

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

“As crianças e as Concepções do Brincar”

Carolina Protásio Albuquerque

Coimbra, 2018

Carolina Protásio Albuquerque

“As Crianças e as Concepções do Brincar”

Relatório Final em Mestrado de Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Arguente: Prof. Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Orientador: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Agradecimentos

A conclusão desta etapa é a concretização de um sonho de pequena: ser Educadora de Infância. Este foi um percurso de muito trabalho, muita dedicação, e esforço, mas não teria chegado aqui sem o apoio de algumas pessoas e por isso expresso aqui esse meu agradecimento.

Em primeiro lugar, obrigada à Escola Superior de Educação de Coimbra, onde fiz todo o meu percurso e a todos os docentes com quem tive o prazer de me cruzar nestes anos. Um agradecimento especial à Doutora Ana Coelho por toda a dedicação, todos os ensinamentos e disponibilidade para que fosse possível terminar este percurso.

À instituição que me recebeu de forma tão calorosa e que me permitiu aprender mais. De igual modo, um agradecimento especial à Educadora Cooperante por todas as palavras de incentivo, por toda a dedicação e disponibilidade para ouvir os meus medos e pela excelente profissional que é. Agradecer também às crianças dessa instituição por cada sorriso partilhado e momentos de pura felicidade.

Agradeço também às minhas colegas e amigas de curso Joana Silva, Maria João Ferreira e Ana Rita Almeida por todas as partilhas, todos os momentos de aprendizagem e de reflexão conjunta que sem dúvida foram uma mais-valia no meu percurso académico. Obrigada por todas as palavras de encorajamento, conforto e alento quando mais precisei.

À minha família, em especial ao meu pai e à minha mãe que são os meus pilares, por serem os meus maiores apoiantes e que estiveram sempre do meu lado, instigando-me a fazer sempre mais e cada vez melhor.

À minha irmã e à Marina que mesmo longe tentaram estar sempre presentes, dando-me apoio e procurando sempre as melhores palavras de conforto para não me deixarem desistir.

Por último, mas não menos importante às pessoas que não estão comigo fisicamente, mas que deram certamente força para caminhar a concluir esta etapa com orgulho.

Um especial obrigada a todos!

“As Crianças e as Concepções do Brincar”

Resumo

Este relatório de estágio, intitulado de “As Crianças e as Concepção do Brincar”, insere-se no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Constatando a importância atribuída ao brincar na instituição na qual desenvolvi o estágio, surgiu a necessidade de realizar um estudo acerca da concepção que as crianças têm sobre o Brincar. Este trabalho procura investigar e analisar precisamente o que significa para as crianças Brincar, qual o envolvimento e o papel do adulto nas brincadeiras das crianças e quais os espaços que as crianças associam ao Brincar, dando voz ativa às crianças, com o pressuposto de que as mesmas têm capacidade de decisão e de ter opinião sobre aquilo que lhes diz respeito, bem como, de construir a sua própria aprendizagem. Pretende ainda, através dos testemunhos das crianças, promover a melhoria dos espaços de brincadeiras do Jardim – de – Infância. Com efeito, recorreu-se à metodologia da Abordagem Mosaico (Clark e Moss, 2011), por ser um método participativo que assenta nesse mesmo pressuposto e permite a recolha de informação de forma ajustada a esta faixa etária. Apresenta também uma análise crítica – reflexiva das experiências realizadas, contendo elementos relativos ao contexto educativo de intervenção.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação Pré-Escolar; Brincar; Espaço Exterior.

"Children and the Conceptions of Play"

Abstract

This internship report, titled "Children and the Conceptions of Play", is in the context of the Master's Degree in Pre-School Education.

Noting the importance attributed to Play in the institution in which the internship occurred, there was a need to carry out a study about the conception that children have about Play. This work seeks to investigate and analyze precisely what it means for children to Play, what is the involvement and role of the adult in the children's play and what spaces the children associate with Play, giving an active voice to children, with the assumption that they have the capacity to decide and have an opinion about what concerns them, as well as to build their own learning. It also intends, through the children testimonies, to promote the improvement of play spaces in the kindergarten. The methodology used was the Mosaic Approach (Clark & Moss, 2011), due to being a participatory method based on that same assumption and allows the collection of information in an appropriate way for this age group. It also presents a critical - reflective analysis of the experiences faced, containing elements related to the educational context of intervention.

Keywords: Learning; Pre-School Education; Play; Exterior space.

Índice

INTRODUÇÃO	1
I - CONTEXTUALIZAÇÃO	5
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR	7
1.1. Caracterização da Instituição	9
1.2. Organização do espaço e do material.....	9
1.3. Organização do tempo.....	10
1.4. Equipa Educativa	11
1.5. Modelos Curriculares de Referência.....	12
1.6. Relação com as famílias.....	13
CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	15
2.2. Papel do Adulto no Brincar em Educação Pré-Escolar.....	19
2.3. O espaço onde a criança brinca.....	21
2.4. O Brincar no espaço exterior em Jardim de Infância.....	22
2.5. O Brincar no currículo em Educação Pré-Escolar	25
II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	29
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....	31
3.2. Objetivos	33
3.3. Questões orientadoras	34
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO (ABORDAGEM MOSAICO).....	35

4.2. Seleção e caracterização dos participantes.....	37
4.3. Abordagem Mosaico	37
4.3.1. Procedimento utilizado na recolha de dados	39
4.3.2. Apresentação dos dados recolhidos.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS.....	61

Índice de Figuras

Figura 1 - Cozinha de lama	43
Figura 2 - Escorrega	44
Figura 3 - Cozinha do escorrega	44
Figura 4 - Campo de Jogos	45
Figura 5 - Baloços	45

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré – Escolar.

Num primeiro capítulo, o documento contextualiza a instituição onde foi desenvolvido o estudo, nomeadamente através da apresentação da prática inspirada na teoria de Piaget, de que é exemplo o currículo Hight - Scope.

Num segundo capítulo, é apresentada uma revisão da literatura acerca do brincar no pré – escolar e sobre o papel do educador e do meio envolvente no processo de aprendizagem das crianças. É feita ainda referência ao currículo emergente na educação pré – escolar e como isso pode ajudar a perceber que a criança é construtora do seu próprio saber. Por último, são ainda discutidos os benefícios do espaço exterior para e na aprendizagem das crianças.

No terceiro capítulo, é feito o enquadramento do estudo, no qual se identifica a problemática e as questões de partida, os objetivos e as questões orientadoras.

A metodologia da investigação é apresentada no quarto capítulo. É feita a caracterização do estudo, explicado o processo de seleção dos participantes e a sua caracterização, e descrito o processo de recolha de dados com uma explanação sobre a Abordagem Mosaico (Clark 2011). Seguidamente procede-se à apresentação e discussão dos resultados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais acerca do estudo realizado.

I - CONTEXTUALIZAÇÃO

**CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR**

1.1. Caracterização da Instituição

A instituição, onde desenvolvi a minha prática educativa em contexto de Educação Pré-Escolar, situa-se no Concelho de Coimbra numa das zonas periféricas da cidade. A instituição compreende as valências de creche e de jardim-de-infância, prestando apoio atualmente a 222 crianças: 150 crianças em jardim-de-infância e 72 crianças em creche.

A instituição tem como metodologia o sistema rotativo de salas, não existindo uma sala fixa para cada grupo. Os grupos estão organizados por idades, dois grupos de três anos, dois grupos de quatro anos e dois grupos de cinco anos, que rodam três a três, diariamente, pelas respetivas salas.

O contacto entre a Instituição e a família é frequente e é feito principalmente através de conversas informais ou reuniões com a educadora. Tal é feito em conformidade com o designado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (ME, 2016: 21), referindo o documento que “Ao longo do ano, o/a educador/a vai dando conta do desenvolvimento do processo educativo e do progresso das aprendizagens das crianças através de reuniões e/ou contactos informais com os pais/famílias.”.

1.2. Organização do espaço e do material

Em jardim-de-infância, atualmente, funcionam seis salas, cada uma com 25 crianças. Estas funcionam em sistema rotativo três a três (duas salas dos cantinhos, duas salas de expressões e duas salas de ciências e tecnologias), ou seja, ao longo do dia as crianças frequentam as três salas referidas anteriormente. Este sistema rotativo dá possibilidade de as crianças terem a mesma oportunidade de utilização e riqueza de materiais e espaço, uma vez que cada sala se encontrava equipada com diversos matérias de acordo com a área de conteúdo que representava, tornando-as autónomas, aumentando as suas experiências de socialização e mais oportunidades de escolha, de manipulação e um maior contacto com diferentes materiais.

Para além destas salas existem ainda dois salões polivalentes que se destinam, sobretudo, a atividades de motricidade e dormitório, seis casas de banho, três para as crianças e três para os adultos, um refeitório, uma copa, um gabinete e uma sala de trabalho.

Os espaços exteriores são seguros e desafiantes, promotores de exploração e de aventura e possibilitam experiências de descoberta e de interação diversificadas. De acordo com as OCEPE, o “espaço exterior [...] é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção que o espaço interior.” (ME, 2016, p.29).

A instituição dispõe no exterior de um parque infantil vedado, uma horta, um espaço envolvente ajardinado de dimensões consideráveis, uma cozinha de campo, uma cozinha de lama e um percurso de motricidade. A organização do espaço e dos materiais é uma prioridade para todos os educadores de infância.

As atividades são programadas tendo em conta os espaços e as possibilidades que cada espaço oferece. Cada conjunto de três salas de Jardim-de-infância está organizado com base nas três grandes áreas de conteúdo das OCEPE (ME, 2016) – Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. As crianças sabem que o espaço, os materiais e os trabalhos afixados devem ser respeitados e preservados, uma vez que todos utilizam o mesmo espaço e os mesmos materiais, inculcando o sentido de responsabilidade na criança. O isolamento é definitivamente quebrado e a cooperação torna-se a palavra de ordem.

1.3. Organização do tempo

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o tempo pedagógico deve organizar-se de modo a que este contemple “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. (...) Pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades.” (p.13).

O tempo educativo deve pois contemplar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas.” (ME, 2016, p.30).

No Jardim – de – Infância em análise a estrutura diária estava organizada da seguinte forma: hora de acolhimento; atividades em sala em grupo (pequeno grupo, pares ou individualmente); atividades de higiene; almoço; sesta; hora do lanche; atividades em sala; e por fim, extensão de horário. Por vezes, da parte da manhã ou da tarde, as crianças tinham momentos no espaço exterior, e pelo menos uma vez por semana, as crianças saíam em grupo para a exploração das florestas que envolvem o espaço da instituição.

De acordo com Folque (2012, p.58), “as rotinas, tendo embora uma organização bem definida devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária”. Este aspeto verificou-se em todo o estágio, pois a educadora por vezes alterava a rotina conforme acontecimentos que iam sucedendo.

A planificação semanal era afixada na parede para que todos tivessem acesso à mesma. De acordo com as OCEPE (ME, 2016, p.29), “A sucessão de cada dia, as manhãs e tardes têm um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa (...) conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)”. Tornam-se, assim, instrumentos importantes para a regulação da dinâmica do grupo.

1.4. Equipa Educativa

A equipa educativa tem como objetivo promover momentos de qualidade e de bem-estar, fazendo felizes as crianças que frequentam a instituição e apoiando as suas aprendizagens, sempre numa perspetiva lúdica, uma vez que brincar é um direito e uma necessidade da criança (Bissaya Barreto, 1970; Moyles, 2006). Efetivamente, a criança quando brinca sente-se feliz, sente bem-estar, diverte-se, é

espontânea, ganha liberdade para agir, para pensar e para aprender. Para a criança, brincar é bom. É a sua atividade preferida. Segundo Moyles (2006), “(...) brincar é um fenómeno muito natural no mundo todo, especialmente no caso das crianças.” (p.13).

Fazem parte desta equipa as educadoras, as auxiliares, os encarregados de educação e todos os agentes envolvidos direta ou indiretamente.

1.5. Modelos Curriculares de Referência

A instituição de estágio oferece um currículo culturalmente significativo e relacionado com a vida real das crianças, realçando uma prática pedagógica centrada numa perspetiva multicultural. Favorece, assim, o entendimento de outras culturas através de experiências que promovam sentimentos positivos para com outras etnias e grupos culturais. Reconhece também a importância de um ambiente de bem-estar físico e psíquico para a aprendizagem. Neste sentido, é fundamental que se construa um ambiente saudável e agradável, em que a criança goste de estar inserida e que estabeleça relações positivas com todos. Segundo Laevers (1997), o bem-estar emocional e o envolvimento – definido como estado mental ideal para que ocorra aprendizagem – são dois indicadores fundamentais de qualidade em educação. Assim, as pedagogias adotadas pela instituição são centradas na criança.

As práticas inspiradas na teoria de Piaget, de que é exemplo o currículo High – Scope, constituem para a instituição uma referência fundamental. Este currículo defende que deve existir uma construção progressiva de conhecimento em educação pré-escolar através da ação e da reflexão sobre a ação feita a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa. Por exemplo, quando uma criança se encontra envolvida numa tarefa ou numa atividade o educador deve assumir um papel de observador e questionar a mesma sobre o que pensa daquela ação. Isto permite à educadora refletir sobre a sua ação e sobre os interesses do grupo, para poder refletir e progredir nas semanas seguintes. Esta reflexão leva a educadora a colocar-se no papel da criança,

permitindo-lhe entender o que esta sente assim como o seu ponto de vista, assumindo uma atitude experiencial, como nos confirma Laevers (1997). Em relação à atitude experiencial, devemos ter em conta que esta assenta em três princípios que irão guiar a ação do educador: proporcionar um ambiente educativo rico, estimular a iniciativa da criança e o diálogo experiencial. Tal vai fomentar relações positivas que estimulem a ação e que caracterizem um contexto educativo de qualidade. Este último aspeto deve responder às necessidades das famílias e do pessoal técnico, daí haver interligação entre o sistema familiar e o escolar.

Outra referência importante do trabalho da instituição é a perspetiva ecológica em educação de Bronfrenbrenner (1979). A pessoa deve ser encarada como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, reestruturando e recriando progressivamente o meio em que está inserido ao mesmo tempo que atua nesse meio. As relações entre o indivíduo e o seu meio envolvente são transacionais, implicando modificações recíprocas e simultâneas no indivíduo e no meio. O ambiente não se limita ao contexto imediato e o desenvolvimento humano acaba por ser influenciado por contextos bem mais latos, quer sociais, quer organizacionais, quer institucionais.

1.6. Relação com as famílias

A relação com a família e outros parceiros educativos é muito importante neste âmbito. Fomentar relações com os pais/encarregados de educação, centradas no educando, implica que se promova um ambiente de interação que prime pelo diálogo, pela troca e partilha de informação, de conhecimento e de experiências referentes à criança, criando, por sua vez, uma relação de cooperação. As famílias, “ (...) como principais responsáveis pela educação dos/as seus/suas filhos/as têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (ME, 2016, p.18).

Na instituição eram utilizadas como ferramentas de comunicação as conversas formais e informais, os registos escritos, as reuniões (individuais e de grupo) e o questionário aos pais/encarregados de educação acerca dos trabalhos realizados.

CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

2.1. Conceções acerca do Brincar

Brincar é para a criança a coisa mais importante da Vida.

Bissaya Barreto

Durante o contato e a prática em Jardim de Infância foi perceptível que o brincar era um aspeto bastante importante. Nas suas planificações, as educadoras tinham sempre a preocupação de incluir momentos de brincadeira. Torna-se assim relevante perceber qual a sua importância no desenvolvimento da criança.

Para Maria José de Araújo (2009), o brincar é desvalorizado socialmente, uma vez que, não é algo concreto e reconhecido como proveitoso para uma aprendizagem formal. Contudo, outros autores referem que o brincar é natural nas crianças e faz parte do seu próprio quotidiano definindo-se como espontâneo e prazeroso (Silva & Santos, 2009). Estes autores afirmam que o brincar faz parte da vida de um indivíduo mesmo antes de ele nascer, sendo que o brincar está já presente durante a sua vida intrauterina, iniciando a relação com o cordão umbilical, tornando o seu brinquedo através dos puxões, toques e apertos.

Piaget (1983) defende que o cérebro se prepara para conceber as funções motoras e só posteriormente evolui para as cognitivas, referindo que esse progresso é mais acelerado quanto mais adequado for o estímulo, ou seja, quanto mais adequado o estímulo à maturação cerebral da criança maior a possibilidade de atingir o seu maior desenvolvimento. As brincadeiras devem ser estimuladas de acordo com o desenvolvimento das capacidades da criança para que estas se possam expandir. Como nos diz Machado (1994, p.37) “Ao brincar, a criança pensa, reflete organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender”.

Contudo, não podemos esquecer que a criança é um ser em constante desenvolvimento, e por isso a sua forma de brincar se vai alterando, quer seja ao nível da linguagem como das ideias que desenvolve em relação ao mundo que a

rodeia. Queiroz, Maciel e Branco (2006), confirmam esta ideia ao afirmarem que “ao longo do desenvolvimento as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permite compreender e atuar de forma mais ampla no mundo” (p. 70).

Thomas e Harding (2011) referem que através do brincar a criança encontra estímulos, bem-estar e felicidade, o que estimula o crescimento físico, cognitivo e emocional. Assim, podemos constatar que a brincar a criança se desenvolve ao nível corporal, cognitivo, social e emocional. E ainda melhora a sua motricidade, a memória, a atenção, a imaginação, a criatividade, o raciocínio e as competências linguísticas. Todos estes aspetos faz com que as crianças sejam vistas como seres autónomos, seres sociais plenos e com voz relativamente aos processos que lhes dizem respeito “afirmando o seu direito a serem estudadas de per si e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 14). Se as crianças não tiverem oportunidade de escolher as suas brincadeiras então não estão a brincar, mas sim envolvidas num exercício ou numa tarefa. Neste sentido, o comportamento que uma criança apresenta durante a brincadeira é mais importante do que o seu resultado (Ferland, 2005). A criança ao ter oportunidade de escolher as suas brincadeiras, intrinsecamente sente prazer e envolve-se, isto deve-se a certas características da brincadeira, como a novidade, a incerteza, ou o desafio. A novidade atrai a criança e mantém-na interessada na atividade, que sente prazer em defrontar o incerto e em superar o desafio (Ferland, 2005). Segundo Almeida (1987) o brincar corresponde a um impulso da criança e satisfaz a necessidade interior, pois, o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

A criança quando brinca, mesmo não conseguindo falar, exprime sentimentos quer positivos ou negativos. Rosa (2013, p. 5) refere que “a brincadeira é a linguagem primária da criança”, uma vez que, a criança através do brincar liberta o seu mundo interior e as suas emoções, bem como o seu mundo imaginário. A criança durante as suas brincadeiras fala sozinha explicando as ações que vão acontecendo, desenvolvendo assim a sua linguagem verbal. Quando brinca com outras crianças também desenvolve a sua linguagem verbal tomando um diálogo entre ambas.

Mesmo que ainda não consiga falar a criança exprime a sua linguagem através de ações para com outra criança ou adulto.

Moyles (2006) destaca três benefícios fundamentais do brincar. O primeiro benefício diz respeito ao facto de o brincar ser social, uma vez que, grande parte das brincadeiras envolvem parceiros (adultos ou outras crianças). Os seus benefícios não são só sociais mas também intelectuais, dado que favorece as capacidades linguísticas, o desempenho de papéis, o desenvolvimento cognitivo e, também a formação de conceitos, fortalecendo os alicerces para a educação formal. Por último, o brincar corresponde a uma atividade fisicamente ativa onde são ampliadas diversas capacidades motoras (capacidades finas e grossas, capacidades de coordenação), permitindo também reduzir a probabilidade de obesidade (Ginsburg, 2007).

Tendo em conta a importância do brincar, torna-se essencial perceber a participação do adulto nas brincadeiras das crianças.

2.2. Papel do Adulto no Brincar em Educação Pré-Escolar

Para que um adulto entenda bem as crianças, importa que este conheça os seus brinquedos e brincadeiras, participando ativamente nesses momentos (Oliveira, 2000). Só com essa participação, quer os pais quer os educadores, vão ser capazes de ver o mundo do ponto de vista da criança e compreenderem a sua perspetiva e, deste modo criarem uma comunicação a uma atuação mais efetiva. Nestas ocasiões, a criança sente a total atenção do adulto estabelecendo vínculos afetivos e criando cumplicidade (Ginsburg, 2007; Moyles, 2006; Samuelson & Pramling, 2013).

Ao entender as perspetivas das crianças o educador pode ajudá-las, criando boas condições para o brincar e para a aprendizagem, fornecendo materiais e quadros contribuidores (Bennett, Wood & Rogers, 1997), bem como ideias e desafios que irão apoiar o desenvolvimento do Brincar e os pensamentos das crianças (Vygotsky, 1978). Esse apoiar passa por estimular, encorajar ou desafiar (Moyles, 2006).

Gaspar (2010) menciona que o(a) educador(a) não deve estruturar as brincadeiras, com instruções e correções, para que as crianças fiquem mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras. Deve sim dar-lhes oportunidade de orientar a brincadeira e de usar a sua imaginação, e o(a) educador(a) deve seguir as regras das crianças, demonstrando respeito pelas suas ideias e propiciando uma relação recíproca entre as crianças e o(a) educador(a), uma vez que só desta forma “ (...) serão capazes de reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre as suas capacidades (...) e sobre o seu estado emocional” (Kalvaboer, 1997, citado por Moyles, 2006, p.100). O adulto, estando atento ao brincar da criança no decorrer do dia, percebe que a criança é feliz, mas também que aprende com as brincadeiras que realiza. Muitas vezes na prática educativa em Jardim-de-infância, as crianças chamavam o adulto para participar nas suas brincadeiras, mas a criança é que direcionava a brincadeira de acordo com a sua imaginação e o adulto tinha apenas o papel de seguir as suas orientações e colocar algumas questões que levassem a criança a pensar e desenvolver a sua imaginação.

É assim necessário que o educador seja sensível e que possa ajudar as crianças no processo de aprendizagem (Johansson, 1999, 2007), permitindo a existência de, “ (...) brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade” (Kishimoto, 2002). No decorrer dessas brincadeiras, o adulto deve encontrar o equilíbrio e colocar questões com intencionalidade que levem a criança a refletir e que permitam a atribuição de sentido e significado às suas vivências e ao seu meio social e que ajudem ao desenvolvimento da linguagem verbal. No decorrer da prática educativa muitas vezes ao entrar nas brincadeiras das crianças era perceptível que estas faziam um jogo de imitação do que era o seu contexto social, ou seja, brincar ao faz de conta. Então aí o papel do adulto é ajudá-las a perceber o seu mundo, fazendo com que as crianças consigam exteriorizar as suas ideias e dar-lhes significado.

As conceções de Vygotsky e Brunner apontam que o papel do adulto deve ser o de apoiar o desenvolvimento da criança, deixando espaço para a brincadeira livre, mas também para a estruturação do brincar ou das atividades de uma forma adequada ao desenvolvimento individual de cada criança.

Contudo, torna-se também importante perceber a organização do espaço como uma estrutura de oportunidades para o desenrolar dessas brincadeiras.

2.3. O espaço onde a criança brinca

Como refere Piaget (1983), a criança realiza a sua aprendizagem pelo contacto que estabelece com o seu mundo exterior através do meio familiar, escolar e social, avaliando não o meio ou a pessoa na construção do conhecimento, mas sim o papel interativo entre ambos. Através da interação com o meio que a envolve, a criança recolhe informação, integra-a e processa-a em função da organização interna que possui. Importa compreender o contexto em que a criança brinca, tendo em conta que a escolha de uma atividade lúdica feita pela criança é influenciada pela interação de vários fatores, tais como os ambientais (espaço disponível, tipo de local), pessoais (idade, sexo, status, condições de membros do grupo) e culturais (convenção de comportamentos, moda, estação do ano) (Moyles, 2006). Muitas vezes ao observar as brincadeiras das crianças na prática educativa, o seu comportamento mudava de acordo com as crianças com quem brincavam, mas também com o espaço onde brincavam, com os materiais que tinham à disposição. Brincar no exterior era para as crianças mais desafiador por terem de dar asas à sua imaginação do que no interior que tinham materiais já estruturados. Com isto, pode-se dizer que o espaço pode ser um fator facilitador ou limitador para o desenvolvimento da criança.

Zabalza (1992) refere que o espaço é “uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.” (p.120).

Durante a prática educativa, o espaço interior das salas mudou e, ao questionar a educadora sobre essa mudança, a mesma esclareceu que ao longo do ano pode sentir-se a necessidade de mudar o espaço de acordo com as necessidades da criança e os

seus interesses. Assim sendo, o espaço não tem de ser fixo, durante um longo período e cabe ao educador perceber as necessidades e interesses das crianças e a partir daí re (organizar) o ambiente. Como vem referido nas OCEPE (ME, 2016, p. 28) “A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo.”, e ainda a escolha desses materiais deverá ser diversificada de modo “a atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 29).

Podemos assim concluir que o papel do adulto e o meio que rodeia a criança estão interligados, ou seja, em função do espaço onde a criança realiza as suas brincadeiras, o adulto têm de proporcionar-lhe objetos e recursos para que a sua imaginação possa fluir.

2.4. O Brincar no espaço exterior em Jardim de Infância

“O ambiente é visto como algo que educa a criança: na verdade, ele é considerado o terceiro educador”.

(Gandini, n.d, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.157)

Como referido acima, é no exterior que por vezes as crianças se sentem mais realizadas e felizes quando brincam. Assim sendo, torna-se importante neste trabalho perceber também qual a importância do exterior para o desenvolvimento da criança.

No jardim-de-infância onde decorreu o estágio, o exterior ou “recreio” era privilegiado e as crianças ansiavam por ir brincar, ficando tristes quando, por algum motivo, não o podiam fazer.

Hoje em dia, as preocupações que existem por parte da sociedade em estruturar ambientes educativos seguros e protegidos, livres de riscos para as nossas crianças,

faz com que sejam esquecidas as implicações que isso pode trazer, impedindo-as de brincarem livremente.

Como refere Neto (2000), nos dias de hoje, o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico e natural, deram lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado. As crianças passam muito tempo fechadas em casa, em vez de brincarem na rua, ao ar livre. O autor refere ainda que a rua é um potencial espaço de jogo e que está a desaparecer na sociedade, o que pode trazer implicações para as crianças como a diminuição da autonomia e do desenvolvimento motor e emocional. As crianças precisam de conviver com outras crianças ao ar livre, experimentar a água e a terra, inventar jogos, viver aventuras que são inerentes ao jogo para que adquira capacidades de defesa e de adaptabilidade à nossa sociedade.

De acordo com as OCEPE (ME, 2016, p. 29), “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.”. Hewes (2006) realça o impacto positivo no bem-estar físico e psicológico que o brincar no exterior tem para a criança. Ao brincar no exterior, a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem a oportunidade de desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experimentar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar, contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os e manipulando-os tendo em vista o fim pretendido.

Pelo que se constatou na prática educativa, os espaços exteriores de que as crianças mais gostavam eram aqueles que traziam desafios a nível físico e imaginário para as crianças, o que se veio a comprovar mais tarde no estudo realizado no contexto de estágio na instituição. O facto de o Jardim-de-infância possuir um espaço exterior rico em diversidade, desde, cozinha de lama, florestas, pneus, horta, permitia às crianças terem contacto com diversos fatores que a natureza lhes proporcionava,

como testar o seu equilíbrio ao trepar às árvores, sentir o vento e o cair das folhas, nas florestas, desenvolver a sua imaginação na cozinha de lama, perceber o mundo exterior e desenvolver várias sensações no contacto com a horta.

Brincar no exterior leva também a que a criança ganhe imunidade, desenvolva a sua visão, o equilíbrio e a consciência do seu próprio corpo. A partir de experiências motoras, a criança realiza o conhecimento do seu físico, o que é imprescindível para a noção de espaço, desenvolve o pensamento e o imaginário e como vê e age sobre as relações construídas (Almeida, 2005). Além destas competências, a criança está apta para desenvolver a alfabetização, a linguagem, a cultura e o domínio da matemática e das ciências na exploração das suas brincadeiras, mas também os diálogos que são estabelecidos e as relações que se criam, como refere (Thigpen, 2007).

Blatchford (2004) refere também que, “muitos estudos de carácter observacional têm destacado a necessidade de as crianças poderem trepar, correr e perseguirem-se umas às outras livremente e envolverem-se em atividades barulhentas e agitadas.”. Brincar no exterior dá também a oportunidade de as crianças descobrirem várias sensações, como o toque do vento no rosto, ver as folhas cair ou a mudar de cor, apreciar a fragilidade e beleza das flores, sentir o cheiro da chuva, tocar e apreciar os seres vivos. Isto faz com que as crianças tenham uma maior probabilidade de serem capazes de fazer conexões com outras experiências sensoriais e aprenderem noutros contextos (Thomas & Harding, 2011).

As crianças que passam mais tempo a brincar ao ar livre são menos propensas a terem problemas de visão (McBrien, Morgan & Mutti, 2008). Logo, quando as crianças frequentam o Jardim de Infância, devem entrar em contacto com o exterior, competindo ao/à educador/a prestar atenção à sua exploração, oferecendo apoio físico, moral e interagir com as crianças na sua apreciação de todos os elementos do espaço exterior. Esse apoio, segundo Post e Hohman (2011), passa por designadamente “observar a natureza com as crianças” e “acabar de forma tranquila o tempo no exterior” (p.273).

Podemos assim concluir que “o ambiente é utilizado como um recurso educativo duplo: como meio para investigar e descobrir autonomamente, utilizando processos

de observação e contacto direto e, também, como fonte de material, autêntico e real, através do qual se podem efetuar atividades educativas integradoras” (Máximo-Esteves, 1998, p. 54). Concluímos também que brincar no exterior ajuda a criança a criar conexões positivas com a natureza. Elas beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual, ao mesmo tempo que promovem o amor e o respeito pela natureza (Wilson, 2012).

Posto isto, torna-se crucial perceber como o brincar é orientado no currículo do pré-escolar.

2.5. O Brincar no currículo em Educação Pré-Escolar

Como se refere nas OCEPE (ME, 2016, p. 14) não existindo um currículo nacional, os educadores devem apoiar-se na Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como “uma referência para construir e gerir um currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo”.

Deste modo, é importante perceber como os educadores devem gerir o seu currículo em função das necessidades das crianças para que a aprendizagem seja significativa. Para Hoffman e Lamme (1989), a aprendizagem é apenas significativa quando as crianças atribuem um significado pessoal a novas informações, existindo a oportunidade de uma aprendizagem de dentro para fora. Essa aprendizagem segundo as OCEPE (ME, 2016, p.9) “influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida.” Logo o desenvolvimento e a aprendizagem da criança não se podem desvincular. Assim em educação Pré-escolar devemos ver a criança como um ser singular de desenvolvimento e aprendizagem. Esse desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social em que a criança desempenha um papel dinâmico (ME, 2016).

O educador deve ser capaz de observar a criança como um agente do seu próprio saber e das aprendizagens concretizadas nas suas brincadeiras, a criança deve ser

ouvida e ter a liberdade de escolher as suas brincadeiras, como já referido anteriormente. As OCEPE (ME, 2016) referem que dar à criança essa oportunidade de escolha torna-a agente da sua aprendizagem e assim demonstra confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

Fazendo a ponte entre a teoria e a prática de estágio, foi possível observar que a educadora todas as semanas fazia registo escrito dos interesses de cada criança para planificar a semana seguinte. Ao longo dos dias registava também por meio de fotografia algumas construções elaboradas pelas mesmas, desde desenhos a certas brincadeiras, para que essa informação fosse depois refletida e avaliada. Pôde-se ainda observar que as ideias das crianças não se limitavam a um registo mas também eram colocadas em prática.

Ao escutar a criança, o educador percebe que o brincar “é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (ME, 2016, p. 12). Quando a criança escolhe com quem brinca, ao que brinca, permite que esta se desenvolva e esteja mais apta para a resolução de problemas, estabelecer diálogos, ser autónoma. “Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidade.” (ME, 2016, p.12).

Na instituição acolhedora do estágio, as crianças eram vistas como sujeito ativo, onde eram escutadas e era tido em conta os seus interesses, o que mais tarde se veio a constatar nas brincadeiras que tinham, onde as crianças sabiam escutar o outro e ter em conta também a opinião do outro, sabendo que, em momentos de conflito e para solucionar o problema, escutar e dialogar eram dois conceitos chave na resolução do mesmo. Este direito transporta-nos para a capacidade de saber escutar o outro, o que “parece ser uma predisposição inata presente no nascimento, que apoia os processos de socialização e de aculturação das crianças” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 238), mas também faz com que sejam constituídas condições essenciais para que a “criança aprenda com sucesso, ou seja, aprenda a aprender” (ME, 2016, p.12).

Em modo de conclusão, as OCEPE (ME, 2016, p.12) referem que, “Esta curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade”, ou seja, em Educação Pré-escolar as atividades interligam-se com a finalidade de construir alicerces de uma aprendizagem ao longo da vida, integrando as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem. A concretização desses alicerces exige que um educador de infância esteja atento à criança e reflita sobre a sua prática, com um interesse contínuo, o de melhorar a qualidade de resposta educativa (ME, 2016, p.12).

II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

3.1. Identificação da problemática e questão de partida

Diversos autores defendem que o brincar é indispensável para o desenvolvimento integral e saudável das crianças, tendo o espaço exterior um papel extremamente importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Contudo, muitos alertam para o facto de as crianças terem pouco tempo e espaço nas suas vidas para brincar e, em especial, no espaço exterior. São muitos os alertas dos especialistas para que se criem mais espaços de brincadeira ao ar livre e que as crianças possam ter mais tempo para brincar em contexto de ócio. Brincar ao ar livre é, como referem White e Stoecklin (1998), importante para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança. Os riscos e desafios que surgem à medida que a criança brinca no exterior e o estabelecimento de limites a ela própria fazem com que a autonomia seja mais facilmente fornecida ao ar livre, promovendo confiança, o que se reflete no aumento da autoestima e confiança nas suas próprias habilidades (Thomas & Harding, 2011).

Durante a prática educativa pôde-se constatar que a instituição atribuía muita importância ao brincar e à utilização do espaço exterior para esse fim. Considerando que as crianças devem ter uma voz ativa na construção do seu processo de aprendizagem e nas decisões relativas ao meio em que se inserem, entendeu-se que seria importante perceber os benefícios do brincar apresentados no ponto 2.4 deste trabalho, segundo perspetivas das próprias crianças face ao contexto que conhecem. Deste modo, procurou-se perceber *quais os significados e as perspetivas que as crianças têm sobre o brincar no Jardim de Infância, em especial no espaço exterior*. Para recolher a informação, recorreu-se à Abordagem Mosaico de Clark (2010) que se baseia numa pedagogia participativa e tem como objetivo escutar e envolver a criança na construção de aprendizagens.

3.2. Objetivos

Esta investigação tem como objetivos de estudo:

- ❖ Compreender a visão das crianças sobre em que consiste o brincar;

- ❖ Perceber qual o envolvimento e o papel do adulto nas brincadeiras das crianças;
- ❖ Identificar os espaços que as crianças associam ao brincar;
- ❖ Promover a melhoria dos espaços de brincadeiras do Jardim – de – Infância.

3.3. Questões orientadoras

Com vista a clarificar o que se pretende saber face à questão de partida e aos objetivos, foram formuladas as seguintes questões orientadoras:

- ❖ Como é que a criança define/caracteriza o brincar?
- ❖ Em que medida é que a criança distingue o brincar de outras atividades?
- ❖ Que finalidades é que a criança atribui ao brincar?
- ❖ Quem participa nas brincadeiras da criança?
- ❖ Qual o envolvimento do adulto nas brincadeiras da criança?
- ❖ Quem decide o tipo de brincadeira que a criança realiza?
- ❖ Qual o tipo de brincadeira que a criança prefere no exterior?
- ❖ Quais os espaços que a criança prefere para brincar?
- ❖ Quais os espaços que a criança associa ao Brincar?
- ❖ O que é que a criança gostaria de alterar nos espaços exteriores do jardim-de-infância e como o faria?

**CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO (ABORDAGEM
MOSAICO)**

4.1. Caracterização do Estudo

Esta investigação é um Estudo de Caso. Pretendeu-se observar e descrever a realidade existente numa instituição em particular, com uma abordagem de natureza qualitativa. É um estudo descritivo que pretende perceber quais os significados e as perceções que as crianças têm sobre o brincar no Jardim de Infância, em especial no espaço exterior.

Para responder à questão de partida e aos objetivos desta investigação, foi selecionada como técnica de recolha de dados a entrevista individual e recorreu-se à Abordagem Mosaico, tendo sido feita uma análise de conteúdo da informação recolhida.

4.2. Seleção e caracterização dos participantes

Para a participação na investigação, reuniu-se um grupo de vinte e cinco crianças, catorze meninas e onze meninos, de cinco anos de idade. Foi-lhes apresentado e explicado o objetivo do estudo e a forma como decorreria, informando as crianças de que tinham liberdade para aceitar ou recusar participar, assim como, de desistir em qualquer fase do processo. Foi explicado ao grupo que a investigação englobava fazer percursos com máquinas fotográficas, fazer desenhos, dialogar com o adulto e com os colegas. Nesse sentido, das vinte e cinco crianças aceitaram participar cinco crianças, sendo três do sexo feminino e duas do sexo masculino.

O grupo foi descrito pela educadora como um grupo ativo, dinâmico, curioso, interessado e participativo, o que no decorrer da investigação se veio a observar, acrescentando também a sua autonomia e iniciativa na realização das tarefas.

4.3. Abordagem Mosaico

Clark, (2011) caracteriza a Abordagem Mosaico como uma metodologia participativa, reflexiva, adaptável, incorporada na prática e multi-método.

Participativa, na medida em que reconhece as crianças como atores sociais competentes e especialistas das suas vidas, capazes de refletir sobre as suas experiências e opinar sobre os seus interesses e perspetivas. Reflexiva, uma vez que em parceria, crianças e adultos refletem acerca dos seus significados (Clark & Statham, 2005). A abordagem é vista como adaptável e incorporada na prática, visto que permite uma adaptação ao grupo de crianças e ao contexto onde as mesmas estão inseridas, bem como, permite que o processo de escuta seja vivenciado e ocorra durante os momentos do quotidiano (Clark, 2011). Por fim, é considerado um multi-método, uma vez que visa ouvir as crianças, recorrendo a instrumentos verbais e visuais, de modo a proporcionar a comunicação entre o adulto e crianças. Assim, podem ser utilizados diversos recursos tais como: entrevista a crianças e adultos com quem interagem frequentemente, observação direta, fotografias, construção de mapas, percursos e desenhos (Clark & Statham, 2005).

Esta Abordagem pretende dar voz às crianças para que as mesmas possam participar ativamente nas suas escolhas relativamente às brincadeiras e envolvê-las na tomada de decisões. As crianças possuem grande capacidade em dialogar sobre as suas vivências diárias, são “especialistas da sua própria vida” (Clark, 2011, citado por Oliveira – Formosinho, 2008, p.120). É importante, pois, que as suas vozes sejam “escutadas no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas falas são incorporadas na ação e na investigação” (Oliveira – Formosinho, 2008, p.70).

A Abordagem Mosaico estrutura-se em três fases: 1) a apresentação e explicação da funcionalidade da mesma aos participantes e à comunidade envolvida, assegurando o consentimento informado; 2) reflexão e interpretação das informações recolhidas a partir da partilha de significados; e 3) envolvimento das crianças na tomada de decisão acerca da transformação dos espaços (Clark & Statham, 2005; Clark, 2011; Máximo-Esteves, 2008).

O objetivo desta metodologia não se cinge apenas à escuta das crianças, mas também, sempre que possível, visa em agir em conformidade com as conclusões obtidas na fase anterior (Clark & Statham, 2005; Clark, 2011).

4.3.1. Procedimento utilizado na recolha de dados

Para a recolha de informação recorreu-se, como já referido, à Abordagem Mosaico. Este processo envolveu a recolha da documentação, a articulação de diferentes informações (diálogo, reflexão e interpretação) e a tomada de decisões sobre a continuidade ou mudanças a realizar no espaço do Jardim – de – Infância.

Em primeiro lugar, e antes de dar início à investigação com as crianças, foi necessário pedir autorização aos pais para a sua participação, os quais assinaram um consentimento informado (apêndice 1) no qual era explicado o objetivo da investigação. De seguida, foi a vez de as crianças assinarem esse consentimento (apêndice 2), onde se comprometiam a ajudar na investigação, sendo que foram informadas da possibilidade de abandonar a investigação se, e quando quisessem. Depois de asseguradas as questões éticas da investigação, foi explicado ao grupo mais detalhadamente o que era pretendido com o estudo.

O primeiro momento de desenvolvimento da investigação foi a recolha de imagens, tendo sido distribuídas câmaras fotográficas pelas crianças para que pudessem fotografar os sítios que mais gostavam do Jardim-de-Infância (apêndice 3), sendo que mais tarde lhes foi pedido que fizessem uma seleção de fotografias para a construção dos percursos da investigação. O facto de as crianças terem de fazer essa seleção, possibilitou que as mesmas assumissem um papel de decisores implicados no processo de investigação. Em paralelo com esta tarefa, as crianças tinham à disposição folhas e lápis para que desenhassem os espaços que fotografavam, sendo que algumas crianças não desenharam todos os espaços, apenas os seus favoritos (apêndice 4).

Num segundo momento, o grupo começou a elaborar os mapas (apêndice 5) e em paralelo realizaram-se as conversas, entre crianças e adulto em que foram discutidos alguns aspetos dos espaços exteriores que a instituição possuía e quais as brincadeiras que neles mais gostavam de realizar. Este diálogo assume-se como importante para que as crianças se ouçam umas às outras e respeitem os tempos de que cada criança necessita para expor o seu pensamento. Aqui o papel do adulto é de mediador da conversa, deixando espaço para a discussão entre e com as crianças.

As tarefas descritas anteriormente respeitaram o ritmo de cada participante, o que fez com que cada criança fosse avançando na investigação ao seu ritmo e respeitando o ritmo de todos os colegas.

A fase seguinte da investigação foram as entrevistas individuais, realizadas no espaço exterior (apêndice 6). Algumas entrevistas foram realizadas em passeio pelos espaços e outras sentados num lugar mais sossegado, mas todas elas em formato de diálogo com a criança para que esta não se sentisse inibida em responder às questões. Considera-se que esta fase foi extremamente rica e valiosa no processo de recolha de dados, tanto pela linguagem verbal utilizada como pela não-verbal, sendo os gestos e os olhares complementares ao discurso e fundamentais para a compreensão do pensamento e do discurso da criança. O diálogo que se estabeleceu entre adulto – criança fez com que as mesmas refletissem sobre aspetos do seu dia-a-dia.

Uma das últimas fases da investigação foi a realização da manta mágica (anexo 7) com todos os elementos recolhidos durante a investigação. Nessa manta constavam os desenhos, os mapas, os percursos e as entrevistas. Por questões de tempo não foi possível a exposição da manta mágica na instituição, mas o grupo que participou na investigação teve um momento de discussão e avaliação da mesma (anexo 8). O grupo fez uma avaliação positiva sobre a sua participação nesta investigação. Quando questionadas sobre o que mais tinham gostado, as respostas foram unânimes, dizendo que gostaram de fotografar, por ser uma boa experiência pegar numa máquina fotográfica, e referindo que naquilo que mais sentiram dificuldade foi conversar com o adulto porque, por vezes, as perguntas eram difíceis.

A última fase da investigação deveria ter sido a transformação dos espaços da instituição segundo a tomada de decisão das crianças. Esta fase não foi possível realizar considerando a posição da investigadora como estagiária, mas as perspetivas das crianças face a esta questão serão apresentadas mais à frente.

4.3.2. Apresentação dos dados recolhidos

Neste capítulo procede-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos. Para tal, as informações foram agrupadas em conceitos genéricos, estabeleceram-se relações entre os conceitos agrupados e, posteriormente à sua categorização (Flick, 2009). Neste sentido, os dados obtidos foram organizados em três categorias: 1) Visão do brincar; 2) Interação entre crianças e adultos no brincar; 3) Espaços onde brincam.

Relativamente à primeira categoria todas as crianças atribuíram sentimentos positivos ao brincar, referindo ao longo da conversa e da investigação que é divertido, fazem coisas divertidas quando brincam e aprendem jogos novos com os amigos. Brincar com os amigos é o que as crianças mais gostam, cada uma com as suas brincadeiras preferidas. Como evidenciou a criança M.I.: “Eu gosto de brincar porque brinco com todos os amigos.” e “Para mim brincar é estar com os amigos e fazer coisas divertidas.” Brincar para estas crianças não tem uma finalidade, mas associa-se a sentimentos de felicidade e bem-estar, o que se torna importante num ambiente de jardim-de-infância. Como foi dito pelas crianças M.I e M: “Brincar é importante para as crianças, não tem finalidade.”, “É importante brincar porque é divertido. Quando brinco gosto das brincadeiras que fazemos.”, “Brincar é importante porque nos faz bem, divertir-me e fico feliz.” Esta instituição privilegia o brincar para o desenvolvimento das crianças, o que se tornou claramente visível quando as mesmas foram questionadas acerca do que faziam quando não estavam a brincar. Para elas estavam sempre a brincar e quando não o faziam estavam na sala a fazer registos ou a conversar com os amigos, como esclarecido pela criança L e a criança C: “Quando não estou a brincar estou na sala a fazer registos.”, “Quando não estou a brincar estou a conversar com os amigos.”, ou seja, podemos concluir que este grupo de crianças associam o brincar ao movimento, ao explorar, ao desencadear brincadeiras com os amigos.

Relativamente à segunda categoria, as crianças associaram as relações entre pares às brincadeiras com os melhores amigos, uma vez que é com eles que passavam maior parte do seu tempo. Como dito pela criança M: “Brinco mais com os

melhores amigos, porque gostam das mesmas coisas que eu.”. Também foi colocado em evidência o papel do adulto perante o brincar, do ponto de vista das crianças os adultos brincavam com elas, sendo que quem brincava mais eram as estagiárias. Como nos afirmou a criança L: “Eu brinco sempre com os meus melhores amigos e os adultos não brincam connosco, só as estagiárias.” Já as respostas sobre quem escolhe as brincadeiras são díspares. Algumas evidenciaram que, às vezes, escolhiam as brincadeiras, mas outras vezes são os amigos. Segundo a criança M: “Eu às vezes escolho as brincadeiras aqui no exterior, mas outras vezes são os amigos.”. Outras são da opinião que são apenas os amigos que escolhiam as suas brincadeiras, como a criança C que “Raramente escolho as brincadeiras no exterior, são os amigos que mais escolhem e eu brinco.” e a criança M.I era da opinião que os adultos também escolhiam algumas das suas brincadeiras no exterior “Somos todos que escolhemos as atividades no exterior, ou então a educadora, a auxiliar ou as estagiárias.”

Em resposta à última categoria acerca dos espaços onde as crianças brincam, todas apontaram o espaço exterior como o seu preferido. No exterior estas crianças brincavam nos seus locais preferidos escolhendo com quem queriam brincar, desenvolvendo assim a sua imaginação. A criança C escolheu como sítio preferido a Cozinha de Lama onde iam algumas vezes, “Eu gosto mais de brincar na cozinha de lama, é o meu sítio preferido.”. Porém, todas as crianças fizeram referência à cozinha de lama como um espaço onde podiam cozinhar com lama, terra e plantas, nela brincavam às mães e aos pais e também faziam atividades com as estagiárias. A imagem abaixo mostra esse espaço.



Figura 1 - Cozinha de lama

Já a criança M escolheu o escorrega como sítio preferido, um espaço onde brincavam com frequência “O sítio onde mais gosto de brincar é no escorrega, é divertido com todos os amigos. Este sítio também foi apontado por outras crianças como um espaço onde brincavam com maior frequência e além de escorregarem com os amigos também realizavam jogos como a entrega de pizzas na cozinha do escorrega.



Figura 2 - Escorrega



Figura 3 - Cozinha do escorrega

O campo de jogos foi outro local apontado pelas crianças para a realização de jogos com todo o grupo de crianças e com as estagiárias, mas também jogar a bola com os melhores amigos.



Figura 4 - Campo de Jogos

Uma das crianças apontou os baloiços como a primeira brincadeira que realizou no Jardim – de Infância e nunca mais esqueceu, nele elas podiam baloiçar para a frente e para trás como muito força.

**Figura 5 - Baloios**

Em suma, verifica-se que as crianças definiram o brincar como momentos de felicidade, de bem-estar, de conforto e também de desafios perante as brincadeiras que iam realizando privilegiando as interações com os seus amigos para se sentirem realizadas no brincar. Outro aspeto de evidenciar, diz respeito aos espaços escolhidos como os preferidos das crianças, por exemplo, a cozinha de lama, a horta, o campo de jogos eram locais não frequentados com tanta regularidade como era o escorrega e os baloiços, mas que mesmo assim eram os seus prediletos por se sentirem satisfeitos e envolvidos nas diversas brincadeiras que realizavam. Nesses locais ou em outros do espaço exterior as crianças preferiam brincadeiras com movimento, com diálogo entre todas, que colocasse à prova a sua imaginação e a sua motricidade como brincar à entrega de pizzas nos triciclos e no escorrega, ou ainda cozinhar na cozinha de lama. Nesta instituição todos os espaços eram associados ao brincar, uma vez que

durante todo o processo as crianças referiram várias vezes que brincavam todo o dia no Jardim-de-Infância.

A fim de terminar a investigação e satisfazer as necessidades das crianças, teria sido importante concretizar a terceira fase da abordagem - a mudança dos espaços - que nos permitiria ver o envolvimento do grupo em tal tarefa e testemunhar a sua satisfação por poderem brincar nos espaços que imaginavam. Mas, devido ao facto da minha posição enquanto estagiária não foi possível concretizar esta terceira fase. Mesmo assim, importa referir que as crianças gostariam de mudar alguns espaços exteriores do Jardim-de-Infância para que as brincadeiras se tornassem mais satisfatórias. Algumas gostavam trocar os sítios das coisas e de juntar alguns sítios, como foi o caso da criança C: “Eu gostava de juntar a cozinha de lama aos baloiços para poder brincar sempre no meu espaço preferido.” e a criança M.I: “Aqui no jardim-de-infância gostava que no sítio do escorrega estivesse uma casa com uma cozinha e outras coisas que depois houvesse umas escadas e no cimo uma torre e um escorrega em caracol.”. Pelo contrário, a criança L diz que não mudaria nada: “Eu não mudava nada, gosto do espaço assim como está.”.

Com esta investigação a partir dos diálogos e das conversas com as crianças, percebi que quando uma criança participa, ela toma consciência das suas escolhas e desenvolve o sentimento de competência e autoria descobrindo a importância de pensar por si própria acerca das coisas que lhe diz respeito (Gronlund & Engl, 2001, citado por Azevedo & Oliveira – Formosinho, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Terminada esta etapa torna-se importante refletir acerca de todo o processo formativo e das conclusões, bem como das aprendizagens alcançadas com a Abordagem Mosaico.

Uma das componentes que se destaca em Jardim – de – Infância é a escuta ativa. Este foi um dos aspetos tidos em conta durante a prática educativa, ouvir as crianças, ouvir as suas preocupações, os seus interesses, as suas visões. Como referem Hohman e Weikart (2004, p.47), “as reflexões das crianças sobre as suas ações são uma parte fundamental do processo de aprendizagem.”. Esta posição de escutar, de observar, de perceber a criança permite que se conheça melhor o grupo, mas também cada criança na sua singularidade.

A prática educativa, no final, tornou-se curta para o que estava perspetivado a realizar com o grupo, mas suficientemente gratificante, deixando uma grande marca de muita saudade. Apesar de todas as dificuldades sentidas no início, as expectativas ficaram superadas. Isso deveu-se também ao facto de o ambiente envolvente ser calmo e de ajuda mútua, tanto entre colegas de estágio, mas também com a educadora cooperante que desempenhou um excelente papel em apoiar todas as ideias levadas avante.

No que se refere à Abordagem Mosaico, a metodologia é relevante não só pelo facto de permitir ouvir as crianças e, conseqüentemente, produzir uma pedagogia diferenciada, mas também possibilitar recorrer à documentação produzida por estas, viabilizando que comuniquem com os adultos através das suas cem linguagens (Clark & Statham, 2005; Oliveira – Formosinho, 2008). A metodologia permite também compreender melhor como se realiza a escuta ativa das crianças, bem como tomar consciência da sua importância. Segundo Oliveira – Formosinho (2008) esta escrita é fundamental para o conhecimento efetivo das crianças, permitindo assim responder às suas necessidades e interesses com mais eficácia.

No que respeita aos objetivos desta investigação, os mesmos foram alcançados com a Abordagem Mosaico. O brincar na visão das crianças é visto como algo que

faz parte do seu dia-a-dia. Envolvem-se em brincadeiras que lhes transmitam felicidade, divertimento, mas também que lhes permitam estabelecer diálogos entre os pares com quem partilham as suas experiências e ambicionam novas brincadeiras. Esses pares são normalmente os seus melhores amigos e por vezes o grupo todo quando as brincadeiras são estruturadas pelo adulto. Por sua vez, o adulto na visão das crianças não se envolve nas suas brincadeiras, tomando uma posição de observador. No que se refere aos espaços que as crianças associam ao brincar, uma vez que esta investigação incidiu mais no exterior, as crianças enfatizavam com maior regularidade os espaços a que tinham acesso todos os dias, como o escorrega, os baloiços, os triciclos, os pneus onde se dava um novo significado aos materiais que tinham à disposição. Contudo, os seus espaços preferidos eram tidos em consideração por neles se sentirem realizados e envolvidos na sua plenitude nas brincadeiras que realizavam, como é o caso da cozinha de lama, da horta, do barco dos piratas. E esse favoritismo tornou-se visível quando questionadas sobre o que gostariam de mudar no espaço exterior do Jardim- de – Infância foi unânime que gostariam de trazer os locais referidos anteriormente para mais próximo delas e, deste modo se envolverem em brincadeiras de plena satisfação e divertimento.

Posto isto, teria sido importante realizar a última fase da investigação para perceber melhor o envolvimento das crianças na tomada de decisão mas, como já mencionado anteriormente, não foi possível. Contudo, esta investigação tornou-se claramente uma mais-valia para compreender a visão das crianças. O seu contributo para esta investigação foi de facto positivo. Permitiu olhar para o brincar da perspetiva da criança, ficar a conhecê-la melhor, conhecer os seus interesses, perceber as suas ideias, mas também certificar que quando a criança é chamada a participar, é escutada e se envolve no processo de decisão, sente-se implicada e tem capacidade para ser parte ativa na mudança sendo, portanto, um valioso recurso para promover ambientes mais estimulantes e satisfatórios de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

A

Almeida, P. (1987). *Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.

Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Lisboa: Prime Books.

Azevedo, A. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A documentação da aprendizagem: a Voz das crianças*. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.117-143). Porto Editora. Porto.

B

Bissaya Barreto, F. (1970). *Uma Obra Social*. Coimbra: Coimbra Editora

Blatchford, Iram Siraj (Coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

C

Clark, A. e Statham, J. (2005). *Listening to young children - Experts in their own lives*. *Adoption & Fostering*, nº29, pp. 45-56.

Clark, A., e Moss, P. (2011). *Listening to Young Children The Mosaic Approach*. National children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation. London.

F

Ferland, F. (Ed.) (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Folque, M. (2012). *Aprender a aprender no pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lisboa.

G

Gaspar, M. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky*. Cadernos de Educação de Infância, nº90, pp.8-10. Lisboa: APEI.

Ginsburg, K. R. (Janeiro de 2007). *The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent- Child Bonds*. Pediatrics, 119, pp. 183-191.

H

Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

J

Johnson, J. E., Christie, J., & Wardle F. (2005). *Play, Development and Early Education*. Allyn and Bacon, Boston, MA.

K

Kishimoto, T. M. (2002). *Brincadeira*. In: *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

L

Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A processoriented child monitoring system for young children*. Leuven: Centre for Experiential Education.

M

Machado, Marina (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola

Máximo-Esteves, L. (org.) (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.

McBrien, N., Morgan, I., & Mutti, D. (2008). What's hot in myopia research. The 12th International Myopia Conference, Australia. *Optometry and Vision Science*. 86 (1), 2-3. doi: 10.1097/OPX.0b013e3181940364

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Moyles, J. (Org) (2006). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

N

Neto, C. (2000). *O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Acedido em 06 de Novembro de 2016 a partir de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>

O

Oliveira, V. B. (org.) (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (2.^a ed.). Petrópolis: Editora Vozes

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S.B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.13-29). Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011). *O Espaço na Pedagogia-Em-Participação*. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-69). Porto Editora. Porto.

P

Pramling Samuelsson, I. 2005. *Can play and learning be integrated in a goal orientated preschool?* Early Childhood Practice: The Journal for Multi-Professional Partnerships 7, no. 1: 5–22. <http://www.earlychildhoodpractice.net>

Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia* (9.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiros Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Q

Queiroz, N. L., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia, 16(34), 169-179.

R

Rosa, A. R. (2013). *A importância do Brincar no Exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra.

S

Samuelson, I. P., & Pramling, N. (2013). Play and learning. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters, *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-5). Montreal: Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Obtido em 03 de Junho de 2017, de <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/play-and-learning>

Silva, A. F., & Santos, E. C. (2009). *A importância do Brincar na educação Infantil*. Mesquita.

T

Thigpen, B. (2007). *Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles*. *Zero too three*, 28 (1), 19-23.

Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). *Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras*. In C.

Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.

V

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

W

Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children: Encouraging creative play and Learning in natural environments* (2ª ed.) Nova Iorque: Routledge.

White, R., & Stoecklin, V. (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. Early Childhood Newsmagazine.

Z

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação

Decreto-lei n.º 119/2009, de 19 de Maio de 2009

ANEXOS

Anexo 1- Consentimento dos pais para a participação na investigação

Pedido de Consentimento Informado

Eu, Carolina Protásio Albuquerque, estudante do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, solicito a sua autorização para a recolha de registos escritos, áudio, vídeo e fotográfico do seu educando.

Os vários registos recolhidos serão para uso exclusivo de um estudo para efeitos de Relatório Final de Mestrado.

Como estratégia irei recorrer à “Abordagem de Mosaico” que visa “dar voz” às crianças procurando compreender as suas perspetivas relativamente ao brincar nos espaços do jardim-de-infância.

Será garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como o sigilo em relação à identidade das crianças aquando da divulgação dos resultados do estudo, preservando a sua imagem física e psicológica.

A participação é voluntária, carece da anuição por parte da criança e pode ser interrompida a qualquer momento do processo, salvaguardando qualquer desconforto da criança.

Se desejar qualquer esclarecimento acerca do estudo queira contactar-me ou à educadora cooperante.

Desde já, grata pela sua colaboração.

Contacto (estudante):911155973
Coimbra, Julho de 2016

A estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar



Eu, _____ (nome do/a encarregado/a de educação) autorizo/não autorizo (**riscar o que não interessa**)
o/a _____ meu/minha _____ educando/a

_____ a participar no estudo proposto, e a conseqüente recolha de registos escritos e audiovisuais.

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 2 - Consentimentos das crianças para a participação na investigação

Consentimento Informado da Criança

Eu, Carolina Protásio Albuquerque, estou a realizar um estudo sobre o brincar e gostava que colaborasses comigo, para

isso terás de:  (conversar),  (tirar

fotografias) e  (desenhar).

Queres colaborar comigo?

SIM



NÃO



Coimbra, Maio de 2016

Anexo 3 - Recolha de imagens dos espaços exteriores do Jardim-de-Infância



Figura I - Recolha de imagens



Figura II - Escolha das imagens

Anexo 4 - Realização dos desenhos dos espaços favoritos



Figura III - Desenhos dos espaços favoritos

Anexo 5 - Mapa da instituição



Figura IV - Construção do mapa

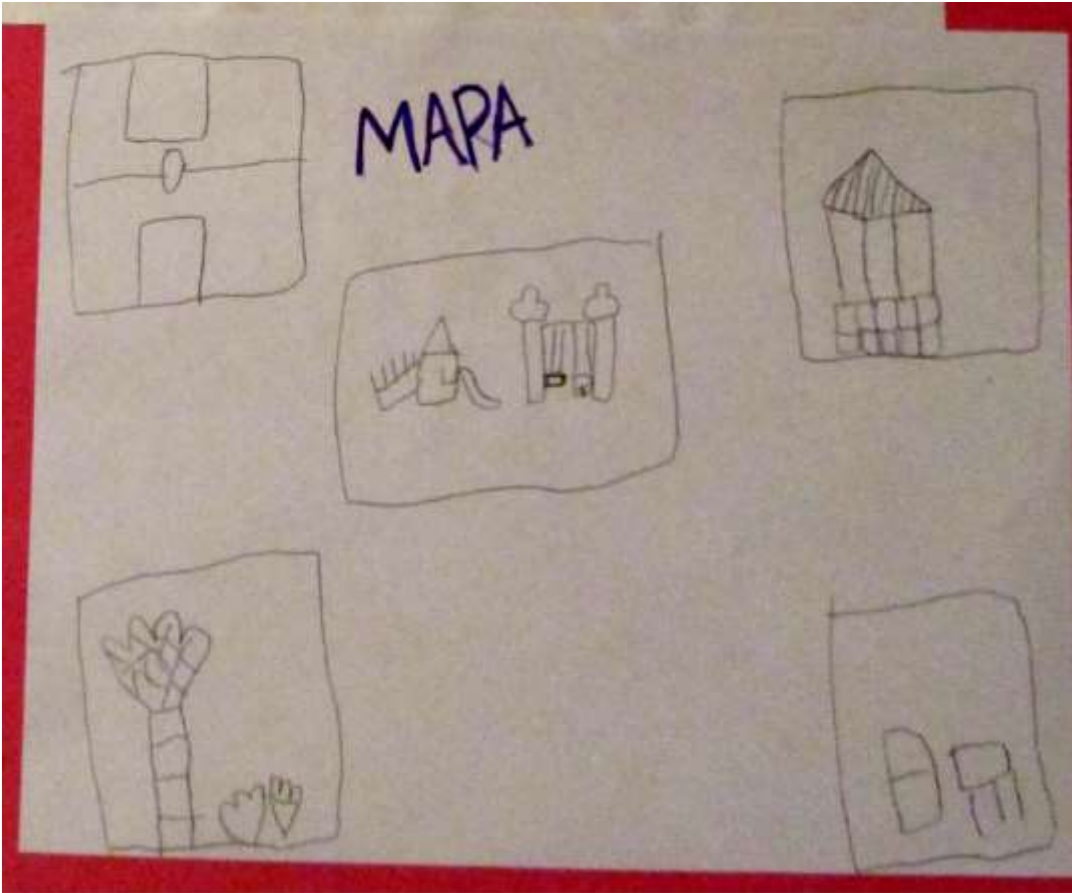


Figura V - Conclusão da construção do mapa

Anexo 6 - Guião de Entrevista feita às crianças

Questões Orientadoras da Investigação	Questões para a Entrevista Semiestruturada às Crianças
Como é que a criança define/caracteriza o brincar no jardim-de-infância? Como o distingue de outras atividades, e quais?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostas de brincar? 2. Para ti, o que é brincar? 3. Quando não estás a brincar estás a fazer o quê?
Que finalidades é que a criança atribui ao brincar?	<ol style="list-style-type: none"> 4. Porque é que gostas de brincar? 5. Porque é que achas que é importante brincar? O que acontece quando brincas?
Que tipos de brincadeira prefere no exterior? Quem as decide?	<ol style="list-style-type: none"> 6. Quais são as tuas brincadeiras preferidas em casa e no exterior? 7. És tu que escolhes as brincadeiras no Jardim-de-infância quando estas no espaço exterior? Se não, quem? 8. Com quem costumavas brincar? E os adultos também brincam?
Que espaços a criança associa ao brincar no exterior?	<ol style="list-style-type: none"> 9. Brincas muito no espaço exterior do Jardim-de-infância? 10. Onde gostas mais de brincar no exterior? Porquê? 11. Podes brincar sempre em todos os espaços do Jardim-de-infância?
O que é que a criança gostaria de alterar	<ol style="list-style-type: none"> 12. O que mudarias no jardim-de-infância para melhorar as tuas brincadeiras?

nos espaços do jardim-de-infância e como o faria?	13. Se pudesses planear um dia inteiro no jardim-de-infância, o que farias?
---	---

Anexo 7 - Construção da Manta Mágica



Figura VI - Construção da manta mágica pelas crianças

Anexo 8 - Discussão a apresentação da Manta Mágica



Figura VII – Discussão em grupo da manta mágica