



Flávia Patrícia Carvalho Ferra
Nº 110139012

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão definitiva)

Brincar na Creche e no Jardim de Infância

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dezembro 2013

Orientação: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Candidata: Flávia Patrícia Carvalho Ferra nº 110139012

Agradecimentos

À minha família que me apoiou ao longo do percurso académico e que me permitiu chegar ao último ano de curso para que eu pudesse formar-me como educadora de infância,

ao meu companheiro pelo seu apoio incondicional e por toda a força que me transmitiu para seguir os meus sonhos e nunca desistir,

ao professor Augusto, que tanto me apoiou enquanto orientador, fornecendo orientações indispensáveis neste trabalho, e que nunca desistiu de mim colaborando assim, para a construção deste trabalho, manifestando sempre uma grande preocupação em apoiar-me e ainda auxiliar-me no que respeita a construção da minha identidade profissional,

à professora Manuela, que me apoiou na realização deste trabalho através da partilha de materiais da temática deste estudo,

à minha colega e amiga Ana, por me apoiar em todos os momentos vividos e partilhados durante o percurso académico e ainda por ter acreditado sempre em mim e no meu futuro enquanto profissional de educação,

às crianças, pois sem elas este percurso e trabalho não fariam qualquer sentido. Foram participantes extraordinárias, aprendi e cresci imenso com elas...

às educadoras participantes neste estudo, pela confiança, apoio e disponibilidade durante o período de estágio,

a todos o meu muito obrigado.

...

Resumo

O presente projeto de investigação tem como objetivo compreender o modo como as educadoras cooperantes agiam relativamente ao brincar.

Através deste trabalho será visível a reflexão realizada através da investigação-ação e todos os processos envolventes, como a interpretação de informações que foram recolhidas nos dois contextos de estágio. Este estudo irá apresentar características qualitativas dos fenómenos educativos, assim, o planeamento e análise de informações ocorrerá ao longo de toda a investigação. Este trabalho visa reconhecer uma metodologia qualitativa por apresentar um plano flexível.

Pretendi assim, valorizar o brincar das crianças através das intervenções realizadas e das informações obtidas através da observação participante.

Os contextos de estudo foram realizados nas instituições de creche e jardim de infância onde decorreram os estágios no âmbito do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar. Os participantes deste estudo foram as educadoras participantes e as crianças que fizeram parte do processo de investigação e de aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar; creche; jardim de infância; investigação; aprendizagem.

Abstract

The current investigation project, has as an objective to understand and interpret the conceptions and perspectives of the caretakers when it comes to playtime and what this represents as building blocks for their professional experience towards both children and the daycare centers.

With this work, it will be visible the analysis done through action and research, the involving procedures and also all the information interpretation that came from both contexts of the internship. This study will present qualitative characteristics of educational phenomena. Thus, the planning and analysis of information will occur throughout the investigation. The methodologies used in this investigation turn out to be qualitative because they have a flexible plan.

The student wanted to stress the importance of playing in children, and through both intervention and information gathering from participating observation as well as questioning the caretakers present at the institutions.

The study context was done at the children daycare institutions, where the internships took place as required by the Pre-School Education Masters Degree. The participating subjects were the caretakers and the children, both part of the process of investigation and learning.

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

Índice

Capítulo I: Introdução	9
1. Âmbito e objetivos do estudo.....	10
2. Estrutura do Projeto de Investigação	13
Capítulo II: Quadro teórico de referência	14
1. Perspetivas teóricas sobre o brincar	15
2. Importância do brincar no desenvolvimento da criança	19
3. Definição de brincar	26
4. Modalidades do brincar	29
4.1 Brincadeira livre e jogo	29
4.2 Brincadeira faz-de-conta.....	32
4.3 Brincadeira com materiais de construção.....	34
5. Intervenção do Educador de infância	35
Capítulo III: Metodologia de estudo	39
1. Paradigma Interpretativo.....	40
2. Contextos onde o estudo foi realizado.....	45
2.1 As educadoras participantes no estudo	45
2.2 Descrição dos contextos.....	46
2.2.1 Contexto da primeira infância.....	46
2.2.2 Contexto da segunda infância.....	52
3. Métodos	59
3.1 Procedimentos /recolha de informação	59
3.1.1 Observação participante	59
3.1.2 Pesquisa documental.....	64
4. Procedimentos de análise da informação	64
Capítulo IV: Apresentação e interpretação da intervenção.....	66
1. Creche.....	67

2. Jardim de infância	72
Capítulo V: Considerações finais	79
Referências bibliográficas	84
Anexos	

Capítulo I: Introdução

1. Âmbito e objetivos do estudo

Este estudo surge no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na unidade curricular de estágio em jardim de infância.

Neste trabalho será visível a vontade em querer valorizar os benefícios do brincar, através de autores, mencionando que ele faz parte da vida, não só das crianças mas também dos pais e educadores.

Este relatório de estágio irá descrever todo o processo de elaboração do trabalho realizado ao longo dos estágios em Creche e em jardim de infância.

Em primeiro lugar, será necessário divulgar as motivações que presidiram à escolha da temática do Brincar em creche e jardim de infância. Uma das motivações que me levaram a escolher este tema foi o facto de ter realizado diversas observações em creche que envolviam a exploração de diversos materiais recicláveis, com garrafas de plástico com areia, grãos de café, feijão, entre outros. Também pude observar uma situação bastante dinâmica de envolvimento das crianças com materiais referentes ao natal, como fitas, bolas de natal e caixas de papelão.

Ao observar este género de situações, foi visível um ambiente muito rico, saudável e lúdico, vivido intensamente por parte das crianças.

Senti o empenho e dedicação por parte da educadora, em colocar brinquedos e materiais diversificados, que se prestam a atividades dinâmicas colocados à disposição do grupo de crianças. Senti uma grande harmonia e criatividade na sala nestes momentos de brincadeira.

Através deste tipo de situações eu, enquanto futura educadora de infância, senti que deveria dar importância à temática do brincar, mostrando desde cedo um significativo interesse em investigar este tema, mais concretamente, os comportamentos das crianças ao brincarem e a forma como a educadora interagia nesses momentos. Assim, pretendi desenvolver algumas propostas dentro desta temática.

A proposta desenvolvida no âmbito do trabalho realizado em contexto creche foi a envolvência das crianças na realização de um peixe através de garrafas de água,

para que pudessem brincar com ele, ao mesmo tempo que ouviam uma música de fundo, calma e relaxante.

Com a exploração deste material e a sua realização, observei o envolvimento e interação das crianças, tendo observado assim, um peculiar interesse por parte das crianças, na forma como os exploravam e admiravam, assim como todo o encantamento e entusiasmo em redor das crianças.

Como futura educadora de infância, tive todo o interesse em estudar esta temática e assim compreender a importância do brincar, as concepções das educadoras relativamente a este tema, assim como a importância que lhes é concedida nos seus currículos.

De seguida, coloco algumas questões relacionadas com o que representa o brincar para a criança, na primeira e na segunda infância: De que forma o educador de infância pode interagir na brincadeira com a criança? Qual o tipo de intervenção por parte do adulto na brincadeira livre? Qual a intenção no trabalho no âmbito do brincar promovido com crianças em idade de creche e de jardim de infância?

Como forma de englobar as questões acima referidas, enuncio a intenção central deste estudo, que consiste em analisar e compreender o modo como conceber a intervenção do educador de forma a valorizar e a otimizar as brincadeiras das crianças em creche e jardim de infância?

Com a realização deste relatório pretende-se aprofundar aspetos acerca dos contextos educativos e ainda acerca das crianças, em torno do brincar, valorizando assim o brincar como momento de alegria, prazer, entusiasmo e acima de tudo, de aprendizagem.

O brincar deve ser encarado pelo seu valor pedagógico na infância por parte do educador no seu currículo, no sentido das palavras de Denzin:

“(...) o adulto-educador espera e deseja que as crianças façam nos espaços –tempos das crianças é que brinquem . Brincar torna-se uma espécie de passaporte que permite compreender a indissociabilidade entre cultura de pares, a organização do grupo de

crianças e a construção da(s) sua(s) ordem(ens) social (ais)” (Denzin in Ferreira, 2004:206).

Inicialmente, foi crucial para a orientação deste trabalho o auxílio de um conjunto de leituras e perspectivas de autores que fazem referência ao brincar, ao jogo e ainda à intervenção do educador.

Tentei ainda envolver-me nas práticas que foram desenvolvidas pelas educadoras, formando assim uma cooperação em equipa, pois era importante compreender as intenções e perspectivas das educadoras em relação ao brincar, assim como a forma como as educadoras atuam na sua prática perante esta temática e ainda estabelecer a intervenção cooperada entre educadora e estudante, funcionando em equipa, entrando em concordância a nível de intenções, potencialidades e comportamentos na elaboração das propostas apresentadas por mim às crianças.

Considero que os momentos de brincadeira são necessários, valorizando-os com a crescente perspectiva de refletir a prática do educador e o seu currículo.

Esta valorização centra-se principalmente nas ações e atividades realizadas pelas crianças e na intervenção do adulto com a intencionalidade do relançamento de reativação dessas atividades em situações tais como as de brincadeira de faz-de-conta. É necessário ajustar o ambiente educativo, organizando-o, de forma a oferecer momentos de qualidade às crianças, para que exista uma exploração dinâmica e desafiante para as mesmas.

Mais uma vez, a recolha de informações foi imprescindível para podermos compreender/analisar as práticas das educadoras que estão inseridas no estudo. Assim, os instrumentos utilizados na recolha de informação passaram pelos registos resultantes da observação participante, pela análise de documentos, tais como os projetos pedagógicos de sala e projetos educativos das instituições.

A observação das práticas das educadoras e as suas intervenções pedagógicas, teve a finalidade de compreender as suas conceções e o diálogo informal com as mesmas, teve como objetivo entender alguns aspetos referentes à dinâmica da sala e ainda as intencionalidades pedagógicas subjacentes às suas intervenções junto das crianças.

2. Estrutura do Projeto de Investigação

No segundo capítulo darei ênfase a um conjunto de perspetivas acerca do brincar e a intervenção do educador de infância neste aspeto, apoiando-me em perspetivas de autores que abordam este tema. Apresentarei ainda conceções sobre as modalidades do brincar, que englobam a brincadeira livre e o jogo; a brincadeira faz-de-conta e o brincar com materiais de construção.

No terceiro capítulo será apresentada a metodologia do estudo. Numa primeira parte será delineado o enquadramento teórico do paradigma interpretativo utilizado no estudo. De seguida, descrevo os contextos educativos em que decorreu o estudo e os seus participantes. Numa fase final irei referir os métodos, procedimentos de recolha de informação, assim como irei descrever os procedimentos de análise e interpretação da informação.

No quarto capítulo será focada a Apresentação e interpretação da intervenção nos contextos.

Por último, no quinto capítulo, farei algumas considerações que me permitem interpretar este estudo e as observações que foram realizadas nos contextos e ainda uma reflexão introspetiva acerca da minha perspetiva no que respeita a temática escolhida.

Capítulo II: Quadro teórico de referência

1. Perspetivas teóricas sobre o brincar

“ Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil (...) representação do interno da interna necessidade e impulso”. (Froebel (1896) in Kishimoto & Pinazza, 2007:48)

Kishimoto e Pinazza (2007) dedicam especial atenção a uma pedagogia da infância que valoriza a atividade e participação criativa da criança e ainda que considere o brincar como essencial no plano curricular e metodológico.

Ferreira (2004) refere a necessidade que existe de valorizar o brincar ao faz de conta por exemplo, pois através deste podem-se compreender as relações sociais que surjam e que se prendem à vida real e aos usos sociais que as crianças fazem do brincar. Não se podem esquecer também outras ações solitárias ou paralelas, desenvolvidas pelas crianças, no que respeita ao brincar.

O brincar é ainda uma oportunidade para as crianças se expressarem no que respeita as suas relações sociais, formas de interpretação e reflexão acerca do desempenho do seu papel, dos parceiros e das relações a pares, podendo assim, criar oportunidades de as modificar, transformar e reinterpretar. O comportamento das crianças durante o ato de brincar, é influenciado pelo contexto, que é determinado pelas relações que se proporcionam às crianças. (Ferreira, 2004)

Segundo Winnicott (1975), é no brincar que a criança pode ser criativa e utilizar a sua personalidade integral, e só assim pode fazer descobertas acerca de si próprio.

Azevedo (1996), citado por Sousa (2012), questiona o facto de o brincar, nos dias de hoje parecer ser uma atividade esquecida ou menosprezada, sendo contrabalançada com atividades orientadas pelo educador com vista à aquisição de determinadas aprendizagens comumente conhecidas por trabalho. Na realidade, nos currículos de alguns educadores de infância parecem transparecer os contornos de uma sociedade que valoriza esta forma de aprendizagem, a produção dos ditos “trabalhos”, em detrimento da atividade que acompanha o ser humano desde muito cedo, o brincar.

Dewey (1958), citado por Kishimoto e Pinazza (2007), reconhece a importante contribuição de Froebel no que respeita a compreensão do papel das brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança e da sua inserção na prática educativa.

Por seu lado, Winnicott (1975) sugere que o brincar conduz de forma natural à experiência cultural e, na verdade, constitui o seu fundamento.

Este autor, sublinha ainda, a importância que tem o brincar para a criança na busca do eu (self), afirmando que é no brincar e somente no brincar que a criança ou adulto, podem ser criativos, utilizando a sua personalidade integral. Assim, através da criatividade, a criança ou adulto poderão descobrir o eu (self) (idem).

Através da brincadeira, as crianças podem desenvolver a socialização, segundo George Mead, as crianças utilizam a brincadeira para que através delas, desenvolvam o conceito do “eu”, o que elas representam, e assim, as crianças desenvolvam o autoconceito através da utilização de papéis de outros (Mead in Spodek & Saracho, 1998).

Alguns tempos atrás existiu uma grande separação entre o brincar e o aprender. Ambos eram vistos como dois momentos distintos sem qualquer ligação, pois não era possível aprender quando se brincava. (Antunes 2004)

Ferland (2006:16) debruça-se sobre o jogo como sendo uma “atividade estimulante do investimento narcísico sadio e da assertividade, bem como propiciadora de melhor compreensão e conhecimento do outro, sentimento de pertença e constituição da identidade social”.

Prosseguindo, esta autora acrescenta que “Para desenvolver ao brincar e jogar o lugar que devem ocupar durante a infância, será necessário compreendê-los, descodificá-los e favorecer-los na criança” (Ferland,2006:28).

Segundo Ferland (2006), a nossa sociedade, valoriza pouco o brincar da criança, uma vez que não visa o desempenho e uma aplicação eficaz do seu tempo.

Esta autora refere ainda que, nas famílias atuais, o brincar não tem necessariamente um lugar preponderante, reforçando a importância do brincar: “Brincar

é consagrar-se a uma atividade pela diversão, pelo prazer. (...) a criança brinca para brincar” (Ferland 2006:44).

Outro aspeto interessante de referenciar é o facto da criança, apesar de não falar, poder exprimir sentimentos positivos ou negativos através do brincar, como refere Ferland (2006).

Bruner, citado por Ferland (2006) refere que a aprendizagem da língua materna é mais rápida se inserida em contexto lúdico. A criança quando brinca com outras crianças ou adultos tem a oportunidade de comunicar verbalmente os seus desejos e ainda de expressar as suas ideias.

Nas brincadeiras interativas, existe uma ação livre e espontânea, e uma exploração e sequência de ações que são compreendidas pela criança. O clima que envolve o brincar deve ser interativo, aprazível, envolvendo o bem-estar e satisfação da criança (Froebel in Kishimoto e Pinazza, (2007).

Para Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade específica da infância em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos.

No que respeita algumas teorias relacionadas com a brincadeira, Vygotsky acreditava que o desenvolvimento da criança indicava uma aprendizagem, dependendo do contexto histórico e social da criança. As crianças são capazes de realizar tarefas, por vezes acima do nível de desenvolvimento em que se encontram, quando interagem com indivíduos mais maduros ou colaboram entre pares. Este conceito elaborado por Vygotsky é referido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, Vygotsky sustenta que a brincadeira representa o funcionamento da criança na ZDP, e assim promove o desenvolvimento da criança (Vygotsky in Spodek & Saracho, 1998).

Vygotsky (1967), citado por Olugosa (2011) vem acrescentar que, na brincadeira, a criança está motivada e capaz de correr riscos, argumentando ainda, que as crianças quando envolvidas em brincadeiras, são capazes de trabalhar efetivamente no limite da sua ZDP.

Segundo Vygotsky, citado por Wajskop (1995), a brincadeira contém três características: a imaginação, a regra e a imitação. Estas encontram-se presentes nas

brincadeiras infantis, quer sejam brincadeiras tradicionais, de faz-de-conta, de regras e desenho.

Vigotsky (1984) citado por Wajskop (1995:32) explica que “(...) é na brincadeira que a criança se comporta além do seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário.”

Ferreira (2004) refere a necessidade que existe de valorizar o brincar ao faz de conta por exemplo, pois através dele pode-se compreender as relações sociais que surjam e que se prendem à vida real e aos usos sociais que as crianças fazem do brincar ao brincar.

Montessori (1870-1952), citada por Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011), defendia o valor da brincadeira na aprendizagem das crianças e “proporcionou experiências de aprendizagem da vida real em um ambiente estruturado e planejado, que desenvolvia a vida interior das crianças através de experiências sensoriais e científicas.”

Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011:49) propõem alguns princípios do *playwork* como forma de definir a brincadeira:

- Todas as crianças e jovens necessitam brincar
- A brincadeira é uma necessidade biológica, psicológica, psicológica e social;
- A brincadeira é um processo escolhido livremente, direcionado pessoalmente e motivado intrinsecamente.

Assim, o *playwork* tem como função, “proporcionar ambientes recreativos que permitam que as crianças experimentem fundamentalmente a brincadeira recapitulativa” e ainda “(...) identificar e remover as barreiras ao processo de brincadeira, enriquecendo o ambiente de brincadeira da criança(...)” (Brock, Jarvis e Brown 2011:52;54)

Por todas estas razões, um dos princípios que consta da Declaração dos Direitos das crianças das nações unidas (1959), artigo 7º, reconhecido no artigo 31º da Convenção sobre os direitos da criança (in Gabinete de documentação e direito comparado) refere:

“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.”

2. Importância do brincar no desenvolvimento da criança

“A brincadeira contém todas as tendências de desenvolvimento de forma condensada e é em si uma fonte principal de desenvolvimento.” Vygotsky citado por Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011:57)

Kishimoto & Pinazza (2007) fazem referência a Froebel e à sua pedagogia da infância, que encara a criança como ser ativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo, segundo a lei do desenvolvimento humano. Froebel, foi o primeiro filósofo a fundamentar as concepções sobre o brincar e ainda o seu uso para educar crianças na idade pré-escolar.

Dewey (1958), afirma a importância do contributo de Froebel para a compreensão do papel das brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança (Dewey in Kishimoto & Pinazza, 2007).

Segundo Froebel, o brincar livre ou em interação com o adulto, determina o desenvolvimento do imaginário. Este filósofo propôs uma pedagogia do brincar, que o considerava como um momento que respeita o interesse da criança, conduzida pelo adulto, num processo interativo e em que o brinquedo era concebido como um recurso para o desenvolvimento da fala (Froebel in Kishimoto & Pinazza, 2007).

Greta G. Fein (1979) usou a teoria construtivista de Lev S. Vygotsky para compreender a brincadeira infantil, pois segundo ele, as crianças compõem estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais, logo, a brincadeira e a criação de situações imaginárias, decorrem de uma tensão entre o indivíduo e a sociedade (Fein in Spodek & Saracho, 1998).

Ainda assim, estes autores afirmam que Vygostky acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem, dependendo do contexto histórico e social da criança. Como foi referido anteriormente, Vygotsky sublinha que a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona de desenvolvimento proximal, e assim impulsiona o desenvolvimento da criança.

Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011) reforçam a ideia de Fischer (1996), que para as crianças pequenas não existe distinção entre o trabalho e a brincadeira, estas aprendem sendo ativas, de forma a organizar as suas próprias experiências de aprendizagem, usando a linguagem e interagindo com os outros. No mesmo sentido, Drake (2001), salienta que, através da brincadeira, as crianças mostrar-se-ão motivadas para disfrutar e experimentar o seu mundo, a crescer, desenvolver e aprender.

Segundo Spodeck & Saracho (1998), os jogos são considerados um género de brincadeira diferenciadas, pois são altamente estruturados e incluem regras específicas a serem seguidas. É necessário que as crianças aprendam as estratégias para brincar com jogos, e assim, os educadores devem ser orientadores neste tipo de jogos, pois as crianças podem não se encontrar num nível de maturidade que é exigido nestes casos.

As brincadeiras desenvolvem a aprendizagem, a nível das artes, ciências, matemática, estudos sociais e linguagem. Segundo a perspectiva de Horn in Spodek & Saracho(1998), a brincadeira pode ser concebida como sendo o centro de um currículo da primeira infância, podendo assim auxiliar os objetivos da educação nas várias áreas de conteúdo.

O brincar é ainda uma oportunidade para as crianças se expressarem no que respeita às suas relações sociais, formas de interpretação e reflexão acerca do desempenho do seu papel, dos parceiros e das relações a pares, podendo assim, criar oportunidades para modificar, transformar e reinterpretar. O comportamento das crianças durante o ato de brincar é influenciado pelo contexto, pois estes são influenciadores das relações que se proporcionam (Ferreira, 2004).

Na perspectiva de Ferreira (2004), o brincar é um analisador privilegiado das interações das crianças, pois permite acompanhar a construção social das suas realidades em ação, nos processos que alicerçam as rotinas do brincar e ainda,

desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo.

Ferreira (2004) reforça ainda esta ideia afirmando: “(...) brincar é também uma oportunidade para as crianças se expressarem relativamente às suas ações sociais, de as interpretarem e de refletirem acerca da natureza do seu papel, dos parceiros e das relações entre os dois e uma oportunidade para as reinterpretarem e transformarem” (Ferreira:201).

Na opinião de Ferland (2006), o brincar representa o desenvolvimento da criança em relação ao *saber-fazer* e ao *saber-ser*, ou seja, desenvolve aptidões e atitudes que virão a ser úteis em diversas situações da sua vida quotidiana. Assim a criança através da brincadeira preparar-se-á para a vida futura.

“Para que a criança brinque, precisa de tempo, tempo livre que possa usar como pretender, para decidir a que quer brincar, como quer fazê-lo (...)” (Ferland,2006:58)

Esta autora (Ferland 2006) refere ainda que através do brincar a criança poderá exprimir-se, pois a brincadeira representa em grande parte, a linguagem ainda primária da criança e ainda a sua linguagem em ação, o que irá facilitar a expressão das suas emoções.

No que respeita à componente sensorial da criança, o simples facto desta poder observar e manipular objetos, faz com que possa registar as suas características sensoriais (forma, cor, dimensão, textura) e ainda desenvolver a sua perceção. Assim, este tipo de situações oferece à criança “uma estimulação visual, táctil e até auditiva, que a ajuda, entre outras coisas, a desenvolver a sua perceção das formas e das dimensões” (Ferland,2006:48).

A componente motora permite que a criança, através da simples ação de segurar objetos, utilize “pequenos músculos das suas mãos: falamos então de motricidade fina.”. Deve ainda “adaptar a sua forma de agarrar os objetos às suas formas...planificar a sequência dos seus gestos(...)” (Ferland,2006:48).

Cordeiro (2007) faz referência ao facto do brincar não se refletir propriamente numa atividade, mas a grande parte das brincadeiras e jogos, envolve a ação dos

músculos, ossos e articulações, a visão, a audição e a percepção dos movimentos, e coordenação do cérebro e corpo.

Através da componente cognitiva a criança desenvolve a sua compreensão em relação ao funcionamento dos objetos e aprende a utilizá-los da melhor forma, e assim, a criança “experimenta a relação de causa e efeito, antecipando o que os seus gestos provocam.” (Ferland,2006:49).

A criança, ao decidir representar uma história e as suas personagens, afirma a sua espontaneidade, “(...) proporcionando-lhe uma sensação de controlo.”, Ferland (2006:20) e assim, estará presente na criança a “(...)iniciativa, expressão individual e prazer imediato(...)” caracterizadas como dimensões afetivas.

É necessário que exista um ambiente tranquilizador, para que a criança brinque, pois se a criança sentir alguma insegurança “(...)corre o risco de não brincar ou de o fazer de uma forma muito estereotipada, sem prazer ou imaginação.” (Ferland,2006:58)

Cordeiro (2007), refere a importância de respeitar a vontade de cada criança em relação ao brincar sozinha ou com outros, promovendo essas duas vertentes, considerando as características de cada criança e a sua personalidade.

Wajskop (1995) refere-se à brincadeira do ponto de vista do desenvolvimento da criança, onde explicita as vantagens sociais, cognitivas e afetivas que poderá trazer para a criança.

Ferland (2006) reforça ainda esta ideia, pois é através do brincar que as crianças poderão colocar desafios e questões para além do seu comportamento diário, e assim, brincam ao mesmo tempo que desenvolvem a sua imaginação, possibilitando a construção de relações reais entre elas e ainda elaborar regras de convivência e organização.

Resumidamente Ferland (1995:33/34) define a brincadeira infantil com os seguintes critérios:

1. A criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal, etc.

2. A criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir significados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem.
3. As crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.

Dewey (1985) citado por Kishimoto e Pinazza (2007), reconhece a importância de Froebel e ainda o seu contributo na compreensão do papel das brincadeiras em redor do desenvolvimento da criança e na sua inserção na prática educativa.

No que respeita a teoria froebeliana, esta representa o brincar como sendo essencial. Segundo Froebel (1896) citado por Kishimoto e Pinazza (2007:48): “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano (...) é a representação auto – ativa do interno (...)”

Froebel (1912) citado por Kishimoto e Pinazza (2007:51) propõe uma trilogia representativa do brincar: criar, sentir e pensar. Através desta valoriza a ” (...) ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação.”

Piaget (1962) citado por Spodeck e Saracho (1998) identifica três estágios da brincadeira das crianças pequenas: a brincadeira simbólica, a brincadeira prática e os jogos com regras. Estes são transversais aos três estádios de desenvolvimento intelectual: o pensamento sensório-motor, o pré-operacional e o operacional concreto.

Segundo Mead (1934) citado por Spodeck e Saracho (1998:214), “(...) as crianças usam a brincadeira como uma forma de desenvolver o conceito de eu – o que elas são.” Assim, as crianças recorrem à experimentação dos papéis de outros, desenvolvendo o autoconceito.

Em 1932, Mildred Parten citado por Spodeck e Saracho (1998), observou as crianças, identificando alguns estádios. O primeiro estádio refere-se a crianças dos três anos, que demonstravam ser desocupadas, quando estas não estavam a brincar; solitárias ao brincarem sozinhas e observadoras, ao observarem as brincadeiras das outras crianças. Aos quatro anos as crianças brincavam lado a lado, atribuindo a esta ação, brincadeira paralela, por fim a partir dos cinco anos as crianças apresentam uma brincadeira cooperativa, ou seja, as crianças permitem que outras crianças se juntem à brincadeira.

A criança quando brinca faz progredir as suas faculdades, desenvolvendo-as. A sua habilidade vai evoluindo gradualmente a nível da sua forma de agarrar, segurar e deslocar objetos de diferentes formas.

Nos primeiros meses de vida, inicia-se a fase caracterizada pelo interesse, curiosidade e especial atenção pelo adulto, como é referenciado por Ferland (2006). Este autor refere ainda que os bebés nesta fase inicial, descobre objetos e sons, tocam e seguram-nos, descobrindo assim as suas propriedades. A nível de interesses, o bebé brinca com as suas mãos e pés e a sua atenção é atraída principalmente pelas características sensoriais dos objetos (cores, texturas, brilhos, sons).

A nível cognitivo, para Ferland (2006) as crianças tornam-se decididas, pois os seus gestos não ocorrem sem objetivo, a criança sente-se determinada em segurar um objeto. Ao atingir perto dos 12 meses, a criança começa a relacionar palavras aos objetos, só mais tarde é que inicia a fase da compreensão da utilidade real dos mesmos. Quando a criança aperfeiçoa as suas deslocações, começa a lançar objetos e a apanhá-los, de forma a iniciar uma fase mais autónoma.

A partir dos 3 anos sensivelmente, Ferland (2006) afirma que a criança inicia a fase da imaginação entre ações e objetos, partindo assim, para brincadeiras faz-de-conta. Entre os 3 e os 6 anos a criança desenvolve e aperfeiçoa os seus cenários de brincadeira e partilha de objetos, tornando-se cada vez mais flexível, original e facilitadora.

Segundo Sim-Sim (1997), a criança, numa primeira fase utiliza a representação verbal da realidade que a rodeia através das palavras: nomeação.

A criança acede ao significado, sendo este o passo para a categorização de uma determinada palavra, apesar das crianças nestas idades ainda se encontrarem em fase de formação. Contudo, ao longo do tempo a criança vai progredindo o seu conhecimento a nível do léxico, este vai ampliando e ficando cada vez mais preciso, sendo influenciado pelo contexto de vida da criança, apesar da existência de uma clara assimetria acerca do léxico da criança, pois ela conhece mais palavras do que aquelas que produz verbalmente.

Ainda o autor Rigolet (1998), refere que as crianças em idades compreendidas entre os 12 e os 18 meses, encontram-se numa fase holofrásica, utilizando uma palavra que pode representar diversos significados.

As crianças dos 18 aos 24 meses, tornam-se capazes de produzir pequenos discursos, compostos na sua maioria por substantivos e verbos. A utilização que as crianças possuem de outras formas gramaticais é quase nulo, apesar das relações semânticas que estabelecem serem relações de posse, lugar, ação e ausência/presença.

A brincadeira está presente na aprendizagem das artes, ciências, matemática, linguagem, entre outros, como referem os autores Spodeck e Saracho (1998). Estes autores reforçam a ideia, expondo o ponto de vista de Judith Van Horn e os seus colegas (1993), em que ilustram a brincadeira como o centro de um currículo da primeira infância, realçando ainda, a forma como esta colabora para o alcance dos objetivos da educação no que respeita as diferentes áreas de conteúdo.

3. Definição de brincar

“Brincar é sinónimo de encontros sociais em que o individuo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiencia e comportamento nos quais os dois estão envolvidos.” (Ferreira,2004:202)

São vários autores que expressam dificuldades em conseguir definir o conceito de brincar, pois deparam-se com a sua enorme complexidade. Outros autores acreditam nesta mesma complexidade, assumindo assim, a possibilidade ou risco perante o significado do brincar, em construir uma definição imprópria ou incompleta, uma vez que relativamente a esta definição existem variados sentidos.

A este propósito Neto (2003:99) refere: “Apesar das diversas tentativas, nenhuma definição parece ser aceite pela totalidade dos teóricos.”. Para o autor a definição do brincar parece ser um problema e uma questão fundamental, que origina uma grande polémica.

Reed e Brown (2000) citado por Jarvis, Brock e Brown (2011) indicam que a brincadeira poderá ser difícil de definir, pois esta representa algo que se sente e não algo que é visível ou palpável; assim, consideram não existir nenhuma definição universal para a brincadeira na literatura da especialidade.

Ao procurar a definição da palavra *brincar* no dicionário encontram-se os seguintes sentidos: entreter-se com brincadeiras infantis; divertir-se e proceder com leviandade. Por seu lado, a palavra *brincadeira* designa: divertimento de crianças; entretenimento; ato, dito ou gesto engraçado. A palavra *jogo* é caracterizada como sendo uma atividade de natureza recreativa; divertimento e distração; atividade lúdica ou competitiva em que as regras estabelecidas determinam quem ganha e quem perde (Dicionário Moderno da Língua Portuguesa).

Assim, se pesquisarmos o sentido dos verbos *brincar* e *jogar*, deparamo-nos com alguma dificuldade na sua aplicação, uma vez que cada cultura e idioma assumem uma utilização diferente. Sousa (2012) refere como exemplo ilustrativo, que a palavra

brinquedo em vocabulário português, assume na língua francesa o termo “jouet”, e na língua inglesa, “toy”, o que revela uma imensa distinção semântica. Em português as palavras acima referidas, assumem significados diferentes, de forma a distinguir estas duas ações.

Cordazzo & Vieira, 2007 citados por Sousa (2012) referem que no inglês, o termo *game* “designa ação de jogar e remete mais especificamente para os jogos de regras; entretanto, pode ser confundido e ter o mesmo significado de *play*, que significa a ação de brincar ou a brincadeira”.

Jarvis, Brock e Brown (2011) revelam que existe um problema em relação à definição de brincadeira, pois esta pode assumir uma variedade de comportamentos relacionados com várias atividades (Wood e Attfeld 1996, 2005). A brincadeira representa uma “palavra genérica” (Bruce, 1991), que engloba uma diversidade de atividades, muitas delas com o objetivo de aprendizagem.

Kishimoto, Pinazza e Formosinho (2007) mencionam o brincar como sendo uma atividade mais pura e mais espiritual do homem, típica da vida humana como um todo, estando escondida no homem em todas as coisas.

Por seu lado, Ferland refere que brincar é “uma atitude subjetiva em que prazer, sentido de humor e espontaneidade caminham lado a lado, que se traduz num comportamento escolhido livremente e da qual não se espera qualquer rendimento específico” (Ferland, 2005:53).

Ferland (2005) entende o brincar como uma atividade realizada por diversão, pelo puro prazer, em que a criança brinca por brincar e se aprender alguma coisa no seu decorrer, é visto como algo ocasional, pois não é esse o objetivo. No entanto, ao brincar a criança facilmente irá realizar inúmeras descobertas, aprenderá as regras, costumes e valores, ou seja, descobre o mundo que a rodeia.

Esta autora refere ainda que através do brincar, se a criança não sentir prazer na sua ação, não poderemos designar essa ação pelo termo brincar, mas sim exercício, tarefa ou até mesmo obrigação Ferland (2005).

Seefeldt e Barbour (1994) citados por Neto (2003) revelam que os educadores deverão de possuir uma compreensão intensa acerca do brincar e o que este representa,

e ainda acerca do papel que possui no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Caso isso não aconteça, os educadores poderão ver a sua eficiência comprometida.

Jarvis, Brock e Brown (2011:27) apresentam alguns critérios propostos por Garvey (1977), para definir a brincadeira:

- É agradável para aquele que brinca;
- Não possui objetivos extrínsecos, sendo o objetivo intrínseco a busca pela diversão;
- É espontânea e voluntária;
- Ela envolve um comprometimento ativo daquele que brinca.

Wajskop (1995) define a brincadeira infantil com base na concepção sócio antropológica e entende que a brincadeira é um facto social, sendo um espaço privilegiado de interação e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, onde produz e é produtor de cultura e história.

Winnicott (1975) concebe a brincadeira como sendo universal, referindo ainda, que esta conduz aos relacionamentos grupais e também é uma forma de comunicação na psicoterapia. O autor revela ainda que a psicanálise foi desenvolvida como forma especializada do brincar, com o objetivo da criança comunicar consigo mesma e com os outros.

Leiberman (1977) citado por Spodeck e Saracho (1998) reconheceu uma qualidade lúdica para caracterizar a brincadeira, que inclui a espontaneidade física, social e cognitiva, a alegria manifestada e o senso de humor.

4. Modalidades do brincar

4.1 Brincadeira livre e jogo

Segundo Spodeck e Saracho (1998) os jogos são uma das várias modalidades de brincadeira. Estes são estruturados e incluem regras específicas que devem ser seguidas. As crianças que se encontram na faixa etária dos quatro e cinco anos encontram-se numa fase na qual experimentam os jogos simples ou atividades musicais que contenham elementos de jogos. É necessário que as crianças aprendam as estratégias de brincar com os jogos, para isso, o educador deverá orientar os jogos, pois as crianças poderão não possuir maturidade suficiente para manter as regras ou perceber qual o intuito ou objetivo que se pretende com determinado tipo de jogo.

DeVries e Kamii (1980) citados por Spodeck e Saracho (1998:223) afirmam que os jogos pedagógicos são úteis e por esse motivo devem:

- Sugerir algo interessante e desafiante para as crianças descobrirem como fazer;
- Possibilitar que as próprias crianças avaliem o seu sucesso;
- Permitir que todos os jogadores participem ativamente durante o jogo.

DeVries e Kamii citados por Spodeck e Saracho (1998) revelam ainda que através dos jogos as crianças poderão atingir as metas da educação para a primeira infância, pois acabam por ser mais autónomas, desenvolvem a capacidade de se descentrarem e coordenarem diferentes pontos de vista, e de expressarem ideias, questões e problemas interessantes, criando assim, relações entre as coisas.

Wajskop (1995:37) destacou algumas das condições para a manifestação da brincadeira livre no pré-escolar:

- A rotina escolar possua períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar;
- Existam materiais variados, organizados de forma clara e acessível às crianças, de forma a facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças. O acesso e a organização dos materiais deve ter em conta a idade das crianças, sendo a sua utilização coordenado pelo adulto.

Gammage (2006) citado por Brock (2011) refere-se à brincadeira livre como sendo um direito da criança, em que esta deve escolher livremente as oportunidades para brincar e para autodirecionar a exploração.

Brock (2011) refere-se a Jarvis (2006) e à sua pesquisa e teoria, que indicam a existência de uma necessidade urgente em proporcionar oportunidades para as crianças participarem em atividades de brincadeira colaborativa livres em ambientes seguros.

No caso da brincadeira livre, a criança tem a oportunidade de decidir o que fazer com os objetos, sem qualquer tipo de indicações por parte do adulto. Assim, esta modalidade de brincadeira tem como objetivo, favorecer a imaginação, a criatividade e a fantasia da criança, como é referido pelo autor Ferland (2006).

Neto (2008) refere-se ao facto de alguns educadores se pronunciarem acerca da brincadeira livre, constatando assim este período, como um tempo destinado às crianças para poderem fazer as suas escolhas em relação às atividades que desejam.

De acordo com Ferland (2006), a experiência da brincadeira livre tende a favorecer o pensamento criativo da criança muito mais do que a brincadeira estruturada. Assim, a criança pequena terá muito mais prazer e interesse em usufruir da brincadeira livre pois poderá aprender mais com esta.

A brincadeira livre é considerada uma atividade rica, em que a criança poderá revelar o seu empenho e assim construir a sua personalidade, como é referido por Cordeiro (2007).

No que se refere ao conceito de jogo, este representa "...a expressão da capacidade relativamente madura da imaginação..." sendo considerado como forma da criança se distanciar da realidade, criando assim, o seu mundo de ilusão (Elkonin,1998:23).

Elkonin (1998) refere-se à distinção entre o jogo, o tema e o conteúdo. Segundo este autor, o tema do jogo representa a realidade reconstituída pelas crianças, ainda assim, os temas dos jogos poderão ser variados e apresentarem reflexos concretos da vida da criança.

O autor Elkonin (1998:421) refere ainda que, “ Todos os efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade”.

Sully (1901) referido por Elkonin (1998:122) retrata peculiaridades básicas da forma de jogo, sendo este protagonizado pelas crianças e possuindo um papel principal na idade pré-escolar. Uma das peculiaridades referidas pelo autor demonstra “...a transformação da criança por si mesma e dos objetos circundantes pela criança, além da transição para um mundo imaginário...”.

Elkonin (1998:170) refere-se a Piaget e às suas considerações relativas ao jogo simbólico. Para Piaget o jogo poderia relacionar-se com o egocentrismo, considerando assim, o jogo como uma das manifestações brilhantes do pensamento infantil situado entre “...o autista do período mais precoce e a lógica desenvolvida nos choques com a realidade e o pensamento maduro dos adultos que rodeiam a criança”.

Piaget destaca ainda três estruturas do jogo, que lhe parecem ser fundamentais: o jogo exercício, os jogos simbólicos e os jogos com regras. Do ponto de vista de Piaget, o exercício, o símbolo e a regra são as etapas essenciais que caracterizam o jogo, no que respeita as estruturas mentais. (Elkonin,1998)

Segundo Spodeck (2010:237) resume a exploração da primeira infância referindo que esta exhibe “ geralmente comportamentos exploratórios”. Esta exploração abrange de início objetos isolados até as crianças terem mais ou menos 9 meses, depois, inicia a exploração de objetos múltiplos a partir dos 18 meses.

Segundo O’Connell e Bretherton (1984) citado por Spodeck (2010:237), a exploração dos bebês torna-se mais complexa quando existe a presença de um adulto, pois através da presença do adulto os bebês “exibem comportamentos mais diversificados e combinatórios”.

Para Spodeck (2010) estes resultados acima referidos encontram-se de acordo com a noção vygotskiana das origens sociais de cognição (Vygotsky, 1978), que segundo ele o pensamento das crianças resulta da interação com outra pessoa, que seja adulta e competente.

4.2 Brincadeira faz-de-conta

“A infância é considerada a idade de maior desenvolvimento da fantasia e, segundo essa opinião, à medida que a criança vai crescendo, diminuem a sua imaginação e a força da sua fantasia.” Vigotsky citado por Elkonin (1998:124)

Ferreira (2004) encara a brincadeira faz-de-conta como um ato da criança no mundo e a participação destas como um estatuto de inserção no mundo. Este ato revela as interpretações da criança acerca da realidade e a sua forma de partilhar a sua visão do mundo, demonstrando assim, que o brincar não está afastado do mundo real.

Assim sendo, é importante valorizar a brincadeira faz-de-conta enquanto narrativa, para que seja possível perceber as relações de sociáveis, “ (...) que o prendem à vida real e aos usos sociais que as crianças fazem do brincar no brincar, sem esquecer ainda todas as outras ações que, ocorrendo enquanto crianças desenvolvem ações solitárias ou paralelas, se tornem eventos sociais” (Cavin, 1987 citado por Ferreira, 2004:199).

Segundo Ferland (2006) a criança imagina as brincadeiras que se aproximam cada vez mais da realidade, utilizando materiais do mundo real. A criança poderá ainda dar vida aos objetos e criar um amigo imaginário, tendo em conta que o seu único limite é a sua imaginação e as restrições impostas pelo meio envolvente. De acordo com o autor, é frequente e comum que a criança fale sozinha enquanto brinca, explicando aos brinquedos o que faz e o que se passa.

A brincadeira faz-de-conta poderá ter uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois através dos autores, Spodeck e Saracho (1998), as crianças quando usufruem da área da casinha obtêm uma enorme satisfação pessoal pelo simples facto de dramatizarem o papel que escolhem e ainda, interagirem com pessoas noutros papéis e usarem objetos de forma inovadora durante o período de brincadeira.

Esta brincadeira possui um grande valor educativo, assim contribui para que as crianças explorem e entendam a finalidade dos papéis e padrões de interação entre eles,

de forma a influenciar a criança no seu entendimento sobre o mundo social, contribuindo assim, para a construção do autoconceito realista.

As brincadeiras realizadas através de dramatizações entre as crianças, fazem parte das brincadeiras faz-de-conta, e tal como referem Spodeck e Saracho (1998:216), a criança ao praticar a brincadeira dramática necessita de desempenhar um papel e ainda representar situações da vida real. Por exemplo, a área da casinha poderá ser considerada uma das áreas mais influentes para a brincadeira dramática. Nesta área “...as crianças desempenham papéis de membros da família em ações que representam as situações domésticas” (Spodeck e Saracho 1998:216).

A brincadeira faz- de-conta é uma tendência frequente entre crianças dos três e sete anos. Esta brincadeira cria um mundo bastante diversificado de papéis e relações sociais, como notou Spodeck e Saracho (1998).

Usualmente as crianças representam um papel da forma que o entendem, distanciando, por vezes, os elementos de fantasia e a realidade. As crianças utilizam objetos para representar coisas diferentes do que realmente aparentam ser. Assim, Spodeck e Saracho (1998) referem um exemplo de uma boneca poder representar um bebé, uma vassoura representar um cavalo e uma parte de uma mangueira ser uma bomba de gasolina.

Spodeck e Saracho (1998) referem que, através do imaginário das crianças, por vezes desenvolvem os seus cenários e projetam a sua brincadeira com os materiais que têm ao seu dispor.

É necessário salientar uma vez mais a importância da brincadeira faz-de-conta, pois os autores referidos anteriormente expõem os objetivos que contribuem para o desenvolvimento da criança através desta modalidade de brincadeira. Assim, as crianças terão a oportunidade de colocar as suas ideias em ação, exprimindo os seus sentimentos, contribuindo para o trabalho em grupo, logo, para a cooperação perante as diferentes situações sociais que possam surgir.

Hohmann e Weikart (2009:303) vêm a brincadeira faz-de-conta como uma brincadeira que envolve o fazer de conta e concretizar variadas situações do género “*e se*”, portanto as crianças imitam as ações e a linguagem de outras pessoas através da

utilização de objetos com a finalidade de apoiar no fazer-de-conta, desempenhando assim diversos papéis.

4.3 Brincadeira com materiais de construção

As construções com blocos poderão envolver pequenas dramatizações, como notou Spodeck e Saracho (1998). Para que exista uma finalidade educativa dentro deste tipo de brincadeira, é necessário que o educador coloque materiais adequados à disposição das crianças e ainda que disponha tempo suficiente “... para as crianças irem além da construção manipulativa e das ideias de temas dramáticos.” Spodeck e Saracho (1998:217)

As crianças têm a possibilidade de usar materiais de construção para cenários de faz-de-conta ou ainda para a construção de edifícios. Através da construção de estruturas pequenas, as crianças poderão incluí-las nos seus jogos dramáticos (Spodeck e Saracho, 1998).

Hohmann e Weikart (2009) referem-se às crianças pequenas e à sua forma de brincar com materiais de construção. As crianças quando pequenas, ainda não possuem muita experiência nesta área de brincadeira, e por esta razão, normalmente retiram blocos das prateleiras e amontoam-nos em altura, alinham-nos em fila, carregam-nos para dentro de caixas, despejam-nos e voltam a arrumá-los, iniciando assim uma nova fase, em que já conseguem construir outro tipo de estruturas. Ao adquirirem experiência nesta ação, as crianças começam a fazer testes de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria e ainda combinações de blocos com figuras de pessoas, animais e outras, imitando a realidade.

5. Intervenção do Educador de infância

Segundo as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), respeitar e valorizar as características individuais de cada criança, constitui a base de novas aprendizagens.

No decorrer do primeiro ano de vida, o bebé brinca sozinho ou com o adulto, neste caso com o educador, e a energia do bebé está centralizada na descoberta do próprio corpo e dos objetos que o rodeiam Ferland (2006).

Segundo Spodek & Saracho (1998), o papel chave dos educadores na brincadeira, tende a modificar a brincadeira natural espontânea das crianças para que ela adquira um valor pedagógico, ao mesmo tempo em que se mantêm as suas qualidades lúdicas.

A brincadeira deve ter uma componente educativa e os professores devem adotar um papel principal, que irá definir as condições da brincadeira, direcionando-a e modificando-a, como salienta Spodeck e Saracho (1998). Ainda assim, Sponseller (1982), citado por Spodeck e Saracho (1998:225) descreve algumas influências que afetam as brincadeiras das crianças:

- Os fatores físicos do espaço afetam a brincadeira social;
- A interação da criança com os seus pais afeta a sua capacidade de brincar;
- A facilitação direta ou indireta do brincar por parte do professor afeta o tipo, a qualidade e a quantidade da brincadeira. Ela sinaliza a adequação ou inadequação da brincadeira na escola.

Spodeck e Saracho (1998) indicam que o educador não poderá determinar algumas das influências no que respeita ao brincar, o que não quer dizer que não possam controlar outros aspetos. Os educadores poderão orientar a brincadeira educativa quando esta é planeada, iniciada e direcionada no início de uma atividade por eles sugerida.

As brincadeiras que são realmente satisfatórias para as crianças, normalmente surgem espontaneamente, mas como é referido por Spodeck e Saracho (1998:225), "... a

preparação adequada aumenta grandemente as chances de ocorrer uma brincadeira produtiva”. É necessário que o educador obtenha um vasto conhecimento de temas de brincadeiras do interesse das crianças ou do grupo de crianças para que possa oferecer novas experiências, ricas em conhecimentos e saberes.

Ao planejar a brincadeira, o educador deverá organizar os recursos necessários, onde também é necessário estar presente, o tempo, as áreas reservadas para os diversos gêneros de brincadeira, os materiais adequados para cada criança e à disposição dos grupos de crianças que aceitem envolver-se na brincadeira. Ainda assim, os educadores deverão avaliar o potencial pedagógico das brincadeiras e tentar encontrar recursos para auxiliar as crianças na obtenção de informação sobre o tema da brincadeira que estão a representar, através de livros, filmes, fotografias, pesquisas e gravações Spodeck e Saracho (1998).

Christie e Wardle (1992), citado por Spodeck e Saracho (1998), sugerem que o educador deverá prever no mínimo meia hora para as crianças poderem desfrutar da brincadeira, pois este tempo que está reservado permite às crianças passarem por atividades preparatórias e elaborarem temas para os jogos dramáticos.

Denzin in Ferreira, (2004:206) salienta, “ (...) o adulto-educador espera e deseja que as crianças façam nos espaços-tempos das crianças é que brinquem. Brincar torna-se uma espécie de passaporte que permite compreender a indissociabilidade entre a cultura de pares, a organização do grupo de crianças e a construção da(s) sua(s) ordem(ens) social(ais)”.

Spodeck & Saracho (1998) fazem referência ao direcionamento da brincadeira, onde os educadores também são criadores e consultores, organizando um mundo no qual as crianças podem aprender por meio da brincadeira e modificando as brincadeiras para aumentar o seu valor educativo.

Os educadores devem ainda ser conhecedores dos processos do brincar e assim, conseguir utilizar os benefícios que retira das suas observações como base para criar situações entusiasmantes e ainda poder modificar e adequar por vezes, as brincadeiras das crianças. Assim, ao observar a forma de brincar das crianças, o educador poderá ter a necessidade de definir qual a técnica mais eficaz a ser utilizada no melhoramento da brincadeira natural espontânea, através da sua modificação, para que esta adquira um

valor pedagógico e ao mesmo tempo possa manter as suas qualidades lúdicas. Se a brincadeira se tornar produtiva, o educador poderá elogiar a criança ou o grupo para os encorajar na continuidade da atividade Spodeck e Saracho (1998).

É importante que o educador não interfira demasiado na brincadeira das crianças, ao tornar-se participante ativo, para que não lese o momento da brincadeira, pois assim o seu envolvimento poderá tornar-se uma perturbação e as crianças poderão dar como terminado aquele momento Spodeck e Saracho (1998).

Como referem Spodeck e Saracho (1998:228): “ A essência de um bom professor está na habilidade de planejar metas para a aprendizagem das crianças, de responder, de intervir sem interferências ou distorções desnecessárias e de mudar a direção quando apropriado” Spodeck e Saracho (1998:228).

Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011:42) afirmam que o papel do educador é “...proporcionar uma variedade de oportunidades nas quais as crianças são motivadas a se envolver individualmente e colaborativamente”. O educador deverá planejar essas atividades para que as crianças alcancem uma aprendizagem potencial, para tal, o educador deve estar apto para conseguir analisar essas oportunidades de aprendizagem e tomar decisões “...sobre quando e como estar envolvido e seguir em frente com a brincadeira, sempre observando e analisando as realizações e os benefícios para a aprendizagem”.

Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011), mencionam que os educadores primeiramente deverão conseguir compreender o valor da brincadeira e o impacto que esta possui nas crianças, para que possam colocar em prática os seus conhecimentos e também para que consigam explicar e enaltecer a aprendizagem no que respeita à brincadeira com os outros. O educador necessita de proporcionar ambientes refletidos numa aprendizagem rica, onde se insiram todos os tipos de brincadeira, a espontânea, a estruturada, a imaginativa e a criativa e assim, permitido às crianças o preenchimento do seu potencial de aprendizagem.

Antunes (2004:60) refere ser essencial que o educador transmita um amor ilimitado pela sua profissão e que consiga transmiti-la através dos seus atos, gestos e intervenções. Assim o educador deverá:

- Dominar as estratégias de ensino para que através destas, as crianças possam ensaiar, estruturar projetos, explorações, elaboração de hipóteses e desenvolvam conjecturas que as ajudem a sair do egocentrismo. Que consiga ainda lançar desafios e que seja motivador perante problemas que possam surgir;
- Ser especialista em jogos, mas que não observe estes somente como elemento de lazer, mas sim, como ferramenta que possa utilizar para explorar todas as inteligências e ainda para transformar de forma significativa a maneira de pensar das crianças.

Ferland (2006) pensa ser necessário o apoio do educador durante o ato da brincadeira, tornando-se assim, um facilitador da brincadeira, sugerindo estratégias para resolver problemas que poderão ocorrer. O educador terá que compreender que o brincar é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento global da criança, para que possa valorizá-lo perante as crianças e ao longo do seu percurso profissional.

Seefeldt e Barbour (1994) citado por Neto (2003) refere-se ao educador como profissional que necessita de compreender profundamente o que é no brincar, e o papel que deverá ter no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois se assim não for, poderão ver a sua *profissionalidade* comprometida.

Em suma, para que o educador consiga desempenhar uma prática com qualidade e empenho relativamente ao brincar, é necessário, “Observar a criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...) para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.25).

Capitulo III: Metodologia de estudo

1. Paradigma Interpretativo

Para a realização de um projeto de investigação-ação é necessário possuir um conjunto de procedimentos, de acordo com os seus objetivos, escolhendo um ponto de partida, compilando a informação e interpretando-a para que se possa validar o processo de investigação.

Assim, Esteves (2008:16) considera a investigação-ação uma “...forma de investigação social, uma vez que é implicada em todas as áreas das ciências sociais...”.

Sendo um projeto que se interessa e explora as características qualitativas dos fenómenos educativos, este estudo insere-se no paradigma interpretativo. Segundo a perspetiva de Esteves (2008):

“ O interpretativíssimo legitima a investigação do quotidiano e do nível micro, relevando o conhecimento tácito e a visão do mundo soa atores sociais, assim como o seu modo de agir e de pensar, as ações e as estratégias a que recorrem, o modo como constroem para as suas vidas profissionais” (Esteves, 2008:115).

Os investigadores partem para um estudo desta índole “(...) munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que se vão avançando” (Bogdan e Biklen, 1994:98).

Por ser um plano flexível, as observações nos contextos não necessitaram de ficar limitas aos períodos de estágio, e a recolha de informações pôde também ser realizada através de visitas ou contactos com as educadoras, após os estágios.

No que respeita à investigação qualitativa, esta é referida como sendo um processo “(...) dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (Fischer, 2001; citado por Esteves, 2008:82)

Este trabalho desenvolveu-se em torno de uma abordagem da investigação-ação, em que o profissional deve ser “(...) competente e capacitado (...)” (Esteves, 2008:76) para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar

objetivos e escolher estratégias de forma a “(...) monitorizar tanto os processos como os resultados.” (Esteves, 2008:76)

Para a realização deste projeto de investigação-ação foi necessário recorrer a um conjunto de procedimentos, tal como a análise das informações recolhidas nos contextos e a sua reflexão, o que permitiu observar a prática com um certo distanciamento e refletir e planear novas estratégias para uma intervenção assertiva e segura.

Servi-me igualmente de notas de campo, que foram utilizadas no processo de registo dos contextos, como forma de identificar os momentos mais marcantes, as rotinas, as aprendizagens realizadas e outros aspetos relevantes.

As notas de campo têm como objetivo, “(...) registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Esteves 1998:88).

A formulação das questões, enunciadas na introdução, serviram de ponto de partida para o estudo. De facto, as questões permitiram uma focalização de tópicos e ainda uma antecipação em torno de um conjunto de decisões no que respeita às direções que deveremos escolher.

Segundo Esteves (2008:80), sendo as questões investigadas reportadas para contextos próprios e a situações específicas, o caminho que é percorrido por outros não deve ser visto como um modelo de “replicação linear” mas sim como um conjunto de sugestões, uma fonte de aprendizagens.

Ainda segundo este autor, as questões deverão ser “abertas”, de forma a permitir a emergência de todas as possibilidades e orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa Hubbard e Power (1993) citado por Esteves (2008:80).

Bruner citado por Esteves (2008:12) refere que a investigação deve ser rigorosa e relevante no sentido do “quotidiano das aprendizagens” assumindo uma rigorosa e complexa forma nos modos de pesquisa.

As metodologias quantitativas têm vindo a revelar-se particularmente relevantes e adequadas na investigação em educação. Alguns dos resultados que influenciam a forma de ensinar ou aprender resultaram de estudos quantitativos.

A investigação qualitativa tem permitido reconhecer novos conhecimentos do ensino, da aprendizagem e da educação no seu geral, mas ainda assim, esta investigação possui limitações inerentes aos métodos que lhes são específicos.

Sendo assim, a investigação qualitativa e os seus métodos podem ser a resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos. Desta forma, as metodologias utilizadas nesta investigação são as qualitativas, pois apresentam um plano flexível. O seu planeamento e a análise das informações ocorrem ao longo de toda a investigação.

Como foi referido anteriormente, a investigação qualitativa mostrou ter um plano flexível, o que permitiu que as observações nos contextos não ficassem limitadas.

A investigação qualitativa mostra ser um processo “dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” Fischer (2001) citado por Esteves (2008:82).

Segundo Esteves (2008:82), os princípios gerais da investigação-ação regem-se pelas seguintes operações:

- a) *Planear com flexibilidade* – implicação da reflexão do observador-investigador sobre a sua experiência e a experiência de outros e as decisões do que se deve manter e do que se deve mudar. Nesta etapa são formuladas as primeiras questões.
- b) *Agir* – todos os atos de pesquisa no terreno são englobados, buscando padrões ou discrepâncias que emergem das práticas do observador, mediante a observação e o registo. Através destas ações de pesquisa, as questões iniciais vão-se elaborando e clarificando cada vez mais.
- c) *Refletir* – operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com o intuito de descobrir os esquemas de referência submetidos nas práticas do investigador. São utilizados vários instrumentos para registar e analisar os dados em observação. O diálogo com o educador cooperante, professores, ajudam a encontrar o rumo para a análise.

- d) *Avaliar/validar* – A descrição e a análise dos dados vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem.
- e) *Dialogar* – Estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações com o educador cooperante ou professores, até se chegar à versão final de um relatório escrito. “A colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem-sucedido, isto é, tenha qualidade.”

Existem diversos objetivos na investigação ação, podendo por exemplo ser utilizada como forma de resolver um problema concreto numa determinada situação, através de um desenvolvimento contínuo, de forma controlada. Assim sendo, será possível que os resultados possam vir a sofrer alterações e serem adaptados de acordo com determinadas necessidades.

A metodologia da investigação-ação alimenta uma relação particular com a educação, uma vez que é a metodologia que se aproxima mais do meio educativo, sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor/educador como investigador. Os docentes valorizam particularmente a prática, tornando-a no elemento chave, onde está presente o conceito da reflexão, que é muito importante para a compreensão desta metodologia. A investigação-ação crítica ultrapassa a ação pedagógica, procurando assim, facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da ação.

Fazer investigação-ação implica, planejar, agir, observar e refletir muito cuidadosamente, com o sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento das mesmas e ainda avaliar e dialogar. Desta forma, os princípios gerais da investigação-ação do meu estudo relacionam-se com as operações acima referidas.

É essencial planejar de forma a implicar o observador-investigador numa reflexão acerca da sua experiência e ainda a dos outros envolvidos, desenvolvendo uma análise do que pode ser mudado e o que deve ser mantido. Nesta fase inicial deverão ser realizadas e formuladas as primeiras questões. Deve-se agir perante os atos de pesquisa no terreno, através destes, as questões que surjam inicialmente irão clarificar-se de forma simples e precisa. A reflexão é feita de acordo com a análise crítica das observações realizadas, com o objetivo de compreender as práticas. É necessário a utilização de instrumentos para analisar e registar as informações decorrentes da

observação. O diálogo com o educador cooperante e professor são fundamentais para que se consiga encontrar uma orientação para a análise.

A avaliação deve ser realizada de forma a descrever e analisar as informações que se vão alterando conforme se avaliam e se observam os efeitos causados pela intervenção.

O diálogo com o educador cooperante deve existir como forma de partilha de saberes, de pontos de vista diferenciados e ainda de interpretações, para que mais tarde se consiga alcançar o produto final.

Os meus produtos de observação tomaram a forma de registos escritos. Assim, foram produzidas notas de campo escritas durante a observação e ainda a realização de reflexões de estágio, constituídas por textos mais organizados e reflexivos a partir também das notas de campo.

A realização de uma questão geral teve um papel bastante importante como instrumento de recolha de informação acerca do agir das educadoras no que diz respeito ao tema em estudo.

Para a recolha de informações foi igualmente importante a utilização de uma máquina fotográfica de forma a “guardar” a imagem de objetos e de ações. A presença de máquinas fotográficas pode ser considerada como rotina quase diária nas instituições, tanto na creche como em jardim de infância, sendo estas utilizadas a maior parte das vezes pelos educadores de sala.

No caso da recolha de informações para o meu estudo, pretendi sempre minimizar tanto quanto possível a distorção das rotinas das salas, eventualmente causadas pela presença de máquina fotográfica. Pretendi assim, tornar “natural” a minha presença no que respeita às crianças nos momentos de *pura distração*; em alguns momentos de exploração livre foi relativamente fácil captar imagens sem que as crianças alterassem os seus comportamentos.

Para a organização das informações foi importante proceder a uma leitura sistemática de todo o material e seguidamente uma condensação dos resultados de estudo como refere o autor Kvale (1996) citado por Esteves (2008:104): “ A

condensação é um processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, (...).”

2. Contextos onde o estudo foi realizado

2.1 As educadoras participantes no estudo

Como foi referido anteriormente, os contextos de estudo estão enquadrados nas instituições onde foram desenvolvidos os estágios. A instituição onde decorreu o estágio de creche, chamarei instituição da “Charneca da Caparica” por questões de privacidade e a instituição do estágio de jardim de infância, designarei por instituição de “Setúbal”, sendo as participantes do estudo as respetivas educadoras cooperantes que acompanharam os estágios.

Através de conversas informais com as educadoras cooperantes do estágio foi possível conhecer um pouco dos seus métodos e objetivos de trabalho.

Os nomes das educadoras participantes do estudo serão omissos pela mesma questão acima referida, ou seja, a privacidade, tendo sido alterado pelos nomes “Educadora de creche” e “Educadora de jardim de infância”. No texto que se segue serão explicitados diversos aspetos que foram considerados na caracterização de cada uma das participantes.

A educadora de creche licenciou-se pelo Instituto Jean Piaget em 1 de julho de 2000 e a sua auxiliar de sala, foi vigilante desde 2000 até 2003, passando a auxiliar em 2003.

A educadora de jardim de infância trabalha como profissional na área da educação há 28 anos, tendo realizado a sua formação na Escola Superior de Educação de Setúbal. A educadora encontra-se a trabalhar há 3 anos no Jardim de Infância dos Setúbal.

Importa referir que ambas as educadoras dos contextos defendem um modelo pedagógico baseado em várias práticas, apesar das educadoras mobilizarem alguns dos princípios pedagógicos e instrumentos do modelo pedagógico MEM (Movimento da Escola Moderna), frequentando assiduamente formações.

2.2 Descrição dos contextos

2.2.1 Contexto da primeira infância

a) Instituição da “Charneca da Caparica”

A instituição da “Charneca da Caparica” é um Estabelecimento de Ensino Particular criado em 21 de setembro de 1992 nos termos do n.º 5 do artigo 28º do Estatuto do Ensino particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro.

A instituição é, assim, uma Escola Básica Integrada com Creche e Jardim de Infância reconhecida pelo Ministério da Educação, enquadrando-se nos objetivos do Sistema Educativo Nacional. Está aberta de segunda a sexta-feira entre as 07H00 e as 19H30, decorrendo o horário letivo das 09H00 às 17H00.

A creche abriu em janeiro de 1993 e nasceu essencialmente a pedido de pais de crianças mais velhas que frequentavam o colégio. Iniciou com a sala berçário dos 3 aos 12 meses e com a sala rosa dos 12 aos 24 meses. Excepcionalmente nesse ano por falta de espaço, as crianças de 2 anos ficaram reunidas com as de 3 anos, numa sala, formando um só grupo.

Nos anos seguintes foram feitas obras de remodelação em todas as salas, de modo a que todos os bebés fossem colocados de acordo com as normas de segurança e higiene estabelecidas (Informações retiradas do projeto pedagógico de sala).

A instituição está situada numa zona desenvolvida urbanisticamente (casas, outras escolas, supermercados, cafés), localizando-se a sensivelmente 15 minutos de Almada.

De acordo com o PCE, o espaço envolvente tem vindo a evoluir de acordo com as necessidades da população, a nível das infraestruturas existentes, conduzido a uma maior qualidade de vida e desenvolvimento socioeconómico. O mesmo documento refere que a atividade económica principal da freguesia em que se insere a instituição é a construção civil. Além disso, este mesmo local tem um novo centro de saúde e quartel do GNR. Aquando da elaboração do PCE estava prevista a construção de uma Escola Básica de 1º ciclo com Jardim de Infância integrado e um novo complexo desportivo com ginásio e piscina.

A instituição da “Charneca da Caparica” tem por objetivo que os seus alunos

“...façam aprendizagens que os torne autónomos, criativos, pessoas intelectual e moralmente sérias e capazes de atuar num mundo competitivo, mas onde esteja presente a cooperação e a solidariedade; para que obtenham um domínio claro dos saberes e das técnicas que lhes assegure uma base sólida para as etapas da vida.” (Projeto educativo da instituição da “Charneca da Caparica”)

Para tal, apresenta como guia alguns princípios orientadores, nomeadamente:

- Proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, concretizando a curto e longo prazo oportunidades que se consolidam no sucesso escolar das suas crianças e jovens;
- Garantir a igualdade de oportunidades educacionais e de realização pessoal, promovendo privilegiadamente nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, a responsabilidade e a autonomia;
- Promover a participação responsável de todos, mediante valores que se querem comunitários, solidários e cívicos;
- Promover a criatividade e o espírito crítico e a cooperação na construção de projetos inovadores e sustentáveis, tanto no contexto de comunidade local como global. (Projeto educativo da instituição da “Charneca da Caparica”).

Em relação à organização da instituição, o Conselho de Gerência é o órgão superior de administração e de gestão estratégica da instituição, responsável pela definição e pela orientação de todas as atividades.

A instituição possui no seu curriculum as seguintes Valências Educativas: creche, jardim de infância, 1º, 2º e 3º CEB.

A creche segue as Normas Reguladoras das Condições de Instalações e funcionamento das Creches com Fins Lucrativos, aprovadas pelo Despacho Normativo n.º 99/98 de 27 de outubro, seguindo os objetivos gerais previstos no Decreto - Lei n.

133-A/97 de 30 maio, alterado pelo Decreto-Lei n.º 268/99 de 15 de julho¹. Desta valência fazem parte 37 crianças organizadas por grupos horizontais em termos etários por quatro salas: Sala do Berçário (0 aos 12 meses) com seis crianças, Sala Rosa (12 aos 24 meses) com sete, Sala Laranja (2 anos) com dez crianças e Sala Lilás (2 anos) com quinze crianças. Em cada sala está presente uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

O jardim de infância da instituição adota como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aprovadas pelo Despacho n.º 5.220/97 (2.ª série) de 10 de julho, da Secretária de Estado da Educação e Inovação, e os princípios sobre a gestão do *currículum* na Educação Pré-Escolar. A metodologia adaptada nesta valência é a de Projeto e algumas dinâmicas do Movimento da Escola Moderna

O exterior da instituição é muito apelativo, uma área muito grande com algumas árvores no seu recinto. Este espaço serve de apoio aos intervalos e a outras situações do dia a dia. Alguns espaços são definidos, como é o caso do campo de futebol de areia e também de outro, cujo pavimento é revestido e ainda de uma quadra de ténis. Além destas áreas, existe uma horta que é explorada pelas crianças das diversas salas.

b) Caracterização do grupo de crianças

“A criança é o centro de toda a atividade e é a partir das suas características individuais e de seu enquadramento no grupo que a equipa de sala organiza e projeta o seu trabalho. O equilíbrio permanente entre o que a criança necessita, o que a Educadora sabe que é necessário, bem como diálogo com a família, serão sempre uma prioridade de atuação.” (Projeto pedagógico de sala)

O grupo é constituído por 7 crianças, dos quais 4 são meninos e 3 são meninas. Cinco dos elementos deste grupo estão juntos desde a sala berçário. Entraram dois elementos novos para a nossa sala, um menino e uma menina. Quatro das crianças que se encontram neste momento no berçário irão integrar o grupo na sala rosa no decorrer do ano letivo, assim que adquirirem algumas competências essenciais, entre elas a marcha. Todos os elementos deste grupo nasceram no ano civil de 2010.

¹ Dados retirados do Regulamento Interno da instituição

É um grupo dinâmico, interativo, que gosta de brincar e de dançar e muito curioso. Todos os elementos têm um desenvolvimento motor adequado à faixa etária, o que permite facilidade nas deslocções para fora da sala e a exploração de espaços alternativos. No entanto, no que refere à linguagem, apenas dois elementos se expressam de uma forma mais perceptível.

No período de estágio observámos que as crianças estavam adaptadas à nova sala e aos elementos da equipa pedagógica, conseguindo assim, criar um ambiente calmo, quer nos momentos de brincar, em que a exploração era livre, quer nos momentos conduzidos pela educadora.

No geral, as crianças demonstravam interesse e envolvimento perante materiais novos e propostas novas, expressando assim interesse e curiosidade em explorá-los sensorialmente.

Assim, era visível o interesse que as crianças possuíam perante as atividades propostas pela educadora, demonstrando bastante atenção nesses momentos. A educadora conseguia cativar as crianças, cantando músicas que envolviam um conjunto de gestos, mímicas, expressões e ainda alguns objetos que cativavam a atenção do grupo de crianças. Nestes momentos era visível a envolvimento e o prazer que as crianças possuíam, através das suas expressões faciais.

O dia a dia da sala era proporcionado por um ambiente construído intencionalmente pela educadora, que colocava música em diversos momentos da rotina. As crianças dançavam ao som dos ritmos das variadas músicas, procurando por vezes um par para dançar, estabelecendo assim, relações entre pares.

Considero pertinente referir que nos momentos de descanso e refeições, a educadora colocava músicas mais calmas para que fosse possível proporcionar momentos relaxantes e descontraídos.

A maioria das crianças já tinha adquirido a marcha, andando assim, com equilíbrio, as restantes crianças “gatinhavam” e deslocavam-se na posição sentada.

No que respeita a relação entre as crianças e a educadora, foi possível observar momentos de grande sinceridade, lealdade e cumplicidade. A educadora revelava uma

enorme sensibilidade pelas necessidades das crianças, especialmente nos momentos de repouso, de higiene e de refeição.

Assim, era visível a paixão e dedicação que a educadora transmitia pela sua profissão, o mesmo se passava com a ligação de cumplicidade estabelecida com a auxiliar.

c) Caracterização do ambiente/espço físico da sala

“O modo como o espaço está organizado reflete as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham”

(Lino, D. Modelos Curriculares para a Educação de Infância, p.107.)

A sala tem 50 m² e uma configuração retangular. Uma das paredes da sala é quase na totalidade janela, o que lhe proporciona uma boa luminosidade natural. Esta janela está virada a Nascente, para o Recreio dos alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos e possui estores horizontais exteriores que permitem regular a intensidade da luz natural, assim como um cortinado escuro que ajuda a reduzir ainda mais a luminosidade da sala na hora da sesta. Como ventilação, possui quatro “bandeiras” que permitem o arejamento.

O pavimento da sala é de material impermeável com características de isolamento térmico, de fácil lavagem, não escorregadio e não inflamável. As paredes estão pintadas com tinta impermeável e lavável e o equipamento geral da sala é de arestas boleadas. Em relação às tomadas elétricas, estão ao alcance das crianças mas devidamente protegidas.

O espaço da sala está organizado em cantos temáticos, como o canto da biblioteca, dos jogos, da cozinha, das bonecas, entre outros, que possibilita o uso compartilhado do espaço, onde ao mesmo tempo, as escolhas individuais e coletivas acontecem e favorecem a autonomia e crescimento das crianças, estimulando-lhes o desenvolvimento. O espaço é dinâmico e flexível, o que permite criar um ambiente de exploração ativa, promovendo a possibilidade das crianças manipularem, jogarem e experimentarem, sem a intervenção constante da educadora.

Os armários de material pedagógico têm portas fechadas e outras abertas para permitir a acessibilidade das crianças somente aos materiais a que lhe são destinados. O tapete é de material impermeável e de fácil limpeza.

Ao nível da conservação, a sala mantém-se em boas condições e os materiais apresentam também um bom estado de conservação. A limpeza da sala é feita diariamente num horário em que as crianças já não se encontram na sala, e ao longo do dia quando necessário.

A sala possui 14 cadeiras, 5 mesas e 3 armários, e ainda 1 tapete, jogos, livros, brinquedos, 1 espelho e material de desgaste.

Os jogos que existem na sala são jogos de encaixes, em que as crianças podem juntar, encaixar ou separar as peças (grandes e de plástico) e os blocos. No canto da cozinha existem tigelas, copos, colheres, pratos e frutas e legumes, que transmitem a realidade.

As crianças gostam de levar os brinquedos ou jogos pertencentes a uma determinada área para outras partes do espaço de brincar. No cantinho onde estão as bonecas e até mesmo no canto da cozinha, as crianças começam a brincar ao faz de conta, preparam a comida, dão de comer ao bebé e oferecem-nos também.

Os materiais estão arrumados em locais onde as crianças facilmente alcançam e nas prateleiras onde se encontram os livros, está colocado uma etiqueta com uma imagem alusiva ao material que se encontra na mesma, o que influencia e permite à criança arrumar o material no sítio certo. O cantinho dos blocos proporciona às crianças, espaço e oportunidade para explorarem e trabalharem com blocos, manipulá-los e construir entendimentos das relações espaciais. As crianças gostam de transportar e equilibrar os blocos para fazerem torres, empilhando-os até onde puderem para assistirem à sua queda. Estas brincadeiras oferecem às crianças, experiências satisfatórias, em que envolve todo o seu corpo.

Era visível o modo como a educadora organizava a sala e os materiais, onde os coloca em locais acolhedores e convidativos, motivando as crianças nas suas ações e desenvolvimento de aprendizagem ativa.

A rotina descrita no projeto pedagógico da educadora de creche está de acordo

com a estabelecida institucionalmente e divide-se por vários momentos (cf. Anexo I)

2.2.2 Contexto da segunda infância

a) Instituição de “Setúbal”

O estágio foi desenvolvido, na valência de jardim de infância da instituição de “Setúbal”, pertencente ao Agrupamento Vertical Barbosa Du Bocage. Esta instituição de “Setúbal” pertence à freguesia de S. Julião, concelho e distrito de Setúbal e localiza-se próximo do centro histórico da cidade.

O projeto educativo do agrupamento estabelece os seguintes princípios orientadores da prática educativa, transversal a todos os graus de ensino:

- Desenvolvimento das literacias de informação, escrita, artística, tecnológica e científica, assumindo o seu caráter transversal;
- Valorização do trabalho e do sentido de responsabilidade;
- Educação para a cidadania e promoção da formação ao longo da vida, através de um agrupamento de escolas preocupado em prestar um serviço público de qualidade à comunidade em que se insere.

Ainda no projeto curricular do agrupamento (2009) encontra-se expresso que: “O educador de infância, titular do grupo de crianças, é o responsável, o construtor e o gestor do currículo no âmbito do Projeto curricular do agrupamento. Esse currículo deve ser construído em equipa pedagógica, atendendo às necessidades, aos interesses e aos saberes das crianças. Ao planificar situações de aprendizagem, o educador tem de atender aos objetivos inerentes às diferentes áreas de conteúdo, assim como à articulação entre as mesmas. Também se deve refletir nesse currículo os interesses das famílias, da comunidade e a articulação com outros níveis de ensino.”

As atividades letivas decorrem das 9h 30m às 12h e das 13h30m às 15h30m. Nesta instituição de “Setúbal” está presente o serviço de Componente de Apoio à Família, de forma a responder às necessidades das famílias, que decorre das 15h30m às

19h. As refeições das crianças são também asseguradas através deste serviço, no refeitório da instituição, decorrendo das 12h às 13h.

A EB/JI de Setúbal é um edifício tipo P3, composto por rés do chão e primeiro andar. Do seu equipamento fazem parte um refeitório par o 1º ciclo e outro par o pré-escolar, uma cozinha, um ginásio, uma BE-CRE (biblioteca), salas de aulas, sala de reuniões e gabinetes de apoio. Exteriormente é rodeado por um pátio cimentado e de terra batida, sendo a parte da frente coberta por um telheiro. Numa das partes laterais existe um recinto com campo de jogos. Nesta escola funcionam 10 turmas de 1º ciclo e duas turmas de pré-escolar.

O jardim de infância encontra-se no rés do chão, em duas salas completamente separadas no espaço escolar, o que não facilita o intercâmbio diário entre salas. Dispõe de um espaço de reunião numa dependência da sala I, um refeitório ao lado da cozinha, duas casa de banho para crianças e uma para adultos. As atividades de componente de apoio à família decorrem numa outra sala, próxima da sala II.

A EB/JI apresenta como guia alguns princípios orientadores, nomeadamente:

- Proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, concretizando a curto e longo prazo oportunidades que se consolidam no sucesso escolar das suas crianças e jovens;
- Garantir a igualdade de oportunidades educacionais e de realização pessoal, promovendo privilegiadamente nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, a responsabilidade e a autonomia;
- Promover a participação responsável de todos, mediante valores que se querem comunitários, solidários e cívicos;
- Promover a criatividade e o espírito crítico e a cooperação na construção de projetos inovadores e sustentáveis, tanto no contexto de comunidade local como global.

A equipa pedagógica do jardim de infância é constituída pelas duas educadoras de infância titulares do grupo, pelas duas assistentes operacionais de sala, pelas três assistentes operacionais da componente de apoio à família e pela educadora da educação especial que apoia a sala II do pré-escolar.

É importante referir que no trabalho de equipa entre a educadora e a assistente operacional, existe uma definição de tarefas e o contributo de cada elemento para o desenvolvimento do trabalho de sala. O compromisso de uma comunicação aberta e o diálogo como forma de enfrentar e ultrapassar as dificuldades do quotidiano, também é notável nesta equipa. A educadora e a assistente tentam criar um ambiente em que exista coerência e consistência nas atitudes para com as crianças, e ainda o respeito e a valorização pelas potencialidades dos elementos da equipa.

São criados espaços formais e informais de encontro entre a equipa, para organizar e refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Segundo a educadora da instituição de “Setúbal”, o projeto curricular de grupo surge da articulação dos dois documentos, anteriormente referidos, do conhecimento do contexto e do grupo de crianças, das expectativas das famílias e das convicções pedagógicas e metodológicas da educadora.

No que respeita a articulação do jardim de infância com o 1ºciclo, existe um plano anual de atividades comum às duas valências e ainda a perspetiva de continuidade educativa, uma vez que as crianças do JI transitam para o 1ºciclo nesta escola. As crianças do JI participam em atividades e projetos juntamente com o 1ºciclo.

Em relação aos parceiros educativos estes são:

- A autarquia – projeto infantil “De pequenino...”;
- Departamento do pré-escolar;
- Outras escolas do agrupamento;
- Equipa de saúde escolar;
- Junta de freguesia;

b) Caracterização do grupo de crianças

O grupo é constituído por 20 crianças, uma das quais com necessidades educativas especiais; três que transitaram do ano letivo anterior e as restantes dezassete vieram de novo para este II. As suas idades estão compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Do grupo, a maioria das crianças veio de outros jardins- de infância e outras do meio familiar. No início de setembro iniciaram as atividades dezoito crianças, tendo as outras duas vindo integrar o grupo até ao final do mês de setembro.

A caracterização do grupo de crianças estará descrita em anexo. (cf. Anexo II)

Todas as crianças provêm de famílias com um nível socioeconómico médio, vivem com os pais e irmãos, na sua maioria perto do jardim de infância, deslocando-se a pé ou em viatura própria. Escolheram este II pela localização, porque já cá tinham tido filhos, porque têm referências positivas do II e do 1º ciclo e porque têm a perspectiva de continuidade para o próximo ano letivo.

É importante referir algumas características do grupo para compreender as propostas que foram realizadas no âmbito deste projeto.

As regras da sala e a forma como os espaços estavam divididos foram discutidos em parceria pela educadora e o grupo de crianças, pois para a educadora a opinião das crianças era bastante valorizada e acima de tudo respeitada, com o intuito de transmitir ao grupo que também faziam parte das decisões que tinham de ser tomadas na sala.

c) Caracterização do ambiente/ espaço físico da sala

A organização do espaço e dos materiais influencia diretamente as possibilidades das crianças exercitarem a autonomia, a iniciativa, a liberdade, a livre escolha, a partilha e também ao educador uma melhor observação do grupo e uma intervenção mais ajustada junto de cada criança, atuando segundo as suas necessidades.

A sala II azul do jardim de infância da instituição de “Setúbal” situa-se do lado direito do edifício escolar e está pouco isolada, relativamente ao restante espaço. É uma sala de forma quadrangular, com duas portas janelas num dos topos, que dão para o

pátio da escola e outra janela mais pequena do lado direito. É uma sala muito iluminada com luz natural.

O teto está forrado com placas de cortiça e as paredes com placares de corticite, o que facilita a exposição de produções das crianças. A sala é um pouco pequena para o número de áreas desejável e para o desenvolvimento das atividades delas decorrentes. Mas ainda assim, o espaço da sala encontra-se organizado de forma flexível, apelativa e adequada ao desenvolvimento das atividades diárias.

O equipamento da sala encontra-se um pouco velho e degradado, mais concretamente, as mesas, cadeiras e alguns móveis.

Verifica-se ainda que os materiais são devidamente adequados qualitativamente e quantitativamente, apresentando também boa conservação. A limpeza da sala feita no final do dia quando as crianças estão ausentes.

O espaço apresenta diversos placards onde são afixados algumas produções das crianças assim como, registo de informações para os pais; armários de arrumação (encostados à parede); um tapete onde as crianças se reúnem todos os dias, para conversar ouvir e contar histórias, entre outras atividades e os instrumentos de registo diário que ajudam a gerir o dia de forma autónoma e responsável, favorecendo o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção como um ser autónomo, livre, responsável e solidário.

A sala encontra-se dividida em 9 áreas fundamentais, devidamente identificadas e limitadas ao número de crianças a utilizá-las. (cf. Anexo III)

A divisão e a escolha das áreas da sala foi feita, segundo a educadora, tendo em conta o espaço e os materiais disponíveis e ainda os interesses das crianças e a possibilidades de desenvolverem várias atividades em simultâneo. A decoração da sala é feita à base das produções das crianças, fotografias e mapas de registo, que procuram dar visibilidade às vivências deste grupo.

Na sala existem diferentes tipos de materiais, uns didáticos e próprios de cada área e outros abertos ou de utilização menos “óbvia” e mais inovadora como, caixas, madeiras, conchas, folhas e materiais de uso diário ou de desperdício.

Na sua grande maioria, os materiais e espaços encontram-se devidamente identificados e marcados, tarefa que é partilhada com o grupo e de livre e fácil acesso às crianças.

Da organização do espaço faz parte a arrumação dos trabalhos de grandes dimensões nas respetivas capas de cada criança e outros no dossier individual, função que é desenvolvida com cada criança.

Assim sendo, todas as áreas estão devidamente organizadas de forma a proporcionar às crianças momentos de brincadeira e experiências para o crescimento global de cada criança, individualmente e em grupo. Para cada uma delas existe uma intencionalidade educativa, correspondendo aos interesses e necessidades das crianças. Por isso existe a flexibilidade em adaptar novos materiais aos espaços já existentes. Todos estes espaços proporcionam às crianças momentos de aprendizagem ativa.

A educadora aceita as diferentes opiniões de cada criança, existindo entre elas uma enorme capacidade de diálogo, compromisso, tolerância e respeito pelas crianças e entre todos, sendo assim um espaço de afirmação individual. A nível do funcionamento do grupo a educadora privilegia a comunicação, negociação e a cooperação entre todos.

A educadora tenta respeitar as escolhas e ideias das crianças em relação à utilização de materiais, deixando por vezes, que as ações das crianças anunciem o fim do tempo da atividade.

Os projetos podem surgir de diferentes formas, desde conversas entre pares em pequenos grupos, como em grande grupo normalmente na hora do acolhimento, onde questões ou até notícias que as crianças trazem podem-se transformar em projetos de estudo. Desta forma cabe ao educador ponderar acerca da pertinência de cada uma das situações, tendo em conta as necessidades das crianças. Mas também a educadora fomenta questões que gerem uma determinada intencionalidade.

A educadora afirma que o seu papel é o de mais um elemento dinamizador da vida em grupo, capaz de transformar os momentos em atos educativos. A definição do ambiente educativo em termos de organização do espaço e materiais, do tempo e rotina diária, seguem a mesma linha orientadora.

Os horários e rotinas auxiliam as crianças, garantindo assim, segurança para a

criança durante o período que está fora de casa. Estes podem ser repetitivos de forma a permitir às crianças que explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências que estão em desenvolvimento e ainda permite que as crianças experienciem situações, cada uma ao seu ritmo.

As crianças fazem as suas escolhas, em relação aos materiais, objetos e atividades que desejam e a educadora apoia e encoraja as iniciativas das crianças durante cada período e interação da rotina.

Os horários e rotinas são concebidos pela educadora, no sentido de centralizar a criança perante as suas necessidades e interesses, querendo proporcionar-lhes momentos interessantes, manipulação, e acima de tudo criar na criança um sentimento de controlo e pertença.

Ao estabelecer uma rotina consistente, a educador irá criar uma sequência básica de atividades orientadoras, que apoiam a criança a prever o que vai acontecer ao longo do dia, desenvolvendo assim sentimentos de confiança em relação ao que a rodeia. A rotina é flexível, tendo em conta o ritmo e as competências das crianças.

A organização da sala II azul, vai alternando em tempos de planeamento, ação, concretização de atividades, exploração de materiais, atividades de pequeno e grande grupo, tarefas de manutenção e arrumação de materiais, comunicações ao grupo e propostas da educadora.

Assim, a rotina da sala está organizada por vários momentos, segundo o Projeto Curricular de sala. (cf. Anexo IV)

3. Métodos

3.1 Procedimentos /recolha de informação

Para proceder esta investigação foi necessário reunir informação, de forma a concretizar as intenções deste estudo. Desta forma seguem-se as seguintes intenções deste estudo:

- Descrever as práticas das educadoras, no que respeita as suas formas de intervenções com as crianças e ainda as intervenções a nível da organização do espaço e materiais;
- Compreender quais as motivações das educadoras no que respeita as suas intervenções na organização temporal e qual a influência na qualidade dos momentos de brincadeira.

As informações recolhidas foram realizadas através da observação participante e da análise de documentos, como o projeto de sala.

3.1.1 Observação participante

“A observação permite o conhecimento direto de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” Esteves (2008:87)

A observação participante foi essencial para a recolha de informação neste trabalho. O papel de “observadora” que representei foi redefinido através das circunstâncias da minha posição de estagiária, pois sendo uma participante ativa na sala, tornou-se desta forma, impossível adotar uma postura apenas de “observadora”. Ainda assim, não influenciou negativamente as notas de campo que foram descritas através das observações decorrentes dos momentos vividos durante o estágio.

Através das observações foi possível recolher algumas das perspetivas e conceções que os adultos possuem acerca das crianças e das suas ações. Foi possível

ainda relacionar informações acerca das crianças, através de relatos por parte das educadoras e todo o seu conhecimento acerca da vivência na sala.

Assim, Esteves (2008) revela que a observação auxilia a compreensão dos contextos, das pessoas que nele se inserem e as suas interações.

O registo fotográfico dos momentos observados foi utilizado sobre a forma de arquivo, como as informações descritivas, para que pudesse analisar e compreendê-los através de reflexões acerca desses momentos.

As fotografias serviram essencialmente para *à posteriori*, observar pequenos pormenores que ficaram registados, quer nos momentos de exploração livre e de brincadeira, quer ao nível da descrição do ambiente físico vivenciado na sala pelas crianças.

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

O recurso à vídeo de imagens no contexto de creche, surgiu como complemento de observação para que fosse possível captar e recordar alguns momentos de exploração ativa das crianças e dos materiais utilizados na sala. Através do vídeo foi possível aceder a pormenores não visíveis no momento, que acabaram por não estar visíveis nos registos fotográficos. É certo que o clima e dinâmica da sala de creche permitiram que fosse possível realizar esta ação.

No jardim de infância não ocorreram gravações de imagens devido ao ambiente da sala e dinâmica de grupo. Nos momentos de brincadeira faz-de-conta, tornou-se impossível gravar qualquer momento, pois o pequeno grupo ir-se-ia dispersar e poderia facilmente terminar aquele momento devido à influência e permanência do adulto naquele espaço com a máquina fotográfica.

Por questões de privacidade os nomes das crianças que possam surgir nos registos observados serão fictícios.

a) Observação no contexto creche

Foi fundamental para mim determinar alguns posicionamentos para que fosse possível observar os momentos de brincadeira das crianças, nomeadamente, as suas expressões faciais, atitudes e ações, para que a informação retirada não sofresse quaisquer alterações devido à presença do adulto.

Tentei ter sempre em consideração a minha presença perante as crianças, para que esta não se tornasse um constrangimento ou obstáculo para as ações ou intenções das crianças, e ainda para que não fosse vista de forma intrusiva.

No contexto de creche, as observações escritas foram registadas no final de cada dia, nos momentos de repouso das crianças e nos momentos de reunião da equipa pedagógica.

Como foi referido anteriormente, a motivação para a escolha do tema em estudo surgiu da observação da dinâmica da sala e do grupo de crianças, e da exploração livre das crianças com materiais versáteis e inovadoras.

Assim, através dessa mesma exploração livre de materiais versáteis e materiais de desperdício, tornou-se possível a realização da temática do “Brincar na creche e jardim de infância”.

As situações serão descritas no capítulo V: Apresentação e interpretação da intervenção.

Outra situação que influenciou a escolha desta temática foi a envolvência das crianças com peixes realizados com garrafas de plástico, de forma a explorarem estas através de um cenário planificado e estruturado pela educadora e estudante. Esta proposta foi estruturada com o intuito das crianças explorarem esses materiais e as suas propriedades físicas, através da experiência sensorial e motora, através de sons do mar, tornando-se assim um momento relaxante e tranquilo. Para a construção do peixe foram necessárias: garrafas de plástico, papel autocolante e cartolinas.

Quando os objetos e materiais foram colocados à disposição das crianças, foi possível observar um especial interesse na manipulação das garrafas de plástico e nos moldes de cartolina.

No decorrer das observações realizadas, surgiu a necessidade de tornar a recolha de informação mais explícita, definindo assim alguns aspetos e objetivos que se pretendia com a proposta realizada. Assim, foram levadas em consideração os seguintes tópicos:

- Observação das expressões faciais das crianças nos momentos de exploração e brincadeira com os objetos e materiais da sala;
- Observação da forma de brincar/explorar da criança com os diversos materiais sendo estes, sozinho, em grupo, recorrendo ao adulto ou a outra criança;
- Observar e descrever ações das crianças nos momentos de exploração de diferentes objetos;
- Comparar e compreender sensações por parte das crianças ao relacionarem-se e explorarem materiais versáteis e de desperdício, com a exploração de materiais e objetos já adquiridos na sala.

b) Observação no contexto jardim de infância

No contexto de jardim de infância os momentos de observação assumiram uma dinâmica diferente, pois o contexto e o grupo de crianças possuíam características diferentes.

Esta observação exigiu uma participação mais absorvente nos momentos da rotina e nos momentos de atividades propostas.

Nos momentos de brincadeira faz-de-conta, inicialmente pretendia enquadrar a minha presença apenas como observadora, mas as crianças aproximavam-se e mostravam o seu interesse e agrado para que eu participasse desses momentos. Por vezes tentava mostrar às crianças que o meu objetivo era observá-las, explicando-lhes, que a minha presença poderia tornar-se “invisível” e que poderiam dar continuidade à brincadeira que estavam a realizar.

Mesmo assim, a incerteza de que a brincadeira tenha tido o resultado desejado, tanto da minha parte como por parte das crianças, criou algumas expectativas, pois as crianças tinham a noção que estavam a ser observadas, comprometendo de certa forma o resultado destes momentos.

As crianças demonstravam interesse para saber a razão de estarem a ser fotografadas em determinados momentos da rotina, mais concretamente nos momentos de brincadeira. Conversei com as crianças, referindo quais os objetivos que seriam pretendidos com a utilização da máquina fotográfica. Através desta situação foi necessário tomar uma atitude da minha parte e conversar com a educadora de forma a definir quais os momentos de brincadeira possíveis de registar.

No geral, a minha permanência no contexto foi vista com agrado por parte das crianças, até porque a educadora referiu que a minha presença não teve qualquer tipo de influência negativa no que respeita os comportamentos e ações das crianças. A cumplicidade e o elo de ligação que foi crescendo entre mim e as crianças foram visíveis desde a fase inicial.

Na sua maioria, os registos acabaram por ser descritos essencialmente nos momentos da refeição e reunião com a educadora.

Nos momentos que eu não conseguia captar algumas informações, tentava pedir auxílio à educadora ou à assistente operacional, pois ambas mostraram desde sempre, interesse e disponibilidade em apoiar e elucidar qualquer situação ou momento que eu tivesse dificuldade em compreender.

Assim, foram desenvolvidos um conjunto de intervenções no que respeita a temática do projeto, que serão descritas e detalhadas no capítulo V. No entanto, houve a preocupação de criar uma linha orientadora para que fosse definido objetivos durante a observação, sendo eles:

- Observar a forma de brincar das crianças – com que tipo de materiais, sozinhos, em grupos ou recorrendo ao adulto;
- Observar as temáticas e diversidades de ambientes desenvolvidos pelas crianças em momentos de brincadeira faz-de-conta;
- Observar a expectativa das crianças quando introduzidos novos materiais em sala;
- Observar as descobertas das crianças e os seus comportamentos perante as suas ações ao iniciarem qualquer tipo de brincadeira – por iniciativa própria, em conjunto com outras crianças ou recorrendo à ajuda e elucidação do que pretende realizar, através do diálogo com o adulto;

- Observar interações sociais entre as crianças nos momentos de brincadeira e partilha.

3.1.2 Pesquisa documental

Outro dos instrumentos utilizados foi a pesquisa documental, que veio apoiar o estudo e fornecer fontes materiais mais aprofundadas em relação ao contexto em estudo, auxiliando a complementação e triangulação de informações.

Neste âmbito, os documentos institucionais consultados foram, o projeto pedagógico de sala de creche, o projeto curricular de jardim de infância e ainda o projeto educativo da instituição da "Charneca da Caparica" e o projeto curricular do agrupamento da instituição de "Setúbal".

4. Procedimentos de análise da informação

Relacionei aquilo que as educadoras cooperantes me disseram durante as reflexões cooperadas (formais e informais) com as observações das práticas de cada um dos contextos em estudo e dos seus participantes. O relacionamento de informações adquiriu de alguma forma as características de uma triangulação, enquanto "processo que confere qualidade à investigação, [permitindo] ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados" (Esteves 2008:103).

Para que a análise das informações fosse desenvolvida, foi necessário cruzar informações e comparar os métodos e práticas pedagógicas, os grupos de crianças e as suas faixas etárias, nomeadamente, a que níveis de exigência educacional se encontram, pois os contextos eram diferentes e os níveis de desenvolvimento das crianças também.

O processo interpretativo foi realizado de uma forma articulada com a descrição dos episódios referentes às brincadeiras das crianças, assim constatei que Bogdan e Biklen afirmam que "as interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida" (Bogdan e Biklen , 1994, citado por Esteves, 2008:103).

Assim, neste trabalho, o processo de investigação tornou-se um processo inevitável e necessário, que influenciou a clareza dos sentidos das ações dos sujeitos em estudo, de forma a tornar possível a interpretação da realidade dos fenômenos em estudo.

A descrição minuciosa dos contextos permitiu uma análise, interpretação e clarificação realista, que me permitiu retirar ensinamentos que me serão por certo úteis no desempenho da minha atividade docente.

Capítulo IV: Apresentação e interpretação da intervenção

1. Creche

Foram várias as situações que observei em contexto de estágio, em que as crianças reproduziam ações dos adultos através da interação com os bonecos ou com outros objetos, por exemplo: as crianças alimentavam ou acarinhavam o que chamavam “o bebé”, dando o biberon, beijinhos e palmadinhas para dormir. Observei ainda que algumas crianças colocavam-se em frente ao espelho e penteavam-se, “secavam” o cabelo a si próprias e por vezes a outras crianças, pois eram ações realizadas pela educadora para com as crianças.

Uma das várias situações impulsionadoras para a escolha deste tema terá sido o interesse das crianças relativamente aos materiais versáteis e de desgaste e todo o processo de aprendizagem envolvente.

As propostas que irão ser referidas foram apresentadas por mim em conjunto com a educadora, com o intuito das crianças explorarem um conjunto de materiais com propriedades diferentes, mas também materiais existentes no quotidiano. Estas propostas permitiram ainda a exploração sensorial, dando especial atenção às propriedades sonoras que as crianças vivenciaram numa das atividades.

Para a proposta do “bailado dos peixes” foram necessárias garrafas de plástico de várias dimensões, papel autocolante, tintas e pincéis. Assim, iremos apresentar como foi preparada a atividade, bem como uma reflexão acerca da intervenção realizada junto das crianças.

Após reunirmos as garrafas de plástico, a educadora explicou ao grupo de crianças qual iria ser a finalidade da atividade. Assim, foram tomadas medidas de segurança para que não ocorressem acidentes, procedendo ao isolamento das tampas das garrafas, de forma a não se soltarem, pois as crianças poderiam colocá-las na boca. De seguida, os elementos do grupo realizaram a pintura das garrafas e colaram o papel autocolante na mesma. Após a secagem das garrafas estas adquiriram a forma de um “peixe”.



Imagem 1- Criança a pintar a garrafa com pincel

Assim, foi possível observar um particular interesse na manipulação dos objetos, bem como a atenção e interação acrescidas. Estas constatações foram sustentadas por um conjunto de observações recolhidas durante os momentos de exploração, em que as crianças agitavam as garrafas, inclinando-as e deslocando-as, recriando movimentos de um “peixe”.

Relativamente às garrafas, as crianças tentavam desenroscar as tampas e espreitavam para o seu interior, voltando de seguida a colocar as tampas, mas sem conseguirem enroscá-las na garrafa.

Algumas crianças também dançavam ao som do mar que estava a ser reproduzido na sala. Assim, esta atividade teve como objetivo e intencionalidade pedagógica: promoção do processo de expressão e comunicação através da linguagem, gesto e ação; desenvolvimento da habilidade motora; exploração física dos materiais e as suas propriedades; exploração de ritmos e sons; promoção da coordenação áudio-motora e compreensão da diferença entre o silêncio-som; exploração de diferentes formas e atitudes corporais e expressão e comunicação através do próprio corpo.

O desenvolvimento da expressão dramática permitiu que as crianças expandissem a sua coordenação motora, a expressividade e a criatividade.

A expressão dramática permite ainda desenvolver a expressão linguística, o ritmo e a expressão corporal. A expressão corporal engloba diversos movimentos, realizados pelas crianças, estabelecendo assim o contacto e comunicação com os outros, o que não requer obrigatoriamente a existência da comunicação verbalizada.

É necessário estimular e desenvolver competências musicais nas crianças, pois estas influenciam e beneficiam o desenvolvimento da competência social, pessoal e cognitiva. Através da ação de escutar os sons, as crianças iniciam algumas descobertas, criando sensações, reações e ainda emoções. Assim, pensamos ter conseguido transmitir às crianças um momento relaxante e diversificado a nível de sensações.

Nesta atividade em grupo, no geral as crianças mostraram estar motivadas para explorar e aprender ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios ou daqueles que estavam disponíveis.

As crianças olhavam para nós para que nos pudessem imitar no que respeita às ações realizadas com as garrafas, mas depois foi possível observar que as crianças desenvolveram a sua ação com intencionalidade, não se tratando por isso de uma simples manipulação de objetos, pois a determinado momento as crianças realizaram movimentos e gestos sem o nosso apoio, mostrando muita serenidade durante a realização da atividade.

A exploração da diferença entre o silêncio e o som foi bastante importante nesta atividade, pois através da experiência da antítese som/silêncio, as crianças construíram conhecimentos, através da exploração e reflexão da sua ação.

Após esta proposta, decidimos proporcionar uma experiência diferente para as crianças, em sintonia com os objetivos pedagógicos da educadora, através de uma exploração aberta de um conjunto de materiais versáteis.

Assim, decidimos partir para a escolha de materiais versáteis, proporcionando às crianças o contacto com materiais diferentes daqueles que têm à sua disposição na sala. Alguns dos objetos eram característicos do lar e outros incentivavam para a exploração aberta.

Foram colocadas à disposição das crianças duas malas de viagem que continham: chapéus de diversos tamanhos e formas, sapatos, casacos de pelo, rolos de cozinha e garrafas de detergente.

Através das nossas observações é possível afirmar que os materiais utilizados nesta atividade revelaram-se cativantes e envolventes para as crianças, pois permitiram uma exploração livre e criativa.

O objetivo desta atividade centralizou-se principalmente em criar um ambiente de exploração aberta dos materiais e objetos, permitindo a interação das crianças com estes, observando assim a forma como se apropriavam destes e as ações que realizavam.



Imagem 2 – Malas de viagem

O manuseamento dos materiais e objetos versáteis e a sua exploração por parte das crianças, permitiu-nos adquirir a recolha de informação para este estudo.

Os objetos relacionados com o vestuário levaram as crianças a verbalizar o seu nome (“péu” para chapéu), uma criança referiu a palavra sapato (“sato”) e (“água”) para a embalagem de detergente.

As malas de viagem suscitaram uma grande curiosidade por parte das crianças, a maioria tentava colocar-se no seu interior, algumas sozinhas e outras recorrendo ao adulto para as ajudarem.

Nesta atividade as crianças no geral pareciam estar alegres, a vivenciar a experiência com bastante prazer, rindo às gargalhadas.

Ao longo da atividade foi possível observar experiências de encaixe, pois foi visível algumas crianças experimentarem a colocação de sapatos dentro dos chapéus de palha, proporcionando assim o desenvolvimento da coordenação visual e motora.

No que respeita os objetos de vestuário foram visíveis determinadas ações realizadas pelas crianças quando em contexto familiar e de creche, pois algumas crianças mostravam interesse em calçar os sapatos, em vestir os casacos e colocar os chapéus na cabeça.



Imagem 3 – Criança a colocar chapéu na cabeça de outra criança

Assim, através das propostas no âmbito da primeira infância, foram construídas algumas aprendizagens importantes, como foram acima referidas.

Ao realizar este tipo de atividades, por vezes deparamo-nos com o facto destas poderem perder o interesse, assim, é necessário relançar a atividade e para tal é necessário uma certa sensibilidade por parte do educador. Este requer a capacidade de chegar às crianças, desafiando-as para a exploração, envolvendo-as novamente no momento de descoberta, despertando assim a curiosidade e interesse da criança novamente.

Na realização desta atividade foi fundamental para o adulto recorrer em determinados momentos, à comunicação não-verbal, recorrendo a expressões faciais de surpresa e espanto, articulando com olhares e gestos, de forma a cativar as crianças.

Através de várias observações e reflexões das mesmas, podemos afirmar que estes materiais e objetos criam um interesse diferente na criança, comparando com os materiais e brinquedos existentes na sala.

Desta forma, pensamos que os materiais versáteis e inovadores dinamizam e proporcionam momentos de grande exploração e aprendizagem para as crianças. Estes materiais devem ser mobilizados no cotidiano das creches, oferecendo às crianças experiências criativas, enriquecedoras e propiciadoras da construção de saberes nos momentos de brincar.

2. Jardim de infância

No jardim de infância onde realizei o estágio foi visível a preocupação da educadora em oferecer às crianças múltiplas oportunidades de escolha de atividades, assim, podiam decidir o que pretendiam executar, escolhendo os materiais e a forma como os iriam utilizar.

As crianças colocavam em ação as suas potencialidades criativas, manipulando os materiais de acordo com os seus interesses e capacidades, tendo o benefício de um ambiente interativo e diversificado. Os adultos na sala procuravam cooperar com as crianças, associando-se às suas brincadeiras, disponibilizando ajuda e motivação, criando um diálogo com as crianças acerca das suas produções e projetos, mantendo-se sempre atentos às interações das crianças.

Ao observar o grupo, foi visível a interação das crianças com os seus pares em momentos de brincadeira na sala e no exterior, demonstravam-se decididas e autónomas no que respeita a escolha das áreas, atividades ou projetos que pretendiam realizar em momentos de atividades livres. Eram ainda capazes de arrumar os materiais os materiais que utilizavam, pois tinham consciência que quando terminassem a atividade teriam de arrumar os materiais para que pudessem iniciar outro tipo de atividade ou até mesmo para saírem para o exterior.

O grupo mostrava ser independente a realizar na sua higiene pessoal, na alimentação, a vestirem-se e despirem-se e ainda na utilização e arrumação de materiais e objetos da sala (pincéis, lápis, tesouras, etc).

A nível das dinâmicas de grupo, a grande maioria das crianças mostrava interesse nas atividades propostas pela educadora, em pequeno ou grande grupo, mas

era visível um nível elevado de empenho, envolvimento e atenção principalmente em atividades de pequeno grupo.

Na relação entre pares verifica-se muito interesse pelo outro, cooperação e ajuda mútua, que se manifesta pela preferência por atividades a par ou em pequeno grupo.

A relação com os adultos da sala era muito saudável, havendo no entanto, algumas crianças que recorriam ao apoio do adulto para a resolução de questões relacionadas com a vida em grupo. No entanto é de salientar, um grupo que demonstra um grau de autonomia elevado ao nível das escolhas da gestão do tempo e materiais, das relações interpessoais e da concretização de atividades ou tarefas. A educadora acreditava bastante nos projetos das crianças, incentivando-as a irem mais além, mostrando também especial interesse na “arte” das crianças e nas suas reproduções.

Os momentos de realização de projetos eram bastante importantes, pois promoviam o desenvolvimento das crianças, permitindo que estas levassem a cabo as suas intenções quer ao nível de brincadeiras, quer no que respeita à exploração e à resolução de problemas.

Irei descrever alguns momentos vividos pelas crianças na sala, que considero pertinentes e associados ao tema em estudo. Uma das intervenções consistiu na realização de uma dramatização com um pequeno grupo de crianças, que mostrou um enorme interesse em desenvolver um pequeno projeto, recorrendo ao apoio do adulto, neste caso eu, para a realização de uma peça de teatro, através de uma história que conheciam, “A cabra cabrez”.

Reuni o grupo para que em conjunto pudessemos definir os papéis que pretendiam representar, a decoração que era necessária, o espaço onde iria decorrer a apresentação da peça de teatro e o diálogo que devia ser realizado pelas personagens.

Após partilhar com a educadora o interesse das crianças em realizar a atividade, pois era necessária a sua aprovação e envolvimento neste projeto, ficou decidido que as crianças deveriam ensaiar na sala de componente de apoio à família, uma vez que era do interesse das crianças apresentarem o teatro aos colegas e adultos da sala.

A meu ver, a ligação entre a discussão e a partilha de ideias foi bastante produtiva e enriquecedora para todas as crianças, uma vez que estas foram identificando os espaços

de acordo com tema do teatro, escolheram em consenso os papéis que iriam representar e os discursos que cada uma teria a seu cargo proferir.

Apesar de encontrarem alguns obstáculos durante o processo de ensaio, as crianças foram descobrindo soluções e revelando propostas para que fossem discutidas no seio do grupo, recorrendo por vezes aos meus conselhos. As crianças envolveram-se bastante na representação das suas personagens, cada criança representando um animal (sapo, lebre, cabra, cão, joaninha, aranha, lobo), encarnando-a com bastante convicção.



Imagem 4 – Grupo de crianças que participou na peça de teatro e restante grupo a assistir

Foi possível ainda constatar um ambiente repleto de experiências enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, através de brincadeiras faz-de-conta, e de desempenho de papéis.

As crianças envolveram-se na decoração do cenário, para que fosse semelhante a uma casa e envolvesse objetos e materiais do lar (talheres, pratos, naperons, frutas, copos, entre outros).

Para que o restante grupo pudesse fazer parte deste projeto, a educadora propôs a essas crianças a realização de uns “bilhetes” de entrada para que pudessem assistir ao teatro. Assim, a educadora dividiu o grupo em três pequenos grupos: um grupo ficaria responsável pela realização dos bilhetes em cartolina, o grupo seguinte iria escrever o

nome de cada criança nos bilhetes e o último grupo iria ficar à porta da sala para recolher e fazer a contagem dos bilhetes que iriam ser entregues pelas crianças e adultos da sala.

Para a recolha de informação deste projeto foi necessário observar e descrever que ações/ambientes foram desencadeados/retratados através da envolvência e estruturação e da realização deste projeto dinamizado pelas crianças.

Neste sentido, considero pertinente referir o facto da realização de um projeto desta amplitude poder conter características de brincadeira, transformada numa sequência de atos relacionados com o faz-de-conta, tendo em conta a responsabilidade que daí advém.

A intencionalidade desta intervenção baseou-se na atribuição de sentido à brincadeira das crianças e no incitamento para o desenvolvimento/alargamento de experiências de faz-de-conta. Foi interessante observar a forma como as crianças negociavam os papéis e os respetivos discursos para a peça de teatro, estabelecendo a comunicação e a partilha de ideias. Nesta atividade pretendemos ainda, proporcionar às crianças um elemento de apoio, neste caso o apoio do adulto, que motivava e compreendia o conteúdo da brincadeira e o significado de certas ações, tendo sempre com o cuidado de não distorcer ou perturbar o conteúdo da brincadeira.

Ainda através desta atividade, foi possível potenciar a zona de desenvolvimento proximal das crianças (ZDP), conceito desenvolvido por Vygotsky, evidenciado anteriormente no capítulo II: quadro teórico de referência.

Porém, penso que mesmo sem o auxílio do adulto, a brincadeira teria resultado, pois o grupo no geral tinha uma grande autonomia, imaginação, criatividade e prazer em realizar projetos individuais ou em grupo.

Foi visível o facto de uma brincadeira espontânea poder tornar-se numa brincadeira com valor pedagógico, transformando assim a brincadeira das crianças, num recurso educativo para as crianças. Assim, para que seja possível criar situações com valor pedagógico, o educador deve estar atento às brincadeiras, mostrando sensibilidade perante as mesmas, para que possa delinear os seus objetivos e intenções perante outras brincadeiras ou outras atividades que surjam.

Na situação concreta do projeto do teatro, tentei intervir e apoiar o grupo de crianças, fazendo pequenas observações que seriam pertinentes para a extensão e motivação da brincadeira e tentei ainda introduzir inovação em alguns aspetos relacionados com as narrativas e com as ações das crianças.

Outra das intervenções impulsionadora para o desenvolvimento da temática em estudo, foi a realização de um projeto por parte das crianças na área das construções. Assim, um pequeno grupo de crianças mostrou o seu interesse em explorar a área das construções, iniciando um pequeno projeto, a construção de uma quinta com animais.

As crianças dirigiram-se de imediato à educadora para que esta tomasse conhecimento do projeto e pudesse aprová-lo. Foi possível observar quer o entusiasmo das crianças e a disponibilidade, quer o encorajamento por parte da educadora para as auxiliar neste projeto.

Desta forma, o pequeno grupo iniciou o seu projeto começando por definir qual o espaço que iriam dispor para a construção da quinta e quais os materiais que iriam utilizar, procurando identificar quais seriam prioritários para a utilização. Assim, as crianças mobilizaram peças de madeira para construir as divisões da “quinta”, assumindo estas peças variadas formas paralelepípedicas. Para além das peças de madeira, foram utilizados também alguns animais e peças de tapetes de forma retangular.

Deparei-me com o facto das crianças se envolverem numa experiência faz-de-conta, pois reuniram os materiais que tinham, e dentro das possibilidades existentes, diversificaram experiências e imaginaram lugares, objetos e ações.

Observei a criação de diversos espaços delimitados com o auxílio dos animais de plástico e das casas que foram construídas: uma casa para os animais dormirem (estábulo); uma divisão que para as crianças era considerada como uma sala de estar e um bebedouro.



Imagem 5 – Construção realizada pelo grupo

Através das observações por mim realizadas, foi possível questionar-me no que respeita à relação das crianças com as suas construções e com o que estas representavam.

A realização deste pequeno projeto foi um momento muito interessante e desafiador para as crianças, pois foram visíveis a resolução de conflitos entre as crianças e a partilha que existiu entre elas. Algumas crianças tinham as mesmas preferências em relação aos objetos e materiais, acabando por ter que fazer escolhas e ceder perante o grupo, através da partilha, cooperação e entre ajuda.

Em alguns momentos foi perceptível a frustração das crianças, devido ao fator da partilha, pois algumas crianças não conseguiam ter em seu poder alguns objetos que estavam a ser utilizados por outras crianças do grupo, e acabavam por recorrer aos adultos para lhes ajudarem. A educadora conversava com o grupo de forma a conseguirem partilhar entre todos, a dar oportunidade para que todas brincassem com os materiais e objetos que estavam disponíveis para a construção da quinta.

Após terem terminado, as crianças envolvidas neste projeto mostraram ao restante grupo da sala e adultos a construção que foi realizada, explicitando todos os espaços e o objetivo que era pretendido. Durante esta ação foi visível o entusiasmo e o orgulho por parte das crianças que realizaram este projeto.

Com a realização desta atividade, as crianças criaram a possibilidade de desempenhar papéis de faz-de-conta e de desenvolver a sua imaginação e criatividade através da representação de papéis, brincado e recriando ações a falas de animais.

Nesta perspectiva, penso que as crianças desenvolveram o seu imaginário e criatividade, vivenciando experiências que permitiram desencadear variadas ações nas brincadeiras.

Capitulo V: Considerações finais

Após desenvolver uma linha orientadora para dar início à investigação do meu estudo, considero que o processo de recolha de informação e a observação das práticas das educadoras poderiam ter sido aspetos mais aprofundados e explorados, no que respeita a intervenção direta com as crianças e a intervenção na estruturação dos espaços, materiais e ambientes vividos nas salas.

Considero que foi imprescindível para este estudo compreender e interpretar as ações das educadoras acerca do brincar na creche e jardim de infância que contribuiu para me elucidar, no que respeita a compreensão das dinâmicas e o funcionamento de ambas as salas.

Foi importante para este estudo, que eu conseguisse compreender a organização dos espaços, materiais e rotinas, assim como a intervenção das educadoras neste âmbito, para que fosse possível observar a influência de todos estes fatores nos momentos de brincadeira.

Posso realçar que a observação participante foi bastante pertinente para que pudesse adaptar ao contexto educativo, aos participantes envolventes e ainda às ações que decorreram.

Para que fosse possível uma melhor compreensão acerca das ideias, práticas pedagógicas e respetivas conceções, o processo de interpretação foi fundamental, requerendo bastante esforço e dedicação da minha parte.

Na fase de análise das informações recolhidas através das notas de campo foi possível compreender o sentido das práticas das educadoras. Assim, este procedimento gerou um envolvimento profundo da minha parte, pois surgiram algumas dúvidas e incertezas, o que me exigiu tentar compreender e ainda questionar as educadoras cooperantes durante reflexões e conversas informais acerca do seu modo de agir enquanto profissionais de educação, com o objetivo de clarificar alguns aspetos a nível do funcionamento das rotinas de creche e jardim de infância, bem como as estratégias desenvolvidas nos momentos de brincadeira e exploração de materiais.

A educadora cooperante do estágio em jardim de infância estabelece uma ligação entre o brincar e o aprender, transversal aos contextos de creche e jardim de infância, afirmando: “ [...] eu diria que na creche e no jardim de infância, a brincar é que

se aprende [...] todas as brincadeiras se podem tornar situações de aprendizagem [...], acrescentando assim, “As aprendizagens mais significativas são feitas em interação lúdica [...]” (Educadora de JI, reflexão, 2012).

Por sua vez, a educadora cooperante do estágio em creche refere-se a esta temática salientando que “[...] através do brincar e dos mimos criam-se vínculos e laços afetivos muito fortes, que dão segurança e conforto [...]” (Educadora de CR, reflexão, 2012).

Neste sentido, para mim este trabalho teve como objetivo contribuir de alguma forma para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, clarificando as minhas concepções em relação às dinâmicas e objetivos pretendidos na área de educação, pois é uma profissão de grande responsabilidade e compromisso profissional. É uma profissão que na minha opinião deve basear-se sobretudo, na aprendizagem, no respeito e afetos entre adultos e crianças.

Foi com grande alegria e entusiasmo que criei laços afetuosos e respeitadores com as educadoras cooperantes e com as crianças.

No contexto de creche senti uma espantosa interação com as crianças, vivenciando momentos de puro afeto e carinho entre crianças e adultos, sensibilizando-a desta forma, para o respeito e apropriação do trabalho desenvolvido com as crianças nesta faixa etária.

Foi bastante agradável poder observar ainda a forma de comunicação com as crianças, especialmente a comunicação não-verbal que era visível e as propostas inovadoras que lançavam às crianças, que influenciavam a exploração aberta de diversos materiais versáteis e inovadores.

No contexto de jardim de infância, foi possível comparar e diferenciar o nível das dinâmicas dos grupos e rotinas, relativamente à creche. Ao observar este contexto foi necessário criar estratégias para gerir o dia a dia da melhor forma para que o grupo realizasse variadas aprendizagens, recorrendo de forma equilibrada às propostas lançadas pelo adulto e às atividades livres.

Para uma melhor compreensão da atividade profissional das educadoras, foi necessário identificar as suas práticas, em creche e jardim de infância, os seus objetivos e as suas opiniões em relação à importância da temática em estudo.

No que respeita às práticas, a educadora de creche revelou estar consciente da riqueza que as brincadeiras trazem para as crianças, referindo-se a implicações educativas destas conceções acerca do desenvolvimento da brincadeira, revelando assim que “ Nesta fase da vida das crianças, temos que as deixar brincar, explorar, rir e fantasiar muito. O adulto tem de dar muito espaço à criança e deixá-la brincar espontaneamente” (Educadora de CR, reflexão, 2012).

Na perspetiva da educadora de jardim de infância, é notória a importância do brincar das crianças para os adultos: “O tempo de brincar não deve ser um espaço sem a presença e envolvimento dos adultos. Pelo contrário, é da observação atenta e participada do brincar social espontâneo [...] que recolhemos informações importantes sobre cada crianças, sobre a sua interação com os pares e objetivos, sobre os seus interesses e competências” (Educadora de JI, reflexão, 2012).

Desta forma, consideramos que ambas as educadoras atribuem uma verdadeira importância ao brincar, mostrando que é imprescindível em educação de infância, e por isso fazem questão de inserir os momentos de brincadeira livre nos seus currículos, assumindo a importância deste para as crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ambas as educadoras acreditam na importância do brincar, mas acima de tudo, no que esta ação tem para oferecer às crianças: a sabedoria, conhecimento e desenvolvimento e crescimento. As crianças realizam aprendizagens de diversas formas e uma delas revela ser através do brincar, do lúdico, onde a educadora poderá sempre ter uma intencionalidade posterior.

No que respeita a organização de espaços, a educadora do jardim de infância indica a existência de diferenças nos dois contextos, como tal, “[...] as diferenças residem nas especificidades próprias destes dois contextos [...] adaptar a organização do espaço e materiais à valência onde estamos a trabalhar” (Educadora de JI, reflexão, 2012).

Durante os períodos de estágio, ambas as educadoras conseguiram valorizar o brincar, mostrando assim o interesse em colaborar ativamente nas propostas que foram lançadas por mim aos grupos.

Posso assim considerar que o balanço final deste trabalho foi bastante positivo, pois foi possível compreender o sentido atribuído pelas educadoras em relação ao brincar na creche e jardim de infância. Considero que através das propostas de intervenção, introduzi algumas modificações através da inovação e dinâmica de materiais e os seus conceitos nos contextos, com o objetivo de enriquecer os momentos de brincadeira das crianças.

O objetivo que se pretendeu com a realização deste trabalho de investigação foi acima de tudo reconhecer a valorização da brincadeira por parte das educadoras, para que esta não seja esquecida mas sim enaltecida enquanto elemento de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, pois é para as crianças e para o seu bem-estar que os educadores de infância devem trabalhar e acreditar.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores
- Antunes C. (2004). *Educação Infantil: Prioridade imprescindível*. Brasil: Vozes Editores
- Bodgan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Brock. A., Dodds. S., Jarvis. P., Olugosa. Y. (2006). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso Editores
- Cordeiro. M. (2007). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera da Livros Editora
- Elkonin, D.B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes
- Esteves, L.(2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora
- Ferland. F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!», Porto: Edições Afrontamento
- Formosinho, J.O. (org. et al) (2007), *Modelos Curriculares em Educação de Infância*, Lisboa: Porto Editora
- Formosinho, J.O. Kishimoto, T. Pinazza, M. (2007) *Pedagogia(s) da infância : dialogando com o passado: construindo o futuro*, Edições Porto Alegre: Artmed
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado. *Declaração dos Direitos da Criança*. Recuperado em 10 de julho, 2013, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais/dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Horn, M. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Kishimoto, T. M. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning

- ME – DGIDC (2010). Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico
- ME - OCEPE. 4ªed. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 2009
- Neto, C. (2003). Jogo e Desenvolvimento da criança. Lisboa : Faculdade de Motricidade Humana
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rigolet, S. (1998): Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem – linhas de orientação para crianças até aos 6 anos. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (1997): Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta
- Sousa. M. (2012). Relatório do Projeto de Investigação: Brincar [Social] Espontâneo. Escola Superior de Educação de Setúbal
- Spodek, B. (Org), (2002). Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Spodek, Bernard & Saracho, Olívia. Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: ArtMed.1998
- Vygotsky, L. S. (1988). A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (2ªed.). São Paulo: Martins Fontes
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, E. M. (2002). A Voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, Manual de Investigação em Educação de Infância (pp. 1037-1058). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Weikart, David. HOHMANN, Mary. Educar a Criança. 5º ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009
- Wieder, S. & Greenspan, S. I. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. In B. Spodek, Manual de Investigação em Educação de Infância (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Winnicott, D. (1975) O Brincar & a Realidade, Edições Imago Editora LTDA

Anexos

(cf. Anexo I)

Rotina da sala de creche (Instituição da “Charneca da Caparica”

Horário	Momentos da rotina
7:30 h	Acolhimento
9:00 h	Entrada na sala/ Brincar social espontâneo
10:00 h	Reunião em grande grupo /atividades de exploração e descoberta
10:40 h	Arrumar Higiene
11:00 h	Almoço
12:00 às 14:30 h	Repouso
15:00 h	Lanche/higiene/brincar social espontâneo
17:30 às 19:00 h	Regresso à família

(cf. Anexo II)

Caracterização do grupo de crianças de jardim de infância da instituição de “Setúbal”

Nº de crianças no grupo	20
Nº de meninos	9
Nº de meninas	11
Idades (abril de 2011)	
Com 4 anos	1
Com 5 anos	2
Com 6 anos	16
Com 7 anos	1
Nacionalidade das crianças	
Portuguesa	20
Nº de crianças com apoio educativo	1
Nº de crianças com problemas de saúde	0
Nº de crianças com adiamento escolar	1
Nº de crianças que já frequentou a instituição	3

Nº de crianças que frequenta a instituição pela 1ª vez	17
Nº de crianças que vão ingressar no 1º ciclo	18
Nº de crianças que não ingressam este ano no 1º ciclo	2
Nº de crianças que este ano são condicionais na estrada no 1º ciclo	1

(cf. Anexo III)

Caracterização do espaço físico da sala de jardim de infância da instituição de “Setúbal”

Área da casa - é um espaço que permite às crianças que participem em grupo em atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observam no dia a dia e de desempenho de papéis: ser a mãe, o pai, o bebé, entre outros, dependendo do contexto. Nesta área existe muitos materiais diferentes de forma a ir ao encontro do que normalmente se encontra numa casa, desde camas para as bonecas, como, caixas de cereais, pacotes de leite, embalagens de detergentes, etc. Assim como também, possui um baú para roupas, malas e acessórios, e também possui uma mesa redonda pequena, e uma estrutura com fogão e armário.

Esta área promove ainda o desenvolvimento de competências e o aperfeiçoamento da linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia.

Área das construções – Em que se encontra materiais de construção (peças de madeira de diferentes materiais), carros, barcos, bonecos diversos e animais, e ainda um tapete com o desenho de estradas;

Área dos livros – Neste espaço é possível encontrar livros de histórias, livros sobre obras de arte com desenhos de quadros de pintores famosos e ainda, fantoches. Aqui desenvolvem-se competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura.

Área das expressões – Nesta área encontra-se disponível um cavalete com pinceis, esponjas e ainda mesas ao lado para que seja possível as crianças fazerem recorte e colagem, a modelagem de massas entre outras variadas técnicas. Recorrendo a técnicas as mais diversificadas possíveis, tais como, esponjas, folhas de papel, tintas, pincéis, berlindes com tinta numa caixa, desenhos em lixa, tecelagem, croché, entre

outros. Porém, nesta área também se encontra um armário com algumas gavetas onde se encontram nelas, tesouras, colas, tecidos, entre outros materiais.

A realização destes trabalhos contribuem para a que a criança desenvolva:

- A atenção/concentração/empenhamento de tarefas;
- A autonomia e a responsabilidade;
- A sua capacidade de terminar as tarefas que inicia;
- As habilidades básicas como desenhar, recortar, colar, pintar, modelar, etc.
- O sentido estético e artístico.

Área dos jogos – Os jogos encontram-se num armário aberto, e estão divididos, ou seja, de um lado estão puzzles, jogos de dominó de imagens, jogos de encaixe e do outro lado estão, tabelas de duas entradas, jogos de memorização com cartões, jogos de correspondência de imagens e de destreza manual entre outros.

Nesta área os jogos não estão identificados, nem por cor ou por prateleiras, o que não facilita a escolha das crianças nem a arrumação dos mesmos.

Estas atividades permitem que a criança desenvolva competências como, por exemplo, a coordenação oculomotora, a motricidade fina, a classificação, a seriação, o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos.

Área da escrita - Nesta área as crianças fazem jogos com palavras, a educadora disponibiliza alguns cartões com a imagem e a respetiva palavra, as crianças por vezes escolhem e procuram palavras com a mesma inicial e transcrevem para uma folha. Ainda nesta área também é possível observar as crianças a realizarem sopas de letras, ditados sonoros (com o apoio da educadora), recorte e colagem de letras e palavras.

Área das experiências – Nesta área as crianças podem realizar experiências e ainda observar alguns materiais que se encontram disponíveis.

Estão disponíveis lupas e fitas métricas para que possam observar, por exemplo, fósseis, bichos-da-seda, caracóis, joaninhas e após terminarem a observação, fazem o registo numa folha de “Registo da observação”.

Ainda é possível que as crianças possam realizar experiências com uma balança e alguns pesos, atividades de flutuação e atividades com ímanes, para que observem quais os objetos que são atraídos ou não.

Área do computador – Nesta área as crianças utilizam alguns jogos didáticos que a educadora disponibilizou, como os jogos da arte. Através destes jogos as crianças estimulam a memorização por exemplo.

Ainda nesta área a educadora propõe muitas vezes às crianças, realizarem desenhos no paint, para que façam as suas “obras de arte”. Através do computador, muitas vezes, a educadora reúne o grupo para visionar filmes ou fotografias dos mesmos.

(cf. Anexo IV)

Rotina da sala de jardim de infância, segundo o Projeto curricular da sala

Manhã (9h às 12h):

- Acolhimento;
- Preenchimento dos mapas de registo diário;
- Escolha individual de atividades no mapa da sala;
- Desenvolvimento de atividades autónomas ou propostas pela educadora, individualmente, em pequeno grupo ou grande grupo;
- Arrumação de materiais;
- Reunião do grupo, comunicação de atividades, descobertas ou produções das crianças;
- Histórias /jogos de grupo, canções/conversas informais ou temáticas

Período de almoço (12h às 13.30h)

- Higiene com o auxílio da educadora ou assistente operacional;
- Almoço;
- Brincadeira no exterior ou na sala de CAF.

Tarde (13.30h às 15.30h)

- Reunião de grupo;
- Proposta da educadora para o grande grupo ou para o pequeno grupo;
- Escolha individual de atividades no mapa da sala;
- Desenvolvimento das atividades autónomas ou propostas pela educadora;
- Arrumação de materiais;

- Reunião de grupo, combinação de propostas para o dia seguinte, comunicações de projetos ou atividades realizadas.

Existem atividades desenvolvidas semanalmente com todo o grupo:

- À quinta-feira (9.45h às 10.15h) – Motricidade infantil no ginásio da escola com o professor.