



Ada Cleide Alves **O Brincar Espontâneo em Contexto**
Galante **de Creche e Jardim de Infância**
Nº 110139013 *Conceções e práticas*

(Versão Definitiva)

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Setúbal
Março de 2015

Constituição do Júri

Presidente: Professor Doutor Albérico Afonso

Arguente: Professora Doutora Ângela Lemos

Orientadora: Mestre Especialista Maria Teresa de Matos

Agradecimentos

Em primeiro lugar, aos meus pais pelo apoio incondicional,

ao meu namorado pela força, paciência, pela sua preocupação constante, à sua enorme capacidade de ouvir e por, acima de tudo, acreditar em mim mesmo quando eu própria me colocava em causa,

à minha amiga Cátia Gomes, pelo companheirismo, pelo apoio, por acreditar nas minhas capacidades e pelo seu coração de ouro,

à professora Teresa de Matos pela exigência, pela disponibilidade no apoio presencial nos contextos de estágio, na ajuda à reflexão crítica em relação aos mesmos e no presente relatório, pelo lenço e pelas palavras de empatia no momento certo,

ao professor Augusto Pinheiro por destacar e demonstrar o aspeto mais importante do pedagogo: o humanismo e todos os valores/práticas associados, por conhecer intrinsecamente o valor da nossa profissão e por nos valorizar constantemente enquanto profissionais e, acima de tudo, enquanto pessoas,

à professora Manuela Matos pelos relatos teórico-práticos que me ajudaram a compreender melhor as situações vivenciadas nos contextos educativos,

às Educadoras Cooperantes, pelas aprendizagens e competências desenvolvidas baseadas nas reflexões prospetivas e retrospectivas contínuas em relação à prática. Pela oportunidade, pela disponibilidade, pelo apoio, pela compreensão e ajuda nas dificuldades por mim demonstradas durante a minha presença enquanto participante-observadora em estágio, nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

às crianças pelo acolhimento caloroso à minha chega pela primeira vez à sala, pelos sorrisos contagiantes, pelo carinho, pelos “bom dia” diários, pelos “até amanhã”, pela relação empática, de confiança criadas, pelo sentimento de pertença, por, sem saberem, me proporcionarem a autoconfiança de que eu era capaz e pelas experiências de aprendizagem que me proporcionaram enquanto futura Educadora, mas também como pessoa.

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como tema transversal “O brincar espontâneo em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância”. Esta produção académica surge como um produto articulado com as Unidades Curriculares de Estágio I e Estágio II, Seminário de Investigação e Projeto e das sessões de formação presenciais de outras U.C 's integradas no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Os contextos de estudo estão enquadrados nas instituições onde foram desenvolvidos os estágios no âmbito das U.C 's de Estágio I e Estágio II, em contextos formais de Educação de Infância, nomeadamente num contexto de Primeira Infância (Creche) e num contexto de Segunda Infância (Jardim-de-Infância), respetivamente. As participantes do estudo são as Educadoras Cooperantes que acompanharam a discente ao longo do seu processo de formação enquanto participante-observadora nos contextos de estágio.

O presente projeto de investigação visa indagar as conceções e os ideais teóricos das Educadoras participantes no estudo acerca do brincar espontâneo das crianças, colocando em paralelo as práticas observadas, decorridas das observações participantes nos estágios curriculares, em contexto de Creche e Jardim de Infância e as declarações, recolhidas em situação de entrevista, feitas pelas Educadoras Cooperantes participantes no estudo.

Este trabalho, sendo uma investigação-ação tem como objetivo explicitar os procedimentos de análise e interpretação das informações recolhidas em contexto de estágio em Creche e Jardim-de-Infância, bem como os procedimentos de intervenção pedagógica – ação em educação – por parte da estudante no que concerne à valorização e ao enriquecimento do brincar espontâneo por parte das crianças nos contextos formais da Primeira e da Segunda Infância.

Na presente investigação, e de acordo com a problemática do projeto em questão, apoiei-me nos princípios da abordagem interpretativa do brincar espontâneo em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, foi imprescindível adotar instrumentos de recolha de informação adequados ao estudo por forma a concretizar as intencionalidades por mim, inicialmente, delineadas. Como principais fontes de recolha de informação, servi-me do inquérito por “entrevista” (via email) às Educadoras, da observação participante com

recurso ao registo escrito (notas de campo) do que foi por mim observado durante os estágios em contexto de Creche e Jardim-de-Infância e da análise documental.

Palavras-chave: brincar; desenvolvimento; aprendizagem; creche; jardim-de-infância; criança; pedagogia.

Abstract

The present Report of the Project of Investigation takes as a cross subject “To play spontaneously in context of Day-care center and of Garden-childhood”. This academic production appears like a product articulated with the Curricular Unities of Traineeship I and Traineeship II, Seminar of Investigation and Project and of the present sessions of formation of other C.U ’s integrated in the Plan of Studies of the Master's degree in Pre-school Education.

The study context is fitted in the institutions where the traineeships were developed in the context of the C.U ‘s of Traineeship I and Traineeship II, in formal contexts of Education of Childhood, namely in a context of Early childhood (Day-care center) and in a context of Second Childhood (Garden-childhood), respectively. The participants of the study are the Cooperative Educators who accompanied the pupil along his formation process while observant-participant in the traineeship contexts.

The present investigation project aims participants inquire the concepções and the theoretical ideals of the Educators in the study about playing spontaneously of the children, when participants are putting in parallel the practices observed, resulted from the observations in the traineeships curriculares, in context of Day-care center and Kindergarten and the declarations gathered in situation of interview, made by the Cooperative Educators participants in the study.

This work, being an investigation-action has as I aim to set out the proceedings of analysis and interpretation of the informations gathered in context of traineeship in Day-care center and Garden-childhood, as well as the proceedings of pedagogic intervention – action in education – for part of the student in what concerns the increase in value and the enrichment of playing spontaneously for part of the children in the formal contexts of the First one and of the Second Childhood.

In the present investigation, and in accordance with the problematics of the project open to question, I rested on the beginnings of the interpretative approach of playing spontaneously in context of Day-care center and Garden-childhood, it was essential to adopt instruments of gathering of information appropriate to the study for form to make the intencionalidades real for me, initially, outlined. Like main fountains of recolhe of information, I supplied of the inquiry for “interview“ (he was seeing email) to the

Educators, of the observation participant with resource to the written register (notes of field) of what was for me observed during the traineeships in context of Day-care center and Garden-childhood and of the documentary analysis.

Key words: to play; development; apprenticeship; day-care center; kindergarten; child; pedagogy.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Índice	vii
Índice de Quadros	ix
Quadro de Acrónimos	x
Quadro de Imagens	xi
Introdução	1
1. Âmbito e objetivos de estudo	1
2. Estrutura do Projeto de Investigação.....	7
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	9
1. Perspetivas teóricas sobre o brincar.....	11
1.1 Base emocional, cognitiva e social da brincadeira	15
2. Definições de Brincar	27
2.1 Conceito de jogo, brincadeira e brinquedo.....	27
3. Modalidades do Brincar	32
3.1 Brincadeiras manipulativas	33
3.2 Brincadeiras construtivas	33
3.3 Brincadeiras motoras	34
3.4 Brincadeiras dramáticas (faz-de-conta)	35
4. A Intervenção do Educador de Infância.....	39
4.1 O Brincar e a Organização do Espaço/Materiais – Organização da Dimensão Espacial	41
4.2 O Brincar e a Rotina – Organização da Dimensão Temporal.....	47
4.3 A Observação e o Registo	49
4.4 O Planeamento.....	50
4.5 A Intervenção.....	52
4.6 A Avaliação	54
4.7 O Brincar e o Trabalho de Articulação com as Famílias	55
4.8 O Brincar e o Currículo da Primeira Infância	56
4.8.1 Brincar e a Literacia	56
4.8.2 Brincar e as Ciências.....	59
4.8.3 Brincar e a Expressão Plástica	60
4.8.4 Brincar e a Matemática.....	60
4.9 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o Uso de Andaimos	62
5. Brincar no exterior.....	67
5.1 A Situação Atual	67

5.2	A Importância de Brincar no Exterior	70
Capítulo II – Metodologia de Estudo		79
1.	Paradigma Interpretativo em Educação	80
2.	Os contextos de estudo	85
2.1	Descrição dos contextos	85
2.1.1	Contexto da Primeira Infância (Creche)	85
2.1.2	Contexto da Segunda Infância (Jardim de Infância)	90
3.	Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação	96
3.1	Instrumentos utilizados na recolha de informação	97
3.1.1	Observação participante	97
3.1.2	Reflexões cooperadas e conversas informais com as Educadoras participantes no estudo e com a equipa pedagógica	103
3.1.3	Inquérito por entrevista	104
3.1.4	Pesquisa documental	107
4.	Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação	108
4.1	Análise de conteúdo	108
4.2	A interpretação	110
Capítulo III – Apresentação e Análise das Informações Recolhidas		112
1.	Em situação de observação-participante	113
1.1	Apresentação e análise das observações em contexto de Creche	113
1.2	Apresentação e análise das observações em contexto de Jardim-de-Infância	121
2.	Em situação de entrevista	129
2.1	Apresentação e Análise de conteúdo da entrevista à Educadora de Creche	131
2.2	Apresentação e Análise de conteúdo da entrevista à Educadora de Jardim-de-Infância 134	
2.3	Apreciações finais das informações recolhidas em situação de entrevista	138
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação da Intervenção		140
1.	Contexto de estudo para a Primeira Infância (Creche)	141
2.	Contexto de estudo para a Segunda Infância (Jardim de Infância)	155
Capítulo V – Considerações finais		164
Referências Bibliográficas		177

Índice de Quadros

Quadro nº1 – Rotina da sala de Creche.

Quadro nº2 – Rotina da sala de Jardim de Infância.

Quadro de Acrónimos

U.C('s) – Unidade(s) Curricular(es)

I.P.S.S – Instituição Particular de Solidariedade Social

J.I – Jardim de Infância

Z.D.P – Zona de Desenvolvimento Próximo

Quadro de Imagens

Imagem 1 – Visualização da história.

Imagem 2 – Verbalizações relativas às imagens.

Imagem 3 – Disposição e organização da sala e dos materiais.

Imagem 4 – Exploração do grupo na banheira com água.

Imagem 5 – Observação da água a cair do regador sobre a mão (primeiro em maior quantidade e depois em pequenas gotas).

Imagem 6 – Enchimento de um bule com água com recurso a uma pá.

Imagem 7 – Criança a preparar a banheira para “dar banho ao bebé”.

Imagem 8 – Utilização dos diversos objetos disponibilizados (exploração das suas potencialidades).

Imagem 9 – Enchimento de um balde e consecutivo despejo; enchimento de um regador e consecutivo despejo (ato de encher e vazar).

Imagem 10 – Enchimento de um prato com água recorrendo a um regador.

Imagem 11 – Utilização da garrafa para beber água.

Imagem 12 – Exploração da passagem da água pelo funil e pela peneira; enchimento de um balde com água recorrendo a um copo.

Imagem 13 – Exploração dos conceitos: flutua/não flutua.

Imagem 14 – Pintura com água recorrendo aos pincéis.

Imagem 15 – Limpeza da água do chão recorrendo a panos.

Imagem 16 – Limpeza da água do chão recorrendo a esponjas.

Introdução

Nota introdutória:

Neste capítulo pretendo expor, no ponto 1, as minhas motivações pessoais para a escolha da temática em questão, bem como argumentar relativamente à pertinência do tema do presente estudo, descrevendo as intencionalidades do mesmo, a problemática e a situação problema. No ponto 2, apresento a organização geral do trabalho.

1. Âmbito e objetivos de estudo

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge de um processo de formação académica, advinda do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Setúbal. Este Relatório surge, assim, da articulação dos dois estágios enquanto participante-observadora através das Unidades Curriculares de Estágio I e Estágio II em contextos formais de Creche e Jardim de Infância, respetivamente, da U.C de Seminário de Investigação e Projeto e das sessões de formação presenciais de outras U.C 's integrantes do programa de Mestrado.

Devo, nesse sentido, referir que ao longo do presente Projeto incluo referências e citações que constituíram parte de trabalhos académicos realizados ao longo do Mestrado em Educação “Pré-Escolar”. Saliento que essas reflexões/produções anteriores foram primordiais para refletir, investigar e concretizar o Relatório do Projeto de Investigação que aqui apresento.

É importante, ainda, realçar que mais do que um produto académico, este relatório é a explicitação de um processo de crescimento pessoal e profissional na área da Educação de Infância enquanto futura educadora. É reflexão da prática e do observado, é pesquisa, é, partilha, é co construção de suportes teórico-práticos, é investigação-ação, é construção da minha prática pedagógica futura.

Este trabalho final tem como tema transversal: “O brincar espontâneo em contexto de Creche e Jardim de Infância”. É de todo relevante explicitar o conjunto de motivações que me levaram à escolha da temática desta intervenção.

Como futura Educadora de Infância, uma profissão com uma ligação direta e profunda ao humano onde a identidade profissional e a identidade pessoal estabelecem uma continuidade, creio ser fundamental o exercício de retrospeção descritiva e interpretativa da minha experiência educativa na infância em relação ao brincar. Esse lado pessoal estaria ligado ao meu saber de interioridade, à minha própria biografia, a todo o meu ser e a toda a minha história. Ao ativar/reactivar estas memórias pretendo alargar o meu autoconhecimento. Contudo, esta forma de consciencialização permite também aceder a situações positivas da minha infância e que foram benéficas para mim enquanto criança e, de certa forma, ao longo de toda a minha vida.

No contexto que frequentei desde os 3 meses até aos 9 anos de idade (Creche, Jardim-de-Infância e Tempos Livres) o brincar era muito valorizado, dentro da sala e no recreio. Do que mais me recordo é do recreio, do que tenho melhores memórias, o que mais me traz saudade da minha infância, é o recreio. Era ali, naquele espaço amplo, não apinhado por equipamentos, que vivíamos a verdadeira natureza da criança. O grande espaço de relva onde jogávamos futebol e contactávamos com a natureza (apanhávamos “bichos” e observávamo-los), o campo de basquetebol, os equipamentos (feitos em madeira, de pneus de carros e cimento) para escorregarmos, treparmos, baloiçarmos, escondermo-nos, saltarmos, pendurarmo-nos, a cadeira e as mesas onde brincávamos às escolinhas, os canteiros de flores, as árvores, as plantas e os diferentes tipos de solo (areia de diferentes tons, pedrinhas, calçada, cimento). Esta Instituição dava muita importância ao espaço exterior e apostou muito na utilização diária desse espaço. Foi por isso, na minha opinião, um dos espaços mais ricos e, conseqüentemente, um dos mais importantes no meu desenvolvimento e na minha formação.

Para além do contexto formal ter sido muito rico no que se refere ao brincar espontâneo, também com os meus pais pude apreciar, nesse sentido, uma continuidade educativa. O brincar na rua com os pares (o jogo das escondidas, da apanhada, das sete pedrinhas, o futebol, o voleibol, as conversas, entre muitas outras brincadeiras) e o brincar sozinha em casa foram riquíssimos para o meu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, em suma, para a construção da minha identidade.

Ainda hoje me delicio sempre que observo crianças a brincarem nos jardins, nas ruas, nos parques infantis, ..., numa pureza e “liberdade imensa”, sem serem precisos os denominados “materiais pedagógicos”. A pedagogia está nas outras crianças, no adulto,

na relação, no diálogo, na partilha, na descoberta, na exploração, no movimento, na ação, na terra, na relva, nas poças de água, na flor, na pedra, no caracol, na borboleta, na abelha, no sol, na chuva, no vento, no frio, no calor, está na própria criança.

Neste sentido, através da minha motivação para a escolha da temática do presente relatório, pretendo debruçar-me mais concretamente sobre o “brincar espontâneo”, ao invés do “brincar dirigido”, ressaltando a importância do ato de brincar em si. O brincar no seu modo mais natural e espontâneo, livre. É a importância do movimento, da ação, da experiência, do conhecimento do mundo, do autoconhecimento, da construção da identidade da própria criança, da interação social, da criação de vínculos, ... O brincar como meio de expressão e crescimento da criança. Como escreve Drummond de Andrade: *“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”* (Carlos Drummond de Andrade).

De acordo com a perspectiva que detenho sobre o mundo em geral e sobre a nossa sociedade em particular, denuncio a falta do brincar no dia-a-dia das crianças que, a meu ver, se tem vindo a agravar até ao presente. Tal como Piaget, também a minha perspectiva relativamente à importância do brincar defende que *“a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa”* (Jean Piaget). Não obstante, a meu ver, a Educação de Infância enquanto *“primeira etapa da educação básica”* (CEI, 1997:15) no desenvolvimento global da criança, não vejo forma mais rica de articular as diferentes áreas de conteúdo – sócio afetiva, motora, cognitiva - do que através da brincadeira social espontânea assegurada/sustentada e intencionalizada pela equipa pedagógica.

Como refere Márcia Sousa no seu Relatório do Projeto de Investigação: *“Em suma, atribuir valor pedagógico à brincadeira, sustentando esta intencionalidade com a ideia de Azevedo (1996): Os educadores de infância habituaram-se a defender, até mesmo com um certo dogmatismo, o valor da brincadeira; mas esse valor atribuído não tem sido, necessariamente, refletido na prática. Os educadores precisam de se sentir fortalecidos e de possuir conhecimentos solidamente interiorizados, de modo a poderem defender, com rigor, o valor vital que brincar deve ter no âmbito da educação da criança”* (Sousa, 2012:2).

Após a definição da problemática do projeto de investigação surgiram algumas questões de partida e que me iriam ajudar a iniciar uma pesquisa bibliográfica, procurando suporte teórico para as mesmas:

- O espaço e os materiais e o brincar: Como pode o educador organizar o espaço (na sala e no espaço exterior) e que materiais deve e como deve disponibilizar de forma a proporcionar/apoiar o surgimento de brincadeiras espontâneas por parte das crianças?

- A rotina e o brincar: Como deve o educador organizar a rotina diária para proporcionar o surgimento e a continuidade das brincadeiras espontâneas por parte das crianças?

- A criança e o brincar: O que é o brincar espontâneo?

Ou seja, este estudo pretende, efetivamente, tentar dar resposta/investigar à questão: “Como pode o Educador de Infância intervir e que postura deve adotar para facilitar, apoiar e melhorar a qualidade do brincar espontâneo das crianças?”.

Este projeto de investigação assenta na abordagem interpretativa do brincar espontâneo em contexto de Creche e Jardim-de- Infância. Através desta abordagem tentarei compreender melhor o objeto que está em estudo: as conceções que as Educadoras de Infância detêm sobre o brincar espontâneo por parte das crianças de Creche e de Jardim de Infância e de que procedimentos se servem para assegurar o brincar nas suas práticas diárias.

Questiono-me se o brincar está a ser devidamente valorizado pela ação das educadoras em particular, e da equipa de sala, no geral, em contexto de Creche e Jardim de Infância: “Será que perspetivam o brincar como um meio de ensino-aprendizagem?”; “O que fazem na sua ação diária para facilitar/proporcionar a prática do brincar?”; “Será que observam e registam a criança a brincar para o conhecimento da mesma?”; “Será que apoiam as brincadeiras das crianças ou as perspetivam como algo para “ocupar o tempo” das crianças enquanto têm uma oportunidade para realizar outras coisas em sala?”.

Nesse sentido, foi elaborada uma questão para poder ser respondida pelas Educadoras participantes no estudo, o que que facilitou, junto de todo o enquadramento teórico e de todo o processo de observação participante, aceder às conceções das

Educadoras relativamente ao brincar em contexto educativo. Foi, então, formulada a seguinte questão aberta para o questionário/entrevista:

- Exponha as suas conceções sobre o brincar e sobre os procedimentos que desenvolve para assegurar o brincar no dia-a-dia da criança no contexto educativo. Peço o favor de ilustrar a sua resposta com exemplos concretos que me ajudem a compreender essas mesmas conceções e procedimentos.

Para além das conceções e práticas das educadoras de Creche e Jardim de Infância, o presente estudo tem como intencionalidades partilhar/expor os referenciais teóricos de alguns autores que investigaram a temática do brincar, que me ajudaram a refletir de uma forma fundamentada a prática diárias das educadoras e a minha própria intervenção nos contextos aquando da minha participação enquanto participante-observadora de forma a facilitar o brincar espontâneo das crianças.

A conceção de Educação de Infância e de criança têm evoluído ao longo dos tempos, reconhecendo a criança como sujeito ativo na sua formação (com necessidades, gostos, interesses, capacidades e competências) e os profissionais de Infância deixaram de ser vistos como meros prestadores de assistência e serviços de guarda às crianças para passarem a ser “educuidadores”.

Como refere Nair Rios Azevedo *“atribuir à educação pré-escolar funções educacionais implica admitir que a ação de todo o contexto educacional são intencionalizados com vista ao desenvolvimento e à aprendizagem; implica, por isso, admitir a existência de um currículo que deve ser concebido, implementado e avaliado.”* Indo ao encontro da temática desta produção académica, e citando novamente Nair que ressalta *“o valor que brincar tem no desenvolvimento e na aprendizagem da criança [...] e para a necessidade de se reconhecer a brincadeira como um direito da criança”* (Azevedo, 1997:125).

Nota: Ao longo do trabalho algumas palavras contidas em citações de alguns autores, que por mim forem referenciados, encontram-se entre “aspas”, nomeadamente as palavras: “pré-escolar”, “estimular/estímulo” e “estratégias”. Optei por as colocar assim, entre aspas, por não concordar com os três termos utilizados Contudo, como são parte de uma citação não os podia alterar.

Em relação denominação de Educação Infantil como “Educação Pré-Escolar”, este termo transmite uma concepção de criança, em idade de Creche e de Jardim de Infância, como não pertencendo a uma período da vida com características e necessidades próprias, mas sim uma pré-fase. Esta palavra também remete, o período da infância, para uma forma de preparação para a vida escolar (escolarização da infância);

O termo estimular não se coaduna com a abordagem educativa na medida em que se baseia na abordagem bahaviorista (comportamentalista) assente na perspectiva de que um comportamento é uma resposta a um estímulo;

O termo estratégia remete-nos para um cenário bélico, dessa forma não faz sentido usar expressões de guerra na Educação.

2. Estrutura do Projeto de Investigação

O presente Relatório do Projeto de Investigação encontra-se dividido em V Capítulos.

No Capítulo I – “Quadro Teórico de Referência”, apresento uma breve revisão teórica suportando-me em literatura relativa ao tema do brincar espontâneo das crianças; apresento algumas perspetivas teóricas sobre o brincar citando alguns autores que se debruçaram sobre a presente temática; apresento várias definições, ideias e conceções de brincadeira e de jogo; apresento a importância do brincar no desenvolvimento holístico da criança (a nível físico, emocional, social e cognitivo); exploro as diferentes modalidades do brincar (brincar ao faz-de-conta, brincar no exterior – recreio); e, no final do capítulo, evoco a intervenção do Educador de Infância como ator que propicia, facilita e enriquece o brincar social das crianças nas suas práticas pedagógicas em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância, e não obstante, o seu papel na organização do espaço, das rotinas e dos momentos de brincar.

No Capítulo II – “Metodologia do Estudo”, apresento a metodologia de investigação. Inicialmente inscrevo o estudo no paradigma interpretativo em educação fazendo um breve enquadramento teórico acerca do mesmo. Posteriormente, apresento os contextos de estudo, referindo as participantes e a descrição dos próprios contextos onde foi desenvolvido o projeto. De seguida, descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha de informação utilizados na investigação, indicando a intencionalidade do estudo. No final do capítulo, descrevo os dispositivos e procedimentos de análise e interpretação das informações recolhidas ao longo da investigação.

No Capítulo III – “Apresentação e Análise das Informações Recolhidas”, onde apresento e analiso as informações recolhidas nos contextos de estudo através das observações por mim realizadas enquanto participante observadora nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância relativamente às práticas pedagógicas e aos procedimentos das Educadoras participantes no estudo no que concerne ao brincar espontâneo das crianças em contexto; apresento e analiso as informações recolhidas nos contextos de estudo através da interpretação e análise de conteúdo da questão aberta colocada às educadoras, comparando-as com as observações por mim realizadas enquanto participante-observadora e com a análise documental. Estabeleço também as dicotomias e as similitudes entre o discurso das Educadoras e as suas práticas diárias pedagógicas em contexto.

No Capítulo IV – “Apresentação e Interpretação da Intervenção”, recorro à narrativa descritiva por forma a apresentar a minha intervenção/ação pedagógica, nos contextos de estudo para a primeira e para a segunda infância, de acordo com a temática do projeto de investigação. Procedo à descrição das minhas propostas pedagógicas em contexto, indo ao encontro da temática, revelando a forma como atuei no desenvolvimento das mesmas e, no final, teço uma análise retrospectiva crítica e reflexiva em relação à minha intervenção pedagógica nos contextos de estudo.

No Capítulo V – “Considerações Finais”, faço um apanhado, de forma crítico-reflexiva, do estudo. Nomeadamente em relação à minha intervenção, às dificuldades encontradas e às modalidades utilizadas para superar essas mesmas dificuldades, às dificuldades que ficaram por superar, o que resultou ou falhou na minha intervenção no decorrer do estudo, às minhas conquistas/aprendizagens enquanto futura Educadora, o que modificaria ou não na minha intervenção pedagógica/investigativa. Em relação às informações recolhidas através das entrevistas, da observação-participante e da análise documental, coloco em paralelo a análise dos discursos das Educadoras participantes no estudo com a observação crítico-reflexiva das suas práticas pedagógicas diárias. Por fim, procedo a uma reflexão sucinta em relação à temática do estudo, nomeadamente o brincar espontâneo das crianças em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, de acordo com a minha perspetiva pessoal recorrendo às leituras efetuadas acerca da mesma.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

Vai já para dentro, menino!

“Vai já para dentro menino!
Vai já para dentro estudar!”
É sempre esta lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...

Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado
E eu preciso de saber tudo!

Há tempo para conhecer,
Há tempo para explorar!
Basta os olhos abrir,
E com o ouvido escutar.

Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Ou terminando no começo!

Se eu me fecho lá em casa,
Numa tarde de calor,
Como vou ver uma abelha
A tirar pólen da flor?

Como vou saber o que é chuva,
Se eu nunca me molhar?
Como vou sentir o sol,
Se eu nunca me queimar?

Como vou saber o que é terra,
Se eu nunca me sujar?
Como vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?

Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até ao fundo,
Quero ter Barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!

Pedro Bandeira (adaptado)

Nota introdutória:

No presente capítulo, faço o enquadramento teórico relativo ao tema do projeto: “O brincar espontâneo”, apresentando algumas perspectivas teóricas sobre o brincar. Recorrendo a citações de autores que se debruçaram sobre a temática, e que foram o meu suporte para o aprofundamento do meu conhecimento dentro da temática, clarifico alguns conceitos nucleares relativos ao tema.

1. Perspetivas teóricas sobre o brincar

A construção social do conceito de infância tem-se modificado. Dessa forma, *“assistimos ao longo do século XX à conquista pela criança de um lugar de relevo nas preocupações das sociedades”* (Vale, 2013:11).

Ao longo do tempo, a infância tem vindo a adquirir *“consistência enquanto fase evolutiva com características próprias e com um sentido também próprio, independente da sua relação com a etapa adulta: ser criança surge como algo importante em si mesmo e a infância como uma etapa que há que saber disfrutar e saudar enquanto tal, sem ter que 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”* (Zabalza, 1992:63).

Não obstante, o Estado tem vindo a assumir *“um papel progressivamente mais ativo na defesa da infância, lançando-se programas de intervenção ao nível da saúde, proteção, educação e desenvolvimento das crianças (Clarke, 2004) que enquadram a construção dos sistemas educativos e da rede de apoio às famílias e crianças. Cumulativamente, a nível internacional, testemunhámos a aprovação de diversos documentos relativos à infância, da Declaração de Genebra em 1924 e da Declaração Universal dos Direitos das Crianças em 1959 até à Convenção dos Direitos das Crianças em 1989. [...] Foi ainda criada pela ONU a UNICEF, em 1947, que se transformaria num organismo permanente desta organização, um papel de relevo na ação e legislação adotada nos diversos países em relação à infância”* (Vale, 2013:11).

De seguida, faço referência a alguns desses documentos, cujos princípios vão ao encontro da temática do presente estudo.

No princípio 7º da “Declaração dos Direitos da criança das Nações Unidas” podemos ler: *“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos”*.

No artigo 31º da “Convenção sobre os direitos da criança (in Gabinete de Documentação e Direito Comparado) encontramos no primeiro ponto: *“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”*.

Gianfranco Zavalloni, apresenta outra perspetiva dos direitos das crianças, denominados por: “Manifesto dos Direitos Naturais das Crianças” que, na sua opinião, são descurados pela sociedade contemporânea. Esses direitos consistem no: **1. Direito ao lazer** – viver períodos de tempo que não sejam planeados pelos adultos; **2. Direito a sujar-se** – brincar com areia, terra, erva, folhas, água, seixos, raminhos; **3. Direito de cheirar** – sentir o prazer do cheiro, reconhecer os perfumes da natureza; **4. Direito ao diálogo** – ter oportunidade de escutar e de falar; **5. Direito a usar as mãos** – pregar um prego, serrar e lixar madeira, usar lixa, colar, modelar barro, atar cordas, acender uma fogueira; **6. Direito a um bom começo** – comer comida saudável desde o nascimento, beber água pura, respirar ar limpo; **7. Direito à rua** – brincar livremente nas praças, andar na rua; **8. Direito à natureza em estado selvagem** – construir cabanas nas florestas, brincar às escondidas no meio de canas, trepar às árvores; **9. Direito ao silêncio** – ouvir o vento a soprar, os pássaros a cantar, a água a gorgolejar; **10. Direito aos matizes** – ver o nascer e o pôr-do-sol.”

Segundo Brock et al. (2011):

“Em 1994 o relatório da Carnegie Task Force Report identificou especificamente a “importância crítica dos três primeiros anos como um ‘ponto de partida’ crucial na jornada educacional de uma criança”. As pesquisas informam sobre a incrível capacidade das crianças pequenas (Trevarthen, 1992; Gardner,

1993) e como as experiências nessa curta janela de tempo, conscientes ou não, influenciam consideravelmente o desenvolvimento futuro (Eliot, 1999). A brincadeira é um meio eficiente para a aprendizagem nos primeiros anos, já que estes são os anos nos quais a fundação para o futuro desenvolvimento é construída (Blakemore, 1998)” (Brock et al., 2011:128).

Desta forma, fica expressado que o *“brincar é, de facto, uma necessidade da criança, uma fonte de aprendizagens e até um direito da criança – assim reconhecido formalmente na Convenção dos Direitos da Criança”*. (Santos, 2009:7), estando *“a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação, educação e afeto”* (Azevedo, 2001:126).

Kishimoto (2010) defende *“a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”* (Kishimoto, 2010:4).

Nesse sentido, Zabalza (1992) afirma: *“a criança pequena é já algo, possui condições e características, é capaz de desenvolver capacidades e potencialidades em determinado grau. Possui a sua individualidade já esboçada, ainda que a nível de projeto. Trata-se de ir desenvolvendo esse projeto e não de ir configurando em seu lugar uma ideia preconcebida, estranha a essas dimensões já existentes”* (Zabalza, 1992:48).

Contudo, como aponta Ferreira (2010), *“há uma desvalorização do brincar em favor do conhecimento estruturado e formal”* (Ferreira, 2010:12).

Indo ao encontro dessa ideia, Ferland (2006) afirma que:

“vivemos num mundo [...] que valoriza a rapidez, a performance, a competição e o êxito social. As pressões exercidas por este frenesim do desempenho [...] De facto, desde o berço, estes são cercados por expectativas de rendimento; espera-se que se desenvolvam com rapidez, que realizem aprendizagens muito precocemente. Hoje em dia, a competição começa à nascença. Que a criança seja a melhor, ocupe o primeiro lugar, seja precoce na marcha, na fala ou no funcionamento em grupo, eis o que deixará o seu meio feliz. De certa forma, esperamos que os nossos filhos envelheçam antes de tempo” (Ferland, 2006:30).

É preciso *“assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o cotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares que esse mundo pensa que abrirão às crianças as portas do sucesso”* (Formosinho, 2011:48). Essas atividades, estruturadas pelos adultos, controlam os dias das crianças, inclusive os seus momentos livres. Contudo, *“não será paradoxal agir assim quando sabemos que a maioria dos pais deseja que os filhos se tornem autônomos o mais depressa possível, que sejam capazes de decidir, de escolher, de ser responsáveis por si?”* (:32)

Caba (2008) acrescenta ainda a ideia de que, *“induzidos num grande erro que nos é vendido pelo sistema convencional, criamos para os nossos filhos agendas preenchidas para que sejam maduros, eficientes e tenham êxito desde muito pequenos, adiando ou bloqueando a ação de brincar como se fosse um mero passatempo e não como uma mais-valia para a sua formação pessoal, social e criativa”* (Caba, 2008:10).

Pois, segundo Santos (2010) *“nem sempre compreendemos a importância de brincar, sobretudo no Mundo competitivo de hoje, em que a tentação é evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras e o desejo é que o ocupem com atividades aparentemente mais construtivas. Para a criança, no entanto, não há atividade mais construtiva que brincar”* (Santos, 2010:3).

Nesse sentido, *“o direito à infância é, nesta discussão, prioritariamente, o direito ao não-trabalho, característico da brincadeira e que constitui como o espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa”* (Wajskop, 1995:26). Contrariando na ideia de escolarização dos contextos de Creche e Jardim-de-Infância.

Assim, *“é [...] fundamental que no momento em que se definem Metas de Aprendizagem para a Educação “Pré-Escolar”, não se perca de vista a dimensão lúdica do currículo em educação de infância e se evitem os perigos de um currículo demasiado formal”* (Santos, 2010:3). Nesse sentido, os Educadores têm um papel preponderante na medida em que, ao permitirem e facilitarem o brincar em contexto educativo, reconhecem *“a brincadeira pode ser concebida como o centro de um currículo de primeira infância”* (Spodek e Saracho, 1998:223).

Os contextos de Creche e Jardim de Infância, para serem inclusivos, precisam “*de empurrar porta fora o currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único e criar diversificação de oportunidades de aprendizagem*” (Formosinho, 2011:55). Contudo, o Educador não pode didatizar o brincar nem deixar que ele ocorra livremente. Ao didatizar o brincar o Educador controla a atividade de acordo com os conteúdos programáticos, não permitindo que as crianças possuam “*a iniciativa de definirem nem o tema, nem os papéis, nem o conteúdo e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira. [...] Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar*” (Wajskop, 1995:25).

1.1 Base emocional, cognitiva e social da brincadeira

Do ponto de vista de Zabalza (1992) e da formação da criança em contexto educativo, um aspeto fundamental a destacar “*é a ideia de que o aluno da escola infantil é um sujeito não sectorizável. O que se vai desenvolvendo é a criança como um todo. O afetivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma intensa dinâmica, na qual o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o EU e as relações que (numa relação bipolar de ida-e-volta, de influenciar e ser influenciado), a partir dele, se estabelecem com a realidade ambiental (entendida como o conjunto de circunstâncias pessoais, físicas, etc.)*” (Zabalza, 1992:47). O mesmo autor, citando Burton (1980) que assinala que a criança “*aprende como um todo e não por secções. [...] A mente ou intelecto, o corpo e as emoções [...] não são entidades com a possibilidade de se separarem, mas sim aspetos funcionais de um todo unificado. A criança funciona como um todo integrador unificado*” (idem).

Os contextos educativos de Creche e de Jardim-de-Infância, antes de serem locais de aprendizagem são, primeiramente, espaços “*de vida que pertencem à própria vida e com ela se misturam*” (Mendonça, 1994:40). Assim, a aprendizagem trata-se “*fundamentalmente, de um processo de interação com as pessoas, as ideias, o meio e as coisas*” (Zabalza, 1992:89).

A criança que participa no dia-a-dia dos contextos educativos “*apropria-se de uma forma de estar no mundo de acordo com a experiência pessoal que já possui da realidade, exerce as suas potencialidades e a sua expressão natural num grupo de iguais,*

é um momento privilegiado onde a criança investe toda a sua atenção, a sua criatividade e perseverança na construção de um desenvolvimento harmonioso. O jogo é a estratégia pedagógica mais adequada para promover esse desenvolvimento” (Mendonça, 1994:333).

Zabalza (1992) postula que:

“o processo de desenvolvimento intelectual torna-se muito dinâmico e está fortemente influenciado pelo contexto de condições em que se produz: quando a criança se aproxima ou entra em relação com um objeto, ela “atua” em função do seu esquema prévio com o qual captará determinadas características ou qualidades desses objetos que passam a fazer parte, a integrar-se, no conhecimento que já possuía sobre esse ou outros objetos similares, alterando-se, dessa forma, o esquema prévio (porque agora “sabe-se” mais do que se sabia) e permitindo que a próxima atuação sobre os objetos também melhore, uma vez que o esquema que se põe em funcionamento também está agora mais desenvolvido. Isto significa, em resumo, que as estruturas cognitivas se vão aperfeiçoando progressivamente na base da sua aplicação ao contacto/conhecimento da realidade” (Zabalza, 1992:266).

Brincar revela-se uma necessidade desde que a criança é bebé e “brinca com o seu própria corpo *“(observando e mexendo a mão ou o pé), com a voz (ensaiando sons, repetindo-os), com as ações (atirando um objeto sem outro propósito que o de ver o que acontece) à fase seguinte em que a criança brinca ao “cu-cu” com um adulto ou com outra criança num esboço de jogo das escondidas, ou ainda à fase do jogo do faz-de-conta que corresponderá aos anos do jardim-de-infância* (Santos, 2009:7).

Contudo, a criança não nasce a saber brincar. É através do contacto com os materiais, da observação e da intervenção do Educador que a criança aprende e desenvolve as suas brincadeiras (cf. Kishimoto, 2010:4).

A criança, *“é concebida em função do seu meio social, sua família e sua história. [...] O período compreendido entre 0 e 6 anos é considerado constitucional para a personalidade e o jogo é entendido como uma aprendizagem sociocultural e afetiva. Em função da formação e da especialidade do profissional, a importância do jogo recai sobre o desenvolvimento de competências e capacidades afetivas, cognitivas, sociais ou à*

junção de vários desses fatores” (Wajskop, 1994:271), traduzindo-se no desenvolvimento global da criança (lado afetivo, social e cognitivo).

Para 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”* (Gomes, 2010:46)

Segundo o mesmo autor, *“é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o Mundo lhe oferece”* (Gomes, 2010:46).

Nessa perspetiva, no ato do brincar, através do envolvimento ativo com o ambiente *“as crianças constroem a sua compreensão do mundo que as rodeia, interpretando a realidade”* (Salomão e Martini, 2007:8).

O brincar, sendo a forma mais natural e espontânea de a criança aprender (cf. Wieder e Greenspan, 2002:187), onde a criança tem a *“oportunidade de decidir, agir e brincar com espontaneidade e autonomia, num ambiente “estimulante”, de curiosidade, explorando, exercitando, resolvendo problemas, lhe permite um forte envolvimento e aprendizagens significativas”* (Vale, 2013:13).

A brincadeira é, assim, perspectivada como estando ligada *“às aprendizagens significativas da criança, como sendo a atividade por excelência onde a criança (a criança de carne e osso) age por si própria tal como é, como ela se nos apresenta, contextualizada na realidade específica de cada situação”* (Mendonça, 1994:333).

Acrescentando ainda, que esse conhecimento é melhorado na prática do “fazendo” (cf. Brock et al., 2011:138). Através das experiências sensoriomotoras (o gosto, a visão, a audição, o cheiro e o tato) as crianças recolhem as primeiras informações do mundo externo (cf. Brock et al., 2011:145) e das suas próprias emoções. Assim, através da brincadeira por parte da criança, ocorre a descoberta de si mesma e do outro.

Dessa forma, *“as crianças aprendem melhor quando elas têm tempo de experimentar e explorar o mundo por si próprias [...] As crianças são encorajadas a*

tomar decisões autônomas, independentes baseadas nessas experiências ativas, para desenvolver a confiança e a reflexão na aprendizagem pessoal” (Brock et al., 2011:99).

Para Dewey (1976) *“a escola não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida. Privilegiar a experiência, e sobretudo a experiência no quadro social, apropriando-se dos elementos do meio e aprender fazendo tais são, em resumo, os princípios de uma pedagogia por e pela ação” (Mendonça, 1994:32).*

É nesta perspectiva, *“do brincar como alavanca do desenvolvimento da criança e das possibilidades, que o mesmo oferece a auto afirmação da criança como protagonista de sua própria história” (Girardi et al, 2004:220), a criança como sujeito. As crianças, ao brincar, estão a construir “as fundações de toda a sua futura aprendizagem” (Brock et al., 2011:127).*

O brincar espontâneo da criança, é reconhecido como tendo *“valor educativo não apenas porque atualiza e incorpora os conhecimentos prévios infantis, mas também porque permite sua generalização e conscientização” (MED, 1998:16).* Nessa perspectiva, quando as crianças brincam fazem *“um autodiagnóstico do que sabem, do que podem fazer e do que podem aprender depois” (Brock et al., 2011:199).*

Nesse sentido, *“e seguindo a analogia da viagem, o objetivo não é o destino mas sim a própria viagem” (Zabalza, 1992:116).* O esforço não é valorizado quando obtidos os resultados desejados, mas sim no decorrer de toda a atividade do brincar da criança (cf. Ferland, 2006:47).

As crianças, estando intrinsecamente motivadas para a exploração e para a aprendizagem, agindo de forma espontânea segundo os seus interesses, *“descobrimo [...] que se constitui, nesse sentido, no objetivo primário de conhecimento (tanto na materialidade do seu corpo, como na dinâmica das suas funções e características pessoais). Inclusivamente, o conhecimento dos outros, das coisas, das situações, faz-se, de certa maneira, por referência à sua relação direta ou indireta com as pessoas, coisas ou situações” (Zabalza, 1992:160).*

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” (Caba, 2008:10).*

Assim, a brincadeira “*é, de certa forma, a linguagem primária da criança, a sua linguagem em ação, que lhe permite soltar o seu mundo interior e as suas emoções, bem como o seu mundo imaginário. Assim sendo, representa um importante exutório para a sua expressão*” (Ferland, 2006:45).

Malaguzzi entende que as crianças têm no mínimo 100 linguagens através das quais elas comunicam e se expressam através de todos os tipos de brincadeira. (cf. Brock et al., 2011:168). Por isso, durante as brincadeiras das crianças, o Educador precisa de estar atento aos seus “*gestos, expressões faciais, postura e contacto visual nas suas interações comunicativas*” (Brock et al., 2011:168).

O Educador, ao “*interessar-se pela brincadeira é interessar-se pela criança como um todo, visto que brincar se agrega a todas as suas facetas*” (Ferland, 2006:222).

Brincar “*possibilita à criança a expressão dos seus sentimentos, a exploração da sua imaginação e criatividade; ajuda-a na descoberta do seu próprio corpo e das suas possibilidades, na descoberta dos outros e no desenvolvimento de relações interpessoais; dá-lhe possibilidades de recriar papéis e funções que lhe são familiares e a descobrir novas formas de conhecer, manipular, operar e reorganizar os diferentes elementos que constituem parte integrante do seu ambiente físico e social*” (Azevedo, 2001:126).

Por o brincar espontâneo ser uma forma prazerosa de a criança aprender e se desenvolver, é perspectivado como não requerendo “*qualquer esforço da parte da criança. Nada poderia ser mais falso: como é agradável, a criança investe nele muita energia e esforço, mais do que numa atividade desagradável ou que a deixe indiferente*” (Ferland, 2006:46). Embora nem sempre consciente disso devido à sua motivação intrínseca, a criança necessita de se esforçar, aplicando todas as suas competências para se superar a si mesma e as suas dificuldades/limitações.

Segundo vários investigadores, “*as crianças podem demonstrar níveis mais elevados de comunicação verbal, de pensamento criativo, de imaginação e de resolução de problemas em situações de brincadeira*” (Brock et al., 2011:43).

Concluindo, “*o valor do lúdico é reconhecido como um instrumento dinâmico que potencia a aprendizagem, o crescimento, que permite à criança descobrir-se, compreender-se a si própria, aos outros e ao que a rodeia, integrando e acomodando*

experiências. O brincar transporta assim a criança para um mundo intuitivo, espontâneo, onde nada é imposto, onde conta o processo e não o produto, onde a aprendizagem é ativa, facilitando o desenvolvimento e o crescimento” (Silva, 2010:11).

A criança é *“um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética”* (Horn, 2004:18).

Para compreender o mundo social da criança é necessário compreender o valor e a natureza das experiências sociais destas com os seus pares e com os adultos e o seu *“papel no desenvolvimento social e emocional das crianças”* (Ladd e Coleman, 2002:120). São as relações sociais que as crianças estabelecem que lhes permite formar a sua compreensão do mundo social (cf. Hohmann e Weikart, 2009:574). Não obstante, segundo Vygotsky (1973), *“a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos se ativa, potencia e configura a partir da, e no marco da, interação social”* (Zabalza, 1992:225).

Assim sendo, os contextos de Creche e de Jardim de Infância assumem um papel importante na socialização das crianças *“na medida em que favorece o estabelecimento de amizades e o desenvolvimento de competências sociais desde muito cedo”* (Ladd e Coleman, 2002:136). É, sobretudo, neste período de comunicação interpessoal, que a criança descobre o outro. (cf. Zabalza, 1992:162), envolvendo-se em brincadeiras sociais *“com um propósito combinado”* (Brock et al., 2011:207).

Segundo Ladd e Coleman (2002):

“é na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares. Os bebés com 2 meses já se fixam nos pares (Vincze, 1971) e aos 3 ou 4 meses aparecem os primeiros gestos sociais (Hartup, 1970). Aos 6 meses de idade surgem os primeiros sorrisos e vocalizações dirigidos aos pares. Ao longo do primeiro ano de vida os bebés exibem uma variedade de comportamentos sociais e participam em ações sucessivas com os seus pares. Ao longo do segundo e terceiro anos, as crianças adquirem a capacidade de coordenar as ações sociais com os seus parceiros (imitando, por exemplo, as ações não verbais de um dos seus pares), o que, por sua vez, lhes permite envolver-se em atividades lúdicas mais sofisticadas e recíprocas” (Ladd e Coleman, 2002:121).

A “*educação para a sociabilidade*” como assinala Bertin (1975), *parte de uma ideia do sujeito como alguém que resulta e participa de factos, situações, condições e condicionamentos particulares, que faz parte de uma dinâmica relacional [...] peculiar. É, partindo desta ideia, que a instituição escolar e o educador da escola infantil vão gerar um processo de intervenção formativa no âmbito da dimensão social-relacional*” (Zabalza, 1992:221).

Ferland (2006) afirma que *“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”* (Ferland, 2006:149). A capacidade social aumenta à medida que as crianças interagem socialmente com os outros, *“na tomada de consciência, igualmente progressiva, das necessidades e sentimentos dos outros”* (Hohmann e Weikart, 2009:573).

No seguimento dessa perspetiva, *“a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. [...] Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva”* (Wajskop, 1995:32).

O brincar social permite à criança *“explorar, as convenções da interação com os outros, a tomada de turnos, a cooperação, a reciprocidade, o compartilhamento, liderar e ser liderado, o desenvolvimento de ideias e a utilização de normas, valores e morais”* (Brock et al., 2011:207).

O grupo de pares é central ao desenvolvimento e à competência social, *“como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros lhe permite constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas”* (Horn, 2004:17).

Várias investigações demonstram que as crianças *“se mostram menos tensas a adotar comportamentos mais exploratórios perante novas situações, quando acompanhadas por um amigo ou conhecido”* (Ladd e Coleman, 2002:151).

É nos pares que as crianças encontram *“apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências em liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso”* (Hohmann e Weikart, 2009:602). Os pares servem de colaboradores e tutores, apoiando-se mutuamente na resolução das tarefas (cf. Mata, 2010:31).

Na resolução de problemas advindos das brincadeiras entre pares, *“ao resolver as disputas com os colegas as crianças começam por perceber como respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas. Começam também a ver que há frequentemente mais do que uma versão “certa” numa disputa, que os sentimentos dos outros são importantes, e que é possível resolver conflitos para que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado”* (Hohmann e Weikart, 2009:615).

No seguimento desta perspetiva, Paul Harris (1989) defende que a brincadeira dramática (faz-de-conta) *“permite às crianças envolverem-se numa compreensão imaginativa dos estados mentais das outras pessoas. [...] as crianças conseguem imaginar que desejam uma coisa que realmente não desejam. Podem também imaginar acreditar numa coisa em que realmente não acreditam. Com base nestas premissas simples simuladas, podem prosseguir para imaginar as reações emocionais de outra pessoa que tem, de facto, esse desejo ou crença”* (Hohmann e Weikart, 2009:597).

O jogo dramático *“também lhes permite desenvolver habilidades sociais. Elas precisam manter amizades, negociar significados e desenvolver habilidades sociais para manter o jogo em andamento. Se elas não são parte do grupo original da brincadeira, elas têm que aprender a negociar sua entrada nestas situações. Elas também testam suas ideias sobre o mundo com os outros e começam a validar seu entendimento vendo se ele é consistente com o de suas colegas* (Spodek e Saracho, 1998:224).

Como evidenciado, o quão é importante para as crianças se relacionarem com os seus pares, o relacionamento com os adultos é também imprescindível para a aprendizagem social das crianças. Os adultos são capazes de reduzir a ansiedade das crianças, fazendo com que estas se sintam seguras.

Os relacionamentos *“são laços emocionais, e os bebés precisam se sentir protegidos e em segurança. [...] Os bebés se sentem seguros com alguém que lhes dá sinais positivos, responde às suas necessidades e está a par dos interesses da criança.*

Esse é o momento de construir relacionamentos e criar confiança, compreender e responder às emoções um do outro. É tempo de compartilhar as delícias das conquistas diárias ou acontecimentos e é tempo de o adulto conhecer a criança e vice-versa” (Brock et al., 2011:148).

Ao desenvolver-se pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo (também) com os adultos, a brincadeira é, desta forma, considerada *“uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos”* (Wajskop, 1995:25).

Concluindo, a base social do brincar revela que este *“tem um papel insubstituível no processo vital de encontro consigo mesmo e com o outro”* (Salomão e Martini, 2007:14).

No brincar, segundo Salomão e Martini (2007), as crianças vivenciam

“concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc. as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça” (Salomão e Martini, 2007:13).

Desta forma, nos contextos educativos de Creche e de Jardim de Infância, devem ser *“privilegiados os aspetos emotivos e afetivos da aprendizagem. Quer dizer uma aprendizagem que se processa sem ensino que se traduz essencialmente na relação interpessoal, seja na interação. Essa interação com os outros, com o mundo e com os objetos e essa relação interpessoal realizam-se na ação”* (Mendonça, 1994:31).

Freire (1997) para defender o brincar como criador de um conhecimento intrínseco por parte da criança. Reafirma a importância das componentes afetivas e intuitivas na construção do conhecimento pois *“o que eu sei, sei com minhas intuições, com minhas emoções”* (Salomão e Martini, 2007:5).

Desta forma, *“a necessidade de brincarem com seus amigos sobre assuntos que vivenciam fora das instituições ou que assistem na televisão, revela suas impressões, preocupações, dúvidas, angústias e fantasias sobre a vida que levam em casa e que precisam e querem entender”* (MED, 1998:24).

Segundo Wieder e Greenspan (2002) estas relações estabelecidas *“ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima”* (Wieder e Greenspan, 2002:168).

Através do jogo dramático a criança é capaz de criar situações, ideias e sentimentos:

“É através dela (da capacidade de representação) que as crianças aprendem a raciocinar sobre os sentimentos e a resolver certas questões e problemas emocionais, tais como a separação e o medo. A capacidade para representar a experiência em jogos e no discurso do faz-de-conta, e na interação com os pais ajuda a criança a desenvolver um mundo interior e significativo onde pode experimentar e expressar em segurança todos os sentimentos e relacioná-los com os comportamentos” (Wieder e Greenspan, 2002:177).

A brincar, a criança desenvolve o saber-fazer e o saber-se, através do desenvolvimento de atitudes e conhecimentos que lhe são necessários no seu dia-a-dia. Ao experimentar um sentimento de controlo sobre o seu ambiente e as suas ações a criança sente-se capaz. É no brincar que a criança mais consegue o despreendimento do adulto e, conseqüentemente, a sua autonomia. No brincar é a criança que define o tema das brincadeiras, como e quando devem ser iniciadas, o seu desenvolvimento e o fim das mesmas; seleciona o material e o espaço da ação; escolhe os parceiros da brincadeira (cf. Ferland, 2006:43).

O brincar, é *“fonte de inumeráveis satisfações, uma vez que amplia os espaços experienciais em que as crianças podem desempenhar a sua autonomia, oferece-lhe oportunidades mais diversificadas de atuação, etc.”* (Zabalza, 1992:227). Sendo a autonomia a capacidade de escolher/decidir, o brincar revela-se numa modalidade

privilegiada para que a criança tenha maiores oportunidades de tomar decisões, encontrar soluções resolver problemas sem depender dos outros.

Outro aspeto importante trata da possibilidade de *“na brincadeira, os papéis e as regras do mundo podem ser experimentados e explorados pela criança em um ambiente seguro, livre das consequências possíveis no mundo real”* (Brock et al., 2011:70).

Segundo Joseph Chilton Pearce: *“To live a creative life, we must lose our fear of being wrong”* e é, justamente, devido ao carácter lúdico que a criança não tem medo de errar quando brinca. Ao brincar, a criança poder correr mais riscos sem medo de falhar, pois as consequências são mínimas e a criança aprende a reagir-lhes. (cf. Ferland, 2006:44).

Através da autonomia, proporcionada à criança pela liberdade de ação e de um ambiente seguro, aliados aos elogios por parte dos adultos no decorrer das suas experiências/conquistas, as crianças experimentam um sensação de poder que se torna um veículo importante para criar e reforçar a sua autoestima.

Em consonância com o desenvolvimento da autonomia e da autoestima por parte da criança, as crianças sentem-se capazes e, conseqüentemente, a criatividade é também desenvolvida. A criança necessita de superar algumas dificuldades com as quais se vai deparando no decorrer do brincar social espontâneo, de forma criativa, agindo e adaptando-se em relação às situações imprevistas. Assim sendo, o brincar espontâneo *oferece à criança uma liberdade de ação que permite a eclosão de um pensamento criativo*” (Ferland, 2006:44) 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.

(cf. Ferland, 2006:86)

Concluindo a perspectiva da base emocional da brincadeira, segundo Caba (2008), *“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..., condutas relacionadas com a capacidade de adaptação*

constante em circunstâncias adversas como a autoestima, o humor, o desafio, a paixão, os vínculos afetivos, o controle da liberdade e o desenvolvimento global das inteligências múltiplas” (Caba, 2008:10).

Concluindo, o brincar espontâneo é importante porque:

“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” (Kishimoto, 2010:4).

Assim sendo, *“não há dúvidas de que o brincar potencia o desenvolvimento da criança: facilita-lhe o conhecimento de si própria, as relações com os outros e o conhecimento do Mundo” (Ferreira, 2010:13).*

Indo ao encontro desta perspectiva, Caba (2008) refere: *“podemos garantir que o jogo é essencial para que o desenvolvimento infantil se dê com toda a sua potencialidade e globalidade possível”* e acrescenta que *“este conceito de desenvolvimento infantil global dá-se a partir da atividade lúdica espontânea da criança, que tem a capacidade e a necessidade de brincar livremente na procura das suas aprendizagens vitais e no desenvolvimento da sua capacidade criativa, que lhe permitirá crescer e adaptar-se com êxito à realidade complexa em que hoje vivemos” (Caba, 2008:10).*

Contudo, *“considero que não existe uma intencionalidade destacada nos projetos pedagógicos e, conseqüentemente, nas práticas educativas [...] em relação à importância do brincar no desenvolvimento das crianças. É necessário reforçar e enobrecer o brincar. Porque, para além de todas as vantagens, não podemos esquecer que o brincar é um direito inalienável da criança” (Ferreira, 2010:13).*

2. Definições de Brincar

2.1 Conceito de jogo, brincadeira e brinquedo

- **Conceito de jogo/brincadeira:**

Aludindo à origem da palavra, lúdico *“lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogos” e “brincar” (Salomão e Martini, 2007:4).*

Sabe-se, hoje, que a brincadeira não é de natureza biológica, *“mas social, respondendo à necessidade que as crianças têm, desde muito cedo, de comunicar-se e compartilhar de uma vida simbólica com os adultos e outras crianças” (MED, 1998:8).*

Assim sendo, Brock et al. (2011) referem que, *“[...] apesar da necessidade de brincar ser universal, as formas que a brincadeira assume e o significado que lhe é conferido não o são. O modo como as crianças brincam, com o quê e com quem elas brincam varia de acordo com o seu contexto social, cultural e histórico. Aquilo o que é reconhecido como brincadeira em uma sociedade ou comunidade pode não ser reconhecido em outra” (Brock et al., 2011:61).* De acordo com esta perspectiva, *“não há uma maneira de se brincar, nem um significado apenas para a brincadeira” (Brock et al., 2011:300).*

A brincadeira/jogo pode ser difícil de definir. Muitos foram os estudiosos que o tentaram fazer, contudo *“ainda existem dificuldades na distinção entre as brincadeiras e as outras atividades. Nós não temos critérios claramente definíveis, observáveis e universalmente aceitos para determinar se uma atividade é ou não brincadeira. Ela pode ser considerada assim em alguns ambientes e em alguns momentos, e não ser brincadeira em outros. Um método que os estudiosos da brincadeira têm usado para defini-la é determinar quando ela não ocorre” (Spodek e Saracho, 1998:210).*

Nesse sentido, Reed e Brown (2000), esclarecem que brincadeira *“é mais algo que se “sente” em vez de algo “feito”” (Brock et al, 2011:27).* Daí a dificuldade de a definir na literatura.

Tendo em conta que o prazer é uma componente inseparável da brincadeira, esta não ocorre “*se a criança não experimenta prazer em realizar uma determinada atividade, esta não será brincar mas um exercício, uma tarefa a executar ou uma obrigação a preencher*” (Ferland, 2006:51).

É importante destacar que a brincadeira não é “*apenas recordações do que veem os adultos fazer, não reproduzem fielmente o sucedido na realidade. O que se verifica é uma transformação criadora do percebido, para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança, ou seja, uma reinvenção da realidade*” (Gomes, 2010:46).

A brincadeira também não ocorre quando é utilizada “*como instrumento didático: [...] o brincar é concebido como preparação para a escolaridade futura das crianças através da sua transformação em exercícios. [...] esta atividade não é uma brincadeira, pois o tema, os papéis e as ações das crianças foram definidas a priori e em função de objetivos prévios*” (MED, 1998:9) definidos pelo adulto. Para uma atividade ser considerada brincadeira é imprescindível que seja a criança a determinar e a controlar o conteúdo e o propósito das suas brincadeiras e que, conseqüentemente surja dos seus interesses, ideias, interesses e necessidades pessoais.

Segue-se a definição de brincadeira segundo diversos autores:

Para Landreth (1993) brincadeira “*é a linguagem das crianças*” (Marques, 2010:24); inicia-se “*muito cedo e naturalmente, em que o controlo e a responsabilidade são da criança, não sendo necessário ser ensinado*” (Mata, 2010:31); “*é um processo escolhido livremente, direcionado pessoalmente e motivado intrinsecamente*” (Brock et al., 2011:50); é, segundo Neto (1997) um processo que visa colmatar na criança “*a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos*” (Marques, 2010:24); para Winnicott “*não sendo só algo só “de dentro”, subjetivo, interno, ou só “de fora”, objetivo, externo, mas se constituindo justamente num espaço potencial entre o mundo interno ou externo que justamente vão se formando*” (Salomão e Martini, 2007:13), “*é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa*” (Hohmann e Weikart, 2009:87); “*não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário*” (Kishimoto, 2010:4); é “*um ato de experimentar e fazer*” (Brock et

al., 2011:59); é *“uma atividade sociocultural: origina-se nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social”* (MED, 1998:14); segundo Brougère, *“é o lugar da socialização, da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção”* (Wajskop, 1995:31); *“é um tempo breve de explosão criativa em que a criança sozinha ou acompanhada, manipulando/transformando espaços-materiais e conteúdos culturais/sociais, repensa ativamente os seus conhecimentos sobre o real”* (Ayres, 2001:123); *“é um processo no qual as crianças trocam entre si suas dúvidas, angústias e hipóteses sobre os mais diferentes assuntos”* (MED, 1998:14); propicia *“a vivência plena do aqui – agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento”* (Salomão e Martini, 2007:11); *“é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem”* (Formosinho, 2011:49).

O jogo/brincadeira detém diversos elementos que o caracterizam: *“capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total [...]; envolvimento emocional; atmosfera de espontaneidade e criatividade; limitação de tempo: o jogo tem um estado inicial, um meio e um fim; isto é, tem um carácter dinâmico; possibilidade de repetição; limitação de espaço [...]; 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”* (Salomão e Martini, 2007:8).

Segundo Christie (1995), e em jeito de conclusão, a brincadeira/jogo é um meio importante de aprendizagem por ser *“considerado trivial e inconsequente [...]: ser divertido, envolver faz-de-conta e ser focado na atividade e não nos resultados. [...] Por fim, o facto de a criança se focar na atividade em si, e não nos resultados, torna os ambientes de aprendizagem de “baixo risco”, pois assim os erros não têm repercussões negativas”* (Mata, 2010:31).

Catherine Garvey (1990) estabelece os seguintes pontos para a definição de brincadeira/jogo:

1. A brincadeira é prazerosa, divertida. Mesmo quando não for acompanhada de sinais de alegria, ela ainda é avaliada positivamente pelos envolvidos.

2. A brincadeira não tem objetivos externos. Suas motivações são intrínsecas e não buscam nenhum outro objetivo. Na verdade, ela é mais o disfrute dos meios do que um esforço no sentido de algum fim em particular. Em termos utilitários, ela é inerentemente improdutiva.
3. A brincadeira é espontânea e voluntária. Ela não é obrigatória, mas escolhida livremente pelos participantes.
4. A brincadeira requer algum envolvimento ativo dos participantes.
5. A brincadeira tem certas relações sistemáticas com o que não é brincadeira.” (Spodek e Saracho, 1998:211).

- **Conceito de brinquedo:**

Vale (2013) começa por definir brinquedo como *“qualquer objeto que a criança usa no ato de brincar”* (Vale, 2013:13).

Assim sendo, *“enquanto a brincadeira é uma atividade importante da infância, o brinquedo é apenas o seu instrumento. Os dois não são sinónimos. O brinquedo não faz a brincadeira e a brincadeira nem sempre requer brinquedos. Todavia, o brinquedo revela-se [...] um apoio para a brincadeira e é, muitas vezes, um mediador por excelência na interação com os outros”* (Ferland, 2006:122).

Assim nessa perspectiva, Salomão e Martini (2007), citando Santos (1997), veem o brinquedo como *“objeto, suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quando ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização”* (Salomão e Martini, 2007:4).

Existem brinquedo manufaturados e os materiais de exploração aberta, que consistem em materiais do dia-a-dia (por exemplo, caixas de cartão, trapos, rolos de cartão, revistas, ...). Estes materiais de exploração aberta são riquíssimos em possibilidades, pois *“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”* (Ferland, 2006:124).

Dodson propôs uma maneira para identificar um bom brinquedo. Segundo este, *“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.”* (Ferland, 2006:123).

Contudo, não há como definir um bom brinquedo, *“visto que deve ser apropriado para a criança a que se destina e, como sabemos por experiência própria, cada uma é única e possui interesses próprios”* (Ferland, 2006:126).

Os mesmos autores, apoiando-se em Amarilha (1997), referem 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* (Salomão e Martini, 2007:11), enriquecendo-a.

Assim, *“o brinquedo tem uma grande importância no desenvolvimento da criança, pois dá possibilidades de ocorrer a simbolização através dos objetos, sendo a pré-condição para o aparecimento do jogo dos papéis, e, estes se desenvolvem a partir das brincadeiras da criança levando a mesma a inserir ações em suas brincadeiras”* (Girardi et al, 2004:220).

3. Modalidades do Brincar

Durante o brincar, as crianças envolvem-se em diferentes tipos de brincadeiras. Tendo como base as suas capacidades e os seus interesses, *“estas brincam com pessoas e materiais de formas que implicam um vasto leque de interações – desde manipulações exploratórias simples até brincadeiras sociais e imaginativas”* (Hohmann e Weikart, 2009:302).

Como esclarecem Sprinthall e Sprinthall (2000), *“o brincar não é sempre igual e apresenta características diferentes de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais. Dos 0 aos 2 anos [...] ocorrem os chamados jogos de exercício. Ao longo deste período, a criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia. [...] As suas brincadeiras são elaboradas à volta da exploração de objetos, através dos sentimentos, da ação motora e da manipulação – características dos “jogos de manipulação”. Estes jogos oferecem sentimentos importantes de poder e eficácia, bem como fortalecem a autoestima. [...] Entre os 2 e os 6/7 anos [...] a simbologia surge com um papel fundamental nas brincadeiras, de que são exemplo o faz-de-conta, as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com os objetos atribuindo-lhes outros significados, entre outros”* (Gomes, 2010:45).

Segundo Spodek e Saracho (1998) podemos definir *“quatro tipos de brincadeiras educativas: as brincadeiras manipulativas, as brincadeiras motoras, as brincadeiras dramáticas e os jogos”* (Spodek e Saracho, 1998:215). A estas, Hohmann e Weikart (2009), acrescentam a brincadeira construtiva como um tipo de brincadeira resultante do desenvolvimento da brincadeira manipulativa.

Apesar da utilidade em delimitar os diferentes tipos de brincadeiras, estas podem estar conciliadas. É possível assistir à exploração de *“qualidades manipulativas no jogo dramático, por exemplo, e qualidades dramáticas na brincadeira física. As distinções são úteis para identificar as qualidades predominantes nas brincadeiras e para sugerir formas de estimular a brincadeira na escola”* (Spodek e Saracho, 1998:217).

3.1 Brincadeiras manipulativas

Spodek e Saracho (1998) referem que as brincadeiras manipulativas são “*as brincadeiras nas quais as crianças manuseiam equipamentos e materiais*” (Spodek e Saracho, 1998:215).

Hohmann e Weikart (2009) definem a brincadeira manipulativa como um “*tipo de atividade lúdica, que é relativamente simples, envolve a manipulação de materiais, a experimentação de novas ações, e a sua repetição, sendo que todos estes elementos permitem à criança treinar aquilo que Smilansky e Shefatya (1990) descrevem como “capacidades físicas e a oportunidade de explorar e experimentar o ambiente material”*” (Hohmann e Weikart, 2009:303).

Goldschmied (1987) utiliza, para este tipo de brincadeira exploratória por parte da criança, o termo de brincadeira heurística. Visto que o foco de atenção da crianças está na descoberta dos objetos por meio da manipulação e experimentação (cf. Brock et al., 2011:132).

Ao observar e manipular os objetos, “*a criança regista as suas características sensoriais (forma, cor, dimensão, textura) e desenvolve a percepção. [...] Portanto, esta atividade oferece à criança uma “estimulação” visual, táctil e até auditiva, que a ajuda, entre outras coisas, a desenvolver a sua percepção das formas e das dimensões*” (Ferland, 2006:48).

3.2 Brincadeiras construtivas

As brincadeiras construtivas são perspectivadas como “*a evolução da brincadeira exploratória [...] pode ser descrita como uma progressão que vai da manipulação de uma forma para a sua formação; do pegar esporádico em areia e blocos para a construção de qualquer coisa que permanecerá mesmo depois da criança ter terminado a brincadeira. A criança expressa atividade através destas “criações” e reconhece-se como “criadora”*” (Hohmann e Weikart, 2009:303).

As brincadeiras com materiais de construção (blocos de construção, areia, ...) ou com materiais de exploração aberta (caixas de cartão, embalagens, ...) são modalidades

da brincadeira construtiva que surgem “*como palco para o jogo dramático*” (Spodek e Saracho, 1998:222) Primeiramente, as crianças fazem construções/explorações simples, mas à medida que este tipo de brincadeira se desenvolve, começam a construir estruturas mais complexas.

A área para as brincadeiras com materiais de construção e de exploração aberta necessita de algum espaço para que tenham liberdade de movimentos e para “*que as crianças possam elaborar suas estruturas durante vários dias*” (Spodek e Saracho, 1998:222).

3.3 Brincadeiras motoras

As brincadeiras motoras “*envolvem a motricidade ampla*” (Spodek e Saracho, 1998:215).

Quando a criança segura os objetos utiliza os pequenos músculos das mãos: motricidade fina. Assim sendo, a criança pratica diversos modos de preensão, adaptando a forma de agarrar os objetos de acordo com a sua forma, planifica a sua ação – sequência de gestos – e coordena os movimentos finos (coordenação olho-mão). Por outro lado, “*sempre que se desloca, de gatas ou a andar, utiliza os seus músculos maiores, nomeadamente os das coxas e os das ancas: trata-se da motricidade global*” (Ferland, 2006:48) ou grossa.

Desta forma, “*o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem*” (Post e Hohmann, 2000:43).

Para desenvolver a Expressão Físico-Motora nas crianças é necessário espaço de ação e liberdade. Poderem experimentar, praticar, testarem-se, enfim desafiarem-se fisicamente, evoluindo.

Não obstante, “*tanto o ambiente interior como o exterior devem estar organizados de forma a que as crianças possam treinar todos os seus padrões e capacidades de desenvolvimento motor. É essencial que existam oportunidades para que as crianças possam desenvolver brincadeiras relacionadas com as capacidades de motricidade fina [...] e com a locomoção e as capacidades de motricidade grossa*” (Blatchford, 2004:92).

O mesmo autor denuncia que *“os próprios jardins-de-infância, em tempos, foram locais onde as crianças podiam treinar todas as suas capacidades físicas emergentes. Contudo, infelizmente, são cada vez em maior número os que estão a estruturar os seus ambientes interiores e exteriores ao estilo das primeiras aulas, limitando, assim, as oportunidades que as crianças possuem para desenvolver as capacidades de motricidade grossa e locomotoras”* (Blatchford, 2004:93).

3.4 Brincadeiras dramáticas (faz-de-conta)

As brincadeiras dramáticas incluem as atividades nas quais as crianças desempenham um papel de faz-de-conta, concretizando *“situações do tipo “e se””* (Hohmann e Weikart, 2009:303).

Neste ponto do trabalho refiro-me ao *“brincar imaginativo, que Vygotsky denomina de faz-de-conta, e a que Piaget se refere como jogo simbólico, apesar de poder dizer-se que são conceitos correspondentes”* (Ferreira, 2010:12).

Segundo Ferreira (2010), *“o brincar imaginativo é baseado em experiências vividas ou presenciadas, em que são utilizados objetos reais ou imaginários. [...] é o início de um caminho que, ao recorrer a símbolos, leva do raciocínio concreto para o abstrato”* (Ferreira, 2010:12). O brincar ao faz-de-conta é perspectivado, por alguns autores, como a modalidade do brincar mais complexa, pois *“opera a interpretação entre o real e o irreal”* (Ferreira, 2010:12).

Salomão e Martini (2007) percecionam o início do desenvolvimento de brincadeiras de faz-de-conta, por parte das crianças, como *“uma nova fase da sua capacidade de lidar com a realidade. O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pelas quais as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil”* (Salomão e Martini, 2007:9).

Ao brincar ao faz-de-conta, a criança *“está em constante processo de construção de significados, procurando compreender o Mundo a partir das suas representações. A criança assume diferentes papéis e representa ações características do papel assumido, explorando e refletindo sobre a realidade e a cultura na qual está inserida”* (Ferreira, 2010:12).

Assim, *“o jogo dramático, mais do que um meio de exteriorização...dos sentimentos profundos...das observações (Léon Chancerel, 1936, p.5), mais do que um meio de realização dos gestos que a criança não pode realizar no meio natural (Freinet, 1971, p.93) constitui, por um lado, um meio de realização da personalidade por e pela ação e, por outro lado, ele é um meio de adaptação da criança ao mundo”* (Mendonça, 1994:37).

No jogo dramático *“as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias”* (Salomão e Martini, 2007:12). No desempenho de papéis no jogo dramático, a *“fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro”* (Salomão e Martini, 2007:12).

A representação de papéis *“constitui parte da brincadeira epistêmica. Isso inclui a imitação de eventos reais ou imaginários, o que permite à criança ou ao grupo de crianças representarem situações e experimentarem eventos, a língua e as emoções”* (Brock et al., 2011:205).

Dessa forma, *“as crianças organizam aquilo que compreendem e ganham um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunham ou nos quais tomaram parte [...]. A lógica e o significado destes acontecimentos escapam, frequentemente, às crianças mais pequenas, mas a brincadeira de faz-de-conta ajuda-as a dar sentido ao seu mundo”* (Hohmann e Weikart, 2009:494).

Citando Salomão e Martini (2007), com o brincar ao faz-de-conta:

“as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra [...]. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, aplicando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação nova. Brincar constitui-se dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade [...]. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando

e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata” (Salomão e Martini, 2007:12).

Esta modalidade de brincar revela-se, assim, *“como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la”* (Salomão e Martini, 2007:12). Revelando-se num *“meio importante de expressão para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais”* (Spodek e Saracho, 1998:221)

Através das situações imaginárias, a criança *“é levada a agir no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que se comporta de maneira sempre mais avançada do que na vida real. Nesse processo, a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas”* (Horn, 2004:19).

Para proporcionar e facilitar o desenvolvimento de situações de faz-de-conta por parte das crianças em contexto educativo, o Educador deve fornecer os materiais e adereços necessários para a representação de papéis, mas também motivar para que as crianças façam os seus próprios adereços. O Educador deve, não só proporcionar e facilitar, mas também apoiar *“observando e ouvindo a brincadeira de faz-de-conta, e interagindo com elas como parceiros, sempre respeitando o ritmo que as crianças destinaram”* (Hohmann e Weikart, 2009:495).

“A criação e o uso dos cenários de brincadeiras de representação são valiosos para promover oportunidades de aprendizagem de todas as partes do currículo” (Brock et al., 2011:180) na medida em que a criança *“imagina situações, exercita a capacidade de se distanciar da realidade, de simbolizar (uma coisa substitui outra – o que constitui a base de toda a linguagem em que a palavra – o nome – substitui o objeto), cria regras às quais se submete, autorregulando os seus comportamentos, relaciona-se com os outros em diferentes situações, exorciza medos e experimenta emoções, aprendendo a controlá-las, cria...”* (Santos, 2009:7).

Brock et al. referindo Francis Whardle (2007) acrescenta, ainda, que o brincar ao faz-de-conta permite à criança “*desenvolver o pensamento flexível; aprender a criar além do aqui e do agora; alongar suas imaginações; usar novas palavras e novas combinações em um ambiente livre de riscos; e usar números e palavras para expressar ideias, conceitos, sonhos e histórias*” (Brock et al., 2011:205).

4. A Intervenção do Educador de Infância

O papel do Educador de Infância no que concerne ao brincar pressupõe ver e ouvir, registrar, avaliar, partilhar, planejar e agir.

Servindo-se das ideias de Kilderry (2004), Brock et al. (2011) declara que *“a pedagogia crítica promove a análise e debate, apoiando a busca de novos entendimentos e autoconsciência, permitindo um compromisso legítimo com diferentes perspetivas. [...] para justificar um currículo e uma pedagogia que promova a brincadeira, não somente para justificar para os pais e outras pessoas interessadas que é uma abordagem ótima para a aprendizagem, mas também para desenvolver continuamente a sua compreensão do valor da brincadeira”* (Brock et al., 2011:120)

O brincar é *“uma das atividades geradora de desenvolvimento”*. Certo, mas dito dessa forma, não faz falta nem uma educadora nem um infantário. Convém não esquecer as palavras de Kathy Sylva: *“Guided play, yes, not free play”* (Wolf, 1994:281).

Nesse sentido, segundo Keating et al. (2002), *“o valor da brincadeira como uma ferramenta de aprendizagem tem desafiado os professores que tentaram relacionar suas crenças sobre a brincadeira com as exigências do currículo”* (Brock et al., 2011:120).

Nessa perspetiva, o Educador deve estar desperto que a brincadeira tem se ser encarada *“com a mesma seriedade e intencionalidade educativa que outras atividades”* (Santos, 2009:7). Girardi et al. (2004), indo ao encontro do auto citado anteriormente, refere que *“é necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, visando à intencionalidade, ou seja, ter como objetivos a importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança”* (Girardi et al, 2004:221).

Muitas vezes, tem-se a ideia errada de que por o brincar *“ser livre, depender da criança, não demanda observação, registo e nem planeamento [...] No entanto, para que o brincar tenha qualidade é preciso um intenso planeamento do ambiente educativo. Essa é a função das instituições de educação infantil”* (Kishimoto, 2010:4).

O brincar é essencial na aquisição de conhecimentos, nas vivências sociais e na construção do eu. Contudo, *“em muitos jardins-de-infância o brincar vem depois de se realizarem as “tarefas importantes”*. Muitas vezes, o educador aproveita para

“trabalhar” com algumas crianças individualmente enquanto as outras estão a brincar, não dando a atenção devida ao ato de brincar” (Ferreira, 2010:12).

Assim sendo, a intervenção do Educador *“parte do que cada criança, afirmando-se esta num clima de liberdade, numa atmosfera de empatia e de autenticidade que pretende facilitar o longo percurso da criança que caminha para a sua autonomia, que só ela poderá conquistar, através de sucessivas aprendizagens significativas para ela e da interação aberta, empática e autêntica com as outras crianças e com o mundo dos adultos”* (Mendonça, 1994:38).

Ainda segundo Mendonça (1994), *“é um projeto de “SER”, pois é desenvolvido entre o Educador e a criança através do processo de negociação, de liberdades, espontaneidade, autonomia e responsabilidade, de sentimentos de empatia e da aprendizagem mútua. Orientação, esta que “traduz o projeto de relação, de Ser, de “encontro” com a criança, idealizado pela Educadora”* (Mendonça, 1994:39).

O Educador revela-se um mediador entre as crianças e o saber, entre elas e o mundo e entre elas próprias. Ao mediar o brincar das crianças, o Educador intervém e organiza o ambiente e os materiais para que a aprendizagem possa ser facilitada (cf. Horn, 2004:9); um facilitador da aprendizagem através da criação de uma atmosfera relacional calorosa, da aceitação da criança na sua individualidade (talentos, expectativas e desejos)” (cf. Mendonça, 1994:38); um orientador, como um encorajador do brincar *“através de meios indiretos, tais como a disponibilização de tempo e materiais, ou através de meios diretos, tais como sugestões “estrategicamente” feitas pelo adulto”* (Dempsey e Frost, 2002:700) e intervenções, mas respeitando sempre as iniciativas da criança; um parceiro *“mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento”* (Horn, 2004:20); um observador participante, pois observa a dinâmica de cada situação ocorrida durante o brincar para recolher informações, para compreender e, posteriormente, intervir.

Contudo, não deve haver *“um envolvimento excessivamente protetor dos adultos e a uma interpretação de que a brincadeira deve sempre ser planejada e ter algum propósito”* (Brock et al., 2011:130). Ou seja, a intervenção do Educador não pode ser intrusiva pois o brincar só é brincar se partir da própria criança.

Concluindo e citando Brock et al. (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”* (Brock et al., 2011:223).

4.1 O Brincar e a Organização do Espaço/Materiais – Organização da Dimensão Espacial

De acordo com Zabalza (1992), *“a sala é, antes de mais nada, e sobretudo na escola infantil, um ambiente de vida”* (Zabalza, 1992:132).

O termo espaço físico caracteriza-se pelos locais, objetos, materiais, mobiliários e decoração. O termo ambiente constitui-se pelo *“conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”* (Zabalza, 1998:232).

Quando entramos num espaço, a decoração das paredes, os móveis e a sua distribuição, os materiais e a forma como estão organizados revelam-se um meio de comunicação, pois transmitem mensagens acerca do “clima” que ali se vive, do tipo de atividades que se realizam e do tipo de pessoas que participam naquele espaço (cf. Zabalza, 1998:232).

Assim sendo, como afirma Pol e Morales: *“O espaço jamais é neutro”*, pois a mensagem que transmite através dos elementos que o compõem transmitem uma mensagem, crenças e valores que podem ser ou não coerente com as perspectivas pedagógicas do Educador.

A organização do espaço e dos materiais são consideradas segundo Formosinho (2011) *“a primeira forma de intervenção do(a) educador(a). [...] permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não-verbais, uma coerência entre*

currículo explícito e implícito, uma facilitação das suas propostas, uma escuta dos propósitos das crianças” (Formosinho, 2011:12).

Zabalza fala do espaço como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados: *“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”* (Zabalza, 1998:236).

Desta forma, *“podemos concluir que o ambiente é, por si mesmo, um educador(a) [...] Daí, a sua importância como componente curricular”* (Zabalza, 1998:241), pois estrutura oportunidades de aprendizagens através da interação das crianças com os pares, com os adultos e com os materiais/objetos. Desta forma, torna-se *“um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”* (Horn, 2004:37).

Para um verdadeiro desenvolvimento do brincar por parte da criança *“são necessárias certas condições, que procedem em grande parte do seu ambiente. Brincar está intimamente dependente do meio”* (Ferland, 2006:57).

Em relação à organização do ambiente, do espaço e dos materiais em contexto educativo de Creche e Jardim de Infância, o Educador precisa de pensá-lo *“a montante e a jusante. A montante é pensada em coerência com a teorização educacional que sustenta a perspetiva pedagógica; a jusante com base na reflexão avaliativa sobre como têm sustentado no quotidiano a coerência da ação”* (Formosinho, 2011:112). Através da observação reflexiva o Educador analisando e avaliando constantemente a influência do ambiente nos comportamentos e nas vivências das crianças para, assim, proceder a todas as alterações necessárias tendo em vista a aprendizagem das crianças.

Devem existir espaços para estar com os outros (pares e adultos), de modo a proporcionar o surgimento de brincadeiras cooperativas/sociais e entre as crianças. Pois, *“as crianças, ao interagirem [...] com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação,[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica”* (Horn, 2004:20).

O espaço da sala deve *“incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente, mas*

devem também proporcionar espaços privados, em que a criança possa estar sozinha” (Post e Hohmann, 2011:102). Greenman (1988) definiu estes espaços como necessidades psicológicas (Post e Hohmann, 2011:104).

As crianças, ao brincar, necessitam de espaços amplos, onde possam gozar de liberdade de movimentos. Por esse motivo, gostam de desenvolver as suas explorações no chão, pois é uma superfície ampla. Contudo, em muitas salas de Creche e de Jardim de Infância, podemos verificar que as mesas ocupam bastante espaço, reduzindo *“com frequência o espaço à dimensão vertical (estar sentado ou de pé), concedendo menos tempo para a utilização das dimensões extensivas. Inclusivamente, às vezes proíbe-se ou desqualifica-se a sua utilização [...]”. Todavia, é importante trabalhar o espaço em todas as suas dimensões”* (Zabalza, 1992:128).

Os materiais disponibilizados devem possibilitar uma variedade de experiências lúdicas. São considerados por Formosinho (2011) *“um segundo educador porque medeiam a mediação da profissional, fazem parte integrante do método. Estão carregados de ideologia: servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural”* (Formosinho, 2011:112).

O mobiliário e os materiais devem ser acessíveis às crianças para que elas possam utilizá-los de acordo com os seus desejos e necessidades, sem necessitar de recorrer ao adulto. Desta forma, é desenvolvida a autonomia da criança, o que permitirá aos professores uma maior liberdade de ação para atender às necessidades de outras crianças (em pequenos grupos ou individualmente), para observarem e registarem as atividades das crianças nas diferentes áreas.

Apesar da variedade ser mais importante do que a quantidade, é necessário que existam em quantidade suficiente tendo em conta a quantidade de crianças da sala para que algumas possam brincar em simultâneo. Desta maneira, são evitados alguns conflitos entre elas decorrentes da disputa de materiais.

Os materiais devem corresponder aos 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” (Kishimoto, 2010:4). Também os materiais naturais trazidos pelas crianças do exterior devem ser tidos em conta, tais como: pedras, plantas, etc.

Relativamente à arrumação dos materiais, esta deve ser consistente e feita pelas próprias crianças com o apoio do adulto. A prática da arrumação deve fazer parte da rotina e os materiais devem ser guardados sempre nos mesmos locais. Assim sendo, de forma a facilitar os momentos do arrumar, os materiais devem ser guardado em caixas, preferencialmente transparentes, devidamente etiquetadas (através do registo escrito e fotográfico ou desenho, para que as crianças façam a “leitura”) de acordo com o tipo de material que lá deve ser guardado; em prateleiras também devidamente etiquetadas e da altura das crianças, de forma a serem acessíveis para elas.

Este sistema de arrumação, com os materiais visíveis, acessíveis e etiquetados, possibilita às crianças prever onde pode encontrar os materiais de que necessitam e voltar a arrumá-los sem depender do adulto, possibilitando assim, da sua parte, vivenciar e desenvolver a sua autonomia e espírito cooperativo (cf. Formosinho, 2011:12).

Para além disso, o espaço deve possibilitar que o Educador consiga visualizar todas as crianças caso seja necessária a sua intervenção e possibilita às próprias crianças visualizar a figura do adulto sempre que o desejarem. Aliando este aspeto com a segurança física que o espaço deve oferecer, a criança pode desfrutar de grande autonomia em relação ao adulto, pois sente-se segura e confiante na medida em que sabe que se precisar do adulto o consegue encontrar rapidamente no espaço da sala.

Os contextos de Creche e de Jardim de Infância possuem características muito particulares no que se refere à organização dos espaços. São necessários espaços amplos, bem diferenciados e especializados e de fácil acesso para as crianças (cf. Zabalza, 1998:50).

O melhor modo de organização da sala, para facilitar e proporcionar o brincar centrado nas crianças, iniciado pelas crianças e facilitado pelo Educador, é através da organização em áreas diferenciadas de atividade. As diferentes áreas de interesse *“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, perspectivados 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” (Formosinho, 2011:11).

Para delimitar as áreas podem ser usados vários elementos, como o mobiliário, marcas no chão ou nas paredes, entre outros. Contudo, apesar de ser vantajoso para as crianças que as áreas sejam delimitadas e definidas, Zabalza (1998) considera *“positivo existir na sala de aula alguma área indefinida da qual as crianças possam “apropriar-se” de um modo criativo no momento do jogo. Isso também pode ser facilitado com a existência de áreas com uma delimitação fraca que as próprias crianças possam modificar/transformar no momento do jogo, conforme os seus interesses ou as suas necessidades”* (Zabalza, 1998:258).

A organização do espaço em áreas de interesse promove a capacidade *“de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar. A organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. Uma vez que os objetos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interações relativas à atividade que escolheram”* (Hohmann e Weikart, 2009:165).

As áreas de interesse possibilitam escolhas individuais e coletivas, facilitando os encontros entre as crianças e, conseqüentemente, as interações sociais. (cf. Horn, 2004:36 e 85).

Seguem-se algumas sugestões de áreas de interesse:

- Área de movimento – deve ser um local seguro e amplo, onde as crianças possam andar, correr, saltar, trepar, empurrar, transportar, puxar, atirar, baloiçar-se, coisas onde possam entrar, subir e descer. Explorando e testando o seu corpo, através do desenvolvimento da motricidade grossa (movimentos dos grandes músculos);
- Área das artes – onde as crianças exploram e experimentam os diferentes materiais de expressão artística, utilizando todo o seu corpo (experiências

sensorio-motoras), dando importância à experiência em si e não aos resultados que daí advêm;

- Área do faz-de-conta – materiais que retratem as várias situações ou locais vivenciados pelas crianças no seu dia-a-dia (cozinha, posto dos correios, consultório médico, etc), um espelho para que as crianças se possam ver “mascaradas” entre muitos outros.
- Área de jogos – onde “*as crianças pequenas exploram, manipulam e brincam com brinquedos pequenos e coleções de objetos. Aqui elas envolvem-se em encaixar coisas umas nas outras e em desmontá-las, em encher e esvaziar [...] As crianças passam muito tempo nesta área por ser um espaço calmo para a brincadeira*” (Post e Hohmann, 2011:160)
- Área da biblioteca – livros e outros documentos impressos (alguns realizados com as crianças);
- Área dos blocos – espaço amplo, onde as crianças envolvem todo o seu corpo nas diferentes experiências, começando a construir o entendimento das relações espaciais, manipulando, empilhando, transportando e equilibrando os blocos.

(cf. Post e Hohmann, 2011)

É importante referir que apesar de cada material ser guardado na zona correspondente, no decorrer das brincadeiras estes podem ser transportados pelas crianças para as outras áreas.

Contudo, ao organizar a sala por as áreas de interesse, “*a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização*” (Formosinho, 2011:12). Os Educadores precisam de fazer mudanças na organização do espaço e dos equipamentos ao longo do tempo, pois as crianças vão-se desenvolvendo e modificando os seus interesses e necessidades. Dessa forma, o espaço em contextos de Educação de Infância apresenta uma estrutura flexível de modo a corresponder ao grupo de crianças que nele participam. É importante referir que, estas modificações no espaço de brincadeira não devem ser realizadas exclusivamente pelos Educadores, mas também pelas crianças, permitindo-

lhes beneficiar de “*um sentido de controlo sobre o mundo*” (Hohmann e Weikart, 2009:173).

As diferentes áreas do brincar devem estar adjacentes com outras áreas que sejam compatíveis. Frequentemente as brincadeiras se alastram de uma área para a outra, assim sendo, “*justifica-se colocar algumas áreas juntas para encorajar atividades lúdicas inter-relacionadas e reduzir os problemas de “tráfego”*” (Hohmann e Weikart, 2009:170). Para além disso, é importante distanciar as áreas de atividades físicas movimentadas dos locais de atividades mais calmas, pois quando a criança brinca, muitas das vezes, as brincadeiras revelam-se barulhentas e agitadas, perturbando a ordem ou causando sujidade.

4.2 O Brincar e a Rotina – Organização da Dimensão Temporal

Em relação à rotina (dimensão temporal), como deve o Educador de Infância organizar a rotina diária para proporcionar o surgimento, a qualidade e a continuidade das brincadeiras espontâneas por parte das crianças?

Em primeiro lugar, é importante clarificar que “[...] *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*” (Dempsey e Frost, 2002:701).

A quantidade de tempo disponível afeta a atividade lúdica das crianças na medida em que, como refere Smilansky (1989) “*níveis amadurecidos de tipos de jogo cognitivo – construtivo, construtivo de grupo e dramático de grupo – têm mais probabilidades de ocorrer durante os períodos mais longos. Os comportamentos lúdicos complexos, envolvendo planeamento e negociação dos papéis sociais, tais como os que ocorreriam no jogo dramático de grupo requerem uma quantidade de tempo razoável. Na verdade, uma medida da qualidade do jogo dramático é a duração do episódio lúdico*” (Dempsey e Frost, 2002:701).

Quanto mais tempo o Educador de Infância possibilitar para o desenvolvimento das brincadeiras espontâneas por parte das crianças, mais ricas e complexas/maduras

serão essas mesmas brincadeiras. A criança precisa de tempo (de qualidade) para iniciar, questionar, testar hipóteses, experimentar, experienciar, desenvolver e tirar conclusões.

Contrariamente, “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” (Dempsey e Frost, 2002:702).

Indo ao encontro do que foi referido anteriormente, relativamente aos momentos de arrumar, previstos nas rotinas de Creche e Jardim-de-Infância, estes devem ser extremamente flexíveis e adaptados à realidade diária vivida na sala, tal como deve acontecer com todos os outros momentos da rotina. Por vezes, em certas situações, o momento de arrumar pode e deve não acontecer.

Quando as crianças estão a brincar espontaneamente nas diferentes áreas e, por situações inesperadas ou pela necessidade de concretização dos restantes momentos da rotina (tais como: os momentos da higiene, das refeições e os momentos da saída) têm de interromper essas mesmas brincadeiras, muitas das vezes, têm necessidade de as continuar. Há brincadeiras/experiências que não se concluem na duração de um momento da rotina, de um dia, de vários dias ou mesmo de uma semana. As brincadeiras das crianças precisam de ser exploradas ao máximo, precisam de ser também amadurecidas através do tempo até as próprias crianças, intervenientes dessas brincadeiras, as darem por concluídas e não que seja o adulto, muitas vezes externo a essas brincadeiras, a determinar quando devem findar.

A intencionalidade de o Educador de Infância permitir o não cumprimento do momento de arrumar consiste na possibilidade de as crianças darem continuidade às brincadeiras no momento seguinte, no dia seguinte ou durante a semana seguinte, possibilitando que as crianças deem continuidade ao “fio narrativo”. Segundo 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” (Ferland, 2006:59).*

Para além disso, as crianças podem desejar manter o que realizam/constroem nas suas brincadeiras espontâneas para que no final do dia as possam mostrar e comunicar

aos pais/familiares. Dessa forma, as crianças podem receber dos pais um feedback positivo e enriquecedor na futura ação das crianças em relação às suas explorações/construções.

Os Educadores de Infância, ao darem tempo ao brincar e ao permitirem que o brincar se prolongue segundo as necessidades e intenções das crianças, expressam a importância que dão ao brincar e às explorações das crianças.

Por outro lado, sabemos que o momento de arrumar pode também ser considerado uma forma de aprender, tal como foi dito atrás, e se para esse momento se juntar canções adequadas a essa ação poderá facilitar a transição entre momentos de rotina. Assim o ideal é encontrar formas de equilíbrio nas atitudes educativas face ao brincar e ao arrumar.

4.3 A Observação e o Registo

Como refere Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) *“a escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida [...] Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa”* (Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007:28).

Pois, muito frequentemente as crianças expressam-se, não por palavras, mas por ações, gestos ou expressões faciais (cf. Post e Hohmann, 2011:254).

Nesse sentido, Formosinho citando Froebel, *“insiste no papel da observação para a elaboração de sua pedagogia. “Veja e observe a criança; ela pode ensinar-nos o que fazer”* (Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007:45). Através da observação os Educadores aprendem com a criança sobre a própria criança, os seus interesses, gostos, facilidades, dificuldades, necessidades, ...

Acedendo ao mundo da criança o Educador depreenderá a melhor forma de agir/atuar em relação ao grupo de crianças, no geral, e a cada criança, individualmente. Desta forma, aperfeiçoa a sua prática diária em sala através de uma maior intencionalidade pedagógica. Pois 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” (Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007:109).

Os Educadores devem estar junto com as crianças enquanto brincam, mas também deve *“manter o distanciamento necessário para observá-las. Observar e documentar são atos inseparáveis”* (Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007:283).

Os Educadores devem também *“observar e registar interações sociais e tipos de brincadeira [...] nas quais as crianças se envolvem”* (Hohmann e Weikart, 2009:308) – como brinca, com quem brinca, etc.

Proceder ao registo do observado, permite aos Educadores partilhar e analisar o que ocorreu durante o dia para planear a sua intervenção no dia seguinte. Para registar podem servir-se da câmara fotográfica e de filmar. Desta forma, as crianças também sentem que valorizam aquilo que elas fazem e dizem. Contudo, esses registos devem ser breves para que os Educadores possam estar verdadeiramente atentos ao brincar das crianças (cf. Hohmann e Weikart, 2009:335). Ou seja, fazer fotos e pequenos filmes é também muito útil para um Educador atento e observador que deseje aprender mais sobre o brincar e sobre quais as opções, interações, atitudes, tempos... que as crianças despendem no brincar espontâneo.

Para observar e registar atentamente as brincadeiras das crianças, os Educadores devem colocar-se ao nível da criança proporcionando *“uma dimensão física importante para prestar uma atenção muito próxima”* (Post e Hohmann, 2011:252). Assim podem observar e ouvir de forma atenta e cuidadosa as crianças por forma a compreenderem intrinsecamente aquilo que cada criança está a desenvolver no decurso da sua brincadeira.

4.4 O Planeamento

A observação e o conseqüente registo *“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”* (Post e Hohmann, 2011:317). Assim sendo, é através das observações e dos registos decorrentes do brincar das crianças que os Educadores planeiam a sua intervenção.

Segundo Woodhead (1988) *“as crianças têm suas prioridades de aprendizagem: a professora sensível que conhece sua turma estará atenta a este potencial, especialmente no brincar, e vai levá-lo em conta no seu planejamento”* (Moyles, 2002:119). Através de uma observação atenta e intencional, o Educador consegue aceder ao que está a acontecer no decorrer da brincadeira das crianças, verificando quais as crianças que deve apoiar e/ou precisam de apoio e, posteriormente, planeando como o deve fazer.

Moyles (2002) enumera as questões que o Educador deve colocar a si mesmo antes de intervir no brincar da criança com vista à aprendizagem:

- O que eu vou oferecer?
- Por que estou oferecendo isso, especificamente?
- De onde as crianças estarão partindo? Será que este tópico vai exigir que as crianças reestruturem e enriqueçam seu conhecimento, assim como possibilitar a prática e a revisão de habilidades previamente adquiridas?
 - Até que ponto os meus planos se ajustam aos requerimentos da escola?
 - Que conceitos constituem a base do meu tópico?
 - Que habilidades eu espero que as crianças adquiram?
 - Que áreas do currículo será possível cobrir?
- [...]
- Que provisão de recursos precisarei fazer?
- Eu conheço e compreendo estes recursos?
- Como a sala de aula precisará ser organizada?
- E as necessidades individuais dentro da minha classe?
- Aquilo que quero fazer vai realmente interessar, “estimular” e motivar essas crianças?
- Como vou monitorar e avaliar aquilo que cada criança está fazendo e aprendendo, e suas atitudes em relação às tarefas?
- Que observações devo fazer de cada criança, dos grupos, da classe...?

- Que registos precisarei manter?” (Moyles, 2002:118)

Hohmann e Weikart (2009) acrescentam: “*Haverá materiais que possa juntar para apoiar as brincadeiras de faz-de-conta das crianças? [...]; Haverá locais que possa visitar que dêem às crianças mais ideias para as suas brincadeiras de faz-de-conta? [...]; Haverá pessoas ou animais que possam visitar as crianças para lhes dar mais ideias para a brincadeira de faz-de-conta? [...]; Estaremos a dar tempo suficiente para a brincadeira das crianças florescer e se desenvolver?*” (Hohmann e Weikart, 2009:500-504).

Roberts (1995) refere que um planeamento e a avaliação dependem um do outro. O planeamento é significativo quando é influenciado pela avaliação do que foi realizado e observado no decorrer da prática pedagógica e a avaliação é importante quando influencia o que deve ser planeado a seguir.

4.5 A Intervenção

A observação e a avaliação das brincadeiras das crianças e das próprias crianças demonstram e indicam ao Educador quais as suas necessidades e interesses.

Assim, o Educador é capaz de agir/intervir seja através da modificação do ambiente de diversas formas: adicionando novos materiais e retirando outros, colocando questões e dando informações significativas que permitam à criança progredir no desenvolvimento da brincadeira, na posterior organização de visitas de estudo ou no convite de pessoas para partilhas na sala, de acordo com as temáticas exploradas no decorrer do brincar (cf. Spodek e Saracho, 1998:227).

Contudo, apesar de ser importante que o Educador coloque perguntas às crianças enquanto estas brincam, não devem ser colocadas de forma excessiva, nem quando o Educador já sabe a resposta para a pergunta que coloca. Também as perguntas do tipo: “o que estás a fazer?” devem ser evitadas, pois as crianças ao brincar não perspetivam um produto final. O importante é a exploração, o processo e não o produto. Este tipo de questões pode fazer com que as crianças tomem uma atitude defensiva e que optem pelo silêncio. (cf. Gaspar, 2010:9).

Mais do que perguntas, segundo Gaspar (2010), o Educador “*deverá fornecer [...] incentivos e feedback positivo*” demonstrando: “*o seu interesse pelas brincadeiras das*

crianças limitando-se a descrever e fazendo comentários de incentivo sobre o que elas estão a fazer. Esta atitude “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” (Gaspar, 2010:10).

O Educador, depois de observar atentamente o brincar por parte das crianças, *“poderá juntar-se-lhes, seja porque as crianças o/a convidam, ou porque supõe que poderá apoiar, e até enriquecer, a brincadeira de uma forma respeitadora” (Hohmann e Weikart, 2009:497).*

Para decidir quando intervir, *“ou até onde ir na ampliação da brincadeira das crianças só pode ser tomada com base em situações particulares. [...] Eles devem avaliar o potencial educativo de uma brincadeira. Muita intervenção pode parar a brincadeira e distorcê-la, e a ausência dela pode impedir uma brincadeira de realizar seu potencial. Os professores devem se esforçar continuamente para alcançar um equilíbrio apropriado” (Spodek e Saracho, 1998:228).*

O Educador deve brincar com as crianças como um companheiro de brincadeiras, como um igual, ajustando o seu discurso e as suas ações ao ritmo e ao tema da brincadeira e às regras (definidos pela criança), recebendo instruções e ordens desta, aceitando e assumindo um papel no desenvolvimento da mesma. (cf. Hohmann e Weikart, 2009:319).

O Educador desempenha, desta forma, o papel de mediador e provocador de situações, na medida em que *“ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha” (Freire, 2002:4).*

O Educador, ao participar nas brincadeiras das crianças demonstra-lhes *“que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções” (Hohmann e Weikart, 2009:316).*

Contudo, é de referir, que as intervenções do Educador nas brincadeiras das crianças não devem ser intrusivas, colocando em risco o desenrolar natural da brincadeira, pois as crianças necessitam de manter o controlo na situação lúdica para que esta continue a ser uma verdadeira brincadeira (cf. Spodek e Saracho, 1998:214). Assim

sendo, o Educador precisa de ter a sensibilidade necessária para discernir como e quando deve e se deve intervir (Ferreira, 2010:12).

4.6 A Avaliação

O processo avaliativo é definido como *“um processo pelo qual podemos medir as modificações operadas nas crianças”* (Pellegrini e Boyd, 2002:253).

A avaliação é normalmente realizada após o planeamento e deve ser contínua na prática do Educador. Este tipo de avaliação pressupõe que, os Educadores, não avaliem apenas as aprendizagens das crianças, de modo a saberem o que devem planear a seguir, como também avaliam o seu próprio planeamento e intervenção pedagógica. Desta forma, e só tendo sentido assim, o brincar pressupõe uma avaliação formativo no sentido de que pressupõe que as informações recolhidas sirvam para melhorar o planeamento e a prática pedagógica do Educador.

Para avaliar, é também importante, que o Educador reserve algum tempo para falar sobre o brincar com as crianças

Ao avaliar as brincadeiras das crianças, através das observações e dos registos efetuados e das conversas com as crianças baseados no que estas produziram e nas explorações em que se envolveram, o Educador detém informação útil para delinear o perfil de cada uma delas (cf. Moyles, 2002:139).

Pellegrini e Boyd (2002) vêm no brincar um excelente meio para elaborar uma avaliação adequada das crianças, pois *“através do jogo obtemos uma visão mais aprofundada da competência cognitiva, emocional e social das crianças; por outras palavras, ela é uma janela aberta para a mente das crianças”* (Pellegrini e Boyd, 2002:253). Sendo o brincar desenvolvido pelas crianças de forma prazerosa e motivada, as crianças exibem elevados níveis de competência (cf. Pellegrini e Boyd, 2002:257).

O momento de avaliação é também o momento de refletir, *“de compilar os registos, de reformular estratégias, de traçar novos caminhos... É que amanhã é outro dia. E as crianças “Não são as mesmas””* (Reis, 1994:360).

Se a avaliação for realizada de uma forma cooperada, onde crianças e adultos falam abertamente sobre o que mais gostaram, o que menos gostaram, o que gostavam de

realizar, que materiais gostavam de ter para brincar...entre outros assuntos, será certamente uma comunicação muito rica e permitirá conhecer quais as formas de brincar privilegiadas por parte das crianças.

4.7 O Brincar e o Trabalho de Articulação com as Famílias

Segundo Brock et al. (2011), relativamente às experiências de aprendizagem por parte das crianças das crianças *“é preciso ter em mente as experiências, o conhecimento e os valores que as crianças trazem de casa consigo. Isto significa não ter somente conhecimento da individualidade, cultura, identidade e diversidade das crianças, mas também valorizar as novas experiências que as crianças trazem todos os dias. As crianças não aprendem somente quando estão na escola”* (Brock et al., 2011:160).

Para além dos contextos formais de Creche e de Jardim-de-Infância, as crianças vivenciam *“uma imensidão de experiências de aprendizagem interessantes e valiosas todos os dias”* (Brock et al., 2011:160) que devem ser tidas em conta por parte do Educador de Infância. Essas experiências são influenciadas e influenciam a vivência da criança nos contextos. Esta perspetiva *“leva a Educadora a considerar-se apenas um interveniente entre outros que a diferentes níveis participam na educação da criança [...] devendo por isso cooperar com esses outros agentes”* (Mendonça, 1994:40).

Os Educadores cooperam com os pais e familiares das crianças pois serve de grande interesse para a sua ação pedagógica na medida em que *“as famílias são um parceiro por excelência, na organização e no desenrolar do trabalho pedagógico. Através do diálogo, da troca de saberes, das ideias e sugestões, do respeito pelos gestos e valores, vamos construindo um espaço e um tempo cada vez mais adequado, mais nosso* (Reis, 1994:356).

Indo ao encontro da temática do presente relatório, *“estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber [...] educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças”* (Post e Hohmann, 2011:327). Se por um lado, os pais e familiares, ao conhecerem a criança como ninguém, dão sugestões, completam e enriquecem o trabalho pedagógico dos Educadores, crescendo *“na sua capacidade de se conseguirem sintonizar com cada criança”* (Post e Hohmann, 2011:329) e,

consequentemente, proporcionando e enriquecendo de uma forma mais intencional o brincar das crianças. Por outro, os Educadores aproveitam estes momentos de partilha para demonstrarem aos pais e familiares das crianças as suas perspetivas e ideais pedagógicos em relação ao brincar espontâneo e a sua importância para o desenvolvimento da criança, oferecendo-lhes algum suporte teórico simples que fundamente as suas práticas em relação ao brincar e partilhando alguns registos fotográficos e cinematográficos acompanhados dos registos escritos explicativos das ações das crianças nos seus vários momentos de brincar espontâneo no contexto.

Esta partilha é importante na medida em que fomenta uma continuidade educativa relativamente ao brincar, pois *“se os pais valorizarem a brincadeira, também brincarão ocasionalmente com os filhos. [...] é, para a criança, a mais convincente demonstração de que brincar é importante e agradável”* (Ferland, 2006:63).

Assim, podemos afirmar que a articulação entre equipas e famílias, sobre a importância do brincar, terá muitas vantagens e benefícios para um desenvolvimento integral das crianças e certamente enriquecerá as interações entre crianças, famílias e equipas.

4.8 O Brincar e o Currículo da Primeira Infância

Segundo Spodek e Saracho (1998), *“como Judith Van Horn e seus colegas (1993) amplamente ilustraram, a brincadeira pode ser concebida como o centro de um currículo de primeira infância”* (Spodek e Saracho, 1998:223).

Ao conceber o currículo, o Educador de Infância não deve perder de vista a sua dimensão lúdica. Assim, o brincar pode e deve ser o meio para o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades, de forma articulada, das experiências/explorações por parte das crianças nas diferentes áreas.

4.8.1 Brincar e a Literacia

Vários são os autores que se têm debruçado sobre o estudo da interação entre o brincar e a aprendizagem de aspetos fundamentais da literacia, de uma forma lúdica, com características de jogo, onde se brinca com letras, com palavras...

Lurdes Mata (2010) atesta que *“as atividades de jogo e brincadeira podem proporcionar experiências importantes, criando e sublinhando oportunidades para as crianças usarem a linguagem de modo letrado e usarem a literacia como a veem ser usada”* (Mata, 2010:32).

O mesmo autor *“refere que o processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita deve ser considerado como: cultural, social, conceptual, precoce, participado, contextualizado e funcional”* (Mata, 2010:31), pois:

“É um processo cultural, pois consiste na apropriação de um instrumento cultural presente na realidade das crianças, nos diferentes ambientes que frequentam [...]. Considera-se social, pois é nos diversos contactos com a leitura e a escrita, mediados direta ou indiretamente por outros significativos, que a criança se vai apropriando deste objeto cultural e dos seus fins e usos sociais. Será um processo conceptual, uma vez que ao longo da sua apropriação as crianças desenvolvem conceções que se vão diferenciando e complexificando como resultado das suas reflexões e experiências. Inicia-se muito precocemente a apropriação da linguagem escrita e faz-se de modo contínuo, tanto em momentos formais como informais, através de uma participação ativa das crianças, que vão construindo e reconstruindo as suas hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita como resultado do seu envolvimento. Por último, enquanto processo natural e contextualizado, a escrita e os contactos que a criança vai tendo têm significado para esta pois estão enraizados na sua realidade e na sua vida, facilitando o processo de descoberta e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita” (Mata, 2010:31).

Não obstante, a linguagem e a literacia *“desenvolvem-se por intermédio de interações. [...] A linguagem desenvolve-se em ambientes onde as crianças tenham experiências de que queriam falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo. Estas interações com pessoas e materiais preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem, da leitura e da escrita – um processo que começa no nascimento e continua a emergir durante os anos da pré-escolaridade”* (Hohmann e Weikart, 2009:526).

Enquanto brinca a criança pratica as suas aptidões verbais. Nesse sentido e “segundo Bruner, a aprendizagem da língua materna é mais rápida se inscrita num contexto lúdico. Quando brinca com parceiros de jogo, a criança tem a oportunidade de comunicar verbalmente os seus desejos, de expressar as suas ideias aos outros” (Ferland, 2006:45).

Spodeck e Saracho (1998), em relação ao brincar e à linguagem da criança, veem no jogo dramático/faz-de-conta uma possibilidade de as crianças desenvolverem e enriquecerem as suas habilidades orais e escritas na medida em que “o jogo dramático é uma atividade simbólica, assim como a leitura e a escrita. As crianças usam objetos e pessoas para representar outras coisas, da mesma forma como mais tarde elas vão usar sons e símbolos escritos para representar palavras e ideias” (Spodek e Saracho, 1998:224).

Assim, para proporcionar e facilitar a aprendizagem da linguagem (oral e escrita) e a alfabetização no decorrer das brincadeiras de jogo dramático/faz-de-conta por parte das crianças, os Educadores podem introduzir na área da casinha suportes com palavras impressas, por exemplo “papéis e blocos de mensagens, agendas telefônicas e calendários” para que a literacia seja parte integral do jogo dramático; incluir lápis e papel “ajuda-as a entender os objetivos da leitura e da escrita, e permite que elas se aproximem delas antes mesmo de conhecerem a linguagem escrita” (Spodek e Saracho, 1998:224); colocar “um telefone no ambiente do jogo para encorajar as crianças a mandarem mensagens verbais umas para as outras; conceber as áreas do faz-de-conta em torno de uma temática, como por exemplo um posto de correios, um consultório médico, um café, um cabeleireiro, entre outros. Pois como esclarece Blatchford (2004), “todas estas hipóteses oferecem múltiplas oportunidades para discutir, planear e aprender vocabulário técnico ou especializado” (Blatchford, 2004:43).

Todas estas experiências “contribuem para melhorar o jogo dramático, além de proporcionarem uma genuína oportunidade de uso da linguagem para e com um fim real. [...] Assim, a criança à qual foram proporcionadas as experiências apropriadas usará a fala e a audição nas seguintes dimensões e de modo a: agir de acordo com as instruções ou dar instruções; reagir e fazer sugestões; fazer perguntas e responder; questionar ideias; manter conversas; descrever e discutir; dar explicações e fazer avaliações; negociar; persuadir; raciocinar; partilhar experiências, opiniões e emoções; especular

e levantar hipóteses; pensar, voltar a pensar e dar forma a ideias e a planos; e expressar-se cada vez com mais clareza” (Blatchford, 2004:44).

Blatchford (2004) refere que vários estudos *“demonstram que as crianças armazenam uma quantidade impressionante de conhecimentos acerca da literacia antes de iniciarem a escolaridade formal. Este trabalho fascinante revela os conhecimentos que as crianças desenvolvem, de forma casual e natural” (Blatchford, 2004:47).*

Nos contextos educativos é possível observar as crianças e com elas aprender que formas podemos efetivamente estruturar ou simplesmente articular com o currículo de modo a ajudar a desenvolver competências significativas, “brincando” com conceitos fundamentais na fase do desenvolvimento das crianças na Creche e Jardim de Infância.

4.8.2 Brincar e as Ciências:

De acordo com Spodek e Saracho (1998) o brincar permite o aprendizado das ciências, uma vez que *“as crianças precisam primeiro explorar as propriedades das coisas e, uma vez tendo feito esta exploração, podem fazer perguntas razoáveis sobre os materiais e os fenómenos que experimentaram. Posteriormente, elas podem procurar meios de responder a estas perguntas. [...] Mantendo uma atitude lúdica em relação à aprendizagem de ciências, as crianças podem aprender mais do que se lhes forem ensinados fatos científicos específicos por repetição” (Spodek e Saracho, 1998:224).*

Em Educação de Infância, o aprendizado das ciências *“procura expandir o conhecimento e a compressão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios eficazes e sistemáticos de descoberta. As atividades lúdicas diárias e o meio ambiente que as rodeia oferecem oportunidades ricas e variadas para aprender e tirar partido do interesse que as crianças pequenas manifestam pelo mundo à volta delas” (Blatchford, 2004:71).*

Segundo Driver (1983), *“desde os primeiros dias de vida, a criança desenvolve crenças acerca das coisas que acontecem à sua volta. [...] Quando a criança inicia a aprendizagem formal da ciência, já construiu uma série de crenças acerca de uma variedade de fenómenos naturais” (Blatchford, 2004:75).*

4.8.3 Brincar e a Expressão Plástica:

Spodek e Saracho (1988) postulam que *“as artes criativas têm muito em comum com a brincadeira das crianças. Ambos são meios que lhes permitem expressar suas ideias, sentimentos e sua criatividade”* (Spodek e Saracho, 1998:225).

Na área da expressão plástica, *“as crianças [...] têm oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística. [...] Isto quer dizer que elas estão interessadas em sentir a tinta nas suas mãos, em ouvir o ruído do papel que se amarrota e rasga, em amassar a plasticina ou o barro e em vê-lo escorrer entre os dedos, e em movimentar o pincel pelo papel. Do ponto de vista das crianças, estas atividades artísticas parecem ter mais significado do que propriamente os seus resultados”* (Post e Hohmann, 2011:151).

“É de particular importância que os educadores apreciem que as crianças estejam envolvidas na exploração de materiais de arte em vez de as obrigarem a utilizá-los para fazer algo” (Post e Hohmann, 2011:151). Através das experiências sensoriomotoras agindo sobre os objetos, permite que a criança experimente. Assim, *“a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na das suas necessidades. [...] Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada”* (Sousa, 2003:160).

4.8.4 Brincar e a Matemática:

Segundo Blatchford (2004), *“a aprendizagem da Matemática pode ser promovida num ambiente matematicamente rico. Isto pode ser alcançado através do que nós dizemos e fazemos e, também, através das experiências que proporcionamos”* (Blatchford, 2004:59).

O brincar permite o aprendizado da matemática através das *“experiências práticas com materiais de manipulação. Assim, muitos materiais oferecidos para as crianças na brincadeira manipulativa podem ensinar conceitos matemáticos. Existem conjuntos [...] que ajudam as crianças a aprenderem conceitos de números, a contarem e a combinarem quantidades e a discriminarem formas e tamanhos”* (Spodek e Saracho, 1998:224).

O Educador deve fornecer:

“equipamento matemático como, por exemplo, calculadoras, números grandes e manejáveis, dados, dominós, materiais de construção, formas com duas e três dimensões. Instrumentos matemáticos, tais como balanças, relógios, calendários, régua, fitas métricas, tabelas de pesos, jogos e puzzles também deviam estar disponíveis. A lógica e o raciocínio podem ser incentivados através da organização dos materiais. Por exemplo: um determinado contexto de Educação de Infância tem todos os materiais de construção agrupados por tipos de materiais e etiquetados com imagens relevantes e uma forma geométrica. Quando as crianças os arrumam, aprendem que cada conjunto tem um lugar próprio para ser guardado e que essa arrumação se baseia num critério específico (fazer corresponder a forma que está na caixa à que está na prateleira). Isto permite que as crianças comecem a usar sistemas lógicos diariamente e com uma dada finalidade. Baseadas neste critério, as crianças são capazes de descobrir qual é o lugar das coisas e de as arrumar de acordo com isso. Os seus blocos de construção e os legos também estão arrumados em grupos, de acordo com uma lógica” (Blatchford, 2004:59).

Não obstante, o Educador deve estar atento a este tipo de experiências matemáticas que as crianças exploram no decorrer das suas brincadeiras em contexto educativo com recurso a diferentes materiais. No final das explorações, durante o tempo de revisão, o Educador deve encorajar as crianças a partilhar e falar sobre essas experiências, fazendo-as repensar os aspetos das suas atividades, facilitando o processo de tomada de consciência das suas ações.

Ao brincar com materiais de construção as crianças, *“através de tentativa e erro, persistência e repetição, [...] ganham experiências em primeira mão nas atividades de encaixar, desencaixar, torcer e virar objetos. Este tipo de experiência ajuda a desenvolver a área de resolução de problemas espaciais, à medida que as crianças pré-escolares encontram resposta para as questões que elas próprias colocam”* (Hohmann e Weikart, 2009:745).

Os Educadores *“também podem enriquecer as áreas de jogo dramático de forma a ajudar as crianças a aprenderem matemática. Ao brincarem de loja ou restaurante, as*

crianças podem contar ou pesar mercadorias, combinar o número de pratos, garfos e guardanapos ao número de fregueses e começar a explorar ideias sobre dinheiro” (Spodek e Saracho, 1998:224).

No final do momento ou situação do brincar, a prática do arrumar, realizada pelas crianças, também ajuda à consciencialização de conceitos matemáticos, nomeadamente a classificação (formando conjuntos de acordo com um critério/atributo, reconhecendo propriedades, comparando, selecionado, reunindo/agrupando, observando e descrevendo).

4.9 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o Uso de Andaimés

Gaspar (2010) define o brincar vygotskiano como *“uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento”* (Gaspar, 2010:8).

Vasconcelos (1997) refere-se a vários autores para explicitar o conceito de ZDP:

“Segundo Rogoff e Wertsch (1984) «a ocorrência de interação na zona de desenvolvimento próximo é organizada como um sistema dinâmico e funcional orientado para as futuras competências e conhecimentos da criança». Na sua obra *Thought and Language* (Pensamento e Linguagem), Vygotsky (1986) afirma: «aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha». Contrariamente ao entendimento que Piaget tinha do desenvolvimento humano como «uma aventura solitária da criança» (Bruner 1984), em que o papel dos outros era limitado, porque a criança tinha de «descobrir coisas por si mesma», Vygotsky (1962) vê o crescimento como «uma responsabilidade coletiva». Dentro deste quadro de referência, o papel do professor, tal como o papel dos seus pares na sala de aula, adquirem para a criança significados novos e mais motivadores. A aprendizagem deve, portanto, ocorrer num contexto social” (Vasconcelos, 1997:36).

Assim, Vygotsky chamou à zona de desenvolvimento próximo (ZDP), *“o nível ao qual uma criança acha um problema demasiado difícil para o resolver sozinha, sendo no*

entanto capaz de o resolver com a ajuda de um adulto ou de uma outra criança mais competente” (Seifert, 2002:37) ou seja, é “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Gaspar, 2010:8).

Gaspar (2010) acrescenta que para Vygotsky, o brincar *“consistia na atividade principal de interiorização e apropriação da realidade nos primeiros anos de vida” (Gaspar, 2010:8).*

Segundo esta perspectiva, *“a brincadeira combina oportunidades para a atividade conjunta, para a interação social, para o uso da língua e outros símbolos, para a exploração do poder dos interesses da própria criança e para se engajar em criação e resolução de problemas: todos os ingredientes da ZDP. Na brincadeira, a criança está motivada, resiliente e capaz de correr riscos. [...] Ele escreveu: “na brincadeira uma criança está sempre acima da sua média de idade, acima do seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que realmente é” (Brock et al., 2011:65).*

Desta forma, *“[...] para Vygotsky (1978) a linguagem e as experiências de aprendizagem das crianças se desenvolvem através da interação social nos contextos culturais, e, que sua aprendizagem é guiada, modelada e estruturada pelos adultos e pares mais experientes” (Brock et al., 2011:166).*

O papel do Educador revela-se, assim essencial, na medida em que este deve *“reconhecer o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade. Este será um educador que se centra no processo implicado na atividade do brincar, e não no produto. Não fará perguntas para as quais sabe que a criança conhece a resposta, nem fará perguntas para as quais sabe que a criança não conhece a resposta. Comenta a atividade do brincar atribuindo-lhe significado. Não irá corrigir a criança, porque no brincar não há erro. Não dará instruções de como brincar “bem”. Irá modelar o que sabe que a criança está pronta a imitar e para isso tem de ser um observador exímio das ZDP de cada uma das crianças com que interage” (Gaspar, 2010:9).*

Assim, *“o conceito de Vygotsky da ZDP põe em destaque o papel do professor como membro mais experiente da sociedade, aquele que ajuda as crianças a atingir*

níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997:35).

Não obstante, *“o brincar vygotskiano consegue articular objetivos que, incorretamente, são por alguns considerados quase antagônicos: desenvolvimento emocional, da criatividade e social em oposição a desenvolvimento cognitivo; aumento da autoestima em lugar de aquisição de sistemas simbólico-culturais (por ex. nome dos números, das letras, ...); desenvolvimento versus aprendizagem” (Gaspar, 2010:8).*

Bruner percebe a ZDP de Vygotsky em “andaimes”, caracterizando o processo de apoio às crianças para que elas se tornem mais competentes. Assim, e indo ao encontro de Vygotsky, Bruner defende que a aprendizagem leva ao desenvolvimento.

De acordo com a perspectiva do uso de andaimes, *“o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Vasconcelos, 1997:37).*

Assim, *“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” (Brock et al., 2011:67).*

O par mais experiente ou adulto, ao facilitar a utilização da brincadeira como meio de aprendizagem e desenvolvimento, contribui para as ideias chave desta perspectiva, nomeadamente a co construção e o pensamento compartilhado amparado (cf. Brock et al., 2011:67).

Brock et al. (2011) afirmam que no *“conceito de co construção está uma visão Vygotskiana de que a mente humana é criada e moldada através da atividade conjunta com outras pessoas. Neste modelo, os processos mentais que subjazem o conhecimento individual, as habilidades e as compreensões são co construídos através das interações que a criança tem com o conhecimento, as habilidades e as compreensões que estão distribuídas entre os adultos e os pares mais experientes com quem elas se envolvem em atividades conjuntas” (Brock et al., 2011:67).*

Não obstante, a criança é assim perspectivada como sujeito ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento. Sendo que o papel do par mais experiente ou adulto é o de ouvir a criança, os seus interesses e motivações em primeiro lugar, para depois, de forma colaborativa, agirem em conjunto para alcançarem o pretendido (cf. Brock et al., 2011:70).

Relativamente ao *“pensamento compartilhado apoiado, a natureza, a qualidade e a frequência das “interações verbais adulto-criança” são cruciais para a aprendizagem das crianças. [...] o controle é compartilhado e passado de um participante ao outro [...] durante o curso de envolvimento com a tarefa. A tarefa em si pode mudar e se desenvolver em resposta a ideias vindas de ambos os envolvidos. Olhando novamente para essas duas descrições fica claro que o pensamento compartilhado apoiado é um modelo mais adequado para os adultos utilizarem quando se engajarem e intervirem na brincadeira das crianças”* (Brock et al., 2011:71).

Assim sendo, como parceiro mais experiente, *“os educadores necessitam fornecer oportunidades para as crianças ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento comportamental através de uma variedade de experiências práticas. [...] Bruner acredita que as experiências de brincadeira fornecem oportunidades para as crianças explorarem seu mundo e se empenharem na aprendizagem através da tentativa e erro”* (Brock et al., 2011:166).

Os Educadores, de forma a intervir de forma significativa nas brincadeiras das crianças:

*“completam, acrescentam e reformulam muitas vezes os comentários e perguntas da criança (Nelson, 1985; Tizard & Hughes, 1984). [...] Neste intercâmbio, [...] ajuda [...] a construir um diálogo mais elaborado do que ele poderia fazer sozinho, criando assim uma ZDP. Bruner e outros chamaram *scaffolding* a este processo cognitivo (Bruner, 1984; Wood, Bruner & Ross, 1976). Este *scaffolding* acontece também na resolução de problemas pelas crianças. [...] No entanto, Diaz encontrou provas que sugeriam que uma retirada ou abandono gradual da ajuda também beneficiavam a resolução do problema pela criança. A retirada do apoio forçava presumivelmente a criança a sentir-se mais responsável pela tarefa”* (Seifert, 2002:38).

5. Brincar no exterior

5.1 A Situação Atual

Enquanto futura educadora, e através das diversas experiências vivenciadas em contexto nas quais tive a oportunidade de desempenhar o papel de observadora-participante, mas também nas minhas constatações no dia-a-dia da sociedade em que estou inserida, contemplo que os espaços exteriores (recreios, parques), espelham o que julgo ser a conceção da sociedade, no geral, de espaço educativo e, inevitavelmente, do conceito de criança, do seu desenvolvimento, do conceito de educar e de todos os aspetos inerentes à educação e desenvolvimento da criança, neste caso, em creche e jardim-de-infância.

Esses espaços exteriores/parques revelam uma “sociedade do betão/cimento”, dos indivíduos, dos espaços impessoais, sem personalidade, sem contexto, da norma, da “igualdade” em contraste com a sociedade das pessoas, do contexto, da diferenciação. Espaços exteriores esquecidos, sem uma preocupação notória, tanto por parte da instituição como por parte da equipa pedagógica. Espaços interiores “fechados para dentro” de si próprios.

Formosinho defende que devemos “[...] considerar que o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares” (Formosinho, 2011:15). O espaço pedagógico é muito mais que isso... É interior e exterior, é a sua relação dialética e complementar.

“A sala de uma escola infantil não pode ser, nunca, um espaço fechado em si mesmo. [...] As salas nem sequer deviam ter paredes cerradas, mas sim grandes janelas que abrissem para o exterior” (Zabalza, 1992:132). É preciso *“criar transparência, relação entre o interior e o exterior, diluindo fronteiras, [...] ampliar o [...] espaço de fazer educação [...]. Contacto, por vezes quase fusão, inspira o ser e o aprender. Facilita as integrações que caracterizam uma pedagogia holística”* (Formosinho, 2011:14).

Se valorizamos realmente o brincar, temos de conceber a zona de exterior de recreio/parques como *“um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. Lá fora [...] ouvem, cheiram, sentem ou veem árvores,*

nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade. [...] Podem correr, atirar, espernear, trepar, baloiçar e cavar; encontram plantas, animais e insetos para examinarem minuciosamente. [...] Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensoriomotoras das crianças” (Post e Hohmann, 2011:161).

Nesse sentido, Brock defende que a frequência das crianças no espaço exterior “*não deveria acontecer apenas no verão – o acesso ao espaço externo precisa existir durante todo o ano*” (Brock et al., 2011:153). Dessa forma, as crianças poderiam presenciar as diferentes estações do ano, as diferentes temperaturas, as diferentes condições meteorológicas e os fenômenos naturais a elas associados.

Muitas das vezes presenciamos ou temos conhecimento de explicações, por parte das educadoras, em relação à temática das estações do ano. Explicações estas, muitas das vezes, desprovidas de significado. Haverá melhor maneira de as crianças darem sentido à temática do que sentirem e cheirarem a terra molhada, pisarem as poças formadas pela chuva, testemunharem as árvores a ficarem “despidas”, saltarem e rebolem nos montes de folhas caídas, sentirem o vento na cara, o calor do verão, o corpo a transpirar, os frutos a crescerem nas árvores, ... “*A criança desvenda a natureza, descobrindo as características sensoriais das matérias-primas (água, terra, areia, neve, etc.) e o funcionamento dos seres vivos (animais, insectos, vegetais). [...] Este contacto com os elementos naturais enriquece a experiência da criança; é um contacto com a vida!*” (Ferland, 2006:60).

Para além da realidade encontrada nos contextos educativos de creche e jardim-de-infância da atualidade, no que concerne aos espaços exteriores (recreios), “*diversos estudos indicam que a mobilidade das crianças tem vindo a diminuir devido a vários fatores, nomeadamente o crescente urbanismo, a inadequação de espaços para brincar nas grandes cidades, o aumento do tráfego automóvel, as exigências profissionais dirigidas às famílias, bem como os receios dos pais e profissionais de educação*” (Figueiredo, 2010:35).

Atualmente “*assistimos progressivamente ao confinamento da infância a espaços sociais condicionados, arquitetados e controlados pelos adultos*” (Vale, 2013:11), seguros e sem riscos. A cultura em que estamos inseridos incita-nos a adotarmos uma

postura de supervisão constante em relação às crianças, a antecipar e a evitar o perigo: “- Não façam isso que podem cair”, “-Cuidado (com isto, com aquilo e aquele outro)”, “Vai-se magoar”, entre tantas outras. Com esta atitude, fazemos as crianças crerem “*que é desejável que vivam num ambiente quase asséptico: assim, sob o pretexto de que está sujo, proibirão a criança de agarrar numa minhoca, de comer um tomate acabado de colher da horta, depois de o ter esfregado na roupa, ou de trazer objetos do exterior (pinhas, folhas, rochas, etc.) para compor o seu tesouro*” (Ferland, 2006:36).

De facto uma das grandes preocupações quer dos profissionais de educação, quer das famílias, prende-se com a necessidade de segurança, de higiene, da saúde e organizam-se situações, protegem-se as crianças muitas vezes em torno desses aspetos de uma forma por vezes exagerada criando condicionalismos ao brincar, ao crescer e ao aprender de uma forma integral. “*As questões da defesa, proteção e segurança da criança vieram ao de cima, sobrepondo-se, ou mesmo limitando, o seu natural interesse pela exploração*” (Vale, 2013:11), nesse sentido, privamos as crianças de agir em “*espaços menos normalizados, menos assépticos, ou seja, potencialmente perigosos*” (Vale, 2013:11), onde as crianças têm o privilégio de serem mais autónomas, “livres”, de arriscarem, de se emanciparem e de se descentralizarem do adulto. Desta forma, transmitimos uma ideia das crianças como “*seres biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais*” (Ferreira e Sarmiento, 2008:65), incompletos.

Contudo, no seu dia-a-dia, “*as crianças não vivem numa redoma, os riscos e os perigos existem onde menos se espera e nos lugares menos suspeitos*” (Vale, 2013:12).

Se o nosso conceito de criança é um ser com direitos, competente, “*ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa*” (Kishimoto e Pinazza, 2007:281), “*um ser totalmente provido de humanidade: um ser curioso, que pensa, que fala, que sente, que cria, que constrói, que se defende e que interage na sociedade em que vive*” (Kishimoto e Pinazza, 2007:163), “*um ser histórico-social, um ser afetivo, um ser inteligente e criador de cultura como o adulto, artífice de seu próprio desenvolvimento e saber. [...] que adquire os conhecimentos como alguém que está imerso na realidade e que participa intensamente no quotidiano*” (Kishimoto e Pinazza, 2007:163).

Se o nosso conceito de prática pedagógica parte da escuta, atenção e da observação contínua da criança *“para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”* (Kishimoto e Pinazza, 2007:7) de acordo com os seus interesses, necessidades específicas, motivações, saberes, intenções, desejos, do aprender fazendo, aprender a ser, sendo, da expressão, num clima de apoio, *“que inclua um vasto leque de experiências diversificadas, através da materialidade e organização do espaço, [...], proporcionando-lhe novos e múltiplos tipos de vivência, a fim de descobrir e captar gradualmente o sentido do que a rodeia”* (Esteves, 1998:118).

Então, torna-se *“importante equacionar a (in) segurança como objeto educativo, proporcionando espaço e tempo pedagógico às crianças (e adultos) para aprenderem a lidar com os riscos e os perigos, promovendo a sua autonomia, independência e relações interpessoais. Aprender a conhecer os perigos e os riscos lidando com eles ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que a cerca, levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações [...]”* exercitando a *“[...] arte de lidar com os riscos e não de os evitar”* (Vale, 2013:13).

Segundo Dempsey e Frost (2002), citando Smith (1990), *“os recreios “são caracterizados por uma atitude menos diretiva por parte dos adultos do que nos contextos interiores, isso torna-os especialmente significativos na experiência das crianças”* (Dempsey e Frost, 2002:707). Por isso, deixemo-las *“voar, brincar sem teto”* (Vale, 2013:11).

5.2 A Importância de Brincar no Exterior

O exterior (recreio, parque...) é um espaço diferente, pois *“permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior”* (Hohmann e Weikart, 2009:433).

Nesse sentido e segundo os mesmos autores, *“o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das*

redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano” (Hohmann e Weikart, 2009:432).

O espaço exterior proporciona, ainda, *“toda uma gama de superfícies (relva e estrados de madeira onde se podem deitar, sentar, gatinhar e andar; carreiros para brinquedos com rodas; areia para escavar e fazer aterragens suaves); um “teto” sempre em mudança (o céu, as nuvens, os ramos, as folhas); suavidade (relva, pedrinhas, areia, mantas e plantas) e luz natural” (Post e Hohmann, 2011:106).*

Indo ao encontro das perspetivas acima mencionadas pelos diferentes autores, o espaço exterior (recreio/parque) permite diversas vivências imprescindíveis para o desenvolvimento holístico da criança. Entre as quais, destaco:

- Vivência do Mundo Natural;
- Vivência das Habilidades Físicas.

Em relação às vivências do mundo natural, as crianças, em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, *“estão a ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas ações e da sua receção sensorial” (Post e Hohmann, 2011:277).*

Neste período, o corpo da criança é o seu meio de aprendizagem e de vivências por excelência. Através dos cinco sentidos (exploração sensorial) e de todo o seu corpo, *“no tempo de ar livre as crianças experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (Hohmann e Weikart, 2009:434).*

Nesse sentido, *“a atividade lúdico-expressiva se vê especialmente enriquecida quando as crianças têm contacto com os elementos da natureza em espaços públicos ao ar livre. A terra, a água, os animais, as árvores, as folhas, as flores, as pétalas, os ramos, as pedrinhas ou os frutos são os recursos criativos para a infância. A sua exploração e investigação permitem à criança experimentar e aprender ludicamente a realidade, potenciar o seu aparelho sensorio-perceptivo e exercitar a curiosidade e a observação partilhada com as outras crianças” (Caba, 2008:10).*

Esta forma de vivenciar, por parte das crianças, o espaço exterior e os seus “materiais”, salienta a importância *“da utilização de materiais comuns, diferentes, naturais, menos estruturados, que imprimam novas dinâmicas e possibilidades aos momentos de brincadeira, potenciando a dimensão funcional destes “brinquedos” reais*

que muito contribuem para a formação da criança. Estes materiais/objetos não estruturados, utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, ativam níveis elevados de imaginação e criatividade, não deixando de ser brinquedos, pois brinquedo é qualquer objeto que a criança usa no ato de brincar” (Vale, 2013:13).

Em relação às vivências das habilidades físicas por parte das crianças, é no espaço exterior que estas têm maior e melhor oportunidade de desenvolver brincadeiras físicas, de movimentos amplos e até mais complexos. Nesse sentido, *“McMillan (1939) propôs que o que as crianças [...] precisavam era de espaço amplo, para se mover, para correr, para descobrir coisas através de um novo movimento, para sentir a própria vida em cada membro”* (Brock et al., 2011:153) de modo a adquirir e/ou desenvolver as suas habilidades motoras. Como esclarece Janet Moyles (2002), *“aliada a isto está a aprendizagem física inerente ao brincar da criança pequena. Equilíbrio, controle, agilidade, coordenação dos olhos, cérebro e músculos, combinados com poderes manipulativos sobre materiais, o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos levam a sentimentos ainda maiores de confiança e valor pessoal”* (Moyles, 2002:42).

“Muitos estudos de carácter observacional têm destacado a necessidade de as crianças poderem trepar, correr e perseguir-se umas às outras livremente e envolver-se em atividades mais barulhentas e agitadas” (Blatchford, 2004:92), desta forma são desenvolvidas a motricidade grossa e a motricidade fina, mais especificamente as capacidades de coordenação mão-olho, coordenação bilateral, a capacidade de controlarem os seus corpos, a capacidade de equilíbrio, a descoberta e controlo da força, entre muitas outras capacidades associadas ao movimento livre da criança. As explorações e vivências destas capacidades, acima mencionadas, levam ao desenvolvimento da noção do eu enquanto corpo por parte da criança, *“visto que, nesta fase, ainda estão a aprender através do envolvimento ativo dos seus corpos com o ambiente”* (Blatchford, 2004:93)

- **As interações sociais entre pares no espaço exterior (recreio, parque...):**

Tal como no espaço interior da sala, o espaço exterior (recreio, parque...) é um local privilegiado onde ocorre o brincar social entre as crianças. Contudo, ao contrário do que ocorre no espaço interior da sala, o espaço exterior (recreio) tem uma vantagem pois *“o recreio é o momento em que, frequentemente, 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”* (Aires, 2010:41). Não obstante, *“se as crianças [...] brincam com crianças mais velhas em tais ambientes externos, elas podem com frequência imitar suas habilidades físicas mais proficientes, e as crianças mais velhas estão frequentemente disponíveis a fornecer instruções úteis “inseridas” nesta área”* (Brock et al., 2011:153). Desta forma, o brincar no exterior com crianças mais velhas permite às crianças mais novas agirem na sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Neste viver e conviver social *“no tempo de recreio as crianças experimentam, repetem, transformam, legitimam enredos de vida, procuram o seu lugar na teia de relações e grupos que habitam o espaço do recreio, testam relações de reciprocidade e hierarquias [...]. Aprendem a vida vivendo”* (Aires, 2010:41) e ainda *“têm oportunidade de prolongar ou iniciar capacidades sociais: comportamentos de liderança, esforços para se fazerem compreender e ser aceites, e para compreender os desejos e expectativas dos parceiros de jogo e brincadeira. Aprendem a lidar com a conflitualidade e a tensão e a perceber como diferenças individuais (idade, género, conhecimento anterior) influenciam os grupos de jogo e brincadeira, suscitando afinidades, exclusões e “estratégias” diferenciadas de participação”* (Aires, 2010:41).

- **O papel do educador no espaço exterior (recreio/parque):**

O espaço pedagógico não se limita ao espaço interior da sala, pois *“as crianças que entram para o infantário encontram-se perante dois ambientes de aprendizagens importantes – a sala e o recreio exterior. Normalmente, os educadores dedicam bastante tempo e energia a organizar e a equipar as salas, mas, muitas vezes, ligam menos importância ao segundo ambiente, o pátio de recreio no exterior”* (Brickman e Taylor, 1991:167).

Concluindo, se o espaço exterior é, como vimos atrás, vital para o desenvolvimento da criança numa perspectiva holística (física, social e cognitiva) tal como o é o espaço pedagógico interior da sala, deve, tal como o último, carecer de uma atenção especial por parte da Educador. Como aponta Brock, “*os educadores da primeira infância do passado, como Froebel, McMillan e Isaacs, eram fortes defensores do planeamento dos espaços externos*” (Brock et al., 2011:153). Sendo que o espaço exterior é também, para as crianças, um ambiente de aprendizagens importantes, não deve ser descurado pelo Educador. Pelo contrário, deve ser planeado/pensado relativamente à dimensão da organização do espaço, das estruturas materiais e dos objetos postos à disposição das crianças que servirão de suporte às práticas diárias e, conseqüentemente, às intencionalidades pedagógicas.

Em relação à postura do Educador relativamente ao brincar da criança no exterior, os adultos devem interagir com as crianças, observando, reconhecendo, comentando e participando nas ações das crianças por forma a ganhar “*uma compreensão maior dos interesses e capacidades que elas possuem*” (Hohmann e Weikart, 2009:432). É imprescindível que o Educador lhes dê tempo, demonstrando-se sensíveis ao que chama a atenção da criança na exploração do mundo natural, no geral, e dos elementos do ambiente exterior, em particular, “*pois as crianças constroem os seus conhecimentos através das suas próprias iniciativas e interações com pessoas e materiais, tanto no interior como no exterior*” (Hohmann e Weikart, 2009:437).

Para poderem participar de uma forma mais implicada, os Educadores “*vestem-se de forma a que possam estar ativos – trepando, rolando, cavando, e assim por diante*” (Hohmann e Weikart, 2009:438).

De forma não diretiva, pois não impõem ou lideram as brincadeiras das crianças, os Educadores não se limitam a observar e a registar o brincar, deixando-as entregues a si próprias, pois “*o tempo do recreio não deve ser encarado como um período de descanso ou conversa para os adultos* (Brickman e Taylor, 1991:173). Em vez disso, os Educadores apoiam, enriquecem as experiências das crianças introduzindo “*materiais apelativos [...], acompanham os movimentos das crianças com palavras apropriadas [...], fazem perguntas que “estimulam” experiências de movimento físico e consciência dos respetivos resultados [...] e participam nas brincadeiras das crianças*” (Brickman e

Taylor, 1991:268), por forma a compreender e apoiar as iniciativas das crianças no exterior.

Desta forma, o Educador apoia *“a aprendizagem destas de forma mais efetiva do que passar o tempo de exterior a “policiar””* (Hohmann e Weikart, 2009:440). Nesse sentido, Vale (2013) refere que *“o nível de vigilância deve ser equilibrado com a finalidade educativa de permitir à criança exercer as suas capacidades em evolução e o desejo de agir de forma independente e responsável. A vigilância constante irá lesar o desenvolvimento pessoal”* (Vale, 2013:12).

Para além disso, *“o comportamento de alguns adultos para com as crianças pequenas fá-las crer que é desejável que vivam num ambiente quase asséptico: assim, sob o pretexto de que está sujo, proibirão a criança de agarrar numa minhoca, de comer um tomate acabado de colher da horta, depois de o ter esfregado na roupa, ou de trazer objetos do exterior (pinhas, folhas, rochas, etc.) para compor o seu tesouro”* (Ferland, 2006:36).

- **O meu espaço exterior (recreio/parque) “ideal”:**

Como apontam Dempsey e Frost (2002), a grande maioria dos espaços recreativos promove um ambiente estático. Contrariamente a esta realidade, os espaços exteriores devem poder ser manipulados pelas crianças (ambiente dinâmico).

Os mesmos autores dão o exemplo *“dos parques-aventura, assim chamados devido ao seu elevado nível de versatilidade, permitindo ser mudados pela própria criança, dá às crianças a oportunidade de construírem, reorganizarem, experimentarem e, conseqüentemente, aprenderem. Os parques-aventura são caracterizados pela profusão de materiais de construção, ferramentas, jardins, lugares para as crianças cozinharem em cima de uma fogueira, e permissão para usarem todos estes materiais”* (Dempsey e Frost, 2002:701).

Brock et. al (2011) dão conta de que os *playgrounds* de aventura surgiram *“no Reino Unido, muitos em resposta às ideias de Sorensen [...] Sorensen tencionava fazer playgrounds cheios de materiais, como um lugar onde as crianças podiam imaginar, moldar e criar a sua própria realidade”*. Relativamente à ocupação desses espaços por

parte das crianças e citando diversos autores, Brock et. al refere que as crianças devem “*controlar os seus espaços do brincar (Hughes, 1996); alerta para os perigos da adulteração (Else e Strurrock, 1998); e para o valor de fornecer um ambiente de brincadeira rico (Brown, 2003)*” (Brock et al., 2011:281). Este tipo de espaços, com carácter “*evolutivo, aceita que as crianças são capazes de avaliar seus próprios riscos*” (Brock et al., 2011:286).

É importante que a criança experimente correr riscos. Esta perspetiva “*deveria ser vista como parte do direito de brincar, o que é cultuado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1991)*” (Brock et al., 2011:284). Para as crianças se conhecerem a si próprias e se desenvolverem as suas habilidades consoante as suas limitações, devem, para isso, testá-las.

Segundo Blatchford (2004), “*as crianças devem ter acesso ao ambiente exterior durante a maior parte do tempo que passam na Educação de Infância. Esse ambiente deve ser tão natural quando possível*”. Nesse sentido, o autor propõe os seguintes princípios e aspetos que devem estar presentes e ser tidos em conta no espaço exterior (recreio, parque), nomeadamente, a segurança; o desafio; as superfícies variadas... zona em que o chão é duro, área relvada, rampas, areia, calhaus, pedras de calçada; a variedade de formas... caminhos, alpondras, barris, túneis, pequenos montes, degraus, pontes; a variedade ao nível dos equipamentos maiores... estruturas para escalar, barco, triciclos, casinha para brincar, carrinhos de mão, carroças e carrinhos para transportar coisas, parede móvel, escorrega, balancé; a variedade ao nível dos equipamentos mais pequenos... bolas, bastões, arcos, jogos da malha, ferramentas para brincar na areia, grandes pincéis (para pintar aguarelas), ferramentas para escavar a terra; vários tipos de árvores e plantas... árvores, arbustos, flores, relva, sebes, latadas; espaço para correr e saltar à vontade” (Blatchford, 2004:93).

Segundo Brickman e Taylor (1991) um recreio, parque deve incluir equipamentos e estruturas de grandes dimensões para atividades motoras e materiais soltos para manipulação. Nesse sentido, propõe equipamento para subir e descer (cordas, redes de escalar, escada, varão, árvores baixas); estruturas elevadas (locais para onde se sobe e de onde se olha em redor, tais como plataformas, casas construídas nas árvores, montes, caixotes fortes, troncos de árvore, rochas, montes de neve); baloiços (conjunto de baloiços de fabricação industrial, baloiços de pneus para vários utilizadores, baloiços de corda,

baloços presos em árvores, baloiços para bebês e baloiços para crianças deficientes); escorregas (escorregas de fabricação industrial, varões de quartel de bombeiros, escorregas de água para o Verão, carrinhos para deslizar na neve durante o Inverno); materiais para saltos (trampolins, colchões velhos, montes feitos com folhas de árvores, cordas); estruturas para exercícios de equilíbrio (caminhos sobre-elevados feitos com carris, tijolos ou pedras, com várias disposições: percurso único, percursos paralelos, linhas retas, curvas e em ziguezague); veículos de rodas – uma grande variedade (triciclos, scooters, carroças, carrinhos de bebê, carrinhos de mão para puxar e para empurrar, carros guiados por volante ou por pedais), para estimular a coordenação e para minimizar os conflitos pelo seu uso; equipamentos de elevação – equipamentos com molas que permitam movimentos longitudinais e laterais; balancés com molas (os balancés tradicionais podem fazer mal à coluna vertebral); materiais não estruturados para manipulação, transformação e construção (tais como areia e pás, pedrinhas, água, conchas, tábuas pequenas, placas de cartão, espuma de borracha, caixas, embalagens, cordas, lençóis e cobertores velhos, brinquedos de encaixar de tamanho grande); objetos para jogos de imitação – incluindo tanto objetos “reais” (panelas de cozinha, vasos de flores) como brinquedos, especialmente os que são normalmente usados fora de casa (óculos escuros, capacetes, mochilas, telescópios a fingir); equipamento desportivo (bolas de todos os tamanhos, cestos de basquetebol colocados à altura das crianças, baldes, caixas, alvos grandes pintados na parede, também à altura das crianças); materiais de expressão plástica (uma tela feita de lençol velho e tintas laváveis, um tear com fios, giz de cores, barro, corantes alimentares para aplicar na neve); materiais de música e ritmo – carrilhões, sinos, tambores e maracas feitos com materiais usados (latas, tubos, etc.)” (Brickman e Taylor, 1991:172).

Deve existir uma área livre no espaço central do recreio para que seja *“um ponto de observação ideal, tanto para as crianças, que podem ver as alternativas disponíveis, como para os adultos, que podem vigiar as crianças que estão nas várias áreas”* (Brickman e Taylor, 1991:169). Para além disso, *“no interior de cada área, o espaço livre e o equipamento devem estar organizados de forma a que os adultos possam ver as crianças e as possam alcançar rapidamente”* (Brickman e Taylor, 1991:169) no caso de ser necessário.

Se possível, as áreas adjacentes devem ser dispostas de acordo com a sua compatibilidade. Ou seja, os locais de atividades físicas movimentadas devem estar mais

afastados dos locais de atividades calmas, *“as áreas compatíveis devem ficar próximas, para estimular a interação [...] Tenha em consideração a circulação; deixe bastante espaço nos locais de passagem”* (Brickman e Taylor, 1991:169). O mesmo autor propõe *“assinalar os limites das áreas com os materiais do solo (areia ou pedra solta debaixo de equipamento de exercício físico, piso liso nos sítios para andar de carrinho) ou com fronteiras físicas (sebes à volta dos baloiços, traves em redor da caixa de areia)”* (Brickman e Taylor, 1991:170).

Relativamente à prática da arrumação, tal como no interior, ela deve ser consistente e promover a autonomia por parte das crianças. Nesse sentido, os materiais devem ser guardados em locais onde as crianças os alcancem e devem estar devidamente identificados.

Capítulo II – Metodologia de Estudo

Nota introdutória:

O primeiro ponto do presente capítulo, denominado por “Paradigma Interpretativo em Educação”, pretendo apresentar um quadro teórico que sustente as minhas opções em termos de metodologia de investigação. Como tal, recorri a vários autores e obras publicadas que ilustram de uma forma clara as opções metodológicas. As citações, por mim utilizadas, sustentam o decurso do trabalho de pesquisa, de observação e de ação nos contextos educativos.

1. Paradigma Interpretativo em Educação

A presente investigação desenvolveu-se em contextos de estudo para a Primeira e Segunda Infância (Creche e Jardim-de-Infância), tendo como objeto de estudo as práticas das Educadoras de Infância, de ambos os contextos, relativamente ao brincar espontâneo das crianças em contexto educativo.

O paradigma em que se insere o presente estudo assenta, segundo Denzin (1989) numa *“perspetiva «interacionista interpretativa»”* (Vasconcelos, 1997:42). É interpretativa porque *“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»)”* (Hébert, Goyette e Boutin, 2008:175), neste caso, na prática pedagógica diária, em contexto formal de Educação de Infância, no que concerne à temática do brincar espontâneo por parte das crianças. É interacionista, porque o investigador interage/relaciona-se com o investigado. Indo ao encontro de Legendre (1983), a investigação *“é levada a cabo em laboratório in vivo, contrariando os laboratórios in vitro* (Hébert, Goyette e Boutin, 2008), ocorrendo no ambiente natural. Na opinião de Kirk e Miller (1986), *“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”* (Hébert, Goyette e Boutin, 2008:75).

Na investigação qualitativa, *“os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística”* (Bell, 1997:20).

Neste tipo de investigação em cenário natural, *“o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles. 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 perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso”* (Hébert, Goyette e Boutin, 2008:155). Assim sendo, o trabalho de investigação que aqui apresento foi desenvolvido durante o meu estágio nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância.

A investigação-ação, segundo Bynner (1981), *“visa contribuir simultaneamente para as preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática imediata e para um aumento do conhecimento* (Silva, 1996:16). Através do processo de investigação-ação procuramos respostas às questões-problema colocadas inicialmente. Parte da identificação de um problema, passa pela investigação em relação ao mesmo e culmina numa melhoria/resolução na ação. Assim, *“a investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano”* (Tuckman, 2000:20).

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”* (Esteves, 2008:15). A investigação amplia o conhecimento teórico do investigador e a sua competência profissional/prática, *“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”* (Bell, 1997:32).

John Elliott (1991) define *“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” (Esteves, 2008:18). Neste sentido, *“é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto”* (Esteves, 2008:20), na medida em que *“a ação e a reflexão formam o eixo estratégico”* (Esteves, 2008:21).

De acordo com Stenhouse (1993), o contexto deve ser visto como *“um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica. Eram estes os fundamentos mais gerais do movimento do professor como investigador (teacher-as-researcher)”* (Esteves, 2008:48).

O conceito de educador-investigador perfilha uma postura prático-reflexiva que *“conduz a ações que questionam e até contrariam a rotina. [...] Os professores que não exercem o pensamento reflexivo no seu quotidiano escolar assumem como garantida e única a prática existente”* (Esteves, 2008:27). Partindo desta perspetiva, *“o conhecimento profissional constrói-se praticando e refletindo sobre ele, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional [...] e para a sua ação na sala de aula”* (Esteves, 2008:37).

Na sua prática pedagógica diária, o educador *“portador de uma cultura, ensina o que ele próprio é, ainda que publicamente defenda uma visão idealizada do ensino, daí a necessidade de explorar as razões da sua ação rotineira, buscando a sua auto compreensão”* (Esteves, 2008:45). Essas práticas, *“por terem sido assimiladas espontaneamente ao longo da vida, e que orientam a ação de um modo inconsciente, afastando a ação das práticas educativas ideais”* (Esteves, 2008:46).

Este processo de investigação-ação é uma intervenção co-construtiva, transcrevendo-se assim num estudo colaborativo e de reciprocidade entre investigador e investigado, dado que ambos os intervenientes beneficiam das vantagens dos *“pontos de vista plurais, mas também porque ambos partilham o estatuto de seres sentipensantes. Assim, em alternativa ao modelo tradicional sujeito-objeto, propõe que as relações entre os participantes se estruturam segundo o modelo sujeito-sujeito, o qual permite a co-construção democrática do conhecimento coletivamente útil. Esta postura teórica tem fortes implicações tanto na orientação da prática como no desenho da investigação”* (Esteves, 2008:66).

O presente trabalho de investigação-ação revela-se crucial no papel do educador como uma prática educativa diária. As interrogações, o colocar em causa, os questionamentos, a busca pela melhoria, o querer mais e melhor são uma necessidade e uma constante em educação. É através destas que encontramos alguns aspetos menos conseguidos na nossa ação e, conseqüentemente, através do reconhecimento desses constrangimentos poderemos melhorar ou mesmo alterar a nossa prática. É a identificação de situações problema que levam à ação pela melhoria (intervenção pedagógica). Assim, “*a dimensão política da investigação-ação aponta para o compromisso ideológico e para o ativismo social*” (Esteves, 2008:72).

Em suma, segundo Richter (1996) e Adelman (1993) (cit. em Esteves, 2008), os benefícios da investigação-ação à prática pedagógica são:

- O incremento de sentimentos positivos face ao ensino e ao ser-se educador;
- O sentimento da importância social do trabalho nos contextos;
- A crença, por parte dos educadores, nas suas capacidades intelectuais e na importância do seu desenvolvimento para melhorar o desempenho profissional;
- O reforço das relações afetivas entre colegas;
- A participação/colaboração tem um grande impacto na aceitação da inovação, o que reforça a importância da vertente colaborativa da investigação-ação” (Esteves, 2008:71).

Transversalmente aos benefícios acima descritos, existe atualmente uma “[...] crescente valorização que as instituições de formação de professores atribuem à investigação-ação como “*estratégia*” de desenvolvimento profissional” (Esteves, 2008:76), dado que serve um processo de melhoria na dimensão pessoal, do próprio conhecimento prático, da sua conseqüente melhoria e “*se pode aprender a essência das coisas*” (Esteves, 2008:66).

O investigador, enquanto observador participante, “*é, na verdade, alguém que está no lado de dentro da investigação, ela é o instrumento da investigação*” (Vasconcelos, 1997:41. Tal como Harding (1987) afirma, “*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” (Vasconcelos, 1997:41).

Pourtois e Desmet (1988), afirmam que a observação participante “*transcende o aspeto descritivo da abordagem (objetiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos atos e dos acontecimentos”* (Hébert, Goyette e Boutin, 2008:156). Por conseguinte, esta é o dispositivo mais utilizado para a recolha de dados.

Nota introdutória:

No segundo ponto do presente capítulo, denominado por “Os contextos de Estudo”, descrevo os contextos de Creche e de J.I onde foi desenvolvido o projeto e faço referência à posição/implicação dos participantes que dele fizeram parte.

2. Os contextos de estudo

O presente estudo incide, tal como referido anteriormente, em contextos formais de Educação de Infância, nomeadamente num contexto de primeira infância (Creche) e num contexto de segunda infância (Jardim-de-Infância) onde foram desenvolvidos os meus estágios enquanto participante-observadora.

O contexto onde decorreu o meu estágio em contexto de primeira infância (Creche) será designado por instituição “A” e o contexto onde decorreu o meu estágio em contexto de segunda infância (Jardim-de-Infância) será designado por instituição “B”.

Os nomes das Educadoras participantes do estudo também foram ocultados por questões de privacidade, tendo sido substituídos pelos nomes de “Educadora de Creche” e “Educadora de Jardim-de-Infância”.

As duas Educadoras Cooperantes, participantes no presente estudo, eram as educadoras responsáveis de sala nas instituições de Creche e Jardim-de-Infância, respetivamente, onde realizei o meu estágio curricular. Para além de serem as responsáveis de sala, as duas Educadoras Cooperantes eram as orientadoras presenciais do meu estágio nos contextos de primeira e segunda infância, respetivamente.

2.1 Descrição dos contextos

2.1.1 Contexto da Primeira Infância (Creche)

a. A dimensão do contexto educativo

A instituição “A” é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), com Acordos de Cooperação com a Segurança Social, situa-se na cidade de Almada e está organizado por áreas de intervenção: Creche, Pré-escolar e Lar de Idosos. Estas respostas sociais estão a funcionar em dois edifícios diferenciados (um com a resposta de Creche e outro com a resposta de Pré-escolar e Lar de Idosos), mas graficamente próximos.

Segundo o Projeto Socioeducativo da instituição (2009 a 2012), a instituição “A” iniciou a sua atividade com o objetivo de apoiar mulheres em situação de carência económica, com vista a melhorar competências para o mercado de trabalho, sob a orientação da Congregação das filhas de Jesus. Surgiu a necessidade de promover a “guarda” das crianças enquanto as mães recebiam formação. Neste sentido a resposta vai-se tornando cada vez mais estruturada, sendo que algumas das religiosas especializaram-se na área da educação de infância. A atitude pedagógica de então baseava-se na Escola Maternal e nos valores cristãos.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição a Creche é vista como uma resposta socioeducativa (apoio à família), pois o Ministério da Educação só reconhece a criança a partir dos 3 anos de idade. Como consequência desta conceção de criança e de infância, o Governo decidiu aumentar o número de crianças por sala nas creches.

Rompendo com estas conceções, a instituição “A” centra a sua prática educativa nos momentos do educuidar, na sua ação pedagógica intencionalizada tendo como centro a criança (o seu desenvolvimento holístico, o seu bem-estar físico e emocional, os seus interesses e desejos, as suas necessidades, características e a sua história e família) e não vê a sua resposta como um mero assistencialismo. Desta forma, toda a equipa educativa da Instituição não aceitou a essa alteração da lei, pois considera, segundo os seus valores e ideias do que é a criança e a infância, que elas seriam as principais prejudicadas e que toda a sua prática pedagógica seria posta em causa. Esta alteração da lei tem em vista apenas o lucro gerado e não a qualidade. Contudo, a Educadora/Coordenadora Pedagógica revelou que não estão livres de serem obrigadas a aceder à nova lei, pois a direção já revelou que enfrenta grandes dificuldades financeiras.

A instituição “A” recebe atualmente 10 crianças com Necessidades Educativas Especiais, integradas através do Projeto de Intervenção Precoce de Almada. No acompanhamento destes casos contam com a colaboração de uma Educadora de Infância especializada em Ensino Especial, uma Fisioterapeuta e uma Terapeuta da Fala, não

esquecendo o trabalho de articulação com os Serviços de Saúde, médicos de família e Centros de Desenvolvimento Infantil do Hospital Garcia de Orta e outros profissionais.

A resposta social de Creche acolhe 70 crianças entre os 4 e os 36 meses de idade em seis salas de acordo com a idade. Sendo por esse motivo, uma das maiores Creches de Almada.

A creche é caracterizada institucionalmente pelos seguintes recursos humanos: 1 Diretora de Serviços (comum à infância e aos idosos), 3 Escriurárias (sendo que uma delas é comum às três respostas sociais), 5 Educadoras de Infância (uma das quais com funções de coordenação), 2 Auxiliares de Educação, 13 Ajudantes de Ação Educativa, 1 Profissional de Intervenção Precoce; 2 Cozinheiras, 1 Ajudante de Cozinha, 1 Encarregada de Serviços Gerais (comum à infância e aos idosos) e 5 Auxiliares de Serviços Gerais; e pelos seguintes corpos sociais: direção (Presidente - Pároco, Vice-Presidente, Secretário, Tesoureiro e Vogal), e conselho fiscal (Presidente, 1º Secretário e 2º Secretário). Todos os elementos, tanto da Direção como do Conselho Fiscal exercem as suas funções voluntariamente.

b. Caracterização da educadora participante no estudo, da equipa pedagógica e do grupo de crianças da sala de Creche

O meu Estágio em Creche foi desenvolvido na “Sala A”. A “Sala A” é composta pela seguinte equipa de sala: Educadora, Auxiliar de Educação e Ajudante de Ação Educativa.

A Educadora trabalha na instituição há 20 anos (nas valências de Creche e Jardim-de-Infância). Começou primeiro como Auxiliar noutra instituição e trabalha há 14 anos como Educadora. Começou a trabalhar com este grupo este ano e com a Ajudante, pois chegou à Instituição 4 semanas depois de eu iniciar o meu estágio no contexto, devido à baixa da antiga Ajudante da sala. Posteriormente já tinha trabalhado durante um ano com a Auxiliar.

As crianças da sala têm entre o 1 e os 2 anos de idade. No total são 12 crianças, sendo que 4 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Na “Sala A” não existem crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais), contudo uma das crianças está

a ser acompanhada por uma profissional de Intervenção Precoce que, uma vez por semana, integra a equipa da sala. Esta criança ainda está em processo de avaliação e acompanhamento.

A Educadora e, conseqüentemente, toda a equipa da sala assentam a sua prática diária em Creche na abordagem High/Scope.

Segundo esta abordagem, as crianças aprendem de forma ativa através da ação: relação com as pessoas e exploração dos objetos/materiais. *“Viver experiências diretas e imediatas e retirar delas o significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”* (Hohmann e Weikart, 2009:5). As crianças aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos. Desta forma, o papel do adulto centra-se na criação de oportunidades de aprendizagem adequadas ao grupo (interesses, gostos, conhecimentos e propostas dadas pelas crianças) do ponto de vista do desenvolvimento, estando atentos às crianças (observação), motivando-as, apoiando-as, tendo como base relações de confiança. O educador organiza o ambiente físico com variedade de materiais, proporcionando um espaço seguro, flexível, pensado para a criança. A prática educativa é organizada pelos horários e rotinas que devem ser consistentes (tempo), flexíveis (de acordo com cada criança). *“Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia”* (Hohmann e Weikart, 2009:8). Através das observações feitas às crianças o educador orienta a sua prática (trabalho com as famílias, trabalho de equipa, planeamento e avaliação).

A prática educativa da Educadora Cooperante era baseada na aprendizagem pela ação (exploração com os 5 sentidos), na liberdade e nos interesses e necessidades das crianças. Ou seja, aproveitar o tempo de Creche para que as crianças pudessem fazer coisas que normalmente não podiam fazer em casa com os pais. Por ela própria ser mãe e compreender a falta de tempo dos pais, perspetiva o tempo em Creche, assentando a sua prática pedagógica na criação de oportunidades para que as crianças pudessem sujar-se, brincar, explorar, experimentar, como um tempo de atividade livre, de produções espontâneas, de atenção e disponibilidade por parte do adulto, por um tempo de socialização e interação privilegiado com os pares e com o adulto, de ação, de iniciativas, ... A sua prática era feita no dia-a-dia, na importância que dava aos momentos da rotina, na relação pedagógica, à brincadeira livre e às experiências que proporcionava às crianças

com propostas de exploração (ex.: gelatina, mousse de chocolate, massapão, castanhas, entre outras). Acredita que as atividades não são o essencial, podendo ser apenas uma forma mais organizada/planeada e por isso mais intencional de as crianças experienciarem, explorarem, experimentarem e brincarem. Nestas propostas a Educadora dava total liberdade e tinha em conta as intenções das crianças na forma de explorar, no tempo de explorar e se queriam ou não explorar. Quando as crianças não queriam explorar era respeitada a sua vontade. Durante as explorações a Educadora observava, registava e refletia, apoiava a criança, incentivava e dava valor às suas ações.

c. A dimensão da organização dos espaços, das estruturas materiais e dos objetos postos à disposição das crianças

Segundo Zabalza (1992), *“uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário”* (Zabalza, 1992:119).

A “Sala A” é caracterizada por uma zona de higiene com todas as características próprias para esta faixa etária; uma zona de chegada; uma zona das atividades lúdico-pedagógicas; uma zona de espaço exterior.

d. A dimensão da organização temporal da vida na sala e na instituição (rotinas e momentos intersticiais)

Segundo Zabalza (1992), *“a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo”* (Zabalza, 1992:169).

A instituição “A”, em geral, e a “Sala A”, em particular, aposta na seguinte organização da rotina:

07h30 – 09h30	Acolhimento/ Tempo de escolha livre
09h30 – 10h00	Tempo de grande grupo

10h00 – 10h15	Refeição ligeira
10h15 – 11h00	Atividades propostas/ Tempo de escolha livre
11h00 – 11h30	Higiene corporal
11h30 – 12h15	Almoço
12h15 – 12h30	Higiene corporal
12h30 – 15h00	Tempo de descanso
15h00 – 15h30	Higiene corporal
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 16h15	Higiene
16h15 – 19h00	Tempo de escolha livre/ Partidas

Quadro nº 1 – Rotina da sala de Creche.

Explicitarei de seguida os aspetos relativos à gestão do tempo:

Durante a minha permanência no estágio testemunhei por diversas vezes à flexibilização da rotina, de acordo com as necessidades das crianças. Toda a rotina assenta num trabalho de equipa diário com vista ao bem-estar da criança, ao apoio e compreensão por parte do adulto. Tentando manter uma continuidade educativa entre o trabalho da Educadora e o trabalho da Ajudante e da Auxiliar no que toca à flexibilidade e estabilidade da rotina como um conjunto de interações e não como um conjunto sucessivo de ações mecânicas e à relação pedagógica no educuidar. Através do meu papel de participante observadora neste estágio, pude testemunhar que a prática pedagógica da Educadora de sala assenta, acima de tudo, nestes momentos da rotina. A educadora perspetiva estes momentos pedagógicos de relação com as crianças, de puro educuidar, como sendo os principais momentos na Creche.

Assim, *“estabelece-se um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir. Torna-se portando autónoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias”* (Formosinho, 1998:71).

2.1.2 Contexto da Segunda Infância (Jardim de Infância)

a. A dimensão do contexto educativo

É importante frisar que o meu Estágio II em contexto de Jardim de Infância foi desenvolvido no Contexto “B”. A freguesia do contexto “B” pertence ao concelho de Almada, distrito de Setúbal, tendo como característica o facto de ser um misto de freguesia urbana e rural.

O Contexto “B” pertence a um Agrupamento Vertical de Escolas, sendo uma instituição pública, na alçada do Ministério da Educação, criada no ano de 2000/2001 e do qual também fazem parte outras escolas.

O Contexto “B” responde socialmente às valências de Jardim de Infância (2 grupos) e de 1º Ciclo (do 1º ao 4º ano de escolaridade – 5 turmas), perfazendo um total de cerca de 150 crianças. Situa-se numa zona residencial, sendo que o espaço circundante é ladeado por habitações e um espaço verde.

É ainda de realçar que o Contexto “B” acolhe numa das suas salas no rés-do-chão da parte da frente do edifício uma turma do Centro ABCReal Portugal desde Setembro de 2009. O ABCReal é um Centro de Intervenção para crianças, jovens e adultos com Perturbações de Desenvolvimento no Espectro do Autismo, tendo como objetivos principais sensibilizar, divulgar, formar e, essencialmente, intervir.

A zona exterior do edifício do contexto “B” é composta por a zona de recreio; o espaço polidesportivo (campo de jogos); o parque infantil.

O interior do edifício é composto por o polivalente; as salas de aula (1º Ciclo); as salas de Jardim de Infância - 3 salas (duas ligadas à componente letiva e uma ligada à CAF); as casas de banho; as zonas sujas; o centro de recursos/biblioteca; o auditório; a sala de professores/educadores; o refeitório; a cozinha.

Relativamente aos recursos humanos a escola tem 5 professores titulares de turma do 1º Ciclo, 2 educadoras de infância, 2 professores de apoio, 2 professores do ensino especial, 1 coordenadora biblioteca/CRE, 1 coordenadora de estabelecimento (simultaneamente educadora de infância de uma das sala de Jardim de Infância), 1 animadora sociocultural, 5 professores das AEC's, 1 auxiliar para atividades de animação e apoio à família, 4 auxiliares de ação educativa e 2 ajudantes de cozinha.

Todos os Jardins de Infância têm prolongamento de horário que funciona com a Componente Social de Apoio à Família – CAF (estes horários são definidos com as famílias das crianças para melhor se adequarem às suas necessidades). No caso do contexto “B” foi acordado com os familiares das crianças que iriam usufruir da CAF, no início do ano letivo o horário das 8h30 às 18h30.

Relativamente ao funcionamento da equipa educativa da instituição e da equipa pedagógica de sala, o meio utilizado para a reflexão sobre o trabalho a desenvolver e desenvolvido, (ou seja, reflexões prospetivas e retrospectivas) é o das reuniões formais e que são as seguintes com a seguinte periodicidade:

- Reunião de Rede TEIP I (articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo) – 2/2 meses;
- Reunião do Conselho de Docentes do contexto “B” (Jardim de Infância, Apoio, Ensino Especial, 1º Ciclo, AEC’s) – todos os meses (1ª quarta-feira de cada mês);
- Reunião Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas (Diretora/Presidente da instituição e Coordenadores de Departamento) – todos os meses (2ª quarta-feira de cada mês);
- Reunião de Departamento do “Pré-Escolar” do Agrupamento de Escolas – todos os meses (3ª quarta-feira de cada mês)
- Reunião das Equipas Pedagógicas da valência de Jardim de Infância – todos os meses (4ª quarta-feira de cada mês).

Para além destas reuniões formais da equipa educativa da instituição e das conversas informais da equipa pedagógica da sala, são também realizadas reuniões de pais, formações, encontros temáticos e atividades/eventos comuns para pessoal docente e não docente (familiares e comunidade).

b. Caracterização da educadora participante no estudo, da equipa pedagógica e do grupo de crianças da sala de Jardim de Infância

O meu Estágio II, enquanto participante observadora, foi desenvolvido na sala 2 de Jardim de Infância do contexto “B”. A equipa pedagógica dessa sala conta com a prática da Educadora e, simultaneamente Coordenadora da Instituição, com a Auxiliar de

Ação Educativa e, pontualmente, com a Auxiliar de CAF (Componente de Apoio à Família).

As crianças da sala 2 de Jardim de Infância têm entre os 3 e os 6 anos de idade (4 crianças com três anos, 10 crianças com quatro anos, 9 crianças com cinco anos e 2 crianças com seis anos). Nesse sentido, trata-se da constituição de grupos com idades heterogéneas, sendo que é um critério na formação de grupos em idade de Jardim de Infância nesta instituição. No total este grupo é constituído por 25 crianças, sendo que 13 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino. Não existem crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Relativamente ao modelo pedagógico, a Educadora utiliza um modelo eclético, baseando-se em vários pressupostos de diversos modelos em harmonia com a pedagogia de Projeto. Nesse sentido *“começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem [...] O reconhecimento e posterior formulação de um problema, conduzem e orientam o curso da pesquisa, impondo-lhe um cunho pragmático: a resolução de um problema ocorrido na ação-experiência, ou seja, uma investigação experiencial, onde o sujeito e a sua vida (os seus interesses) se implicam* (Formosinho, 2011:56).

A sua prática diária na sala de Jardim de Infância, assente num modelo eclético em simultâneo com a metodologia de Projeto, baseia-se muito através da realização de projetos que partem das ações/descobertas espontâneas das crianças da sala, mas também da outra sala de Jardim de Infância, do Agrupamento de Escolas e das famílias e comunidade. O nível de cooperação entre as salas de Jardim de Infância, as outras salas de 1º Ciclo, as outras escolas do agrupamento e entre as famílias e a comunidade é, geralmente, positivo. Nesse sentido, muitos dos Projetos vividos têm um carácter transversal.

Vivendo a pedagogia de Projeto, a equipa pedagógica de sala valoriza o que a criança traz de casa, o que encontra no exterior, o que questiona, os seus gostos/interesses. Ou seja, baseia a prática na escuta das crianças e no diálogo com as crianças. Nesse sentido os Projetos na sala fluem naturalmente, na procura por respostas por parte das próprias crianças, no apoio e no lançamento de desafios por parte da equipa pedagógica,

passando anteriormente por todas as fases presentes na execução de um Projeto, e na partilha das descobertas/aprendizagens feitas.

c. A dimensão da organização dos espaços, das estruturas materiais e dos objetos postos à disposição das crianças

A sala é caracterizada por uma zona de chegada que partilha o mesmo espaço físico da zona suja; uma zona de higiene; uma zona de atividades lúdico-pedagógicas, dividida em áreas através do mobiliário da sala. A sala está organizada nas seguintes áreas:

- Área do faz-de-conta;
- Área da expressão plástica;
- Área da garagem e das construções;
- Área dos jogos;
- Área das letras;
- Área das ciências e da matemática;
- Área da informática;
- Área da biblioteca.

d. A dimensão da organização temporal da vida na sala e na instituição (rotina e momentos intersistiais)

A valência de Jardim de Infância do contexto “B”, em geral, e da sala 2, em particular, aposta na seguinte estrutura organizativa da rotina diária:

09h15 – 10h15	Acolhimento/ Tempo de grande grupo (roda)
10h15 – 11h15	Atividades propostas/Tempo de escolha livre
11h15 – 11h30	Tempo de grande grupo (roda)
11h30 – 11h50	Higiene
11h50 – 12h30	Almoço
12h30 – 13h15	Tempo de exterior
13h15 – 13h35	Higiene
13h35 – 13h50	Tempo de grande grupo (roda)

13h50 – 14h50	Atividades propostas/Tempo de escolha livre
14h50 – 15h15	Tempo de grande grupo (roda) /Lanche
15h15	Saída

Quadro nº 2 – Rotina da sala de J.I.

A dimensão da dimensão temporal nos contextos de Educação de Infância é de extrema importância, pois *“as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro [...] O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”* (Zabalza, 1998:52).

Para além da descrição da rotina da sala é importante analisar o conteúdo dos vários momentos da rotina. Esses momentos *“costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto”* (Zabalza, 1998:52). Ou seja, é preciso que se faça uma descrição interpretativa dessa organização temporal da vida na sala e na instituição.

Por fim, é importante destacar que esta rotina apesar de estável e consistente na prática pedagógica da Educadora de Infância é também flexível, pois adapta-se diariamente às necessidades de cada criança, em particular, e do grupo de crianças, no geral, mas também às necessidades do contexto educativo, do Plano Anual de Atividades, entre outras situações emergentes.

Nota introdutória:

No terceiro ponto do presente capítulo, denominado por “Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação”, descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha de informação dos quais me servi no decorrer da investigação, tais como a observação participante, a entrevista, as reflexões cooperadas e a pesquisa documental.

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Na presente investigação, e de acordo com a problemática do projeto em questão, assente na abordagem interpretativa do brincar espontâneo em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, foi imprescindível adotar instrumentos de recolha de informação adequados ao estudo por forma a concretizar as intencionalidades por mim, inicialmente, delineadas e que em seguida descrevo:

- O Educador de Infância e o brincar: descrever os procedimentos de que as Educadoras se servem para assegurar o brincar nas suas práticas diárias e compreender e interpretar as perspetivas/conceções das educadoras na sua prática pedagógica em relação ao brincar espontâneo;

- A intervenção do Educador de Infância: de que forma as Educadoras intervêm direta e indiretamente no brincar espontâneo das crianças (observar/escutar, apoiar, registar, planear, intervir, refletir);

- O espaço e o brincar: Compreender de que forma as Educadoras organiza/modifica o espaço (na sala e no espaço exterior) de forma a proporcionar o surgimento e o apoio das brincadeiras espontâneas por parte das crianças;

- Os materiais e o brincar: Compreender quais os materiais que as Educadoras disponibilizam e como os disponibilizam (na sala e no espaço exterior) para permitir o surgimento e o apoio do brincar espontâneo por parte das crianças;

- A rotina (tempo) e o brincar: Compreender de que forma as Educadoras organizam a rotina diária por forma a proporcionar momentos de qualidade nas

brincadeiras espontâneas por parte das crianças e como conciliam esses momentos do brincar com os outros momentos da rotina diária.

Relativamente aos dispositivos e procedimentos de recolha de informação/dados, *“o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. [...] Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. [...] Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar”* (Bogdan e Biklen, 1994:149).

O investigador interpretativo serve-se de vários procedimentos/instrumentos como *“formas de recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1055).

Desta forma, servi-me dos *“dados primários, que são os elementos de observação e entrevista [...] obtidos intencionalmente pelo investigador na busca de uma hipótese de trabalho e que representam os elementos mais valiosos na investigação [...]”* das reflexões cooperadas com as Educadoras participantes no estudo *“e, por outro, os dados secundários. Nestes consideram-se habitualmente [...]”* documentos escritos, *que incluem documentos institucionais, de carácter público* (Moreira, 2007:154). A partir da triangulação dos instrumentos de investigação, servi-me de cada um deles para complementar os outros.

3.1 Instrumentos utilizados na recolha de informação

3.1.1 Observação participante

Como fonte principal de recolha de informação para o presente relatório do Projeto de Investigação servi-me da observação participante.

A observação participante *“oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto. As técnicas observacionais variam muito, indo do observador isento, que se torna parte do «papel de parede» e toma os seus apontamentos, até à*

observação plena e participante, na qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar” (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1055).

Ao contrário da observação como elemento isento, a minha atitude nos contextos foi a de observadora participante, pois as recolhas de informação para o presente estudo ocorreram simultaneamente com a participação observante nos meus estágios em contexto de Creche e Jardim de Infância.

Na observação participante *“o investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, viver como e com as pessoas objeto de estudo, compartilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e suas esperanças, as suas conceções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma «visão de dentro» que permite a compreensão”* (Moreira, 2007:178).

A investigação, que resultou no presente relatório de projeto, foi desenvolvida no ambiente natural, ou seja, durante o meu estágio nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância. Esta investigação nos contextos naturais são de grande importância, pois é ali que temos contacto direto com os participantes do estudo (as crianças e a equipa pedagógica de sala, no geral, e a Educadora, em particular).

Através dos estágios em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, pude observar e participar de forma implicada no dia-a-dia na sala, na prática pedagógica diária da Educadora (com as crianças, com a restante equipa de sala, mas também com toda a equipa educativa da instituição e com as famílias), nas dinâmicas e na organização da sala, inteirando-me das intencionalidades subjacentes (*educuidar*), contribuindo para a construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

Desta forma, *“a observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto”* e o *“investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1055).

Transversalmente ao meu papel enquanto participante-observadora, tornando-me parte integrante da equipa educativa, mais especificamente da equipa pedagógica de sala, participando nas dinâmicas diárias da instituição/sala e construindo uma relação pedagógica com os intervenientes (crianças, equipa docente e não docente, familiares e comunidade), provieram alguns constrangimentos relativamente à prática observacional. O facto de desempenhar o papel de participante-observadora restringiu-me, em alguns

momentos, na tomada de notas decorrentes das observações. Contudo, não invalidou que tomasse as notas necessárias para a realização do presente Relatório do Projeto de Investigação.

O observador participante observa a dinâmica de cada situação para recolher os elementos fundamentais da ação, ou seja “*o fenómeno ou acontecimento em ação*” (Tuckman, 2000:523). Assim sendo, “*esse “olhar” pode também significar uma tentativa para confirmar ou não várias interpretações que emergiram das entrevistas*” (Tuckman, 2000:524) e dos restantes instrumentos de recolha de informação adotados.

A observação participante “*permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...) e sociais (pessoas, interações, papéis...)*” (Esteves, 2008:87).

Dessa forma, “*o investigador participante consegue aceder com maior facilidade aos problemas mais sensíveis de uma comunidade, porque também os vive*” (Esteves, 2008:110). Como afirma Bogdan e Biklen (1994), “*ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto*” (Bogdan e Biklen, 1994:128).

De acordo com o objetivo da investigação/estudo e segundo Pourtois e Desmet (1988), “*a observação participante: transcende o aspeto descritivo da abordagem (objetiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos atos e dos acontecimentos*” (Hébert, Goyette e Boutin, 2008:156). Assim sendo, a observação participante é mais do que descritiva, é interpretativa.

A observação, “*porém, não é um dom «natural», mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos*” (Nisbet, 1977:140). Nisbet (1977) acrescenta ainda que, o procedimento observacional “*pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios*” (Nisbet, 1977:140).

Muitos investigadores desvalorizam a observação como instrumento de recolha de informação devido à sua natureza subjetiva, porém *“a observação direta pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se”* (Nisbet, 1977:141).

“Cada observador terá o seu foco particular de atenção e interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira” (Nisbet, 1977:141), assim sendo, é importante ressaltar que os resultados das observações por mim realizadas nesta investigação interpretativa são influenciados pelo contexto de estudo em que estas foram realizadas, mas também pelas minhas próprias interpretações enquanto participante-observadora.

Kirk e Miller (1986) *“posicionam a investigação qualitativa no paradigma interpretativo, em que o investigador toma por objeto os significados atribuídos pelos sujeitos observados às ações ou acontecimentos que constituem a trama da sua vida quotidiana; em sua opinião, 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”* (Hébert, Goyette e Boutin, 2008:75).

Relativamente às crianças, para além de observar as suas brincadeiras, a forma como brincam, ao que brincam, com quem brincam, tentei participar e registar as suas brincadeiras; relativamente à Educadora, participei e acompanhei o seu trabalho diário na sala, relativamente às suas ações e intencionalidades implícitas. Desta forma, através da criação de uma relação empática e informal, baseada na confiança, através do contato diário e direto com as crianças, com a equipa de sala, mais especificamente com a Educadora, foi-me possível conceber uma melhor reflexão e recolha da informação pretendida, com vista a atingir os objetivos da investigação. Contudo, reconheço que fui sempre uma pessoa exterior ao contexto.

Os métodos que utilizei para a recolha de informação foram a observação participante da ação das crianças, da equipa de sala (da Educadora em particular) com recurso ao registo escrito (notas de campo – descrição do que foi observado e reflexão sobre o que foi observado), ao registo fotográfico e à gravação de vídeo.

Servi-me dos registos escritos (caderno/diário de campo), ao invés de notas de campo, pois os registos não seguiam uma estrutura rígida. A grande maioria dos registos escritos eram elaborados no momento da ação e, alguns, *à posteriori*. Os registos escritos tomados durante a ação consistiam em descrições breves e sucintas e de algumas palavras-chave para a posterior elaboração de interpretações e reflexões. As anotações eram complementados imediatamente após a ação pois, por vezes, as emergências das ações e a necessidade de observar detalhadamente as ações desenvolvidas, não me era permitido registar no momento, pois estaria a perder informações importantes decorrentes das observações.

Na minha opinião, os registos diários podem ser considerados como um diário de campo, pois era lá que registava as emoções e sentimentos vividos no decorrer dos diversos momentos do estágio nos contextos de estudo, as experiências, as dificuldades, as conquistas, as minhas incertezas e interrogações, as minhas perplexidades, o meu lado mais pessoal do trabalho de investigação. Como lhe nomina Spradley (1980): registo introspectivo.

Assim sendo, os registos escritos, para além de consistirem nos *registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente [...]. O objetivo é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto. [...] Incluem, ainda, material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras*” (Esteves, 2008:88). Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que 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”* (Bogdan e Biklen, 1994:150).

O relato descritivo *“representa o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objetivo é captar uma fatia da vida”* (Bogdan e Biklen, 1994:152). Em relação ao relato reflexivo, *“é nesta parte que é registada a parte mais subjetiva da sua jornada. A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos. Também se inclui o material em que você faz planos para investigação futura bem como clarificações e correções dos erros e incompreensões das suas notas”* (Bogdan e Biklen, 1994:165).

Os registos escritos/diário de campo, por serem parte de um processo subjetivo, “sofrem” a influência do investigador, pois o seu objetivo primordial “*é propositadamente tomar em conta quem são e como pensam, o que aconteceu no decurso do estudo, e de onde é que as suas ideias surgiram. Eles dedicam-se a registar estes aspetos de modo a conseguirem um melhor estudo*” (Bogdan e Biklen, 1994:167).

Ao colocar por escrito as minhas observações, as minhas ideias/concepções e os meus sentimentos e ao relacioná-los com a teoria, conseguia criar um sentimento de reconforto para a minha futura prática profissional. Nessa amálgama de observações, sentimentos, intervenções, diálogos cooperados, relações com as crianças e a equipa educativa, alicerçadas na teoria pedagógica construí saberes/competências intrínsecos à minha prática enquanto futura Educadora de Infância. Foi nesse “turbulência” que fui construindo a minha identidade profissional. E nada há mais rico que o processo ambíguo, recheado de dúvidas, de incertezas, de procura pelas respostas, de medos, de angústias, de deceção, de constante reflexão. Não obter respostas mas procurar por elas. Nesse processo rico de procura pela descoberta de sentidos pedagógicos, do sentido profissional.

Os registos fotográficos auxiliaram-me na reformulação dos registos, numa melhor interpretação das ações das crianças durante as suas explorações e, consequentemente, 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*” (Bogdan e Biklen, 1994:189), podendo ainda “*simplificar o recolher da informação factual*” (Bogdan e Biklen, 1994:188).

A gravação de vídeo é um complemento à observação dos momentos de exploração por parte das crianças no decorrer das suas brincadeiras, uma melhor constatação dos pormenores das ações das crianças, das interações, dos diálogos e do ambiente em que decorre a exploração.

Enquanto estagiária e desempenhando o papel de participante observadora nos contextos de estágio, as observações foram recolhidas no decorrer dos diferentes momentos da rotina, entre os quais, os momentos do acolhimento, os momentos de grande grupo, os momentos de atividades livres (auto iniciadas) e atividades propostas, os momentos de exterior, os momentos das refeições, os momentos de higiene e os

momentos das saídas. É de realçar que para além de participar em todos estes momentos de forma implicada e intencional, detinha, em simultâneo, uma postura de investigadora observacional.

É importante descrever a apropriação deste instrumento de recolha de informação em cada um dos contextos de estudo, para isso faço uma pequena síntese da minha postura enquanto observadora participante nos contextos de Creche e Jardim de Infância durante os estágios curriculares.

3.1.2 Reflexões cooperadas e conversas informais com as Educadoras participantes no estudo e com a equipa pedagógica

Os momentos de reflexões cooperadas com as Educadoras Cooperantes participantes no estudo, as reuniões e as conversas informais com a equipa pedagógica, nas quais tive a oportunidade de assistir e participar, foram uma constante no decorrer do estágio nos contextos de Creche e Jardim de Infância, assumindo uma grande importância na minha ação enquanto participante-observadora e, conseqüentemente, no desenvolvimento do presente projeto de investigação.

A dimensão do saber em-comum, presente nos diversos momentos (mais formais e informais), num clima relacional, baseados na partilha de práticas, experiências, na troca de saberes, na partilha de pontos de vista, de ideias, de conceções, fundamentado no diálogo e na cooperação, na resolução de problemas, na partilha de informações, intencionalidades, ideias, dúvidas, constrangimentos, nas reflexões prospetivas e retrospectivas, nos momentos em que pensamos e repensamos, que construímos, co construímos e reconstruímos, articulamos e damos continuidade à nossa prática pedagógica diária.

Através da integração na comunidade de práticas foi possível aceder aos saberes em ação na sua forma mais natural, mais autêntica, mais profunda, mais sensível, mais emergente, mais humana. Este meio de recolha de informações foi fundamental na medida em que me foi possível esclarecer algumas situações no decorrer das minhas observações diárias nos contextos de estudo, mas também foi uma forma de aceder às conceções e perspectivas pedagógicas das Educadoras Cooperantes e da equipa educativa

no que concerne à Infância, aos contextos formais de Creche e Jardim de Infância, à prática pedagógica, mas também à temática do presente estudo.

3.1.3 Inquérito por entrevista

Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002), *“as entrevistas constituem uma oportunidade dirigida para a recolha direta de dados, permitindo ao investigador fazer perguntas aos informantes. As entrevistas são frequentemente usadas para “estimular” uma discussão em profundidade dos acontecimentos e das relações que surgem no decurso das observações.* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1055).

A entrevista, sendo um dos processos mais diretos de recolha de informações sobre um determinado tema/problemática, incidindo sobre os participantes envolvidos no estudo, vai permitir ao investigador aceder às perceções dos entrevistados. Visto que, *“pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação”* (Tuckman, 2000:517).

Nesse sentido, a entrevista permite *“recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”* (Bogdan e Biklen, 1994:134).

a) Preparação da entrevista – o guião da entrevista

Este projeto de investigação assenta na abordagem interpretativa do brincar espontâneo em contexto de Creche e Jardim-de- Infância. Através desta abordagem tentarei compreender melhor o objeto que está em estudo: as conceções que as Educadoras de Infância detêm sobre o brincar espontâneo por parte das crianças de Creche e de Jardim de Infância e de que procedimentos se servem para assegurar o brincar nas suas práticas diárias. Ou seja, este estudo pretende, efetivamente, tentar dar resposta/investigar à questão: *“Como pode o Educador de Infância intervir e que postura deve adotar para facilitar, apoiar e melhorar a qualidade do brincar espontâneo das crianças?”*.

Preparar uma entrevista desta natureza, de modo a recolher um conjunto de informações relevante com a pretensão de compreender e aceder às perspetivas das Educadoras participantes no estudo relativamente ao brincar em contexto educativo, quer os seus princípios teóricos/ideais pedagógicos que dizem defender, quer sobre o modo como desenvolvem efetivamente na sua ação pedagógica diária nos contextos de estudo no que concerne ao brincar, requer um planeamento cuidado como a fase mais importante na procura de respostas para as questões de partida da presente investigação.

Nesse sentido, ao invés de optar por uma autêntica entrevista, foi elaborada uma questão aberta que, de acordo com a forma como foi elaborada e estruturada, pretende proporcionar total liberdade ao entrevistado no desenvolvimento e direção da resposta. Desta forma, é facilitado o “discurso” aberto por parte das entrevistadas, sem influenciar ou direcionar as respostas para proveito do entrevistador/investigador. Pois *“quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo”* (Bogdan e Biklen, 1994:135).

A questão colocada pretendia que as entrevistadas pudessem estar à vontade e partilhar livremente os seus pontos de vista em relação à temática. Por esse motivo, não foram colocadas perguntas de resposta fechada, do tipo “sim” e “não”, uma vez que era imprescindível para o estudo, no geral, e para a análise posterior das respostas à questão, que o conteúdo das mesmas fosse rico e revelador em pormenores e detalhes.

A formulação de um tipo de pergunta aberta, tinha como objetivo principal a exploração livre da resposta por parte das Educadoras para que estas revelassem os aspetos mais valorizados pelas Educadoras dos seus princípios teóricos relativamente à temática e dos procedimentos desenvolvidos no quotidiano das suas práticas pedagógicas relativamente ao brincar, em contexto de Creche e J.I.

Com o objetivo de que as Educadoras “discursassem” livre e espontaneamente relativamente à temática foi, então, formulada a seguinte questão aberta para o questionário/entrevista:

- Exponha as suas conceções sobre o brincar e sobre os procedimentos que desenvolve para assegurar o brincar no dia-a-dia da criança no contexto educativo. Peça

o favor de ilustrar a sua resposta com exemplos concretos que me ajudem a compreender essas mesmas concepções e procedimentos.

Este desafio colocado assim, às Educadoras Cooperantes permite não só que estas partilhem as suas perspetivas/concepções sobre o brincar em Creche e Jardim-de-infância, mas também que reflitam criticamente em relação ao modo como o brincar se desenvolve no dia-a-dia da sala, quais as facilidades e os obstáculos com os quais se deparam no decorrer da sua prática em relação à temática do brincar. Ou seja, esta questão pode e deve levar (de preferência) a educadora a uma reflexão crítica através do cruzamento das suas concepções/narrativas acerca do brincar com o que acontece efetivamente na sua prática diária em contexto de sala.

Com esta questão, *“o entrevistador “estimula” também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspetos que mencionou”* (Bogdan e Biklen, 1994:136).

b) A situação da entrevista

A questão, para ambas as Educadoras, foi colocada via *e-mail*, pois foi considerada, na altura, o procedimento mais viável, tendo em conta que a realização de entrevistas presenciais envolve todo um processo de gravação e uma morosa transcrição do conteúdo das mesmas.

Contudo, creio que a entrevista presencial contribuiria com mais detalhes e pormenores para uma maior recolha de informações e, conseqüentemente, uma maior riqueza na análise posterior das informações recolhidas. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que *“as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos”* (Bogdan e Biklen, 1994:136). Desta forma, através da entrevista presencial seria possível obter respostas mais momentâneas e, dessa forma, as Educadoras desenvolveriam o seu discurso de uma forma mais espontânea.

Um aspeto importante a salientar é que foi colocada a mesma questão nas mesmas circunstâncias a ambas as Educadoras, para que as respostas recolhidas não fossem influenciadas pelo tipo de pergunta ou pelo meio em que tinham sido colocadas.

3.1.4 Pesquisa documental

A recolha de informação para a investigação foi complementada com a pesquisa documental. Esta triangulação dos saberes e de informações permite uma melhor análise e interpretação das informações recolhidas.

A pesquisa documental *“centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1055), o que neste estudo inclui os documentos consultados, dos quais fizeram parte: o Projeto Pedagógico de Sala de Creche; o Projeto Educativo da Instituição “A” e o Projeto Curricular de Agrupamento da Instituição “B”.

Contudo, é preciso esclarecer que estes documentos oficiais são *“encarados por muitos investigadores como sendo extremamente subjetivos [...], existem outros [...] que veem estes documentos de uma forma positiva, pois servem para o investigador compreender como a escola é definida por várias pessoas. [...] Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à perspectiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”* (Bogdan e Biklen, 1994:180).

Nota introdutória:

No quarto ponto do presente capítulo, denominado por “Descrição dos dispositivos e procedimento de análise de informação”, descrevo os dispositivos e procedimentos de análise e interpretação das informações recolhidas dos quais me servi no decorrer da investigação, tais como a análise de conteúdo e a interpretação.

4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação

4.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um procedimento imprescindível na investigação qualitativa e, conseqüentemente, no presente estudo. A análise de conteúdo é realizada após as “*observações dos fenómenos sociais e educativos nos contextos de estudo*” (Sousa, 2012:70), pois permite a análise textual descritiva e interpretativa “*dos sentidos implícitos dos discursos das entrevistas e das demais informações obtidas ao longo da investigação*” (Tuckman, 2000:27) através dos diferentes dispositivos e procedimentos de recolha de informação.

Assim sendo, apresento um breve enquadramento teórico sobre a análise de conteúdo servindo-me de alguns pressupostos teóricos.

Os dispositivos e procedimentos de recolha de informação, tais como “*a entrevista, os registos escritos (notas de campo) e qualquer outra informação recolhida [...] constituem os dados para o projeto de investigação qualitativa. A análise destes dados significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação*” (Tuckman, 2000:527). Ou seja, a “*análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de [...] materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou*” (Bogdan e Biklen, 1994:205).

Segundo Bardin (1995), “*a análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos «significantes» (análise léxica, análise dos procedimentos)*” (Bardin, 1995:34). Nesse

sentido, torna-se numa “*tarefa paciente de «desocultação»*” (Bardin, 1995:9), pois pretende analisar as comunicações/discurso procurando compreender o sentido das comunicações, mas acima de tudo conhecer o que está por trás das palavras.

Moreira (2007) afirma que a análise de conteúdo é uma “*abordagem pessoal interpretativa [...] dos investigadores como por exemplo Oakley (1994) que considera que trabalho de campo, escrita e análise compreendem um movimento entre o tangível e o intangível, entre o cerebral e o sensitivo, entre o visível e o invisível*” (Moreira, 2007:261).

Na análise de conteúdo “*o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados*” (Bardin, 1995:38).

Através das observações enquanto investigadora e participante, foi-me possível testemunhar os fenómenos sociais e pedagógicos nos contextos de estudo, procedendo, assim, à organização da informação recolhida.

Assim, a análise de conteúdo incidiu na análise textual do conteúdo da questão colocada às Educadoras de Creche e de Jardim de Infância e que, segundo a interpretação levada a cabo, traduz as suas orientações, conceções e perspetivas sobre o objeto de estudo. Para além disso, tornou-se imprescindível verificar as similitudes e encontrar as dicotomias entre o observado, no decorrer da investigação enquanto observadora-participante nos contextos de estudo, e o conteúdo textual das respostas à questão colocada às Educadoras de Creche e Jardim de Infância, respetivamente.

Através da narrativa e da interpretação dos resultados obtidos, recorrendo ao enquadramento teórico, coloco em paralelo as informações adquiridas através dos diferentes instrumentos e procedimento de recolha e análise, por forma a dar resposta à questão/problema inicial do presente estudo.

A análise propriamente dita foi realizada através de várias leituras de cada uma das respostas das Educadoras à questão colocada. Em primeiro lugar, com recurso à leitura horizontal, foram sublinhadas as ideias mais relevantes de acordo com as finalidades do estudo. Em segundo lugar, com recurso à leitura vertical, foi analisado o sentido geral de cada uma das entrevistas, sintetizando o discurso das Educadoras através da leitura e da releitura continuada das duas respostas à questão da entrevista, analisando

o seu conteúdo (por de trás das palavras), elaborando notas e sintetizando a informação recorrendo a palavras-chave.

Para esta análise de conteúdo das informações houve a necessidade de cruzar os diversos dispositivos e procedimento de recolha de informação, nomeadamente, o “discurso” das Educadoras entrevistadas, as informações recolhidas a partir da observação-participante no quotidiano dos contextos de estudo, as informações decorridas das reflexões cooperadas e conversas informais com as Educadoras participantes no estudo e com a equipa pedagógica e a informação proveniente da análise documental dos projetos de sala.

4.2 A interpretação

Muitas vezes, *“como investigadores, avaliamos as pessoas, mas não lhes prestamos a devida atenção. Deslocamo-nos às salas de atividades e regressamos apenas com números, como se as interações diárias entre seres humanos que passam grande parte do seu dia em salas de atividades pudessem ser reduzidas a cálculos numéricos”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1039).

Walsh, Tobin e Graue (2002) em relação à interpretação como procedimento na investigação, referem que *“os aspetos da vida que não podem ser prontamente medidos têm sido rejeitados, como insignificantes”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1039).

Contudo, a investigação interpretativa, como procedimento na investigação qualitativa e, conseqüentemente do presente estudo, procura *“um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as ações situadas que levam a cabo no quotidiano, isto é, ações «situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interativos dos participantes (Bruner, 1990, p.19). Enfatizamos neste ponto a noção de ação e a distinção entre ação e comportamento, que é a ação despida dos significados e intenções que lhe são postos pelos atores”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1039).

Assim, a investigação interpretativa, *“em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos de investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1040).

“Os investigadores quantitativos interpretam o mundo contando e classificando; os investigadores interpretativos interpretam o mundo através da descrição alargada e da narrativa” (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1047) dos fenómenos, ou seja, atribuindo sentido às informações recolhidas através dos dispositivos e procedimentos utilizados no decorrer da investigação.

Indo ao encontro dessa perspetiva, Walsh, Tobin e Graue (1983), citando Bolster (1983), explicitam que a metodologia de investigação interpretativa *“entre todos os modelos de investigação [...] é o que revela maior potencial para gerar um conhecimento que seja proveitoso e interessante para os professores (...) esta abordagem tem como enfoque os significados situados [...] ela contempla as causas e motivações de vários acontecimentos em toda a sua multiplicidade”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1040), pois na investigação, o processo de interpretação requer a compreensão dos fenómenos sociais e a interpretação dos ambientes/realidade em que ocorrem, evidenciando os sentidos das ações por parte dos sujeitos do estudo.

Os mesmos autores acrescentam, ainda, que *“a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1040).

A compreensão é alcançada pelos investigadores interpretativos *“através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas – ouvir, conversar, interpretar, refletir, descrever e narrar”* (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1040).

Concluindo, a interpretação é *“onde se funde o que é observado/analísado no campo com a perspetiva teórica adotada no estudo”* (Moreira, 2007:192).

Capítulo III – Apresentação e Análise das Informações Recolhidas

Nota introdutória:

Neste capítulo foi meu objetivo essencial não só apresentar as informações recolhidas nos dois contextos educativos, como também descrever algumas situações que considero essenciais para a análise do estudo em questão.

1. Em situação de observação-participante:

1.1 Apresentação e análise das observações em contexto de Creche

Quando entrei na sala no contexto de Creche pela primeira vez, senti desde logo o refletir de uma prática centrada nas crianças daquela idade. Como refere Zabalza, *“a nível do espaço, isso significa espaços abertos e livres para movimento e liberdade para o fazer, coisas para utilizar, oportunidades de contatos com os outros, etc.”* (Zabalza, 1992:125.)

A organização espacial da sala traduz-se essencialmente num espaço amplo onde as crianças se podem movimentar com liberdade, onde podem correr, saltar, rolar, gatinhar, fazer barulho, deixar cair coisas, lançar, chutar ... As crianças, seres ativos por excelência, não necessitam de espaços atrofiados por brinquedos, jogos, ou seja, materiais de exploração fechada, móveis, mesas, cadeiras, mas sim de materiais de exploração aberta e espaço de ação para se poderem movimentar todo o seu corpo, explorarem o exterior a si e a si próprias, construírem a sua identidade. E é isso que acontece na “Sala da Amizade”, as crianças fruem de um espaço bastante amplo onde podem usufruir de uma enorme mobilidade, de um enorme espaço e tempo para exploração e movimento (desenvolvimento sensório-motor). As crianças em idade de Creche precisam desse espaço, pois estão a conhecer-se a si, ao seu corpo, a descobrir as suas potencialidades, a desenvolve-las e a testá-las, estão a conhecer o outro (adulto e pares) e estão a manifestar-se livremente. Esta forma de organização de um espaço amplo permite também que as crianças convivam entre si e com os adultos, promovendo atividades conjuntas que conduzirão a aprendizagens através das interações, repetições, da imitação e da resolução de problemas e à construção de vínculos afetivos. Perspetivando, assim, a criança como

“um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética” (Horn, 2004:18).

O espaço para as refeições era composto por duas mesas e cadeiras à medida das crianças. Os lugares estavam identificados por fotografias das crianças. Neste espaço, durante as refeições, era vivida uma verdadeira comensalidade: as crianças podiam comer sozinhas, sujar-se, deixar cair comida para o chão, comer com as mãos, brincar com ela e partilhar comida entre si, testando as suas potencialidades e a sua essência sem serem repreendidas pela equipa de sala e sem serem forçadas a comer. Estavam a aprender a comer sozinhas e por isso é importante que o façam, pois só fazendo aprendem. Sujar-se faz parte do processo de aprendizagem. Estavam a explorar as propriedades e o sabor da comida e por isso é que brincavam com ela. Brincar com a comida faz parte do processo de aprendizagem. Estavam a conviver/socializar com as outras crianças e por isso partilhavam comida entre si. Partilhar comida faz parte do processo de socialização/convivência. Como se pode concluir através desta descrição, o momento da refeição não era visto apenas como um momento para serem satisfeitas as necessidades básicas das crianças, mas também para, através da brincadeira, utilizando os cinco sentidos, aprenderem as propriedades dos alimentos e desenvolverem as suas capacidades para comerem sozinhas.

As paredes da sala estavam desimpedidas de decorações superficiais, embonecadas e infantilizadas. As paredes eram brancas, não apostando em cores agressivas, mas sim suaves e transmissoras de harmonia. Os únicos trabalhos expostos eram o resultado das explorações das crianças com materiais naturais. Não existiam adornos espalhafatosos ou produções sem sentido para as crianças para “explicitar” o trabalho da Educadora em sala. O espelho, colocado numa das paredes, revela-se um objeto importantíssimo nas salas de Creche, pois permite à criança assumir diferentes papéis, aprendendo a conhecer-se melhor e promove a construção da sua identidade pessoal. Assisti por diversas vezes à ação das crianças em colocarem panos na cabeça, à volta da cintura e à volta do corpo e irem ao espelho ver-se. Também enquanto brincavam olhavam para o espelho que refletia as suas ações e as suas expressões.

O mobiliário, de cores atraentes, linhas simples, bom estado de conservação e segurança, não acarreta riscos para as crianças. No que se refere à quantidade não é excessivo, pois não enche o espaço da sala, sendo o suficiente para organizar o espaço da

sala e os materiais. A arrumação consistente, mantendo o lugar dos materiais e dos objetos, impulsionada pela equipa e incitada nas crianças é importante, pois permite que as crianças saibam de que materiais e objetos dispõem, onde se encontram e encontrem o que procuram. O mobiliário é leve e alguns móveis possuem rodinhas, o que permite a sua mobilidade (espaço dinâmico) e a sua polivalência na própria ação das crianças aquando da utilização desse mobiliário como recurso das suas brincadeiras, como por exemplo utilizarem uma das gavetas com rodinhas para se colocarem lá dentro. O mobiliário encontra-se encostado à parede e dimensões apropriadas à altura das crianças, de modo a que estas pudessem usufruir dos objetos, que ali se guardavam, de forma independente, no seu dia-a-dia em Creche. Este alcance, por parte das crianças, em relação aos materiais e objetos permite que estas se descentrem da figura do adulto, sentindo ao mesmo tempo confiança, segurança e sensação de controlo sobre o seu mundo imediato e estrutura oportunidades de aprendizagem através das interações possíveis entre crianças e objetos.

A sala de Creche não dispunha de uma riqueza infindável de jogos, contudo, o importante naquela sala eram as experiências, eram os múltiplos usos que se faziam de cada material, de cada objeto (o poder de os transformar, moldar, explorar, manipular e experimentar) ou simplesmente do uso do espaço e das rotinas, da flexibilidade, da abertura e da dinâmica, da ação praticada pelas crianças e por cada criança. Os critérios para a escolha dos materiais assentam sobretudo na sua pluralidade de utilizações. Ou seja, a Educadora aposta em materiais de estrutura aberta. Mesmo as atividades que são propostas baseiam-se na exploração livre (com os cinco sentidos) de materiais da realidade das crianças (ex: castanhas, esparguete colorido, massapão, gelatina, chocolate, farinha, ...). Ness sentido, *“costuma dizer-se que uma das tarefas fundamentais de um professor(a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e de consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal)”* (Zabalza,1996:53).

Os materiais disponibilizados na sala têm sempre em conta o número de crianças para que seja possível a todas elas explorarem esses materiais, contudo não existem o número de materiais análogo ao número de crianças, pois também é importante que as crianças aprendam a esperar pela sua vez e participem no processo de negociação com os pares. Dentro dos materiais presentes na sala existem do mesmo género cerca de 3 tipos

diferentes. Os materiais mais pesados são colocados, por motivos de limpeza da sala, em cima de um móvel contido, e por questões de segurança, a Educadora coloca-os no chão no início do dia para que esses materiais não caiam em cima das crianças quando estas os forem retirar das prateleiras. Por questões de segurança, não existem materiais de dimensões reduzidas, pois as crianças destas idades poderiam coloca-los na boca, engoli-los ou mesmo sufocar, e sempre que algum material não está em bom estado e possa causar ferimentos nas crianças é retirado imediatamente da sala.

Na zona do espaço exterior creio que tem um número bastante elevado de carrinhos andadores. Seria, a meu ver, mais interessante disponibilizar às crianças, naquele espaço, materiais de exploração aberta para treparem, para se esconderem, para escorregarem, para rebolarem, para se baloiçarem, concluindo, um espaço de ação mais diversificado e livre e por isso mais expressivo, mas também seria, a meu ver, muito interessante disponibilizar elementos naturais (ex: flores, relva, ...) embora a estrutura física não o facilite e até o limite. Contudo, este espaço era vivenciado e apreciado pelas crianças pelo seu carácter livre, espontâneo, de movimento, de ação, de interação, ... A Educadora, em particular, deixava as crianças brincarem livremente. Por vezes participava nas suas brincadeiras, outras vezes observava-as. Em contrapartida, durante a minha permanência no contexto, achei que as crianças iam poucas vezes para o exterior.

Em termos de iluminação e de aquecimento a sala tem excelentes condições. Criando um clima agradável e acolhedor para as crianças e para os adultos. Por as crianças passarem muito tempo no chão, os adultos utilizam um calçado próprio para andar na sala e não circulam com o calçado com que andam na rua, as crianças andam de meias antiderrapantes. O chão da sala é plano, macio e quente.

Com esta organização espacial a Educadora fundamenta a sua prática pedagógica e fundamenta a sua prática pedagógica na organização do espaço. Ou seja, a organização que faz do espaço reflete a ideia que tem de crianças em Creche (como aprendem e se desenvolvem de forma holística) e a ideia que tem de crianças em Creche (como aprendem e se desenvolvem de forma holística) reflete a sua organização do espaço. Desta forma e apoiando-me nas referências e descrições fiz anteriormente relativas à organização do espaço, dos objetos e das estruturas materiais, a sua prática pedagógica perspetiva o papel do adulto, em geral, e de si enquanto Educadora, em particular, como lançador de desafios, como apoio da ação e da curiosidade da criança, como facilitador e

criador de oportunidades, como alguém disponível e atento para cada uma das crianças, dando total liberdade para a exploração do material, objetos e espaços segundo os interesses e iniciativa de cada uma das crianças, através da investigação experimental utilizando os cinco sentidos. Pois *“a escola infantil é o marco institucional que garante um espaço estimulante, higiénico e intencional organizado com o objetivo de que esse processo se produza em ótimas condições. A escola garante ao aluno toda uma ampla e polivalente gama de oportunidades formativas, de maneira a que cada criança se aproxime do seu teto teórico potencial, definido pela psicologia como o “máximo desenvolvimento das aptidões pessoais de cada sujeito” (Zabalza, 1992:84).*

A liberdade dada à criança e a não diretividade permitem que a criança comece a resolver de forma independente os atritos que surgem ao longo das várias interações com as outras crianças (só intervindo em último caso), decida por si se quer ou não participar nas atividades propostas, o que quer fazer com o material disponibilizado e o que não quer fazer, de que forma o quer fazer e por quanto tempo, de acordo com as suas necessidades, interesses e gostos. Dessa forma, *“o conceito de «liberdade» em educação refere-se fundamentalmente à criação de um clima de aceitação, de tolerância, de abertura às iniciativas e opções da criança, sendo um tal clima prioritário a todas as metodologias e técnicas educativas” (Sousa, 2003:12).*

A espontaneidade é outra característica que a Educadora privilegia na sua prática diária, só conseguida através da liberdade dada à criança e de uma não diretividade. Como refere Sousa (2003), *“é a liberdade vivida, proporcionada e estimulada, que permite à criança ser como é, assumir-se com naturalidade, expressar-se com espontaneidade [...] A liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das atividades, no uso do material, na expressão e na criatividade” (Sousa, 2003:123).* A espontaneidade advém da singularidade de cada criança, é algo natural, sem a influência do outro, surge da ação por esta levada a cabo de acordo com a sua vontade. Muitas demonstrações espontâneas por mim observadas, durante o estágio no contexto, deveram-se aos materiais de exploração aberta disponibilizados em elo com a brincadeira livre.

A experiência e a ação são outros fatores que pautam a prática pedagógica da Educadora. A experiência e a ação através de todos os sentidos, de todo o corpo (experiência sensorial), alargando *“as suas ações exploratórias e organizam as suas*

descobertas em conceitos básicos de funcionamento” (Post e Hohmann, 2000:47) e fornecendo “às crianças atividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo” (Vasconcelos, 2004:17).

Através da observação, do registo escrito e da participação observadora, a Educadora apoia as produções das crianças. Durante o dia-a-dia em sala está atenta às suas ações, às suas escolhas, aos seus atos espontâneos, às suas brincadeiras, aos seus monólogos, aos seus diálogos, para que depois possa orientar a sua prática de acordo com os gostos, interesses, desenvolvimento demonstrados pelas crianças, em geral, e por cada criança, em particular. Acho pertinente relatar uma situação por mim vivida no estágio para clarificar esta questão: a Educadora observou, durante o momento da refeição, que as crianças entornavam a sopa na mesa e depois faziam “desenhos” com os dedos. Alguns dias depois, e após verificar que se tratava de um acontecimento frequente e quase geral, a Educadora propôs a atividade da digitinta, mas com material comestível, assim as crianças puderam explorar livremente com todos os sentidos. A Educadora, através das suas observações diárias, pôde constatar uma ação das crianças que correspondia a um interesse por elas demonstrado e dessa forma relançar-lhes a ação.

Sendo que *“o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa [...] Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem” (Horn, 2004:37).* Dessa forma, sendo indissociável e consequência da organização do espaço, das estruturas materiais e dos objetos postos à disposição das crianças, o ambiente da sala do contexto de Creche é: acolhedor e transmissor de segurança, integrando relações de confiança devido ao cuidado com os objetos, com os materiais, devido à harmonia do espaço (decoração), devido à abertura por parte da equipa de sala, à franqueza, à recetividade tanto das crianças como dos familiares das mesmas, ao cuidado; um ambiente de liberdade, de independência e de aprendizagem ativa, pois as aprendizagens são feitas através da própria atividade/ação da criança, por meio de um espaço amplo que permite liberdade de explorações, de movimentos, de interações, construtor de relações, de tomadas de decisões, de resolução de conflitos, de estimulação de sentidos, de desenvolvimento de competências e da identidade pessoal, da acessibilidade por parte das crianças em relação aos recursos (materiais e objetos); um

espaço pensado para aquele grupo de crianças, descentrado da figura do adulto, onde a Educadora tem o papel de observar, “ler” as intenções, desejos, gostos, necessidades e potencialidades demonstradas pelas crianças, refletir prospectivamente e retrospectivamente, lançar desafios, apoiando a ação da criança e o seu pensamento, pois as crianças são autoras do seu próprio conhecimento, construindo-o em interação com o mundo, os objetos e o outro.

No momento de grande grupo as crianças não são obrigadas a estar presentes neste momento, algumas delas continuam a brincar na sala. Por vezes, vêm ouvir e ver a história, depois voltam a ir brincar, outras vezes ficam no seu local de brincadeira e de vez em quando olham e ouvem o que se está a passar. Ao longo do tempo de grande grupo, as crianças vão dispersando e vão-se distribuindo, de forma espontânea, pelos respetivos espaços, brincando de forma livre.

O tempo de atividades propostas e o tempo de escolha livre acontecem em simultâneo, pois a prática pedagógica da Educadora tem em conta os interesses, necessidades e a vontade da criança.

O tempo de escolha-livre permite à Educadora observar, estar atenta para as ações, comunicações e mesmo à linguagem não-verbal (escuta sensível) das crianças, para poder lançar desafios de acordo com os gostos, interesses e desenvolvimento. De uma forma mais personalizada, a Educadora aproveita estes momentos para estar com cada criança, chegando a desempenhar o papel de participante-observadora, ou seja, participa nas brincadeiras das crianças, comentando, observando, reconhecendo e apoiando a criança. É uma oportunidade de escolha por parte das crianças, contribuindo para a sua independência, pois *“durante o tempo de escolha-livre, os bebés e as crianças pequenas deslocam-se por todo o lado, exploram materiais e ações, e brincam perto de e com os pares e educadores. Fazem tudo isto ao seu próprio ritmo, de acordo com os seus interesses e competências individuais”* (Post e Hohmann, 2000:250).

No tempo de escolha livre, a Educadora por vezes lança algumas situações pedagógicas - atividades propostas. As situações pedagógicas sugeridas pela Educadora surgem da observação constante e intencional das crianças. Através das observações e dos registos diários, a Educadora guia a sua prática de modo a que corresponda aos reais interesses das crianças. Todas as propostas de atividades lançadas pela Educadora, durante o meu estágio, tiveram em vista a utilização dos 5 sentidos e a exploração de

materiais da realidade das crianças através da aprendizagem ativa e da liberdade dada à criança. Por exemplo, a exploração de massa-pão, gelatina, esparguete colorido, castanhas, entre outras. A atividade não tem necessariamente de ser explorada por todas as crianças e pode mesmo não ser explorada por nenhuma. A Educadora dá liberdade de ação e de escolha por parte das crianças no que toca à proposta pedagógica (se querem participar, como querem participar e quanto tempo querem participar).

O momento das refeições é vivido na sala como mais um momento de aprendizagem pela ação, como forma de explorar os sentidos (visão, paladar, tato) através das cores, do sabor da comida e da sua textura. A Educadora dá espaço às crianças para que comam sozinhas, mesmo que isso implique que sujem o bibe, a mesa e o chão. Permite a exploração da comida e a consequente utilização das mãos pela criança ao comer, contudo, sugere a utilização da colher. O momento das refeições torna-se um momento de interação social, um verdadeiro espírito de comensalidade não só com o adulto como também com os pares. Na sala de Creche cada adulto da equipa senta-se na mesa perto de uma das crianças apoiando-a no momento da refeição. Quando algumas crianças estão mais resistentes à comida o adulto senta-se ao pé da criança e, deixando-a ir explorando os alimentos, vai utilizando outra colher para a ajudar a comer. Desta forma a criança continua o momento de exploração, mas também é alimentada de forma calma, sem imposições e é diminuído esse constrangimento, pensando no bem-estar da criança. Com os pares, o momento das refeições é vivido na sala como um momento de partilha de comida e de algumas brincadeiras.

1.2 Apresentação e análise das observações em contexto de Jardim-de-Infância

Com a organização do espaço educativo em áreas, a Educadora de Jardim-de-Infância pretende a criação de *“espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que aí se realizam nos mesmos)”* (Zabalza, 1998:50).

A organização do espaço, das estruturas materiais (mobiliárias e imobiliárias) e dos objetos postos à disposição das crianças em consonância com o modelo pedagógico da Educadora de Infância aposta-se na autonomia e na iniciativa das crianças através da utilização de estruturas mobiliárias e imobiliárias adaptadas à altura das crianças, através da catalogação das caixas e da arrumação consistente, possibilitando às crianças rápido acesso ao que necessitam, através da criação de espaços onde a criança possa estar em pequeno grupo, em grande grupo ou sozinha, consoante as suas necessidades. Contudo, a meu ver, existem alguns constrangimentos que poderiam ser melhorados com a alteração e com a introdução de certas ações por parte da equipa educativa na sua prática diárias com as crianças que poderia potenciar muito mais a sua autonomia e descentralização da figura do adulto.

A organização espacial *“reflete grande em grande parte as conceções da infância e de criança, de aprendizagem e desenvolvimento e de intervenção e “estratégia” da Educadora [...] Ela proporciona um espaço rico e variado e motivador da ação, reação e interação das crianças”* (Mendonça, 1994:57). Em conversa com a Educadora sobre esta componente do currículo, fiquei a saber que a organização da sala já tinha sido mudada. No início do ano a sala tinha outra disposição, contudo a Educadora e a restante equipa pedagógica, através da observação diária das crianças em ação no dia-a-dia da sala de Jardim de Infância, constataram de que aquela organização não servia os interesses e necessidades das crianças. Desta forma, a equipa pedagógica em conjunto com as crianças, através do diálogo, definiram qual seria a nova disposição para a sala (localização das áreas e forma de organização das estruturas materiais e dos objetos. Assim, a Educadora partiu *“das necessidades de ação própria das crianças de idade do jardim de infância e dos seus interesses e curiosidades pessoais, da sua experiência”* (idem).

Relativamente aos materiais disponibilizados na sala, estes têm sempre em conta o número de crianças para que seja passível de serem explorados evitando alguns constrangimentos entre crianças. Contudo, não existe o número de material análogo para o número de crianças da sala, pois é de extrema importância que as crianças também experimentem/vivam a vida em grupo/sociedade e que compreendam o conceito de esperarem pela sua vez e participarem no processo de negociação com os pares. Os materiais são dispostos ao alcance das crianças nas atividades propostas e livres e podem usar todos os materiais disponibilizados na sala sem restrições rígidas. Contudo, a Educadora sublinha a importância do respeito pelo material e da arrumação do mesmo no final da atividade.

Em relação à prática da arrumação, ela é consistente (o lugar dos materiais e dos objetos mantém-se) apoiada pela equipa pedagógica e desafiando a criança. Esta arrumação consistente permite que as crianças saibam de que materiais e objetos dispõem e onde os podem encontrar quando procuram por algo de forma objetiva.

Como pude verificar, através dos materiais presentes nas diferentes áreas da sala de Jardim de Infância, a equipa pedagógica oferece às crianças da sala materiais capazes *“de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”* (Zabalza, 1998:53). Contudo, a meu ver, creio que deveriam existir mais objetos de exploração aberta, tais como caixas, rolos de cartão, lençóis, entre muitos outros. Há também a preocupação, por parte da equipa educativa em criar um clima de segurança através dos objetos e estruturas mobiliárias em bom estado de conservação e que por isso não representam perigo para as crianças.

O mobiliário da sala tem cores atraentes, linhas simples, bom estado de conservação e segurança, não acarretando riscos para as crianças. O mobiliário é leve e alguns móveis possuem rodinhas, o que permite a plasticidade do espaço em relação às necessidades das práticas educativas diárias da equipa pedagógica e das crianças. O mobiliário é de dimensões apropriadas à altura das crianças, de modo a que estas possam usufruir dos objetos que ali se guardam, forma independente, descentrando-se da figura do adulto. Este descentramento do adulto não implica uma ação *“abandónica”* por parte do mesmo, mas sim uma postura de disponibilidade para com as crianças. Pois só se sentindo segura é capaz de arriscar, ganhando confiança em si própria. Para além disso as áreas e os espaços da sala estão delimitados através do mobiliário e que, sendo

adaptado à altura das crianças, lhes permite ter alguma privacidade, mas também conseguir observar o que se está a passar nos outros espaços da sala e encontrar facilmente o adulto.

Relativamente à quantidade de mobiliário, na minha opinião, creio que o número de mesas se torna excessivo, enchendo em demasia o espaço da sala. Este número de mesas excessivo em relação com a minha prática enquanto participante-observadora na sala de Jardim de Infância leva-me a crer que a Educadora sensibiliza pouco, permite pouco e, conseqüentemente não valoriza a dimensão horizontal do espaço. As crianças gostam de utilizar o solo, sendo uma superfície ampla de excelência, de se deitarem no chão, de fazer coisas no chão (pintar, jogar jogos, ...). *“Reduzimos com frequência o espaço à dimensão vertical (estar sentado ou de pé), concedendo menos tempo para a utilização das dimensões extensivas. Inclusivamente, às vezes proíbe-se ou desqualifica-se a sua utilização”* (Zabalza, 1992:128).

É de realçar que as paredes da sala estavam desimpedidas de decorações superficiais, embonecadas e infantilizadas. Ao invés disso, encontravam-se decoradas com as produções das crianças e com as produções dos familiares das crianças. É ainda de salientar que no teto da sala de atividades lúdico pedagógicas se encontram figuras de papel pintadas pelas crianças com a sua fotografia e o registo escrito das descrições que cada criança fez sobre as suas informações pessoais (nome, idade, onde moram, com quem moram, o que mais gostam, ...). Estas partilhas são de extrema importância pois as crianças vêm-se valorizadas e sentem-se parte do grupo/sala, tal como familiares o sentem.

Esta forma de organizar o espaço, a forma como as crianças e os adultos ocupam esse espaço *“é também um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que atuam as figuras das mensagens educativas”* (Zabalza, 1992:121), como o intuito de criar *“ambientes ricos e “estimulantes” que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças”* (idem:123).

A sala de Jardim-de-Infância é caracterizada, essencialmente, pelo espaço central amplo e pelas diferentes áreas que circundam a sala. Este espaço amplo, onde assenta a prática diária da equipa pedagógica de sala, é vivido diariamente. É neste espaço, no momento de grande grupo, que é feito o acolhimento, onde se partilham novidades,

descobertas e produções, onde se planeia o dia, onde se abordam diversos assuntos relacionados com o dia-a-dia das crianças na instituição. É também neste espaço que se faz a reflexão do dia, que se contam e recontam histórias, que se cantam músicas, entre muitas outras coisas. É o espaço privilegiado para o momento de grande grupo, para o convívio entre crianças e a equipa pedagógica, para a atenção individualizada, para a escuta do outro e para que cada um seja escutado, para a resolução de problemas, para as atividades conjuntas que conduzirão a aprendizagens através das interações e à construção de veículos afetivos e de sentimentos de pertença. São, também, *“momentos de junção de todo o grupo e que se desenvolvem com regularidade, para fazer a transição de uma atividade a outra”* (Mendonça, 1994:62). Neste sentido, estes momentos de grande grupo (roda) no espaço central da sala acontecem naturalmente entre os diferentes momentos da rotina (antes e depois).

A dinâmica deste momento, apesar de ter muita intencionalidade pedagógica pela Educadora de sala na medida em que: a equipa pedagógica reforça o conhecimento intrínseco de cada criança; as crianças criam um sentimento de pertença no grupo; constroem/fortalecem relações afetivas com os pares e com os adultos; interagem, comunicam, criam capacidades de diálogo e de vida em grupo (saber ouvir e ser ouvido); na minha opinião, torna-se por vezes um momento muito extenso temporalmente.

Contudo, gostaria de referir que este momento de grande grupo (roda) é demasiado extenso. As crianças, seres ativos por excelência chegam a permanecer 1 hora sentadas e, preferencialmente, de pernas à chinês. Estes momentos, apesar de importantes, poderiam ser divididos pelo dia e não concentrarem-se em apenas um momento em que as crianças têm de estar sentadas e em silêncio para serem ouvidas e ouvirem.

Ao abordar a Educadora Cooperante relativamente a esta situação, a mesma referiu-me que o tempo não era muito extenso e que as crianças teriam de começar a ganhar essa capacidade de estarem sentados e de ouvirem os outros (viver em sociedade). Contudo, após ouvir a perspetiva da Educadora continuo a reconhecer que o tempo é demasiado extenso e que por esse motivo as crianças se agitam e ficam impacientes.

Posteriormente é feita a planificação do dia, onde a Educadora introduz algumas propostas e onde as crianças fazem as suas. Cada criança, no final do momento de grande grupo, vai para o espaço onde perspetivou desenvolver a sua ação. Contudo, neste momento de atividades propostas/livre é a Educadora que muitas vezes nomeia as

crianças que irão desenvolver as atividades propostas e as que podem optar pela exploração livre. Raras são as vezes em que são as crianças a oferecer-se ou a demonstrar a sua preferência entre a proposta e a atividade livre. A maior parte das vezes, são as crianças que vão ingressar no próximo ano letivo no 1º Ciclo que realizam as atividades propostas. A Educadora evidencia essa mesma opção.

Assim sendo, nos momentos em que as crianças brincavam nas diferentes áreas a educadora “aproveitava” para desenvolver atividades dirigidas com outro grupo de crianças por si escolhidas. Nas suas intervenções limitava-se a chamar a atenção para quando as crianças faziam “barulho a mais” ou a intervir quando surgiam atritos entre as crianças.

Desta forma, a educadora não observava de uma forma intencional as brincadeiras que se iam desenrolando nos diferentes espaços. Não podia, por isso, ter no brincar um percurso da intencionalidade educativa. Não praticando uma escuta atenta da criança por meio das observações durante as suas brincadeiras, não podia desempenhar o papel de mediadora na resolução de problemas, não se apercebia das descobertas, dificuldades e dúvidas por parte das crianças durante o brincar e, conseqüentemente, na forma de enriquecer as brincadeiras através de propostas/desafios lançados (ex.: através de materiais).

As dinâmicas dos momentos da rotina da sala espelham também a perspetiva da equipa pedagógica. Pude denotar, durante as minhas observações no contexto da sala de jardim-de-infância, que o momento de brincadeira está separado do momento de trabalho. Sendo bem diferenciado por atos e palavras: “Agora é para trabalhar, depois vais brincar”, “Os mais crescidos têm de trabalhar”. A preparação para o 1º Ciclo é um ponto bastante marcado na prática da equipa. É “exigido” das crianças que ingressam no ano seguinte para o 1º Ciclo que tenham inicialmente um momento de “trabalho” (atividades propostas) e só depois e separadamente que usufruam do momento de brincadeira livre. As propostas pedagógicas devem ser vistas de *“uma perspetiva humana e a liberdade ou, antes, o direito que o indivíduo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira”* (Freinet, 1973:33). Não obstante, o brincar deve ser transversal a todas as áreas do currículo e não ser visto de forma separada. Através do brincar é possível abordar as diferentes áreas de forma intencional (com finalidades pedagógicas).

Nesse sentido, a sua prática pedagógica é marcada *“pela ideia de antecipação e preparo para o 1º grau, como forma de evitar o fracasso escolar nas primeiras séries. A conceção compensatória de ensino e aprendizagem marca o ideário da professora que, no cotidiano escolar, prioriza as atividades dirigidas e gráficas como conteúdo do seu trabalho. Essas atividades são, geralmente, exercícios gráficos e motores, de treino e habilidades linguísticas ou de repetição de regras e comportamentos que definem hábitos e atitudes”* (Wajskop, 1995:77).

A mesma autora acrescenta ainda que esta forma de divisão entre os momentos do brincar e os momentos do “trabalho” dividem a prática da educadora em dois lados. *“De um lado, as atividades dirigidas, vinculadas a um conteúdo escolar definido socialmente, que deve ser transmitido ao aluno, de outro, as atividades livres, recreativas, quando as crianças podem brincar para suprimirem necessidades biológicas”* (Wajskop, 1995:77).

No espaço exterior as crianças podem usufruir de uma maior liberdade e de um contacto íntimo com a natureza e com os pares. Podem ainda levar para o recreio brinquedos da instituição e brinquedos que trouxeram das suas casas. Contudo, penso que os brinquedos disponibilizados pela instituição para as crianças utilizarem no exterior não são diversos, surgindo alguns conflitos entre as crianças a esse nível. Na minha opinião, ao invés de os apoios financeiros serem utilizados para equipar mais em termos de materiais no interior da sala, esse apoio financeiro deveria ser despendido em alguns brinquedos para utilização no espaço exterior (pás, baldes, redes, moinhos de areia, formas de praia, cordas, bolas, tendas, baloiços, arcos, raquetes, carrinhos de mão, ...), mais concretamente brinquedos de exploração aberta e que promovam a motricidade (o movimento do corpo, a destreza, a ação). Creio que desta forma as experiências de exterior seriam muito mais enriquecedoras e promovedoras do desenvolvimento holístico das crianças.

No recreio, enquanto as crianças brincavam nos espaços exteriores, a educadora “aproveitava” para falar com a equipa educativa não só sobre assuntos pedagógicos, mas também sobre assuntos alheios à prática educativa. Na sua intervenção limitava-se a chamar a atenção às crianças, como por exemplo: “Não faças isso que podes magoar-te”, “Atenção”, “Cuidado”, entre outros e a intervir quando surgiam problemas no decorrer do brincar das crianças.

Indo ao encontro do que acima mencionei, *“brincar ao ar livre é igualmente importante. Proporciona à criança novas experiências, impossíveis de realizar no interior [...] Através destas atividades, a criança desvenda a natureza, descobrindo as características sensoriais das matérias-primas (água, terra, areia, neve, etc.) e o funcionamento dos seres vivos (animais, insetos, vegetais). [...] Este contacto com os elementos naturais enriquece a experiência da criança; é um contacto com a vida!”* (Ferland, 2006:60).

Tal como é referido no 8º direito natural das crianças – direito à natureza selvagem *“Toda a criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir”*. Tal como refere Freinet (1973) *“a vida prepare-se pela vida”* há-que deixar a criança experimentar, manusear, sujar-se, saltar, correr, cair, pois é nessas explorações que a criança vai ser mais capaz. Fazendo.

Para além disso, constatei que o espaço exterior é pouco utilizado/aproveitado e, contrariamente a esta prática do que fiquei a conhecer destas crianças o espaço exterior agrada-lhes bastante e a instituição está inserida numa comunidade que vive muito o espaço exterior. Em suma, na prática diária o exterior não está a corresponder aos gostos e necessidades das crianças, nem se está a adaptar ao contexto de vida das mesmas. O *“recreio (passatempo, divertimento, lugar onde se recreia, tempo destinado às crianças para brincarem é um momento privilegiado de interações entre crianças e de reapropriação de conteúdos sociais aprendidos/vividos em contextos não lúdicos da vida”* (Aires, 2010:41).

Relativamente ao espaço do refeitório as mesas estão distribuídas de forma longitudinal. A meu ver é uma boa forma de disposição das mesas uma vez que permite a comensalidade entre as crianças, contudo durante a minha presença no contexto de não foi a isso que assisti. Na minha perspetiva, o momento de refeição é vivido de uma forma bastante mecanicista, perspetivando a celeridade do momento. O diálogo entre as crianças e a equipa não é promovido, antes pelo contrário é conotado negativamente e abafado. Na minha perspetiva deveria ser um momento de diálogo com cada criança de uma forma mais individualizada e atenta, um momento de convívio e de continuidade pedagógica, podendo ser explorados aspetos do currículo.

Pelo que pude contactar durante as minhas observações em contexto de jardim-de-infância, a postura da educadora durante as brincadeiras das crianças, tanto no exterior

como em sala, *“não apenas reitera os comportamentos esperados socialmente na utilização dessas ações como preparação para a vida adulta, como impede que esses mesmos jogos apresentados pelas crianças sejam intercambiados, enriquecidos e transformados em instrumentos de construção de conhecimentos por elas mesmas. Na medida em que não participava nas ações das crianças, abstendo-se de uma intervenção pedagógica enriquecedora”* (Wajskop, 1995:75).

Fica *“evidente que, apesar de acreditar, como ilusão pedagógica, na importância da brincadeira para o desenvolvimento de seus alunos, a professora não interfere pedagogicamente diante deles. Ao contrário, ela atuava como fiscal da “desordem”, pedindo silêncio e organização. Com isso, perdia a possibilidade de observar e compreender a riqueza de troca de reportório que ocorria entre essas crianças, quando compunham a brincadeira”* (Wajskop, 1995:58). Ao não interferir pedagogicamente, nunca participando nas ações das crianças durante o seu brincar social, não poderia enriquecer as suas brincadeiras e, conseqüentemente, utilizá-las como meio didático.

O brincar não era vivido como uma aprendizagem bidirecional para a educadora e para as crianças. Como refere Márcia Sousa no seu Relatório do Projeto de Investigação, é a *“observação que sustenta o planeamento da ação educativa, da sua intervenção, da sua reflexão e avaliação”* (Sousa, 2012) para nova observação e, conseqüentemente, a aprendizagem da educadora em relação ao grupo de crianças no geral e a cada uma na sua individualidade, a aprendizagem em relação à forma como a sua intervenção pode ser co-construída e melhorada; e a aprendizagem das crianças melhora, pois a ação pedagógica da educadora é melhor sustentada.

Nesse sentido, o brincar (tema do meu trabalho final), de acordo com as práticas observadas durante o meu período de estágio, é pouco favorecido e tido em conta como um aspeto fundamental e transversal do currículo. Visto a equipa educativa estar tão empenhada em atividades propostas, de acordo com o Plano Anual de Atividades previamente elaborado, bastante ambicioso e que reserva, por isso, pouco espaço temporal para as explorações espontâneas das crianças.

Nota introdutória:

Neste ponto, do presente capítulo, pretendo analisar o registo escrito das entrevistas realizadas às duas Educadoras de Infância Cooperantes nos meus estágios, em contexto de Creche e de Jardim de Infância, integrados no plano de estudos da unidade curricular de Estágio I e II, respetivamente.

2. Em situação de entrevista:

Após a minha permanência nos dois contextos de Estágio em Creche e em Jardim de Infância coloquei, via *e-mail*, a seguinte questão a ambas as Educadoras:

«Gostaria de saber as suas conceções sobre o brincar e sobre os procedimentos que desenvolve para assegurar o brincar no dia-a-dia da criança no contexto educativo. Peço o favor de ilustrar a sua resposta com exemplos concretos que me ajudem a compreender essas mesmas conceções e procedimentos».

A questão colocada permite, assim, às educadoras cooperantes não só partilhar as suas perspetivas/conceções sobre o brincar em creche e jardim-de-infância, mas também que reflitam criticamente em relação ao modo como o brincar se desenvolve no dia-a-dia da sala, quais as facilidades e os obstáculos com os quais se deparam no decorrer da sua prática em relação à temática do brincar. Ou seja, esta questão pode e deve levar (de preferência) a educadora a uma reflexão crítica através do cruzamento das suas conceções/narrativas acerca do brincar com o que acontece efetivamente na sua prática diária em contexto de sala.

Não obstante, através da análise reflexiva das suas respostas à questão colocada, pretendo também analisar as suas perspetivas e compará-las com as suas práticas diárias enquanto Educadoras de Infância em contexto educativo à luz das minhas observações e notas de campo, durante o período de estágio nos dois contextos enquanto participante-observadora e os pressupostos teóricos relativos à temática do brincar (explorado nos capítulos anteriores).

Para além da própria reflexão das educadoras cooperantes, compreendida através de um paralelismo em relação à sua prática diária e o seu discurso pedagógico em torno da temática do brincar, as minhas observações e notas de campo vão complementar, sendo que por vezes vão divergir, da forma como, efetivamente, as educadoras viabilizam o brincar na sua prática pedagógica.

A conceção de Educação de Infância e de criança têm evoluído ao longo dos tempos, reconhecendo a criança como sujeito ativo na sua formação (com necessidades, gostos, interesses, capacidades e competências) e os profissionais de infância deixaram de ser vistos como meros prestadores de assistência e serviços de guarda às crianças para passarem a ser “educuidadores”.

2.1 Apresentação e Análise de conteúdo da entrevista à Educadora de Creche:

A Educadora desempenha funções como Educadora de Infância na valência de Creche, na sala com um grupo de 12 crianças entre 1 e 2 anos de idade na Instituição “A”.

- Conteúdo da entrevista:

Resposta da Educadora à questão colocada:

«Brincar, quanto a mim, significa explorar, experimentar, imaginar e criar.

Penso então, que brincar seja a primeira forma de aprender do ser humano, pois desde bebé que brincamos e por consequente, conhecemos o meio envolvente. É por esta razão que privilegio o brincar tanto em contexto educativo de creche como, de pré-escolar.

Faço-o através de estratégias que, na minha opinião, são fundamentais. A organização do espaço e autonomia dada às crianças para que sejam elas a decidir o que querem fazer é uma delas depois, temos também a relação que mantemos com cada uma e o modo como as apoiamos nas suas brincadeiras. Não impondo regras ou a nossa vontade mas sim, apoiando as suas escolhas e respeitando os seus ritmos.

Alguns exemplos:

Este ano concretamente, deixei-os explorar, em primeiro lugar, o espaço e alguns materiais e equipamentos da sala. Era um espaço novo para este grupo e só assim o poderiam conhecer, sentir-se seguros e confortáveis, prontos para novas aprendizagens.

Mais tarde, quando senti que as necessidades do grupo se iam alterando, fui acrescentado algumas áreas, nunca todas ao mesmo tempo. Primeiro a área do faz de conta, onde exploraram roupas e acessórios e daí organizaram brincadeiras com o apoio dos adultos. Sentados no chão à sua altura também nós nos mascarámos e brincámos ao faz de conta a partir do que as crianças conheciam e nos diziam quer, através da comunicação verbal quer, da não-verbal.

Depois surgiu a área da casinha e posteriormente a das construções e brinquedos, que engloba um tapete com estradas e diferentes carros.

A primeira teve um impacto muito maior na ação das crianças. Aliás, já depois da criação destas últimas áreas, cheguei à conclusão que o grupo não necessitava da área das construções e brinquedos. Pois, para além das construções, que já faziam desde o início e, brincar livremente em cima de uma mesa ou no exterior com um carrinho,

pouco ou nada ligaram ao facto de estar tudo muito organizado num só local, com um sítio específico para os carrinhos andarem. E nenhum dos adultos lhes impôs que brincassem ali.

Em relação à casinha tudo foi diferente. Todas as crianças brincam nesta área e, constantemente nos incluem nas suas brincadeiras. Mas também, porque estamos ali para que se relacionem connosco, nos mostrem o que querem e como o querem fazer.»

- Análise da entrevista (discurso pedagógico):

A Educadora de Creche começa por apresentar as palavras-chave que, a seu ver, descrevem a essência do brincar social espontâneo: explorar, experimentar, imaginar e criar. Sublinha ainda que brincar é a primeira forma de aprender.

Relativamente aos procedimentos que desenvolve para assegurar o brincar no dia-a-dia das crianças, (apesar de os nomear como “estratégias”, tudo me leva a crer que a utilização do termo se aplica num cenário bélico e não em educação infantil), a Educadora revela quatro pontos fundamentais: organização do espaço, autonomia das crianças, relação de apoio que se estabelece com cada uma das crianças, respeitando as suas escolhas e ritmo próprios por parte da Educadora durante o brincar das crianças. A Educadora não só enumera os aspetos essenciais para que se proporcione um brincar de qualidade como, conseqüentemente, demonstra a importância do brincar por si só, porque “*para que a criança brinque, tem de se sentir confiante. Tempo, espaço, material e companheiros são-lhe igualmente necessários, mas precisa sobretudo que os adultos à sua volta valorizem a atividade, que reconheçam ao brincar a importância que tem no seu desenvolvimento físico, mental e social*” (Ferland, 2006:57).

Através de exemplos concretos, a Educadora explicita como procedeu com o grupo de crianças com que atualmente desenvolve a sua atividade profissional. O mais importante, inicialmente, foi que as crianças se familiarizassem com o espaço físico e, dessa forma, se fossem sentindo cada vez mais seguras com este mas também com a equipa. Para depois irem sendo inseridas e/ou alteradas algumas áreas de brincadeira de acordo com os interesses demonstrados pelo grupo de crianças ao longo do tempo e que se iam também alterando. Dessa forma “*as necessidades de desenvolvimento, interesses, estilos de aprendizagem, conhecimentos, capacidades e experiências de cada criança são tidos em conta. O educador estabelece uma ponte entre as exigências do currículo oficial*

e as suas observações, os conhecimentos que tem de cada criança e a sua apreciação quanto à melhor forma de apoiar a sua aprendizagem” (Vonta, ?:23).

Desta forma, a Educadora demonstra a sua visão em relação ao brincar como percursor da intencionalidade educativa através da escuta e da observação das crianças para planear a sua prática pedagógica de acordo com as necessidades e interesses demonstrados.

A Educadora escrever, ainda, *“Estamos ali para que [...] nos mostrem o que querem e como o querem fazer”*, denotando uma conceção e representação de criança como agente ativo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, a criança como uma pessoa capaz, ativa, participativa e interventiva na sociedade em que está inserida. Citando Kishimoto e Pinazza (2007), *“precisamos [...] desenvolver uma outra pedagogia: uma pedagogia transformativa, que acredita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”* (Kishimoto e Pinazza, 2007:7).

Sintetizando, relativamente à conceção e representação de criança, a Educadora de Creche, revela uma visão atual do ser criança, caracterizando-a como agente ativo no seu desenvolvimento; demonstra que valoriza o brincar na medida em que o perspectiva como um processo de aprendizagem através da exploração dos diferentes cenários e materiais disponibilizados, como uma forma de a criança desenvolver um sentimento de segurança e, conseqüentemente, a sua autonomia; refere o brincar como percursor da intencionalidade educativa do Educador, na medida em que a sua intervenção permite apoiar e participar nas brincadeiras das crianças, respeitando sempre as suas escolhas e ritmos; perspectiva a organização do espaço como um facilitador do brincar da criança e, conseqüentemente, como um elemento que deve merecer a atenção constante do Educador; como um meio de relação entre Educador e criança (aprendizagem bidirecional) na medida em que lhe permite aceder às motivações, interesses e necessidades das crianças, mas também observar, planear e avaliar com vista à melhoria da sua prática pedagógica.

2.2 Apresentação e Análise de conteúdo da entrevista à Educadora de Jardim-de-Infância:

A Educadora é, atualmente, educadora na valência de Jardim de Infância no Contexto “B” com um grupo de 25 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

- A entrevista:

Resposta da Educadora à questão colocada:

«Brincar é um ato natural na vida da criança. É algo que faz parte do seu quotidiano de forma espontânea, criativa, prazerosa e sem comprometimento, não dependendo de regras estruturadas.

A brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança dá significado ao mundo que a rodeia, instituindo as suas práticas sociais e culturais. Ao brincar, a criança percebe-se como um “ser” no mundo numa relação entre o que é pessoal, interior e o que é do grupo, realidade externa. Ao enriquecer e engrandecer o seu mundo interior, a criança tem mais coisas para comunicar, para partilhar, para experienciar e, cada vez mais, tem capacidade para perceber, compreender e participar no mundo que a rodeia, suavizando, desta forma, o enorme impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo, consequentemente, o sentimento de impotência e de incapacidade por parte da criança.

Segundo Vigotsky (1984), é no ato de brincar que a criança consegue ultrapassar os seus limites e vivenciar experiências que vão para além de sua realidade, fazendo com que desenvolva a sua consciência. As crianças compreendem e entendem o mundo através das experiências que adquirem quando brincam, interagindo com outras crianças e com os adultos. Desta forma, ela experimenta as suas emoções e elabora suas experiências com base na reprodução da realidade do seu contexto.

Brincar é indispensável ao desenvolvimento saudável da criança, tanto na vertente física, como na vertente emocional e intelectual, contribuindo, de forma bastante ativa e intensa, na formação global da criança. Pode ser considerado como uma arte,

um dom natural que, quando bem instruído e praticado, irá proporcionar, numa fase futura, uma maior eficiência e um melhor equilíbrio como ser adulto.

O ato de brincar está intimamente ligado às aprendizagens da criança, pois é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança vai aprendendo e descobrindo o seu papel no mundo.

Por tudo o que foi referido anteriormente, o brincar tem um papel preponderante no dia-a-dia da criança no âmbito das dinâmicas da educação pré-escolar. O educador tem um papel fundamental nesta questão, pois tem de adquirir a perícia de conseguir tirar o máximo partido das “brincadeiras” diárias, proporcionando, simultaneamente, aprendizagens ativas e com significado.

O profissional de educação não pode esquecer que o brinquedo é a essência da infância e a sua utilização facilita o processo pedagógico possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas que levam à produção do conhecimento e permitindo à criança enfrentar com mais segurança os desafios que surgem no seu quotidiano. Este importante instrumento pedagógico permite proporcionar condições para um desenvolvimento saudável da criança, ao mesmo tempo que lhe permite diagnosticar e localizar determinadas dificuldades a vários níveis.

No “faz-de-conta” podem-se exercer diversos papéis para, dessa forma, melhor compreendê-los. E, à medida que esse processo se amplia com a participação de outras pessoas, a criança vai aprendendo a lidar com diferentes situações, a estabelecer relações entre ela e o outro, ao mesmo tempo em que se diferencia deste. Portanto, não expressam diretamente aspetos das suas vivências, mas nelas a criança também experimenta emoções e vivências comuns a todos os indivíduos, simbolicamente representadas, e aprende a respeitar regras e limites, a conviver com o outro, desenvolvendo, assim, o seu processo de socialização. Por outro lado, a brincadeira permite o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência, fatores fundamentais no desenvolvimento global da criança.»

- Análise da entrevista (discurso pedagógico):

A Educadora de Jardim-de-Infância começa por definir o conceito de brincar como um ato natural da criança que promove o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Desta forma, a Educadora revela a sua perspetiva relativamente ao brincar como meio indispensável para o desenvolvimento global/holístico da criança.

Ao citar Vygotsky a Educadora fala da importância do faz-de-conta, dos pares e do adulto no processo da brincadeira na criação da zona de desenvolvimento proximal, pois *“é justamente por estarem a brincar que as crianças se arriscam a fazer coisas quando não estão ainda confiantes de que as podem fazer bem. É precisamente por estarem a brincar que criam as suas ZDP, aprendem e desenvolvem-se. É por estarem a brincar que não existe o risco de estarem a aturar nem abaixo, nem acima da sua ZDP e de estarem mais próximas do seu nível de desenvolvimento potencial que do seu nível de desenvolvimento real. Porque no brincar podem “fingir” que são competentes na atividade e ao “fingirem” apropriaram-se e desenvolvem-se”* (Gaspar, 2010:8).

Ao escrever, *“quando bem instruído e praticado (o brincar) irá proporcionar, numa fase futura, uma maior eficiência e um melhor equilíbrio como ser adulto”*, a Educadora transparece a ideia de que perspetiva o brincar como uma preparação para o futuro da criança, para a sua vida adulta, teorizando o brincar como um pré-exercício e demonstrando uma visão conservadora do ser criança. Desta forma, dá ênfase ao conceito de preparação para a vida ao invés de manifestar a importância das experiências vividas pela criança no presente através do brincar.

Ao mesmo tempo, *“fica evidente a dicotomia criada entre brincar e trabalho, sendo que este último aparece como o treino de determinadas habilidades para o futuro (escolaridade básica), em uma dimensão de eficácia e produtividade”* (Wajskop, 1995:77).

A Educadora ao escrever: *“O educador tem [...] de adquirir a perícia de conseguir tirar o máximo partido das “brincadeiras” diárias, proporcionando, simultaneamente, aprendizagens ativas e com significado”*, faz com que coloque a questão: *“O brincar não é por si só uma aprendizagem ativa e com significado?”*.

Tudo me leva a crer que o papel do educador é apoiar e enriquecer a brincadeira das crianças através da disponibilização de recursos (humanos ou materiais), da organização do espaço e do tempo de acordo com as necessidades e interesses

demonstrados, da participação na brincadeira das crianças, com base nas observações, escuta e planeamento por parte do educador. Desta forma, o brincar já é, por si só, uma aprendizagem significativa. São as crianças que têm de atribuir significado e não o educador. O que é significativo para a criança num dado momento é o que deve ser explorado/enriquecido pelo educador nas suas propostas/intervenções. Daí a importância de o Educador de Infância estar atento às brincadeiras das crianças como forma de as conhecer, para de seguida desempenhar *“a função de catalisador, tentando perceber como poderá enriquecer o desenrolar da brincadeira”* (Ferreira, 2010:12), sem no entanto ser demasiado intrusivo.

No final da entrevista, a Educadora ao referir o faz-de-conta como um modo de estabelecer relações por parte das crianças e, assim, desenvolver o seu processo de socialização, revela que, na sua perspetiva, a brincadeira é um processo de aprendizagem, uma aprendizagem das relações sociais através das interações entre as crianças no decorrer das suas brincadeiras. Pois é *“graças aos seus parceiros de brincadeira, a criança desenvolve competências sociais. [...] É de certa forma uma mini-sociedade, onde cada uma aprende as regras de vida de um grupo: partilhar o material e o espaço de brincadeira, esperar pela sua vez, ocupar o seu lugar, respeitar os outros e ter em conta as suas opiniões, gerir as emoções quando está zangada. O todo não se consegue sem incidentes e exige contactos frequentes com outras crianças. Se realizadas durante a brincadeira, estas aprendizagens são todavia mais fáceis e agradáveis”* (Ferland, 2006:62).

Sintetizando, em relação à conceção e representação de criança, a Educadora de Jardim de Infância, revela uma visão conservadora do ser criança, ao definir o brincar como uma preparação para a idade adulta; demonstra a importância do brincar, perspetivando-o como um processo de aprendizagem no desenvolvimento holístico, na medida em que esta o refere como um modo de construção de significados por parte da criança, permite a aprendizagem das relações sociais e culturais, é um meio para reforçar a autoestima e o autoconhecimento da criança; contudo, refere-se à brincadeira é um recurso didático, percecionando como uma das dimensões de intervenção do Educador dirigir o brincar.

2.3 Apreciações finais das informações recolhidas em situação de entrevista:

Na minha perspetiva enquanto estudante, estagiária e futura Educadora de Infância, creio que esta análise de conteúdos das entrevistas relativas às concepções sobre o brincar de duas Educadoras de Infância, mais do que explicitar a importância do brincar (neste estudo mais focado para o brincar em contexto educativo) e mais do que analisar as perspetivas de cada Educadora, teve para mim, como aspeto fundamental, realçar a importância da autorreflexão sistemática por parte dos profissionais de Educação de Infância dos conteúdos do currículo e, conseqüentemente da sua prática pedagógica, pois *“a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”* (Freire, 2002:42).

Apesar de estarmos despertados para a importância das várias temáticas na Educação de Infância tais como: trabalho com as famílias, momento das refeições, trabalho em equipa, organização do ambiente educativo, entre muitos outros, tais como a presente temática do brincar, é imprescindível fazermos uma autoavaliação crítica e sistemática das nossas práticas diárias. Como declara Freire (2002), *“este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência”* (Freire, 2002:72). Muitas vezes, a prática diária leva a que a nossa ação enquanto Educadoras se torne quase automatizada em alguns aspetos do currículo. É importante colocarmos em causa, questionarmos e refletirmos o porquê das nossas ações (pensar o currículo). Muitas das vezes, essas ações automatizadas podem, sem o querermos de facto, traduzir o oposto das nossas concepções e ideais profissionais.

Dessa forma, *“se brincar é uma atividade decisiva no desenvolvimento da criança que se alimenta/inspira em fatores estruturantes definidos pelo educador, convém questionarmo-nos sobre o lugar sincero e efetivo que conferimos, à brincadeira, nas nossas práticas quotidianas. A questão é: tratamos seriamente o brincar como atividade nuclear pela qual as crianças não só reproduzem como criam renovações e cultura (sistema de valores, ações, sentimentos)? E, se o fazemos, como o traduzimos na prática vivida?”* (Ayres, 1997: 124).

Assim sendo, o Educador precisa de estar atento, precisa de observar e observar-se, de refletir e de refletir-se, de avaliar e de se avaliar, de colocar em causa as suas

práticas, de as criticar de forma intencional e fundamentada teoricamente, de ser um Educador-Investigador, de agir para que as suas práticas se aproximem dos seus ideais teóricos.

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação da Intervenção

Nota introdutória:

No presente capítulo: “Apresentação e Interpretação da Intervenção” faço a descrição e a análise reflexiva da minha prática pedagógica/intervenção no que concerne ao brincar das crianças e, não obstante, à problemática em estudo nos contextos de estudo de Creche e Jardim de Infância.

1. Contexto de estudo para a Primeira Infância (Creche)

- **Como surgiu (ato de observar/escuta sensível):**

Através da observação das crianças (aquilo que a criança faz), do escutar as crianças (comunicação verbal e não verbal), de acordo com os interesses demonstrados, das propostas implícitas ou explícitas das crianças, das competências e conhecimentos evidenciados, do contexto, enfim, do conhecer as crianças e da reflexão sobre isso, pude intervir na prática educativa da sala enquanto participante-observadora, através da proposta de uma situação pedagógica. Pois *“a Pedagogia deve saber criar, recriar, inovar, transformar, definir, especificar, segundo a situação concreta da realidade educativa” (Mendonça, p.88, 1994).*

Na primeira semana de estágio pude indagar que a maior parte das crianças da sala demonstravam um grande interesse em brincar com água. Apercebi-me deste interesse através de um momento da rotina, o da higiene, mais concretamente o momento de lavagem das mãos, em que pude ter um contato individualizado com cada uma das crianças, e através da ação das crianças em sala. Pude observar que muitas vezes se deslocavam para a casa de banho e se dirigiam ao lavatório para brincar com a água (atos de sentido). Muitas gostavam de colocar os papéis, com que normalmente secavam as mãos, dentro do lavatório e molhavam-nos, depois espremiavam-nos e limpavam o chão ou as paredes, observavam a água a correr e brincavam com ela, algumas chegaram mesmo a levar alguns brinquedos para o lavatório para brincarem.

A ligação das minhas observações (anteriormente descritas) levou-me a perspetivar a proposta de uma atividade em que as crianças pudessem, de facto, explorar a água de uma forma mais ampla e em grande grupo. Contudo, deparava-me com um problema que me deixou com bastantes incertezas em relação à proposta da atividade:

estávamos no Inverno e já fazia algum frio para as crianças poderem explorar a água nas condições ideais que seriam de fralda, ao ar livre. Continuei as minhas observações diárias e privilegiei o momento da lavagem de mãos para averiguar se o interesse se mantinha e a realidade é que fui observando de forma contínua e intensa esta demonstração de interesse/curiosidade por parte da esmagadora maioria das crianças (não querendo generalizar). Cheguei, por isso, à conclusão de que não poderia adiar esta exploração. Por mais que as condições climáticas não fossem as ideais, o importante era o sentido de curiosidade, de interesse, de querer saber manifestado pelas crianças e esse interesse fora manifestado agora e não antes nem posteriormente. Era agora que fazia sentido. Partia das crianças, da observação diária que tinha feito, do “ouvir a criança”, das suas ações que me levaram a perceber que era ali que estava o seu interesse mais puro. Não podia ignorar isso e introduzir outra atividade. Ou melhor, poder podia, mas não seria tão rico, tão vindo delas próprias, tão intencional. Existem mil e uma possibilidades de propostas de atividades que segundo as condições climáticas e de calendário seriam vistas como mais apropriadas por alguns. Contudo, por mim, isto sim é algo com sentido, com intencionalidade educativa.

Quanto a mim, Educação Infantil é *“onde o saber escutar é a arte que possibilita motivar e despertar o interesse profundo dos alunos para a descoberta das coisas, dos outros e do mundo, se torna possível desenvolver uma verdadeira educação. Pois que, partindo conscientemente das preocupações e necessidades de aprendizagem expressas pelos próprios alunos, o educador poderá relacionar e integrar eficazmente as experiências, os conhecimentos e as motivações que estes despertam nos alunos, aos conteúdos dos programas como uma chuva propícia que faz germinar a semente. É isto que me parece ser ensinar. É isto que me parece ser aprender a aprender”* (1992:22) – redescobrir a criança

“As lições que se fazem entrar à força na alma não ficam aí”. (Platão, retirado de Sousa, 121:2003)

- **Como foi planificada (ato de prospetivar a prática):**

O ato de planificar dá uma maior intencionalidade à prática pedagógica do Educador de Infância e, conseqüentemente, ao processo educativo.

Através da planificação é pressuposto ir ao encontro das necessidades e interesses da criança (em particular) e do grupo de crianças (no geral), por esse motivo é importante conhecer o grupo de crianças de uma forma intrínseca através da relação pedagógica.

O processo de planificação pressupõe uma observação das crianças, levando ao conhecimento das mesmas, ao levantamento das suas competências, conhecimentos, gostos, interesses, necessidades para que se possa planificar algo intencionalmente pedagógico. Após a observação é possível planear propostas adequadas ao grupo de crianças e à criança de forma a promover aprendizagens diversificadas e significativas, pois *“planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”* (OCEPE, 1997:26). Essas intenções educativas devem fazer a articulação entre as *“diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros”* (OCEPE, 1997:50). É de referir que este processo de planificação pode e deve ser desenvolvido em parceria com as crianças, que ao participarem lhes permite desenvolver uma série de competências e que ao Educador permite explorar a proposta educativa de uma forma mais conducente ao respeito pela individualidade de cada uma das crianças, em particular, e do grupo, em geral.

Planear é colocar o currículo construído em prática ou até mesmo a adaptação/alteração desse currículo inicialmente ao construído. *“Todas as práticas sociais se exercitam a partir de intencionalidade, explícitas ou não. [...] Esta explicitação de objetivos deve-se fazer através de uma ação científica, intencional, planejada, organizada, que chamo de prática pedagógica”* (Franco, 2003).

O Educador na sua busca incessante pela melhoria da sua prática, na sua atitude prático-observadora e de reflexão constante sabe que *“conhecer teorias não é suficiente para ter uma prática educativa de qualidade; é no dia-a-dia, em cada pergunta feita pelas crianças, no planeamento de atividades, que vamos de facto construindo a possibilidade de tornar aquilo que pensamos e sabemos uma prática viva, crítica, refletida”* (Kramer, Leite, Nunes e Guimarães, 1999:30).

Decidi, por tudo isto, sugerir, lançando o desafio da exploração da água como tema central para a minha proposta. Falei com a Educadora, da qual recebi um feedback muito positivo e empático, apesar de ambas sabermos que iria envolver muito cuidado, muita organização e muito trabalho de equipa.

Depois da dimensão da observação, foi necessário refletir prospectivamente a prática, ou seja, pensar a situação para que fosse significativa e intencional. No meu pensar na prática antevi que estas crianças precisavam de explorar livremente a água. Seria, por isso, necessário proporcionar-lhe os meios para que pudessem expressar-se. Por isso, pretendia em primeiro lugar, *“possibilitar às crianças [...] terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal)”* (Zabalza, 1998:53).

O meu papel e o papel da Educadora no decurso da proposta/situação pedagógica seria o de apoiar, facilitar, mediar e criar oportunidades. Deveríamos estar disponíveis e atentas para cada uma das crianças, dando total liberdade para a exploração do material segundo os seus interesses e iniciativas.

A espontaneidade era uma característica que queríamos atribuir a esta atividade, só conseguida através da liberdade dada às crianças e de uma não-diretividade. A espontaneidade advém da singularidade de cada criança, é algo natural, sem a influência do outro, surge da ação por esta levada acabo de acordo com a sua vontade. Muitas demonstrações espontâneas só serão possíveis através da forma como os materiais vão ser colocados na sala (a um canto e não dentro das banheiras) e devido à variedade desses mesmos materiais, que serão ou não usados pelas crianças de acordo com a sua vontade e não por imposição. A colocação dos materiais na sala e uma não explicitação do que se deverá ou não fazer por parte de nós adultos, será muito importante nesta atividade. Deste modo serão desenvolvidas a criatividade, a originalidade e adaptação a novas situações vividas/encontradas. Pois, como afirma Sousa (2003), *“é a liberdade vivida, proporcionada e estimulada, que permite à criança ser como é, assumir-se com naturalidade, expressar-se com espontaneidade [...] A liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das atividades, no uso do material, na expressão e na criatividade.”* (Sousa, 2003:123).

A experiência e a ação seriam outros fatores que pautariam a nossa Prática Pedagógica. A experiência e a ação através de todos os sentidos, de todo o corpo

(experiência sensorial). Assim, as crianças alargam as *“suas ações exploratórias e organizam as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento”* (Post e Hohmann, 2000:47) e fornecemos *“às crianças atividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo”* (Vasconcelos, 17:2004).

Em relação à primeira parte da atividade, iria partilhar com as crianças uma história sobre uma gotinha de água. As imagens presentes na história seriam fotografias a cores pertencentes à realidade da criança (do que conhece), tais como imagens de ações praticadas pelas próprias crianças ou que podem ser observadas nos outros pelas crianças (ex: lavar as mãos, tomar banho, lavar os dentes, cozinhar, entre outras) no seu dia-a-dia.

Em relação à segunda parte da atividade, a disponibilização dos diferentes objetos iria facilitar o surgimento de experiências sensório-motoras através da ação das crianças agindo sobre os objetos, experimentando-os de diferentes maneiras, testando as suas possibilidades.

Através da experiência direta com os objetos, as crianças começam a compreender as características e utilidades dos objetos e, dessa forma, a conseguir representá-los mentalmente, dando início à representação (aos papéis imaginários, à fantasia, à imaginação, ao desempenhar de papéis fictícios, à brincadeira, à experimentação, à expressão, à criação, à ação lúdica), baseados na sua visão sobre o mundo. Com esta proposta, pretendia proporcionar às crianças oportunidades para o jogo simbólico/faz de conta através da disponibilização de um “nenuco” (bebé).

Nesta atividade o movimento foi um fator muito importante no planeamento e execução da atividade. Não se pretendia que as crianças estivessem estáticas durante toda a atividade, mas sim que se movimentassem pela sala livremente, de forma independente, movimentando o corpo todo e manipulando/explorando os objetos e a água. É *“importante que as crianças tenham liberdade para fazer as coisas à sua maneira, que lhes seja permitido usar todas as que Loris Malaguzzi chamou as suas “cem linguagens”, para que desenvolvam a sua capacidade de construtoras de significados”* (Strandberg, 2007:17).

Através desses pressupostos, e planeando a minha prática, reuni com a Educadora e posteriormente com a ajudante de sala de forma a refletirmos prospectivamente. Perspetivámos a organização da sala, a organização dos materiais e a preparação das crianças para a exploração (mudas de roupa). A proposta seria dividida em dois dias. O

primeiro dia seria para a visualização das imagens sobre a água em forma de história e o segundo dia seria para a exploração da água.

No primeiro dia, a história seria apresentada às crianças em formato digital (PowerPoint) através de um projetor ligado a um computador portátil. Optei por este suporte digital, pois a Educadora já tinha partilhado comigo que costumava usá-lo várias vezes para partilhar com as crianças fotos delas nas diferentes atividades desenvolvidas anteriormente.

No segundo dia da proposta pedagógica, através dos vários contributos, chegámos à conclusão de que o acolhimento seria feito em conjunto com as crianças da sala do lado pela Ajudante e pela Auxiliar de modo a que eu e a Educadora pudéssemos preparar a sala e os materiais. Anteriormente às explorações, as mudas de roupa das crianças seriam feitas duas a duas, por mim e pela Educadora, enquanto as outras crianças ficavam na sala do lado com a Ajudante e com a Auxiliar e, posteriormente, a limpeza da sala e as mudas seriam feitas por toda a equipa de sala de modo a que as crianças não ficassem muito tempo com as roupas molhadas. A água seria aquecida e o aquecimento da sala seria ligado pela Auxiliar logo quando esta chegasse de manhã para que a sala tivesse uma temperatura agradável durante o decorrer da exploração. Seria alargado o espaço amplo da sala, desviando os colchões e os tapetes para haver mais espaço de ação e de movimento. Nesse espaço seriam colocadas as banheiras com água (lado a lado) com algum espaço entre si e encostado à parede seria colocado todo o material disponibilizado. É de referir que este material não seria colocado dentro das banheiras para que estas não ficassem atulhadas e as crianças pudessem escolher os materiais que queriam explorar dentro das banheiras. Perspetivámos também a colocação de cartolinas nas paredes à altura das crianças.

Depois de todo este planeamento e reflexão prospetiva conjunta, reuni os materiais necessários em pareceria com a Educadora: 2 banheiras de água, esponjas, panos, garrafas de plástico de diferentes tamanhos, baldes de praia de diferentes tamanhos e feitios, pratos de plástico de diferentes tamanhos e feitios, copos de plástico de diferentes tamanhos e feitios, peneiras de diferentes tamanhos e feitios, regadores de diferentes tamanhos e feitios, funis, pás de praia, ancinhos de praia, formas de praia, barcos de plástico de brincar, bolas de plástico, figuras humanas (“nenucos”), pincéis e cartolinas de cores.

- **Como foi realizada (ato de agir, intervir, observar e refletir na prática):**

Após o processo de planificação, coloca-se em prática aquilo que foi refletido prospectivamente na construção da planificação. É de referir que a planificação não deve ser concretizada de forma rígida, contrariamente deve ser flexível e adaptar-se aos imprevistos, podendo mesmo não chegar a ser explorada na prática.

No primeiro dia da proposta, enquanto eu e a Educadora estávamos a preparar a atividade, as crianças estão no momento de refeição ligeira da manhã (fruta e bolacha). Contudo começam curiosas a olhar atentamente para o que estamos a fazer, fazendo questões e sendo questionadas por nós. Algumas chegam mesmo a prever o que vai acontecer, pois a Educadora já utilizou aqueles materiais (contar histórias, ver filmes das crianças, ...). Quando terminam a refeição ligeira, a maior parte das crianças vai-se dirigindo naturalmente para os colchões, outras são incitadas por nós. A maior parte senta-se e espera pelo que vai acontecer, outras andam ainda dispersas pela sala. Os estores da sala são descidos para que a sala fique com menos luz e seja possível visualizar as imagens. Projeta-se na sala imagens da realidade das crianças relacionadas com o uso da água (lavar as mãos, beber água, lavar os dentes, lavar a loiça, lavar o carro, cozinhar, bolas de sabão, tomar banho, o mar, ...). Quando as imagens começam a ser reproduzidas, algumas das crianças que estavam dispersas pela sala, vêm juntar-se a nós. Muitas das crianças vão intervindo, verbalizando o que veem, apontam e gesticulam. A maior parte das crianças mantém-se sentada durante a atividade, uma delas anda pela sala a brincar. Eu e a Educadora deixamos espaço para as intervenções das crianças, escutando sensivelmente os seus contributos verbais e não-verbais (expressões) e vamos, também, mediando essas intervenções dialogando com elas. No final, depois de verem as imagens, muitas das crianças continuam a verbalizar sobre elas. Reservamos, então, um pouco de tempo para darmos mais atenção a essas verbalizações e manter um diálogo com essas crianças, tentando perceber o que dizem e desafiando-as para dizer mais. As crianças vão dispersando aos poucos, sendo que 3 se mantêm sentadas até retirarmos todo o material afeto à atividade.



Imagem 1 -
Visualização da história



Imagem 2 -
Verbalizações relativas
às imagens

No segundo dia da proposta, as crianças passam da sala do lado para a nossa sala depois de terem mudado de roupa e depois de a sala estar organizada com os materiais afetos à atividade.



Imagem 3 - Disposição e
organização da sala e dos
materiais.

Quando chegam algumas não reparam nos “novos elementos”, contudo o G. e o J. vão diretos aos materiais de exploração. Observam-nos. O G. é o primeiro a retirar, com muito cuidado do meio dos materiais, um regador. Vão-se aproximando mais crianças. Algumas começam por primeiro se aproximarem das banheiras com água, I. e J., sem tocar na água e observando, inclinam-se sobre elas. O I. aproxima-se de uma das banheiras e põe as duas mãos dentro de água, agitando-as, primeiro com algum cuidado e depois cada vez mais depressa. O G. pousa o regador, dirige-se para uma das banheiras e toca na água com uma mão, muito cuidadosamente. Tira as mãos e olha para a Educadora. O R. é o primeiro a ir buscar um regador e a colocá-lo na banheira, enchendo-o com água. Algumas das crianças, por imitação e observação, vão buscar diferentes materiais e começam a explorá-los nas banheiras. A F. e o R.L. ainda se mantêm afastados das banheiras e dos materiais. O R.L. acaba por se dirigir a uma das banheiras e colocar a mão dentro de água, de uma forma muito cuidada. Começa depois também a explorar. A F. é a última a experimentar, com recurso a uma pá e a um ancinho, muito

cuidadosamente mete-os em contato com a água, depois já com mais confiança, mas sempre com recurso a esses materiais e nunca em contato direto das mãos com a água. A C. começa a vaziar a banheira, cheia de materiais, para “dar banho ao bebé”.



Imagem 4 - Exploração do grupo na banheira com água.



Imagem 5 - Observação da água a cair do regador sobre a mão (primeiro em maior quantidade e depois em pequenos pingos).



Imagem 6 - Enchimento de um balde com água com recurso a uma pá.



Imagem 7 - Criança a preparar a banheira para "dar banho ao bebé".

As crianças vão continuando a explorar os materiais livremente. Normalmente, vão buscar um e experimentam durante algum tempo as suas potencialidades, depois partem para outro. Vão alternando o seu local de exploração, umas vezes numa, outras vezes noutra banheira e outras vezes no chão. Salpicam com as mãos, agitam a água, enchem e vazam os baldes para dentro e para fora das banheiras, enchem e vazam os regadores para dentro e fora das banheiras, molham e mexem os pincéis dentro da banheira, enchem e vazam as garrafas de água, bebem água delas, observam os materiais que flutuam, passam a água pelas peneiras e pelos funis, enchem e vazam os pratos com água e mexem essa água com os pincéis, enchem os baldes de água com recurso a pás e a regadores, pincelam com água as cartolinas “*apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte».* É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada.” (Sousa, 2003:160), enchem e vazam os copos, molham os panos e as esponjas na água e utilizam-nos (as) para limpar e secar o chão, chapinham nas poças que se formam no chão ... O silêncio é quase absoluto. As interações que algumas fazem com os adultos são a demonstrar o que estão a fazer através de palavras e ações, as interações com as outras crianças são já

algumas, contudo, a maior parte do tempo exploram sozinhas. Enquanto as crianças exploram eu, a Educadora e a Auxiliar apoiamos as suas explorações, observamos e registamos, refletimos e mediamos a atividade.



Imagem 8 - Utilização dos diversos objetos disponibilizados (exploração das suas potencialidades).



Imagem 9 - Enchimento de um balde e consecutivo despejo; Enchimento de um regador e consecutivo despejo (ato de encher e vazar).



Imagem 10 - Enchimento de um prato com água recorrendo a um regador.



Imagem 11 - Utilização da garrafa para beber água.



Imagem 12 - Exploração da passagem da água pelo funil e pela peneira; Enchimento de um balde com água recorrendo a um copo.



Imagem 13 - Exploração dos conceitos: flutua/não flutua.



Imagem 14 - Pintura com água recorrendo aos pincéis.



Imagem 15 - Limpeza da água do chão recorrendo aos panos.



Imagem 16 - Limpeza da água do chão recorrendo a esponjas.

Durante a situação pedagógica coloquei um CD que reproduzia os sons da água (chuva, som do mar, do correr da água, ...), mas apenas como som de fundo para que as

crianças também pudessem apreciar os sons que elas próprias faziam na água ao brincar e as interações verbais com o adulto e com os pares.

No final, a grande maioria das crianças ajudou na arrumação dos objetos para dentro de uma caixa e na limpeza do chão com panos, esponjas e com cobertores. As banheiras foram vazadas e o chão foi seco com recurso a cobertores, pois era a forma mais célere em oposição ao uso das esfregonas e as crianças foram o mais rapidamente possível mudadas (a roupa da atividade foi toda colocada a secar, vestiram roupa seca, o corpo foi todo seco com recurso a toalhas individuais e as fraldas foram mudadas). Esta ação foi feita num pleno trabalho de equipa entre mim, a Educadora e a Auxiliar de sala.

- **Reflexão (ato de refletir retrospectivamente a prática):**

A reflexão retrospectiva/avaliação é feita pelo Educador, com a equipa pedagógica e com as crianças. O Educador avalia-se a si mesmo, avalia a relação com as crianças e com a equipa durante a ação, os materiais por si disponibilizados, o espaço por si organizado e o tempo por si previsto, as aprendizagens ou não aprendizagens das crianças, as dificuldades, os constrangimentos, avaliando a própria planificação através do que observou e fez durante a ação educativa. O trabalho em equipa é reforçado através da partilha de dificuldades, constrangimentos, opiniões, sugestões, ... A avaliação feita com as crianças permite reforçar o que foi desenvolvido com a proposta através da reflexão retrospectiva da criança sobre a mesma (o que aprendeu, o que não conseguiu realizar, no que teve maior dificuldade, o que gostou mais, o que gostou menos, o que gostaria de explorar futuramente) e permite ao Educador enriquecer a sua própria reflexão retrospectiva através da perspectiva da criança.

A reflexão retrospectiva/avaliação vai fundamentar a reflexão prospetiva/planificação e que conduz a uma nova ação contextualizada e internacionalizada.

No final da proposta pude refletir retrospectivamente com a Educadora e com a Auxiliar, numa conversa mais informal.

Esta retrospeção permitiu-me identificar, em conjunto com a Educadora, algumas falhas nomeadamente na muda de roupa das crianças depois da proposta. A equipa não

conseguiu identificar a quem pertenciam algumas roupas, o que dificultou um pouco a muda de roupa das crianças e tive algumas dificuldades na celeridade/urgência das mudas, pois neste caso, por razões ligadas à saúde das crianças, era importante essa celeridade. Contudo a Educadora mostrou-se empática e compreendeu que a urgência na prática docente é melhorada com a própria prática. Esta identificação conjunta das falhas permite a procura de uma melhoria para a minha prática futura.

Refletimos também sobre a importância de delinear a prática do Educador e a importância de planificar de uma forma mais pensada, organizada, levando a uma maior intencionalidade. Conseguimos pensar a nossa ação (como, onde e quando devemos intervir na proposta), antever alguns constrangimentos, dificuldades e modos de organização do espaço e dos materiais tendo em vista o grupo de crianças e cada uma das crianças.

A Educadora afirmou que conseguiu, através das observações “ler” e “escutar” sensivelmente a ação espontânea das crianças nos momentos de cuidados e nos momentos de brincadeira livre e delinear a resposta de que o grupo necessitava, de acordo com o que era significativo para elas (interesses), através do lançamento da proposta. Achou pertinente a forma como planeei e desenvolvi o espaço, pois permitiu que as crianças tivessem bastante liberdade durante a exploração.

Refletimos também a própria retrospectiva da intervenção como um momento de partilha das dificuldades, da autoavaliação e heteroavaliação da ação de cada uma de nós e do todo o processo. Só desta forma é possível uma prática reflexiva e, conseqüentemente, uma procura diária pela melhoria da prática educativa do Educador de Infância. É o trabalho cíclico mas renovador do Educador de ação/reflexão constante.

Em relação à atividade em si, com esta proposta as crianças puderam:

- pintar com água, observando a marca de água que o movimento efetuado pelas crianças com o pincel imprimia na cartolina;
- explorar as diferentes características dos objetos (tamanho, cor, potencialidades);
- encher e vazar, pôr dentro e tirar para fora;
- imitar e brincar ao faz-de-conta/jogo simbólico: com recurso ao nenuco as crianças puderam “dar-lhe banho” e “dar-lhe o biberão”;

- explorar os objetos com todos os sentidos, com todo o corpo: sentir com as mãos e os pés a água e explorar os materiais disponibilizados, saborear a água e ouvir o seu som;

- desenvolver o jogo social (partilha dos materiais, brincadeira paralela e experienciar a aprendizagem pelos pares mais experientes - andaimes);

- usufruir de um espaço intencionalmente amplo – liberdade de movimentos;

- movimentar parte do corpo (motricidade fina);

- movimentar o corpo todo (motricidade grossa).

A liberdade dada à criança e a não diretividade desta situação pedagógica permitiram que a criança decidisse por si se queria ou não participar na atividade, o que queria fazer com o material disponibilizado e o que não queria fazer, de que forma o queria fazer e por quanto tempo, de acordo com as suas necessidades, interesses e gostos. Desta forma foi criado *“um clima de aceitação, de tolerância, de abertura às iniciativas e opções da criança, sendo um tal clima prioritário a todas as metodologias e técnicas educativas”* (Sousa, 2003:12).

- **Apreciações finais:**

“Brincar com uma determinada finalidade, tem um papel muito importante numa boa educação de infância desestruturada. Não se trata de uma atividade livre ou completamente sem estrutura. Através da seleção de materiais e de equipamento... os professores asseguram que, nas suas brincadeiras, as crianças encontrarão as experiências de aprendizagem pretendidas... A brincadeira que é bem planeada e que é agradável ajuda as crianças a pensar, a aumentar a sua capacidade de compreensão e a melhorar as suas competências de linguagem. Ela possibilita às crianças serem criativas, explorar e investigar materiais, experimentar e desenhar e testar as suas conclusões”. (Vasconcelos, 2004:43)

Esta citação não poderia caracterizar melhor a importância deste trabalho, não apenas da atividade em si, mas de todo o processo inerente que levou à proposta da mesma. Não posso deixar de referir a riqueza do processo para a criança: pela ação da

criança, pela liberdade, pelas interações, pela experiência, pelas descobertas, pelas aprendizagens, pelas comunicações, pelo interesse, implicação e motivação demonstrados, pela riqueza da utilização de todo o seu corpo e sentidos. Bem como a riqueza de todo o processo para mim enquanto futura Educadora: pelas observações diárias das ações das crianças, conheci melhor o grupo de crianças, possibilitando-me assim a realização de uma planificação contextualizada à realidade das crianças (desejos, necessidades, interesses, ...), proporcionando-lhes desafios e aprendizagens significativas respeitando a intenção da criança (flexibilidade). E a avaliação que me permitiu identificar os erros para uma procura constante na melhoria da minha prática futura.

Todo este processo de observação, proposta, ação e reflexão foi importante na minha formação, pois desenvolvi o meu olhar e escuta sensível pela criança, pelas suas ações e brincadeiras diárias, apercebi-me da importância da observação e do conhecimento das crianças e de cada criança para a proposta de situações pedagógicas significativas para elas e para o seu desenvolvimento, na importância de refletir na e sobre a ação como forma de melhorar constantemente a minha prática numa proposta posterior e na importância de uma trabalho de equipa, fundamentado no diálogo, na partilha das intencionalidades e na partilha de ideias.

Na minha proposta, *“a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, construindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas”* (Horn, 2004:19).

Não obstante, serviu para demonstrar a importância do papel do Educador como gestor do currículo, através da escuta sensível (observações e registos) da criança no seu dia-a-dia, por forma a planificar a sua prática pedagógica. Esta planificação deve ser flexível e corresponder aos reais interesses e necessidades do grupo de crianças. A planificação torna-se, assim, numa forma estruturada de delinear a prática do Educador, de uma forma mais pensada, organizada, levando a uma maior intencionalidade.

Concluindo, o momento de avaliar a nossa prática é importante como forma de refletir sobre todo o processo, os resultados atingidos e o que correu bem ou menos bem. Só desta forma é possível uma prática reflexiva e, conseqüentemente, uma procura diária pela melhoria da prática educativa do Educador de Infância.

2. Contexto de estudo para a Segunda Infância (Jardim de Infância)

Chegados a esta parte do meu relatório do projeto de investigação, seria expectável, tal como aconteceu anteriormente na apresentação e interpretação do contexto de estudo para a primeira infância (Creche), que aqui apresentasse uma proposta por mim explorada durante a permanência em contexto de Jardim-de-Infância durante o meu estágio enquanto participante-observadora.

Contudo, e sendo o mais transparente possível comigo e com quem está a ler este relatório, não tenho qualquer intervenção considerada pertinente, relativamente à temática do presente relatório, para aqui vos apresentar.

*Aqui diante de mim,
eu, pecador, me confesso
de ser assim como sou.
Me confesso o bom e o mau
que vão ao leme da nau
nesta deriva em que vou.*

(Miguel Torga, Livro de Horas)

Desta forma pretendo assumir as “*minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder*” (Freire, 2002:72).

Não obstante, creio ser de extrema importância pedagógico, para a temática em questão, o que decidi relatar e interpretar crítica e reflexivamente neste subcapítulo do presente relatório do projeto de investigação.

O brincar (tema do meu trabalho final), de acordo com as práticas observadas durante o meu período de estágio, era pouco favorecido e tido em conta como um aspeto fundamental e transversal do currículo. Visto a equipa educativa estar tão embrenhada em atividades propostas, de acordo com o Plano Anual de Atividades previamente elaborado, bastante ambicioso e que reservava, por isso, pouco espaço temporal para as explorações espontâneas das crianças. Tudo me leva a crer que o brincar deve ser transversal a todas as áreas do currículo e não ser visto de forma separada. Através do

brincar é possível abordar as diferentes áreas de forma intencional (com finalidades pedagógicas).

O tempo de exterior era muito apreciado pelas crianças, exploravam os materiais naturais, a areia, as pedras, os ramos das árvores, as pinhas, ... Interagiam com as outras crianças. Contudo, creio que seria importante que a equipa por vezes interviesse mais intencionalmente nestes momentos, não de forma intrusiva, mas natural, participando e observando as brincadeiras das crianças.

O momento de exterior não pode ser perspetivado como um momento de “descanso” da equipa, pode ser um momento bastante rico na criação de relações afetivas com as crianças, de disponibilidade, de escuta, perspetivando o currículo. *“É função do adulto animar, apoiar, ajudar, sugerir alternativas, participar ativamente nos jogos e atividades lúdicas das crianças”* (Zabalza, 1998:192).

Para além disso, durante este momento, na minha opinião, existia um excesso de zelo por parte de alguns elementos da equipa pedagógica. Eram reprimidas de andar com paus e pedra na mão, mesmo que não estivessem a fazer nada de mais se não utilizá-los nas suas brincadeiras (sem ferir os outros).

Através das várias leituras efetuadas, mas também da minha experiência pessoal creio que é imprescindível que a criança aprenda a lidar com as pedras, com os paus e todos os elementos da natureza, que aprenda a subir, escalar, pular. É importante experimentar, correr riscos para aprender a controlar o corpo e a conhecer as possibilidades e as limitações que este tem e manipular os diferentes materiais (perigos e potencialidades). Tal como refere Freinet (1973) *“a vida prepare-se pela vida”* há-que deixar a criança experimentar, manusear, sujar-se, saltar, correr, cair, pois é nessas explorações que a criança vai ser mais capaz. Fazendo.

As dinâmicas dos momentos da rotina da sala espelhavam também a perspetiva da equipa pedagógica. O momento de brincadeira está separado do momento de trabalho. Sendo bem diferenciado por atos e palavras: “Agora é para trabalhar, depois vais brincar”, “Os mais crescidos têm de trabalhar”. A preparação para o 1º Ciclo é um ponto bastante marcado na prática da equipa. É “exigido” das crianças que ingressam no ano seguinte para o 1º Ciclo que tenham inicialmente um momento de “trabalho” (atividades propostas) e só depois e separadamente que usufruam do momento de brincadeira livre.

As propostas pedagógicas devem ser vistas de *“uma perspetiva humana e a liberdade ou, antes, o direito que o indivíduo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há-de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira”* (Freinet, 1973:33).

O motivo principal para este meu sentir, deveu-se ao facto de as práticas de Jardim-de-Infância, no geral, se encontram altamente influenciadas pelas práticas do 1º Ciclo. Os horários rígidos de entrada e saída, a preocupação constante em preparar as crianças para o 1º Ciclo (Educação Pré-Escolar – no sentido lato da palavra), a falta de consideração/empatia pelos sentimentos das crianças, por vezes de choro, a falta de afeto demonstrado, as poucas palavras de carinho, de apego, de preocupação, a falta de uma postura de escuta sensível, a forma de dinamizar os diferentes momentos que propiciam um controle e uma conseqüente falta de autonomia por parte da criança (ex: lavar as mãos).

Tudo me leva a crer que essa influência do 1º Ciclo conota de forma negativa as práticas de Jardim-de-Infância. Enquanto futura Educadora, e baseando-me nos contextos de estágio onde estive enquanto participante-observadora, creio que devem ser as práticas de Creche a influenciar as práticas de Jardim-de-Infância.

Neste contexto, observei um enorme fosso entre as práticas de Creche e Jardim-de-Infância e uma maior proximidade entre as práticas de 1º Ciclo. Esse fosso que teima em existir, empobrece o trabalho desenvolvido pela equipa educativa, pois o que a meu ver deve prevalecer é a relação de educuidar e não as atividades propostas (ditas didáticas).

Quero ressaltar que não pretendo desconsiderar as didáticas na prática pedagógica de Creche e Jardim-de-Infância, contudo a relação pedagógica do cuidar deve ser privilegiada. Primeiramente e indubitavelmente, tem de existir uma relação de educuidar.

Os saberes da intervenção pedagógica (pedagogia) estão no centro e na base da nossa intervenção enquanto Educadores. Sem relação pedagógica estabelecida os dispositivos e procedimentos didáticos não nos valem de nada, pois carecem de intencionalidade/sentido. Depois de estabelecida a relação pedagógica há um interesse genuíno na criança e do que se está a ensinar, ou seja, *“através da pedagogia é que se constrói a didática”* (Platone & Hardy, 2004:70) e nunca o inverso.

A pedagogia é a inteligência sensível, o bom senso, a prudência, a interrogação, a capacidade reflexiva, o afastar das certezas, a incerteza, o saber pedagógico, a relação humana/pedagógica (afetividade, escuta-sensível solicitude, ...), dificuldades, insucesso, frustrações, selecionar, adaptar, reconstruir.

A pedagogia necessita de reflexão prospetiva, reflexão durante a intervenção e reflexão retrospectiva. Através da reflexão antes fundamentamos/justificamos as nossas propostas educativas, através da reflexão durante “vemo-nos a ver”, discernindo as nossas ações e a dos outros e a reflexão após a intervenção permite que nos coloquemos em causa. “*A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*” (Freire, 2002:17).

Tendo a pedagogia este carácter a formação de Educadores não pode ser uma “*mera instrução; a formação docente em treinamento de habilidades [...] na perspectiva instrumental [...] na preparação metodológica*” (Franco, 2003). A formação de Educadores deve ser um “*processo mais amplo, como uma grande oficina onde permanentemente estaremos construindo e reconstruindo o pensamento, as práticas e a afetividade*” (Kramer et al, 1999:88), na interação entre teoria e prática pedagógica.

No âmbito da Unidade Curricular de Didática da Educação de Infância II era pretendido que as discentes, em contexto de Jardim-de-Infância, propusessem a exploração de propostas educativas por elas planeadas a partir da observação e reflexão prospetiva, nas diferentes áreas de conteúdo para a Educação de Infância: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão/Comunicação (no domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, no domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita e no domínio da Matemática) e Área de Conhecimento do Mundo.

A nossa prática em contexto educativo na vertente de Jardim-de-Infância desenvolve-se num curto espaço de tempo. A permanência em contexto de estágio decorreu de segunda a quarta-feira, durante 10 semanas consecutivas. Nos restantes dias úteis da semana (quintas e sextas-feiras) decorriam as sessões presenciais formativas na ESE/IPS. Bem vistas as coisas, o estágio em contexto de Jardim-de-Infância teve a duração de 30 dias não consecutivos.

O estágio em contexto desenvolve-se num espaço temporal curto, a adaptação ao contexto, às dinâmicas da instituição, da sala, a relação com a equipa educativa e

pedagógica, a relação com as crianças (conhecimento intrínseco), a relação com as famílias, o cuidar, o envolvimento nas iniciativas espontâneas das crianças são momentos tão importantes, constituindo pilares fundamentais da prática educativa do Educador, que por vezes sentia estar a “perder” alguns desses momentos. Deparei-me até a olhar, durante a exploração de uma proposta educativa por mim planeada, para a exploração espontânea das crianças na área do faz-de-conta. A riqueza daquele momento, através das interações entre os pares, a negociação, a resolução de problemas, ..., fez-me constatar o que realmente é enriquecedor para a criança. Não que as propostas educativas não o sejam, contudo, este tipo de propostas é por vezes colocado na perspetiva de termos de planear e desenvolver explorações com as crianças numa determinada área de conteúdo e de ficarmos tão obcecadas em responder a essas exigências académicas que por vezes perdemos momentos fundamentais de relação com as crianças e, conseqüentemente, de um conhecimento intrínseco das mesmas.

No contexto de estudo para a Segunda Infância onde decorreu o meu estágio curricular, a minha adaptação às dinâmicas das práticas educativas foi difícil, pois não me conseguia identificar com elas e, conseqüentemente, despoletavam em mim sentimentos de angústia, de dúvidas e de incertezas frequentes.

Acabei por me embrenhar nas produções académicas, na urgência de desenvolver as minhas propostas tendo em conta a realidade vivida pelas crianças, de as planear refletindo prospectivamente, de as colocar em prática e de refletir retrospectivamente. Apesar das propostas que desenvolvi terem ido ao encontro com a realidade vivida pelas crianças, tendo surgido no contexto do Plano Anual de Atividades e de acordo com o que estava a ser desenvolvido pela equipa educativa e pela equipa pedagógica nas salas, senti que a minha preocupação com os produtos académicos se sobrepôs, muitas vezes, à preocupação com os momentos do brincar espontâneo das crianças no contexto. Como futuros Educadores de Infância temos de estar despertos para a questão da didática, pois *“preocupados em ser bem-sucedidos, em fazer com que as crianças aprendam, colocamos em xeque nossas próprias ideias sobre educação e lançamos mão de “estratégias” por vezes excessivamente didatizantes como que para garantir o aprendizado”* (Kramer et al, 1999:31).

Apesar disso, as minhas propostas didáticas não foram evasivas, não impossibilitando a prática relacional pedagógica. A relação pedagógica é baseada na

escuta sensível, na solicitude, na disponibilidade, na atenção, na empatia, no saber de alteridade, no educuidar. Como defende Maria Franco *“ela requer a vinculação do sujeito no objetivo da ação social e isto é um processo de formação de humanidade. Um professor imbuído da responsabilidade social de sua ação, que tem a consciência de estar formando homens para o exercício da cidadania, age de modo bem diferente daquele professor que está imbuído de cumprir a tarefa da escola, ou de um plano de ensino. E essa diferença se desenvolverá, de modo contínuo e vinculado ao coletivo, pelo exercício da práxis pedagógica sobre a práxis educativa”* (Franco, 2003).

Acabei por não conseguir inserir modificações na prática pedagógica diária do contexto em estudo, em relação à temática do brincar espontâneo das crianças. A urgência das produções académicas, a dificuldade de adaptação ao contexto e às práticas pedagógicas, acabaram por me roubar tempo precioso para a observação do brincar social espontâneo das crianças dentro e fora da sala, apesar de no recreio ter conseguido participar e observar em algumas das suas brincadeiras, mais do que no interior da sala. Mesmo no recreio fui contra as minhas convicções pedagógicas, contra as minhas ideias e ideais enquanto futura Educadora. Não prejudiquei o brincar das crianças, não o subvalorizei, não o ignorei, mas também não o enriqueci, não agi ativamente, não o observei e não fiz registos (escritos ou fotográficos) de uma forma constante e intencional.

Nesse sentido, não consegui intervir pedagogicamente em relação ao brincar das crianças no contexto de estudo de Jardim de Infância. Apesar de ter ficado triste com essa situação, demonstrou-me o quanto as práticas pedagógicas diárias podem virar rotineiras e nos podem absorver. Levam-nos mesmo a esquecer algumas das nossas conceções e das nossas crenças/ideais nos nossos atos educativos.

Não me querendo desculpar apenas com as produções académicas, com o moroso processo de adaptação que tive às práticas pedagógicas da sala neste contexto de estágio e com o facto de a educadora não utilizar o brincar das crianças como recurso pedagógico (observação, registo, planificação, ação/intervenção, observação e avaliação), creio que estes fatores, para além, da minha assumida falta de iniciativa, intrepidez e até mesmo (na altura) de alguma falta de conhecimento teórico-prático em relação à temática do brincar, influenciaram muito na minha apatia pedagógica em relação ao brincar das crianças em contexto de Jardim-de-Infância.

Não obstante, ao ver-me inserida naquela realidade acabei por não conseguir agir de forma ativa para alterar a realidade pedagógica vivida. Agora que reflito a minha prática no contexto de estágio, retrospectivo que existiam várias maneiras de poder “agitar as águas” em relação à temática pouco explorada e, conseqüentemente, pouco valorizada, do brincar no contexto em que realizei o meu estágio enquanto participante-observadora.

Durante a minha prática pedagógica em contexto e de acordo com a temática do presente Relatório do Projeto de Investigação, creio que, em primeiro lugar, deveria ter explorado e refletido os suportes teóricos existentes em relação à temática do brincar espontâneos das crianças em idade de Creche e Jardim de Infância. Dessa forma, ser-me-ia possível adotar uma postura mais segura no decorrer da minha prática pedagógica em estágio agindo de uma forma mais sustentada e, conseqüentemente, mais intencional indo ao encontro dos meus ideais e perspetivas pedagógicas.

Gostaria de ter questionado mais a Educadora, levando-a a questionar-se e a auto observar-se, relativamente às suas práticas e conceções no que concerne ao brincar espontâneo das crianças. Desta forma, ao despertar a Educadora para o brincar das crianças, demonstrando-lhe como a sua prática diária não revelava valorizar o brincar, pois não observava nem registava o brincar das crianças; não o enriquecia através da introdução de novos elementos materiais, nem com a sua participação nas brincadeiras das crianças; não o utilizava como forma de conhecer intrinsecamente as crianças; não perspetivava o brincar como elemento influenciador do planeamento e avaliação das suas práticas pedagógicas; sobre o facto de a sua preocupação (marcada no seu discurso e nas suas ações) com a preparação das crianças para o 1º ciclo a fazia privilegiar os momentos de atividades propostas e descurar os momentos das explorações espontâneas por parte das crianças; a poderia levar a refletir prospectivamente a sua prática de modo a colmatar algumas destas situações, de modo a ir ao encontro das suas perspetivas em relação ao brincar.

Indo ao encontro da finalidade do estudo, *“a investigação-ação é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto”* (Esteves, 2008:20). Desta forma, mais do que um produto final “perfeito”, sem erros ou dificuldades, este pretende descrever um processo formativo do autor na sua formação pessoal e no seu futuro profissional.

Assim sendo, a investigação-ação é *“o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação”* (Esteves, 2008:18).

O Educador na sua prática educativa, no seu processo de autoformação, deve ser crítico-reflexivo *“ele pode e deve exercer-se como cientista educacional, analisando as próprias práticas educativas, pesquisando-as, transformando-as”* (Franco, 2003). Afirmando, nesse sentido, que *“a docência se faz pela pedagogia e não será correto afirmar que é a pedagogia que se faz pela docência”*.

Nessa amálgama de observações, sentimentos, intervenções, diálogos cooperados, relações com as crianças e a equipa educativa, alicerçadas na teoria pedagógica construí saberes/competências intrínsecos à minha prática enquanto futura Educadora de Infância. Foi nesse “turbulência” que fui construindo a minha identidade profissional. E nada há mais rico que o processo ambíguo, recheado de dúvidas, de incertezas, de procura pelas respostas, de medos, de angústias, de decepção, de constante reflexão. Não obter respostas mas procurar por elas. Nesse processo rico de procura pela descoberta de sentidos pedagógicos, do sentido profissional.

É por isso que, *“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (Freire, 2002:39) na perspectiva de, enquanto futura Educadora, *“procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”* (Freire, 2002:108).

Fico com a sensação de que podia ter feito mais, que podia ter feito melhor. Mas é ou não verdade que é isso que move a prática do Educadora? Uma constante insatisfação e uma busca voraz pela melhoria? Pois, *“este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”* (Freire, 2002:65).

Também é verdade que, muitas vezes, me senti angustiada, perplexa, dececionada, indignada, triste e até mesmo revoltada com algumas ações dos adultos para com as crianças, por vezes demonstrando falta de empatia, de saber de alteridade, de sensibilidade, de solicitude, de educuidar e falta de escuta sensível. O lado positivo é que aprendi com essas experiências negativas. É nestas experiências negativas que também consigo definir a minha prática. Embora ainda não esteja totalmente construída e espero

que nunca o esteja, porque estou consciente de que mudará ao longo do meu percurso profissional, na mudança de contexto, de grupo, mas também de dia para dia através da tentativa erro, da reflexão prospetiva e retrospectiva. Contudo, a minha intencionalidade está delineada e por isso “*eu, que nunca principio nem acabo [...] Não sei para onde vou*” mas “*Sei que não vou por aí!*” (José Régio).

O Educador na sua busca incessante pela melhoria da sua prática, na sua atitude prático-observadora e de reflexão constante sabe que “*conhecer teorias não é suficiente para ter uma prática educativa de qualidade; é no dia-a-dia, em cada pergunta feita pelas crianças, no planeamento de atividades, que vamos de facto construindo a possibilidade de tornar aquilo que pensamos e sabemos uma prática viva, crítica, refletida*” (Kramer, Leite, Nunes e Guimarães, 1999:30).

Como refere Freinet (1973) “*somos aprendizes, tendo por vezes a pretensão de sermos mestres e ocultando, de bom grado a nós mesmos, as nossas imperfeições e as nossas impotências [...] Somos todos aprendizes. Estamos todos no período das pesquisas e ainda não descobrimos as brechas por onde pudéssemos elevar-nos triunfalmente aos domínios, até agora interditos. Nada se disse ainda de definitivo, a não ser este humilde reconhecimento da nossa comum ignorância*” (Freinet, 1973:160).

Sou aprendiz.

Capítulo V – Considerações finais

Como capítulo final deste estudo, creio ser imprescindível deixar claro que, mais do que um produto final (relatório do projeto de investigação), através do presente relatório partilho o meu processo de formação pessoal e profissional.

Este relatório é o produto de um processo investigativo e altamente reflexivo da estudante enquanto futuro profissional na área da Educação de Infância. Mendonça (1994) defende que *“através de uma atitude investigativa centrada num processo de autoanálise/reflexiva/antecipativa o Educador será o autor e o ator do seu projeto de vida pessoal/profissional”* (Mendonça, 1994:325).

Esse processo trata-se, segundo o mesmo autor, *“de um processo de autodesenvolvimento contínuo e permanente ao longo da existência. Clarificador das nossas referências teóricas, por um lado, clarificador da nossa ação pedagógica por outro. O que nos vai permitir estabelecer uma certa coerência entre o nosso discurso e a nossa prática”* (Mendonça, 1994:326). Não obstante, este trabalho investigativo não fica concluído com o finalizar deste relatório. Todo este processo de investigação-ação se perpetua na medida em que foi um processo de aprendizagem teórico-prática imprescindível na nossa prática pedagógica futura e que despertou e revelou em mim o interesse e a necessidade de adotar uma postura investigativa, observadora e crítico-reflexiva diária/constante na minha prática pedagógica enquanto futura Educadora de Infância/Investigadora.

A investigação-ação insere-se numa *“dinâmica tripla: investigação/pessoa/formação, caracteriza entre outras o sentido da evolução de qualquer profissional e, quanto a nós, fio unificador entre os saberes teóricos e os saberes de experiência”* (Mendonça, 1994:327). Permite ao Educador/Investigador colocar-se em causa de forma constante, analisar as suas práticas diárias, confrontar as suas ideias e conceções com a sua prática e a teoria. Observar e observar-se, refletir prospetivamente e retrospectivamente a sua prática e agir de forma intencional. Pois, *“a análise reflexiva procede por implicações sucessivas e transporta as dimensões do vivido à consciência. A partir desta tomada de consciência poderemos decidir e escolher, o que significa anteciparmos a nossa ação educativa dum forma consciente, decidir para agir, agir para se transformar. É, nesta perspetiva, que nos colocamos e defendemos que a apropriação dum atitude investigativa é um instrumento essencial a desenvolver tanto na formação inicial como contínua”* (Mendonça, 1994:327).

Não obstante, na minha perspetiva enquanto estudante, estagiária, investigadora e futura Educadora de Infância, creio que esta produção académica teve como um dos vários pontos fundamentais a importância da autorreflexão sistemática por parte dos profissionais de Educação de Infância dos conteúdos do currículo. Apesar de estarmos despertados para a importância das várias temáticas na Educação de Infância tais como: trabalho com as famílias, momento das refeições, trabalho em equipa, organização do ambiente educativo, entre muitos outros tais como a presente temática do brincar, é imprescindível fazermos uma autoavaliação sistemática das nossas práticas diárias. Muitas das vezes a prática diária leva a que a nossa ação enquanto Educadoras se torne quase automatizada em alguns aspetos do currículo. É importante colocarmos em causa, questionarmos e refletirmos o porquê das nossas ações (pensar o currículo). Muitas das vezes, essas ações automatizadas podem, sem o querermos de facto, traduzir o oposto das nossas conceções e ideais profissionais.

Através da observação-participante e das entrevistas realizadas às duas Educadoras de Creche e Jardim de Infância, foi-me possível ir ao encontro do objeto em estudo/núcleo da problemática no sentido de compreender as conceções e o sentido que as Educadoras detêm e atribuem em relação ao brincar espontâneo por parte das crianças e de que procedimentos se servem para assegurar o brincar nas suas práticas pedagógicas quotidianas.

No contexto de Creche, de acordo com a problemática em estudo, a Educadora de Infância em relação:

- à dimensão da organização dos espaços, das estruturas materiais (mobiliárias e imobiliárias) e dos objetos - encontravam-se postos à disposição das crianças por forma a possibilitar e enriquecer o brincar das crianças de acordo com os seus interesses e necessidades. Contudo, em relação ao espaço exterior estava um pouco descuidado e pouco aproveitado. Carecia de estruturas e de materiais para que as crianças pudessem viver mais e com maior qualidade o espaço exterior;
- à organização da dimensão temporal - a Educadora de Infância do contexto de Creche reservava imenso tempo da rotina para as crianças poderem desenvolver as suas brincadeiras. Relativamente à gestão do tempo, observei um equilíbrio ponderado entre as iniciativas das crianças e as propostas da Educadora.

- à sua própria intervenção/prática pedagógica e ação diária – A Educadora agia por forma a valorizar, proporcionar, facilitar/apoiar e enriquecer o brincar. A Educadora de Creche participava nas brincadeiras das crianças, estando atenta ao conteúdo das mesmas e as ações das próprias crianças. No decorrer das brincadeiras, a Educadora observava, registava e planeava a sua intervenção de acordo com o que observava serem os interesses e necessidades das crianças nesse momento. Das observações surgiam atividades planeadas pela Educadora de cariz exploratório (ex: exploração da gelatina, do esparguete, construção de pista de obstáculos, fornecimento de caixas de cartão de diferentes tamanhos, etc...);

No contexto de Jardim-de-Infância, de acordo com a problemática em estudo, a Educadora de Infância em relação:

- à dimensão da organização dos espaços, das estruturas materiais (mobiliárias e imobiliárias) e dos objetos – encontravam-se postos à disposição das crianças por forma a possibilitar e enriquecer o brincar das crianças de acordo com os seus interesses e necessidades. Contudo, em relação ao espaço exterior estava um pouco descuidado e pouco aproveitado. Carecia de estruturas e de materiais para que as crianças pudessem viver mais e com maior qualidade o espaço exterior;
- à organização da dimensão temporal – a Educadora de Jardim-de-Infância reservava algum tempo para as crianças poderem desenvolver o brincar espontâneo. Contudo, relativamente à gestão do tempo observei um desequilíbrio entre as iniciativas das crianças e as propostas da Educadora, pois esta reservava maior tempo e atenção para as propostas dirigidas por si planeadas;
- à sua própria intervenção/prática pedagógica e ação diária – a Educadora de Jardim-de-Infância não agia de forma a valorizar, proporcionar, facilita/apoiar e enriquecer o brincar, pois não participava nas brincadeiras das crianças. No decorrer das brincadeiras, no interior da sala e no exterior (recreio), a Educadora não observava e, conseqüentemente, não registava o conteúdo das mesmas e as ações das próprias crianças, apenas chamava a atenção para quando as crianças estavam a fazer muito barulho ou quando surgiam conflitos entre elas. A sua intervenção consistia em acompanhar o grupo de crianças (por si escolhido) na execução das tarefas por si propostas e que tinham como objetivo principal “preparar” as crianças para o 1º Ciclo. É de realçar que essas propostas surgiam,

muitas vezes, sem um fio condutor, sem nenhum sentido para as crianças, não sendo atividades contextualizadas.

Nos contextos de Primeira e Segunda Infância pude constatar que as duas Educadoras participantes no estudo valorizavam o brincar de acordo com o seu discurso pedagógico e que sabiam servir-se dos saberes teóricos para suportar essas mesmas ideias. Contudo, no caso da Educadora de Jardim-de-Infância, muitas das suas práticas/ações diárias demonstravam exatamente o contrário dos seus ideais teóricos. Daí a importância da atitude investigativa que devemos adotar nas nossas práticas diárias enquanto Educadoras para não nos “deixarmos levar” pelas rotinas, descurando as nossas intencionalidades e ideais teóricos.

Sei, contudo, que a minha presença nos contextos de estudo de Primeira (Creche) e Segunda Infância (Jardim-de-Infância), indo ao encontro da minha temática do Projeto de Investigação, despertou nas Educadoras participantes no estudo uma atitude reflexiva em relação à temática por mim trazida para o contexto e uma consequente procura de informações teóricas. Para ambas as Educadoras poderem responder à questão de partida para a situação-problema do estudo por mim elaborada e que lhes foi colocada na entrevista (via e-mail): “Exponha as suas conceções sobre o brincar e sobre os procedimentos que desenvolve para assegurar o brincar no dia-a-dia da criança no contexto educativo. Peço o favor de ilustrar a sua resposta com exemplos concretos que me ajudem a compreender essas mesmas conceções e procedimentos”, foi necessário que refletissem sobre a sua prática, mas também que recorressem a suportes teóricos para justificarem as suas escolhas e fundamentarem as suas conceções. Foi por isso necessário que as próprias Educadoras assumissem um papel investigativo das suas práticas pedagógicas diárias, interrogando-se (reflexivamente e criticamente) em relação às mesmas.

Tal como referi na “Apresentação e Interpretação da Intervenção em J.I” (Capítulo IV, ponto 2.), o estágio em contexto desenvolve-se num espaço temporal curto, a adaptação ao contexto, às dinâmicas da instituição, da sala, a relação com a equipa educativa e pedagógica, a relação com as crianças (conhecimento intrínseco), a relação com as famílias, o cuidar, o envolvimento nas iniciativas espontâneas das crianças são momentos tão importantes, constituindo pilares fundamentais da prática educativa do Educador, que por vezes sentia estar a “perder” alguns desses momentos.

No contexto de estudo para a Primeira Infância (Creche) consegui conciliar as minhas práticas pedagógicas alcançando a plena inserção no contexto educativo, nas dinâmicas, na equipa, na família, na criação de uma relação afetiva (relação pedagógica) com o grupo de crianças através do conhecimento das mesmas (capacidades, interesses, dificuldades), da escuta sensível, da solicitude, da disponibilidade, da atenção, da empatia, do saber de alteridade, do educuidar. Consegui conciliar essas práticas pedagógicas com as propostas didáticas, pois inseri os conteúdos das diferentes didáticas na minha proposta/intervenção pedagógica que foi ao encontro da temática do presente estudo. Proporcionei às crianças da sala um momento de brincar espontâneo intencional (refletido prospectivamente) de acordo com os interesses e necessidades demonstrados advindos das minhas observações em contexto, disponibilizando materiais e organizando o espaço para que as crianças pudessem brincar e explorar o elemento água e que daí adviessem aprendizagens contextualizadas e, conseqüentemente, com significado para as crianças.

No contexto de estudo para a Segunda Infância (Jardim-de-Infância) a minha adaptação ao contexto foi bastante difícil pois não consegui identificar-me com as práticas da equipa da sala, mais propriamente com as práticas pedagógicas da Educadora participante no estudo. Nesse sentido, senti bastantes dificuldades em inserir modificações na prática pedagógica diária no contexto de estudo. O facto de as práticas irem de encontro aos meus ideais pedagógicos, às minhas perspetivas enquanto futura Educadora de Infância, fez surgir em mim sentimentos de angústia e frustração. Senti-me perdida, consumida pelas práticas do contexto em estudo. Refleti retrospectivamente em relação à facilidade de ação/intervenção no contexto de Creche, de como foi fácil propor e colocar em prática uma intervenção em relação à temática do brincar, visto este já ser valorizado na prática pedagógica da Educadora participante no estudo e como me foi, pelo contrário, difícil intervir no contexto de Jardim-de-Infância ao constatar que as práticas iam no sentido oposto à temática do estudo do projeto de investigação.

Contra todos os meus princípios educativos, deixei que a urgência das produções académicas se apoderassem um pouco da minha prática educativa, não no que se refere ao cuidar e à relação pedagógica com as crianças, porque felizmente nesse ponto não me deixei consumir pelas práticas exercidas no contexto de estudo. Não conseguindo lidar com essas dissonâncias entre as minhas perspetivas e ideais pedagógicos e a prática da Educadora de Jardim-de-Infância, acabei por me refugiar nas produções académicas e na

urgência das propostas de atividades que teria de desenvolver como elemento de avaliação para a U.C de Didática da Educação de Infância II.

Reflico retrospectivamente e analiso que o facto de não ter conseguido reagir e agir, propondo e intervindo pedagogicamente de acordo com a situação-problema encontrada no contexto de Jardim-de-Infância relativamente à temática do brincar, se deveu, talvez, à condição de que, na altura em que realizei o estágio enquanto participante-observadora no contexto em questão, carecesse de um suporte teórico mais aprofundado. Ou seja, deveria ter pesquisado e explorado de uma forma mais profunda a literatura existente em relação à temática do brincar espontâneo das crianças em contextos formais de Primeira e Segunda Infância. A base teórica que fruía na altura não foi a suficiente para atuar de uma forma eficaz.

Reflico criticamente em relação ao facto de que, no decorrer do meu estágio em contexto, me deveria ter apetrechado teoricamente, lendo e explorado mais a temática do brincar para, dessa forma, conseguir adquirir uma posição mais segura e, conseqüentemente, conseguir agir de uma forma mais sustentada de acordo com os meus ideais e perspetivas pedagógicas. Ambicionava ter questionado a Educadora e de a ter levado a questionar-se/auto observar-se para, assim, conseguir alterar a realidade ali vivida, conseguir despertar a Educadora para o brincar das crianças, demonstrando-lhe como a sua prática diária rotineira e já tão enraizada no seus dia-a-dia, não valorizava o brincar, pois não observava o brincar das crianças, seja através de registos escritos, fotográficos ou cinematográfico; não o enriquecia, pois não introduzia novos elementos materiais na sala, nem participava nas brincadeiras das crianças; não o utilizava como forma de conhecer a criança, os seus interesses, dificuldades e capacidades, em suma, de a conhecer intrinsecamente; de como não perspetivava o brincar como um elemento de planear e avaliar as suas práticas pedagógicas. Gostaria de ter conseguido despertar a Educadora para o facto de a sua preocupação com a preparação das crianças para o primeiro ciclo a fazia adotar uma postura que em nada se assemelhava ao seu discurso pedagógico. Que concebia o Jardim-de-Infância como Educação Pré-Escolar, reservando pouco espaço temporal para as explorações espontâneas das crianças e privilegiando as atividades propostas, ditas didáticas.

Para além disso, achava que não conseguia fazer nada para mudar a realidade vivida, já tão intrincada nas práticas pedagógicas do contexto de estudo. Indo ao encontro

do que defende Loureiro (1994), *“como educadores, pensamos muitas vezes, que somos apenas uma gota de água e que a nossa participação no processo de transformação é pequena ou quase nula, mas estou convencido de que, embora não possamos mudar o mundo, podemos ir transformando o mundo à nossa volta”* (Loureiro, 1994:15).

Sinto que muito poderia ter sido feito no que concerne a enriquecer e proporcionar o brincar no contexto de estudo. Apesar de nem sempre ter sido fácil, poderia ter fomentado o diálogo com a Educadora, de uma forma mais consistente, em relação à temática de forma a demonstra-lhe de como as suas práticas diárias não iam ao encontro do seu discurso. Poderíamos ter debatido os pontos onde a sua atuação deveria melhorar; indicar-lhe alguma literatura relativa ao brincar; sugerir um dia sem atividades propostas em que prevalecesse a observação, participação e registo das brincadeiras das crianças de modo a agirmos de acordo com o observado (por exemplo: introduzir outros materiais nas diferentes áreas), enriquecendo as suas brincadeiras; questionar as crianças em relação aos espaços de brincar na sala (por exemplo: que novos espaços/áreas de brincar gostariam de ter); poderíamos, também, enriquecer o recreio com recurso a materiais reciclados (por exemplo: pneus pintados pelas crianças), estruturas de madeira (por exemplo: rampas e troncos); entre muitas outras...

A minha atuação/intervenção em relação à temática, por mim escolhida, para o presente Relatório do Projeto de Investigação, não foi concretizada na sua plenitude no contexto de Jardim-de-Infância. Sinto que como Educadora, como investigadora, como estudante, que não consegui ir ao encontro das minhas convicções pedagógicas, pois não fui capaz de agir em relação à problemática em questão. Como refere Loureiro (1994), *“o educador é o pedagogo. Mas acima de tudo é o ser humano que se mostra, ou deveria mostrar, com as suas qualidades e defeitos”* (Loureiro, 1994:18).

Contudo, sei que este estudo de investigação-ação foi, indiscutivelmente, riquíssimo em termos formativos para mim, enquanto futura Educadora de Infância. Sei que se me deparasse com uma situação semelhante, neste momento, estaria melhor preparada para intervir pedagogicamente por forma a tentar alterar/melhorar a situação vivida no contexto.

Neste momento, devido a pesquisas mais aprofundadas em relação à teoria, devido às reflexões críticas retrospectivas e de avaliar a minha ação na prática enquanto participante-observadora no contexto de estágio, sinto-me mais segura em relação às

minhas perspectivas, ideais pedagógicos e à forma como devo de agir intencionalmente de maneira a proporcionar e enriquecer o brincar das crianças.

Assim sendo, *“adianta, isso sim, partindo da nossa experiência, das nossas atitudes, dos nossos atos quotidianos, enfim, partindo de uma tomada de consciência profunda de nós próprios como seres responsáveis, aperfeiçoar o “veículo” individual com que nos deslocamos e intervimos na sociedade, para participarmos e darmos, assim, o nosso pequeno mas importante contributo na investigação e construção das “peças” tão necessárias a um aperfeiçoamento sólido do “veículo” da nossa viagem coletiva. Somos nós, nós, as pequenas partículas deste grande Universo que temos que mudar o mundo e não o inverso. A transformação social só pode ser resultante de uma transformação pessoal. A mudança tem que partir do interior para o exterior”* (Loureiro, 1994:29)

Como reflexão final faço um balanço bastante positivo do meu projeto de investigação, não pela perfeição do mesmo, mas pela experiência através do mesmo que me permitiu constatar as minhas fragilidades, dificuldades, os meus erros e constrangimentos, procurando agora melhorar. Só na prática é possível testar hipóteses e procedimentos didático-pedagógicos, só assim se atingem verdadeiras aprendizagens contextualizadas e por isso se tornam competências. Daí a importância deste dispositivo de formação para a construção, amadurecimento e aprofundamento da minha identidade profissional enquanto futura Educadora. O presente estudo deteve bastante importância, pois consistiu um processo rico em aprendizagens e que possibilitou, na prática, *“novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se autoavaliar”* (Franco, 2003).

Em relação à temática desta intervenção: *“O brincar espontâneo em contexto de Creche e Jardim-de-Infância”*, de acordo com as pesquisas por mim efetuadas relativamente à legislação existente e, principalmente, em relação aos contextos de Primeira Infância (Creche), fiquei com a sensação de que ainda há muito a fazer na área da Educação de Infância. Tudo me leva a crer que o mal provém do topo, das leis dos governos que demonstram uma total incompreensão do que é a Infância e mais especificamente do conhecimento da criança. A criança com características próprias, personalidade, necessidades, gostos, vivências, potencialidades, capacidades, com direitos e *“dessa fase verdadeiramente recreativa e lúdica que é o ensino infantil, em que*

a recreação em si mesma é a forma da criança absorver, experimentar e praticar a vida, ela vê-se subitamente, constrangida a uma certa clausura de quatro paredes e à árida rigidez de um ensino que teima ainda, para além de todas as reformas, em repercutir o espírito de uma educação cujos métodos são profundamente alienadores, porque, de um modo geral, ignoram os interesses, as motivações e as urgências da criança e do adolescente, “preparando-os” sistematicamente para a fase adulta” (Loureiro, 1994:32), o que leva ao descrédito do trabalho do Educador de Infância e colocando aos profissionais graves entraves e constrangimentos na sua ação pedagógica diária.

Para além disso, *“as representações sociais sobre a infância, construídas a partir da pesquisa científica, do debate social e das imagens tradicionais transformaram-se. Historicamente, em senso comum educativo aceite geralmente por toda a população. No entanto, parece-nos que produziram efeitos perversos a partir dos quais devemos refletir para superar determinadas práticas institucionais”* (Wajskop, 1994:265) e ainda *“constatamos que estas concepções e ideias da infância mesclam-se na fala e nas ações do pessoal, marcando cada ato educativo”* (Wajskop, 1994:266).

Contudo, na minha perspetiva, a base desta mudança deve partir da prática do Educador e dos contextos educativos. Centrada numa comunidade de práticas, contornando todas essas dificuldades sem descurar práticas intencionais de educuidar, *“ a escola constitui-se, assim, no espaço de experimentação da realidade na base de diversos códigos. Oferece-se à criança uma nova e cada vez mais ampla gama de experiências que permita ir pondo à prova e afirmando diferentes modalidades de contato. Não é, pois, uma escola de saberes, nem sequer de habilidades específicas (leitura, escrita, numeração) cuja consecução se imponha como condição e propósito universal, mas sim de uma escola experiencial, de expansão sensorial e relacional, de abertura intelectual genérica, de progressão flexível do subjetivo para o objetivo, configurando as primeiras estruturas cognitivas que permitam à criança aproximar-se de uma assunção lógica e relacional da realidade cultural”* (Zabalza, 1992:71).

Dessa forma, e de acordo com o observado nos contextos, enquanto participante-observadora, creio que os Educadoras de Primeira (Creche) e Segunda Infância (Jardim-de-Infância) devem estar mais atentos/despertos para o brincar espontâneo das crianças, nomeadamente na organização dos espaços (interior e exterior), bem como das estruturas mobiliárias e dos materiais disponibilizados, alterados e inseridos de acordo com os

interesses e necessidades das crianças (individuais e de grupo); na organização da dimensão temporal (rotinas), dando tempo ao brincar por parte das crianças; na liberdade de ação dada à criança, na independência e na exploração livre; na intervenção/postura das Educadoras que influenciam a qualidade do brincar, nomeadamente através das observações das brincadeiras das crianças e no seu registo, como forma de planear/refletir prospetivamente e refletir retrospectivamente a ação do Educador, da utilização das brincadeiras como vínculo/relação com a criança (conhecimento intrínseco), do brincar como forma de aprendizagem intencional e altamente significativa por parte das crianças; entre outros... Pois *“para brincar, a criança necessita de tempo, de espaço, de materiais, de parceiros, mas sobretudo que o seu ambiente reconheça a esta atividade a devida importância”* (Ferland, 2006:27).

Transversalmente ao meu trabalho projeto de investigação, o trabalho intencional do educuidar, da empatia, da solicitude, da sensibilidade, de desafiador, baseando-se nas vivências das crianças e no que já sabe (traduzindo-se em alicerces ao seu desenvolvimento), de escuta sensível, de reflexão prospetiva e retrospectiva, de saberes de alteridade, de eficácia, de disponibilidade, de cooperação, de flexibilidade, de estabilidade, de consistência, traduz-se na criança em independência, liberdade de ação, sentimento de pertença, relações afetivas, bem-estar, segurança, resultando no seu desenvolvimento holístico. Perspetivo assim, como meio para este desenvolvimento e para esta prática pedagógica a prática do brincar, no espaço interior da sala e no espaço exterior, no dia-a-dia da criança como forma privilegiada de proporcionar às crianças a sua expressão livre, as suas experiências, explorações, descobertas, conquistas, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Pois, como refere Ferraz (2011), o brincar *“é o mais completo dos processos educativos pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança. [...] Brincar ocupa, assim, no âmbito dos meios de expressão da criança, um lugar privilegiado. Não podemos considera-lo apenas como um passatempo ou uma diversão, pois é sem dúvida uma fonte de aprendizagem muito rica. Ao brincar, a criança aprende a conhecer o seu próprio corpo e as suas capacidades, as suas competências e limitações; desenvolve a sua personalidade, o seu crescimento integral e integrado. Do ponto de vista do desenvolvimento da pessoa, brincar é uma necessidade, possibilita uma boa relação com a realidade e, de uma forma agradável, permite a integração no mundo das relações sociais”* (Ferraz, 2011:118).

O brincar, na minha perspectiva construída através das várias leituras realizadas e da minha presença enquanto participante-observadora nos contextos de estágio, não deve ser visto unicamente como uma parte importante do currículo, mas sim como um elemento que engloba os diferentes componentes de um currículo em Educação de Infância. Como refere Azevedo, *“a brincadeira é a forma da criança dar verdadeiro sentido àquilo que a rodeia, então a brincadeira pode ser o elemento integrador do currículo em educação de infância. Integrador, na medida em que através da brincadeira das crianças e do sentido lúdico que devem caracterizar as ações dos adultos [...] as intencionalidades para com as aprendizagens e o desenvolvimento infantil se vão concretizando de uma forma prazenteira, mas igualmente responsável”* (Azevedo, 1997:127).

Através do brincar é possível abranger as diferentes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Os diferentes objetivos/conteúdos/aprendizagens podem e devem ser adquiridos de forma lúdica através de diversos jogos que permitam desenvolvimento de capacidades ligadas às diferentes áreas.

Para além disso, a equipa de sala, estando atenta ao brincar da criança é capaz de a conhecer melhor e, conseqüentemente, partir dos seus interesses e do seu nível de desenvolvimento para explorar todas as áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação), tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança. A equipa de sala não deve partir da ideia *“de que o brincar, por ser livre, depender da criança, não demanda observação, registo e nem planeamento. [...] para que o brincar tenha qualidade é preciso um intenso planeamento do ambiente educativo”* (Kishimoto, 2010:4), sendo essa a função da Educadora de Infância bem como da restante equipa pedagógica.

Finalmente, o brincar também pode ser um modo de avaliação, que sendo necessária pode ser feita de uma forma natural. Como explicita Spodek, *“uma razão afim para se considerar o jogo como uma ferramenta de avaliação importante e adequada à educação de infância é a convicção de que através do jogo obtemos uma visão mais aprofundada da competência cognitiva, emocional e social das crianças; por outras palavras, ela é uma janela aberta para a mente das crianças”* (Spodek, 2010:253).

O trabalho académico sobre esta temática permitiu-me despertar para a importância do brincar no dia-a-dia da criança em contexto de Creche e Jardim-de-Infância na minha futura prática profissional como Educadora de Infância e, por esse motivo, construir uma prática mais fundamentada e intencional; ter mais atenção e estar mais disponível para a observação, registo e participação nas brincadeiras das crianças no dia-a-dia em sala e no espaço exterior; permitir-me-á, através do conhecimento do que é o brincar, dispor de uma outra forma/modalidade de conhecer cada uma das crianças e depois guiar a minha ação diária de uma forma mais personalizada; poderei trabalhar esta temática, em conjunto com os pais, para que o brincar, em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, seja uma continuidade.

Parto com sonhos, com ambições, com pensamentos e intencionalidades, com muito para aprender. E é bom que assim o seja. Pela procura pela mudança, pela quebra de algumas continuidades educativas que se arrastam pelo tempo.

"Pelo sonho é que vamos, comovidos e mudos. Chegamos? Não chegamos? Haja ou não haja frutos, pelo sonho é que vamos. Basta a fé no que temos, basta a esperança naquilo que talvez não teremos. Basta que a alma demos, com a mesma alegria ao que desconhecemos e ao que é do dia-a-dia. Chegamos? Não chegamos? Partimos. Vamos. Somos" - Sebastião da Gama

Referências Bibliográficas

- Aires, Ana (2010). (Re) Descobrir os recreios – novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.41. Lisboa: APEI.
- Ayres, Ana (2001). Brincar – (Re)produzir o real. Pensar o currículo em Educação de Infância, 7º Encontro Nacional da APEI – Livro de Atas. Lisboa: APEI.
- Azevedo, Nair (2001). Já posso ir brincar? – A brincadeira no currículo pré-escolar. Pensar o currículo em Educação de Infância, 7º Encontro Nacional da APEI – Livro de Atas. Lisboa: APEI.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva - Publicações, L.da.
- Blatchford, Iram Siraj (Coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, Nancy Altman; Taylor, Lynn Spencer (1991). *Aprendizagem Ativa – ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brock, Avril et al. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Bruner, Jerome (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caba, Beatriz (2008). O jogo no desenvolvimento infantil. *Revista Educadores de Infância*, nº33. Lisboa: Editora Ediba.
- Dempsey e Frost (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.687-724). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Esteves, Lúdia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, Lúdia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Esteves, Lídia Máximo (1998). *Da Teoria à Prática: Educação ambiental com as crianças pequenas ou O fio da história*. Porto: Porto Editora.

Ferland, Francine (2006). *Vamos brincar? - Na infância e ao longo de toda a vida* (1ªed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Ferreira, Dulce (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.12-13. Lisboa: APEI.

Figueiredo, Aida (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp. 35-37. Lisboa: APEI.

Formosinho, Júlia (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, Júlia Oliveira; Kishimoto, Tisuko Morchida; Pinazza, Mônica Appezzato (org.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância – dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Formosinho, Júlia-Oliveira (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.

Gabinete de Documentação e Direito Comparado (GDDC). *Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt/3_3/IIIPAG3_3_1.htm (Consultado a 10 de outubro de 2013).

Gabinete de Documentação e Direito Comparado (GDDC). *Declaração dos direitos da criança*. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html> (Consultado a 10 de outubro de 2013).

Gaspar, Maria (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.8-10. Lisboa: APEI.

Girardi et al (2004). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *XII Semana de Estudos Pedagógicos*, v.12, nº4, pp. 220-222. Umuarama: Akrópolis.

- Gomes, Bruno (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.45-46. Lisboa: APEI.
- Hébert, Michelle Lessard; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann e Weikart (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, David P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2004). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, Maria da Graça Souza (2004). *Sabores, cores, sons, aromas – a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Inoue, Wajskop e Carvalho (Coord.) (1998). *Referencial Curricular para a Educação Infantil – desenvolvimento pessoal e social*. Brasília: MED/SEF.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.4-7. Lisboa: APEI.
- Ladd e Coleman (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Loureiro, Miguel (1994). Por detrás de cada educador existe uma pessoa, desenvolvendo competências humanas no profissional. *Atas da Conferência (Re)Descobrir a criança*, pp.13-36. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Marques, Amália (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.24-30. Lisboa: APEI.
- Mata, Lourdes (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.31-34. Lisboa: APEI.

Meirieu, Philippe (1995). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Mendonça, Marília (1994). “A ação investigadora” do educador de infância: que relação teoria/prática. *Conferência (Re) Descobrir a criança*, pp.325-342. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Mendonça, Marília (1994). *A Educadora de Infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.

Moreira, Carlos D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moyles, Janet R. (2002). *Só brincar? – O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pellegrini e Boyd (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post e Hohmann (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, Odete (1994). Ver e entender a vida pelos olhos de quem se gosta. *Conferência (Re) Descobrir a criança*, pp.351-360. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Salomão, Hérica e Martini, Marilaine (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Disponível fonte PDF: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf> (Documento produzido em 7 de setembro, 2007).

Santos, Lúcia (2010). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.3. Lisboa: APEI.

Santos, Maria Emília (2009). O direito de brincar. *Revista Guia para Pais e Educadores*, nº20. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial Lda.

Seifert, Kelvin L. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.15-48). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Silva, Maria José (2010). Brincar aos escritores ou aos “rimadores”. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.11. Lisboa: APEI.

Siraj-Blatchford, Iram (Coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Sousa, Alberto B. de (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, Márcia (2012). *Brincar [Social] Espontâneo – Conceções e Práticas*. Setúbal.

Spodek, Bernard e Saracho, Olivia (1998). Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed.

Sunal, Cynthia (2002). Os estudos sociais na educação de infância. In. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.391-425). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Texto de Daniel Walsh, Joseph Tobin e Elizabeth Graue, A voz interpretativa: investigação interpretativa em educação de infância: Spodek, B. (Org.), (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, Maria José (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 98, pp.11-13. Lisboa: APEI.

Vasconcelos, Teresa (1997). *Ao redor da mesa grande – a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, Teresa (2012). *A casa [que] se procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

Vygotsky, L.S (1991). *A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Brasil: Coleção Psicologia e Pedagogia.

Wajskop, Gisela (1994). Representação de criança nas práticas dos profissionais na infância: jogo e trabalho na educação pré-escolar. *Atas da Conferência (Re) Descobrir a criança*, pp.261-274. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Wajskop, Gisela (1995). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez Editora.

Walsh, Tobin e Graue (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.1037-1066). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Wieder e Greenspan (2002). A base emocional da aprendizagem. In. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.167-190). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Wolf, John H. (1994). O construtivismo na pré – a teoria e a prática. *Atas da Conferência (Re) Descobrir a criança*, pp.279-286. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Zabalza (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, Miguel A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zavalloni, Gianfranco (2009). Os direitos naturais das crianças. *Infância na Europa*, nº17, pp. 28-29. Lisboa: APEI.