiliza vocabulário cuidado.

Pintura do tabuleiro, Modelagem dos pinos e dado e acabamento das cartas (21-05-2019)

-Momento da Rotina: Momento de exploração de atividades livres/estruturadas

-Duração: 1 hora

Intencionalidades	Descrição da atividade	Áreas de conteúdo	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
<p>-Permitir que as crianças escolham os materiais e os adquiram autonomamente;</p> <p>- Permitir às crianças que deem a sua opinião e sugestões;</p> <p>- Proporcionar a exploração de um leque de materiais variados (pincéis, canetas, tesouras, cola, cartolinas).</p>	<p>- Após a marcação das áreas, as crianças dirigem-se às respetivas mesas, para explorarem.</p> <p>Pintura:</p> <p>-Na área da plástica, o adulto previamente coloca o tabuleiro do jogo na mesa. Quando as crianças chegam vão buscar as tintas e terminam a pintura do tabuleiro;</p> <p>Modelagem:</p> <p>-O grupo que se propôs para a realização dos pinos e do dado, vão buscar a pasta de moldar, dividem e começam a construir.</p> <p>Escrita, recorte e colagem:</p> <p>- Na área da escrita, as crianças continuam a cortar e a colar para a construção das cartas.</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>- Independência e autonomia;</p> <p>- Convivência democrática e autonomia;</p> <p>- Consciência de si como aprendiz.</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>-Educação Artística (Artes visuais);</p> <p>- Linguagem oral e abordagem à escrita (Funcionalidade da linguagem escrita,</p> <p>- Comunicação oral.</p>	<p>- Educadora;</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Auxiliar;</p> <p>- Grupo de crianças.</p>	<p>- Cartão</p> <p>- Tintas</p> <p>- Pincéis de vários tamanhos e grossuras;</p> <p>- Massa de moldar.</p> <p>- Cartolina;</p> <p>- Canetas</p> <p>- Tesouras;</p> <p>- Colas.</p> <p>- Outros a combinar</p>	<p>Se a criança:</p> <p>- Expressa ideias e sugestões;</p> <p>- Dialoga sobre o que está a realizar;</p> <p>- Utiliza e apropria-se dos diversos materiais;</p> <p>- Utiliza as cores reais dos animais que está a pintar.</p> <p>- Consegue manipular a tesoura enquanto recorta;</p> <p>Autoavaliação da criança:</p> <p>- Consegue observar e refletir sobre a sua produção?</p> <p>Equipa:</p> <p>- Interage com as crianças e apoia no que for necessário;</p> <p>- Coloca as perguntas adequadas e utiliza vocabulário cuidado.</p>

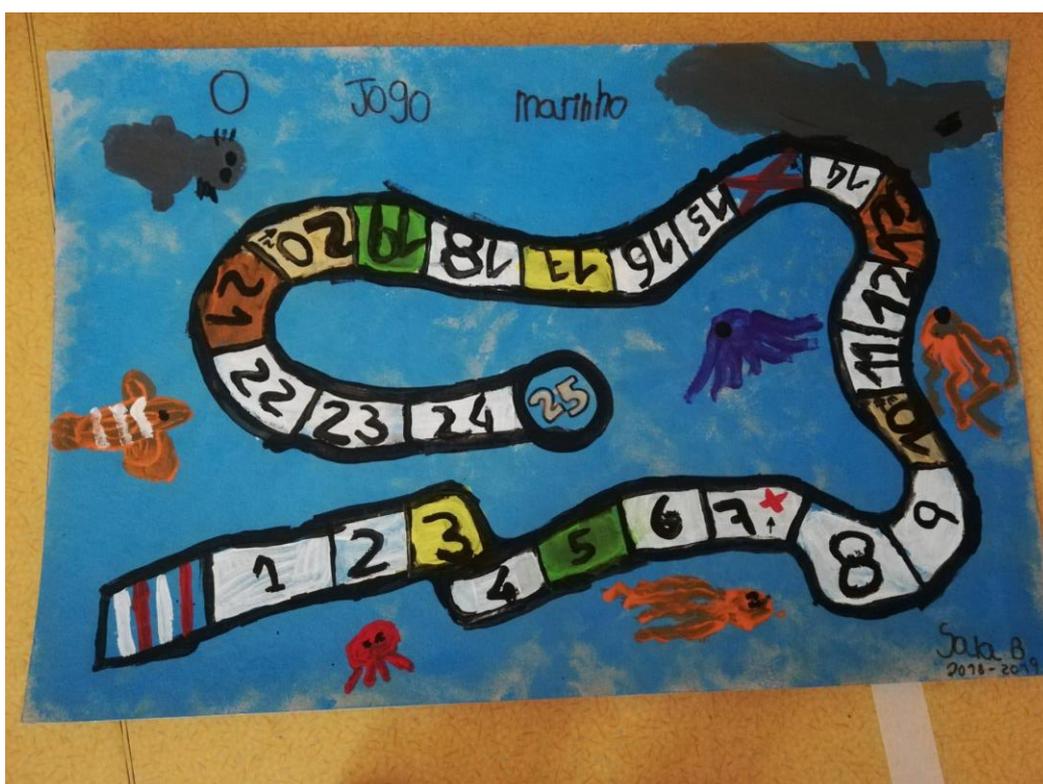
Jogar (22-05-2019)

-Momento da Rotina: Momento de exploração de atividades livres/estruturadas

-Duração: 1 hora

Intencionalidades	Descrição da atividade	Áreas de conteúdo	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
<p>- Promover as interações entre as crianças e entre os adultos;</p> <p>- Proporcionar momentos de aprendizagem e consolidação de conhecimentos de forma lúdica;</p> <p>- Incentivar e promover o pensamento crítico sobre as situações;</p>	<p>- Previamente coloco o jogo, os pinos e o dado no chão do centro da sala.</p> <p>- Quando as crianças chegam, sentam-se em roda.</p> <p>- Com ajuda dos grupos que construíram o jogo, explicamos as regras aos restantes;</p> <p>- Dividimo-nos por grupos (o 1.º grupo joga e o outro vê e vice-versa).</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação:</p> <p>- Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>- Matemática</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>	<p>- Educadora;</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Auxiliar;</p> <p>- Grupo de crianças.</p>	<p>- Jogo.</p>	<p>Se a criança:</p> <p>- Reconhece os números das casas e do dado;</p> <p>- Consegue prever onde vai calhar quando lança o dado;</p> <p>- Consegue responder às questões que estão nas cartas do jogo sobre os animais marinhos;</p> <p>- Interage com o grupo e com os adultos.</p> <p>Autoavaliação da criança:</p> <p>-Porque é que o jogo é importante;</p> <p>- O que poderia ser melhor no jogo.</p> <p>Equipa:</p> <p>- Apoia e desafia as crianças ao longo do jogo;</p>

Apêndice 10.1- Tabuleiro



Apêndice 10.2- Pinos e dado



Apêndice 10.3- Cartas



Apêndice 10.4- Jogo

