



ELISABETE FILIPA
ANGEJA GARRIDO CAMILO
Nº 160139022

**BRINCAR PARA
APRENDER E CRESCER
EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

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

Orientadora
Professora Especialista
Maria Manuela de Sousa Matos

VERSÃO DEFINITIVA

29 de dezembro de 2020

“A brincadeira contém todas as tendências de desenvolvimento de forma condensada e é em si uma fonte principal de desenvolvimento.”

(Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011, p. 57)

Agradecimentos

Quero começar por agradecer à minha família que sempre me apoiou e acreditou que conseguiria concluir esta etapa, apesar de todas as dificuldades.

Ao meu namorado que apesar de lhe ter dedicado pouco tempo, foi sempre muito compreensivo e esteve em todos os momentos presente, dando-me o conforto e dizendo as palavras certas no momento certo.

Ao meu sobrinho que me fez mais uma vez perceber que este era o caminho que eu queria seguir, fazendo-me nunca desistir.

Às minhas amigas por terem sido muito pacientes e me terem proporcionado muitos momentos de relaxe e por terem sempre acreditado em mim.

Às crianças que se cruzaram no meu caminho durante todo este percurso e me mostraram que só a trabalhar com elas e para elas poderei ser feliz.

A todos os professores, educadores e assistentes operacionais que também fizeram parte deste percurso e me mostraram sempre qual seria o caminho a seguir.

Sem esquecer a minha Orientadora de Tese, a Professora Manuela Matos, por ter sido imensamente paciente e compreensiva e por me ter ajudado em todas as etapas de forma a conseguir concluir este processo.

Por fim, à minha filha que surgiu mesmo no final desta etapa e me ajudou a ganhar motivação para terminar todo este projeto.

Resumo

O presente relatório descreve o meu Projeto de Investigação-Ação, realizado em contexto de estágio supervisionado, no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I e II, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como tema “Brincar para Aprender e Crescer em Educação de Infância”.

O meu principal objetivo foi compreender como as crianças aprendem através do brincar, tendo em conta as suas interações com os materiais e com os seus pares e adultos e também perceber a forma como os materiais existentes na sala estimulavam as crianças.

Em contexto de estágio pude observar e interagir com crianças de três contextos diferentes (um de creche e dois de jardim de infância), com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Este estudo permitiu registar diversas notas de campo sobre as diferentes formas de brincar e também os diversos espaços onde decorriam as brincadeiras. A presença do adulto também foi valorizada, considerando essencial a sua participação nas brincadeiras, apoiando o grupo na aquisição de conhecimentos e competências básicas fundamentais para a sua aprendizagem.

Assim, e no que se refere ao estudo em questão, a metodologia utilizada baseia-se na investigação qualitativa e investigação ação, sendo a recolha da informação realizada através da observação das brincadeiras das crianças nos diferentes contextos.

Para concluir considero importante referir que todas as brincadeiras vivenciadas, planeadas ou espontâneas, serviram para que as crianças pudessem aprender, tanto conteúdos matemáticos, como adquirirem outro tipo de competências essenciais ao seu crescimento, nomeadamente, a interajuda, a compreensão e o respeito pelo outro, a partilha e também o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Palavras-chave: Brincar; Creche; Infância; Aprendizagem; Crianças

Abstract

This report describes my Research-Action Project, performed in the context of a supervised internship, within the scope of curricular unit “Internship I and II”, included in the plan for the Master in Pre-School Education with the theme “Play to Learn and Grow in Childhood Education”.

The main objective was to understand how, through playing, children learn, taking into account their interactions with the materials, peers, adults and also how the materials in the room could stimulate the children.

In the internship context, i was able to observe and interact with children from three different parts (one in a nursery school and two in a kindergarten) the ages were defined between 2 and 6 years.

This study allowed me to take several notes, about the different ways of playing and also the different spaces where the games took place.

The presence of adults was also an added value, considering their participation essential in games, supporting the group in the acquisition of knowledge and fundamental skills for their schooling.

Therefore, the methodology used is based on Qualitative/Action Research being the information collected through observation of children’s play in different contexts.

To conclude, I consider important to mention that all play experiences, planned or spontaneous, served so that children could learn, mathematical contents or acquire other types of skills essential to their growth such as, understanding and the respect for others, sharing and developing the creativity and autonomy.

Key Words: Play; Daycare, Kindergarten; Investigation; Learning

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Introdução	1
Capítulo I – Quadro teórico de Referência.....	4
1. Brincar: alguns conceitos e perspetivas	4
2. A Importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.....	8
3. Brinquedos, materiais e formas de brincar.....	10
4. O papel do educador de infância na promoção do brincar	12
4.1 Observar e Registrar	15
4.2 Planear e Brincar em conjunto	17
4.3 Organizar o espaço e as rotinas	18
Capítulo II – Metodologia de Estudo	28
1. A Investigação e o Paradigma Interpretativo	28
2. Investigação Qualitativa	30
3. Investigação-Ação.....	33
4. Procedimentos de recolha e análise da informação	36
4.1 Observação participante.....	36
4.2 Notas de campo.....	38
4.3 Análise documental.....	39
4.4 Inquérito por questionário.....	39
Capítulo III – Apresentação e interpretação das intervenções em creche e jardim de infância	42
1. Caracterização das instituições	43
1.1 Instituição A – Contexto de creche e jardim de infância.....	43
Caraterização do grupo I (creche).....	44
Descrição do espaço e materiais.....	44
Rotinas.....	45
Caraterização do grupo III (jardim de infância).....	46
Rotinas.....	48
1.2 Instituição B – Contexto de jardim de infância	49
Caraterização do grupo II.....	49
Descrição do espaço e materiais.....	50
Rotina.....	51
2. Intervenção em creche e jardim de infância	51
2.1 Instituição A – Contexto de creche	52
Atividade 1: “ Brincar com rolos de papel ”	52
2.2 Instituição B – Contexto de jardim de infância	56
Atividade 2: “ Brincar na Área do Faz de Conta ”	56

Atividade 3: “ Vamos brincar com cores e formas ”	58
2.3 Instituição A – Contexto de jardim de infância	60
Atividade 4: “ Vamos construir torres de várias cores ”	60
Atividade 5: “ Adaptarmo-nos ao contexto através da brincadeira ”	61
Atividade 6: “ Brincar no exterior ”	62
Atividade 7: “ Brincar com os carrinhos e motas no exterior ”	64
Atividade 8: “ Vamos vestir-nos de princesas ”	66
Atividade 9: “ Vamos brincar todas juntas ”	68
Atividade 10: “ Vamos fazer um piquenique ”	69
Capítulo IV – Conceções das educadoras cooperantes sobre o brincar	74
Capítulo V - Considerações finais	79
Bibliografia.....	86
Anexos	91

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PERÍODOS E CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....	42
TABELA 2 - ROTINA DE CRECHE DA INSTITUIÇÃO A	45
TABELA 3 - ROTINA DE JARDIM DE INFÂNCIA DA INSTITUIÇÃO A	48
TABELA 4 - ROTINA DE JARDIM DE INFÂNCIA DA INSTITUIÇÃO B	51

Índice de Figuras

FIGURA 1 - EXPLORAÇÃO DE ROLOS DE PAPEL.....	53
FIGURA 2 - MANUSEAMENTO DE ROLOS DE	53
FIGURA 3 - EXPLORAÇÃO LIVRE DOS ROLOS DE PAPEL (ADULTO FAZ SUGESTÕES PARA	54
FIGURA 4 - CRIANÇAS PARTILHAM BRINQUEDOS.....	63
FIGURA 5 – ATRAVÉS DA BRINCADEIRA.....	65
FIGURA 6 - CRIANÇA SOLICITA A AJUDA DO ADULTO PARA SE VESTIR DE PRINCESA	67
FIGURA 7 - AS DUAS CRIANÇAS TENTAM ANIMAR A OUTRA RECORRENDO À BRINCADEIRA.....	68
FIGURA 8 - CRIANÇAS PREPARAM UM PIQUENIQUE.....	69
FIGURA 9 - CRIANÇA SEGUE AS INSTRUÇÕES	70
FIGURA 10 - ÁREA POLIVALENTE – ESTÁGIO EM CRECHE (INSTITUIÇÃO A)	95
FIGURA 11 - ÁREA DAS CIÊNCIAS - ESTÁGIO CRECHE (INSTITUIÇÃO A)	96
FIGURA 12 - ÁREA DAS CONSTRUÇÕES/GARAGEM - ESTÁGIO CRECHE (INSTITUIÇÃO A)	96
FIGURA 13 - ÁREA DA BIBLIOTECA – ESTÁGIO CRECHE (INSTITUIÇÃO A)	96
FIGURA 14 - ÁREA DOS JOGOS – ESTÁGIO CRECHE (INSTITUIÇÃO A)	97
FIGURA 15 - ÁREA DO FAZ-DE-CONTA - ESTÁGIO CRECHE (INSTITUIÇÃO A)	97
FIGURA 16 - ÁREA DA GARAGEM - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B)	97
FIGURA 17 - ÁREA DA OFICINA - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B).....	98
FIGURA 18 - ÁREA DO QUADRO MAGNÉTICO - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B).....	98
FIGURA 19 - ÁREA DO QUADRO PRETO - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B)	98
FIGURA 20 - ÁREA DO COMPUTADOR - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B).....	99
FIGURA 21 - ÁREA DOS JOGOS DE MESA - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B)	99
FIGURA 22 - ÁREA DOS JOGOS DE CHÃO – ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B).....	99

FIGURA 23 - ÁREA DA CASA DAS EMOÇÕES - ESTÁGIO EM JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B).....	100
FIGURA 24 - ÁREA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B)	100
FIGURA 25 - ÁREA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A)	100
FIGURA 26 - ÁREA DA JOGOS - CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A)	101
FIGURA 27 - ÁREA DAS CIÊNCIAS - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A)	101
FIGURA 28 - ÁREA DA BIBLIOTECA - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A)	101
FIGURA 29 - ÁREA POLIVALENTE - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A).....	102
FIGURA 30 - ÁREA DA ESCRITA – ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A)	102
FIGURA 31 - ÁREA DA GARAGEM - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A)	102
FIGURA 32 - ÁREA DO FAZ-DE-CONTA - ESTÁGIO JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A)	103

Índice de Anexos

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO REALIZADO ÀS EDUCADORAS COOPERANTES	92
ANEXO 2 - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO REALIZADO PELAS EDUCADORAS COOPERANTES	93
ANEXO 3 - PLANTA DA CRECHE (INSTITUIÇÃO A)	94
ANEXO 4 - PLANTA DE JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO A)	94
ANEXO 5 - PLANTA DE JARDIM DE INFÂNCIA (INSTITUIÇÃO B)	94
ANEXO 6 - ORGANIZAÇÃO DE VALÊNCIAS DA INSTITUIÇÃO A.....	95
ANEXO 7 - ORGANIZAÇÃO DAS VALÊNCIAS DA INSTITUIÇÃO B.....	95

Introdução

O tema que escolhi para o meu Projeto de Investigação-Ação “Brincar para Aprender e Crescer em Educação de Infância”, teve por base a observação atenta dos diversos momentos que iam decorrendo na rotina das crianças, onde me encontrava a realizar o estágio. Através das minhas observações, foi possível constatar que existia uma área para a qual as crianças iam brincar poucas vezes (área do Faz-de-Conta), demonstrando desta forma alguma falta de interesse na mesma, situação que mobilizou a minha curiosidade como possível objeto de estudo. Com a continuidade da minha presença no contexto, conversas informais com a educadora e intervenção na referida área – de adultos e crianças – a situação original deixou de fazer sentido, mantendo-se, no entanto, o meu interesse pela temática do brincar.

Decidi então orientar o meu relatório para este tema, enunciando alguns objetivos: compreender como é que as crianças interagem com os materiais e com os seus pares e adultos; perceber de que forma as interações entre as crianças e os adultos alteravam/modificavam ou não o comportamento destas durante as suas brincadeiras; perceber a forma como os materiais existentes na sala estimulavam as crianças.

Uma das razões que me levaram à escolha deste tema, foi o facto de o brincar ter estado muito presente na minha vida, uma vez que brinquei até muito tarde, cerca dos meus 10 anos e a minha infância foi sempre rodeada de crianças mais novas principalmente primos, com quem brincava nas férias. Por serem mais pequenos era eu quem tomava conta deles, desenvolvia diversas brincadeiras que motivavam os mais pequenos e por vezes lia também histórias, tentando mantê-los mais calmos e sossegados e quando era para os adormecer cantava também algumas canções de embalar. Talvez por estas razões tenha escolhido esta profissão e o brincar tenha sido sempre um interesse e uma curiosidade.

Posso ainda enunciar uma terceira razão para esta escolha, uma vez que cada vez mais me apercebo que o brincar não é suficientemente valorizado na maioria das instituições educativas, e mesmo pelos pais das crianças, sendo visto como pouco importante e, na maior parte dos casos, parece que apenas é utilizado quando é necessário ocupar o tempo das mesmas, permitindo que os adultos da sala e/ou pais,

possam também estar mais libertos para realizar outras tarefas, como por exemplo planificar atividades, organizar o espaço da sala, entre outras.

Considero que o brincar é uma atividade bastante importante para as crianças, não só para desenvolverem a sua criatividade e fantasia, mas também para a aquisição e desenvolvimento de competências, que por vezes, se consideram desnecessárias ou se pensam que podem ser adquiridas de outra forma.

Tal como refere Kishimoto (2013) e Moyles (2006),

“o brincar é sem dúvida um comportamento predominante na infância, que deve ser valorizado pelos educadores, até porque para além, de ser visto como um instrumento que apoia o desenvolvimento de cada criança, transmite sensações de prazer e de bem-estar. O facto de a criança não ser obrigada a apresentar um produto final da sua ação, e pretender-se apenas que, esta fique relaxada, envolvida (...)” (p. 9), “origina momentos especiais e sobretudo livres, o que influencia novas ideias no brincar (...) especialmente no jogo simbólico e no brincar de faz-de-conta em quem podem inventar papéis e criar uma história, guiadas livremente pela própria imaginação” (p. 27).

No que se respeita a este relatório, o mesmo encontra-se dividido por capítulos, sendo que no primeiro, abordo diferentes perspetivas teóricas sobre o brincar, entendendo-o como fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Reflito ainda sobre o educador de infância e o seu papel na promoção do brincar, salientando a organização dos espaços, rotinas, entre outros aspetos.

Ainda neste capítulo, vou focar-me no papel do educador de infância, durante o momento da brincadeira, tendo em conta a sua interação com a criança, referindo se este deve interagir diretamente através de momentos de brincadeira ou se deve apenas observar e intervir quando solicitado.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada, nomeadamente no que se refere às opções sobre o tipo de estudo desenvolvido e os principais procedimentos de recolha e tratamento de informação.

No terceiro capítulo, caraterizo as instituições, descrevo e interpreto algumas intervenções, destacando as propostas apresentadas às crianças e a sua relação com o brincar.

No quarto capítulo, apresento e reflito sobre as crenças das educadoras, mobilizando as suas vozes e perspectivas, no que respeita ao tema em estudo. Por fim, no último capítulo, apresento as minhas conclusões, destacando algumas das dificuldades encontradas durante todo este processo, bem como as aprendizagens realizadas, como estudante e futura educadora de infância.

Capítulo I – Quadro teórico de Referência

1. Brincar: alguns conceitos e perspectivas

A concepção de infância, ao longo dos anos tem vindo a modificar-se perante a sociedade, indo ao encontro do que refere Clark (2004, cit. por Vale 2013), “assistimos ao longo do século XX à conquista pela criança de um lugar de relevo nas preocupações das sociedades” (p. 11). Ou seja, cada vez mais a criança tem um papel fundamental na sociedade, devendo por isso ser respeitada como ser humano. Outros autores, tal como Vale (2013), referem a sua opinião no que diz respeito à criança, mais precisamente à infância.

Segundo Zabalza (1992), o conceito de infância é definido como uma “fase evolutiva com características próprias (...) ser criança surge como algo importante em si mesmo e a infância como uma etapa que há que saber desfrutar e saudar enquanto tal, sem ter de estar sempre dependente de que o destino seja chegar a ser adulto. (...) Neste caso, a função da escola é possibilitar o desenvolvimento dos interesses, das apetências e das necessidades de cada sujeito infantil” (p. 63).

Ou seja, segundo este autor, a criança deverá crescer de forma natural, passando por todas as etapas da sua vida, até chegar à idade adulta, no entanto cada etapa deverá ser independente, devendo-se respeitar as suas características. Nesta perspectiva, a escola tem um papel fundamental na vida da criança pois ajuda a desenvolver os seus interesses, indo ao encontro das suas necessidades. Assim, devido à relevância atribuída à infância, também a nível internacional foram aprovados diversos documentos relativos ao mesmo, entre eles a Declaração Universal dos Direitos das Crianças em 1959 e mais tarde em 1989, a Convenção dos Direitos das Crianças. Com estes documentos as crianças começam a ter direitos e deveres, sendo desta forma ouvidas e respeitadas como parte integrante da sociedade.

Um dos direitos contemplados na Convenção dos Direitos das Crianças, presente no Artigo 31, refere-se aos tempos livres, em que é reconhecido à criança o direito “ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 1).

Quando falamos em infância e em criança, associamos estes dois conceitos ao brincar, pois a criança passa, ou deveria passar, grande parte do seu dia a realizar esta atividade. Desta forma também o brincar tem vindo a ser estudado, para que se consiga perceber qual a sua importância na vida da criança, por exemplo, como promotor de desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito a autores que se dedicaram a estudar este assunto, posso referir por exemplo: Piaget (1971), Kishimoto (1998), Melo e Valle (2005), Abbott (2006), Caba, B. (2008), Hohmann e Weikart (2009), Mata (2010), Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), entre outros. Tendo em conta os autores mencionados e os anos das suas pesquisas, pode compreender-se a relevância do mesmo, mas o mais importante é compreender que, tal como refere Abbott (2006) “existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar” (p. 96).

Froebel (1887, cit. por Santos e Cruz 1999) afirma que “foi quem pela primeira vez viu o brincar como a atividade responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo das crianças e pelo estabelecimento das relações entre objetos culturais e a natureza” (p. 144).

Assim Froebel (1887, cit. por Arce 2006), refere que brincar é: “a fase mais importante do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período (...)” (pp. 13-14).

No que diz respeito ao brincar, este conceito acompanha a evolução dos tempos, evoluindo também a sua importância, tal como afirma Santos e Cruz (1999) o brincar é “cada vez mais utilizado na educação, constituindo-se numa peça importantíssima na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento” (p. 144).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “(...) brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10), ou seja, através do brincar, a criança desenvolve-se a todos os níveis, de forma natural, e por isso, é importante valorizar as brincadeiras propostas pelas crianças uma vez que estas vão ao encontro das suas necessidades e também do seu nível de desenvolvimento.

No que respeita a Moyles (2006), brincar é um importante “instrumento de aprendizagem”. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – “garantir a progressão, diferenciação, e relevância do currículo” (pp. 14-15).

Sarmento, Ferreira e Madeira (2017), denominam o brincar de “atividade lúdica”, valorizando-a como sendo “uma das atividades fundamentais para o indivíduo”, acrescentam ainda que “esta não pode ser vista apenas na dimensão do desenvolvimento psicológico, mas também numa dimensão sociológica, uma vez que é dotada de uma significação social (...)” (p. 124), ou seja, o brincar desenvolve diversos aspetos do indivíduo, entre eles, a nível psicológico, social, fazendo com que a criança também aprenda.

Também Maluf (2003) dá a sua opinião dizendo que brincar é: “comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; (...) ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo (p. 17)”, ou seja, quando as crianças desenvolvem atividades do seu interesse, fazem-no instintivamente, comunicam através de gestos e expressões e nesta atividade colocam todas as suas emoções e sentimentos. Fazem-no com gosto, prazer e dedicação, desta forma, esta atividade torna-se algo sério para as crianças, “e não um mero passatempo”. (idem)

Salomão e Martini (2007) afirmam que a brincadeira se caracteriza através de diversos elementos:

“capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total (...); envolvimento emocional; atmosfera de espontaneidade e criatividade; (...); existência de regras: cada jogo se processa de acordo com certas regras que determinam o que “vale” ou não dentro do mundo imaginário do jogo; “estimulação” da imaginação e autoafirmação e autonomia” (p. 8).

Ou seja, segundo estes autores, a criança quando se encontra totalmente envolvida na brincadeira, recorre à sua criatividade, imaginação, sendo este um momento que permite plena autonomia da mesma.

No que diz respeito à perspetiva de Moyles (2002), este autor refere que “o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança [...]” (p. 36).

Fontana (1997) acrescenta que “[...] brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, ser” (p. 139).

Ferland (1999, cit. por Sarmiento, Ferreira, Madeira 2017), afirma:

“a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender”, quando esta aprende alguma coisa é por “acidente”, pois ela “brinca para brincar”, isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai “brincar para aprender” (p. 42), ou seja, quando a criança brinca esta diverte-se e não tem qualquer intenção de aprender.

Os mesmos autores acrescentam que “no entanto, enquanto brinca, a criança está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser” estando desta forma a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida”, podendo assim afirmar que sempre que a criança brinca aprende de uma forma natural. Os autores descrevem ainda “o brincar como uma fonte de diversas descobertas para a criança, entre elas, a descoberta de regras, valores e costumes” (p. 42).

Para Post e Hohmann (2003), brincar “é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço” (p. 87).

Neste sentido Kishimoto (2010), reforça a ideia declarando que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 1) e Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011) concluem a mesma ideia, dizendo que brincar é “um ato de experimentar e fazer” (p. 59).

Do ponto de vista de Landreth (1993 cit. por Marques 2010), a brincadeira “é a linguagem das crianças” (p. 24); Mata (2010) conclui a ideia afirmando que se inicia “muito cedo e naturalmente, em que o controlo e a responsabilidade são da criança, não sendo necessário ser ensinado” (p. 31).

Segundo Caba (2008), o brincar, “faz parte da natureza humana e, portanto, é necessário para a vida e quando tem um espaço e tempo significativo em que se possa levar a cabo, possibilita o desenvolvimento do ser humano livre e completo” (p. 10), ou seja, na perspetiva desta autora, o brincar é fulcral no que diz respeito ao desenvolvimento humano, e portanto qualquer criança deve brincar, tendo um espaço e tempo específicos de forma a que possa desenvolver-se de forma livre e completa.

Segundo Homem (2009), o brincar é importante para a vida da criança uma vez que através deste, “ela conhece o Mundo, e com ele, as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos, além de, ao brincar, serem transmitidos conhecimentos educacionais e este ser igualmente um indicativo do desenvolvimento” (p. 23).

No que se refere ao ponto de vista de Pyle (2018), “brincar é um comportamento divertido, intrinsecamente motivado e não governado por regras, sem metas e que incorpora o “faz-de-conta”. A aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras ocorre em um contexto resultante do envolvimento ativo da criança e da interação entre a criança e seus pares ou seu ambiente. As brincadeiras assumem diversas formas e é por meio dessas diversas formas de brincadeiras que as crianças aprendem as habilidades que necessitam para estarem preparadas para as interações sociais, a escola e o mundo “lá fora” (p. 19).

2. A Importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Gomes (2010), afirma que o brincar atua no desenvolvimento das crianças, uma vez que permite “aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser” (p. 46). O mesmo autor, completa a sua ideia, referindo que o brincar ajuda a criança a “desenvolver-se, exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras” (p. 45) e que através deste a criança acaba por “adquirir habilidades desenvolvimentais - sociais, intelectuais, criativas e físicas” (idem).

Desta forma, o brincar torna-se essencial na vida da criança, desenvolvendo em si a confiança que necessitará posteriormente para a vida adulta.

No que diz respeito ao desenvolvimento da criança, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o brincar “processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto (...)” (p. 10). Ainda segundo estas autoras, para a criança aprender e se desenvolver é necessário que se relacione não só com os seus pares e adultos como também com o mundo que a rodeia de forma a construir o seu “eu”.

Além disso, o brincar promove também ações na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito criado por Vygotsky (1986, cit. por Vasconcelos 1997) para definir tudo “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (p. 36). Nestas situações, a criança mais velha ou mais competente ou mesmo o adulto, servirá de “andaime” / apoio para que a outra criança consiga realizar algo acompanhada para posteriormente fazer sozinha. Nesta teoria Vygotsky (1962, cit. por Vasconcelos 1997) afirma que o crescimento era considerado “uma responsabilidade coletiva”. Ou seja, o papel do professor ou adulto responsável e também o das crianças dentro da sala seria de motivar os mais novos. Sendo que a aprendizagem ocorria em “contexto social” (p. 36).

Em situações de brincadeira, inicialmente a criança explora apenas o brinquedo ou material, por exemplo peças de lego, com o desafio do adulto ou de uma criança mais velha ou mais competente, a criança observa que aquelas peças colocadas umas por cima de outras se podem transformar numa torre e vai também percebendo que as mesmas dão origem a tantas outras coisas, bastando utilizar a sua imaginação e assim vai experimentando até obter algo que vá ao encontro dos seus interesses.

O brincar é então considerado uma atividade essencial para a criança, uma vez que parte da sua vontade contribui para o processo de aprendizagem, interação e também desenvolvimento de competências básicas essenciais ao seu crescimento; tal como é refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) o brincar é definido como “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (p. 11).

Também Kishimoto (2010), faz referência ao brincar e afirma:

“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 dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens, para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar” (p. 4).

Em forma de síntese, segundo Gomes (2010) o brincar é “uma ferramenta para que a criança se desenvolva”, ou seja, a brincadeira permite o desenvolvimento da criança a diversos níveis, entre eles, coordenação, conceitos matemáticos, vocabulário,

interação, compreensão, a respeito pelo outro, partilha, entre muitas outras coisas (p. 45).

3. Brinquedos, materiais e formas de brincar

Ferland (2006, cit. por Vale 2013), define o brinquedo como “qualquer objeto que a criança usa no ato de brincar” (p. 13) desta forma, diz que “a brincadeira é uma atividade importante da infância, o brinquedo é apenas o seu instrumento. Os dois não são sinónimos. (...) Todavia, o brinquedo revela-se (...) um apoio para a brincadeira e é, muitas vezes, um mediador por excelência na interação com os outros” (p. 122), nessa perspetiva, Santos (1997, cit. por Salomão e Martini 2007), afirma que o brinquedo é um “objeto, suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança (...)” (p. 4). Kishimoto (1998) completa a ideia anterior afirmando que “um dos objetivos do brinquedo é dar às crianças um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (p. 109).

Indo ao encontro do que refere Amarilha (1997, cit. por Salomão e Martini 2007), afirma que qualquer “objeto, sons, movimentos, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica” enriquecendo-a (p. 11).

No que se refere aos brinquedos propriamente ditos, há quem afirme que existem brinquedos adequados para cada faixa etária.

Desta forma Dodson, referenciado por Ferland (2006), defende que “se 90% da brincadeira procede da criança e 10% do brinquedo, trata-se de um bom brinquedo. (...) Este tipo de brinquedo encoraja a criança a usar as suas capacidades e a sua imaginação, e a descobrir várias funções para o material: é um brinquedo polivalente” (p. 123).

Ou seja, a criança consegue desenvolver uma brincadeira sem um brinquedo, no entanto o brinquedo pode enriquecer a mesma, além de que serve também para aproximar crianças podendo ser o motivo pelo qual exista um diálogo ou momentos de

interação. Apesar disso, o mesmo autor refere que não existe uma forma de se definir um bom brinquedo, uma vez que depende das características da criança e também do seu grau de desenvolvimento. Um simples objeto pode ser considerado um bom brinquedo para a criança, uma vez que estimula a sua criatividade e imaginação, como é o caso dos materiais de desgaste por exemplo, revistas, jornais, vários tipos de papel, materiais reutilizáveis e não estruturados - rolos de papel, caixas de cartão), entre outros. Uma vez que qualquer objeto pode ser considerado um brinquedo ainda que não tenha sido construído com esse fim, tal como no exterior, existem diversos materiais que podem ser utilizados nas brincadeiras, como por exemplo folhas das árvores, paus, entre outros. Além disto é importante também que existam materiais recicláveis como é o caso de caixas de cartão, embalagens de plástico, entre outros, que mais uma vez são estimulantes para as crianças, desenvolvem a sua criatividade e também podem ser motivo de diálogo e interação entre as crianças.

Lira e Rubio (2014) afirmam que o brinquedo surge de um objeto que foi transformado pela própria criança, ou seja, a criança dá uma nova utilidade a esse mesmo objeto. Estes autores dizem ainda que “por meio do brinquedo a criança reorganiza, constrói e reconstrói relações entre situações do pensamento e situações reais” (p. 9).

A forma como a criança brinca é bastante diferente, dependendo da sua idade, da sua maturidade, do local onde se encontra a realizar a brincadeira, do seu parceiro, entre outros fatores, tal como os interesses e as capacidades da mesma. Segundo Hohmann e Weikart (2009), as crianças “brincam com pessoas e materiais de formas que implicam um vasto leque de interações – desde manipulações exploratórias simples até brincadeiras sociais e imaginativas” (p. 302).

Sprinthall e Sprinthall (2000, cit. por Gomes 2010) afirmam que “o brincar não é sempre igual”, tendo em conta o “desenvolvimento das estruturas mentais”. Para cada etapa da vida, definem diferentes tipos de jogos, dos 0 aos 2 anos denominam-nos de jogos de exercício na medida em que a criança começa a deslocar-se no espaço, tornando-se mais autónoma e manipula objetos que se encontram ao seu redor. Entre os 2 e os 6/7 anos a criança começa a brincar recorrendo a jogos simbólicos, como o jogo do faz-de-conta onde esta desenvolve a sua imaginação (p. 45).

O jogo simbólico estimula a memória, concentração, imaginação, interação com os outros, desenvolvendo também a comunicação e a forma como as crianças se

expressam, contribui ainda para a promoção e articulação de conteúdos. Além disto permite o desenvolvimento de competências e atitudes nas crianças, uma vez que as crianças interpretam diversos pais tendo em conta o que observam.

Post e Hohmann (2011) referem que as crianças “imitam as coisas que vêem em membros da família fazer em casa – falar ao telefone, pôr a mesa, abrir e fechar a torneira do lava-loiças de brincar, calçar os sapatos como os da mãe, dar o biberon ao bebé” (p. 158).

Kishimoto (2013) é da opinião que a criança durante as brincadeiras usa o seu corpo “e os seus sentidos para se expressar e conhecer o mundo, usa a imaginação, coopera, torna-se um ser socializado, enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos” (p. 10), e por esta razão é tão importante para as crianças brincar.

Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011), afirmam que as crianças antes de brincar fazem “um autodiagnóstico do que sabem, do que podem fazer e do que podem aprender depois” (p. 199), ou seja, apesar de não existirem regras pré-estabelecidas no início da brincadeira, tal como acontece com os jogos, as crianças definem o que pretendem com a brincadeira, para que esta se torne mais estimulante, desafiadora e prazerosa.

Desta forma, dependendo do tipo de brincadeira, existem competências e aptidões que vão ser desenvolvidas e estimuladas nas crianças. É importante que se dê oportunidade a estas para explorarem livremente, para poderem aprender e desenvolver competências básicas.

4. O papel do educador de infância na promoção do brincar

A profissão do educador de infância ainda é facilmente desvalorizada e vista como um trabalho de menor importância, devido ao facto de ser relativamente comum pensar-se que qualquer pessoa “pode tomar conta de crianças”, independentemente do seu grau académico, já que a função do educador de infância é muitas vezes, socialmente entendida e resumida a cuidar de crianças. Como refere Portugal (2000) “exige pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica” (p. 103).

No entanto e como sabemos, o educador em conjunto com a sua equipa pedagógica, é um dos principais responsáveis pela organização dos espaços, materiais e rotinas das crianças com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem, no entanto, é importante que os encarregados de educação e familiares participem em todo o processo educativo, pois são essenciais e por isso devem contribuir neste sentido. Indo ao encontro do que refere Post e Hohmann (2011), os adultos devem “encorajar as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interação da rotina” (p. 15).

Oliveira-Formosinho (2013) defende que “o papel do educador é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (p. 59), ou seja, o educador de infância ajuda a criança a desenvolver competências básicas ao seu crescimento e apoia-a nas suas aprendizagens, não servindo apenas para “tomar conta de crianças”. Indo ao encontro do que refere Ferreira (2010) é importante que este perceba que deve encontrar um equilíbrio, tendo “[...] a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (p. 12).

Mendonça (1994) demonstra através da sua opinião, a importância da existência do educador na vida das crianças, referindo ao desenvolvimento da criança,

“é um projeto de “SER”, ou seja, é desenvolvido entre a criança e o adulto (educador), através da negociação, autonomia, responsabilidade, cada criança tem o seu ritmo e é importante ser respeitada como um ser único, cabe ao educador, estar presente e apoiá-la em todas as suas conquistas, fazendo com que através da empatia possa existir uma aprendizagem mútua, isto “traduz o projeto de relação, de Ser, de “encontro” com a criança, idealizado pela educadora” (p. 39).

Os educadores têm então um papel fundamental na vida das crianças, segundo referem Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011),

“o desafio para os educadores é como usar o conhecimento prévio, as experiências e os interesses das crianças de modo a engajá-los e motivá-los em um currículo que faz sentido humano, gera motivação e explora cenários de vida real. Vamos encorajar as crianças a brincar! Quando consideramos o que nós valorizamos como de importância na experiência de aprendizagem, nós agora

precisamos mudar o foco para as necessidades da criança, não apenas ao cumprimento do currículo” (p. 223).

Ou seja, na perspectiva do educador de infância, não pode estar apenas como objetivo cumprir o currículo que é proposto, mas sim as necessidades das crianças, é para elas que a intervenção pedagógica tem que se realizada e são as suas necessidades que devem ser consideradas. Só com compreensão e dedicação, se conseguem alcançar os objetivos, ver as crianças a crescerem de forma livre e autónoma, mas ao mesmo tempo segura, aprendendo também com as experiências que vão vivenciando.

Assim, o educador deve promover e organizar um espaço onde as crianças se possam desenvolver e aprender, tendo à sua disposição e ao seu alcance, materiais adequados à sua faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento, indo ao encontro do que refere Post e Hohmann (2011) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

Tal como refere Smith (2006) “argumenta-se que os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras” (p. 30).

Segundo afirma Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), em forma de síntese,

“o/a educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade (...). Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p. 11).

4.1 Observar e Registrar

O educador de infância deve diariamente realizar observações e consequentemente registos das diversas brincadeiras que vão decorrendo durante o dia-a-dia das crianças. Quando as crianças se encontram a brincar, interagem e conversam entre si e é importante que o educador esteja atento para conseguir captar as informações fornecidas pelas mesmas que o ajudarão a realizar as planificações e organizar a sala, respeitando as necessidades e interesses das crianças, adequando desta forma a sua prática enquanto profissional de educação.

Tal como salienta Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

“observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos (...)” (p. 11).

O educador deve ainda ter a capacidade de proceder de forma diferente dependendo da situação, isto só poderá ocorrer caso o adulto conheça as crianças individualmente, podendo assim respeitar as suas necessidades. Assim poderá adequar a sua prática e as suas atitudes e decisões deverão sempre ter uma intencionalidade educativa. De acordo com Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), para a “realização do papel profissional de educar, a professora deverá, em seu processo de formação e atuação, desenvolver o espírito do cientista, do observador da criança, do observador da humanidade” (p. 109).

Apesar de ser muito importante os educadores estarem presentes nos momentos de brincadeira, estes não se devem esquecer que é preciso “manter o distanciamento necessário para observá-las. Observar e documentar são atos inseparáveis” (p. 283). Assim, durante estes momentos, os educadores devem “observar e registar interações sociais e tipos de brincadeira (...) nas quais as crianças se envolvem” (p. 308). Devem também observar com quem as crianças brincam, como brincam, entre muitos outros

aspectos que são importantes ter em conta quando se reflete, de forma a poder organizar o ambiente educativo e também as rotinas. É importante que se registre o que se observa, uma vez que estes registos podem ajudar a esclarecer dúvidas que possam surgir no processo de análise da intervenção, tendo em conta que as situações planificadas podem não ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo, fazendo com que o educador deva reestruturar as atividades planeadas ou desenvolver e planificar outras, respeitando as individualidades das crianças e promovendo assim o seu crescimento e aprendizagem.

No que diz respeito ao registo este pode ser feito em papel (apontamentos breves e práticos, contendo apenas as informações mais importantes), fotografias ou vídeos. Quando escritos em papel deve ser de forma resumida e apenas conter informações essenciais à situação descrita. Quando existem vídeos ou fotografias é mais fácil de perceber pormenores que possam ter escapado aquando a descrição da mesma.

Tal como refere Post e Hohmann (2011) os apontamentos que estes realizam “ajudam o educador a reconstruir as suas observações numa fase posterior do dia, quando tiver oportunidade de registar com mais pormenores e de decidir com outro membro da equipa o que cada uma pode significar e o que se pode ou deve fazer a partir delas” (p. 317), no entanto, não se deve perder muito tempo a descrever uma situação enquanto estamos perante o grupo, uma vez que a todo o instante acontecem outras tantas que necessitam da atenção do adulto.

Além da observação e registo é necessário pensar-se na avaliação, que segundo refere Pellegrini e Boyd (2002), é definida como “um processo pelo qual podemos medir as modificações operadas nas crianças” (p. 253). A avaliação é importante ser realizada para se perceber quais as aprendizagens das crianças, tendo em conta as diversas brincadeiras que realizam. O educador deve também avaliar a sua intervenção pedagógica, percebendo o que poderá alterar ou manter, tanto a nível de rotinas, organização de espaço e materiais, entre outros aspetos para benefício das crianças.

É importante que o educador disponha de tempo para falar com as crianças sobre o brincar, para também ser feita a avaliação através dessa mesma conversa.

Conforme refere Moyles (2002),

“as brincadeiras devem ser avaliadas através das observações e registos mas também das conversas que se desenvolvem com as crianças, tendo em conta as suas produções e explorações que estas realizaram, desta forma o educador consegue traçar o perfil de cada uma das crianças” (p. 139).

4.2 Planear e Brincar em conjunto

É importante que o educador faça antecipadamente o planeamento das atividades que pretende realizar com as crianças do seu grupo, no entanto e para que isto aconteça é necessário que conheça bem o grupo com quem trabalha, assim, antes de realizar qualquer tipo de intervenção, é crucial estar atento aos comportamentos das crianças, aos seus interesses, às suas necessidades, aos seus gostos, entre muitas outros aspetos a considerar para posterior intervenção. Tal como refere Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira, (2003), referindo-se ao papel do educador nas brincadeiras das crianças, declaram que “[...] observando-a, apoiando-a, perguntando-lhe, respondendo-lhe, escutando-a, incentivando-a, explicando-lhe, entregando-lhe objetos, pegando-a ao colo ou rindo com ela formam-se vínculos entre ele e a criança” (p. 70).

O educador deve intervir, quando já as conhece minimamente, tanto a nível individual como a nível do grupo, considerando as individualidades de cada uma, no entanto, o educador deve num primeiro momento apenas observar enquanto avalia as brincadeiras das crianças e só intervir quando as crianças demonstrarem que querem a sua participação ou se precisarem da sua ajuda. A palavra intervenção não se restringe necessariamente a participação ativa nas brincadeiras, o educador deve começar por preparar o espaço onde as crianças brincam, colocando materiais que vão ao encontro das suas necessidades e interesses, pode também fazer algumas questões ou mesmo fornecer informações que são importantes para as brincadeiras.

No entanto, existem algumas questões que devem ser evitadas como por exemplo “o que estás a fazer?”, até porque as brincadeiras não têm necessariamente de ter uma razão, explicação ou produto final.

Assim, segundo Gaspar (2010), quando o educador está presente em momentos de brincadeira, este deverá evidenciar:

“o seu interesse pelas brincadeiras das crianças limitando-se a descrever e fazendo comentários de incentivo sobre o que elas estão a fazer. Desta forma “estimula” o desenvolvimento da linguagem, ao modelar palavras que a criança desconhece ou de que ainda não se apropriou, e de outras competências cognitivas, sociais e emocionais. [...] O educador refere-se aos sentimentos da criança e à concentração [...] Isto ajuda as crianças a desenvolverem um repertório rico para falar das emoções, que as ajudará a regular as suas emoções e a aprender a exprimir os seus sentimentos de formas adequadas” (p. 10).

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2009), é importante que o educador esteja disponível e brinque com as crianças, sendo que estas deverão vê-lo como seu companheiro, devendo este ajustar o seu discurso, as suas ações tendo em conta as brincadeiras e devem ser as crianças a definir as regras das mesmas (p. 31). Assim, o educador tem um papel crucial nas brincadeiras, uma vez que através da observação atenta, escuta ativa e da forma como interage com as crianças demonstra “que valoriza e apoia os seus interesses e intenções” (p. 316).

4.3 Organizar o espaço e as rotinas

– O Espaço da sala

A sala deve ser organizada e estruturada no início do ano pelo educador, de forma a receber as crianças, no entanto esta organização deverá ser flexível, uma vez que a qualquer momento poderá ter de ser reorganizada tendo em conta as características, interesses e necessidades do grupo. Tal como refere Hohmann e Weikart (2009), as crianças devem participar nestas mudanças para que tenham “um sentido de controlo sobre o mundo” (p. 173). No que diz respeito às alterações, estas podem ocorrer ao nível das áreas propriamente ditas (introduzidas/retiradas) ou mesmo dos materiais (novos materiais ou recolocação de materiais que foram retirados por não corresponderem às necessidades do grupo ou devido à(s) área(s) estarem muito cheias).

Segundo refere Formosinho (2013) a sala deve estar dividida por áreas uma vez que estas:

“permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo” (p. 11).

A disposição das áreas é importante que respeite as suas especificidades, estando lado a lado as que são compatíveis, uma vez que é comum as brincadeiras se estenderem de uma para a outra, tal como refere Hohmann e Weikart (2009) “justifica-se colocar algumas áreas juntas para encorajar atividades lúdicas inter-relacionadas e reduzir os problemas de “tráfego” (p. 170). Também é importante colocar as áreas de atividades físicas movimentadas distantes das áreas mais calmas, uma vez que as áreas de movimento serão mais barulhentas do que as restantes e poderão atrapalhar as áreas mais calmas.

É importante referir que de um modo geral, as salas de creche e jardim de infância estão organizadas por áreas, sendo que dependendo das idades e nível de desenvolvimento das crianças do grupo, também as áreas são um pouco distintas.

Segundo o que se encontra referido no Decreto-lei 241/2001, no Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância, definido na parte II, Conceção e Desenvolvimento do Currículo, o ponto 1 refere que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 1).

No que diz respeito ao Manual de Processos Chave da Segurança Social (2010), o educador de infância tem diversas funções,

“(…) estruturar as aprendizagens das crianças para promover a independência, autonomia e auto-estima (...); “observar atentamente o grupo e intervir de forma a evitar ocorrência de conflitos (...); “utilizar as actividades de vida diária e as rotinas de cada criança para promover a aquisição de novas competências pessoais e sociais” (pp. 31-32).

Indo ao encontro do que refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), para o educador planear a organização do espaço, tem de respeitar as características de todas as crianças e de cada uma individualmente, deve “observar, planear, agir, avaliar– apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem (...) tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (p. 5).

Tal como refere Maura (2008) “a sala [...] deve ser um lugar de estímulo e de motivação, de forma que a atividade seja rica e ajude a favorecer cada uma das potencialidades de meninos e meninas (...)” (p. 342). Ou seja, na opinião desta autora, a sala deve dar oportunidade de as crianças brincarem a fim de desenvolver diversas competências, assim é importante que existam desafios e também que estas se sintam motivadas, facilitando as suas aprendizagens.

Tal como refere Barbosa e Horn (2001),

“ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (p. 73).

Só desta forma se consegue que as crianças aprendam e desenvolvam diversas aptidões, e como refere Hohmann e Weikart (2009) “a sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (p. 162) uma vez que, “objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa (idem). Ou seja, o educador quando pensa na organização da sala e dos materiais deve incluir diferentes objetos e materiais, permitindo que as crianças se desenvolvam de forma mais completa, através das brincadeiras e atividades que realizam.

Tal como salienta Pol e Morales (1982, cit. por Zabalza 1998),

“o espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incluir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torna-lo seu, projetar-se fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se” (pp. 235-236).

Ou seja, cada área deve ter objetos e materiais que permitam desenvolver diferentes áreas do conhecimento das crianças, tanto a nível pessoal como coletivo. Por isso é tão importante a adequação dos espaços e materiais ao grupo de crianças, sendo que estes devem refletir a identidade de todos os que aqui passam o seu dia-a-dia.

No que diz respeito à organização dos materiais, estes devem estar acessíveis para as crianças de modo a que estas os utilizem tendo em conta as suas necessidades e desejos, sem ser preciso recorrer ao adulto, favorecendo a autonomia da criança, fazendo com que os adultos possam também estar mais libertos para ajudar noutras situações ou outras crianças (em pequenos grupos ou individualmente), ou para observarem e registarem os diversos momentos de forma a poderem planear e avaliar, refletindo sobre a sua intervenção e caso haja necessidade fazerem alterações. Além disso, é também importante que haja alguma diversidade de objetos, mais do que quantidade, sendo que a quantidade deverá ser suficiente para as crianças presentes na sala, de modo a que sempre que haja essa necessidade estas brinquem em simultâneo, evitando assim conflitos.

Kishimoto (2010) refere que quando se escolhem os materiais, é importante que se respeite os seguintes aspetos:

“ser durável, atraente e adequado, apropriado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de género, classe social e etnia, não “estimular” a violência, incluir diversidade de materiais e tipos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais” (p. 4).

Ainda no mesmo âmbito, Zabalza (1998), profere que o espaço está repleto de oportunidades de aprendizagem, parafraseando que “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (p. 236). À ideia de Zabalza (1998), Horn (2004), acrescenta afirmando que o espaço é “um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa” (p. 37).

É também necessário que se respeite a forma como as crianças mais gostam de brincar e que se permita que elas o façam da forma que lhes dá mais prazer, por exemplo, algumas crianças gostam de brincar no chão, sendo este o local onde existe um espaço amplo; este tipo de situações acontecem muitas vezes quando as crianças precisam de espaço para realizar um jogo com grandes dimensões, no entanto não tem de haver uma justificação para que as crianças brinquem no chão, as suas vontades devem ser respeitadas pois assim sentem-se mais livres e realizam mais explorações que permitem não só o seu crescimento como também a sua aprendizagem.

– O Espaço exterior

Figueiredo (2010) afirma que “o espaço exterior é um prolongamento do espaço interior” (p. 39). Ou seja, permite que as crianças possam continuar “as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo” (p. 432), assim este é um espaço repleto de aprendizagens e desta forma é imprescindível que as crianças usufruam do mesmo para benefício próprio.

Tal como refere Bento (2013) “brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis. Também permite que resolvam os seus problemas, treinando competências para a vida adulta” (p. 1). Ou seja, os benefícios que advém das brincadeiras do exterior são muito importantes para as crianças crescerem de forma saudável e feliz.

A mesma autora refere ainda que

“as crianças brincam cada vez menos em espaços verdes e ao ar livre, passando cada vez mais tempo em actividades estruturadas com horários, tais como o ballet, música e inglês. É necessário inverter esta tendência actual, porque o que o espaço exterior oferece é muito mais benéfico” (p. 1).

O espaço exterior está cada vez mais a deixar de ser visto como essencial ao crescimento das crianças principalmente por este ser considerado muito vezes perigoso aos olhos das equipas pedagógicas e dos familiares das crianças e por isso estas deixam de poder usufruir deste espaço a fim de se evitar esses perigos.

No entanto Neto (2018) refere que:

“brincar permite a adquirir instrumentos fundamentais para a resolução de problemas, tomada de decisões e permite também o desenvolvimento de uma capacidade percetiva em relação ao espaço físico e em relação aos outros. Além de que muitos estudos evidenciam que, quanto mais tempo a criança tem de atividade lúdica e física no recreio, maior capacidade de concentração tem na sala de aula. Já para não dizer que manter o corpo ativo é uma forma de combater o flagelo dos nossos tempos que é o sedentarismo” (p. 1).

As autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), esclarecem que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior (...)” (p. 27).

Além disso, é importante que se perceba que as brincadeiras que são da iniciativa das crianças quando no exterior,

“têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (p. 27).

O espaço exterior também é um bom local de interação, sendo que, por estarem crianças de diferentes faixas etárias, haverá um maior crescimento e os mais crescidos ou desenvolvidos ajudam os mais novos ou menos desenvolvidos.

A este propósito, Aires (2015) afirma que

“o grupo de pares se alarga a crianças de diferentes idades, recuperando sociabilidades extraescolares (redes de vizinhança, grupos de parentesco, amizades familiares...) ou estimulando novos conhecimentos e amizades proporcionando oportunidades de troca e transmissão, em que se desenvolvem habilidades e saberes sociais” (p. 41).

A utilização do espaço exterior deve fazer parte da rotina diária das crianças, apesar de, por vezes, os pais demonstrarem alguma preocupação quando percebem que as brincadeiras neste espaço podem sujar ou apresentar situações perigosas, por exemplo, o facto de existirem diversos espaços que não podem ser totalmente protegidos como por exemplo canteiros, que tem plantas, areia e outras coisas que chamam a atenção das crianças e que podem ser perigosas para estas, sabendo de imediato que é para os locais considerados mais perigosos que as crianças gostam de ir brincar, assim é essencial que o adulto esteja presente de forma a evitar que as crianças brinquem nesses mesmos locais, protegendo-as dos perigos envolventes.

É importante que o educador desmistifique estas situações, tranquilizando-os e esclarecendo-os no que diz respeito aos benefícios das brincadeiras neste espaço, afirmando que este é um local repleto de aprendizagens na medida em que as crianças têm a possibilidade de explorar o meio, indo ao encontro das suas necessidades e interesses, podendo usufruir dos benefícios dos objetos naturais que a natureza lhes oferece.

O ambiente deve ser estruturado, de forma a evitar possíveis perigos e a promover diversas aprendizagens e descobertas. É importante também que este espaço seja constituído maioritariamente por objetos naturais ou invés de objetos de plástico, uma vez que as grandes aprendizagens deverão surgir dos objetos naturais e também dos seres vivos existentes neste local.

Para concluir, os espaços e materiais influenciam a forma como as crianças brincam e interagem entre si, segundo refere Post e Hohmann (2003), é necessário que exista “uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo” (p. 14).

Assim, é importante que os educadores criem espaços educativos de forma a que as crianças possam desenvolver-se, é crucial que adequem os espaços e materiais às características e necessidades não só do grupo como também de cada criança individualmente. À medida que os tempos avançam, é necessário que se respeitem as alterações da sociedade, adequando as práticas pedagógicas, uma vez que cada vez mais se procura ocupar o tempo livre das crianças dentro de espaços fechados com materiais eletrónicos, contrariamente ao que acontecia em anos anteriores, no entanto, é importante que estas crianças possam brincar no exterior de forma livre

principalmente em espaços verdes, aproveitando o que de melhor a natureza lhes oferece, estimulando assim o seu crescimento e aprendizagem.

– As rotinas

A rotina é definida como um conjunto de momentos ou atividades que se repetem diariamente, através de uma sequência lógica que determina a segurança das crianças, segundo afirma Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “é através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio” (p. 88). Segundo refere Zabalza, (1992) “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 169), Ostetto (2013) refere ainda que “a rotina estrutura a vivência do grupo, fazendo-o acontecer” (p. 82). Também Hohmann e Weikart (2011) apresentam a sua opinião afirmando que a rotina é constituída por “sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consciência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p. 226).

No que diz respeito à rotina (dimensão temporal), é ainda importante referir que segundo refere Dempsey e Frost (2002), “(...) a quantidade de tempo disponível afeta a atividade lúdica das crianças. (...) As tendências mais recentes apontam para uma redução da duração do tempo dedicado a atividades livres nos contextos de educação de infância” (p. 701). Ou seja, de acordo com estes autores, o facto de existir cada vez menos tempo para brincar livremente, afeta a atividade lúdica, verifica-se ainda que as crianças são obrigadas a passar mais tempo sentadas principalmente nos jardins-de-infância por ser o considerado “pré-escolar”, e devido a este facto, muitos educadores e principalmente pais ou encarregados de educação são da opinião que deve ser feita a preparação para a entrada na escola do 1º Ciclo. No entanto, havendo a preocupação de se escolarizar a criança cada vez mais cedo existem outras competências a nível motor, pessoal e social que deixarão de ser tão desenvolvidas o que prejudicará a criança a médio/longo prazo.

No que diz respeito às brincadeiras, estas de uma forma geral devem ser desenvolvidas pelas seguintes etapas: iniciar, questionar, testar hipóteses, experimentar, desenvolver e por fim tirar conclusões, só se a brincadeira passar por todas estas etapas é que faz sentido para a crianças e também por este motivo é

necessário haver tempo para que sejam desenvolvidas todas estas etapas durante as brincadeiras das crianças, de forma a que estas possam beneficiar das mesmas.

Tal como refere Dempsey e Frost (2002),

“os períodos mais curtos não dão às crianças tempo suficiente para iniciarem, desenvolverem e prolongarem os temas lúdicos. Alguns dos episódios lúdicos mais ricos e criativos (...) ocorrem quando as crianças se cansam dos temas dramáticos mais comuns e começam a incorporar o contexto em novos usos ou combinações temáticas” (p. 702).

Ou seja, por vezes é preferível adiar-se o momento da arrumação da sala se o adulto perceber que a criança ainda não terminou a sua brincadeira, para que assim que seja possível esta possa voltar e terminar o que estava a fazer e de seguida proceder-se então à arrumação da sala. Assim, as rotinas devem ser flexíveis, para benefício das próprias crianças.

Quando falamos em rotina, pensamos num plano estruturado com horas específicas e atividades pensadas e definidas antecipadamente, no entanto apesar de ser importante para as crianças essa estruturação e repetição de tarefas diárias, a fim de lhes dar mais segurança, é crucial que estas rotinas façam sentido para elas, a fim de se obter os objetivos pretendidos, neste caso, o crescimento e desenvolvimento das crianças. Desta forma, as crianças devem explorar as suas brincadeiras ao máximo, de forma a serem amadurecidas e deve ser esta a dar por concluída a tarefa ou brincadeira.

Indo ao encontro do que refere Ferland (2006), “consagrar-se à brincadeira, ter prazer em brincar e extrair dela todo o potencial possível exige tempo. Dispor de apenas alguns minutos de cada vez não permite à criança desenvolver plenamente o seu repertório lúdico” (p. 59). As crianças também podem querer mostrar no final do dia as suas construções, desenhos aos seus familiares, não sendo possível se forem obrigadas a guardar tudo quando termina a brincadeira, assim podem receber um feedback positivo por parte dos seus familiares fazendo com que estes pequenos momentos possam melhorar as suas relações.

Desta forma é importante que se respeite, se as crianças solicitarem que os resultados das suas brincadeiras não sejam destruídos apenas porque se quer arrumar a sala. Além disso, estes momentos de arrumação por serem considerados momentos

de transição, é importante que exista uma canção ou algo do mesmo gênero para se tornar menos monótono e mais interessante para as crianças. Assim é crucial que exista um equilíbrio nas atitudes educativas que os adultos têm perante os momentos de brincadeira e arrumações.

Capítulo II – Metodologia de Estudo

Esta investigação desenvolveu-se no decorrer dos meus estágios em contexto de creche e jardim de infância. Depois de ter escolhido o tema do meu projeto, com base nas observações que fui realizando, defini como objetivo principal compreender como as crianças brincavam e que função o educador detinha neste processo.

De uma forma mais específica, pretendi compreender:

- Como é que as crianças interagem com os materiais, equipamentos e espaços no quotidiano educativo?
- De que forma os espaços e materiais promovem as brincadeiras das crianças?
- De que forma o educador é promotor do brincar das crianças?

1. A Investigação e o Paradigma Interpretativo

Antes de começar a investigar é necessário ter uma noção clara do significado deste conceito. Segundo Benavente (2015) “a investigação não acontece fora do tempo e do espaço (...) partimos sempre de uma situação, de um ponto de vista, de um conjunto de saberes” (p. 10). Desta forma, como referi anteriormente, foi através de uma situação observada em contexto de estágio que foi iniciado este Projeto de Investigação-Ação. Assim, investigar é procurar algo, saber mais sobre alguma coisa, sobre alguém.

Segundo declara Amado (2017),

“investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana” (pp. 19-20).

Também Bell (1997) afirma que “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objectivo enriquecer o conhecimento já existente” (p. 14).

Segundo Denzin (1989, cit. por Vasconcelos 1997), este estudo insere-se num paradigma, numa “perspetiva interacionista interpretativa” (p. 42).

Considera-se interpretativa pois:

“o objeto geral da investigação é o «mundo humano» enquanto criador de sentido; deste modo a investigação qualitativa interpretativa tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam (que são definidos em termos de «ações»)” (p. 175).

Ou seja, segundo Vasconcelos (1997), denomina-se perspetiva “interacionista interpretativa” dado que o objeto de estudo é o «mundo humano» e são interpretadas as relações entre os sujeitos do estudo e os outros, tendo em conta os seus comportamentos e atitudes face a essas relações.

No que diz respeito à prática pedagógica, considera-se interacionista, uma vez que o investigador relaciona-se e interage diretamente com o investigado no decorrer de todo o estudo. Tal como refere Legendre (1983, cit. por Hébert, Goyette e Boutin 2008) a investigação “levada a cabo em laboratório in vivo, contrariando os laboratórios in vitro” (p. 75), ocorrendo no ambiente natural. No que diz respeito à opinião de Kirk e Miller (1986, cit. por Hébert, Goyette e Boutin 2008) “a validade dos estudos que incidem sobre grupos ou culturas humanas passará por uma interação pessoal a longo termo entre o investigador e os indivíduos a observar” (p. 75).

De acordo com o que refere Bell (1997), no decorrer da investigação qualitativa, “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística” (p. 20).

Neste tipo de investigação em cenário natural, Hébert e Boutin (2008) referem que “o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. (...) Assim, a participação, ou seja, a interação observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivo recolher os dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (p. 155). Ou seja, o investigador interage e relaciona com os investigados,

de forma a evitar constrangimentos por partes destes ao sentir-se observados, de forma a não alterar os seus comportamentos e a sua ação perante as situações vivenciadas.

2. Investigação Qualitativa

Segundo alude Amado (2017),

“a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)” (p. 44).

De acordo com este autor, deve observar-se a realidade daquilo que pretendemos investigar não isolando o contexto onde decorre a situação problema, pois este poderá influenciar ou mesmo justificar esta situação. A partir da situação apresentada são então levantadas questões através das quais se consegue ou não chegar à resolução deste problema, tendo em conta a análise dos dados que foram recolhidos.

“Na investigação qualitativa, a problemática centra-se na decifração do “significado dos fenómenos” para os sujeitos investigados; a descrição e a frequência destes fenómenos poderão apenas ser um caminho para se chegar àqueles ‘significados’, geralmente expressos em conceitos e metáforas” (p. 122).

Portanto, durante a investigação qualitativa, devemos tentar através da observação e recolha de dados, justificar os diversos fenómenos que vão ocorrendo.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013) a investigação qualitativa possui cinco características:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal” (p. 47). O investigador dirige-se ao local onde se encontra a situação problema, de forma a poder analisar e

recolher toda a informação pertinente, não esquecendo o contexto onde ocorre esta situação e também os seus intervenientes.

2. “A investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), uma vez que os dados recolhidos devem contar notas de campo, vídeos, fotografias, caso existam transcrições de entrevistas, de forma a tornar os dados o mais científicos e corretos possíveis a fim de evitar manipulações.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos” (p. 49), ou seja os investigadores dão mais valor ao processo do que aos resultados, uma vez que o processo pode influenciá-los.
4. “Os investigadores qualitativos tendem analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50) ou seja, após a identificação do problema é necessário arranjar-se estratégias para a resolução ou melhoria do mesmo.
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50).

É de extrema importância perceber-se qual a atenção demonstrada pelos participantes do estudo.

É importante referir que os autores afirmam que nem todos os estudos necessitam de apresentar todas estas características.

Segundo Bogdan e Biklen (2013) “a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (p. 287).

Quando decorrem estudos educacionais que são realizados com base nas observações dos investigadores, considera-se investigador a pessoa que realiza o estudo, neste caso, o professor/educador, que “movimentam-se pelas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados, [...] equipamento vídeo” ou “elaboram esquemas e diagramas” (p. 47), uma vez que, é importante que se perceba que os investigadores, ao recolherem as informações não pretendem confirmar ou chegar a conclusões, tal como refere Bogdan e Biklen (2013) “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao

invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50).

Estes autores referem ainda que a abordagem qualitativa pode ser incluída na prática educativa de diversas formas:

“em primeiro lugar, pode ser utilizada pelos indivíduos (professores, outros agentes educativos e conselheiros) que têm contacto direto com os clientes (nas escolas os clientes são os alunos) para se tornarem mais eficazes. Em segundo lugar, esta integra a formação dos futuros professores, facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar, como um todo, auxiliando transformar a sua formação num esforço mais consciente” (p. 285).

Segundo Bogdan e Bicklen (2013) “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50), ou seja, estes autores afirmam que quando se realiza uma investigação os investigadores têm de valorizar não só as suas observações (aquilo que é visível para qualquer pessoa) como também sentimentos, opiniões e comportamentos.

A investigação qualitativa é de extrema importância uma vez que ajuda a fazer uma análise aprofundada sobre a investigação, desta forma é possível melhorar-se aspetos como por exemplo: organização de espaço, materiais e rotinas, aumentar os momentos de socialização, tendo em conta as vozes das crianças, solicitando que estas dêem a sua opinião, brinquem com os seus pares, entre outros aspectos.

Tal como Bogdan e Biklen (2013) referem,

“ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico” (p. 19).

Para resumir, a investigação qualitativa pretende compreender os problemas identificados pelo investigador.

3. Investigação-Ação

Antes de começar a investigar é necessário ter uma noção clara do significado deste conceito. Segundo Alves e Azevedo (2010) a “investigação em Educação seria, essencialmente, investigar fenómenos e processos que se circunscrevem aos espaços e tempos da escolaridade” (pp. 4-5).

Segundo Amado (2017)

“investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana” (pp. 19-20).

Quando é realizado um estudo através do processo de investigação-ação procuram-se respostas para acabar/atenuar situações problemáticas que foram encontradas no início do estudo. Segundo Tuckman (2000), “a investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano” (p. 20).

Indo ao encontro do que refere Máximo-Esteves (2008)

“a investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa” (p. 11).

Esteves (2008) menciona ainda que:

“no âmbito educativo, produzir a mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, [...] formular as questões a estudar; elaborar os objetivos a prosseguir e as metodologias para os abordar e monitorizar, definir formatos para avaliar os resultados” (p. 11).

Segundo refere Esteves (2008) a investigação-ação decorre da “procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática; [...] quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas” (p. 15).

A investigação faz com que o investigador desenvolva os seus conhecimentos teóricos acerca do assunto que pesquisa, melhorando assim a sua prática com base nos conhecimentos adquiridos através dessa mesma pesquisa “na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e agir «melhor» do que anteriormente” (p. 32).

Segundo Jonh Elliott (1991, cit. por Esteves 2008),

“A investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação [...] que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação. Esta noção remete para o conceito de desenvolvimento (pessoal, profissional) para o qual se requer a compreensão dos ambientes e das ações cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos” (p. 18).

Desta forma, a investigação-ação, ainda segundo Esteves (2008), “é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (p. 20), na medida em que “a ação e a reflexão formam o eixo estratégico” (p. 21). Ou seja, a investigação-ação não valoriza o produto final, mas sim o processo durante a mesma, tendo em conta que o objetivo não é ter um resultado final, mas sim melhorar a situação-problema, com base em etapas que vão sendo desenvolvidas e testadas.

Vasconcelos (1997) refere que o investigador, quando observa e participa na investigação, é, “(...), alguém que está no lado de dentro da investigação, ela é o instrumento da investigação” (p. 41). De acordo com o que afirma Harding (1987, cit. por Vasconcelos 1997) “é absolutamente necessário que a investigadora se coloque no mesmo plano crítico do objeto investigado, tornando assim passível de escrutínio todo o processo de investigação e os seus resultados” (p. 41). No que se refere à opinião de Esteves (2008) este afirma que os processos de investigação-ação

compreendem diversas dimensões entre elas a dimensão pessoal, uma vez que durante o decorrer deste processo, o adulto (educador de infância ou professor) tenta compreender e melhorar a sua prática de forma a beneficiar o seu público-alvo (crianças/adultos), a dimensão profissional uma vez que adequando a sua prática de forma a crescer enquanto pessoa e profissional, a dimensão política, uma vez que é necessário transformar os contextos com base na democracia (p. 71).

Portanto, a investigação-ação pressupõe uma pesquisa prática na medida em que se pretende resolver problemas reais ou pelo menos minimizá-los, esta metodologia detém as seguintes características: participativa e colaborativa, uma vez que todos os intervenientes participam no processo; prática e interventiva, uma vez que pressupõe mudanças; cíclica, pois é desenvolvida com base numa espiral de ciclos; crítica, uma vez que os participantes agem na mudança; autoavaliativa devido à avaliação que vai sendo realizada durante todo o processo de forma a realizar-se todas as mudanças necessárias. Tal como referem Coutinho, Sousa, Dias, Beça, Ferreira e Vieira (2009), “(...) uma investigação deve sempre conter uma intenção de mudança (...)” (p. 357).

De acordo com Zuber-Skerrit (1996, cit. por Coutinho et al. 2009),

“fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo de que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (p. 363).

Segundo o mesmo autor, “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360).

4. Procedimentos de recolha e análise da informação

A recolha de informação pode ser realizada de diversas formas, entre elas, a observação, as notas de campo, a entrevista ou inquérito e as fotografias ou vídeos.

Indo ao encontro do que refere Aires (2015),

“A investigação qualitativa (...) recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas” (p. 13).

Neste meu estudo e para a minha temática, decidi recorrer aos seguintes dispositivos e procedimentos de recolha de informação – observação, notas de campo, registo fotográficos e também a realização de inquérito por questionário. Utilizei ainda a análise documental, recorrendo a documentos das instituições e das educadoras de infância, apesar de ter sido bastante reduzida a informação recolhida nestes documentos, devido ao fato de ser de existir pouco conteúdo que fosse ao encontro do tema deste projeto.

4.1 Observação participante

Segundo Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento direto de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Desta forma o meu estudo foi desenvolvido com base na observação e notas de campo uma vez que observava o contexto educativo com a máxima atenção e para descrever alguns momentos ou informações que considerava relevantes, andava sempre com um pequeno bloco, onde escrevia algumas das situações que considerava relevantes, por exemplo, os diálogos entre as crianças, entre as crianças e os adultos e também as conversas informais que tinha com os adultos da sala; - além disso também me fiz acompanhar de uma máquina fotográfica através da qual tive a oportunidade de fotografar diversos momentos em que as crianças desenvolviam diversas brincadeiras,

estas imagens tem uma breve descrição que explicam diversos momentos espontâneos.

Tal como refere Esteves (2008), “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar” (p. 91).

A observação, segundo Aires (2015) é importante que seja “orientada em função de um objectivo formulado previamente, planificada sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais” (p. 25).

Enquanto se observa é importante que faça alguns registos escritos de forma detalhada, descritiva do contexto, das pessoas, ações e interações, podendo também tirar notas dos diálogos. Além dos registos deverão ser feitas notas interpretativas, interrogações (p. 88). Tal como refere Bogdan e Biklen (2013) os registos escritos são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

A observação foi de um modo geral participante, na medida em que no decorrer deste processo, eu enquanto investigadora, ia ao encontro das crianças para tentar brincar com estas e perceber qual a importância desta atividade para o grupo, tentando otimizar espaços e tempos para o brincar. Quando são realizados processos de investigação-ação é importante que a observação seja tal como refere Bogdan e Biklen (2013) “detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

Apesar de ser importante o detalhe, é longe das situações que nos apercebemos de mais informações e por esse motivo, por vezes optava por ficar mais longe para poder perceber por exemplo, as conversas que estas tinham entre si, como reagiam a algumas palavras e atitudes, se resolviam os seus problemas sem recorrer ao adulto e como o faziam, se diziam/demonstravam os seus sentimentos, se comunicavam entre si, o motivo das conversas, se gostavam mais de brincar sozinhas, em pares ou mesmo em grupo, quais as áreas que mais escolhiam, se iam brincar para determinada área devido a gostar de brincar naquele espaço ou pelo facto de estarem nesse local as crianças com quem gostavam mais de brincar, entre outras coisas.

4.2 Notas de campo

No decorrer de uma investigação qualitativa, é necessário que se façam anotações das situações que vão decorrendo, ou mesmo dos diálogos que vão sendo escutados, informações sobre os espaços, materiais, pessoas, acontecimentos e até mesmo atividades que são consideradas relevantes para a investigação. Estes registos são denominados de notas de campo, uma vez que são pequenas anotações que vão sendo retiradas no local onde decorre a investigação (campo de investigação), que posteriormente deverão ser utilizadas para relembrar alguma situação que tenha sido menos valorizada ou esquecida ou mesmo refletir sobre determinado aspeto.

O bloco de notas é imprescindível durante este tipo de estudos tendo em conta que facilmente se anota uma informação importante sem ter que se escrever com detalhe a mesma, uma vez que posteriormente irá ser rescrita de forma a ser utilizada no momento oportuno. As notas de campo podem ser descritivas ou reflexivas. As primeiras têm como principal objetivo a descrição de uma determinada situação, como se o investigador quisesse guardar a situação de forma mais detalhada, recorrendo aos pormenores da mesma (local, conversas, comportamentos, entre outros aspetos considerados pelo investigador pertinentes). As segundas referem-se ao momento de reflexão, depois de descrever a situação, o investigador deve refletir sobre a mesma, pensando de uma forma mais clara na situação mais específica, recorrendo a autores que possam comprovar/refutar tudo aquilo que aconteceu.

Os registos fotográficos auxiliaram-me na reformulação dos registos, numa melhor interpretação das ações das crianças durante as suas explorações e, conseqüentemente, dos sentidos das mesmas. O registo fotográfico é utilizado “como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (p. 189), podendo ainda “simplificar o recolher da informação factual”. (idem)

4.3 Análise documental

No que diz respeito à análise documental este aspeto refere-se aos documentos consultados no decorrer de toda esta investigação, facultados pelas educadoras cooperantes, pela instituição ou consultados eletronicamente, referentes à mesma e ao grupo de crianças, nomeadamente o Regulamento Interno, Projeto Educativo, o Projeto Pedagógico, Dossiers com informações das crianças. Indo ao encontro do que refere Walsh, Tobin e Graue (2002), a análise documental “centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto” (p. 1055).

Esta pesquisa ajuda para chegar a algumas conclusões, importantes para o desenvolvimento deste projeto, seja para nos fornecer mais informações sobre algo que até então estávamos pouco esclarecidos, como também para acrescentar informações ao trabalho de investigação. Tentei retirar dos diferentes documentos aquilo que se referia ao brincar, à organização da rotina e do espaço e materiais, identificando o lugar que as educadoras atribuíam ao brincar nos seus “escritos” e de que forma este era considerado no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

4.4 Inquérito por questionário

Segundo refere Quivy (2018), o inquérito por questionário

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas [...], às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (p. 190).

Realizei este inquérito para esclarecer quais as conceções e intencionalidades educativas das educadoras cooperantes em relação ao tema do meu Projeto de Investigação Ação. Inicialmente, no decorrer de todo este projeto, através das conversas formais e informais que ia desenvolvendo com as educadoras cooperantes, consegui perceber de forma superficial as suas conceções, no entanto foi necessário recorrer a este inquérito para esclarecer algumas questões que até então não tinham

sido clarificadas. É importante referir que as questões deste inquérito eram questões de resposta aberta “de modo a permitirem que os inquiridos expressem as suas opiniões sobre determinados aspectos que considerem importantes” (p. 181). É importante que as questões sejam de simples compreensão “(...) de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde” (p. 154).

Assim, tentei elaborar questões simples e explícitas de modo a obter uma compreensão clara das mesmas por parte dos inquiridos uma vez que não iria estar presente durante a realização do inquérito. Para Carmo e Ferreira (2008), existem vários tipos de perguntas que podemos colocar num inquérito por questionário (perguntas de identificação, perguntas de informação, perguntas de descanso ou de preparação e perguntas de controlo). Para a elaboração do meu inquérito optei por utilizar apenas perguntas de informação pois as mesmas “(...) têm por objetivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (p. 154).

O questionário aplicado às educadoras continha seis perguntas e encontra-se no anexo nº1.

Para a análise e interpretação das respostas dadas pelas educadoras às questões formuladas no questionário, realizei uma análise temática, tendo identificado as seguintes categorias: conceção sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento da criança; papel do educador no brincar; intervenção do educador na brincadeira; tempo para brincar e ambiente da sala relativamente ao brincar. Esta análise organizada dos discursos das educadoras foi mobilizada por mim no capítulo IV, tentando de alguma forma, cruzá-la com as práticas observadas e a intervenção por mim realizada.

O cruzamento de toda esta informação é o passo mais complexo do Projeto de Investigação Ação uma vez que é a fase em que é necessário transcrever e analisar tudo o que foi realizado, desde entrevistas, notas de campo, conversas informais, entre outras coisas.

Indo ao encontro do que refere Bogdan e Biklen (2013) é um:

“processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Foi isso que procurei fazer com a mobilização de diferentes fontes e que de alguma forma, estão expressas no capítulo da intervenção, na análise das concepções das educadoras e nas considerações finais.

Capítulo III – Apresentação e interpretação das intervenções em creche e jardim de infância

Neste capítulo irei apresentar as intervenções que realizei em contexto de estágio. Começo por fazer uma breve descrição dos contextos e grupos de crianças onde decorreram as intervenções. Assim é importante referir que realizei estágio em dois locais distintos a que irei chamar de (instituição A – 1º Estágio - creche e 3º Estágio – jardim de infância) e (instituição B – 2º Estágio – jardim de infância).

Momentos de Estágio	Local	Valência	Duração
1º Momento	Instituição A	Creche	24 de outubro de 2016 a 04 de janeiro de 2017
2º Momento	Instituição B	Jardim de Infância	13 de março de 2017 a 31 de maio de 2017
3º Momento	Instituição A	Jardim de Infância	25 de setembro de 2017 a 06 de outubro de 2017
4º Momento	Instituição A	Jardim de Infância	09 de outubro de 2017 a 19 de outubro de 2017

Tabela 1 - Períodos e Contextos de Estágio

O 4º Momento de Estágio foi realizado na mesma instituição (A) que o 3º Momento uma vez que a educadora cooperante da instituição B não tinha possibilidades de receber uma estagiária devido ao facto de nesse ano letivo estar sem componente letiva, a realizar funções de Direção Pedagógica. Esta alteração não teve consequências significativas no meu projeto, a não ser a impossibilidade de continuar numa instituição de natureza pública (permaneci na privada) e desta forma poder aprofundar o meu conhecimento sobre o seu funcionamento e modos de organização, tanto mais que as crianças do jardim de infância transitaram na sua maioria para o 1º ciclo.

Importa também referir que o 3º momento de estágio, a ser realizado em creche, na continuidade do ano anterior, foi realizado em jardim de infância, porque as crianças transitaram para esta valência (grupo dos 3 aos 4 anos) e eu tive de acompanhar o grupo e a educadora, como orientação definida na UC de estágio III. Esta situação “retirou” alguma experiência e contacto com crianças de creche no que respeita ao tema em estudo, mas também permitiu uma consistência e envolvimento com o grupo de crianças, em concreto e o trabalho pedagógico desenvolvido em jardim de infância. As alterações verificadas no espaço, da creche para o jardim de infância, na instituição A, não foram muito significativas, verificando-se a introdução de uma nova área (área

da matemática (figura 32)) e acréscimo de materiais na área das ciências, mantendo-se em termos gerais, os mesmos princípios e intencionalidades educativas.

1. Caracterização das instituições

1.1 Instituição A – Contexto de creche e jardim de infância

A “instituição A” é um Estabelecimento de Ensino Particular e com fins lucrativos, que foi criado no ano letivo de 1992 e que atualmente, contempla as valências de creche, jardim de infância, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Esta instituição encontra-se localizada no Distrito de Setúbal, funcionando de Segunda a Sexta das 07:00 horas às 19:30 horas. Segundo refere o Projeto Educativo desta instituição (2016), o seu principal objetivo é proporcionar “um ensino diversificado e de alta qualidade, englobando uma educação pela diferença, pelos valores, pela tolerância e pela solidariedade.” (P.E., 2016, p. 12)

A sua infraestrutura é composta por dois edifícios, o primeiro é constituído por dois pisos, sendo que o piso inferior se encontra destinado às crianças mais novas e o piso superior às mais velhas. O piso inferior dispõe de 10 salas (5 de creche e 5 de jardim de infância), um refeitório que contém uma cozinha, um ginásio, uma bebeteca e o espaço lúdico (parque interior). Existe ainda uma sala de convívio que está equipada com material de multimédia para os alunos de 2º e 3º Ciclos. No piso superior existe um centro de recursos educativos para toda a comunidade escolar, um refeitório e bar destinados aos alunos do 1º, 2º e 3º Ciclo e também para os profissionais da instituição, uma sala de professores, entre muitos outros espaços. No segundo edifício é onde se encontra a piscina, onde se desenvolvem aulas de natação, sendo que este espaço tem disponíveis dois balneários (masculino e feminino) e a receção. No exterior da instituição existem também espaços desportivos e de entretenimento. Esta instituição conta com 435 alunos distribuídos pelas diversas valências e 150 funcionários.

Caraterização do grupo I (creche)

O primeiro estágio foi desenvolvido com um grupo de 17 crianças (9 meninos e 8 meninas) de idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Era um grupo assíduo, com alguns casos de crianças menos pontuais, bastante curioso, ativo e participativo. Gostavam de explorar a sala, interagem positivamente entre si e demonstravam já alguma atenção e interesse face às propostas dos adultos.

Descrição do espaço e materiais

No que diz respeito ao espaço da sala, é um espaço amplo com diversas janelas, mesas, cadeiras, armários onde estavam organizados os materiais e uma casa de banho. A sala está dividida por diferentes áreas, entre elas, a **área Polivalente** (figura 12) constituída por dois conjuntos de mesas, que servem para realizar os trabalhos de expressão plástica, os jogos, a reunião diária onde se cantam as canções do bom dia e se decidem as atividades que se irão desenvolver, a **área das Ciências** (figura 13) onde existem animais de três espécies diferentes (caracóis, peixes e um gafanhoto), algumas pedras, uma lupa, entre outros, a **área da Garagem/Construções** (figura 14) que é constituída por um tapete com a imagem de uma estrada, alguns carros, peças de lego, animais, rolos de papel para que as crianças possam fazer torres e caminhos para os carros, no que diz respeito à opinião de Jackson e Goldschmied (2006) “é desejável ter uma área plana e acarpetada que possibilite a construção de torres e o uso de blocos de madeira e materiais de construção de tamanhos variados” (p. 48), a **área da Biblioteca** (figura 15) que é constituída por diversos livros e fantoches, a **área dos Jogos** (figura 16) que é constituída por um conjunto de jogos de encaixe e puzzles, a **área do Faz-de-Conta** (figura 17), tem diversos bonecos, uma cozinha, uma mesa com duas cadeiras e alguns objetos de cozinha, A expressão plástica apesar de estar presente no dia-a-dia do grupo não está definida como área.

Esta organização do espaço e materiais serve de apoio ao brincar do grupo, uma vez que toda a sala está repleta de brinquedos e outros instrumentos que auxiliam as crianças nas suas brincadeiras. As crianças circulam pelos diversos espaços de forma

livre, brincando com os brinquedos ou materiais que vão ao encontro das suas necessidades e interesses.

É importante referir também que em cada área existe uma grande variedade de brinquedos, havendo também objetos em duplicado ou parecidos a fim de se evitarem conflitos entre as crianças.

A organização da sala e dos seus materiais encontram-se organizados de acordo com o modelo do Movimento da Escola Moderna, que é seguido pela educadora, o mesmo se verificando quando à organização da rotina, que a seguir apresento.

Rotinas

Hora	Momento	Espaço
07h30/09h00	Receção das crianças na instituição	Sala / Espaço Exterior
09h00	Chegada da educadora – Brincadeira Livre	Sala
09h10/09h40	Higiene	Casa de Banho
09h40/10h00	Reunião de grande grupo – conversa informal (partilha de brinquedos, novidades, objetos trazidos de casa, entre outras partilhas)	Sala - Área polivalente
10h00/11h00	Brincadeira livre	Áreas da sala
11h00/11h20	Arrumação da sala	Áreas da sala
11h20/11h50	Higiene	Casa de banho
11h50/12h00	Momento Brincadeira livre no exterior	Exterior
12h00/13h00	Almoço	Refeitório
13h00/13h20	Higiene	Casa de banho
13h20/15h20	Descanso/repouso	Sala
15h20/15h40	Higiene	Casa de banho
15h40/16h10	Lanche	Refeitório
15h20/15h40	Brincadeira livre	Espaço exterior/ espaço lúdico

Tabela 2 - Rotina de creche da instituição A

A rotina das crianças nesta faixa etária tem por base a brincadeira, no entanto valoriza-se também todos os outros momentos, como é o caso dos momentos de partilha com todo o grupo e de higiene, indo ao encontro do que refere Cordeiro (2015) “a lavagem de mãos é reconhecida em casa, nos infantários, jardins de infância e nos estabelecimentos de ensino como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças (...)” uma vez que posteriormente vão para o refeitório almoçar “(...) convém tentar coincidir os horários das refeições” (p. 105).

Os momentos de partilha definem-se como oportunidades/situações em que individualmente cerca de 3 a 4 crianças em cada dia partilham algo com o grupo, sendo que estas situações são importantes para exploração do vocabulário, para que as

crianças desenvolvam em si a capacidade de ouvir o outro, esperar pela sua vez e também valorizar momentos em grande grupo. As partilhas surgem das próprias crianças que demonstram interesse em partilhar algo que trazem de casa ou que fizeram na instituição (algum desenho, uma música, um brinquedo, contar o fim-de-semana, entre muitas outras situações).

Durante este momento de partilha todo o grupo está sentado na área polivalente e permanece a escutar a criança que se encontra a fazer este relato.

Também o momento de higiene é importante para as crianças aprenderem a lavar de forma correta e higiénicas as mãos e a boca, largarem as fraldas, começarem a usar a sanita (...), não só por ser mais higiénico como também para desenvolver a autonomia das mesmas.

No que se refere ao tempo para brincar, as crianças passam grande parte do seu dia-a-dia a brincar, tanto no espaço interior, como também no espaço exterior. Assim que chegam à instituição tem oportunidade de brincar, caso a educadora ainda não tenha chegado, assim que chega leva as crianças para a sala para realizarem a Reunião de Conselho, quando esta termina têm tempo para brincar (na sala), de seguida arrumam este espaço e vão para o exterior. Uma vez que fazem sesta depois do almoço só depois do lanche é que brincam, seja na sala ou no exterior até à hora dos pais os irem buscar. O adulto auxilia as crianças nas suas brincadeiras sempre que é solicitado ou quando considera necessária a sua presença. De um modo geral aproveita o tempo do brincar para deixar as crianças mais libertas realizando outras tarefas. Por vezes interfere em momentos de brincadeira para estimular as crianças em diversos aspetos que considera importantes.

Caraterização do grupo III (jardim de infância)

O terceiro estágio foi desenvolvido com um grupo de 16 crianças (8 meninos e 8 meninas) de idades compreendidas entre 3 e os 4 anos. Era um grupo bastante coeso que agora de um modo geral já se conheciam e, portanto, não havia qualquer dificuldade em adaptar-se. Permaneceram curiosos, ativos e participativo.

Descrição do espaço e materiais

No que diz respeito à organização da sala, esta tinha imensa luminosidade devido à existência de algumas janelas, era constituída por mesas, cadeiras, armários onde se encontravam os materiais de utilização diária. Estava dividida por diferentes áreas, nomeadamente a **área das Ciências** (figura 27), onde estavam colocados alguns materiais para a realização de experiências (entre eles, uma lupa, um microscópio), a **área dos Jogos** (figura 28), composta por um conjunto de jogos de mesa, a **área das Ciências** (figura 29), constituída por diversos materiais de pintura, desenho (pinceis, tintas, folhas, lápis e canetas de cor), a **área da Biblioteca** (figura 30), onde se encontrava um móvel com diversos livros de diversas categorias, a **área Polivalente** (figura 31), onde se realizavam as reuniões diárias para conversas informais com todo o grupo (esta era apenas uma área central constituída por cadeiras e mesas), a **área da Matemática** (figura 32) que continha diversos objetos que estimulavam as crianças para o desenvolvimento desta competência, entre eles, puzzles com imagens e números (para realizar associação), jogos de encaixe com números, entre outros materiais, a **área da Garagem** (figura 33), constituída por um tapete com uma estrada, diversos carros, materiais de madeira utilizados como caminho para o comboio, entre outros objetos, a **área do Faz-de-Conta** (figura 34), detinha diversas roupas para a encenação de personagens (fatos de carnaval, algumas malas), utensílios de cozinha (pratos, copos, panelas, entre outros).

Existe um cuidado por parte dos adultos, para que todas as áreas da sala tenham mais do que um objeto do mesmo género ou categoria, a fim de se evitarem conflitos entre as crianças. Todos os materiais estão ao seu nível, de forma a incentivar o grupo a desenvolver a sua autonomia, escolhendo o objeto ou material que pretende utilizar, não sendo necessário recorrer ao adulto. No caso dos materiais de recorte, estes encontram-se guardados num armário mais alto, uma vez que estes devem ser utilizados com a supervisão do adulto, evitando assim algum perigo.

Este tipo de organização de sala, materiais e também rotinas, tem por base o modelo do Movimento da Escola Moderna, seguido pela educadora da sala.

Rotinas

Hora	Momento	Espaço
07h30/09h00	Receção das crianças na instituição	Sala / Espaço Exterior
09h00	Chegada da educadora – Brincadeira Livre	Sala
09h00/09h30	Reunião de grande grupo – conversa informal sobre a rotina do dia (atividades extracurriculares) e preparação para a atividade (troca de sapatos, deslocação para o local onde se iria realizar a atividade)	Sala - Área polivalente
09h30/10h15	Atividades extracurriculares* ou Brincadeiras livres	Exterior da sala**/Áreas da sala
10h15/11h30	Brincadeira livre/Arrumação da sala****	Espaço Exterior***/Áreas da sala
11h30/12h00	Higiene	Casa de banho
12h00/13h00	Almoço	Refeitório
13h00/13h30	Higiene	Casa de banho
13h30/15h00	Descanso/repouso	Sala
15h00/15h30	Higiene	Casa de banho
15h30/16h00	Lanche	Refeitório
16h00/17h00	Brincadeira livre	Espaço exterior/espço lúdico

Tabela 3 - Rotina de jardim de infância da instituição A

Todas as atividades extracurriculares, à exceção do Inglês são lecionadas em espaços exterior à sala (ginásio, piscina e sala de computadores), desta forma é necessário que o grupo se desloque, juntamente com os adultos, para os locais onde irão decorrer essas atividades.

*As atividades extracurriculares (natação, inglês, tic e ginástica) ocorrem apenas uma vez por semana, sendo que o grupo todo realiza estas atividades. Nos dias da semana em que não existem atividades extracurriculares, nesse horário, as crianças ficam na sala a brincar de forma livre nas áreas ou realizar atividades estruturadas.

**Exterior da sala – ginásio, piscina e sala de computadores

***Espaço exterior – recreio

****Arrumação da sala – Se neste período as crianças estiverem a brincar na sala, quando terminam de utilizar os brinquedos e materiais é necessário arrumar o espaço utilizado, da mesma forma que se o grupo se encontrar fora da sala a realizar as atividades extracurriculares terão de ajudar o professor a manter o espaço arrumado para seguidamente se deslocarem para o recreio.

1.2 Instituição B – Contexto de jardim de infância

Caracterização da instituição B

A “instituição B” é uma instituição pública, que se encontra localizada num espaço que foi planeado e construído de raiz pela Câmara Municipal, com o propósito de criar um jardim de infância, tendo sido inaugurado em 2004.

Cada sala tem capacidade para vinte e cinco crianças. Três das salas possuem uma zona com bancada e lavatório e ainda uma despensa. Existem seis instalações sanitárias como suporte às quatro salas de atividade e à cozinha, estando uma delas adaptada a pessoas com deficiência.

Existem ainda dois gabinetes, uma cozinha totalmente equipada, uma despensa e um polivalente/refeitório, com armários/despensa fixos. O espaço exterior é amplo, com relvados, árvores, estruturas de exterior, adequadas aos seus utilizadores e espaço para horticultura.

Atualmente este jardim de infância tem 4 educadoras de infância e 97 alunos, distribuídos por 4 salas.

No que diz respeito aos Recursos Humanos, neste jardim de infância trabalham quatro educadoras, três assistentes operacionais, uma assistente técnica, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e duas ajudantes de refeitório. Relativamente aos horários, este jardim de infância funciona todos os dias úteis entre 07h30 horas às 19h00.

Caraterização do grupo II

O segundo estágio foi desenvolvido com um grupo de 22 crianças (10 meninos e 12 meninas) com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo que uma das crianças do grupo tinha necessidades educativas especiais, desta forma era necessário haver um maior cuidado e atenção por parte dos adultos da sala para conseguir manter a concentração das crianças. De uma forma geral era um grupo bastante participativo, interessado e curioso.

Descrição do espaço e materiais

A sala encontra-se dividida por diferentes áreas, entre elas **área da Garagem** (figura 18) constituída por um tapete com estradas, carrinhos, uma garagem de plástico, uma pista de comboios, entre outros objetos; a **área da Oficina** (figura 19) constituída por uma bancada de plástico e ferramentas também de plástico; a **área do Quadro magnético** (figura 20) constituído por um quadro com íman e materiais com íman (letras, números, figuras geométricos, animais); a **área do Quadro preto** (figura 21) constituído por uma ardósia preta com giz de várias cores e um apagador; a **área do Computador** (figura 22) constituída por um computador, uma mesa, duas cadeiras, uma impressora; a **área dos Jogos de Mesa** (figura 23) de mesa tal como o próprio nome indica é constituído por diversos jogos de mesa (legos, puzzles, ábaco, jogos de encaixe); a **área dos jogos dos Jogos de chão** (figura 24) continha construções, jogos de encaixe, animais e mega blocos; a **área da Casa das Emoções** (figura 25) constituída por uma casa com divisões com pequenas dimensões, alguns bonecos, objetos pertencentes às diferentes partes da casa (cama, mesa, sofá, televisões, entre outros); a **área da Expressão Plástica** (figura 26) constituída por materiais de recorte, colagem, diferentes tipos de papel (revistas, jornais), folhas de diferentes dimensões (A2 e A3), tintas, pincéis e rolos, canetas e lápis de cor.

As crianças circulam por toda a sala, brincam de forma livre nas diversas áreas, sendo que como existe um limite máximo de crianças por área, este limite deve ser respeitado havendo sempre o cuidado das crianças em perceber se há espaço ou não para se deslocarem para outra área. Os brinquedos e materiais estão ao alcance das crianças, sendo que estas tem liberdade para dispor dos mesmos, tendo a plena noção de que quando terminarem de brincar, estes devem ser arrumados no seu devido lugar. As brincadeiras são as mais diversas dependendo da área onde se encontram, desde jogos de encaixe, à “leitura de livros”, à brincadeira com plasticina como também desenhar/pintar, entre outras. Assim o adulto está presente e enquanto observa as crianças a brincarem vai desenvolvendo outras tarefas, deixando as crianças mais libertas para realizarem de forma autónoma as suas brincadeiras.

Rotina

Hora	Momento	Espaço
07h30/09h00	Prolongamento de horário (Ver um filme, ouvir uma história, ...)	Espaço Polivalente/Refeitório
09h00/09h30	Acolhimento/Brincar nas áreas	Sala
09h30/10h00	Reunião de Grande Grupo	Sala
10h00/10h30	Trabalhar/Brincar nas áreas	Sala
10h30/10h45	Higiene/Lanche da manhã (fruta e bolacha)	Casa de banho/Sala
10h45/11h00	Recreio	Espaço exterior
11h00/12h00	Trabalhar/Brincar nas áreas	Sala
12h00/12h30	Higiene/almoço	Casa de banho/refeitório
12h30/13h20	Recreio	Espaço exterior
13h20/13h45	Reunião de Grande Grupo	Sala
13h45/14h45	Trabalhar/Brincar nas áreas	Sala
14h45/15h00	Higiene/Lanche da tarde (leite e bolacha)	Casa de banho/sala
15h00	Saída	Exterior/Receção das famílias
15h00/19h00	Prolongamento (Ver filmes, brincar no exterior, ouvir uma história.)	Espaço polivalente/refeitório

Tabela 4 - Rotina de jardim de infância da instituição B

É importante referir que existem diversas atividades que devem ser realizadas no âmbito das datas festivas, passando por vezes o brincar para segundo plano, se houver tempo. Por vezes é dada a oportunidade de algumas crianças brincarem enquanto outras estão a realizar determinada atividade com o auxílio do adulto e como não é possível de ser feito com todas as crianças, existe algum tempo para a realização de brincadeiras livres. No entanto, a rotina é repleta de atividades essenciais à aprendizagem das crianças, sendo que estas são mais valorizadas que as brincadeiras.

2. Intervenção em creche e jardim de infância

Neste tópico irei descrever algumas das minhas intervenções realizadas em contexto de creche e jardim de infância, durante o período de estágio. Como é possível verificar a maioria da intervenção é desenvolvida no contexto de jardim de infância, nomeadamente no 2º momento de estágio, por estar mais adaptada ao contexto e à minha função de estagiária e também por ter mais confiança no projeto e na minha intervenção. Durante o 1º estágio em creche, demorei a definir o tema o que não permitiu pensar em tempo útil o que poderia fazer e como. Nas intervenções que apresento valorizei muito as brincadeiras espontâneas, partindo dos interesses e necessidades das crianças do grupo, observando as suas ações com os materiais e as

interações com os seus pares. Tentei realizar também algumas brincadeiras que planejei, no entanto foram diminutas as que foram desenvolvidas na sua totalidade de acordo com o que tinha planeado, uma vez que dava a oportunidade de as crianças explorarem os objetos de forma livre, deixando-as desenvolver as brincadeiras de acordo com o que fazia mais sentido para elas, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Optei também por apresentar três situações propostas pelas educadoras, dos dois contextos de estágio, por achar que são muito elucidativas da importância do brincar e para a aprendizagem e num dos casos, uma estratégia fundamental para apoiar a adaptação de uma criança. São situações onde a minha intervenção, de alguma forma, é menos direta, mas contribuíram de forma significativa, para a minha aprendizagem como estagiária e *investigadora* deste tema.

2.1 Instituição A – Contexto de creche

Atividade 1: “Brincar com rolos de papel”

Data: 15 de novembro de 2016

Momento da rotina: Manhã (momento em que as crianças são entregues em sala, cerca das 09h30)

Número de crianças: 1 criança (o M., 2 anos) começou por iniciar a brincadeira, posteriormente outras 2 crianças (a L., 3 anos) e a F., 3 anos) também demonstraram curiosidade em explorar os materiais, sendo que no total estavam 16 crianças na sala.

Intencionalidade: Observar como as crianças utilizam os materiais/objetos do dia-a-dia transformando-os noutros para desenvolver brincadeiras. Estimular a imaginação das crianças. Desenvolver conceitos matemáticos (grandezas físicas, grande, pequeno), espessura (grosso, fino).

Materiais: Objetos do quotidiano das crianças (mais especificamente, rolos de papel).

Contexto e Descrição da atividade: Esta atividade foi sugerida por mim, no entanto acabou por ser desenvolvida pela criança, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Depois de ter observado que as crianças se interessavam por manusear objetos do seu quotidiano, decidi levar para a sala rolos de papel para observar qual seria a reação das crianças, propondo posteriormente que os mesmos fossem pintados de cores diferentes e se fosse possível, trabalhar as grandezas físicas, comparando as

características dos diversos rolos de papel. Para a exploração dos materiais, coloquei os rolos em cima de uma das mesas dos jogos, de forma a que as crianças explorassem



livremente os materiais/objetos. O M. demonstrou interesse e aproximou-se da mesa para poder manusear os objetos. Decidi então afastar-me e observá-lo ao longe de forma atenta, para ver o que esta fazia enquanto manuseava estes objetos/materiais.

Figura 1 - Exploração de Rolos de Papel

A criança em questão colocou os rolos lado a lado enquanto manuseava de forma aleatória, demonstrando algum entusiasmo em fazê-lo. Rapidamente percebi que o que tinha planificado para a segunda parte da brincadeira não fazia sentido, uma vez que o M. que tinha demonstrado inicialmente interesse em brincar com os objetos tinha-os colocado novamente em cima da mesa, dirigindo-se de seguida para outra área da sala.



Figura 2 - Manuseamento de rolos de papel de forma aleatória

Perante esta situação, decidi ir ao encontro de outras crianças, levando comigo os mesmos materiais, de forma a perceber se estes poderiam ser utilizados para outras brincadeiras. A L. e a T. demonstraram interesse em brincar com os mesmos, no entanto apercebi-me que a minha presença poderia inibi-las de testar estes materiais e por isso decidi afastar-me para observar as suas reações.

Voltei a observar a L. que tinha na sua posse os rolos de papel, e enquanto esta colocava-os lado a lado em cima da mesa, fiz-lhe uma sugestão:

- *Sabes, podemos fazer uma torre alta com estes rolos, também podemos construir torres de várias cores! (exclamei eu) (este seria o meu próximo passo no planeamento da atividade, que as crianças pintassem os rolos de papel e os pudessem construir com estes outros objetos que fizessem sentido para elas).* O M. continuou a brincar sem responder à minha ideia e de seguida começou a colocar os rolos em cima uns dos outros, tal como eu teria sugerido anteriormente e disse:

- Olha um prédio... (disse o M.)

-Também podemos fazer outras coisas, e se fossemos para o chão, assim temos mais espaço e também é mais fácil para fazermos torres mais altas. (disse eu)

- Boa ideia. (disse o M.) (dirigimo-nos então para o chão onde se encontrava imenso espaço para continuarmos a brincadeira. O M. continuou a colocar rolos uns em cima dos outros e depois disso mandava os rolos todos ao chão, como se o maior interesse fosse vê-los a cair).

- Ele continuou a brincar até que passado alguns minutos o seu interesse terminou e foi brincar para outra área da sala. Eu permaneci naquele espaço e uma vez que me encontrava perto da área da garagem e decidi chamar a atenção das crianças que ali se encontravam mais perto.

- Olha L., com estes rolos podemos fazer pontes para os carros, o que acham? (Algumas crianças de imediato tentaram estas ideias, outras continuaram nas suas brincadeiras. E assim continuaram a brincar, umas com a utilização dos rolos e outras com outros objetos/brinquedos presentes na sala.) (Nota de campo nº1, 15 de novembro de 2016)



Figura 3 - Exploração livre dos rolos de papel (adulto faz sugestões para o desenvolvimento de brincadeiras)

Análise e reflexão da situação vivenciada: Com estes materiais pretendia perceber como as crianças reagem à presença de objetos do seu quotidiano, tendo em conta a exploração dos mesmos. Cada criança deverá utilizá-los da forma que achar que faz mais sentido para ela, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Apesar de terem sido escolhidos estes materiais para o desenvolvimento desta brincadeira, poderiam ter sido utilizados outros (por exemplo caixas de cartão, embalagens de plástico, entre outros), até porque se pretende que as crianças gostem da atividade que se encontram a realizar. E principalmente pelo facto de cada vez mais se verificar que os brinquedos utilizados pelas crianças são feitos exclusivamente de plásticos, que imitam os objetos verdadeiros mas com dimensões mais reduzidas e também por ter percebido que apesar de existirem imensos brinquedos com uma função específica, a verdade é que as crianças sempre que tinham oportunidade procuravam outros materiais para atribuir novas funções ou nomeá-los de formas diferentes, estimulando

assim a sua criatividade e imaginação. Podiam empilhar os diversos blocos, colocá-los lado a lado, construir túneis para os carros, transformá-los em aviões e muitas outras opções, sendo que o importante não era o que estas faziam, mas sim que manuseassem os rolos e os vissem para além da sua função inicial (suporte de papel).

Numa fase seguinte poderiam ser trabalhados conceitos matemáticos, através de algumas questões que poderiam ser feitas pelo adulto (entre elas, as cores dos diferentes objetos, comparação dos tamanhos das torres recorrendo as noções de grandeza, entre outros conceitos). O restante grupo encontrava-se a brincar de forma livre nas diversas áreas da sala e por isso não perceberam que existiriam novos objetos em cima da mesa. Se as crianças tivessem demonstrado interesse, depois os rolos seriam pintados, com o objetivo de explorar as cores, agrupando-os de acordo com as suas características e como havia rolos de diversos tamanhos separá-los também por tamanhos, fazendo com que se explorassem conceitos matemáticos (colocando os rolos de acordo com um determinado número/cor/tamanho, contar quantos rolos formavam determinada torre, comparar as alturas das diversas torres, entre outras coisas), no entanto percebi que não fazia sentido para elas o que tinha planeado. Esta deixou de ser uma brincadeira planeada e passou a ser dirigida pelas crianças e na minha opinião acho que assim é que faz sentido pois a brincadeira foi ao encontro das suas necessidades, devendo sempre que possível o adulto dar voz às crianças e permitir que estas alterem as brincadeiras, aceitando as suas sugestões.

Os materiais de exploração aberta tornam a atividade muito rica no que diz respeito à aprendizagem, tal como refere Ferland (2006) “quanto mais polivalente for um brinquedo, tanto mais tempo a criança se interessará por ele. De certa forma, um brinquedo polivalente cresce com ela e poderá utilizá-lo de maneiras diferentes ao longo do seu desenvolvimento” (p. 124)

Assim foi possível perceber que mais algumas crianças foram ao encontro dos materiais e desenvolveram algumas brincadeiras com os mesmos, acabei por fornecer apenas os materiais e as crianças utilizaram-nos da forma que acharam que fazia mais sentido para elas. Este tipo de situações é importante que aconteçam, uma vez que os adultos e principalmente os educadores de infância devem estar atentos às brincadeiras das crianças sejam estas espontâneas e principalmente estruturadas, de forma a respeitar todas as crianças do grupo, considerando as suas individualidades.

2.2 Instituição B – Contexto de jardim de infância

Atividade 2: “Brincar na Área do Faz de Conta”

Data: 20 de março de 2017

Momento da rotina: (período da manhã) Momento em que as crianças se encontram todas na sala a brincar de forma livre nas diversas áreas da mesma.

Número de crianças: 1 criança iniciou a atividade (a I., 5 anos), sendo que posteriormente outras 2 (o J. e a P., 5 anos) demonstraram interesse em explorar os mesmos objetos, no total estavam 22 crianças na sala.

Intencionalidade: Apesar de não ser uma situação inicialmente prevista, pretendi observar e apoiar a brincadeira das crianças, estimular o vocabulário, tentando utilizar sinónimos e desenvolver uma conversa o mais completa e rigorosa possível.

Materiais: roupas (sapatos de salto alto, mala, uma saia e uma camisola)

Contexto e Descrição da atividade: Numa fase inicial consegui captar informações através da observação atenta do contexto, tendo em conta as brincadeiras que as crianças se encontravam a desenvolver, sendo que fui chamada por estas para participar nas suas brincadeiras. Neste dia, enquanto algumas crianças se encontravam a elaborar presentes para os dias festivos, outras brincavam nas diversas áreas da sala. Eu estava na área da Expressão Plástica a acompanhar uma criança que se encontrava a terminar uma atividade e decidi observar com mais atenção a área do Faz-de-Conta, uma vez que daquela área se ouviam diversas gargalhadas e conversas. Observei que uma das crianças estava vestida com alguns trajes que se encontravam nesta área (sapatos de salto alto, mala, uma saia e uma camisola). Esta criança caminhava pela sala enquanto tentava chamar a atenção de algum dos adultos que ali estava para que a elogiasse, como se pode ver pela nota de campo que a seguir apresento.

Foi então que decidi vir ao meu encontro.

- Que linda que a menina está! (disse eu enquanto elogiava a sua forma de vestir). (A a I. sorridente agradeceu) e disse: anda ali ao meu restaurante. Vou fazer-te o almoço.

Desculpe, eu acho que na mesa falta qualquer coisa. (afirmei eu enquanto esperava que esta percebesse o que faltava).

- *Ah já sei, falta o comer. (disse a I.)*
- *Mas espera antes de vir o comer! Como é que eu vou comer? (perguntei eu novamente. Foi então que a criança se apercebeu que faltavam os talheres.)*
- *Vou já buscar os talheres. Também está aqui o guardanapo. Não te esqueças de limpar a boca. Há e mais uma coisa, não podes falar de boca cheia. (disse a criança. E assim continuou a brincadeira.)* - (Nota de campo nº2, 20 de março de 2017)

Análise e reflexão da situação vivenciada: A criança solicitou a minha intervenção e participação nesta brincadeira, aceitei de imediato o seu convite e segui-a de forma a entrar na brincadeira. Ali permaneci alguns momentos enquanto brincava com as diversas crianças que se encontravam naquela área. A brincadeira foi continuando e esta pôs a mesa colocando apenas um copo e um prato. Foi necessário dar algumas indicações para que a criança percebesse que faltava alguns utensílios na mesa, no entanto, apenas senti necessidade de a avisar que faltava algo sem referir o quê. A criança apercebeu-se e rapidamente colocou em cima da mesa o necessário para realizar a brincadeira que posteriormente se desenrolou de forma tranquila sendo que a criança é que me indicava as regras da mesma.

Segundo Zanetti, Schapper e Santos (2012), esta área deve ser:

“um espaço de construção de sentidos e significados no campo da produção dos saberes. Esses saberes são produzidos porque a brincadeira impulsiona a criança a conhecer e a dominar os objetos e as representações humanas, uma vez que as situações de brincadeira das crianças são construídas a partir do contexto social que a circunda” (p. 65).

Neste episódio pude perceber através da interação que tive com a criança que esta sabe como colocar a mesa corretamente, até porque é uma das tarefas diárias do colégio (uma criança de cada sala, antes do almoço, depois de realizar a sua higiene, dirige-se ao refeitório para colocar a mesa). Estes momentos podem demonstrar como estão ou não adquiridas certas noções e apresentam-se como situações que permitem exercitar ações e comportamentos no domínio da formação pessoal e social. Foi bastante interessante perceber que a criança idealizou a brincadeira como sendo verdade e por isso falou sobre as diversas regras que já tem compreendidas.

Tal como refere Oliveira (2010),

“a interação social nesta idade acentua-se quando estes partilham o mesmo espaço, os mesmos materiais e atitudes com os restantes companheiros e amigos. Assim, esta é uma forma onde as crianças brincam sem a intervenção do adulto. Será um passo imprescindível para a entrada na vida adulta, uma vez que estas capacidades sociais são apuradas nesta fase da vida da criança” (p. 271).

Nesta atividade não foi possível deter registos fotográficos devido ao facto de ter sido uma brincadeira auto iniciada pela criança de forma espontânea e na qual participei ativamente.

Atividade 3: “Vamos brincar com cores e formas”

Data: 12 abril de 2017

Momento da rotina: Final da manhã antes do almoço.

Número de crianças: 15 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Intencionalidade: Desenvolvimento de noções matemáticas, classificação ordenada dos diferentes materiais (identificação da forma geométrica, cor e espessura), seriação e raciocínio.

Materiais: peças de diversas formas, cores e espessuras.

Contexto e Descrição da atividade: A educadora da sala reuniu os materiais necessários para a atividade e pediu a todas as crianças que se sentassem na **área do tapete** para iniciar a mesma. O adulto começou por solicitar que uma das crianças se levantasse e fosse ao seu encontro. Havia uma mesa que separava a criança do adulto como se fosse uma ida ao supermercado. O adulto pediu que esta lhe desse “um quadrado azul grosso” (três características da peça em questão). De seguida pediu um quadrado amarelo à sua escolha e solicitou que a criança referisse a outra característica da peça (grossa ou fina). Esta criança sentou-se e levantou-se outra a pedido do adulto. E assim foi-se desenvolvendo a atividade sendo que o adulto solicitou diversas peças diferentes. Numa fase posterior foi também pedido a outra criança que agarrasse uma peça à sua escolha e a descrevesse. E depois de participarem todas as crianças terminou a brincadeira.

Análise e reflexão da situação vivenciada: Apesar de ser uma atividade orientada pela educadora, achei importante o seu registro, por me ter dado a possibilidade de observar – e intervir, porque em dado momento também participei diretamente, desafiando as crianças – uma estratégia para a aprendizagem da matemática, com o envolvimento das crianças. Neste tipo de atividades é importante que o grupo todo participe e que cada criança não demore nem muito nem pouco tempo a realizar a sua tarefa, uma vez que se demorar muito tempo deixa as restantes crianças do grupo impacientes e caso demore pouco irá ter vontade de voltar a realizar a atividade, ou seja, é necessário cuidar da dinâmica da atividade. Todo o grupo se encontrava a observar a criança que se encontrava a realizar a atividade e por vezes tentavam ajudar as que tinham mais dificuldades. Essa atitude foi apoiada pelos adultos que consideraram importante esse apoio. Esta situação pretende demonstrar que através de atividades simples como a utilização de blocos de diferentes tamanhos, cores e espessuras é possível desenvolver e trabalhar conteúdos matemáticos.

Tal como expõe Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “as crianças realizam intuitivamente classificações e, precocemente, começam a ser capazes de organizar objetos e acontecimentos considerando um atributo e, posteriormente, vários atributos, de forma a estabelecer relações entre eles.” Isto é importante acontecer uma vez que “sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p. 77). Desta forma, é essencial que o educador esteja atento e estimule as brincadeiras tentando a ir ao encontro de conceitos matemáticos, para que as crianças se vão habituando a fazê-lo, uma vez que quanto mais tarde se iniciar este processo, mais difíceis serão os anos seguintes. De acordo com as autoras anteriormente referidas, o educador deve “fazer propostas intencionais, progressivamente mais complexas, que estimulem e contextualizem essas aprendizagens” (p. 74).

2.3 Instituição A – Contexto de jardim de infância

Atividade 4: “Vamos construir torres de várias cores”

Data: 26 de setembro de 2017

Momento da rotina: No período da tarde, depois do lanche

Número de crianças: 3 crianças (3 - 4 anos) realizaram a atividade (17 crianças na sala).

Intencionalidade: Desenvolvimento de conceitos matemáticos (seriação, raciocínio, altura, tamanho).

Materiais: peças de encaixe de várias cores.

Contexto e Descrição da atividade: Esta atividade foi auto-iniciada pelas crianças e apoiada pela educadora. Três crianças estavam a realizar um jogo de encaixe, a educadora observava-as atentamente e de seguida decide aproximar-se delas e solicita que façam uma torre com as peças disponíveis. As crianças observam e de seguida executam a tarefa. A educadora dá feedback positivo e solicita que juntem as peças da mesma cor. Inicialmente as crianças ficam apenas a observar e o adulto avança mostrando a sua ideia, como a seguir apresento.

*“Estão a ver, amarelos para um lado, verdes para o outro e aqui ficam os azuis.”
(esclarece a educadora)*

- Posteriormente solicita que se juntem mais peças, fazendo torres apenas com as peças da mesma cor. As crianças começam a seguir as suas indicações e durante a brincadeira o adulto vai corrigindo as ações das crianças enquanto explica de forma simples o que pretende. A partir de certa altura do jogo fui eu a dinamizar e a apoiar a brincadeira. (Nota de campo nº3, 26 de setembro de 2017)

Análise e reflexão da situação vivenciada: Nesta brincadeira, a educadora aproveitou para estimular as crianças a brincar com as cores e formar conjuntos, separando as peças tendo em conta as suas características, sendo que com estas idades é necessário realizar tarefas simples de forma a que as crianças as consigam realizar e conforme se verifica que as crianças já são capazes de desenvolver corretamente as tarefas simples propor tarefas com maior dificuldade para estimular o

seu pensamento e desenvolver competências básicas à sua aprendizagem. Com esta atividade percebe-se que é possível aprender através do brincar. Nesta atividade não foi possível deter registos fotográficos uma vez que a educadora foi uma das principais intervenientes na mesma e assim o restante grupo ficou à minha responsabilidade.

Atividade 5: “Adaptarmo-nos ao contexto através da brincadeira”

Data: 28 de setembro de 2017

Momento da rotina: Período da manhã (antes de almoço).

Número de crianças: 2 crianças envolvidas nesta atividade (M. 3 anos e a R. 4 anos).

Intencionalidade: Adaptação de uma criança ao grupo.

Materiais: brinquedos existentes no espaço exterior.

Contexto e Descrição da atividade: Situação espontânea criada através de uma situação anterior. No primeiro dia que a M. foi conhecer a instituição e a sala onde iria ficar durante o restante ano letivo, juntamente com a sua mãe, tentava esconder-se atrás desta. A educadora que se encontrava a falar com a mãe da criança apercebeu-se que a criança demonstrava estar um pouco insegura e aproveitou o momento para **fazer-se valer do brincar** para acolher a criança e integrá-la no grupo. Sugeriu que à R., outra criança mais velha da sala, que fosse com a M. brincar um pouco no exterior. A R. aceitou de imediato o pedido da educadora e dando a mão a M., levou-a consigo para o exterior onde estiveram as duas a brincar com os triciclos e carrinho que estavam naquele espaço.

Posteriormente a educadora chamou as duas crianças para irem brincar para a sala, a R. mais uma vez, deu a mão à M. como se lhe transmitisse mais segurança. Desta forma a criança que estava em adaptação teve uma maior facilidade em entrar na sala, pois percebeu que poderia brincar tal como teria feito anteriormente no exterior. A R. levou a M. à área do Faz-de-Conta onde se encontravam outras crianças que rapidamente começaram a brincar com elas. Inicialmente mostraram esta área e os brinquedos que aqui existiam e a M. começou por vestir uma roupa que se encontrava na mesma e a partir deste momento percebi que a M. estava bem integrada e mais confiante. Assim, posso referir que através do brincar conquistámos a sua confiança e apesar de alguns momentos mais difíceis a **integração/adaptação** foi feita de uma forma simples e até bastante rápida.

Análise e reflexão da situação vivenciada: Nesta situação a adaptação da criança poderia ter sido feita de forma habitual, quando colocada em contacto com o restante grupo, no entanto a educadora percebeu pela reação desta, que o facto de estar todo o grupo reunido fazia com que a criança ficasse retraída e portanto decidiu pedir a uma criança do grupo para a levar para o exterior de forma a facilitar esta adaptação.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam,
“pedir a colaboração das crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim de infância no ano anterior – planear em conjunto como receber os que chegam constitui uma situação de aprendizagem social de que os “novos” e os “antigos” podem beneficiar” (p. 99).

Atividade 6: “Brincar no exterior”

Data: 04 de outubro de 2017

Momento da rotina: Período da manhã, antes da hora de almoço.

Número de crianças: 10 crianças (3/4 anos) da sala onde me encontrava a realizar o meu estágio (ainda que estivessem cerca de 40 crianças no exterior, de outras salas).

Intencionalidade: Brincar livremente e partilhar objetos; observar como as crianças realizam esta partilha.

Materiais: bolas pequenas, jogos de encaixe grandes (legos) e outros objetos que fomos escolhendo de acordo com as características do piso e do espaço para onde nos iríamos deslocar.

Contexto e Descrição da atividade: Os adultos da sala (educadora, assistente operacional e eu - estagiária) fornecemos os materiais às crianças e cada uma brincou da maneira que achou que fazia mais sentido para ela, algumas brincaram sozinhas, outras em pares ou em grupo. Como habitualmente fomos para o exterior, mas neste dia deslocámo-nos até ao campo de jogos, espaço destinado às crianças mais velhas da instituição. Não era a primeira vez que íamos para este espaço com o grupo, normalmente aproveitávamos o mesmo para fazer corridas e jogos, mas desta vez devido a ausência de brinquedos decidi falar com a educadora para levarmos alguns materiais/objetos da sala, para que as crianças pudessem explorá-los de forma diferente. Ao chegar ao local, um dos adultos da sala colocou o cesto com os objetos

no chão e assim que as crianças se aperceberam da sua existência ficaram muito curiosas e aproximaram-se do cesto para observá-lo e perceber o que estaria lá dentro, sendo que à medida que se aproximavam, iam tirando os brinquedos e depressa o



cesto ficou vazio. Como o número de objetos era reduzido para a quantidade de crianças, estas perceberam que teriam de partilhar e assim o fizeram, umas com mais facilidade do que outras, mas todas ao seu ritmo partilharam os brinquedos disponíveis.

Figura 4 - Crianças partilham brinquedos

Análise e reflexão da situação vivenciada: As crianças gostavam muito de ir brincar para aquele espaço uma vez que era frequentemente utilizado pelas crianças mais velhas e desta forma as mais novas “sentiam-se mais crescidas”.

Assim, devido também ao facto de este local ser mais espaçoso sempre que havia essa possibilidade iam brincar para lá de forma a que o grupo pudesse ter mais liberdade de ação e correr de forma mais livre, sempre com a observação atenta e participação dos adultos da sala. Por vezes os adultos criavam alguns jogos, mas esse dia foi apenas dedicado à exploração livre dos objetos. Foi bastante interessante poder observar as crianças a desenvolverem brincadeiras entre elas, sentando-se no chão com os diversos materiais, construíaam torres, casas, pontes, estradas com peças de lego, jogavam à bola, partilhando desta forma os brinquedos, praticamente sem ser preciso o adulto intervir e pedir que o fizessem.

É notório que através de algumas atividades que vão sendo desenvolvidas em sala, as crianças acabam por aprender a partilhar, a brincar uns com os outros, e a interagir entre si. Pelo facto de o grupo ser constituído por crianças mais novas, o que acontece é que muitas vezes parece que estão a brincar juntas, mas apenas estão a brincar lado a lado e a partilhar o mesmo espaço.

O facto de haver poucos brinquedos fez com que tivessem de os partilhar caso contrário surgiriam conflitos e essa situação praticamente não foi observável, sempre que acontecia o adulto ia ao encontro dessas crianças e ajudava nesse sentido, a fim de se resolver com a maior brevidade possível a confusão que se tinha formado. Nesta situação, tendo em conta as idades das crianças (3/4 anos) é natural que estas comecem cada vez mais a envolver-se em brincadeiras associativas de forma a

relacionar-se com os outros, apesar de agirem da forma que lhes apetece, no entanto o comportamento dos outros é observado e começam então a desenvolver brincadeiras com os outros (brincadeiras cooperativas).

Indo ao encontro do que refere Ferland (2006)

“a brincadeira é, para a criança, uma atividade de aprendizagem social natural. Brincando com parceiros, aprende a viver em sociedade e descobre o prazer de partilhar atividades com os outros. Consegue então definir o seu papel social e encontrar a sua identidade; aprende a conhecer-se no contacto com as outras crianças” (p. 149).

Atividade 7: “Brincar com os carrinhos e motas no exterior”

Data: 10 de outubro de 2017

Momento da rotina: Período da manhã, antes da hora de almoço.

Número de crianças: Duas das crianças do grupo (4 anos) vivenciaram esta situação sendo que todo o grupo estava no exterior.

Intencionalidade: Brincar, partilhar e explorar brinquedos

Materiais: Carrinhos/triciclos

Contexto e Descrição da situação: Esta brincadeira foi auto iniciada pelas crianças. Num dia de sol, antes de irmos almoçar, tal como acontecia diariamente, fomos para o exterior. Decidi que iria ficar a observá-los para dar mais atenção a este aspeto da partilha. Rapidamente veio uma criança ter comigo enquanto chorava, conforme descreve de seguida.

- *Diz-me o que se passa M.? Porque estás a chorar? (perguntei eu enquanto me debruçava ao seu nível para ficar mais perto dela).*

- *A J. não me empresta o carrinho.*

- *Não fiques triste, não te quero ver chorar. Já lhe pediste? Explicaste-lhe que há poucos carros e muitos meninos?*

- *Ela não pára para me ouvir.*

Vai lá falar com ela que eu fico aqui a ver-te. (A criança seguiu a minha sugestão e foi ao encontro da J. que estava a andar de carrinho). Eu disfarcei como se não estivesse

a olhar porque não queria que fosse o facto de eu estar a observar que a fizesse dar de imediato o carro. Ouvi a M. a tentar explicar o que se passava e a J. depois de muito custo lá emprestou o carrinho, mas andava através dela para tentar recuperar o mesmo. (Nota de campo nº 4, 10 de outubro de 2017)

Depois desta situação, percebi que algo semelhante estava a acontecer com outras duas crianças. A situação chamou-me a atenção porque as crianças tê-la-iam resolvido de outra maneira, uma vez que não havia pedais e a que estava sentada em cima do carrinho teria de o fazer mover com os pés, então decidiram que uma empurrava o carrinho e a outra andava e que depois trocariam de lugares. Estive imenso tempo a observá-las pois não foi preciso a presença do adulto para que as duas chegassem a esta conclusão. Foi muito interessante perceber que algumas crianças já começam a resolver autonomamente os seus conflitos e interesses, conseguindo negociar e partilhar.



Figura 5 – Através da brincadeira as crianças aprendem a partilhar

Análise e reflexão da situação vivenciada: Este era um espaço que as crianças estavam habituadas a frequentar e era normal haver alguma confusão, devido ao facto de existirem poucos carrinhos e muitas crianças, o que fazia com que tivessem de partilhar os brinquedos. Esta situação que começou por ser importante para as crianças adquirirem algumas competências mais precisamente a partilha, deixou de ser considerado apenas um momento compreensão do ponto de vista do outro, ou seja, as duas crianças que se encontram a tentar partilhar um brinquedo, em vez de dividirem o tempo da sua utilização (situação muitas vezes sugerida em caso de conflito), encontraram uma estratégia que beneficia ambas, usufruindo do brinquedo ao mesmo tempo, de forma diferente (uma andava no carro e a outra empurrava), não ficando nenhuma delas parada, apenas a observar.

Assim existiu uma estratégia encontrada pelas crianças em que foi necessária a interação, para a tomada de decisão e também para o decorrer da brincadeira. Esta poderá ser comparada com tantas outras situações que vão ocorrendo diariamente, no entanto o que percebi e valorizei foi o facto de que as crianças quando se encontram a

brincar acabam por tentar arranjar estratégias para resolverem os seus conflitos sem terem necessariamente de recorrer ao adulto.

Indo ao encontro do que refere Kishimoto (2010), o brincar espontâneo:

“gera inúmeras possibilidades como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamem a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (p. 4).

Atividade 8: “Vamos vestir-nos de princesas”

Data: 13 de outubro de 2017

Momento da rotina: Período da manhã (antes do almoço)

Número de crianças: 3 crianças (3 anos) estiveram envolvidas na brincadeira.

Intencionalidade: Observar a interação das crianças; proporcionar apoio às crianças favorecendo a autonomia e a interajuda.

Materiais: Vestidos e adereços (fita para o cabelo)

Contexto e Descrição da atividade: Esta situação foi auto-iniciada pelas crianças, percebi ao observar atentamente o grupo que duas crianças que se encontravam a brincar na área do Faz-de-Conta, imitavam diversos papéis sociais, enquanto conversavam entre si, como se recriassem uma situação entre mãe e filha. Percebi que estavam a tentar vestir-se sozinha e a primeira a concluir esta tarefa esperou que a outra terminasse de se vestir. No entanto, a segunda criança não conseguiu vestir-se sozinha e por isso vieram ao meu encontro, pedindo-me apoio neste sentido. A minha reação foi solicitar a ajuda da criança que já se encontrava vestida para ajudar a outra.

- *P. Agora que já tens o teu vestido de princesa vestido podes ajudar a F. a vestir-se?*

- A criança olhou para mim com um ar um pouco espantada de quem pensava que não conseguiria realizar a tarefa.

- Acho que não consigo sozinha. (responde a criança)

- Pronto eu dou-te uma ajuda, tens de colocar esta parte pela cabeça, agora passam os braços e depois é só ajeitar o vestido para baixo para ficar como uma princesa. (afirmo eu, de forma a dar à criança o apoio necessário para que esta execute a tarefa com sucesso.)



Figura 6 - Criança solicita a ajuda do adulto para se vestir de princesa

- Está bem. (responde a criança enquanto tenta seguir as instruções do adulto).

- Vês P. como conseguiste! Estás a ficar muito crescida. E por isso podes ajudar os teus amigos tal como ajudaste a F. (finalizo eu, enquanto dou feedback positivo, ajuda a desenvolver a autonomia da criança). (Nota de campo nº5, 13 de outubro de 2017)

Análise e reflexão da situação vivenciada: Considero esta situação importante, despoletada tendo por base uma brincadeira, devido ao facto de as crianças necessitarem de vestir os vestidos de princesa para poderem brincar. Foi importante perceber que quando não conseguem fazer alguma tarefa sozinhas vão ao encontro do adulto, no entanto, o meu objetivo foi torná-las o mais autónomas possível, de forma a que estas possam resolver, sempre que possível, os seus problemas sozinhas. Contudo é essencial que as crianças compreendam que apesar de estarem a desenvolver a sua autonomia não estão sozinhas e sempre que realizem alguma tarefa em que seja preciso a ajuda do adulto ele estará lá para lhes dar segurança e apoiá-las em todo este processo.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) elucidam que

“a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável” (p. 36).

Atividade 9: “Vamos brincar todas juntas”

Data: 15 de outubro de 2017

Momento da rotina: Período da manhã, antes da hora de almoço.

Número de crianças: 3 crianças (4 anos) participaram nesta brincadeira, apesar de estarem presentes outras crianças dentro da sala e a partilhar o mesmo espaço.

Intencionalidade: Observar o comportamento das crianças e compreender as suas interações e competências sociais.

Materiais: Blocos de encaixe de diversas cores e tamanhos.



Figura 7 - As duas crianças tentam animar a outra recorrendo à brincadeira

Contexto e Descrição da atividade: Esta atividade foi auto-iniciada pelas crianças, no entanto, esta terá chamado a minha atenção, pela forma como as duas crianças que se encontravam a construir uma torre com blocos de encaixe, tiveram a perceção do estado de espírito de outra criança que se encontrava triste e para alterar esta situação decidiram pedir que esta brincasse com elas, sem perguntarem a razão dessa tristeza, tendo como principal intenção que esta ficasse mais animada. Percebi que com a proposta destas duas crianças, a terceira sorriu, começando de imediato a brincar com elas.

Análise e reflexão da situação vivenciada: Foi interessante compreender que as duas crianças foram sensíveis ao comportamento da terceira criança e arranjaram uma maneira para que esta ficasse mais contente, mesmo não sabendo a razão pela qual estava triste. Pude compreender que estas crianças já têm noção do que se passa à sua volta e que podem ajudar um amigo quando este mais precisa, dando o seu apoio. Não pediram o apoio do adulto para saber o que se passava nem para falar com a criança, arranjaram maneira de a fazer rir, brincando com a mesma.

Demonstraram autonomia, capacidade de observação, testaram a sua empatia e sentido ao outro. Por outro lado, sabiam que desafiar em conjunto é uma estratégia adequada para aquela amiga. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam que, no que se refere à Área de Formação Pessoal e Social, uma das áreas que são desenvolvidas em contexto de jardim de infância, a criança “demonstra

comportamentos de apoio e entreeajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado” (p. 40), e Caba (2008), refere que “a brincadeira é a única atividade que permite simultaneamente o desenvolvimento dos valores humanos, como a solidariedade, o companheirismo, o respeito pelo outro, a tolerância, a atenção (...)” (p. 10).

Atividade 10: “Vamos fazer um piquenique”

Data: 19 de outubro de 2016

Momento da rotina: Período da tarde, hora do lanche.

Número de crianças: 4 crianças – (a M., 3 anos); (o R., 4 anos); (o H., 4 anos) e (o P., 4 anos).

Intencionalidade: Esta atividade não foi proposta pelo que não houve uma intencionalidade antecipadamente definida.

Materiais: Brinquedos da área do Faz-de-Conta (tigelas, talheres, pratos, entre outros.)

Contexto e Descrição da atividade: Esta brincadeira foi auto-iniciada pelas crianças, enquanto o restante grupo estava a brincar nas diversas áreas da sala, percebi que haviam algumas crianças que estavam a brincar juntas e tinham em cima de uma das mesas da área dos Jogos, uma imensidão de brinquedos da área do Faz-de-Conta, entre eles alguns pratos, tigelas, talheres entre outros objetos. Aproximei-me das crianças e decidi questionar o que estariam a fazer.



Figura 8 - Crianças preparam um piquenique

O que estão a fazer? (perguntei eu).

- *Estamos a fazer um piquenique (responde o H.).*
- *E porque não estão a brincar dentro da área do Faz-de-Conta? (perguntei eu).*
- *Porque o piquenique tem de ser na rua (respondeu o P.).*
- *Pois tens toda a razão P. (respondi eu, enquanto me afastava discretamente do grupo. A minha intenção era continuar a ouvir os seus diálogos para poder perceber o que tinham idealizado.)*
- *Vamos pôr a mesa, faltam aqui os copos (disse o H.)*
- *Faltam mais colheres. (disse o R.)*

- Onde colocamos tudo? Falta o cesto do piquenique. (disse o P.) (A M. criança mais nova observava atentamente enquanto aguardava instruções dos restantes amigos.)



- M. tens de colocar dentro do cesto uma toalha. (disse o R., M. acedeu ao pediu e foi fazendo as tarefas que lhe incumbiam as restantes crianças.) – (Nota de campo nº6, 19 de outubro de 2016)

Figura 9 - Criança segue as instruções das restantes para a brincadeira

Análise e reflexão da situação vivenciada: Nesta situação apercebi-me de uma coisa engraçada, uma vez que eu e os adultos da sala estávamos a planear fazer um piquenique e já tínhamos falado com o grupo sobre esta situação, questionando se teriam alguma ideia do que poderíamos levar, onde o poderíamos fazer e talvez esta brincadeira tenha despertado algum interesse nas crianças. Gostei muito das respostas que as crianças me deram como se o que eu perguntei fosse óbvio para elas. Depois desta brincadeira tive oportunidade de falar com a educadora sobre este assunto e ela aproveitou a situação para falar com todo o grupo. Desta conversa surgiram diversas ideias, conversámos sobre comer o lanche no exterior, perto da zona do campo de jogos e as crianças adoraram a ideia e todas quiseram ajudar no transporte dos objetos necessários para a realização deste piquenique. Noutra situação qualquer, a reação do adulto seria, eventualmente, pedir que estes voltassem para o espaço da área do Faz-de-Conta, mas eu tentei compreender primeiro qual seria a sua intenção. Percebi assim que a sua intenção era mudar de espaço até porque os piqueniques se fazem no exterior e, portanto, tinham que utilizar um espaço diferente e mais amplo, portanto concordei com as suas ideias e apenas fiquei a observá-los ao longe enquanto escutava atentamente os seus diálogos.

Em **síntese**, com as situações anteriormente relatadas e de acordo com os objetivos previamente definidos, pude inferir, que o brincar é essencial à aprendizagem das crianças, na medida em que enquanto brincam desenvolvem diversas competências, tanto a nível pessoal, social, físico, entre outros. Nestes momentos o adulto responsável, deve estar presente contribuindo assim para a aprendizagem das

crianças, uma vez que serve de andaime entre o que a criança já sabe e o que é possível aprender através dessa atividade.

Assim, tal como refere Brock, Dodds, Jarvis, e Olusoga (2011), “o uso de andaimes definido deste modo requer que o adulto (ou par mais experiente) modele, mas não domine o processo de aprendizagem. A meta não é levar o aprendiz para cima do andaime, mas apoiá-lo enquanto negociam um caminho ao longo da atividade” (p. 67).

Tal como nas situações que apresentei anteriormente, o brincar apresenta-se sempre como promotor de aprendizagem, mesmo em situações muito simples, como se pode observar, por exemplo na situação denominada “brincar com rolos de papel”, planificada por mim, mas desenvolvida pelas crianças tendo em conta as suas intenções. A planificação inicial deu origem a uma brincadeira livre que apesar de ser desenvolvida pelas crianças acabou por ter como finalidade a aprendizagem das mesmas, respeitando não só os seus interesses e necessidades, mas também a sua individualidade. Tal como refere Gomes (2010), “mais do que uma ferramenta, o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança” (p. 45).

É essencial realizar a autoavaliação das atividades e planificações uma vez que nem todas correram conforme planeado, existindo algumas que não se adequaram ao grupo ou que nem todas as crianças demonstraram interesse em participar. Esta autoavaliação serviu para perceber o que correu bem ou não e alterar tanto as atividades como a forma como foram dinamizadas de forma a ir ao encontro dos interesses das crianças do grupo respeitando assim a individualidade de cada um. Com esta situação confirmei que é de extrema importância refletir e avaliar sistematicamente as atividades planificadas como também a forma como interagimos com as crianças, tentando compreender as suas ações e o sentido do nosso trabalho como adultos responsáveis pela qualidade da prática pedagógica.

Durante todo este processo foi possível observar as crianças em contexto de creche e jardim de infância, a brincar de diversas formas, com os seus pares e também adultos, nas diversas áreas da sala e também no exterior. Foi notória a importância da participação dos adultos durante as brincadeiras das crianças, sobretudo no que diz respeito às aprendizagens e competências adquiridas, com o apoio do adulto, como se pode ver na maioria das situações que descrevi.

No que diz respeito ao papel do educador, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) este

“deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (idem) (p. 74).

O educador deve mostrar-se sempre disponível fazendo “uma abordagem sistemática, continuada e coerente” onde “apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos” (p. 75). Ou seja, o educador tem um papel fundamental nestas aprendizagens, na medida em que deve ser ele a motivar as crianças para a realização de brincadeiras que estimulam a aprendizagem de conceitos matemáticos, por exemplo quando estas já o fazem sozinhas, o educador deve estar presente para colocar desafios mais abrangentes para que se mantenha a sua curiosidade e motivação para aprender mais.

Também é importante destacar a intervenção do adulto como observador e o seu papel para fomentar a autonomia, a partilha, a interação entre as crianças, sendo o brincar um meio fundamental para desenvolvimento de competências no domínio da formação pessoal e social. Brincar ajuda as crianças a serem e a estarem mais atentas e sensíveis aos outros e ao mundo que as rodeia. Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano. Segundo Teles (1997), “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (p. 42).

A área do Faz-de-Conta estava, assim muito presente e mesmo quando não brincavam neste espaço a imaginação era uma constante. Percebi que as crianças privilegiam muito os materiais usados no seu dia-a-dia (por exemplo: caixas de cartão, embalagens de iogurte, entre outros) que não são considerados brinquedos, mas que nas mãos das crianças são assim transformados através da sua imaginação. O exterior também é um espaço onde as crianças devem brincar sem qualquer impedimento, tendo em conta a observação atenta do adulto, principalmente pelo facto de ser um espaço repleto de aprendizagens que não são adquiridas nos espaços interiores

(descoberta e partilha de espaços com os seres vivos, natureza e atmosfera envolvente.)

Capítulo IV – Concepções das educadoras cooperantes sobre o brincar

Neste capítulo descrevo as concepções das educadoras cooperantes sobre o brincar, tendo em conta os questionários que realizei às duas educadoras, tentando a partir da análise das respostas dadas, cruzá-las com a observação realizada e com outras as informações que recolhi durante o decorrer dos estágios.

Além de tudo o que mencionei anteriormente, para esclarecer as concepções das educadoras relativamente a este tema, realizei um inquérito que enviei para as educadoras cooperantes por e-mail (através de uma aplicação apropriada para esse fim), uma vez que também era solicitado que as respostas fossem enviadas da mesma forma. A educadora de creche respondeu de forma mais rápida, sendo que a educadora de jardim de infância demorou mais para o enviar devido a um erro presente no aplicativo, sendo que tive de enviar o mesmo novamente mas desta vez através de um documento word para evitar que acontecesse novamente o erro, sendo que ambas se disponibilizaram para esclarecimentos adicionais sendo estes via e-mail, telemóvel ou presenciais.

Ao realizar os questionários pretendia saber quais as concepções das educadoras relativamente à importância do brincar para a vida das crianças relacionando-o com a aprendizagem. Ou seja, o brincar pode ser utilizado como instrumento motivacional para as crianças aprenderem? Sendo que estas aprendem de forma autónoma sem que por vezes seja necessária a intervenção do adulto. Com estes questionários também pretendia saber qual a importância que as educadoras cooperantes atribuem ao brincar no dia-a-dia das crianças se consideram que esta atividade é crucial para a rotina das mesmas, se apenas brincam para ocupar o tempo ou se o consideram como uma estratégia crucial para o seu crescimento. Também procurei perceber qual era o tempo que era dado às crianças para as suas brincadeiras, se havia tempo e espaços adequados para o brincar.

Quando iniciei a análise das respostas aos inquéritos verifiquei de imediato que ambas as educadoras dão importância ao brincar, considerando-o como atividade essencial para o dia-a-dia das crianças, situação intimamente ligada à natureza da prática pedagógica em educação de infância. Os educadores de infância de uma forma geral estão sensíveis à necessidade de promover o brincar das crianças, questão

desde sempre incluída no seu currículo de trabalho, defendida na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, art 31)

A primeira pergunta que realizei referia-se à definição do brincar, a educadora de creche, da instituição A respondeu de forma simples e clara “o brincar é uma das formas mais naturais e divertidas de aprender. A partir das brincadeiras as crianças promovem o seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia, atenção, e a criatividade” e afirmou que o brincar facilita o processo de aprendizagem das crianças.

A educadora de jardim de infância da instituição B, considerou o brincar como a atividade principal para a vida da criança. “Defino o brincar como a atividade principal da criança. Brincar é o trabalho da criança. O brincar é extremamente importante, considero que se assume como o pilar do desenvolvimento físico e psíquico da criança.” No entanto, com base nas observações em contexto verifiquei que as crianças no jardim de infância dispunham de pouco tempo para brincar, quando comparado com o tempo dedicado às atividades existentes na rotina diária, semanal e até mesmo com a programação anual. Existem muitas atividades estruturadas que vão ao encontro dos dias festivos, projetos locais ou municipais, ou ainda um conjunto de outras atividades de natureza curricular (natação, ginástica, tecnologias de informação e comunicação, música e inglês) que fazem com que a rotina das crianças ainda fique muito preenchida tirando tempo de brincadeira livre para atividades auto iniciadas pelas crianças ou propostas pelo educador no âmbito do brincar.

De igual forma, na segunda pergunta em que questionei sobre as planificações e o tempo destinado ao brincar, a educadora da instituição A, referiu que o brincar se encontra enquadrado nas suas rotinas “nas minhas planificações o brincar já está incluindo quando as crianças escolhem as suas áreas para brincar. Nas rotinas temos também as brincadeiras de exterior quando vamos brincar para o recreio” e a educadora da instituição B, afirmou que “todas as planificações são elaboradas tendo em conta o brincar. Nas rotinas do jardim de infância, nos seus momentos é destinado tempo para o brincar. Tal como as rotinas são flexíveis, também o tempo para brincar o é.”

Assim podemos perceber que existe um cuidado de ambas as educadoras para darem tempo às crianças para brincar mas o que observei nem sempre confirma as ideias das educadoras, uma vez que tal como indiquei anteriormente, existem tantas outras atividades que já fazem parte da rotina (festividades, atividades extras

curriculares, projetos municipais) que preenchem o pouco tempo que as crianças tem para brincar de forma livre, ficando o brincar para segundo plano se houver tempo, pois existem outras prioridades.

A existência destas atividades e formas de organizar o currículo ultrapassam muitas vezes a vontade e sensibilidade das educadoras que, enquanto profissionais integradas num contexto, não podem recusar as normas e os planos anuais de atividade, ainda que saibam e sintam que, em algumas situações, essa organização condiciona o brincar das crianças e o tempo dedicado à sua iniciativa e a brincadeiras de natureza livre. Habitualmente esta realidade não é muito debatida, o que faz com que as educadoras continuem a referir a importância do brincar, e a adequação da sua planificação, acreditando, de verdade nessa importância, ainda que a mesma nem sempre se verifique.

Outra das perguntas que realizei estava relacionada com **a forma como as educadoras vêm a importância que os pais atribuem ao brincar**, nomeadamente e se o brincar era um tema abordado nas reuniões de pais de forma a que estes ficassem esclarecidos sobre a sua importância. Nesta dimensão, a educadora da instituição A, respondeu que nas reuniões mostra fotografias e vídeos de forma a que os pais percebam como é o dia-a-dia das crianças, como brincam e quais são as competências que advém dessas brincadeiras e afirmou ainda que alguns pais comentam, positivamente, esses mesmos vídeos e fotografias. E depois solicitei um exemplo de um caso de aprendizagem durante a brincadeira, tendo a educadora de creche respondido "quando uma criança brinca na área das Construções e divide os objetos pelos amigos, começa a construir torres e medem (uma fica maior outra menor) quando arrumam o material nas caixas, elas estão a trabalhar a matemática." A educadora da instituição B, referiu que também aborda a questão do brincar nas suas reuniões e também nos contactos informais. A educadora acrescentou ainda "de um modo geral, os pais não valorizam esta atividade, porque muitas vezes entendem o jardim de infância apenas como preparação para a escola.

Mas tal como referi, como faço este trabalho de sensibilização, os pais ficam à partida, mas despertos e sensíveis. Não é fácil dar um exemplo concreto, pois na minha prática pedagógica privilegio o brincar e toda a ação pedagógica, tem implícita a abordagem ao lúdico e "tudo" se faz a brincar." Pode-se assim afirmar que no caso

destas duas educadoras, as mesmas tentam sensibilizar os pais para a importância do brincar, através de reuniões, divulgando vídeos e atividades, conversando informalmente, destacando as diferentes aprendizagens que o brincar proporciona às crianças. Ainda que a educadora da instituição B, refira que os pais entendem o jardim de infância como preparação para a escola, não desiste de fazer a sua função para que as famílias integrem o brincar como uma ocupação séria da infância.

Outra das questões que coloquei prende-se com **o brincar visto como estratégia para a aprendizagem**, ambas responderam positivamente, a educadora da instituição A, recorreu a um exemplo para explicar a sua ideia “quando colocamos uma caixa com utensílios (tachos, panelas, colheres, ...) e damos a um grupo de crianças pequenas podemos observar, registar o que a criança faz quando utiliza esses materiais. Ou quando as crianças estão na Área da Dramatização e decidem fazer um teatro onde distribuem por cada um os seus papéis elas estão a demonstrar intencionalidade nas suas brincadeiras, tendo lógica e significado.” A educadora da instituição B referiu que “priorizar e dar tempo para o brincar, privilegiando esses momentos e integrando-os na dinâmica do JI assume-se como estratégia de aprendizagem, porque favorece o desenvolvimento da criança, permitindo a construção articulada do saber de uma forma global.” Assim e segundo as perspetivas destas educadoras o brincar é fundamental para a aprendizagem quer seja em termos de aprendizagem de conteúdos programáticos de natureza “mais formal”, quer relacionais, afetivos e outros, fomentando, como é referido, uma abordagem holística do saber.

Nesta dimensão, as ideias das educadoras aproximam-se daquelas referidas por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) que afirmam que:

“importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (pp. 10-11).

Quando questionadas sobre o seu papel nos momentos de brincadeira, ambas responderam que era importante a sua participação, a educadora A proferiu “podemos participar ajudando na brincadeira, deixando que as crianças conduzam a brincadeira e às vezes arranjar situações que a ajudem a perceber como poderá resolver uma

situação que ocorra, aqui eu observo também como ela reage.” E a educadora B salientou “considero que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças, mas que também é importante a criança brincar sozinha, por pequenos períodos de tempo e intercalados, no caso do contexto familiar (...)”. E terminou a sua ideia demonstrando as diversas formas de participação do adulto nas brincadeiras das crianças “(...) Ter um papel de observador, mediador, facilitador de vivências, favorecendo a cooperação e a partilha, dinamizando os interesses e necessidades das crianças.”

No que diz respeito ao que pude observar, notei que ambas as educadoras aproveitavam o tempo em que as crianças estavam a brincar para realizar outras tarefas, no entanto após conversar com ambas percebi que o facto de não participarem nas brincadeiras de forma assídua era devido ao facto de terem pouco tempo disponível para o fazer, pois havia sempre imensas tarefas a realizar, como por exemplo apoiar algumas crianças na realização de outras atividades (festividades, etc).

Em jeito de conclusão este questionário serviu para compreender, de forma mais aprofundada, que o brincar esta indiscutivelmente presente nas conceções das educadoras enquanto atividade inerente à criança, que faz parte do seu quotidiano, devendo esta ser valorizada como essencial ao seu desenvolvimento. O brincar para estas educadoras, pertence e encontra-se presente no dia-a-dia das crianças, mas não é suficientemente valorizado pelas instituições em relação a outras atividades consideradas mais importantes e que muitas vezes se impõem como determinantes na azáfama do quotidiano institucional, não sendo suficientemente refletido pelas equipas educativas.

É importante que se compreenda e se defenda que o facto de a criança ter pouco tempo para brincar faz com que esteja menos motivada para a realização de outras tarefas e dificulta o processo de desenvolvimento da criança a diversos níveis, principalmente no que diz respeito a competências básicas.

Capítulo V - Considerações finais

Neste último capítulo considero importante refletir sobre o percurso realizado com este projeto, destacando as aprendizagens alcançadas, algumas das minhas fragilidades e dificuldades e também as **conclusões** a que cheguei no decorrer desta caminhada.

Este trabalho de projeto teve início num dos contextos de estágio, em que foi solicitado que, através da observação da sala e do grupo, fosse encontrada uma situação problema que pudesse ser minimizada ou mesmo resolvida. A primeira fase (observação do contexto e escolha do tema) foi de extrema importância e devido ao facto de existir tanta informação à minha volta tive alguma dificuldade em determinar o tema. Desta forma foi necessário conversar com a educadora cooperante para que esta me ajudasse neste aspeto, sendo que decidi focar-me no brincar como promotor de aprendizagem para as crianças e factor de desenvolvimento global (sócio afetivo, cultural, cognitivo, motor) essencial ao seu crescimento enquanto seres humanos.

Assim, no decorrer deste relatório pretendi compreender como as crianças interagem com os seus pares e adultos e também com os materiais existentes nos diversos espaços, de forma a aprenderem e adquirirem competências essenciais ao seu desenvolvimento.

Indo ao encontro do que refere Spodek e Saracho (1998),

“a brincadeira estimula a aprendizagem de artes, ciências, matemática, estudos sociais, linguagem e alfabetização. Como tal, a brincadeira pode ser concebida como o centro de um currículo de primeira infância, pois ela pode ajudar a alcançar os objetivos da educação” (p. 50).

Comecei por observar o contexto, as crianças do grupo, tendo em conta as interações com os seus pares e os adultos da sala (educador de infância e assistente operacional), focando-me nos momentos de brincadeira, uma vez que queria compreender qual o comportamento das crianças e também dos adultos quando interagiam entre si e também qual a importância do brincar tendo em conta o tempo que esta atividade ocupava na rotina das crianças. De seguida defini alguns objetivos que pudessem justificar e apoiar a situação inicial e aquilo que queria observar e analisar. Conforme ia analisando o contexto e as diversas brincadeiras e interações,

tinha por base os objetivos, de forma a desenvolver algumas concepções e produzir **ideias conclusivas**. À medida que ia observando as interações e realizando as minhas notas de campo, procurava também autores de referência, por forma a elaborar um quadro teórico que fosse ao encontro das informações recolhidas e da análise a produzir, sustentando cientificamente o relatório e o tema selecionado.

No decorrer deste projeto, as educadoras das duas instituições demonstraram, através dos diversos momentos da rotina, que o brincar é essencial para as crianças, uma vez que fomenta a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, respeitando a individualidade de cada criança e as suas características. É importante que se perceba que além de organizar as rotinas, ambiente educativo e os materiais, o educador é fundamental na medida em que deve desafiar a criança para o saber e também gerir o seu conhecimento. Assim, a participação do adulto durante os momentos de brincadeira facilita a interação destas e a aquisição de competências básicas que serão necessárias para o seu desenvolvimento. Como refere Abbott (2006) os adultos devem ter “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – (...) depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (p. 105).

No decorrer dos estágios foi também necessário fazer intervenção, planificando brincadeiras, que fossem ao encontro do tema escolhido e dos objetivos inicialmente definidos. Senti alguma dificuldade na realização da intervenção e na sua planificação, por estar a ser avaliada e isso deixar-me nervosa, prejudicando por vezes o meu desempenho enquanto estagiária. Mas esta exigência foi fundamental para me obrigar a refletir sobre o brincar e sobre a minha função enquanto estagiária e futura educadora de infância.

Foi também importante realizar a minha autoavaliação no que diz respeito às planificações propriamente ditas e atividades quando desenvolvidas com base nessas mesmas planificações, uma vez que nem todas correram conforme planeado, existindo algumas que não se adequaram ao grupo ou que não cativaram todas as crianças, isto verificou-se quando as mesmas não demonstravam interesse em juntar-se ao grupo para participar nessas atividades. Nestas situações não forçava a(s) criança(s) a realizá-las, permitindo que esta(s) fosse(m) brincar para onde achasse(m) que fazia mais sentido para ela(s), é quando isto acontece que se compreende a importância de ser realizada a auto-avaliação, tendo em conta o que correu bem, o que poderia ser alterado e o que não é de todo factível. Tinha também o cuidado de recorrer ao uso de

materiais recicláveis, na medida em que são considerados de exploração aberta, e desta forma, existem várias possibilidades de exploração e cada criança é que decide o seu fim, não limitando a sua imaginação e criatividade.

Considero relevante referir que a interação adulto-criança é essencial em todo o processo de aprendizagem, principalmente em momentos de brincadeira, mas o adulto deve ser cuidadoso e cauteloso tanto no seu discurso que deve ser o mais completo e rigoroso, mas também na sua intervenção, uma vez que não deve impor a sua presença.

Como refere Gaspar (2010), durante a brincadeira pretende-se que o educador “imite as acções delas, e faça o que elas lhe disserem para fazer, pois quando dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação, elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras e também mais criativas. Isto estimula a sua autonomia e o pensar de forma independente, o que conduz ao aumento da auto-regulação. Adicionalmente, quando seguem as instruções das crianças, os educadores mostram respeito pelas ideias delas e obediência aos seus pedidos” (p. 9).

No que respeita à postura das educadoras cooperantes, considero que tiveram cuidado e atenção para com a minha função como estagiária, apoiando-me sempre que necessário. Considero que desenvolveram uma boa prática e transmitiram-me bons ensinamentos. Neste processo, o facto de me ter debruçado sobre o tema do brincar, também contribuiu para que ficassem mais sensíveis a esta questão e dessem mais atenção às crianças neste domínio. Consideram isso relevante, pelos ganhos que as crianças alcançaram e considero ainda que neste processo formativo, as educadoras cooperantes sejam capazes também de fazerem a sua autoavaliação de forma a crescerem enquanto profissionais.

No que diz respeito ao brincar propriamente dito, as crianças em ambos os contextos brincavam de forma espontânea pelas diversas áreas da sala ou mesmo no espaço exterior, no entanto percebi que quanto mais velhos são, menos tempo dispõem para brincar, uma vez que existem atividades mais estruturadas, de natureza curricular, (ginástica, natação, entre outras), para além de todas as atividades relacionadas com as datas festivas. O peso destas atividades foi mais evidente na instituição privada, ainda que na pública, também se verifique a existência de uma programação centrada

no cumprimento do PAA e projetos municipais. No entanto devo referir que os espaços das salas, os materiais e objetos a que as crianças têm acesso, fomentam momentos de brincadeira e são pensados pelas educadoras como oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Também as equipas se esforçavam para as crianças diariamente irem ao exterior, sendo este tempo normalmente respeitado.

No que diz respeito à presença do adulto nestes momentos do brincar, observei que muitas vezes este é um espectador e aproveita os momentos de brincadeira para deixar as crianças a brincar de forma mais livre dispondo desse tempo para outras tarefas e funções (colocar trabalho em dia, desenvolver atividades para os dias festivos, realizar reuniões com a equipa da sala). Assim as crianças apenas interagem com o adulto quando solicitavam a sua presença nas brincadeiras ou quando havia algum conflito e era necessária a sua intervenção. Esta situação verificou-se em ambas as instituições, mas após ter conversado com os adultos da sala, concordámos que dever-se-ia ir ao encontro das crianças e brincar e interagir com elas, apoiando assim o seu crescimento e as suas aprendizagens. Nestes momentos tentei perceber se a presença do adulto alterava a forma como as crianças brincavam e também os seus interesses e focos de brincadeiras e cheguei à conclusão que o facto de o adulto estar numa determinada área faz com que as estas queiram ir todas para esse local brincar não só por ser pouco habitual a presença do adulto nas brincadeiras como também porque têm curiosidade para perceber o que estará a fazer naquele espaço.

Assim é importante referir que o adulto tem um papel fundamental, devendo este participar de forma ativa nas brincadeiras das crianças, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de interações positivas e sensíveis, (por exemplo o respeito pelo outro, quando espera pela sua vez de brincar) e também competências básicas essenciais ao seu crescimento. É importante também dar-se valor às brincadeiras desenvolvidas pelas crianças de forma a que estas sintam que fazem parte do seu processo educativo e contribuem para as suas aprendizagens.

Ferland (2006), refere a este propósito que “o brincar espontâneo oferece à criança uma liberdade de ação que permite a eclosão de um pensamento criativo” (p. 44)

“e o desenvolvimento das suas capacidades de adaptação e resolução de problemas. Quanto mais promovermos a exploração espontânea durante o brincar da criança, mais este propicia o desenvolvimento da sua autonomia, das suas capacidades criativas e de adaptação” (idem) (p. 86).

Tal como referi anteriormente, as brincadeiras das crianças, além de desenvolverem diversas competências também esclarecem algumas das noções que as crianças já aprenderam, por exemplo, numa brincadeira em que é necessário colocar-se a mesa para a realização de uma refeição, percebe-se quando a criança já sabe quais os utensílios necessários para realizar esta tarefa corretamente.

Além de descrever brincadeiras planeadas por mim, relatei também algumas planeadas pelas educadoras que me chamaram a atenção, pelo facto de o adulto transformar tarefas diárias que vão ao encontro das competências que tem de ser desenvolvidas em jardim de infância, neste caso, noções matemáticas, em brincadeiras, alterando apenas alguns pormenores. Como por exemplo, no caso da atividade 3: “vamos brincar com cores e formas”, atividade que tinha como principal objetivo o desenvolvimento de conceitos matemáticos e a educadora da sala optou por desconstruir um momento de aprendizagem propriamente dita, transformando-o numa brincadeira, uma vez que simulou uma ida ao supermercado, fazendo com que o grupo se mantivesse atento e interessado na brincadeira.

Também em situações não planeadas, como por exemplo em casos de adaptação, percebi que o brincar pode ser um meio para atingir um fim. A educadora neste caso teve um papel essencial e percebi que o facto de não ter forçado a criança a entrar na sala naquele momento em que esta se encontrava desconfortável, utilizando uma estratégia, neste caso recorrendo ao brincar, fez com que a criança tivesse uma melhor aceitação à sua nova realidade e isso ajudou muito na sua adaptação.

Em momento de brincadeira em que o número de brinquedos é diminuto tendo em conta o número de crianças e é necessário partilhar-se, as crianças por vezes já o fazem como que por obrigação, no entanto, em duas das situações que descrevo nota-se muito bem que o grupo já tem essa competência adquirida e chega mesmo a arranjar estratégias para ninguém se sentir prejudicado. Portanto mais uma vez se percebe que através das brincadeiras as crianças desenvolvem diversas competências essenciais ao seu crescimento.

Além das situações enunciadas anteriormente, também podemos utilizar as brincadeiras para tornar as crianças mais autônomas, por exemplo em situações de faz-de-conta em que é necessário vestir/despir roupas, calçar/descalçar sapatos para criar personagens de fantasia, idealizadas pelas próprias crianças ou para imitar situações vivenciadas com as suas figuras de referência. E, portanto, em qualquer uma das situações mencionadas se compreende a importância do brincar para a vida das crianças.

Como destaca Gomes (2010),

“o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (p. 46).

Os episódios apresentados e dinamizados pelas educadoras e por mim dão conta destes aspetos, reforçando a nossa convicção quanto à importância do brincar como estratégia e impulsionador para as aprendizagens.

Outra das situações que considero importante referir é a duração do estágio, tendo em conta que o tempo deste é diminuto para a realização de um trabalho desta natureza, uma vez quando começamos a capacitar-nos de todos os aspetos importantes e necessários, é quando o estágio termina e, portanto, deveria ser mais prolongado. As minhas intervenções dão conta desta questão, dado que, inicialmente foram mais tímidas e apagadas, se assim posso dizer, tornando-se mais confiantes para o final do estágio.

No que diz respeito aos questionários, tive alguma dificuldade em evitar repetições de ideias ou centrar-me no meu objetivo inicial, no entanto consegui ajustar as perguntas de forma a torná-las mais simples e facilitar também a resposta das entrevistadas. As respostas dadas pelas duas educadoras confirmam a importância que atribuem ao brincar na elaboração e desenvolvimento do seu trabalho. Apesar de alguns constrangimentos já referidos que condicionam o brincar das crianças, estas educadoras continuam convictas que o brincar é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, divulgando-o junto das famílias e incluindo o mais possível na rotina dos grupos. Parece que esta situação é mais facilitada e otimizada

quando as crianças são mais novas (sobretudo em creche), sendo que com o avançar da idade das crianças, o brincar vai perdendo espaço e tempo.

Para terminar considero importante referir que este tema, sendo um tema recorrente em muitos relatórios, permitiu-me recolher imensa informação teórica, dado os múltiplos autores que o abordam, ainda que nem sempre com a atualidade desejada. No entanto considero que aprendi muito sobre diferentes perspetivas quanto ao brincar e considero que fiz a escolha acertada do tema, na medida em que muitas vezes o mesmo é desvalorizado ou considerado apenas um passatempo e uma perda de tempo, quanto à sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Espero ter contribuído para confirmar a importância e o direito das crianças a brincarem por sua iniciativa, junto de adultos atentos e sensíveis, capazes de apoiarem positivamente as brincadeiras das crianças, permitindo, com respeito, a vivência de situações lúdicas e prazerosas para as crianças. Levo para o meu futuro profissional uma maior convicção e consciência quanto a este tema.

Bibliografia

- Abbott, L. (2006). «*Brincar é bom!*» *Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação - Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arce, A. (2006). O jogo e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alterantiva. Em J. Moyles, *A Excelência do Brincar* (pp. 83-93). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Azevedo, N. (2001). Já posso ir brincar? - A brincadeira no currículo pré-escolar. Pensar o currículo em Educação de Infância. *7º Encontro Nacional da APEI - Lisboa*.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. Em C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil - Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (2015). O que é Investigar em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, p. p.9.
- Bento, G. (2013). *Brincadeira ao Ar livre tornam crianças mais felizes, criativas e saudáveis*. Sol.
- Blatchford, I. S. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Caba, B. (2008). O jogo no desenvolvimento infantil. *Revista Educadores de Infância nº33*, p. Editora Ediba.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metologia da Investigação - Guia para a Auto-Aprendizagem - 2ª Edição*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos livros.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Beça, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 455-479.
- Dempsey, & Frost. (2002). Contextos lúdicos na educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Direção Geral de Educação. (Agosto de 2001). *Decreto-Lei 201/2001*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631843/details/maximized>
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto : Porto Editora.
- Esteves, M. (2008). Prefácio. Em J. Formosinho, & F. Oliveira-Formosino, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância, nº90*, pp. 12-13.
- Figueiredo , A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância, nº90*, 35-39.
- Folque , M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, pp. 5-12.
- Fontana, R. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Formosinho, J. (2013). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto : Porto Editora.
- Formosinho, J. O., Kishimoto, T., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância - dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gaspar, M. (Agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância, nº90*, pp. 8-10.
- Global Media Group. (25 de Fevereiro de 2018). *Delas*. Obtido de Delas: <https://www.delas.pt/carlos-neto-entrevista-brincar/familia/389874/>
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância nº90*, pp. 45-46.
- Hébert, M. L., Boutin, g., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas* . Lisboa: Instituto Jean Piaget.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (1999). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança (6ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (Dezembro de 2009). A Ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância nº88*, pp. 21-24.
- Horn, M. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas - a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Jackson, S., & Goldschmied, E. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Infância*, pp. 4-7.
- Kishimoto, T. (2013). Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. *Salto para o futuro*, 11.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrônica saberes da educação*, p. p.9.
- Maluf, Â. M. (2003). *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes.
- Marques, A. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de infância, nº90*, 24-30.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância, nº90*, 31-34.
- Maura, M. (2008). Organização e Estratégias Educativas. Em T. Arribas, *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (pp. 339-352). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância - traço de união entre a teoria e a prática*. Porto : Edições ASA.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do Brincar*. São Paulo: Artmed Editora.

- Oliveira, A. R. (2010). *O público, a rua, os jogos e as brincadeiras. História da vida Privada em Portugal*. Maia: Temas e Debates Circulo de Leitores.
- Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T., & Ferreira, M. (2003). *Creches, Faz de conta & cia (12ª edição)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Ostteto, L. E. (2013). *Educação Infantil - Saberes e fazeres da formação de professores (5ªed.)*. Papirus Editora.
- Pellegrini, & Boyd. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche - Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas*. . Investigação e práticas.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e Primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Pyle, A. (2018). *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Toronto, Canadá: University of Toronto.
- Queiroz, T. D., & Martins, J. L. (2002). *Pedagoga Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z*. São Paulo: Rideel.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Salomão, H., & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Obtido de A importância do lúdico na educação infantil: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Santos, M. E. (2009). O direito de Brincar. *Revista Guia para Pais e Educadores, nº20*.
- Santos, S. M., & Cruz, D. (1999). *Brinquedo e Infância - Um guia para pais e educadores em creche*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Segurança Social. (2010). *Manual de Processos Chave Creche*. Segurança Social.
- Silva, I. L., Marques, L., Lourdes, M., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE): https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unicef. (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Obtido de http://www.unicef/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº98, 13.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Walsh, Tobin, & Graue. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1992). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanetti, A., Schapper, I., & Santos, N. (2012). O lugar da brincadeira e o desenvolvimento da imaginação no GP. Em H. Micarello, I. Schapper, & J. Lopes, *Itinerários Investigativos* (pp. 53-72). Juiz de Fora: Editora UFJF.

Anexos

Anexo 1 - Questionário realizado às educadoras cooperantes

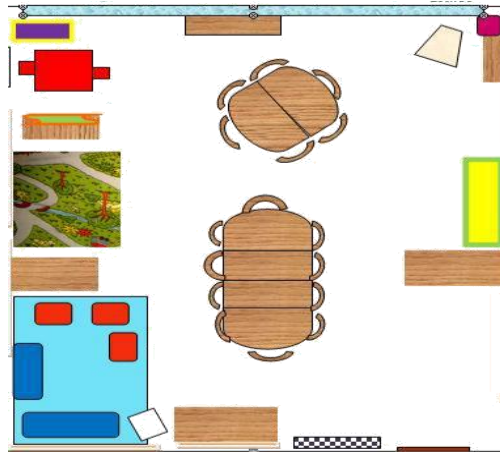
Questionário/inquérito:

Este questionário pretende saber a sua opinião, enquanto educadora de infância, sobre o brincar e a importância que este tem/deverá ter na vida das crianças. É importante que responda da forma mais completa possível. As respostas em questão serão tratadas e posteriormente utilizadas para o desenvolvimento da minha tese. É importante referir que este questionário é de caráter anónimo, desta forma não utilizarei quaisquer dados que identifiquem a instituição onde se encontra a trabalhar ou a sua identidade.

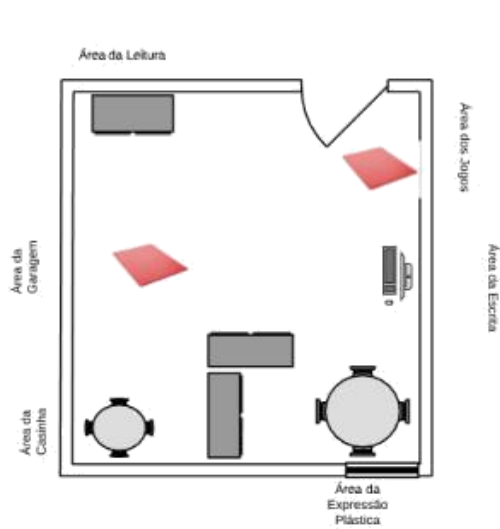
- 1) Como define o brincar? Qual a sua importância?
- 2) Quando elabora as suas planificações tem em conta o brincar? E nas rotinas qual o tempo que lhe destina?
- 3) Deverá existir tempo e espaço próprios para o brincar? Porquê?
- 4) O brincar pode ser utilizado como estratégia de aprendizagem? Se sim, como e porquê?
- 5) Num caso específico, por exemplo, de uma criança que esteja em fase de adaptação recorreria ao brincar para facilitar esta fase? Se sim porquê?
- 6) O adulto* deve participar nas brincadeiras das crianças? Se sim, qual deverá ser o seu papel?
*Adulto-devem ser considerados todos os que participem no dia-a-dia das crianças, sejam estes familiares, amigos ou mesmo funcionários da instituição/colégio onde se encontra a criança em questão.
- 7) Utilize o espaço abaixo para acrescentar alguma informação que considere pertinente para o desenvolvimento desta temática.

Categoria/Tema	Educadora Cooperante A	Educadora Cooperante B
Definição e importância do brincar (Importância do Brincar)	“O brincar é uma das formas mais naturais e divertidas de aprender. A partir das brincadeiras as crianças promovem o seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia, atenção e a criatividade.”	“Defino o brincar como a atividade principal da criança. Brincar é o trabalho da criança. O brincar é extremamente importante, considero que se assume como o pilar do desenvolvimento físico e psíquico da criança”.
Quando elabora as suas planificações tem em conta o brincar? E nas rotinas qual o tempo que lhe destina? (Planificações/Rotinas)	“Nas minhas planificações o brincar já está incluído quando as crianças escolhem as suas áreas para brincar. Nas rotinas temos também as brincadeiras de exterior quando vamos para o recreio.”	“Sim. Todas as planificações são elaboradas tendo em conta o brincar. Nas rotinas do jardim de infância, nos seus momentos é destinado tempo para o brincar. Tal como as rotinas são flexíveis, também o tempo para brincar o é.”
Deverá existir tempo e espaços próprios para o brincar? Porquê? (Tempo e espaço para o brincar)	“Não acho que deva existir tempo ou espaços próprios, embora esteja referido nas minhas rotinas. Mas acredito que as crianças podem brincar onde quiserem pois elas têm a capacidade de criar brincadeiras.”	“Não. O brincar, da forma como o entendo, não deve ter nem espaço nem tempo próprios. Na minha opinião o brincar é a apropriação do mundo através da ação real sobre as coisas, portanto é uma atividade natural da criança, que não deverá ter nem espaço nem tempo próprios.”
O brincar pode ser utilizado como estratégia de aprendizagem? Se sim, como e porquê? (Brincar e Aprender)	“Sim. (...) Quando colocamos uma caixa com utensílios (tachos, panelas, colheres, ...) e damos a um grupo de crianças pequenas podemos observar, registar o que a criança faz quando utiliza esses materiais. Ou quando as crianças estão na Área da Dramatização e decidem fazer um teatro onde distribuem por cada um os seus papéis elas estão a demonstrar a intencionalidade nas suas brincadeiras tendo lógica e significado.”	“Sim, na medida em que o brincar permite à criança agir e reagir com entusiasmo face aos espaços, aos objetos e aos materiais, quer sejam estruturados ou não, como tal é uma excelente estratégia de aprendizagem. Priorizar e dar tempo para o brincar, privilegiando esses momentos e integrando-os na dinâmica do JI assume-se como estratégia de aprendizagem, porque favorece o desenvolvimento da criança, permitindo a construção articulada do saber de uma forma global.”
Num caso específico, por exemplo, de uma criança que esteja em fase de adaptação recorreria ao brincar para facilitar esta fase? Se sim porquê? (Adaptação e o Brincar)	“Sim, ao brincar com a criança eu estaria a interagir com ela e ajudava a que ela também interagisse comigo, assim ela pode ver e sentir que alguém se está a relacionar e aproximar dela.”	“Sim. O brincar como uma criança é um excelente contributo para facilitar a adaptação e interação da criança ao novo ambiente educativo. O ato de brincar favorece o envolvimento e fortalece laços afetivos, num ambiente securizante em que o educador apoia e valoriza através do brincar.”
O adulto deve participar nas brincadeiras das crianças? Se sim, qual deverá ser o seu papel? (Participação dos adultos nas brincadeiras)	“Sim acho que podemos participar ajudando na brincadeira, deixando que as crianças conduzam a brincadeira e às vezes arranjar situações que a ajudem a perceber como poderá resolver uma situação que ocorra, aqui eu observo também como ela reage.”	“(…) o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças, mas que também é importante a criança brincar sozinha, por pequenos períodos de tempo e intercalados, no caso do contexto familiar. (...) Este deverá participar quando solicitado ou sempre que considerar pertinente a sua presença. Deverá assumir vários papéis e participar em várias vertentes nas brincadeiras das crianças. Ter um papel de observador, mediador, facilitador de vivências, favorecendo a cooperação e a partilha, dinamizando os interesses e necessidades das crianças.”

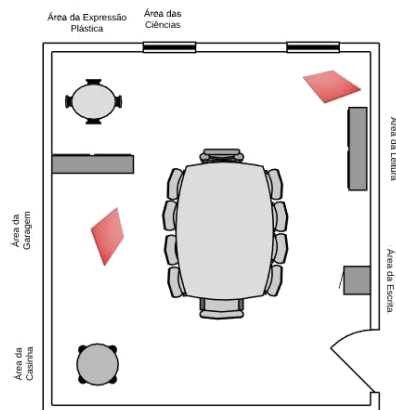
Anexo 2 - Respostas ao questionário realizado pelas educadoras cooperantes



Anexo 3 - Planta da creche (instituição A)



Anexo 4 - Planta de jardim de infância (instituição A)



Anexo 5 - Planta de jardim de infância (instituição B)

Organização da instituição A

Valência	Nº de Salas	Idades	Nº de Crianças
Creche	1 sala de Berçário; 3 salas de creche	6 meses – 12 meses; 2/3 anos	43
Jardim de Infância	4 salas de jardim de infância	3/4 anos; 4/5 anos; 5/6 anos	60
1º Ciclo	4 salas de 1º ciclo	6/7 anos; 7/8 anos; 8/9 anos; 9/10 anos	91
2º Ciclo	2 salas de 2º ciclo	10/11; 11/12	50

Anexo 6 - Organização de valências da instituição A

Organização da instituição B

Valência	Nº de Salas	Idades	Nº de Crianças
Jardim de Infância	4	Dos 3 aos 6 anos	80

Anexo 7 - Organização das valências da instituição B



Figura 10 - Área Polivalente – estágio em creche (instituição A)



Figura 11 - Área das Ciências - estágio creche (instituição A)



Figura 12 - Área das Construções/garagem - estágio creche (instituição A)



Figura 13 - Área da Biblioteca – estágio creche (instituição A)



Figura 14 - Área dos Jogos – estágio creche (instituição A)



Figura 15 - Área do faz-de-conta - estágio creche (instituição A)



Figura 16 - Área da Garagem - estágio jardim de infância (instituição B)



Figura 17 - Área da Oficina - estágio jardim de infância (instituição B)



Figura 18 - Área do Quadro magnético - estágio jardim de infância (instituição B)



Figura 19 - Área do Quadro preto - estágio jardim de infância (instituição B)



Figura 20 - Área do Computador - estágio jardim de infância (instituição B)



Figura 21 - Área dos Jogos de mesa - estágio jardim de infância (instituição B)



Figura 22 - Área dos Jogos de chão – estágio jardim de infância (instituição B)



Figura 23 - Área da Casa das emoções - estágio em jardim de infância (instituição B)



Figura 24 - Área da Expressão Plástica - estágio jardim de infância (instituição B)



Figura 25 - Área da Expressão Plástica - estágio jardim de infância (instituição A)



Figura 26 - Área da Jogos - contexto jardim de infância (instituição A)



Figura 27 - Área das Ciências - estágio jardim de infância (instituição A)



Figura 28 - Área da Biblioteca - estágio jardim de infância (instituição A)



Figura 29 - Área Polivalente - estágio jardim de infância (instituição A)



Figura 30 - Área da Escrita – estágio jardim de infância (instituição A)



Figura 31 - Área da Garagem - estágio jardim de infância (instituição A)

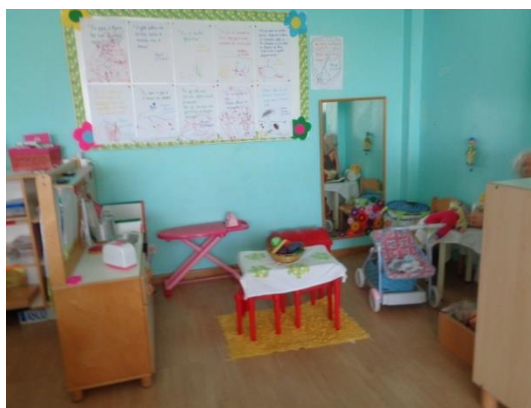


Figura 32 - Área do faz-de-conta - estágio jardim de infância (instituição A)