



Ana Filipa da Mota Viegas

Relatório de Estágio

As atividades lúdicas simbólicas na construção da perceção de si e dos outros. Conceções e práticas das educadoras.

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar
(Versão Final)

Março 2014

Orientação: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Candidata: Ana Filipa da Mota Viegas nº 120139007

Agradecimentos

A realização de todo o meu trabalho que agora apresento sob a forma de relatório, só foi possível graças ao apoio e estímulo recebido por parte de várias pessoas. Consciente do quanto importante foi esse apoio, gostaria de exprimir o meu profundo agradecimento àqueles que tornaram a realização deste projeto de investigação possível.

Aos meus pais, irmão, avós, tios e padrinhos agradeço o constante apoio, compreensão e carinho recebidos ao longo de todo o meu percurso académico. E em especial, pelo enorme incentivo e coragem que me transmitiram nesta fase final.

Às minhas amigas Catarina Fonseca, Tânia Sousa, Joana Arsénio, Margarida Seik, Marisa Gonçalves e Joana Ferreira, Inês Catalão que sempre se mostraram disponíveis para me ouvir e ajudar, e com quem sempre partilhei as minhas angústias, dúvidas e receios. Agradecer-lhes, em especial, a amizade e o apoio incondicional que se demonstraram ao longo de vários anos.

Às minhas companheiras de estágio Tânia Nunes e Joana Silva, com quem tive a oportunidade de partilhar todas as experiências e aprendizagens dos dois contextos de estágio. Agradeço-lhes todas as conversas, partilhas, desabafos e principalmente toda a força que sempre me transmitiram.

Agradeço ainda, Lúcia Gomes, Cristina Marques, Paulo Marques e Fábio Marques, que ainda não fazendo parte da minha família, sempre acreditaram em mim, durante todo o meu percurso académico e sempre tiveram uma palavra de apoio e incentivo a dar-me.

Ao Professor Doutor Augusto Pinheiro, que sempre se mostrou disponível para colaborar na construção deste meu projeto. Agradeço-lhe todo o apoio, encorajamento e compreensão demonstrados, assim como a sua orientação e sabedoria, que tanto contribuíram para as minhas reflexões e que decerto irão acompanhar todo o meu futuro percurso profissional. Agradeço-lhe ainda todo o apoio prestado ao longo

de todo o meu percurso no mestrado e pela sua atitude de inclusão desde o seu início, pois não foi fácil a mudança de instituição.

Às crianças, pois sem elas este projeto de investigação não seria de todo possível. Agradeço-lhes a sua participação e explicação de algumas brincadeiras que realizavam

Às educadoras cooperantes, pela disponibilidade, compreensão e ajuda que sempre demonstraram ao longo do meu estágio nas respetivas valências e principalmente na fase final do projeto.

Resumo

O principal objetivo deste projeto de investigação é compreender e interpretar de que forma as atividades lúdicas simbólicas potenciam, nas crianças, a construção da percepção de si e dos outros, assim como, perceber quais as conceções e práticas que os educadores assumem relativamente a este tema.

Este projeto possui a abordagem investigação-ação como método de trabalho, e tem como principal objetivo dar a conhecer o processo de interpretação das informações recolhidas nos dois contextos educativos, creche e jardim-de-infância, assim como, a intervenção realizada por mim. As principais fontes de recolha de informação são a observação participante, os inquéritos realizados às educadoras cooperantes e a análise documental.

Os contextos educativos usados como objeto de estudo, inserem-se nas instituições onde foram desenvolvidos os estágios no âmbito do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo que, os participantes do estudo são as educadoras cooperantes que me acompanharam durante todo o estágio.

Após a concretização deste projeto de investigação, posso referir que, na opinião de ambas as educadoras cooperantes atividades que participaram neste estudo, as atividades lúdicas simbólicas são consideradas como atividades fundamentais, que são muito importantes para a construção e percepção que a criança faz de si e dos outros.

Palavras-chave: atividade lúdica; percepção; construção; creche; jardim-de-infância.

Abstract

The main purpose of this research project is understanding and interpreting how the symbolic play activities could potentiate, in children, the building of the perception of self and others; as perceiving the conceptions and practices that educators assume regarding this issue.

This project has the investigation-action method as the working method, and the main purpose is showing the process of interpretation of information gathered in the two educational contexts, nursery and kindergarten, as well as the intervention made by me. The main information sources are participating observation, surveys conducted at cooperating teachers and documentary analysis.

The educational contexts that were used as study objects, are inserted in the institutions where the stages were developed within the course Masters in Preschool Education, and the study participants are cooperating teachers who accompanied me throughout the stage.

After the concretion of this research project, I can refer that, in the opinion of both cooperating teachers who participated in this study, the symbolic play activities are considered as core activities, that are very important in the construction and perception that child makes of himself and others.

Key-words: playful activity; perception, construction, nursery, kindergarten.

Índice Geral

Índice de Quadros	ix
Quadro de Acrónimos	x
Quadro de Imagens	xi
Introdução	1
1. Âmbito e motivações que enquadram o Projeto de Investigação	2
2. Estrutura e organização do Projeto de Investigação	5
Capítulo 1: Quadro Teórico de Referência	7
1. Perspetivas teóricas sobre as atividades lúdicas simbólicas	8
2. Definições de brincar	14
2.1. Conceito de jogo e brincadeira (atividade lúdica)	14
3. Construção da perceção de si e dos outros (Teoria da Mente)	18
4. A intervenção do educador de infância.....	23
4.1. O papel do educador na brincadeira	23
4.2. A organização do ambiente educativo para as atividades lúdicas e simbólicas (espaço e tempo)	29
Capítulo 2: Metodologia do Estudo	32
1. Fundamentação teórica da metodologia em que se enquadra o estudo	33
1.1 Paradigma interpretativo e metodologia da Investigação-Ação	33
2. Os contextos de estudo.....	39
2.1. Participantes e suas implicações no estudo	39
2.2. Descrição dos contextos	40
2.2.1. Contexto socioeducativo da valência de creche.....	41
2.2.2. Contexto socioeducativo da valência de jardim de infância.....	49
3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação	59
3.1. Instrumentos utilizados na recolha de informação	54

3.1.1. Observação participante.....	54
3.1.2. Pesquisa documental.....	57
3.1.3. Inquérito por entrevista.....	59
4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise da informação.....	62
4.1. Análise de conteúdo.....	62
4.2. As categorias de análise.....	64
4.3. A interpretação.....	65
Capítulo 3: Apresentação da descrição e interpretação da Investigação-Ação.....	71
1. Contexto de estudo socioeducativo da valência de creche.....	72
2. Contexto socioeducativo da valência de jardim-de-infância.....	75
Capítulo 4: Apresentação e análise das informações recolhidas através dos inquéritos.....	76
Linha de análise (1): Significado do brincar no currículo.....	78
Linha de análise (2): Intervenção do Educador.....	80
Linha de análise (3): Construção da perceção que a criança faz de si e dos outros.....	91
Capítulo 5: Considerações globais.....	95
Referências Bibliográficas.....	105
Anexos.....	109

Índice de Quadros

Quadro 1 - Participantes do Estudo.....	40
Quadro 2 - Dimensão: O brincar como papel fundamental da infância.....	80
Quadro 3 - 1ª Dimensão: Modalidades de brincadeira.....	86
Quadro 4 - 2ª Dimensão: A intencionalidade educativa no brincar.....	91
Quadro 5 - Dimensão: O brincar como elemento estruturante da construção da percepção que a criança faz de si e dos outros.....	94
Quadro 6 - Legenda da Planta da Sala da Instituição “A”	110
Quadro 7 - Rotina da 1ª Sala de Atividades da instituição “A”	111
Quadro 8 - Planta da Sala de Atividades.....	112
Quadro 9 - Rotina da Sala de Atividades da instituição “B”	113
Quadro 10 - Horário das Aulas Extra Curriculares do Grupo de Crianças da Instituição “B”	114

Quadro de Acrónimos

Ed. Cr. – Educadora de Creche

Ed. IJ. – Educadora de Jardim-de-Infância

J.I. – Jardim de Infância

PP – Projeto Educativo

PCT – Projeto Curricular de Turma

Quadro de Imagens

Imagem 1 – A Maria a ver-se ao espelho.....	73
Imagem 2 – O Cuquedo.....	73
Imagem 3 – Planta da 1ª Sala de Atividades da Instituição “A”	110
Imagem 4 – Planta da Sala de Atividades da Instituição “B”	102

Introdução

1. Âmbito e motivações que enquadram o Projeto de Investigação

O presente relatório encontra-se inserido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Unidade Curricular de Estágio II e pretende dar a conhecer todo o processo de elaboração do projeto de investigação que desenvolvi durante os vários meses de prática, tanto em contexto de creche como de jardim-de-infância.

No que diz respeito ao tema deste relatório, é importante referir, quais as motivações que presidiram à sua escolha. Em primeiro lugar, o tema “**As atividades lúdicas simbólicas na construção da percepção de si e dos outros**” surgiu a partir das observações das interações, que as crianças realizavam, quer individuais quer coletivas e das discussões/reflexões que realizei com a educadora cooperante da valência de creche.

Um momento que me despertou mais atenção, no que se refere às atividades lúdicas simbólicas, ocorreu durante a primeira semana de estágio. No seguimento de uma atividade de descontração, durante a qual a educadora depois de ter colocado uma música calma e de todas as crianças se encontrarem deitadas no chão, deixou cair sobre elas algumas folhas secas, e as crianças ao tomarem contacto com as folhas começaram a explorá-las de diversas formas. Durante a exploração, algumas crianças pisavam as folhas, tentando ouvir o seu barulho, outras rasgavam-nas aos pedacinhos e havia ainda outras crianças que as apanhavam do chão para depois as atirar novamente, imitando a ação da educadora. Depois de concluída a atividade, a educadora deixou que as crianças continuassem a explorar as folhas. Durante a continuação dessa exploração, observei que as crianças começavam a usar as folhas como comida para os seus bonecos, ou seja, as crianças pegavam em utensílios da área da casinha, tais como taças e pratos, para colocarem as folhas aos pedacinhos e irem dar aos seus “filhos”.

Para além deste momento, durante o estágio na valência de creche, pude observar muitos outros. Durante uma atividade de exploração que levei para a sala, e que tinha como principal objetivo a exploração de objetos relacionados com a época natalícia em que nos encontrávamos (fitas, bolas, sinos). No decorrer da atividade, pude observar diferentes tipos de exploração por parte das crianças. Muitas crianças colocavam as fitas à volta da sua cintura, outras usavam as bolas pequenas nos dedos

a fazer de anéis ou utilizavam-nas como brincos e colares. Observei ainda que algumas crianças utilizavam as bolas mais pequenas para fazerem de comida para os seus “filhos” e as fitas como laços nas cabeças. Outras crianças, tentavam ainda pendurar as bolas numa árvore que se encontrava no placar da sala. Ao observar o decorrer desta atividade, foi notória a existência de uma enorme satisfação em torno da exploração daquele material, comparativamente a outros materiais existentes na sala. A partir destas duas atividades e também pelo interesse pessoal atribuído à temática das atividades lúdicas simbólicas, decidi aprofundar este tema, tendo em conta a construção da percepção que a criança tem de si e dos outros.

Numa fase inicial, foi necessária a apropriação de um leque de leituras que fossem ao encontro da temática escolhida para a realização do relatório do projeto de investigação. Esta fase, constituiu-se num importante percurso para a realização deste trabalho, uma vez que através das leituras e das reflexões presentes no **Quadro Teórico de Referência**, consegui não só direcionar melhor a minha ação no contexto como me ajudou a interpretar algumas situações de brincadeira entre as crianças.

Neste Projeto de Investigação, as conceções das educadoras acerca das atividades lúdicas simbólicas e a forma como desenvolvem as suas práticas neste campo, serão também um objeto de estudo.

Visto que as características do estudo são específicas de dois contextos educativos, valência de creche e valência de Jardim-de-infância, tornou-se necessário orientar o trabalho segundo um método de investigação que considerasse as particularidades do mundo empírico e evidenciasse o sentido que os atores sociais atribuem às suas ações no seu quotidiano com as crianças (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Assim sendo, este relatório enquadra-se no paradigma interpretativo, que segundo Guba (1990) consiste num “conjunto de crenças que orienta a ação” (in Aires, 2011:18). Cada paradigma possui a sua especificidade, ou seja, cada um formula as suas questões e interpretações sobre o problema a ser investigado. Deste modo, a investigação interpretativa caracteriza-se “por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as ações situadas que levam a cabo no quotidiano, isto é, ações “situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos

estados intencionais mutuamente interativos dos participantes”” (Bruner, 1990 citado em Walsh et al, 2010:1039).

Tendo em conta todas as características do estudo, este trabalho enquadra-se na abordagem investigação-ação, que consiste numa “atividade levada a cabo por um grupo de pessoas expostas a um problema social comum e que procuram envolver-se diretamente na melhoria das condições em que vivem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 29). Segundo Cohen e Manion (1994:192), citados por Bell (1993), a investigação-ação consiste num procedimento que visa lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata, ou seja, é um processo constantemente controlado, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), onde os resultados são traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinição, de acordo com as necessidades. Outra das características, da investigação-ação é que o trabalho não está terminado quando o projeto acaba, isto é, os participantes devem continuar a rever e a avaliar, com o objetivo de melhorar a sua prática. Deste modo, e segundo Elliott (1991,69), citado por Bell:

A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das “teorias” ou hipóteses que gera depende não tanto de testes “científicos” de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as “teorias” não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática”.

Com o objetivo de formular a questão-problema desta investigação, surgiu a necessidade de explicitar a minha perspetiva acerca da temática que estou a desenvolver. Assim sendo, e enquanto futura educadora de infância, penso que seja importante perceber em que medida as atividades lúdicas simbólicas potenciam na criança a construção da perceção de si e dos outros, visto que as atividades lúdicas simbólicas, traduzem “inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela” (Rolim et al, 2008:176). Por outro lado, esta temática surgiu, como tentativa de tentar perceber quais as conceções e práticas que os educadores assumem face a este tema, tentando criar uma reflexão concisa e

sistemática sobre o tema. Tendo também em conta algumas situações vivenciadas quer na valência de creche, quer na valência de jardim-de-infância, surgiu assim a questão-problema deste relatório: - **“Qual a função das atividades lúdicas simbólicas na construção da percepção de si e dos outros”**.

Deste modo, tenciono com esta investigação compreender de que forma as atividades lúdicas simbólicas interferem na construção da percepção que a criança tem de si e dos outros e como desenvolver essa mesma construção em contexto de creche e JI, nas atividades lúdicas e simbólicas. Por isso a questão de investigação-ação deste relatório é: - **“Como otimizar a construção da percepção de si e dos outros em contexto de creche e JI, através das atividades lúdicas simbólicas?”**.

Por outro lado, procuro ainda perceber quais as percepções e ideias pedagógicas das educadoras acerca das atividades lúdicas e simbólicas. Neste sentido, com a realização deste relatório pretendo aprofundar as minhas conceções sobre as atividades lúdicas simbólicas, sobre as crianças, tendo por base a construção da percepção de si e dos outros. Assim sendo, a problemática do relatório irá incidir na importância do brincar e nas suas contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento infantil em contexto de creche e jardim-de-infância. Isto porque considero importante que os educadores possuam um conhecimento sólido e aprofundado sobre o brincar, uma vez que “[...] o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança [...]” (Cordozzo et al, 2007:95). Por outro lado penso que seja uma mais-valia perceber quais são as conceções que os educadores têm acerca do brincar, e qual a importância que lhe atribuem nos seus currículos.

2. Estrutura e organização do Projeto de Investigação

No que se refere à sua estrutura e organização este relatório de estágio encontra-se dividido em cinco importantes capítulos. No primeiro capítulo, procedo à apresentação de uma reflexão teórica sobre as atividades lúdicas e simbólicas na perspectiva de diversos autores.

O segundo capítulo, onde apresento a metodologia do estudo, encontra-se subdividido em quatro secções. Na primeira secção, procedo à fundamentação teórica da metodologia em que se enquadra o estudo e os métodos adotados. Ou seja, num

primeiro momento apresento o paradigma interpretativo, no qual se insere o estudo, tendo por base a metodologia da investigação-ação. Na segunda secção, descrevo os contextos de estudo, primeiramente os participantes e as suas implicações no estudo, seguido da caracterização dos contextos socioeducativos quer da valência de creche, quer da valência de jardim-de-infância. Na terceira secção, descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha de informação, enquadrando-os segundo as intencionalidades do estudo. E por fim, na última secção, descrevo os dispositivos e procedimentos de análise de informação.

No terceiro capítulo, apresento a descrição e interpretação da investigação-ação, nos dois contextos de estudo, valência de creche e valência de jardim-de-infância, ou seja, procedo à descrição em pormenor da minha intervenção, refletindo e analisando todas as propostas que fiz quer à educadora quer às crianças.

No quarto capítulo, apresento a análise que realizei aos inquéritos realizados às duas educadoras cooperantes, complementando essa análise com as informações recolhidas ao longo dos estágios, tais como as notas de campo, o projeto pedagógico da educadora de valência de creche e o projeto curricular de grupo da educadora da valência de jardim-de-infância.

Por fim, no quinto e último capítulo, explícito algumas considerações finais, que considero terem-se tornado mais relevantes no decorrer deste projeto de investigação. Assim sendo, reflito e relaciono de forma integrada, crítica e sintética as diversas vertentes da minha intervenção. Para além disso, apresento também as dificuldades encontradas ao longo de todo o estudo, assim como as estratégias utilizadas para as resolver.

Capítulo 1:

Quadro Teórico de

Referência

1. Perspetivas teóricas sobre as atividades lúdicas simbólicas

Desde muito cedo que as crianças aprendem a brincar; existem mesmo autores que defendem a ideia de que o “brincar acompanha o ser humano desde a concepção” (Cordeiro, 1996:11). Segundo Cordeiro, o bebé brinca na barriga da mãe, prova disso são os registos ecográficos e outros estudos que mostram que o bebé se entretém, utilizando o próprio corpo.

Quando o bebé nasce, brinca com o mamilo da mãe, é capaz de fixar o olhar e “em breve desafiará os pais para a interação – que outra coisa não é senão brincadeira” (Cordeiro, 1996:12). Ou seja, com o passar dos dias o bebé começa a descobrir as potencialidades do seu corpo e vai brincando com as mãos, com outros objetos, com parceiros, cada vez com maior interatividade.

Deste modo, o

“brincar deve ser visto como uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010:4).

As atividades lúdicas são hoje vistas como uma das principais formas de manifestação do comportamento humano, no entanto, durante muito tempo foram atividades muito pouco valorizadas. Contudo, hoje em dia o brincar já é visto, por muito educadores, como uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

Assim, é a principal e a mais importante atividade do dia-a-dia da criança porque lhe proporciona diversas “possibilidades como [...] tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção” (Kishimoto, 2010:4). Por isso, as atividades

lúdicas devem ser vistas como ferramentas indispensáveis para a criança se expressar, aprender e desenvolver.

São as brincadeiras que permitem às crianças desde muito cedo, “sublimar algumas frustrações e aprender a gerir o stress e a contrariedade” (Cordeiro, 1996:12). Isto é, quando as crianças brincam às escolas, aos pais e às mães, elas estão no fundo a exprimir, muitas das vezes, as suas próprias angústias, mostrando aquilo que lhes vai no pensamento, dando pistas aos adultos acerca dos problemas que as atormentam. Assim, percebermos que o brincar não é uma atividade realizada ao acaso, pelo contrário, é uma atividade muito elaborada por parte das crianças, por meio da qual desenvolvem a “criatividade, o imaginário e a imaginação, a alternância e o sentido figurativo, representativo, e a organização dos gestos, das falas e dos cenários” (Cordeiro, 1996:12).

Através das atividades lúdicas/brincar, as crianças desenvolvem-se “exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação” (Gomes, 2010:45). Para além de exercitar essas capacidades, ao brincar a criança está a explorar e a refletir sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, ou seja, a criança questiona-se e incorpora as regras e os diferentes papéis que observa existentes na sociedade onde vive.

O brincar apresenta diferentes fases, isto é, apresenta diferentes características de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais das crianças, segundo Piaget (in Gomes, 2010). Assim sendo existem três etapas fundamentais, são elas: dos 0 aos 2 anos, dos 2 anos aos 6/7 anos e a partir dos 7 anos.

Durante a etapa dos 0 aos 2 anos ocorrem os jogos de exercício. Com estes jogos as crianças desenvolvem as suas competências motoras e aumentam a sua autonomia. As brincadeiras das crianças nesta fase centram-se sobretudo ao nível da exploração de objetos, através dos sentidos, da ação motora e da manipulação. Estas brincadeiras “oferecem sentimentos importantes de poder e eficácia, bem como fortalecem a autoestima” (Gomes, 2010:45). Nestas idades, as crianças utilizam as experiências sensoriais, expressivas e corporais para se conhecerem a si e ao mundo que as rodeia. As brincadeiras das crianças enquanto formas de expressão são “oportunidade[s] para manifestações da individualidade de cada criança, de sua

identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada” (Kishimoto, 2010:5).

O vínculo afetivo e carinho que a criança cria com o adulto é a primeira condição para que o bebê possa construir uma imagem de si e caminhe para a exploração das que estão ao seu redor. Deste modo, a construção de uma imagem positiva de si e do mundo inicia-se desde o seu nascimento e intensifica-se com o ingresso do bebê na creche, a partir da atenção, do carinho e dos vínculos que se vão construindo entre o bebê e a educadora (Kishimoto, 2010). Quando um bebê se encontra diante de um espelho, a interação que ele realiza com o espelho “favorece-lhe o conhecimento de si e do Mundo, porque a criança vê a sua imagem refletida no espelho e, pela sua ação, identifica-se como distinta de outras crianças e dos objetos” (Kishimoto, 2010:5).

Muitos adultos não se dão conta de quanto é importante que as crianças brinquem, assim como os bebês. Para os bebês, o adulto é o primeiro brinquedo que conhecem, é com ele que interagem e vão descobrindo o mundo que os rodeia. O adulto deve ter a consciência da importância de desafiar o bebê para as brincadeiras, pois por detrás delas ocorrem diversas aprendizagens. Por exemplo, quando um bebê “toma a iniciativa e esconde outros brinquedos, o bebê mostra que aprendeu a regra e expressa de forma prazerosa, variando as situações. Esse é o exemplo de como se aprende a dar significado aos movimentos, a compreender e a usar as regras e a linguagem” (Kishimoto, 2010:5).

Entre os 2 e os 6/7 anos a simbologia ganha um importante significado. As brincadeiras das crianças centram-se muito no faz-de-conta, onde atribuem outros significados aos diferentes objetos. Deste modo, o jogo simbólico “permite que a criança realize um processo de aprendizagem e identificação dos diferentes papéis sociais da sociedade em que se insere” (Gomes, 2010:45). Para além disso, o jogo simbólico estimula as capacidades de imaginação, e de representação da criança, em articulação com outras formas de expressão; assim, “o jogo simbólico ou faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia” (Oliveira, 2002:159). A criança ao brincar ao faz-de-conta, aprende a representar o mundo que a rodeia e a distinguir as pessoas, ou seja, a criança compreende as “características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais” (Oliveira,

2002:160). Por outro lado, a criança “ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior” (Oliveira, 2002:160).

A partir dos 7 anos, as brincadeiras começam a centrar-se mais nos jogos com regras, o que faz com que as crianças vão desenvolvendo estratégias de tomada de decisões e aprendam a respeitar as regras. Durante estes jogos, a educadora deve observar as crianças com o objetivo de “acompanhar a riqueza das interações infantis que aí ocorrem” (Oliveira, 2002:233). Por outro lado, quando o educador percebe que a criança já domina as regras daquele jogo, ele deve proceder a uma modificação no jogo, por exemplo modificar as regras do jogo, tornando-as mais difíceis (cf. Oliveira, 2002).

A partir destas etapas do desenvolvimento do brincar, podemos perceber que a atividade lúdica “é o resultado natural de um processo de crescimento físico e cognitivo” (Garvey, 1979:177). À medida que a criança cresce, verificam-se nas atividades lúdicas que realiza a influência dos fatores do ambiente cultural que tendem a direcionar os seus comportamentos. Deste modo, “o brincar reveste[-se] de diversas formas que vão mudando e tornando-se mais elaboradas à medida que se processa a maturação da criança” (Garvey, 1979:178). Quando isto não se verifica, ou seja, quando não existe uma evolução da atividade lúdica, tornando-se aos poucos mais complexa e diferenciada, isso pode muitas das vezes significar a existência de problemas de desenvolvimento. É assim fundamental que o educador observe as brincadeiras das crianças, pois estas fornecem informações importantes sobre a natureza das suas competências. Pois quando as crianças brincam, elas “encenam ou representam conhecimento acerca do seu mundo social e material que não sabem verbalizar explicitamente ou demonstrar no contexto de provas experimentais” (Garvey, 1979:180). Desta forma, as observações que o educador realiza são fundamentais para conhecer a criança e planificar a sua prática pedagógica, pois não se pode planificar sem se conhecer a criança, “cada uma é diferente de outra e tem preferências conforme a sua singularidade” (Kishimoto, 2010:5).

Todos os educadores devem estar conscientes da importância que as atividades lúdicas têm no processo de desenvolvimento da criança para que as possam valorizar e desenvolver, pois quando a criança brinca vai construindo a sua própria identidade,

vai exercitando as suas potencialidades, adquire conhecimentos e desenvolve-se intelectual, social e emocionalmente (cf. Maluf, 2003). Por outro lado, é importante que a criança brinque, pois ela irá desenvolver-se através das relações que estabelece com as outras crianças, e assim vai construindo a sua identidade, a imagem que têm de si e do mundo que a rodeia (cf. Maluf, 2003). Na verdade, durante as brincadeiras as crianças estão em constante interação com os seus pares e assim, durante estes momentos as crianças “descobrem que não são os únicos sujeitos da ação e que, para alcançar os seus objetivos, precisam de levar em conta que os outros também têm objetivos próprios que querem satisfazer” (Ferreira, 2010:13). Com as atividades lúdicas, as crianças vão percebendo e interiorizando as regras sociais, ou seja, vão-se apropriando das formas comportamentais que têm que ter quando estão a brincar com os seus pares. Assim, o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois para além de dar a conhecer à criança algumas das características da sua própria personalidade, facilita-lhe o relacionamento com os outros e proporciona-lhe conhecimentos do mundo. Isto é, ao brincar a criança assimila “a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares” (Gomes, 2010:46). Por outro lado, o brincar “para além de estimular a curiosidade, e autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (Gomes, 2010:46).

Por todos os aspetos anteriormente mencionados, penso que todos os educadores devem valorizar o brincar nos seus projetos pedagógicos, ou seja, julgo que deve existir no currículo uma intencionalidade pedagógica direcionada para a importância do brincar no desenvolvimento das crianças. O educador deve perceber que o brincar é para a criança uma “forma de entendimento do Mundo, uma forma de comunicação com os outros, e é brincando que crescemos” (Barriga, 2010:42).

Para além de todos os benefícios que as atividades lúdicas proporcionam às crianças, através do brincar as crianças “ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação” (Gomes, 2010:46). Isto é, através do brincar as crianças têm também a oportunidade de expressar sentimentos e emoções, algo que muitas crianças só conseguem fazer quando estão envolvidas numa brincadeira. Durante estas brincadeiras, onde o faz-de-conta assume grande relevância, podemos verificar que as crianças não reproduzem fielmente aquilo que observam na realidade, o que elas

fazem é criar “uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança, ou seja, uma reinvenção da realidade” (Barriga, 2010:46).

É importante que os educadores percebam e transmitam aos pais que as atividades lúdicas simbólicas consistem em atividades providas de intencionalidades e que entendam que o brincar é “a mais completa ferramenta que a criança possui para comunicar, compreender e explorar o seu mundo” (Barriga, 2010:46). Deste modo, é importante que o educador proporcione às crianças tempo e espaço para que elas possam livremente brincar. Para que o brincar seja de qualidade “é preciso um intenso planeamento do ambiente educativo” (Kishimoto, 2002:4). Esse planeamento cabe à instituição e ao educador, que deve procurar proporcionar às crianças um ambiente rico, ou seja, um ambiente que possibilite “à criança explorar as diferentes linguagem que a brincadeira (musical, corporal, gestual, escrita), fazendo que desenvolva a sua criatividade e imaginação” (Barriga, 2010:46).

2. Definições de brincar

2.1. Conceito de jogo e brincadeira (atividade lúdica simbólica)

São vários os autores que demonstram a imensa dificuldade que sentem em definir o conceito de brincar. A cada nova definição solucionam-se alguns dos problemas das anteriores, no entanto existem ainda dificuldades na distinção entre as brincadeiras e as outras atividades.

Essa dificuldade surge devido ao facto destes dois termos (jogo e brincadeira) serem facilmente confundidos, uma vez que a sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado, ou seja, cada idioma possui particularidades na utilização das mesmas, o que as faz diferirem entre si (cf. Cordazzo & Vieira, 2007).

No que diz respeito à designação dos verbos *brincar* e *jogar* e dos termos *brincadeira* e *jogo*, verifica-se alguma dificuldade na sua utilização, uma vez que, nas línguas portuguesa e inglesa existem palavras diferentes para as duas ações, respetivamente *play* e *game*, enquanto que no francês existe apenas um verbo *jouer* que tanto designa *brincar* como *jogar*. No entanto, a língua inglesa presta-se a confusões uma vez que o termo *game* designa o ato de jogar e refere-se mais especificamente aos jogos de regras; porém, este termo pode ser confundido com o mesmo significado de *play*, que indica brincar, a ação da brincadeira, por isso se diz *to play a game*, enquanto em português se diz *jogar um jogo*. Já na língua francesa o termo *jouer* designa simultaneamente as ações de *brincar* e de *jogar*, não existindo uma distinção semântica entre elas. Por outro lado, tanto no inglês como no francês, as palavras que designam as ações de brincar e de jogar também têm outros significados, isto é, podem ser utilizadas para tarefas que nada têm a ver com a ação lúdica (cf. Cordazzo & Vieira 2007).

Em português, a ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos *brincar* e *jogar*, sendo que “brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos” (Cordazzo & Vieira 2007:91). Segundo Baptista da Silva (2003), os verbos *brincar* e *jogar* podem ter outros sentidos, no entanto, o seu significado encontra-se diretamente relacionado com a atividade lúdica infantil (in Cordazzo & Vieira 2007).

Catherine Garvey (1990), citada por Spodek e Saracho (1998:210) propõem o seguinte conjunto de critérios para definir a brincadeira:

1. A brincadeira é prazerosa, divertida. Mesmo quando não for acompanhada de sinais de alegria, ela ainda é avaliada positivamente pelos envolvidos.
2. A brincadeira não tem objetivos externos. Suas motivações são intrínsecas e não buscam nenhum outro objetivo. Na verdade, ela é mais o desfrute dos meios do que um esforço no sentido de algum fim em particular. Em termos utilitários, ela é inerentemente improdutiva.
3. A brincadeira é espontânea e voluntária. Ela não é obrigatória, mas escolhida livremente pelos participantes.
4. A brincadeira requer algum envolvimento ativo dos participantes.
5. A brincadeira tem certas relações sistemáticas com o que não é brincadeira.

Vários autores afirmam que a brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Outros ainda, afirmam que a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial (cf. Cordazzo & Vieira 2007).

Para Vygotsky (1991), citado por Cordazzo e Vieira (2007:92), a brincadeira mesmo sendo livre e não estruturada possui regras. Ou seja, para este autor, todo o tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Exemplo disso é o facto de uma criança ao brincar de ser mãe com as suas bonecas, se comporta segundo a postura pré-estabelecida do seu conhecimento da figura materna. Para Vygotsky (1991), “o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato” (in Cordazzo & Vieira, 2007:92).

Vários autores, incluindo o próprio Vygotsky (1991), não fazem diferenciação semântica entre jogo e brincadeira; estes autores utilizam ambas as palavras para designar o mesmo comportamento, a atividade lúdica (cf. Cordazzo & Vieira, 2007). No entanto, existem alguns autores que evidenciam algumas características que podem

diferenciar o jogo da brincadeira. Segundo Brougère e Wajskop (1997) citados por Cordazzo e Vieira (cf. 2007:92), a brincadeira é simbólica e o jogo funcional, ou seja, enquanto a brincadeira tem a características de ser livre e ter um fim em si mesma, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado, a vitória. Esse objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas, ou seja, essas regras chegam prontas às mãos da criança.

Para Kishimoto (2003) o termo jogo pode acarretar três níveis de diferenciação: o resultado de um sistema linguística que funciona dentro de um contexto social, ou seja, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Pois, uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído; um sistema de regras, isto é, uma estrutura sequencial que permite identificar e diferenciar os diferentes jogos; e um objeto (um objeto pertencente ao jogo em si, tabuleiro, peça).

Christie (1991), citada por Kishimoto (2003:25-26) aponta os seguintes critérios para identificar os traços do jogo infantil:

1. A não-literalidade: as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa.
2. Efeito positivo: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso.
3. Flexibilidade: as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas.
4. Prioridade do processo de brincar: enquanto a criança brincar, a sua atenção está concentrada na atividade em si e não nos seus resultados ou efeitos.
5. Livre escolha: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança.
6. Controle interno: o jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

Segundo Christie (1991), “os indicadores mais úteis e relativamente confiáveis do jogo infantil podem ser encontrados nas quatro primeiras características: a não-

literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si” (in Kishimoto, 2003:26).

Já para Fromberg (1987), citado em Kishimoto (2003:27), o jogo infantil inclui as características: “*simbolismo*: representa a realidade e atitudes; *significação*: permite relacionar ou expressar experiências; *atividade*: a criança faz coisas; *voluntário ou intrinsecamente motivado*: incorporar motivos e interesses; *regrado*: sujeito a regras implícitas ou explícitas, e *episódico*: metas desenvolvidas espontaneamente” (in Kishimoto, 2003:27).

Deste modo, os pontos comuns que interligam a grande família dos jogos são:

1. Liberdade de ação do jogar;
2. Regras (implícitas ou explícitas);
3. Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. Não-literalidade;
5. Contextualização no tempo e no espaço

Estas características permitem identificar fenômenos que pertencem à família dos jogos (cf. Kishimoto, 2003:27).

3. Construção da percepção de si e dos outros (Teoria da Mente)

Como já mencionei anteriormente, a brincadeira é cada vez mais vista como uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil. O ato de brincar tem conquistado cada vez mais espaço, tanto no âmbito familiar como no âmbito educacional, pois é vista como um dos princípios fundamentais e defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Deste modo, “a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo” (Queiroz et al, 2006:170).

Vygotsky (1998), citado por Queiroz, L., Maciel, D. e Branco, A. (2006:171) defende que o sujeito se constitui a partir das relações que estabelece com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas. Assim, a brincadeira infantil “assume uma posição privilegiada para análise do processo de constituição do sujeito” (Queiroz et al, 2006:171). Deste modo, a brincadeira e o jogo de faz-de-conta são vistos como espaços de construção de conhecimentos, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados pelas crianças de forma específica.

É durante a brincadeira, e por meio da interação que a criança estabelece com os seus pares que ela se envolve em processos de negociação, “dentre os quais, os de significação e re-significação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo ativamente novos significados” (Queiroz et al, 2006:171).

Para Pedrosa (1996), citado por Queiroz, L., Maciel, D. e Branco, A. (2006:174) desde o nascimento que a criança interage com um mundo de significados construídos historicamente, na relação com os seus parceiros sociais, envolve-se em processos de significação de si, dos outros e dos acontecimentos do seu contexto cultural, construindo e reconstruindo ativamente significados. Deste modo, os processos de significação constroem-se a partir da atividade em contextos sociais específicos, introduzindo não a realidade em si mesma, mas o que esta significa tanto para os sujeitos em relação, como para cada um em particular (Queiroz et al, 2006).

De acordo com esta perspectiva torna-se importante interpretar a brincadeira levando em consideração os contextos sociais específicos em que ela ocorre, não sendo possível separá-los. Por outro lado, para se compreender as brincadeiras, deve-se relacionar o valor e o lugar que lhes são determinados pela cultura específica, pois só desta forma será possível interpretar o significado do brincar infantil em cada cultura (cf. Queiroz et al, 2006).

Assim sendo, a percepção infantil sobre a atividade de brincar é marcada pela influência cultural, que se torna no elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica do seu grupo social, por meio dos processos de interação. Deste modo, a subjetividade da criança vai-se formando nas interações que estabelece com os seus parceiros nos contextos do dia-a-dia (cf. Queiroz et al, 2006).

Através da observação da categorização que Sperb e Conti (1998), citados por Queiroz, L., Maciel, D. e Branco, A. (2006:176) elaboraram sobre o faz-de-conta, foi possível concluir que o faz-de-conta é uma brincadeira que para além de envolver processos mentais, requer também a meta-representação. Assim sendo, o faz-de-conta oferece à criança as primeiras pistas sobre a sua habilidade de entender a sua própria mente e a dos outros, como mostram os resultados deste estudo.

Segundo Queiroz, L., Maciel, D. e Branco, A. (2006:176), a criança é capaz de entender o faz-de-conta e usar processos mentais de forma representacional a partir dos três anos de idade e é nessa faixa etária que começa a dar maior importância ao grupo de pares. O faz-de-conta social implica a negociação, ou seja, ao brincar com os seus pares, a criança precisa de negociar tanto os significados implícitos nos papéis como nas ações, caso contrário a brincadeira não ocorrerá em grupo. Deste modo, para haver aceitação dos papéis e das ações, tem que existir a negociação entre os pares.

Segundo Winnicott (1975), citado por Oliveira e Sousa (2008) o brincar é universal e apresenta-se como um dos principais condutores aos relacionamentos grupais entre as crianças. Ao brincar, a criança interpreta e assimila o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Assim, o brincar transformou-se

no espaço característico da infância onde a criança pode experimentar o mundo do adulto, sem as responsabilidades inerentes dessa faixa etária.

Nesta perspectiva “a brincadeira pode transformar-se, assim, em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (Wajskop, 1995:67). Durante essas interações, as crianças procuram resolver, ao nível simbólico, a contradição entre a liberdade da brincadeira e a submissão às regras por elas próprias estabelecidas, determinado os limites entre a realidade e os seus próprios desejos. Deste modo, a brincadeira infantil consiste “numa atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem quotidianamente” (Wajskop, 1995:67).

Tal como anteriormente referi, são muitos os autores que argumentam que o faz-de-conta consiste numa atividade meta-representativa, relacionando-a com o desenvolvimento da teoria da mente nas crianças. A teoria da mente consiste no entendimento que a criança tem sobre as representações mentais dos outros e também a habilidade que tem de representar a representação mental que os outros fazem das situações. Já a meta-representação consiste, precisamente, em compreender as representações como representações, assim, quando isto acontece, a criança possui uma teoria da mente (Sperb & Conti, 1998).

Segundo Piaget (1978), citado por Sperb e Conti (1998) o brincar encontra-se intimamente ligado ao símbolo, uma vez que, através dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos. Isto acontece porque o pensamento da criança pequena não é suficientemente maleável para comunicar ideias, deste modo, ela recorre ao símbolo para concretizar e comunicar essas mesmas ideias. Assim, são os símbolos que permitem à criança expressar o seu pensamento.

Para Leslie (1988), citado por Sperb e Conti (1998) só aos dois anos a criança possui habilidade de fazer de conta, pois só nessa altura ela tem capacidade para a representação mental de objetos e eventos. Inicialmente a criança apenas possui representações primárias do mundo, ela vê o mundo diretamente e representa-o da maneira que vê (brincadeira imediata). Quando a criança brincar ao faz-de-conta a sua representação do mundo é distorcida, assim sendo, este sistema de representacional não seria suficiente para representá-lo. Portanto, quando a criança brincar ao faz-de-

conta ela desenvolve um outro tipo de sistema representacional, um sistema de representações de representações, ou seja meta-representação. Estas representações, a que o autor dá o nome de representações secundárias que são libertadas do seu significado comum, isto é, um objeto pode substituir um outro objeto sem que a criança confunda as reais relações semânticas (cf. Sperb & Conti, 1998).

Para Leslie (1988), citado por Sperb e Conti (1998) o faz-de-conta expressa-se de três formas que emergem juntas entre os 18 e os 24 meses de idade. Na primeira forma, ocorre uma substituição de um objeto por outro, por exemplo: um objeto lápis é um outro tipo de objeto, telefone. Na segunda forma, verifica-se uma atribuição de propriedades imaginárias, por exemplo: pode-se fazer de conta que hoje está um dia ótimo quando não está. A última forma, consiste em fazer de conta que um objeto existe quando na realidade não existe, por exemplo: fazer de conta que uma caneca contém café lá dentro. A razão da existência destas três formas de faz-de-conta, segundo Leslie (1988) são as suas semelhanças com as propriedades dos relatos de estados mentais. Deste modo, os estados mentais, a par do faz-de-conta, emergem ao redor dos dois anos de idade e consiste também numa atividade que requer meta-representação. Em ambas as atividades, a criança dá sinais de entender a própria mente e a dos outros (Sperb & Conti, 1998).

A criança ao brincar de faz-de-conta entra num mundo onde os símbolos são condição necessárias na interação com o outro, assim, a criança ao brincar está a desenvolver a sua teoria da mente. A teoria da mente tem como objetivo principal mediar as relações do sujeito com o mundo da coletividade a partir da cultura, através das relações que estabelece com o outro e das ferramentas socialmente construídas. Deste modo, podemos proferir que as brincadeiras infantis são portadoras de significados culturais e possibilitam a sedimentação de ferramentas sociais necessárias nas interações sociais (Alves et al, 2007).

A teoria da mente é uma aquisição importante e emerge do próprio processo de subjetividade do sujeito. Tal aquisição permite à criança diferenciar-se do outro, tomando consciência do seu próprio eu, vendo-se como um sujeito que possui os seus próprios pensamentos, intenções, sentimentos e crenças, que o tornam num agente social (cf. Alves et al, 2007). A partir da compreensão e da construção de processos mentais, “a criança passa a fazer generalizações sobre estados mentais, construindo,

assim, modelos de funcionamento mentais que utilizará em suas interações com outros agentes sociais” (Alves et al, 2007:327). Deste modo, a relação existente entre a teoria da mente e a brincadeira de faz-de-conta tem como principal foco a interação e o compartilhar de significados culturais, uma vez que, a teoria da mente tem como principais habilidades a flexibilização do pensamento, a possibilidade de descentração e a capacidade de inferir acerca do ponto de vista do outro.

4. A intervenção do educador de infância

4.1.O papel do educador na brincadeira

A introdução do brincar no currículo escolar, segundo Spodek e Saracho (1998), estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. No entanto, Bomtempo (1997), citado em Cordazzo e Vieira (2007) afirma que tal só poderá acontecer se os educadores estiverem capacitados, e acima de tudo, conscientes de que as atividades de brincadeira, promovem a aprendizagem das crianças. Isto porque acreditam que é na brincadeira que a criança projeta as suas ansiedades, frustrações, desejos e visão do mundo, e desde modo, é necessário que os educadores observem as crianças que brincam para assim contatarem o tipo de estratégia a utilizar para facilitarem a sua aprendizagem.

Deste modo, a intervenção do educador de infância nas atividades de brincar deve ser motivo de reflexão, pois embora o seu papel não possam determinar algumas influências que afetam as brincadeiras das crianças, eles podem controlar outras. Segundo a pesquisa de Sponseller (1982), citado por Spodek e Saracho (1998:225) existem diversas influências que afetam as brincadeiras das crianças, a saber:

1. Os fatores físicos do espaço afetam a brincadeira social, a aprendizagem dos papéis sexuais e o nível e a qualidade da atividade;
2. A interação da criança com os seus pais afeta a sua capacidade de brincar;
3. A interação da criança com os seus pares influencia a brincadeira social, a aprendizagem dos papéis sexuais e o nível e a qualidade da atividade, e auxilia no processo de descentração.
4. A facilitação direta ou indireta do brincar por parte do professor afeta o tipo, a quantidade e a qualidade da brincadeira. Ela sinaliza a adequação ou inadequação da brincadeira na escola.
5. O treinamento ou a experiência em certos tipo de brinquedo pode afetar o comportamento na sala de aula, e pode melhorar a aprendizagem de habilidades acadêmicas, especialmente, aquelas que requerem processos cognitivos superiores (Spodek & Saracho, 1998: 225).

Partindo destes pressupostos, é importante que o educador assegure que as brincadeiras das crianças têm consequências educacionais positivas para elas. Embora

possam ocorrer brincadeiras espontâneas extremamente satisfatórias para as crianças, uma preparação adequada aumenta as hipóteses de ocorrer uma brincadeira produtiva. Para que isso aconteça, os educadores devem estar atentos e oferecerem às crianças a preparação de uma planificação cuidadosa e orientada (cf. Spodek & Saracho, 1998).

O educador antes de proceder à planificação da brincadeira educativa deve primeiro conhecer os temas de brincadeira que interessam às crianças e que possuem potencial para proporcionar experiências pedagógicas ricas. Ao planejarem as brincadeiras, os educadores devem providenciar os recursos necessários, incluindo o tempo, as áreas reservadas para os diferentes tipos de brincadeira, os materiais adequados para cada uma e à disposição dos grupos de crianças que querem se envolver nelas. Por outro lado, os educadores devem refletir também sobre as estratégias que vão utilizar para estimularem as brincadeiras e os objetivos que querem atingir, pois esses objetivos podem se tornar em importantes diretrizes para uma avaliação constante para a orientação das brincadeiras (Spodek & Saracho, 1998).

A observação é um dos mais importantes meios que o educador dispõem para apoiar a brincadeira das crianças, pois através dela os educadores obtêm pistas fundamentais para que consigam apoiar, lançar desafios e modificar as brincadeiras das crianças. Ao observar as brincadeiras das crianças, o educador pode por exemplo: dizer à criança o que fazer em determinada situação, sugerindo-lhe algumas possibilidades, se a brincadeira estiver a ser particularmente produtiva o educador pode elogiar a criança para que ela continue com aquela atividade, pode também adicionar à brincadeira novos materiais ou retirar algum objeto quando não estiver a ter um uso produtivo, pode também perguntar às crianças o que elas precisam, sugerir coisas que poderiam ser úteis, sugerir papéis para elas no jogo dramático e pode ele próprio participar no jogo por um curto período de tempo sem controlarem as ações das crianças (cf. Spodek & Saracho, 1998).

Os educadores ao participarem nas brincadeiras das crianças criam a possibilidade de modificar a direção da atividade, de introduzir novos elementos e podem também limitar comportamentos perturbadores. Por outro lado, os educadores ao participarem nas brincadeiras fazendo perguntas, facilitam a compreensão do conteúdo das brincadeiras e os significados de certos comportamentos por parte das

crianças. Durante a sua participação nas brincadeiras, os educadores não podem modificar o natural percurso da brincadeira, pois ao fazê-lo a sua participação torna-se numa perturbação e as crianças podem parar de brincar.

Sylvia Krown (1974), citada por Spodek e Saracho (1998:227) apresenta quatro estratégias básicas para estimular as brincadeiras das crianças:

1. Incentivar as crianças a participarem em atividades intencionais, convidando-as para entrar nas brincadeiras por um certo tempo e depois retirando-se.
2. Adicionar novos materiais às brincadeiras à medida em que estes eram necessários para fazer progredir a atividade.
3. Fazer perguntar para estimular observações mais detalhadas a serem usadas na brincadeira e para ajudarem as crianças a lembrarem a associarem experiências passadas.
4. Desenvolver discussões para estimular observações e brincadeiras mais detalhadas.

Ao utilizarem estas estratégias, os educadores influenciam o brincar das crianças e ao mesmo tempo mantêm o controlo sobre ele. A melhor forma de o educador conseguir incentivar as crianças a participarem nas atividades intencionais será através da interação com elas no contexto de brincadeira, fazendo perguntas sobre o seu enredo. O educador ao questionar as crianças ajuda-as a tornarem-se mais conscientes do que elas já sabem e de como podem usar esse conhecimento, comparando as situações do brinquedo com as situações reais. Ao adicionar novos materiais às brincadeiras, os educadores estão assim a estimular novas brincadeiras, pois ao introduzirem materiais novos em diferentes áreas ao mesmo tempo, eles oferecem opções à criança, de forma que o grupo todo não fique concentrado apenas numa área e que pequenos grupos possam brincar juntos sem coerções indevidas. Antes de introduzir um brinquedo novo na sala, o educador deve primeiro falar com as crianças sobre como esse objeto deve ser usado e quais as suas limitações (cf. Spodek & Saracho, 1998).

Para Bomtempo (1997), citado em Cordazzo e Vieira (2007), a intervenção do educador deve revitalizar, clarificar, explicar o brincar e não dirigir as atividades, pois

quando a brincadeira é dirigida por um adulto com um determinado objetivo ela perde o seu significado, lembrando que a brincadeira deve possuir um fim em si mesma.

Spodek e Saracho (1998) distinguem dois modos de intervenção por parte dos educadores durante a brincadeira, o participativo e o dirigido. No modo participativo, a intervenção do educador consiste na aprendizagem incidental durante a brincadeira. Ou seja, durante a brincadeira as crianças deparam-se com um problema e o educador, como que um membro da brincadeira, tenta junto delas encontrar a solução, estimulando-as para utilizarem a imaginação e a criatividade. Já no modo dirigido, o educador aproveita a brincadeira para inserir a aprendizagem de um conteúdo e dirige as atividades para situações não lúdicas, ocorrendo assim uma desvalorização do brincar, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade.

A intervenção do professor na brincadeira, pode tornar-se num importante incentivo à criatividade das crianças, desde que a sua intervenção ocorra no sentido de orientar a brincadeira espontânea para que apareça situações de aprendizagem. Deste modo, e tal como afirmam Cordazzo e Vieira (2007), a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Friedman (1996), Dohme (2002) e Cordazzo (2003) apresentam alguns tipos de brincadeiras em conjunto com os seus benefícios para o desenvolvimento, por exemplo, as brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. As brincadeiras que estimulam a linguagem podem ser: as brincadeiras de roda e de adivinhar. Os aspetos sociais podem ser estimulados através das brincadeiras de faz-de-conta, jogos em grupo, jogos de mesa e as modalidades esportivas. Por fim, o desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia (cf. Cordazzo & Vieira, 2007).

Para que uma brincadeira seja mantida na sua especificidade, ela tem que ter “elementos fundamentais que devem ser considerados: a incerteza, a ausência de consequência necessária e a tomada de decisão pela criança: ela emerge como possibilidade de experimentação, na qual o adulto propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga, e mantém a liberdade dando alternativas” (Dantas, 2002, citado por Queiroz et al, 2006:176). Caso o educador não consiga manter esta especificidade, arrisca-se a destruir o interesse da criança pela brincadeira. Embora a intervenção na

brincadeira por parte do educador nunca dê certezas sobre o que irá acontecer, é importante que ele consiga assegurar que a brincadeira continua a beneficiar o grupo de crianças.

Portanto, para que as brincadeiras das crianças sejam pedagogicamente úteis, os educadores devem orientá-las sem as impor ou cercear, o que “requer que eles estejam cientes e sensíveis às brincadeiras das crianças, que tenham uma ideia dos objetivos delas e que sejam capazes de entrar no jogo em certas ocasiões, fazendo sugestões ou mesmo brincando junto com as crianças” (Spodek e Saracho, 1998:221).

Muitas vezes, a intervenção direta do educador nas brincadeiras ocorre, depois das crianças o convidarem a participar nas suas brincadeiras. Quando isso acontecesse, o educador deve procurar ter o máximo de cuidado respeitando o ritmo da brincadeira. Para que isso aconteça, o educador deve dispor de uma grande sensibilidade, habilidade e um bom nível de observação para que consiga participar nas brincadeiras de forma positiva (cf. Queiroz et al, 2006).

É importante que o educador tenha a noção de que lhe compete estimular as brincadeiras, ordenar o espaço interno da sala, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário e os demais elementos da sala. Por outro lado, o educador nunca deve esquecer que a brincadeira “oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de intervenção com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento” (Queiroz et al, 2006:178). Desta forma, torna-se essencial que os educadores compreendam a importância da brincadeira e das suas implicações de modo a que consigam organizar todo o processo educativo da forma mais positiva possível, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno da criança.

Segundo Spodek e Saracho (1998), o educador deve saber quando deve ou não intervir nas brincadeiras das crianças, tal decisão só pode ser tomada com base em cada situação particular. Assim, os educadores devem basear a sua decisão nos conhecimentos que possuem das crianças em geral, cada uma em particular envolvida na situação e no potencial educativo da brincadeira. O educador deve ponderar muito bem a sua intervenção, pois uma intervenção em demasia pode parar a brincadeira ou

distorcê-la e contudo, a sua ausência pode impedir que uma brincadeira realize o seu potencial educativo. Para que tal não aconteça, o educador deve esforçar-se para alcançar um equilíbrio apropriado, pois a sua intervenção durante a brincadeira irá definir o curso desta.

Concluindo, Spodek e Saracho (1998) consideram que a essência de um bom educador está na sua habilidade de planejar metas para a aprendizagem das crianças, de responder, de intervir sem interferir ou causar distorções desnecessárias e de mudar a direção quando assim for apropriado.

4.2. A organização do ambiente educativo para as atividades lúdicas simbólicas (espaço e tempo)

O ambiente educativo da educação pré-escolar deve caracterizar-se por um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. A sua organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos) e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição, uma vez que o desenvolvimento humano consiste num processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia. Assim sendo, considera-se a organização do ambiente educativo como um suporte do trabalho curricular do educador (cf. Silva, 1997).

O ambiente educativo de uma sala de atividades é fortemente influenciado pelo espaço. Tal como refere Silva, “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, 1997:37). Desta forma, o educador de infância deve utilizá-lo e estruturá-lo para que ele se torne num facilitador de aprendizagens e de crescimento pessoal de cada criança; porém, este também deve ser um espaço desafiador e potenciador de diversas competências.

Para Wallon (1989) “o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais” (in Horn, 2004:16). As suas conceções sobre este assunto, partem das contribuições de Darwin, que afirma que o ser vivo evolui na relação que estabelece com o meio. O *meio* nesta conceção é entendido como o campo onde a criança aplica as condutas de que dispõe, e retira os recursos para a sua ação, ou seja, o espaço. Wallon afirma ainda que qualquer ser humano é biologicamente social desde o seu nascimento, o que significa que se deve adaptar ao meio social em que vive. Por outro lado, para além da importância que atribui ao meio, este autor refere também a importância que o papel do grupo assume no desenvolvimento infantil. Uma vez que as interações que ocorrem no meio entre as crianças e entre elas e o adulto são indispensáveis à criança, não somente para a sua aprendizagem social como também para o desenvolvimento da toma de consciência da sua própria personalidade (cf. Horn, 2004).

Deste modo, é importante que o adulto ao planejar o espaço tenha em consideração que as crianças também aprendem na interação com os seus pares, e que por isso se torna fundamental a existência de um espaço onde as crianças possam conviver em grupos diversos e assumir diferentes papéis, para que desta forma se conheçam melhor a si próprios e aos outros. Assim, o educador deve planejar um ambiente estimulador, no qual as crianças possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com os objetos e materiais diversos.

A partir dos pressupostos anteriormente mencionados, acredita-se que o comportamento das crianças é fortemente determinado pelas características das situações reais que vive, o que faz com que, em situações imaginárias como o faz-de-conta, a criança aja no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que se comporta de um maneira sempre mais avançada do que na vida real (Horn, 2004). Assim, “a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas” (Horn, 2004:19). Ou seja, ao brincar a criança constrói aprendizagens à medida que interage com outras crianças.

Segundo Vygotsky (1984) “apesar da relação brincadeira-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o ato de brincar proporciona um suporte básico para mudanças das necessidades e da consciência” (in Horn, 2004:19). Ao brincar ao faz-de-conta, a criança tem a oportunidade de viver as suas intenções, motivações e planos da vida real. Assim sendo, tudo surge ao brincar, o que o torna no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (Horn, 2004).

Para Wallon, a atividade humana é eminentemente social, e assim considera a escola como o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva, uma vez que neste local a criança tem possibilidade de conviver com outras crianças e adultos para além daqueles que fazem parte do seu ambiente familiar. Deste modo, para este autor, o grupo social “é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade” (Horn, 2004).

Van der Speck et al, citados em Figueiredo (2010) afirmam que o ambiente educativo deve ser um meio estimulante para a realização de diversos tipos de

atividades por parte da criança, referindo ainda, a importância da livre iniciativa por parte da criança, uma vez que “se for permitido e possibilitado às crianças o acesso a uma grande variedade de atividades e de experiências no seu envolvimento, elas serão encorajadas a experimentá-lo, a investigar e a solucionar problemas” (Figueiredo, 2010:36).

É importante que o educador de infância tenha em conta durante o planeamento do espaço que “a vivência do território é fundamental para a estruturação de mapas mentais que deem à criança uma identidade de lugar e uma identidade de si capaz de perdurar até à idade adulta” (Neto et. al., 2007, citado em Figueiredo, 2010:36). Quando a criança não consegue perceber os estímulos potenciais existentes no espaço, a sua mobilidade e ações ficam comprometidas ou podem ser mesmo inexistentes, uma vez que não se familiariza com o ambiente (cf. Figueiredo, 2010:36).

Segundo Valsiner (1988), citado em por Queiroz, Maciel, e Branco (2006), para se analisar o desenvolvimento infantil devem-se considerar os ambientes em que ocorre a atividade da brincadeira, uma vez que eles são fisicamente estruturados segundo os significados culturais dos educadores. Para além disso, este autor afirma que o educador, ao ter um papel ativo na organização das atividades das crianças, constrói uma versão pessoal dos eventos sociais que lhe são transmitidos pelos elementos da sua cultura. Essa construção é elaborada a partir dos processos de interação social, canalização e trocas, que o educador mantém com os restantes elementos da sua cultura, fazendo uso de recursos e instrumentos, cujo significado se encontra presente na “cultura coletiva”. É através do uso desses recursos e instrumentos, através da ação, que a criança expressa a sua compreensão do mundo que a rodeia, pois cada classe social tem o seu sistema de significações culturais próprias (cf. Queiroz et al, 2006).

Portanto, para o autor Valsiner (2000) “a brincadeira ocorre em ambiente que são fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que os habitam” (Queiroz et al, 2006:177). Ou seja, a criança aprende a brincar no seu meio, e esse ambiente irá influenciar a sua brincadeira. Deste modo, a brincadeira é considerada uma atividade construída social e culturalmente em cada meio (cf. Queiroz et al, 2006).

Capítulo 2: Metodologia do Estudo

1. Fundamentação teórica da metodologia em que se enquadra o estudo

1.1 Paradigma interpretativo e metodologia da Investigação-Ação

De acordo com as características deste projeto de investigação, a metodologia utilizada segue uma orientação epistemológica. Assim sendo, este estudo inscreve-se no paradigma interpretativo.

A investigação qualitativa em educação, só no final dos anos sessenta começou a ser desenvolvida e reconhecida pela comunidade científica. As origens da investigação qualitativa encontram-se em diversas disciplinas e as suas características auxiliam os investigadores a compreender a sua metodologia em contexto histórico. Em educação, a investigação qualitativa assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (cf. Bogdan & Bikien, 1994).

Na investigação qualitativa podemos agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. As informações recolhidas são designadas por qualitativas, o que significa que são ricas em pormenores descritivos. Para além disso, as questões a investigar são “formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994:16). Assim sendo, o objetivo da investigação não é responder às questões, mas sim, compreender os comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

Outra das características da investigação qualitativa é o facto de esta ser muitas vezes designada por *naturalista*, isto porque “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversas, visitar, observar, comer, etc” (Guba, 1978 & Wolf, 1978, citado por Bogdan & Biklen, 1994:17).

Para a recolha de informação, a investigação qualitativa utiliza uma grande diversidade de técnicas, tais como: a observação, a entrevista, a experiência pessoal, os materiais empíricos, entre outros. A escolha das técnicas de informação a usar deve ser feita de acordo com as “estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a

seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise” (Aires, 2011:13).

Segundo Colás (1998), existem diferentes fases do processo de investigação qualitativa que se desencadeiam de forma interativa, ou seja, “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (in Aires, 2011:14). Este processo de investigação qualitativa define-se pela inter-relação de três níveis de atividade genérica: teórico, metodológico e de análise, isto é, da inter-relação dos níveis ontológico/epistemológico e metodológico (Aires, 2011).

Denzin (1994) identifica o processo de investigação qualitativa “como uma trajetória que vai do *campo* ao texto e do *texto* ao leitor” (in Aires, 2011:16). Esta trajetória ocorre num processo reflexivo e complexo, ou seja, o investigador faz a sua pesquisa no terreno, para reunir informações e de seguida elabora um primeiro texto, designado por texto de campo. A partir deste texto, o investigador elabora um segundo texto baseado nas suas notas (Aires, 2011). Posteriormente, “segue-se-lhe o texto interpretativo provisório, onde o investigador recria o seu texto de investigação e o transforma no documento provisório de trabalho, representando já a sua definição da situação, a sua interpretação e a sua versão científica da realidade social” (Aires, 2011:16/17). Por fim, no processo de investigação qualitativa, surge o documento final. Este processo parte “de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigações diferentes dos modelos de investigação educativa clássica” (Aires, 2011:17).

Um paradigma “consiste, num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1995:52). Ou seja, consiste num conjunto de crenças e valores que orientam o entendimento que as pessoas têm sobre o mundo que as rodeia. Deste modo, no paradigma interpretativo, “o objeto de análise é formulado em termos de ação, numa ação que abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aquele que interagem com ele” (Hérbert-Michelle et al, 2008:40). Assim, o objetivo da investigação interpretativa é a ação e não o comportamento (Erickson, 1986:127, citado por Hérbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2008:39). O

investigador deve assim, ter em atenção as relações que ocorrem entre as formas de comportamento e os significados que as pessoas lhes atribuem através das interações que produzem (Hérbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2008).

Segundo Erikson, o termo “interpretativo” é mais inclusivo, por um lado, as conotações não-quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos tempos, e, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social (in Walsh, Tobin e Graue, 2010).

Os seres humanos, ao viverem em vida social, criam as suas próprias concepções e crenças sobre as ações que produzem. Essas concepções e crenças são depois transmitidas culturalmente, o que faz com que as pessoas construam “um conhecimento da natureza e dos outros humanos graças a este processo de interpretação e, a um nível especificamente social, essas interpretações de nível geral conduzem os seres humanos a empreender determinadas ações” (Hérbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2008:40). Assim, a investigação interpretativa suporta dois princípios contraditórios, ou seja, dá valor aos comportamentos observáveis, contudo relaciona-os com os significados criados e modificáveis pelo espírito (Hérbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2008). Deste modo, a investigação interpretativa incide “sobre o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis” (Hérbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2008:40).

Os significados surgem de acordo com os grupos de indivíduos, que através das suas interações partilham “determinadas compreensões e tradições próprias deste meio, uma microcultura [...] que difere de um grupo-classe para outro” (Erickson, 1986, citado por Hérbert-Michelle, Goyette, & Boutin 2008:42).

Esta abordagem à vida social dos seres humanos, remete-nos para uma corrente denominada etnometodologia, que privilegia e sublinha a importância das descrições/opiniões dos sujeitos em relação aos factos sociais que os rodeiam, ao contrário do que acontece na corrente quantitativa.

A investigação interpretativa caracteriza-se pela sua acessibilidade, no sentido em que para além de contemplar uma linguagem dirigida não apenas aos

especialistas, encara os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegiando as suas interpretações (Walsh et al, 2002:1040). Assim sendo, a investigação interpretativa “tem o potencial de permitir o acesso a questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender trabalhos positivistas existentes” (Walsh et al, 2002:1040).

Segundo Erickson (1986) existem três campos pertinentes de interesse, para a investigação interpretativa, são eles: a natureza da sala de aula, a natureza do ensino e a natureza das perspectivas-significados do docente e do discente (in Hérbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2008:42). Deste modo, entre todos os modelos de investigação, este é o que “revela maior potencial para gerar um conhecimento que seja proveito e interessante para os professores [...] esta abordagem tem como enfoque os significados situados que incorporam as varias reações e perspectivas dos alunos” (Walsh et al, 2002:1040).

A investigação-ação nasceu nos Estados Unidos, através do contributo de vários pensadores pertencentes ao campo da educação, mas também ao campo mais vasto das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008). Para além dos Estado Unidos, este movimento surge em outros pontos do Globo, “e adquiriu assento na agenda das políticas governamentais que mais se preocuparam com a melhoria da educação” (Máximo-Esteves, 2008:23).

Os dois principais impulsionadores da investigação-ação foram John Dewey e Kurt Lewin. John Dewey foi uma figura importantíssima para o movimento progressista, “este movimento, anti conservador por definição, procurava o desenvolvimento da sociedade americana e a cura das feridas sociais provocadas pelos efeitos da Revolução Industrial” (Máximo-Esteves, 2008:25). Este movimento tinha como principal função desafiar “os fundamentos tradicionais da educação escolar, assentes, até então, na perspectiva do ensino centrado no professor e no currículo” (Máximo-Esteves, 2008:25). Assim, o movimento progressista pretendia criar programas educacionais centrados na criança, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico, as atitudes democráticas e o trabalho cooperativo. Entendiam a investigação como “um recurso indispensável para o progresso educacional” (Máximo-Esteves, 2008:25).

No pensamento de John Dewey é possível identificar algumas características da investigação-ação, tais como: a noção de interação, onde o ambiente assume um papel crucial para as condições de aprendizagem; e o pensamento reflexivo, onde se pretende que a criança desenvolva a sua mente e os modos da sua ação em ambientes favoráveis que lhes desperte a curiosidade e estimule o seu pensamento (Máximo-Esteves, 2008:26).

Kurt Lewin envolveu-se em vários projetos com o objetivo de solucionar os problemas sociais e foi através deles que consolidou os princípios da investigação-ação e criou um modelo para a sua operacionalização. Estes projetos tinham em comum “duas características essenciais que estruturavam todos os planos de ação a desenvolver: (1) as decisões a tomar saíam do próprio grupo a que a situação problemática dizia respeito, e (2) a melhoria dessa situação problemática específica só seria possível mediante o compromisso de todo o grupo” (Máximo-Esteves, 2008:29). A partir destas duas características, podemos identificar as bases para a conceptualização da investigação-ação, “como uma atividade levada a cabo por um grupo de pessoas expostas a um problema social comum e que procuram envolver-se diretamente na melhoria das condições em que vivem” (Máximo-Esteves, 2008:29).

A investigação-ação é vista como uma atitude, ou seja, as pessoas tomam uma postura face a objetos e atividades e investigam aspetos pelos quais sentem interesse. Escolhido o tema, os investigadores “formulam o objetivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar” (Bogdan & Biklen, 1994:292). A partir dessas hipóteses ou questões, o investigador reúne informações para denunciar situações de injustiça ou perigos, com o objetivo de criar mudanças. Assim sendo, “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994:292). A investigação-ação é um tipo de investigação, onde o investigador se envolve em pleno e os resultados são utilizados para a tomada de decisões práticas.

Em investigação-ação, podem ser utilizados dois métodos, o método qualitativo e o método quantitativo. No meu trabalho irei utilizar o método qualitativo, este método fundamenta-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos (Bogdan & Biklen, 1994).

Os investigadores quando trabalham em investigação-ação e recolhem informações “a bem de determinada causa social, fazem-no com o objetivo de modificar as práticas existentes de discriminação e ameaça ao meio ambiente” (Bogdan & Biklen, 1994:296). Os investigadores conseguem isto através da recolha sistemática de informação, da dispensa de informações, na identificação de aspetos importantes, no aumento da consciência que têm dos problemas assim como da sua resolução, na organização para agregar as pessoas ativamente face a questões particulares, no ganho de confiança (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, “a investigação-ação fortalece o empenhamento e encoraja a prossecução de objetivos sociais particulares” (Bogdan & Biklen, 1994:298).

Quando se inicia uma investigação-ação devem-se formular algumas questões de investigação e, para além disso deve-se saber qual a investigação de que se necessita fazer para responder a essas questões de investigação. A investigação-ação “baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (Bogdan & Biklen, 1994:300).

Deste modo, a investigação-ação permite que os educadores modifiquem formas de trabalhar, redefinam estratégias de intervenção e reflitam sobre as suas práticas e alterem formas de organização, quer do espaço, quer dos materiais, assim como as próprias rotinas da sala.

2. Os contextos de estudo

2.1.Participantes e suas implicações no estudo

Os contextos deste estudo, enquadram-se nas duas instituições onde foram realizados os estágios. Num primeiro momento na valência de creche e num segundo e último momento na valência de jardim-de-infância.

De forma a preservar o anonimato das instituições onde estagiei, designarei a instituição onde realizei o estágio de creche por instituição “A” e a instituição onde ocorreu o estágio de jardim-de-infância por instituição “B”.

Os participantes deste estudo foram as duas educadoras cooperantes que me acompanham no decorrer dos estágios, as auxiliares de educação de ambas as salas e as crianças dos dois grupos.

Participantes do Estudo	Educadora de creche	Educadora do jardim-de-infância
Anos de serviço docente	33 anos	6 anos
Anos de serviço na valência	30 anos	4 anos
Anos de serviço noutras valências	3 ano	2 anos
Formação base	<ul style="list-style-type: none">• Escola Superior de Educação Maria Ulrich• Complemento de formação para obter a licenciatura, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (1999/2001)	<ul style="list-style-type: none">• Licenciatura concluída na Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget de Almada (2007).

Quadro nº1 – Participantes do estudo

2.2 Descrição dos contextos

O ato de caracterizar/descrever um meio é, por si só, um processo que nos permite refletir acerca dos espaços onde decorrem as vivências da crianças, onde “se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projetos, e desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 1992 citado em Ferreira, 2004:65).

2.2.1. Contexto socioeducativo da valência de creche

a) Caracterização da instituição

A instituição onde realizei o estágio em creche, destina-se exclusivamente aos filhos dos trabalhadores autárquicos com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos e é constituída por duas valências: creche e jardim-de-infância.

Nesta instituição, a valência de creche dispõe de 5 salas distintas, o 1º Berçário cuja equipa pedagógica é constituída por uma educadora e duas assistentes operacionais, o 2º Berçário cuja educadora responsável é a mesma do 1º Berçário juntamente com mais três assistentes operacionais. Existe também a Sala Parque onde a equipa pedagógica é constituída por uma educadora e três auxiliares. Para além desta sala, existem ainda mais duas salas de atividades. Na 1ª Sala de Atividades, a equipa pedagógica é constituída por uma educadora e duas assistentes operacionais, assim como na 2ª Sala de Atividades. Para além das equipas pedagógicas, existe também um serviço de apoio e manutenção, que é constituído por duas assistentes técnicas.

Quanto à constituição das equipas pedagógicas, a instituição, adotou princípios bem definidos, tais como: dar oportunidade às equipas docentes e não docentes para realizarem um percurso apoiado da passagem da valência de creche para o jardim-de-infância, ou seja, um acompanhamento das crianças que transitam assegurado por um elemento de referência (Projeto Educativo, 2009-2012:26).

A direção e coordenação pedagógica da instituição, é composta por uma coordenadora geral e por uma educadora de cada uma das valências, que para além de assumir o papel de educadora de uma sala, assume também as responsabilidades de

ser coordenadora dessa mesma valência. Assim, na valência de creche a coordenadora responsável exerce também as funções de educadora nos dois berçários da instituição.

Segundo o projeto educativo da instituição, para que o trabalho em equipa ocorra da melhor forma é necessário que cada membro da equipa valorize o seu próprio trabalho e o trabalho desenvolvido pelos outros, pois cada um tem a sua função específica e todas elas se articulam e se complementam. Deste modo, “a relação entre os adultos deve ser de mutualidade, de partilha e de troca de experiências, de forma a transmitir às crianças e às suas famílias um clima saudável de confiança [...]” (cf. Projeto Educativo, 2009-2012:43). Para esta instituição, é importante que a equipa pedagógica, consiga manter o diálogo, no sentido de esclarecer dúvidas, receios, frustrações e experiências vividas, isto para que consigam criar um bom ambiente na sala. Para que este bom ambiente realmente transpareça na sala de atividades, todas as equipas pedagógicas desta instituição, têm semanalmente uma reunião em que participam a educadora e as assistentes da mesma sala, de modo a planear, refletir e avaliar o trabalho realizado pelo grupo.

b) Caracterização do grupo de crianças

Ao analisarmos um grupo de crianças, deveremos ter sempre em conta que cada criança é um ser único, dotado de um *stock de conhecimentos* (cf. Ferreira, 2004) próprios, o que faz com que esta receba, transforme e recrie aquilo que absorve, modificando e atribuindo novos significados (cf. Trevisan, 2006).

Durante o estágio na valência de creche, contactei com um grupo de 17 crianças (8 meninos e 9 meninas), com idades compreendidas entre os 24 e os 32 meses. Na sua maioria, estas transitaram da sala parque da mesma instituição para a 1ª sala de atividades, de entre as quais, 3 transitaram do 2º berçário e outras 3 tinham entrado pela primeira vez na instituição.

A educadora, rege-se por vários modelos que influenciam a sua prática. Na sala de atividades podemos encontrar alguns instrumentos organizativos e informativos que nos remetem para o M.E.M (Movimento Escola Moderna). Aplica também o Currículo de Orientação Cognitivista, pois acredita que as crianças

aprendem agindo; no entanto, estes modelos não são aplicados com a mesma intensidade do que nas salas de jardim-de-infância da instituição. Deste modo, as principais formas de trabalho e preocupações da educadora são as de conseguir promover um ambiente favorecedor de aprendizagens ativas, que ajudem a estruturar o desenvolvimento de todas as crianças, criando uma rotina diária *securizante* e motivadora, promovendo o gosto pela descoberta, a autonomia, e proporcionando um ambiente físico acolhedor, onde a criança se sinta confiante e apoiada (cf. Projeto Pedagógico, 2012-2013:16).

Relativamente à adaptação deste grupo, quer ao novo espaço físico quer ao novo grupo pedagógico, ocorreu sem problemas de maior. No que se refere às crianças que vinham do 2º berçário, que “trouxeram” consigo um elemento de referência (uma assistente operacional), de um modo geral adaptaram-se rapidamente ao novo ambiente, no entanto uma dessas crianças teve uma adaptação um pouco mais difícil, tendo tido muitos momentos de tristeza e choro, embora gradualmente se verifique uma melhor adaptação quer ao grupo de crianças, quer ao grupo pedagógico, quer ao novo espaço físico. Quanto às crianças que transitaram da 1ª sala parque, acompanhadas por dois elementos de referência (a educadora e uma assistente operacional), a sua adaptação centrou-se sobretudo nos novos espaços (sala e refeitório), no novo adulto e nos seus novos pares. Relativamente às outras três crianças, que frequentam pela primeira vez a instituição, a sua adaptação tem ocorrido num clima de tranquilidade, embora exista ainda uma criança que demonstra estar com alguns problemas de adaptação, na medida que ainda chora muito quando chega à creche e durante o dia tem por vezes momentos de muita tristeza. Contudo, todas estas crianças têm conseguido interagir com os adultos e com os seus pares, mostrando gradualmente uma maior vontade de participar nas atividades do grupo.

Globalmente, este grupo de crianças caracteriza-se por ser bastante calmo, muito ativo e participativo nas atividades. O grupo gosta muito de realizar atividades motoras, quer no espaço exterior quer no polivalente. As áreas de brincadeira preferidas são, a área do faz de conta “Casinha das bonecas”, a área dos jogos, a área das construções e a área da plástica.

Relativamente à linguagem oral, a maioria das crianças já constrói frases e tem um vocabulário diversificado, com encadeamento e alguma fluência, no entanto existe

uma criança que não comunica com o adulto, apenas com as outras crianças, e outra que apenas “emite sons”. A maioria das crianças consegue já imitar vozes dos animais e reconhecê-los nas histórias. Algumas crianças já começam a cantar pequenas canções por iniciativa própria, outros entoam só a melodia.

No que se refere à alimentação, de um modo geral, este grupo já é capaz de estar sentado durante toda a refeição. A maioria das crianças já possui autonomia suficiente para comer sozinha o segundo prato e a fruta, quanto à sopa, a maioria precisa de ajuda. A maior parte das crianças deste grupo, já consegue arrumar o seu prato e os talheres, assim como a cadeira quando se levanta.

Relativamente ao nível sócio afetivo, o grupo é bastante alegre, bem-disposto e calmo. Segundo a educadora, precisa sobretudo de resolver alguns aspetos referentes à autonomia e auto regulação da motricidade.

A nível motor o grupo demonstra uma evidente facilidade em movimentar-se, explorando com relativa facilidade os materiais de psicomotricidade.

Quanto à caracterização sociocultural, a maioria dos pais destas crianças possui uma formação superior, sendo que a escolarização mais baixa é o 6º ano (dois pais), no entanto existem duas mães que se encontram em situação de desemprego. No que diz respeito à caracterização socioprofissional, de um modo geral, estas famílias apresentam situações bastante favoráveis, onde a maioria dos pais ocupam cargos bem remunerados, no entanto existe uma pequena percentagem de pais que desempenham funções menos privilegiadas. Deste modo, a maioria destas crianças pertencem a agregados familiares marcados por um estatuto socioeconómico médio a elevado, no entanto, observa-se também a existência de crianças pertencentes a estatutos socioeconómicos desfavoráveis.

No meu ver, o clima relacional entre as crianças e a educadora, era bastante seguro, positivo e afetivo. A educadora demonstrava ser uma profissional bastante atenta e dedicada às crianças, tendo sempre uma enorme preocupação em assegurar o bem-estar de todas as crianças.

Relativamente ao clima relacional entre as auxiliares e as crianças, considero que existia um grande carinho de ambas as partes. Era visível a preocupação constante das auxiliares face às necessidades das crianças, assim como, a confiança que as crianças depositavam em ambas as profissionais.

Já no que diz respeito às interações entre pares, ao longo do estágio fui notando que as crianças demonstravam sentimentos de preocupação e amizade. Contudo, por vezes registavam-se alguns incidentes críticos, na maioria das vezes causados pela “disputa” de um brinquedo. Nesses momentos, era preocupação da equipa pedagógica resolver o conflito através da conversa e do carinho entre as crianças. Ao longo do estágio, fui notando também que as crianças iam progressivamente criando uma relação entre si, pois eram cada vez mais frequentes as proximidades quer para a realização de uma simples brincadeira, quer para sentar apenas a desfolhar um livro.

c) Caracterização do espaço físico da sala

Para a educadora cooperante, a organização do espaço deve-se pautar por criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, deve proporcionar conforto e segurança às crianças e adultos e deve ainda apoiar a abordagem sensoriomotora das crianças à aprendizagem. Para a educadora cooperante, a qualidade das brincadeiras, assim como a importância das relações entre os pares depende do material proposto e da sua organização, assim sendo, define alguns critérios para a organização do espaço tais como: disposição lógica do mobiliário lúdico, áreas de atividade que promovam o jogo de faz-de-conta e a existência de material variado e estimulante (visível e ao alcance das crianças). Assim, as áreas de aprendizagem ativa devem ser “[...] construídas de modo a que as crianças possam ser iniciadoras, construtoras e descobridoras” (cf. Projeto Pedagógico, 2012/2013:8). Isto para que as crianças desenvolvam a autonomia e a independência.

Deste modo, a 1ª sala de atividades, encontra-se dividida por áreas de aprendizagem definidas e identificadas com fotografias das crianças a realizar atividades referente à área (ver anexo 1). Assim sendo, a sala é constituída pela **área da casinha das bonecas**, pela **área dos jogos**, pela **área da biblioteca**, pela **área das construções** e pela **área da plástica**. Existe ainda a **área de sossego**, que é

constituída por um sofá onde normalmente se realiza o acolhimento e se dá início às atividades dirigidas. Para além disso, a sala conta também com uma área reservada para a arrumação de materiais e trabalhos realizados pelas crianças e um lavatório onde se encontra um aquário com peixinhos. Para além deste espaço principal, a sala conta ainda com uma casa de banho contígua.

Para a educadora, “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de conhecimento físico, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que no entanto cresce com elas” (Projeto Pedagógico, 2012/2013:8).

No que diz respeito à arrumação dos objetos e dos materiais, a sala de atividades, encontra-se organizada segundo áreas de interesse. Isto porque a educadora defende que as áreas de interesse devem estar bem identificadas, devem ser flexíveis e devem promover escolhas para que as crianças possam usá-las de múltiplas maneiras, descobrindo formas alternativas de as usar; é por isso, que a área da biblioteca se encontra num expositor com rodas, por exemplo. Desta forma, a educadora considera que nenhum material deve ser colocado à disposição das crianças sem ter uma intencionalidade educativa, ou seja, a escolha de um determinado material deve fazer parte da intervenção da educadora, e esta deve acreditar que a “[...] criança é um ser ativo capaz de construir o seu próprio conhecimento, o papel da educadora será o de promover através dessa intencionalidade educativa, atividades que promovam o crescimento e desenvolvimento da crianças e provam a sua autonomia” (Projeto Pedagógico, 2012-2013:16). Assim, os materiais são escolhidos segundo a faixa etária das crianças, os seus interesses, necessidades e segurança que transmitem. Quer o tipo quer o número de elementos dos diferentes materiais, adequam-se à faixa etária das crianças, existindo uma grande diversidade de materiais disponíveis, e todos eles se encontram visíveis e ao alcance de qualquer criança. Nenhum material disponível ao alcance das crianças, coloca em causa a sua segurança.

Quanto à organização temporal, esta é feita tendo em conta “[...] todo o grupo de crianças e cada uma em particular, com a intenção de facilitar e promover o

desenvolvimento das crianças, através de estratégias que orientem os objetivos propostos” (Projeto Pedagógico, 2012-2013:13). Deste modo, a organização temporal deve respeitar os ritmos de cada criança.

As rotinas (ver anexo 2) são de extrema importância para o dia-a-dia das crianças nesta faixa etária, pois são referenciais de segurança e ajudam na estruturação do tempo e dos espaços de atividade diária. Para a educadora cooperante, “[...] as rotinas deverão ser momentos de aprendizagem ativa, de prazer e partilha de experiências. Deverão ser previsíveis mas também flexíveis” (Projeto Pedagógico, 2012-2013:12).

A flexibilidade existente na organização temporal, é suficiente, ou seja, a educadora tenta respeitar acima de tudo o ritmo de cada criança, proporcionando um ambiente seguro. Segundo esta lógica, a equipa pedagógica vai “[...] alterando os momentos individuais e de grupo, interiores e exteriores, livres e propostos, rotinas e atividades que desenvolvam as múltiplas capacidades das crianças” (Projeto Pedagógico, 2012-2013:12). Assim sendo, a educadora pauta-se por criar rotinas previsíveis mas também flexíveis, pois considera que “através da flexibilidade e estabilidade da rotina cada criança tem o seu tempo e o seu espaço sendo respeitados os seus ritmos e necessidades e também a sua vontade” (Projeto Pedagógico, 2012-2013:13).

2.2.2 Contexto socioeducativo da valência de jardim-de-infância

a) Caracterização da instituição

A instituição onde realizei o estágio na valência de jardim-de-infância, situa-se na freguesia da Charneca da Caparica, conselho de Almada. É uma instituição privada com fins lucrativos.

Esta instituição, encontra-se edificada num edifício único, devidamente dividido, onde funcionam: creche e jardim-de-infância (piso 0), 1º, 2º e o 3º ciclo (piso 1). A sua estrutura é composta por: um centro de recursos educativo, um laboratório, uma sala de Educação Visual e Tecnológica, um ginásio, dois refeitórios (um destinado a valência de creche e jardim-de-infância e outro destinado ao 1º, 2º e

3º ciclo), um auditório. Para além destes espaços, existe ainda espaços desportivos e de recreio, tais como espaço lúdico, bebéteca, Sala Arco-Íris (que são frequentados pelas crianças da creche e algumas vezes pelas crianças do Jardim-de-infância), sala de convívio, campo de jogos, campo de ténis e piscina.

A população escolar é, na sua maioria, oriunda do Conselho de Almada; no entanto encontram-se a frequentar este estabelecimento algumas crianças residentes nos conselhos do Seixal e de Sesimbra.

As equipas pedagógicas na valência de jardim-de-infância são constituídas por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

Quanto ao trabalho da equipa educativa na instituição, verifiquei que o mesmo é desempenhado com o maior profissionalismo e dedicação. Pude observar que todos os elementos desempenham as suas funções com enorme vontade e alegria; constatei também que todos tentam dar o seu melhor em prol do bem-estar das crianças, promovendo deste modo um ambiente calmo e seguro. Verifiquei também que a equipa pedagógica se encontra sempre disponível para participar em todos os eventos organizados pela instituição, dando sempre o melhor de si. É importante, para o bom funcionamento de uma instituição, que todos os elementos da equipa trabalhem no mesmo sentido e para os mesmos objetivos. Assim, cada elemento da equipa tem as suas funções específicas e definidas, que se complementam entre si, existindo entre os vários elementos uma ligação de cooperação e entreajuda. Esta coesão entre os vários elementos da instituição, cria nas crianças um grande e importante sentimento de segurança e, para além disso, contribui para tonar as suas aprendizagens mais concisas.

As reuniões de equipa pedagógica, ocorrem em períodos de horas letivas, o que significa que tanto a educadora como a assistente operacional teriam que dispensar algum tempo de trabalho de sala para se reunirem, o que na perspetiva da educadora não faz qualquer sentido, pois o tempo disponível para estar com as crianças já é bastante reduzido tendo em conta a carga horária das áreas curriculares. Assim, a equipa pedagógica reúne-se na semana em que a assistente operacional tem como horário de saída às 17 horas (isto acontece em intervalos de 5 semanas) ou durante o tempo das aulas curriculares. Segundo a educadora, quando existe algum

assunto de extrema importância, que considere que tem que ser falado na ocasião (mas nunca com as crianças por perto) a educadora não deixa que essa conversa fique para depois, e tenta juntamente com a assistente resolver a questão. Para além das reuniões de equipa pedagógica, existem também as reuniões de educadoras e as reuniões de assistentes operacionais.

b) Caracterização do grupo de crianças

Durante o estágio na valência de jardim-de-infância, contactei com um grupo de 21 crianças (8 rapazes e 13 raparigas), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

Este é um grupo bastante dinâmico, desinibido e interativo. Para além disso, globalmente, é um grupo muito afetuoso, ou seja, recebem e integram muito bem tanto os adultos como as crianças. É visível a enorme vontade e interesse que sentem por aprender, descobrir e explorar coisas novas. Por outro lado, é um grupo muito autónomo e perspicaz, sendo que já muitos dos elementos do grupo são capazes de expor as suas dúvidas, preferências e motivações. Algumas crianças do grupo mostram dificuldades ao nível da articulação de fonemas e outras no que diz respeito à construção frásica, sendo esta ainda muito simplificada.

No que se refere aos principais interesses do grupo, as crianças têm especial preferência pelas áreas do faz de conta, construções e expressão plástica. Maioritariamente são as meninas que frequentam com mais regularidade a área da casinha e os meninos a área das construções. Quando uma destas áreas se encontra “fechada” as crianças reagem, ao saberem dessa notícia, com grande tristeza. Uma área ao estar “fechada” significa que ninguém poderá ir para essa área brincar, esta situação acontece quando não há tempo suficiente para que as crianças possam usufruir daquela área em pleno. Este é também, um grupo muito atento ao que se passa ao seu redor, manifestando por vezes grandes sentimentos de interajuda e cooperação entre eles. No entanto, existem alguns elementos do grupo onde esse sentimento tem ainda de ser trabalhado, assim como a partilha.

Relativamente ao clima de sala, pareceu-me bastante seguro e harmonioso. Pois, a relação entre as crianças e os adultos era bastante positiva. As crianças

demonstravam ter uma total confiança tanto na educadora como na assistente, pois sempre que necessitavam de algum tipo de ajuda recorriam a ambos os elementos da equipa pedagógica. Ambos os elementos procuravam sempre responder da melhor forma às necessidades das crianças.

A educadora da sala defende o modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa.

c) Caracterização do espaço físico da sala

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, 1997:37).

Neste sentido, o educador de infância deve utilizar e estruturar o espaço de forma a que este se torne num facilitador de aprendizagens e de crescimento pessoal de cada criança, também devendo ser um espaço desafiador e potenciador de inúmeras competências.

A sala de atividades onde desenvolvi o meu estágio na valência de jardim-de-infância, tem uma área de cerca de 50 metros quadrados e possui uma configuração retangular (ver anexo 3). A sala encontra-se devidamente equipada para receber crianças em idade pré-escolar, pois o pavimento é feito de material impermeável, de fácil lavagem e não escorregadio, o equipamento da sala é de arestas arredondadas, possui muita luz natural, aquecimento central e para ventilação tem duas basculantes.

Tendo em conta que a educadora da sala aplica o modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa, a organização do espaço “desenvolve-se a partir de um conjunto de [...] áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo” (Niza & Lino, 2007:131). Assim sendo, o espaço encontra-se organizado em diversas áreas devidamente identificadas (através de ilustrações realizadas pelas crianças), são elas:

- **Área de “Faz-de-Conta”**, a área de eleição de algumas crianças. Nesta área as crianças envolvem-se em brincadeiras de faz-de-conta e jogo simbólico. Esta área contém uma mesa e duas cadeiras, mobiliário de cozinha (fogão com forno, máquina de lavar, móvel com prateleiras e armário), loiças em plásticos em miniatura, alimentos de plástico em miniatura, uma cama de bebé, utensílios de limpeza em miniatura (balde, esfregona, vassoura), espelho grande, carrinho de bebé, tábua e ferro de passar, telefone e baús com roupas para os bebés e para as crianças vestirem.
- **Área da Biblioteca e Centro de Documentação**, é um local acolhedor, onde as crianças “observem e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2009:202). Esta área encontra-se organizada segundo um sistema de cores, agrupando os livros por categorias (livros de histórias, livros de conhecimento, livros construídos pelas crianças). Para além dos livros existem ainda nesta área, os projetos feitos pelo grupo, jornais, revistas e ficheiros de canções e poemas.
- **Laboratório de Ciências e Matemática**, oferece às crianças a oportunidade de realizarem atividades de medição, pesagem, criação e observação de animais, a realização de roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo de observações e ainda, a resolução de problemas de iniciação científica. Para além destas inúmeras possibilidades, este laboratório inclui também materiais para possíveis contagens, números magnéticos e jogos. Esta área proporciona às crianças, o desenvolvimento de conceitos lógico-matemáticos, tais como a sequência numérica, a classificação e a correspondência. No que diz respeito ao material existente, este é bastante diversificado. Assim sendo, podemos encontrar no laboratório de Ciências e Matemática, uma balança, jogos de matemática, uma mini-estufa, um aquário com um peixe, um ficheiro com folhas, vasos, fita métrica, funis, alguidares e um medidor.
- **Oficina da Escrita**, possibilita à criança formular hipóteses acerca da linguagem escrita. Nesta oficina são expostos os trabalhos de tentativas várias de pé-escrita e escrita realizadas pelas crianças. Nesta oficina podemos encontrar ficheiros de imagens, letras magnéticas, jogos de associação de letras e construção de palavras e um teclado. Possui também uma mesa com material de escrita (lápiz de carvão e

esferográficas), borrachas, régua, escantilhões, isto para que as crianças possam iniciar a sua pré-escrita.

- **Área da Expressão Plástica**, é utilizada pelas crianças para a elaboração de atividades propostas, assim como, de atividades livres. Durante essas atividades, as crianças experimentam e exploram diferentes matérias de expressão artística (barro, plasticina, anilinas, areia). Nesta área as crianças podem realizar atividades de pintura em cavalete ou na mesa, desenho, moldagem, recorte, colagem, entre outros. Quanto ao material existe nesta área, ele é bastante diverso. A área conta com um cavalete para a pintura, as mesas da área polivalente são adaptadas diariamente às necessidades e escolhas das crianças. Esta área contém um móvel aberto com diversos materiais para explorar (tintas, pincéis, lápis de cera, plasticina, folhas de vários tamanhos e cores, revistas, jornais, esponjas e caixas para arrumar os trabalhos terminados). Para além destes materiais existem outros, que por motivos de segurança encontram-se dentro de um móvel fechado (fita cola, tesouras, agrafador, furador, x-ato, entre outros).
- **Área das Construções**, possibilita às crianças inúmeros momentos de exploração de matérias e brincadeira, onde o imaginário e a criatividade se encontram sempre implícitos. Nesta área as crianças podem construir, criar, inventar, imaginar brincadeiras com bonecos, carros e legos. Para além disso, esta área possui também um tapete para construções em 3D. Esta área contém diversos materiais, tais como: carros, barcos, aviões, legos de diferentes tamanhos, bonecos e animais, peças de encaixe, mala de carpintaria e uma garagem.
- **Área dos jogos**, proporciona à criança o desenvolvimento do raciocínio matemático, da motricidade e coordenação, assim como, promove a concentração e atenção. Deste modo, esta área inclui diversificados jogos de mesa, tais como, puzzles, correspondências de imagens, encaixe, dominós de imagem e jogos de memória.
- **Área polivalente**, este é um espaço amplo, localizado no centro da sala que contém um conjunto de mesas.

Relativamente à arrumação, a sala contém vários armários encostados às paredes e um tapete que utilizam em momentos de partilha. Nas paredes da sala existem placares onde são afixados produções das crianças, assim como algumas informações sobre o grupo e alguns registos do que se acontecendo semanalmente.

Por fim, a sala possui material qualitativo e quantitativo necessário à estimulação do desenvolvimento das crianças e cabides para pendurar os bibes, casacos e malas.

A rotina de sala (ver anexo 4), é organizada de acordo com a distribuição das atividades no tempo que o Movimento da Escola Moderna privilegia, as quais se desenrolam em onze momentos distintos.

Para além destas rotinas existiam ainda as aulas de Informática, Expressão físico-motora, Natação, Inglês e Música, que ocupavam uma grande parte da carga horária das crianças na instituição (ver anexo 5).

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Neste estudo, foi fundamental definir os instrumentos mais adequados a utilizar para a recolha de informação, tendo em conta a temática e as intencionalidades, que em seguida apresento:

- Compreender de que modos as atividades lúdicas simbólicas potenciam na criança a construção da perceção de si e dos outros.
- Compreender de que forma as atividades lúdicas simbólicas interferem na construção da perceção que a criança tem de si e dos outros.
- Compreender como favorecer o desenvolvimento e a construção da perceção de si e dos outros em contexto de creche e JI, nas atividades lúdicas simbólicas.
- Descrever as conceções e práticas das educadoras, identificando quer os seus modos de intervenção direta com as crianças, quer os seus modos de intervenção indireta, na organização do espaço e dos materiais, tendo em conta a temática do estudo.
- Compreender e interpretar as conceções e ideias pedagógicas das educadoras sobre as atividades lúdicas simbólicas.

Deste modo, utilizei como principais procedimentos de recolha e tratamento de informação a **observação participante**, o **inquérito** e a **análise documental** dos projetos de sala.

3.1. Instrumentos utilizados na recolha de informação

3.1.1. Observação participante

A observação participante, constituiu-se como um dos mais importantes procedimentos de recolha de informação, uma vez que a observação me ajudou a “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008:87). A observação, torna-se também numa importante modalidade de recolha de informação porque nos fornece informações precisas e reais, uma vez que “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005:91).

Dei início à observação participante para a realização deste projeto no estágio em creche, no primeiro semestre do mestrado em educação pré-escolar, tendo-a depois prolongado no segundo semestre quando dei início ao estágio em jardim-de-infância. Com esta experiência, considero que a observação participante é um instrumento de recolha de informação que necessita de treino, “todavia a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008:87), para que se consiga evitar a dispersão, concentrando a atenção no tema de investigação-ação. Compreendi que a observação “não é um dom *natural*, mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos” (Nisbet, 1977, citado por Bell, 1993:161).

Lacey (1976), definiu a observação participante como “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (*in* Bell, 1993:162). Considerando esta definição e as características dos estágios que realizei, é necessário referir que, tendo em conta a minha participação ativa na vida da sala, não foi possível assumir uma observação participante completa, ou seja, apenas a pude realizar durante os três primeiros dias das semanas de estágio. No entanto, todas as observações que realizei, tal como, posteriormente, os registos que efetuei dessas mesmas observações, foram importantíssimas etapas para a realização deste projeto de investigação.

Segundo Bell, existem de facto alguns problemas característicos deste tipo de abordagem, “a começar pela própria interpretação do investigador do que é observado” (Bell, 1997:162). Cada observador, sendo uma pessoa cheia de idiosincrasias, interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira; desta forma, o investigador deve ter em atenção os juízos de valor que possa fazer sobre determinada situação. Deste modo, “as notas de campo registadas logo a seguir a uma observação requerem tempo e a respetiva interpretação exige experiência – e ainda mais tempo” (Bell, 1997:163). Cohen e Manion (1994) chamam a atenção para algumas críticas dirigidas à observação participante, mencionando que “os testemunhos que emergem tipicamente da observação participante são muitas vezes considerados subjetivos, parciais, impressionistas, idiossincráticos, e carecem de medidas quantificáveis precisas características da pesquisa e da experimentação” (in Bell, 1993:163). Deste modo, os observadores participantes devem estar bem cientes dos riscos de serem parciais e da dificuldade que terão em manter as suas opiniões e conseguir ter a lucidez para interrogar as suas próprias opiniões e interpretações. Pois não parece ser possível adotar a posição de um observador cuja função consistiria em “observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1993:164).

Como suporte à observação, utilizei no decorrer dos dois estágios o **registo fotográfico**, uma vez que as fotografias nos dão “fortes dados descritivos [que nos ajudam a] compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994:183). Por outro lado, utilizei a câmara fotográfica como “meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994:189).

a) A observação no contexto de creche

No contexto de creche, as observações eram registadas no momento, sempre que possível ou *a posteriori*, recorrendo aos registos fotográficos ou a gravações vídeo.

Tendo uma presença ativa na vida da sala e sabendo de antemão que essa presença poderia influenciar o desenrolar de alguns acontecimentos, tentei, enquanto

observadora participante, não assumir uma postura demasiada intrusiva nem ser um obstáculo às ações e interações das crianças. Deste modo, tentei adotar uma posição que me permitisse ter uma visão clara e ampla das expressões faciais das crianças, das suas ações e interações, assim como, dos seus diálogos.

Foi no estágio em contexto de creche, que surgiu o tema deste relatório. Durante o estágio deparei-me com algumas situações que suscitaram o interesse em desenvolver a temática “As atividades lúdicas simbólicas na construção da percepção de si e dos outros”. A apresentação da descrição dessas situações e respetiva interpretação, encontram-se no capítulo 3.

Com o decorrer do estágio, surgiu a necessidade de orientar mais as minhas observações para certos detalhes, tendo em conta a temática a desenvolver. Deste modo, tentei definir alguns tópicos orientadores para essa mesma observação:

- Observar quais as atividades lúdicas simbólicas preferidas das crianças.
- Observar as interações das crianças durante as atividades lúdicas simbólicas.
- Observar as ações das crianças tendo em conta a construção e a percepção que têm de si e dos outros.

b) A observação no contexto de jardim-de-infância

No contexto de jardim-de-infância, os registos das observações ocorreram tal como no contexto de creche; no entanto, os momentos de observação foram mais limitados, uma vez que, comparativamente com a valência de creche, a minha participação nos diversos momentos da rotina e nas atividades propostas era muito mais absorvente e intensa. A duração limitada desses momentos de observação, tornaram-se no início do estágio, num entrave à realização do meu estudo, uma vez que não tinha muito tempo para realizar as observações, e para além disso, os momentos em que as crianças realizavam atividades lúdicas e simbólicas era muito reduzidos. De forma a resolver esta questão, em conversa com a educadora cooperante, fiz-lhe ver o quanto importante era para o meu estudo esses momentos, e assim, naquela sala de atividades, passei a dispor de mais tempo dedicado às

atividades lúdicas e simbólicas, tal como estipulei no meu horário de permanência na sala, passei a dedicar momentos exclusivamente à observação.

Durante todo o estágio, tal como aconteceu no contexto de creche, tinha sempre comigo um pequeno bloco, onde registava a maioria das observações que considerava pertinentes, sendo que existiram outros registros que foram feitos *a posteriori*; recorri igualmente a registros fotográficos ou a gravações de vídeo. Durante o processo de redação das notas de campo, eram muitas as crianças que de início estranhavam e aproximavam-se de mim, questionando-me sobre o que estava eu fazer. Respondia-lhes dizendo: “Estou a escrever algumas das vossas brincadeiras para um trabalho que tenho que fazer na minha escola”. Dizia-lhes também que fizessem de conta que eu não estava ali, como se fosse “invisível”. A minha presença, principalmente no início, era sentida pelas crianças como algo que as inibia durante o percurso natural da brincadeira. Sempre que sentia que isso acontecia, tentava demonstrar que a minha atenção não estava focada na brincadeira que as crianças estavam a ter, para que, deste modo elas não se sentissem inibidas. No entanto, com o tempo as crianças foram-se habituando à minha presença e deixaram de me questionar sobre o que estava a escrever, pois já tinham conhecimento e agiam naturalmente. Para que a minha presença, assim como os registros que realizava, não fossem vistos como um entrave ao desenrolar natural da brincadeira por parte das crianças, tomei a iniciativa de em alguns momentos participar nas brincadeiras das crianças, sempre com a aprovação delas.

Quando participava nas brincadeiras das crianças, muitas vezes o registro imediato das observações não ocorria, o que fazia com que, quando chegava a casa, através das fotografias e da memória, registasse no papel aquilo que tinha ocorrido. No entanto, este processo, tornou-se por vezes, difícil pois nem sempre era capaz de me lembrar de todas as intervenções das crianças.

3.1.2. Pesquisa documental

A pesquisa documental, foi outro instrumento utilizado para a recolha e tratamento de informação, neste projeto de investigação. A pesquisa documental pode tornar-se numa fonte de dados extremamente importantes, uma vez que em alguns

casos ela pode “complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá um método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Bell, 1993:101).

Quando se procede à análise documental, o investigador deve optar por uma das duas abordagens, a “abordagem orientada para a fonte” ou a “orientada para o problema” (Bell:1993:102). Na “abordagem orientada para as fontes”, “é a natureza das fontes que determina o projeto e ajuda a formular as questões a que a investigação vai responder” (Bell, 1993:102). Ou seja, nesta abordagem não se questionariam as fontes com perguntas previamente determinadas, mas deixar-se-ia que o material que elas contêm conduzisse a pesquisa. Já na abordagem “orientada para o problema”, a mais comum, consiste em “formular perguntas através da leitura de *fontes secundárias*, ler o que já foi descoberto acerca do assunto e decidir qual vai ser a orientação do trabalho antes de começar a trabalhar com as *fontes primárias*” (Bell, 1993:102). Isto é, à medida que a investigação for progredindo, a ideia de quais as fontes mais relevantes vai-se tornando mais clara, ao mesmo tempo que as questões mais relevantes vão surgindo com o melhor conhecimento do tema (Tosh, 1991, citado por Bell, 1993).

Os documentos analisados podem constituir fontes primárias ou secundárias. “As fontes primárias são as que foram produzidas durante o período a ser investigado” (Bell, 1993:104). Já as fontes secundárias consistem em “interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias” (Bell, 1993:104).

A pesquisa documental, deve ser levada a cabo “da mesma forma que as pesquisas bibliográficas, para que se perceba se o projeto que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto” (Bell, 1993:102).

Neste estudo, utilizei um misto das duas modalidades de pesquisa – **A pesquisa orientada para as fontes** - e - **A pesquisa orientada para o problema**. Esta tipologia foi apenas descoberta *a posteriori*, uma vez que ao longo do trabalho verifiquei que, por um lado, o material recolhido ia conduzindo a pesquisa e por outro lado, à medida que o projeto ia progredindo, as fontes mais relevantes iam-se tornando mais claras ao mesmo tempo que as questões mais relevantes iam surgindo com o melhor conhecimento sobre o tema.

3.1.3. Inquérito por entrevista

Numa investigação que tem por base a ação, é fundamental que o investigador consiga perceber todos os fatores que se encontram implícitos na ação, mais especificamente aqueles que se encontram diretamente ligados aos intervenientes no contexto. Deste modo, torna-se imprescindível que o investigador para além das observações, registos e análises que elabora, tendo em conta as ações das crianças, e que também observe e interprete as intervenções das educadoras, e que analise ainda as suas opiniões e conceções sobre a temática em estudo, nomeadamente, através de inquérito por entrevista.

Na investigação educacional, a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas, pois consiste numa técnica bastante importante para a compreensão do ser humano (cf. Aires, 2011). A entrevista, na sua essência, “é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde (Máximo-Esteves, 2008:93). No entanto, pode adotar uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas, desde a entrevista individual falada, até à entrevista de grupo e às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador (Fontana & Frey, 1994, citados em Aires, 2011). Por outro lado, na investigação qualitativa, existem três tipos de entrevistas: as entrevistas em profundidade, as entrevistas de história de vida e as entrevistas semiestruturadas.

A entrevista **em profundidade**, consiste num “género de entrevista pouco estruturada que procura obter uma informação profunda, isto é, plena de descrições e rica de comentários detalhados” (Máximo-Esteves, 2008:93). Assim sendo, este género de entrevista realiza-se recorrendo à formulação de questões abertas.

A **entrevista de história de vida**, tem vindo ao longo dos tempos a adquirir um maior relevo na investigação-ação, pois acredita-se que através das histórias de vida, os professores podem identificar as crenças e os valores que moldam as suas teorias e práticas sobre a profissão e ensino. Ou seja, os investigadores acreditam que o professor é o principal agente do seu próprio desenvolvimento (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, neste género de entrevista, “o respondente é considerado não apenas como um narrador portador de conhecimento (um contendor passivo), mas

também como um sujeito ativo, participante na construção de conhecimento” (Máximo-Esteves, 2008:96).

A **entrevista semiestruturada**, encontra-se orientada para a intervenção mútua, uma vez que o investigador tem como ponto de partida um guião, que é constituído por um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador. Deste modo, o tipo de perguntas formuladas estará de acordo com o tipo de dinâmica da entrevista que varia segundo os objetivos do investigador (cf. Máximo-Esteves, 2008).

Para além de todos os aspetos anteriormente mencionados, uma entrevista implica sempre um processo de comunicação, onde ambos os intervenientes (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, consciente ou inconscientemente (cf. Aires, 2011). Assim, a entrevista compreende, “o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2011:29).

Segundo Werner e Schooepfle (1987), a entrevista pode contribuir para contrariar determinadas interpretações que possam surgir através da observação participante (in Hérbert-Michelle; Goyette & Boutin, 2008). Ou seja, “a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (in Hérbert-Michelle; Goyette & Boutin, 2008:160). Deste modo, a entrevista torna-se num complemento da observação participante, assim como num instrumento necessário, quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.

Neste estudo e, tendo em conta que na investigação qualitativa as entrevista podem ser utilizadas de dois modos: como estratégia dominante para a recolha de informação ou utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994), utilizei a entrevista como complemento às restantes informações recolhidas através de outros instrumentos.

a) Guião da entrevista

Para a concretização do inquérito por entrevista, foi fundamental a criação de um guião, que reunisse todos os tópicos pertinentes para dar respostas às questões contidas neste projeto de investigação. Deste modo, para a construção do guião, tive sempre presente a questão-problema e a questão de investigação-ação do projeto, de forma a criar uma ligação entre as questões e a temática em estudo.

Questões

- Que significado assume o brincar no seu currículo enquanto educadora de infância?
- Como são proporcionados os momentos de brincadeira na sala?
- Qual a sua postura durante os momentos de atividade lúdica simbólica?
- Como vê as atividades lúdicas simbólicas como meio de construção da perceção que a criança faz de si e dos outros?

As **três primeiras questões**, visam tentar perceber quais são as conceções das educadoras acerca do brincar, qual o significado que lhe atribuem, como organizam o ambiente educativo e como proporcionam espaço e tempo para os momentos dedicados às atividades lúdicas e simbólicas, e por outro lado, visam conhecer mais em pormenor as suas intervenções e práticas educativas no âmbito do brincar.

A **quarta e última questão**, é a que mais se relaciona com a temática em estudo, embora as perguntas anteriores também vão ao encontro da questão de partida da investigação. Com a elaboração desta questão procuro perceber em que medida as educadoras veem as atividades lúdicas simbólicas como meio de construção da perceção que a criança faz de si e dos outros.

Este inquérito chegou às mãos das educadoras por correio eletrónico e as suas respostas chegaram por esse mesmo meio.

4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise da informação

4.1. Análise de conteúdo

Depois de concluída a observação nos dois contextos socioeducativos, procedi à organização e análise de toda a informação recolhida. Um dos procedimentos utilizados para a análise da informação foi a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo “*é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (Bardin, 1977:38). Ou seja, consiste num único instrumento, mas é marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo e aplicações bastante diverso: as comunicações.

O método de análise de conteúdo tem como objetivos principais, “*ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura*” (Bardin, 1977). Quanto ao primeiro objetivo, ele consiste em perceber se “*será a minha leitura válida e generalizável?*” (Bardin, 1977:29). Já o segundo objetivo corresponde à possibilidade de uma leitura mais atenta, aumentar a produtividade e a pertinência de uma mensagem. Pois, “*pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão*” (Bardin, 1977:29).

A análise de conteúdo, tem como principal finalidade “*a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (Bardin, 1977:38). Deste modo, o analista trabalha com documentos que recolheu durante o processo de recolha de informação. Ao analisar esses documentos, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio (Bardin, 1977). Assim, “*a descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento

intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin, 1977:39).

As inferências (ou deduções lógicas) podem responder a dois tipos de problemas:

- O que é que *conduziu* a um determinado enunciado? Ou seja, quais as causas ou antecedentes da mensagem;
- Quais as *consequências* que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo trabalha a palavra, isto é, estuda a prática da língua que o emissor realiza. Ao mesmo tempo, que tenta “compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis” (Bardin, 1977:43). Para isso, a análise de conteúdo tem em consideração as significações, a sua forma e a sua distribuição, assim, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo organiza-se em três fases:

- A pré-análise;
- A exploração do material;
- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977).

A primeira fase, a pré-análise, corresponde à organização propriamente dita e tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 1977). Ou seja, “trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (Bardin, 1977:95).

Esta fase possui três tópicos de desenvolvimento: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a *formulação das hipóteses* e dos *objetivos* e a *elaboração de indicadores* que fundamentem a interpretação final (Bardin, 1977).

Estes três fatores não têm que obrigatoriamente surgir segundo esta ordem, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros, desta forma “a escolha de documentos depende dos objetivos, ou inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices” (Bardin, 1977:96).

A segunda fase, a exploração do material, consiste na administração sistemática das decisões tomadas. Ou seja, esta fase “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977).

Na última fase, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados “são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos (Bardin, 1977:101). Para que exista um maior rigor, os resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação (Bardin, 1977). Tendo os resultados à disposição, o analista, “pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previsto, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977:101).

4.2. As categorias de análise

No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é a mais utilizada e a mais antiga (Bardin, 1977). Esse processo de categorização consiste na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977:117). Ou seja, consiste em desmembrar o texto em unidades/categorias segundo reagrupamentos analógicos.

Segundo Bardin (1977), as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, esse agrupamento é efetuado segundo os caracteres comuns desses elementos.

Quanto aos critérios de categorização, segundo Bardin (1977), estes podem ser de carácter semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos), lexical (classificação das

palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo. Para que esta classificação seja possível, é necessário verificar o que cada elemento tem em comum com os outros. Deste modo, a categorização, é um processo de tipo estruturalista, que comporta duas etapas:

- O inventário: isolar os elementos
- A classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.

A partir do momento em que o analista decide que a partir da análise conteúdo irá codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias (Bardin, 1977). O objetivo principal dessa categorização tem como primeiro objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977:119). Deste modo, a análise de conteúdo assenta na crença que a categorização não introduz desvios no material mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (Bardin, 1977).

4.3 A interpretação

Uma investigação interpretativa tem por base o seu carácter interativo, que se encontra presente durante todo o processo de investigação (Grave e Walsh, 1998, in Máximo-Esteves, 2008). Ou seja, desde o início de uma investigação que se procura o significado da informação que é recolhida. Deste modo, inicialmente a interpretação é um processo “algo rudimentar, que conduz a interpretações grosseiras, mas que irá refinando com o tempo e as sucessivas recolhas e com a crescente experiência e conhecimento do investigador” (Máximo-Esteves, 2008:103). Assim, as primeiras interpretações permitem ao investigador criar uma compreensão gradual e uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão surgindo em torno das questões de partida. No entanto, o conhecimento que se vai construindo a partir da interpretação das informações recolhidas em torno da questão inicial não deve ser conclusivo nem generalizável. Na verdade, os resultados obtidos são apenas válidos naquele contexto, ou seja, apenas permitem compreender ou explicar o que acontece naquele lugar e naquele tempo. Contudo, esse conhecimento torna-se bastante importante e útil para o aumento da compreensão do investigador acerca do seu contexto de trabalho (cf. Máximo-Esteves, 2008).

Kvale (1996) apresenta alguns dispositivos analíticos mais utilizados na interpretação de dados, são eles: a condensação, a categorização e a estrutura narrativa (*in* Máximo-Esteves, 2008).

A **condensação** consiste num processo “que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade” (Máximo-Esteves, 2008:104). Deste modo, a condensação encontra nos significados atribuídos a um dado texto o cruzamento de dois “horizontes”, o do narrador e o do analista (Máximo-Esteves, 2008).

A **categorização** consiste “na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (Máximo-Esteves, 2008:104). Ou seja, consiste num processo de redução de texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise.

As operações fundamentais deste processo são:

- Fragmentação do texto em unidades de sentido idêntico;
- Codificação (atribuição de um nome) dessas unidades de sentido (geralmente temático);
- Identificação de padrões (fenómenos recorrentes nos dados, isto é, algo que ocorre repetidamente);
- Identificação da quebra de padrões, o que pode significar estar-se perante um indicador de ruptura de continuidade nas dinâmicas que se geram nesse contexto;
- Identificação das saliências (as recorrências mais consistentes de padrão ou temas);
- Identificação do fio relacional entre os elementos que o investigador entrelaça e que devem responder coerentemente às questões inicialmente formuladas (Graue e Walsh, 1998, *in* Máximo-Esteves, 2008:104).

Quanto à **estrutura narrativa**, esta consiste “num processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das

entrevistas” (Máximo-Esteves, 2008:104). Ou seja, depois de identificados os elos de ligação interna, o produto da análise resulta numa história unitária.

Por outro lado, Wolcott (1994), Anselm Strauss e Juliet Corbin, sugerem três abordagens para a construção interpretativa que designam por descrição, estruturação conceptual e teorização (Anselm e Corbin, 1998, in Afonso, 2005).

A **descrição** surge como o primeiro patamar do processo interpretativo e consiste na produção de uma imagem mental realizada pelo autor de uma determinada situação, tendo em conta o seu ponto de vista e os diversos aspetos inerentes à situação em si, que posteriormente é transferida para o papel (Afonso, 2005).

A **estrutura conceptual** consiste na “organização dos dados em categorias específicas [...] de acordo com as suas propriedades e dimensões, usando a descrição para elucidar estas categorias” (Afonso, 2005:119). Ou seja, os dados recolhidos são estruturados em categorias e dimensões que permitem organizar o texto descritivo com maior precisão.

A **teorização** consiste na produção de conceitos e sua formulação num esquema lógico, sistemático e explicativo, ao mesmo tempo que considera as implicações desses esquemas, a organização de trabalho empírico para testar essas implicações, e o confronto entre os esquemas conceptuais que vão sendo elaborados e os novos dados que vão sendo recolhidos, com o objetivo de consolidar a teoria em construção (Afonso, 2005:119).

Por fim, no que se refere à gestão operacional dos dados qualitativos, Catherine Marshall e Gretchen Rossman identificam seis fases nos procedimentos analíticos a ter em conta no processo interpretativo do material de campo, são eles: a organização dos dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações, análise e interpretação dos dados e produção do texto interpretativo (in Afonso, 2005:120).

Na primeira fase, **organização dos dados**, “o investigado procede a leituras sistemáticas de todo o material, organizando-o num conjunto estruturado com um

dispositivo que facilite a sua consulta” (Afonso, 2005:120). Ou seja, esta primeira fase, consiste na organização física da informação.

A **produção de categorias, temas e padrões**, consiste na segunda fase deste processo e, “resulta da interação entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos” (Afonso, 2005:121). Ou seja, o investigador vai construindo uma lista ou grelha de categorias internamente consistentes mas distintas umas das outras.

A terceira etapa deste processo interpretativo é a **codificação dos dados**, que consiste na atribuição de um código a cada categoria, que em seguida é segmentado em unidades de sentido, cada uma das quais é referenciada a uma das categorias definidas (Afonso, 2005). Deste modo, o processo de codificação “dá origem à produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada substantivamente em função dos objetivos de pesquisa” (Afonso, 2005:122). Através da codificação dos dados, o investigador vai identificando as relações lógicas que existem entes os diversos aspetos do material em estudo, avaliando a coerência da lógica interpretativa em construção, assim como, a pertinência e relevância dos dados disponíveis (Afonso, 2005).

Posteriormente segue-se a fase da **testagem das interpretações**, onde o investigador analisa a coerência e solidez da sua construção interpretativa, procurando os dados que possam enfraquecê-la ou contradizê-la (Afonso, 2005).

Por fim, o investigador dá início à **análise e interpretação dos dados** que é constituída pela própria produção do **texto interpretativo**. O investigador deve organizar o seu texto interpretativo em dois momentos distintos: a apresentação dos resultados e a discussão dos resultados (Afonso, 2005). Existem diferentes estratégias e formas de construir um texto interpretativo, no entanto, existe um requisito fundamental, no que diz respeito à produção de dissertações académicas, que consiste “na obrigatoriedade de responder clara e fundamentadamente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico e conceptual” (Afonso, 2005:123).

Essa análise foi efetuada a partir das respostas que as educadoras deram às quatro perguntas presentes no inquérito:

1ª Questão: Que significado assume o brincar no seu currículo enquanto educadora de infância?

2ª Questão: Como são proporcionados os momentos de brincadeira na sala?

3ª Questão: Qual a sua postura durante os momentos de atividade lúdica simbólica?

4ª Questão: Como vê as atividades lúdicas simbólicas como meio de construção da percepção que a criança faz de si e dos outros?

A partir das suas respostas, procurei pôr em paralelo as suas perspetivas e convicções, criando assim três importantes linhas de análise, a partir das quais elaborei algumas dimensões e conseqüentemente as suas categorias, para que deste modo se tornasse mais fácil a compreensão das perspetivas das duas educadoras.

Deste modo, as três linhas de análise correspondem às quatro questões do inquérito. O número desigual de linhas de análise e de perguntas, respetivamente três e quatro, justifica-se pelo facto da segunda e terceira pergunta incidirem sobre dois aspectos idênticos:

2ª Questão: Como são proporcionados os momentos de brincadeira na sala?

3ª Questão: Qual a sua postura durante os momentos de atividade lúdica simbólica?

As dimensões emergiram a partir das respostas das inquiridas. Estas dimensões consistem em reagrupamentos de diversos sentidos que organizei em categorias.

Estas categorias são não hierárquicas, construídas à posteriori, ou seja, agrupei sentidos comuns das respostas das duas inquiridas, constituindo assim esses

subagrupamentos semânticos. Foi utilizada uma unidade de análise de geometria variável podendo ser uma palavra, um conjunto de palavras ou uma frase.

Uma das respostas dadas por uma das educadoras à primeira pergunta foi agrupada numa categoria da pergunta três, uma vez que o conteúdo dessa resposta se adequava a essa outra categoria.

Ao analisar e refletir sobre as concepções e práticas das educadoras cooperantes, tentei criar um cruzamento entre as suas respostas ao inquérito, os pressupostos teóricos estudados e a minha interpretação.

Para complementar esta análise reflexiva tive também em consideração as informações recolhidas ao longo dos estágios, tais como as notas de campo, o projeto pedagógico da educadora da valência de creche e o projeto curricular de grupo da educadora da valência de jardim-de-infância.

Capítulo 3: Apresentação da descrição e interpretação da Investigação-Ação

1. Contexto de estudo socioeducativo da valência de creche

No início da introdução deste trabalho mencionei duas situações impulsionadoras para a escolha da temática. Durante este capítulo irei explicitar outros momentos importantes para a consolidação do tema, assim como, darei a conhecer algumas propostas que lancei, a forma como elas foram aceites e exploradas pelas crianças.

Uma situação que me suscitou bastante interesse e que veio ajudar a delinear a temática do meu projeto ocorreu no contexto de creche num momento de atividade proposta pela educadora. Durante este momento, a educadora trouxe para a sala alguns adereços e fatos de carnaval para as crianças. Comparativamente com outras atividades senti que as crianças ficaram muito entusiasmadas e cheias de vontade de explorar aqueles novos materiais. Começaram por vestir as roupas e por colocar os adereços, como por exemplo, capacetes de bombeiro, de trabalhador das obras, de polícia, entre outros. No decorrer da exploração, as crianças puderam ir trocando tanto de adereços como de fatos, dando assim vida a diferentes personagens nas suas brincadeiras. Com esta atividade, pude perceber que eram já muitas as crianças que atribuíam um significado ao objeto, ou seja, sabiam que aquele capacete pertencia a um polícia e sabiam como deveriam agir ao desempenharem o papel de polícia. Durante esta atividade, pude também observar que algumas crianças questionavam o “papel” que o outro amigo estava a ter na brincadeira, pois o facto de usar um capacete de um bombeiro, por exemplo, implicava ter que agir como um bombeiro. Por outro lado, tais adereços foram também utilizados com outros fins, tendo muitas crianças utilizado os capacetes nas suas brincadeiras na área da casinha, usando-os como panelas, recipientes para colocar a comida para depois darem aos seus “filhos” (bonecos).

Durante os momentos de brincadeira livre, observava o grande grupo e existiram alguns momentos que despertaram mais a minha atenção. Um desses momentos era quando as crianças se encontravam diante de um espelho; a interação que ocorria entre a criança e a sua imagem no espelho retinha a minha atenção. As crianças, ao verem-se refletidas no espelho, tomam conhecimento de si e do que se passa ao seu redor, pois era visível que, ao olharem para o espelho, observavam o que

se estava a passar nas restantes zonas da sala e tomavam atenção ao que as outras crianças estavam a fazer (ver imagem 1)



Imagem 1 – Maria a ver-se ao espelho

Na sequência de uma atividade que propôs às crianças, tendo em conta um trabalho que tinha que realizar para um das unidades curriculares do mestrado, a planificação de um conjunto de propostas pedagógicas integradoras (área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem, da Expressão Motora, da Expressão Dramática e da Expressão Plástica), tentei também que essa planificação me ajudasse a obter mais informações e observações para o desenvolvimento do meu estudo. O objeto principal deste conjunto de propostas pedagógicas era uma caixa grande de papelão recortada com a forma da cara do personagem de uma história que li às crianças, o Cuquedo (ver imagem 2).



Imagem 2 – O Cuquedo

As crianças exploraram a caixa das mais diferentes formas, existiram crianças que se colocavam dentro da caixa, escondendo-se dos seus companheiros. Outras iam buscar utensílios à área da casinha e batiam na caixa com o objetivo de imitar sons, fazer música. Outras crianças ainda utilizaram-na para fazer de cama para os seus “bebês” ou para elas próprias. Por fim, houve ainda quem a utilizasse como mesa. Esta caixa permaneceu na sala mesmo depois de ter terminado o conjunto de propostas pedagógicas que realizei em seu torno. Por ser uma caixa de grandes dimensões, foi necessário arrumá-la no corredor que dá acesso à sala. Assim, sempre que a educadora colocava a caixa na sala, a maioria das crianças brincava com ela, todos sabiam o seu nome e muitas vezes colocavam-se dentro dela fazendo de conta que eram a personagem do livro, o Cuquedo. Durante estes momentos de exploração, era notório um “investimento” diferente por parte das crianças, comparativamente com o seu interesse pelos restantes materiais disponíveis na sala.

Nesta atividade, tendo como único objeto de exploração uma caixa grande, e sendo o grupo composto por 17 crianças, encontrava-me na expectativa de observar como as crianças iriam fazer a exploração daquele único objeto. De um modo geral, durante a exploração, todas as crianças se respeitaram e tiveram o seu espaço e tempo, mostrando-se sempre muito divertidas e animadas. Muitas vezes, era maior o número de crianças que queriam entrar dentro da caixa, do que aquelas que cabiam nela; assim, tiveram que arranjar uma solução e sozinhas conseguiram contornar este problema. As crianças que ficavam de fora da caixa brincavam com as que permaneciam dentro dela, pois a caixa ao ter a forma da cara do Cuquedo tinha alguns orifícios onde se podiam colocar as mãos e até a cabeça.

Outra atividade de exploração que propus às crianças tendo em conta o projeto curricular da escola “Nós e a nossa Cidade” e o meu próprio projeto, consistiu na exploração de diversos objetos alusivos a diferentes profissões que podemos encontrar na zona envolvente à instituição. Dei início à atividade mostrando algumas imagens e falando sobre diversas profissões. De seguida, mostrei às crianças duas caixas, onde estavam escondidos os diversos objetos, todas as crianças tiveram oportunidade de retirar um objeto de dentro da caixa e de o explorar. Depois de todos os objetos estarem fora das caixas, as crianças brincaram com eles, e partilharam os objetos entre si.

Durante a exploração era visível o entusiasmo das crianças ao manusearem aqueles novos objetos, alguns deles completamente desconhecidos para elas. Através da interação que a criança criava entre si e os objetos, era notória a descoberta que estava a fazer. Pois ao interagirem com aquele novo objeto, estavam a conhecer as suas potencialidades e funções ao mesmo tempo que descobriam como o seu “eu” poderia tomar partido daquele objeto e tinham a perceção de como ele poderia interferir no comportamento das restantes crianças.

2. Contexto socioeducativo da valência de jardim-de-infância

No contexto socioeducativo da valência de jardim-de-infância, apesar de o tempo disponível para a observação e interação ser bastante mais reduzido do que na valência de creche tentei, sempre que possível, criar e observar momentos que pudessem de algum modo contribuir para a minha investigação.

Durante o estágio em jardim-de-infância, conferi bastante importância aos momentos de brincadeira livre nas quais as crianças tinham a possibilidade de escolher as áreas onde queriam estar. Uma das áreas mais requisitadas pelas crianças era a área da casinha. Tal como as restantes áreas, esta tinha também um número limite de crianças na área, ou seja, nesta área apenas poderiam estar presentes cinco crianças. Nesta área as crianças brincavam sobretudo aos “pais e aos filhos” e entre elas distribuía os papéis que iam desempenhar. Tal como já mencionei anteriormente, a área da casinha encontrava-se apetrechada com diversos adereços que permitiam às crianças recriarem. Observei ainda que no caso de uma destas áreas se encontrar “fechada”, ao saberem dessa notícia, as crianças reagiam, com grande tristeza. Uma área ao estar “fechada” significa que ninguém poderá ir para essa área brincar; esta situação acontece quando não há tempo suficiente para que as crianças possam usufruir daquela área em pleno. Muitas vezes isto acontece, devido à carga horária que as crianças têm de aulas de enriquecimento curricular. Observei ainda que este grupo é muito atento ao que se passa ao seu redor, manifestando por vezes grande sentimentos de interajuda e cooperação entre eles. No entanto, existem alguns elementos do grupo onde esse sentimento tem ainda de ser trabalhado, assim como a partilha.

**Capítulo 4:
Apresentação e
análise das
informações
recolhidas através
dos inquéritos**

Neste capítulo do relatório vou apresentar a análise aos inquéritos realizados às duas educadoras cooperantes. A análise será apresentada através de linhas de análise, que contêm dimensões, as quais contêm por sua vez categorias.

A **1ª linha de análise**, que designei como - **Significado do brincar no currículo** – contém 1 dimensão: O brincar como papel fundamental da infância. Esta dimensão contém duas categorias:

1. A brincadeira e o desenvolvimento
2. A brincadeira e a aprendizagem

A **2ª linha de análise**, que designei como - **Intervenção do Educador** – contém 2 dimensões:

- 1ª Dimensão - Modalidades de brincadeira. Esta dimensão contém duas categorias:
 1. O brincar livre
 2. O brincar dirigido
- 2ª Dimensão - A intencionalidade educativa no brincar. Esta dimensão contém duas categorias:
 1. Observar para planear
 2. Participar para enriquecer

A **3ª linha de análise**, que designei como - **Construção da perceção que a criança faz de si e dos outros** – contém 1 dimensão: O brincar como elemento estruturante da construção da perceção que a criança faz de si e dos outros. Esta dimensão contém 2 categorias:

1. Construção da perceção de si
2. Construção da perceção do outro

Linha de análise (1): Significado do brincar no currículo

No seio desta linha de análise, direcionada para a reflexão do significado que o brincar assume no currículo do educador de infância, construí uma dimensão que designei por *O brincar como papel fundamental da infância*. No interior dessa dimensão reagrupei as respostas em duas categorias (cf. quadro 2).

Dimensão: O brincar como papel fundamental da infância.

Categorias:

1. A brincadeira e o desenvolvimento
2. A brincadeira e a aprendizagem

Nesta primeira linha de análise procurei refletir sobre o significado que o brincar assume no currículo de cada uma das educadoras cooperantes. A única dimensão desta linha de análise - **O brincar como papel fundamental da infância** - surgiu a partir da leitura que realizei em paralelo das duas perspetivas das educadoras quanto ao significado que o brincar assume nos seus currículos, que correspondia à resposta à **1º questão** do inquérito: “Que significado assume o brincar no seu currículo enquanto educadora de infância?”

Em ambos os currículos o brincar assume o papel fundamental da infância, como podemos verificar pelo discurso de ambas as educadoras, “*O brincar assume o papel principal*” (Ed. Cr, inquérito, 2013), “*O brincar assume um papel fundamental no meu currículo*” (Ed. JI, inquérito, 2013). Deste modo, posso concluir que ambas as educadoras estão conscientes da importância que o brincar assume na vida das crianças, o que vai ao encontro dos pressupostos teóricos estudados ao longo deste estudo, que caracterizam o brincar como a principal e a mais importante atividade do dia-a-dia da criança, uma vez que, tal como já mencionei anteriormente, proporciona diversas “possibilidades como [...] tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe

chamam a atenção” (Kishimoto, 2010:4). Assim, e de acordo também com o meu ponto de vista o brincar devem ser encarado como ferramentas indispensáveis para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Quanto à criação das duas categorias (brincadeiras e desenvolvimento e brincadeira e aprendizagem), se bem que tenha a noção de que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois aspetos indissociáveis do mesmo processo decidi separar estes dois aspetos criando assim duas categorias porque me pareceu ser uma boa maneira de caracterizar melhor o modo de pensar de cada uma das educadoras. A diferença reside no facto de, na sua resposta à questão, a educadora da valência de creche apenas referir a importância do brincar como impulsionador do desenvolvimento de competências e *alargador* dos conhecimentos das crianças, sem mencionar a sua importância na aprendizagem, ao contrário do que acontece na resposta da educadora da valência de jardim-de-infância, que, para além de mencionar o brincar como fator essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças, caracteriza-o ainda como um meio de construção de novas aprendizagens.

Ao analisar o projeto pedagógico da educadora da valência de creche pude verificar que concebe a criança como um aprendiz ativo que observa, alcança e agarra pessoas e materiais que atraem especialmente a sua atenção. Ou seja, vê as crianças como seres capazes de escolher objetos e pessoas para brincar e explorar, que iniciam ações que os interessa particularmente e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo (Projeto Pedagógico 2012-2013, da Ed. II). Assim, concluo que apesar de na sua resposta a educadora não ter mencionado o facto de o brincar ser um meio de construção de novas aprendizagens para a criança, ao vê-la como um aprendiz ativo deixa subjacente a ideia de que a criança nas suas interações com o mundo está em constante aprendizagem, confirmando a noção de que desenvolvimento e a aprendizagem são dois aspetos indissociáveis do mesmo processo.

Analisando as unidades de sentido das respostas da educadora da valência de jardim-de-infância agrupadas nas duas categorias, compreendo que o brincar assume no seu currículo um papel fundamental, na medida em que o associa ao crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal como pude verificar no seu projeto curricular de grupo, a educadora assenta a sua ação no pressuposto de que o

desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis e, reconhece a criança como sujeito principal de todo o processo educativo.

Tendo em conta as respostas das inquiridas e o estágio que realizei nas duas valências, estou convicta de que em ambos os currículos as educadoras atribuem ao brincar um papel fundamental, tentando tirar dele os maiores benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dimensão: O brincar como papel fundamental da infância	
Categorias	Unidades de sentido
1. A brincadeira e o desenvolvimento	<p><i>“O brincar assume o papel principal pois é através da brincadeira, sobretudo na brincadeira livre, que a criança [...] desenvolve cada vez mais competências e vai alargando os seus conhecimentos”</i></p> <p>(Educadora da valência de Creche)</p>
	<p><i>“O brincar assume um papel fundamental no meu currículo, no sentido em que o vejo como um fator essencial para o crecimento e desenvolvimento das crianças”</i></p> <p>(Educadora da valência de Jardim-de-infância)</p>
1. A brincadeira e a aprendizagem	<p><i>“Os momentos de brincadeira (individual ou a pares) são um meio para que as crianças construam aprendizagens a diferentes níveis (conhecimentos, relacionais, sociais, entre outros), e por isso, os momentos de brincadeira (livre ou proposta) devem ser frequentes e vivenciados diariamente no contexto de sala”</i></p> <p>(Educadora da valência de Jardim-de-infância)</p>

Quadro 2 - Dimensão: O brincar como papel fundamental da infância

Linha de análise (2): Intervenção do Educador

Nesta linha de análise, direcionada para intervenção do educador, elaborei duas dimensões:

1ª Dimensão: Modalidades de brincadeira

Categorias:

1. O brincar livre
2. O brincar dirigido

2ª Dimensão: A intencionalidade educativa no brincar

Categorias:

1. Observar para planejar
2. Participar para enriquecer

Linha de análise	Dimensões	Categorias
Intervenção do Educador	1ª Dimensão: Modalidades de brincadeira	1. O brincar livre 2. O brincar dirigido
	2ª Dimensão: A intencionalidade educativa no brincar	1. Observar para planejar 2. Participar para enriquecer

Nesta segunda linha de análise procurei refletir sobre intervenção do educador, nomeadamente, na forma como ele proporciona os momentos de brincadeira na sala e perceber qual a sua postura durante esses momentos. As dimensões desta linha surgiram a partir da leitura que realizei em paralelo das respostas das educadoras a duas das perguntas do inquérito:

2ª Questão: Como são proporcionados os momentos de brincadeira na sala?

3ª Questão: Qual a sua postura durante os momentos de atividade lúdica simbólica?

Assim, criei duas dimensões, a **1ª dimensão: Modalidades de brincadeira** e a **2ª dimensão: A intencionalidade educativa no brincar**. Estas dimensões consistem em reagrupamentos de diversos sentidos que organizei, à posterior, em categorias. Para cada dimensão fiz emergir duas categorias.

A primeira dimensão de análise - **Modalidades de brincadeira** – surgiu a partir das respostas das duas inquiridas à pergunta: *Como são proporcionados os momentos de brincadeira na sala?* Em ambas as respostas foi evidente a referência a dois momentos distintos de brincadeira, os momentos de brincadeira livre e os momentos de brincadeira proposta. A diferenciação destes dois aspetos justifica a emergência das duas categorias: **o brincar livre** e **o brincar dirigido** (cf. quadro 3).

Analisando o discurso da educadora da valência de creche, constatamos que a inquirida afirma que proporciona os momentos de brincadeira na sala através de muitos momentos de escolha livre, onde as crianças têm a possibilidade e a oportunidade de escolher o que pretendem fazer a partir dos seus interesses. Através da leitura e análise do seu projeto pedagógico é possível verificar que a educadora tem a preocupação de criar ambientes onde as crianças se sintam bem e possam brincar, aprender e desenvolver todas as suas capacidades da melhor maneira. Deste modo, a educadora da valência de creche procura estruturar o espaço da sala em áreas de interesse flexíveis e devidamente identificadas, para que possam responder aos interesses de todas as crianças. Para além disso, procura promover escolhas para que as crianças possam usar as áreas de múltiplas maneiras, descobrindo formas alternativas de as usar (PP, Ed. II, 2012-2013).

No seu projeto pedagógico, a educadora da valência de creche, afirma ainda que “os ambientes para brincar devem ter sempre um espaço amplo onde as crianças se possam movimentar à vontade, utilizando os materiais e interagindo socialmente, no entanto é também importante ter em conta e proporcionar espaços privados, onde a criança possa ficar sozinha se o desejar” (PP, Ed. II, 2012-2013:10).

Analisando o discurso da educadora da valência de jardim-de-infância, posso verificar que os momentos de brincadeira na sala são proporcionados principalmente de forma livre, ou seja, é dada à criança a possibilidade de escolha. No entanto, e através do seu discurso e das observações que realizei em contexto de estágio, pude perceber que essa escolha nem sempre é livre. *“A sala de atividades encontra-se organizada em áreas distintas e as crianças têm a liberdade de poder escolher as áreas que pretendem explorar. Embora as áreas sejam de escolha livre e numa fase inicial tivessem a liberdade de escolher uma área sem limite de crianças por área, em reunião de conselho o grupo decidiu que seria melhor colocar limite de crianças por área como forma de solucionar conflitos e como forma de conseguirem brincar. Ainda assim quando sentem a necessidade de incluir mais alguma criança na brincadeira, procuram o adulto para negociar com o grupo e assim poderem “alterar” a regra decidida por todos”* (Ed. JI, inquérito, 2013). Durante o meu estágio neste contexto educativo, a educadora cooperante contou-me exatamente como tudo se passou, tal como redige no inquérito.

Ao observar este contexto, pude aperceber-me do modo como estes momentos de escolha livre se processam. Uma vez que o modelo pedagógico da instituição é o Movimento da Escola Moderna, na sala existem vários instrumentos de trabalho, um dos quais é designado pela expressão **mapa de atividades**. Pelo que se pode ler no projeto curricular de grupo, este mapa surge no momento em que se sente necessidade de perceber quem frequenta as áreas e quais as áreas mais frequentadas, bem como as menos escolhidas. No início do dia as crianças devem marcar neste mapa qual a área ou áreas que pretendem explorar durante o dia. Este registo ajuda na realização de uma avaliação que pode ser em grande grupo, quando feita em jeito de balanço das escolhas do mesmo, como em pequeno grupo ou até mesmo individualmente. Estas avaliações permitem ao grupo e a cada criança ter noção das suas preferências e das suas opções, mas também fornece ao educador bases para ajudar as crianças a realizarem outras opções (PCG, Ed. JI., 2012-2013).

Para cada área existe um número limite de crianças, regra essa que, segundo a educadora, surgiu por parte das crianças como forma de solucionar alguns conflitos que ocorriam devido ao número elevado de crianças por área. Do meu ponto de vista, construído a partir de algumas observações, considero que esta medida condiciona de algum modo as brincadeiras das crianças, pois muitas vezes as crianças têm que se

decidir por outra área, uma vez que, aquela que desejavam explorar estar “cheia”. Uma das áreas onde mais vezes esta situação ocorre é na área da casinha, onde muitas vezes as crianças procuram negociar com o adulto uma forma de também utilizarem aquela área. Muitas vezes observei que a regra do número de crianças por área era “alterada” ou existia uma negociação de tempo, ou seja, as crianças tinham que sair da área e dar lugar a outra criança ao fim de um certo tempo. Apesar de ter a noção de que seria complicado ter todo o grupo de crianças numa só área, considero que este procedimento prejudica os momentos de escolha livre das crianças.

Outro aspeto que considero digno de ser mencionado, no que diz respeito ao contexto de jardim-de-infância e aos momentos de escolha livre, tem a ver com o facto de algumas áreas por vezes se encontrarem “fechadas”, sendo que a área que se encontrava mais vezes “fechada” era a área da casinha. Tal como anteriormente mencionei, uma área ao estar “fechada” significa que ninguém pode ir para essa área brincar. Ao deparar-me com esta situação e uma vez que se trata de uma área bastante importante para as observações que pretendia realizar para dar seguimento ao meu projeto de investigação, questionei a educadora do porquê de a área se encontrar tantas vezes “fechada”. Ao que a educadora me respondeu que tal se devia a alguns constrangimentos institucionais, sendo que o maior motivo se prendia com a falta de tempo para explorar aquela área, uma vez que, na sua opinião, esta é uma área que leva muito tempo a ser arrumada e precisa de um tempo considerável para ser explorada de modo a retirar dela o maior proveito. No entanto, e visto que o tema do meu projeto de investigação incidia em grande parte naquela área, negocieei com a educadora um modo de tornar possível que, pelo menos nos três dias semanais em que me encontrava presente na sala, aquela área pudesse estar o máximo de tempo aberta, sem que isso prejudicasse o restante trabalho que estava a ser desenvolvido no momento.

Relativamente à segunda categoria - **O brincar dirigido** -, analisando a resposta da educadora da valência de creche, é possível compreender que a educadora proporciona momentos de brincadeira também através de “*propostas aliciantes nas áreas da expressão plástica, musical, motora e cognitiva*” (Ed. Cr, inquérito, 2013). A educadora tenta também proporcionar momentos de brincadeira através da “*variedade de materiais para promover a curiosidade e a criatividade das crianças na interação com os mesmos. Recorrendo muitas vezes a “materiais abertos”,*

desperdícios, etc. Que facilitam as aprendizagens ativas” (Ed. Cr, inquérito, 2013). Durante o meu estágio neste contexto, pude observar diversas propostas desde género por parte da educadora, algumas delas já mencionadas anteriormente neste relatório. Para além disso, pude perceber o quanto a educadora valoriza estes momentos, pois procura de diversas formas promover estes momentos apoiando e incentivando as crianças durante toda a atividade lúdica. Por outro lado, observei o quanto as crianças gostavam e se sentiam entusiasmavam durante essas brincadeiras, pois durante estes momentos de brincadeira propostos pela educadora as crianças tinham a oportunidade de contactar com novos e diferentes materiais daqueles que se encontraram diariamente à sua disposição, o que lhes proporcionava momentos de brincadeira, exploração e descoberta bastante ricos.

Quanto à educadora da valência de jardim-de-infância, no que se refere à segunda categoria, para além dos momentos de escolha livre, afirma existirem também “*alguns momentos de brincadeira propostos pelo adulto*” (Ed. JI, inquérito, 2013). Pelo seu discurso, percebemos que esses momentos ocorrem poucas vezes na sala de atividades, e isto acontece devido à “*gestão do tempo e das atividades e temáticas exigidas pela instituição, não permitem que os momentos de brincadeira livre e propostos sejam uma das prioridades na sala, ainda que as considere como uma das mais importantes para o desenvolvimento da criança*” (Ed. JI, inquérito, 2013). A partir deste discurso podemos concluir que embora a educadora considere os momentos de brincadeira propostos pelos educadores uma das mais importantes prioridades para o desenvolvimento da criança, a educadora tem dificuldades em criar mais momentos destes devido aos constrangimentos institucionais.

Durante o estágio que realizei em contexto de JI pude-me aperceber desses constrangimentos institucionais, uma vez que o elevado número de horas que as crianças passam nas diferentes aulas, ou seja nas atividades e temáticas exigidas pela instituição, dificulta o trabalho do educador que, para conseguir responder a todas as exigências, deixa de conseguir exercer plenamente as suas funções. No entanto, pude testemunhar a vontade e o empenho que a educadora mobilizava todos os dias no seu trabalho de forma a colmatar esses constrangimentos.

1ªDimensão: Modalidades de brincadeira	
Categorias	Unidades de sentido
1. O brincar livre	<p>“ - Com muitos momentos de <i>escolha livre</i> ”</p> <p>(Educadora da valência de Creche)</p>
	<p>“Na sala os momentos de brincadeira são proporcionados diariamente de forma livre, através da escolha das áreas no mapa de atividades. A sala de atividades encontra-se organizada em áreas distintas e as crianças têm a liberdade de poder escolher as áreas que pretendem explorar. Embora as áreas sejam de escolha livre e numa fase inicial tivessem a liberdade de escolher uma área sem limite de crianças por área, em reunião de conselho o grupo decidiu que seria melhor colocar limite de crianças por área como forma de solucionar conflitos e como forma de conseguirem brincar. Ainda assim quando sentem a necessidade de incluir mais alguma criança na brincadeira, procuram o adulto para negociar com o grupo e assim poderem “alterar” a regra decidida por todos”</p> <p>(Educadora da valência de Jardim-de-infância)</p>
2. O brincar dirigido	<p>“- Com algumas <i>propostas aliciantes</i> nas áreas da expressão plástica, musical, motora e cognitiva”</p> <p>(Educadora da valência de Creche)</p>
	<p>“Para além dos momentos de escolha livre existem também alguns momentos de brincadeira propostos pelo adulto. Ainda assim, tendo em conta a gestão do tempo e das atividades e temáticas exigidas pela instituição, não permitem que os momentos de brincadeira livre e propostos sejam uma das prioridades na sala, ainda que as considere como uma das mais importantes para o desenvolvimento da criança”</p> <p>(Educadora da valência de Jardim-de-infância)</p>

Quadro 3 - 1ªDimensão: Modalidades de brincadeira

A segunda dimensão de análise - **A intencionalidade educativa no brincar** – surgiu a partir das respostas das duas inquiridas à pergunta: *Qual a sua postura durante os momentos de atividade lúdica simbólica?* Em ambas as respostas foi evidente a referência a duas posturas distintas, a postura de observadora e a postura de participante, o que justifica a emergência das duas categorias: **observar para planejar** e **participar para enriquecer** (cf. quadro 4).

Analisando a primeira categoria - **observar para planejar** - a educadora da valência de creche sublinha a importância do educador observar os momentos de atividade lúdica simbólica da criança, não mencionando no entanto em que aspetos essa observação se torna importante. A partir da minha vivência neste contexto posso mencionar que muitas vezes observei a educadora da sala a observar e a registar, quer em gravações vídeo quer em registo fotográfico, as brincadeiras das crianças. Muitas vezes me chamou ela à atenção para alguns momentos importantes de interação entre crianças e entre a criança e o objeto durante as brincadeiras. Durante o estágio pude também perceber que a educadora utilizava aquelas observações que registava das crianças, não só para reter informações sobre as elas, como também para preparar a sua prática e para poder mostrar aos pais algumas das aprendizagens e interações das crianças.

Relativamente ao discurso da educadora da valência de jardim-de-infância, e tal como mencionei no início deste capítulo, agrupei uma parte da resposta que a educadora deu à primeira pergunta nesta categoria, uma vez que o seu conteúdo se adequava a esta categoria e não à que criei para a primeira pergunta.

Segundo a educadora da valência de jardim-de-infância “*o educador de infância deve ser um profissional atento e observador [...], podendo fazer observações e registos mais concretos de uma outra perspetiva*” (Ed. II, inquérito, 2013). Assim sendo, a educadora considera que um bom profissional de educação deve ser um observador atento, pois através dos registos dessas observações pode fazer uma leitura diferente daquela que fez no momento, ou seja, as observações e registos são importantes na medida em que nos fornecem a possibilidade de pensarmos e de refletirmos sobre eles de uma forma mais ponderada. Tendo em conta as minhas próprias observações durante o estágio que realizei neste contexto, posso referir que a educadora de uma forma geral conferia grande importância à observação

e ao registo de todas as atividades das crianças. No que diz respeito à observação e registo dos momentos de brincadeira, pude observar que sempre que dava conta de um momento que lhe chamava mais a atenção, a educadora registava esse momento. No entanto, foram raros os momentos em que efetivamente assisti à observação por parte da educadora dos momentos de brincadeira.

A partir dos pressupostos teóricos estudados e da minha própria interpretação, considero que a observação é um dos mais importantes meios de que o educador dispõe não só para conhecer melhor cada uma das crianças do grupo, como também para direcionar a brincadeira, pois a observação fornece ao educador pistas fundamentais para que ele consiga direcionar, estimular e modificar as brincadeiras das crianças (Spodek & Saracho, 1998).

Analisando a segunda categoria - **participar para enriquecer** - pelo seu discurso a educadora da valência de creche, mostra que assume o papel de participante na brincadeira quando *“as crianças o solicitam, e nos momentos em que é necessário promover e criar algumas estratégias, quando sinto que isso pode enriquecer ou prolongar a atividade lúdica simbólica, de forma a torna-la mais rica”* (Ed. Cr, inquérito, 2013). Ou seja, a educadora mostra a importância de participar nas atividades lúdicas simbólicas das crianças quando estas o solicitam e quando observa ser necessário promover e criar algumas estratégias que puderem vir a enriquecer ou a prolongar a brincadeira. Durante o estágio neste contexto pude observar várias vezes a educadora a participar nas brincadeiras e nas atividades das crianças, sem nunca pretender modificar o natural percurso da brincadeira, mas sim procurando introduzir novas possibilidades de direção da atividade e novos elementos para que as brincadeiras não esmorecessem e se tornassem mais ricas.

Relativamente ao discurso da educadora da valência de jardim-de-infância que se enquadra nesta categoria, a educadora acredita que a postura mais adequada durante os momentos de atividade lúdica é a *“presença e participação ativa nos momentos de brincadeira”* (Ed. JI, inquérito, 2013). No entanto, a educadora refere que neste contexto educativo, devido à *“gestão do tempo, das atividades e dos recursos humanos, raramente [é possível] que esses momentos de participação ativa do adulto nos momentos de atividade lúdica aconteçam”*. Prosseguindo esta educadora refere: *“Ainda assim, procuro estar atenta e mesmo sem estar no local de*

brincadeira sempre presente, procuro participar com as crianças nas brincadeiras sempre que estas solicitam ou quando considero que a minha intervenção poder ser significativa em algum momento específico, interagindo com as crianças na brincadeira. Para que isso aconteça, é importante que o adulto se mantenha sempre atento (com olhar de camaleão) e disponível para poder dar resposta” (Ed. II, inquérito, 2013).

Tal como a educadora refere, a sua presença ativa nos momentos de brincadeira nem sempre é possível. Em conversas informais, a educadora sempre me confessou sentir um grande desânimo por não conseguir participar ativamente, tantas vezes como gostaria, nos momentos de atividade lúdica simbólica que para ela significam momentos de importante aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Senti que tentava fazer um esforço para estar presente em algumas das brincadeiras, não só quando as crianças solicitavam a sua presença, mas também quando percebia que a sua intervenção poderia de algum modo melhorar o desenrolar da brincadeira. Observei a existência desse maior esforço a partir do momento em que eu própria dediquei mais tempo da minha intervenção ao meu estudo. A partir daí, comecei a observar a educadora a participar ativamente em algumas das brincadeiras das crianças, colocando questões às crianças, introduzindo novos elementos, novas situações e ideias, agindo sempre com muita cautela para não modificar abruptamente o percurso natural da brincadeira. Durante estes momentos de participação ativa da educadora nas atividades lúdicas simbólicas, era visível a satisfação e o novo entusiasmo que as crianças ganhavam pela brincadeira. A educadora conseguia naturalmente, através da sua intervenção, tornar a brincadeira mais interessante, motivante e prazerosa. Para além do novo ânimo que se sentia que as crianças ganhavam era visível também a satisfação e o gosto com que a educadora participava naqueles momentos.

Tendo em conta os pressupostos teóricos estudados e a minha interpretação sobre esta categoria - **participar para enriquecer** - penso que a participação do educador nos momentos de atividade lúdica simbólica, após uma observação cuidada, só irá beneficiar as crianças, pois através da sua intervenção o educador poderá estimular o aparecimento de novas brincadeiras, assim como, a imaginação e a criatividade das crianças. Para além disso, através da sua intervenção, o educador poderá enriquecer as brincadeiras das crianças, através da introdução de novos

elementos e ideias, tentando desse modo prolongar a atividade tornando-a mais ricas e produtivas. Assim, a intervenção do educador deve revitalizar, clarificar e explicitar o brincar e não dirigir as atividades, pois quando uma brincadeira é dirigida por um adulto com um determinado objetivo ela perde o seu real significado (cf. Cordazzo e Vieira, 2007).

2ªDimensão: A intencionalidade educativa no brincar	
Categorias	Unidades de sentido
1. Observar para planejar	<p><i>“É importante estar presente como observadora”</i> (Educadora da valência de Creche)</p>
	<p><i>“O educador de infância deve ser um profissional atento e observador [...], podendo fazer observações e registos mais concretos de uma outra perspetiva”</i> (Educadora da valência de Jardim-de-infância)</p>
2. Participar para enriquecer	<p><i>“E ser participante quando as crianças o solicitam, e nos momentos em que é necessário promover e criar algumas estratégias, quando sinto que isso pode enriquecer ou prolongar a atividade lúdica simbólica, de forma a torná-la mais rica”</i> (Educadora da valência de Creche)</p>
	<p><i>“A postura que acredito ser a correta [...] é de mais tempo de presença e participação ativa nos momentos de brincadeira. Atualmente, [...] a gestão do tempo, das atividades e dos recursos humanos, raramente permitem que esses momentos de participação ativa do adulto nos momentos de atividade lúdica aconteçam. Ainda assim, procuro estar atenta e mesmo sem estar no local de brincadeira sempre presente, procuro participar com as crianças nas brincadeiras sempre que estas solicitam ou quando considero que a minha intervenção poder ser significativa em algum momento específico, interagindo com as crianças na brincadeira. Para que isso aconteça, é importante que o adulto se mantenha sempre atento (com olhar de camaleão) e disponível para poder dar resposta”</i> (Educadora da valência de Jardim-de-infância)</p>

Quadro 4 - 2ªDimensão: A intencionalidade educativa no brincar

Linha de análise (3): Construção da percepção que a criança faz de si e dos outros.

Nesta linha de análise, direcionada para a construção da percepção que a criança faz de si e dos outros a partir do brincar, elaborei uma dimensão (cf. quadro 5):

Dimensão: O brincar como elemento estruturante da construção da percepção que a criança faz de si e dos outros.

Categorias:

1. Construção da percepção de si
2. Construção da percepção do outro

Nesta terceira e última linha de análise procurei refletir sobre a construção da percepção que a criança faz de si e dos outros. A dimensão desta linha - **O brincar como elemento estruturante da construção da percepção que a criança faz de si e dos outros** - surgiu a partir da leitura que realizei em paralelo das respostas das educadoras à última pergunta do inquérito: *Como vê as atividades lúdicas simbólicas como meio de construção da percepção que a criança faz de si e dos outros?* No seio desta dimensão fiz emergir duas categorias: a) **construção da percepção de si** e b) **construção da percepção do outro** (cf. quadro 5).

Analisando a primeira categoria - **construção da percepção de si** - para a educadora da valência de creche, os momentos de atividade lúdica simbólica tornam-se num importante meio para construção da percepção que a criança tem de si, uma vez que afirma que esses momentos *“são de extrema importância para o seu autoconhecimento e na vinculação com os outros”* (Ed. Cr, inquérito, 2013). Assim, a educadora da valência de creche, defende tal como Vygotsky (1998), citado por Queiroz, L., Maciel, D. e Branco, A. (2006:171) que o sujeito se constitui a partir das relações que estabelece com os outros, por meio de atividades carateristicamente humanas. Assim, a brincadeira infantil *“assume uma posição privilegiada para análise do processo de constituição do sujeito”* (Queiroz et al, 2006:171). Deste modo, as atividades lúdicas e simbólicas são vistas como espaços de construção de conhecimentos, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados pelas crianças de forma específica.

Por outro lado, a educadora afirma ainda que *“nesta atividade para além dos papéis de imitação a criança revela-se assim como faz uma projeção do ambiente que a rodeia Para mim enquanto educadora apercebo-me da forma como está consigo própria”* (Ed. Cr, inquérito, 2013). Ou seja, para a educadora, as atividades lúdicas simbólicas das crianças fornecem-lhe informações precisas e importantes sobre a forma de como a criança se vê a si mesma, ao mesmo tempo que demonstra a forma como vê o mundo que a rodeia.

Analisando a segunda categoria – **construção da percepção do outro** - para a educadora da valência de creche, os momentos de atividade lúdica simbólica tornam-se num importante meio para a construção da percepção que a criança tem si, mas também do outro. Segundo esta inquirida, *“enquanto educadora apercebo-me da forma como está consigo própria, a relação que estabelece com os seus pares e a envolvimento que tem com os elementos humanos e materiais no seu jogo, no sentido do seu desenvolvimento pessoal e social”* (Ed. Cr, inquérito, 2013). Nos momentos de atividade lúdica simbólica a educadora apercebe-se quer da forma como a criança está consigo própria quer da forma como a criança vê o outro. Por outro lado, durante os momentos de brincadeira, a educadora consegue aperceber-se de como os elementos humanos e materiais mobilizados para a brincadeira influenciam o sentido do desenvolvimento pessoal e social da criança.

Tendo em conta os pressupostos teóricos estudados e a minha interpretação sobre estas duas categorias - **construção da percepção de si** e **construção da percepção do outro** – penso que as atividade lúdica simbólica detém um grande e importante peso na construção da percepção que a criança faz de si e dos outros. Ou seja, penso que através da brincadeira e das interações que ocorrem durante esses momentos, a criança toma conhecimento da sua subjetividade, o que lhe permite diferenciar-se do outro tomando consciência do seu próprio eu. Isto porque, *“a brincadeira pode transformar-se [...] [num] espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista”* (Wajskop, 1995:67). O brincar sempre foi visto como uma atividade natural no dia-a-dia da criança, uma atividade onde a criança procura satisfazer os seus desejos e as suas fantasias à medida que vai descobrindo o seu verdadeiro “eu”. Enquanto brinca, a criança aprende a lidar com as suas angústias e com os seus desejos não satisfeitos, ao mesmo tempo que desenvolve diversas capacidades. Ao interagir com outros parceiros

durante a brincadeira, a criança tem necessariamente que cumprir um conjunto de regras próprias da brincadeira, regras essas que são negociadas entre as crianças e o adulto; assim, enquanto brinca, a criança incorpora diversas regras sócias e culturais que se encontram inseridas no seu meio, à medida que se apercebe da importância do outro e do seu “significado”.

Nesta terceira linha de análise, não tive em consideração a opinião da educadora da valência de jardim-de-infância, uma vez que a sua resposta à pergunta - *Como vê as atividades lúdicas simbólicas como meio de construção da percepção que a criança faz de si e dos outros?* – incidiu sobre aspetos que estão fora do âmbito do estudo.

Dimensão: O brincar como elemento estruturante da construção da percepção que a criança faz de si e dos outros	
Categorias	Unidades de sentido
1. Construção da percepção de si	<p><i>“São de extrema importância para o seu autoconhecimento e na vinculação com os outros. Nesta atividade para além dos papéis de imitação a criança revela-se assim como faz uma projeção do ambiente que a rodeia Para mim enquanto educadora apercebo-me da forma como está consigo própria”</i></p> <p>(Educadora da valência de Creche)</p>
2. Construção da percepção do outro	<p><i>“Para mim enquanto educadora apercebo-me da forma como está consigo própria, a relação que estabelece com os seus pares e a envolvência que tem com os elementos humanos e materiais no seu jogo, no sentido do seu desenvolvimento pessoal e social”</i></p> <p>(Educadora da valência de Creche)</p>

Quadro 5 - Dimensão: O brincar como elemento estruturante da construção da percepção que a criança faz de si e dos outros

Capítulo 5: Considerações globais

Neste último capítulo do relatório, é feita uma reflexão acerca dos aspetos mais marcantes de todo o percurso realizado no âmbito do projeto de investigação, e que mais contribuíram para a construção da minha identidade profissional, dando especial ênfase às dificuldades encontradas e as modalidades desenvolvidas para as superar.

Finalizado todo o processo de construção deste projeto de investigação, importa agora fazer uma retrospectiva de todo o trabalho realizado, refletindo criticamente sobre os aspetos mais significativos de todo o percurso.

Durante todos estes meses, foram muitas as aprendizagens e vivências que realizei e foram essas mesmas aprendizagens e vivências que contribuíram em grande medida para o meu crescimento quer a nível profissional que a nível pessoal. Foram muitas dessas vivências que contribuíram para a compreensão de algumas das minhas maior dificuldades, inseguranças e incertezas, ao mesmo tempo que me ajudaram a desenvolver estratégias para as superar. Por outro lado, os constantes momentos de reflexão quer individuais quer com as educadoras cooperantes, contribuíram também para encontrar essas estratégias. Deste modo, ao longo de todo o trabalho procurei tirar partido dessas inseguranças, dificuldades e aprendizagens para construir a minha identidade profissional. Pois tal como diz Paulo Freire “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Paulo Freire, 1997:43). No meu ver o educador de infância deve estar sempre em constante reflexão sobre a sua prática, pois só assim poderá melhorá-la.

Refletindo sobre a minha intervenção nos dois contextos educativos onde tive oportunidade de estagiar, relembro as inúmeras experiências enriquecedoras que vive durante as várias semanas de estágio. Ao longo de todo o percurso, vivi e partilhei vários momentos bastante significantes com as crianças, momentos esses que me ajudaram a crescer tanto a nível profissional como pessoal, e que hoje relembro com bastante saudade. Os momentos de brincadeira, aprendizagem, sucesso, fraquezas, alegria e tristezas que me transmitiam todos os dias imensa força e coragem para lutar, contra todas as adversidades, pelo meu maior sonho. Este contacto diário, com todas as crianças, veio reforçar ainda mais a minha ideia de que fiz a escolha certa para o meu futuro, porque de facto é fantástico saber que, de certa forma, vou

contribuir para a formação das crianças de hoje, que serão os adultos de amanhã. Esta experiência fez-me sentir ainda mais o quão bonito é ser-se educador, fez-me ter ainda mais a noção de que esta profissão não se cinge, de todo, apenas a ensinar mas, principalmente, a ter a “a capacidade [...] para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção” (Freire, 1997:161).

No início do meu estágio, em contexto de creche, apesar de ter sido invadida por um grande sentimento de realização e felicidade, foram também várias as inquietações e dúvidas que sobrevoaram o meu pensamento, uma vez que nunca tinha tido qualquer tipo de experiência com crianças tão pequenas e principalmente porque desconhecia grande parte do trabalho desenvolvido em creche. Ou seja, ao iniciar este meu primeiro estágio em creche não tinha certezas do que fazer, nem como fazê-lo. Assim, tentei superar estas minhas inquietações investigando sobre a faixa etária do “meu” grupo de crianças, conversando com a minha educadora cooperante e com os vários professores das unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar, aproximando-me das crianças de forma a conhecê-las melhor e a ganhar a sua confiança, para que conseguisse superar as minhas dificuldades e desenvolver um trabalho conciso e rico para todo o grupo. Com o passar dos dias, senti que ia ganhando mais confiança no meu trabalho e que as minhas inquietações e medos iam dando lugar a pensamentos reflexivos. As atividades e experiências que vive neste contexto tiveram um grande significado para mim, uma vez que todas elas me ajudaram a desenvolver a minha identidade profissional e a perceber o quanto importante são as interações que ocorrem entre crianças e entre as crianças e os adultos. Para além de ter significado uma enorme e gratificante aprendizagem.

A minha relação com este grupo de crianças foi crescendo ao longo de todo o estágio, aos poucos as crianças começavam-me a ver como mais um elemento da sala em quem podem confiar. Exemplo disso, eram algumas das ações das crianças, tais como: pedirem ajuda para calçar, vestir, fazer as suas necessidades. Através destas interações com as crianças consegui criar com todas elas uma forte relação.

Durante este estágio, a educadora cooperante colocou-me sempre à vontade realizar o máximo de atividades possíveis com as crianças, pois considerava ser de

extrema importância que eu retirasse o maior partido daquela experiência. Para além disso, a educadora solicitou-me que aos poucos comesse também a assumir a postura de educadora em relação as auxiliares. Ou seja, sempre que achasse que alguma auxiliar não estava a ter a atitude mais correta perante uma situação, deveria conversar com ela e fazer-lhe uma proposta para resolver aquela situação de uma outra maneira. Pois segundo ela, uma educadora deve saber sempre porque é que faz algo de determinada maneira e não de outra, algo com que concordei plenamente.

Quanto à relação com as famílias, com o passar do tempo consegui criar com os pais uma relação segura, uma vez que, muitos deles colocavam-me questões acerca de como tinha corrido o dia dos seus filhos, como tinham almoçado, se já conseguiam passar o dia sem fralda, entre outras. Ou seja, com o passar do tempo senti que os pais começavam a olhar para mim como mais um elemento do grupo e em quem poderiam confiar. Penso que esta relação ficou bastante facilitada, não só pelo facto de os pais destas crianças, no seu geral, participarem ativamente no dia-a-dia da instituição como também ter estado presente na primeira reunião de pais.

Quanto ao estágio em contexto de jardim-de-infância, embora não fosse para mim um contexto totalmente “desconhecido”, este consistiu num importante “poço” de aprendizagens e experiências significativas para o meu futuro profissional. No entanto, e tal como no contexto de creche, as dúvidas e dificuldades também existiram, uma vez que no contexto onde estava a estagiar a educadora seguia o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, modelo esse que apenas conhecia “superficialmente”. Para solucionar todas as minhas dúvidas e dificuldades foi importante a realização de diversos momentos de reflexão com a educadora cooperante, onde me explicou toda a rotina da sala e quais os principais princípios defendidos e seguidos pelo Movimento da Escola Moderna. No entanto, senti que deveria pesquisar mais sobre o modelo, de forma a interpretá-lo da melhor maneira, assim sendo, adquiri alguns livros sobre o tema e fui a alguns encontros.

Durante a prática neste contexto, as minhas maiores dificuldades eram sentidas quando interagia com as crianças em grande grupo, pois sentia que elas me colocam à prova, contrariando muitas vezes o que lhes dizia. Por este motivo, sentia que era imprescindível poder participar ativamente nos momentos em grande grupo, para que as crianças sentissem que era alguém em quem podiam confiar e que deveriam

respeitar. Isto também para que através da interação que estabelecíamos conseguisse transmitir a minha forma de pensar, as minhas perspetivas e expectativas, isto porque “à medida que as crianças participam em discursos sociais vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando-se de determinadas disposições para aprender” (Folque, 2012:89). Ao mesmo tempo que é importante criarem-se interações de qualidade caracterizadas por “partilha sustentada de pensamento em que tanto o adulto como a criança estão profundamente envolvidas, num processo de co-construção através de uma mobilização cognitiva, em que o adulto usa técnicas de ensino, tais como a modelização e a demonstração, a explicação e o questionamento” (Folque, 2012:90). Assim, e com a ajuda da educadora cooperante tentei criar estratégias para cativar o grupo, tais como músicas, fantoches, jogos, ou seja, tentei criar estratégias que estimulassem a imaginação das crianças. Apesar das dificuldades, com o tempo, consegui criar uma relação segura com todas as crianças, assumindo o papel de educadora da sala por diversos momentos.

Outra dificuldade que tive que contornar ao longo dos dois estágios teve a ver com a minha maneira de ser muito calma e um pouco reservada, que fez com que demorasse algum tempo a soltar-me mais e a mostrar à equipa pedagógica e às crianças quem é que eu realmente era. Embora não considere este facto um problema, tive a noção de que o estágio ao ser de poucas semanas e interrompido por quatro dias, uma vez que só ia ao local de estágio às segundas, terças e quartas-feiras, tinha que dar o máximo de mim durante o tempo de estágio. Assim, e com a ajuda de ambas as educadoras, que me colocaram sempre à vontade consegui soltar-me e criar diversos momentos de interação e estabelecer com todas elas uma relação de segurança, estabilidade e carinho.

Durante o estágio no contexto de jardim-de-infância, a pedido das crianças desenvolvi com elas um projeto sobre os planetas. Neste tipo de projetos, a aprendizagem cooperativa encontra-se intimamente relacionada com todo o processo. Esta aprendizagem implica o envolvimento de um grupo de crianças numa atividade com uma finalidade comum, e é considerada pela pedagogia do MEM uma “estratégia de aprendizagem como sendo a mais produtiva em termos de competências sociais e cognitivas” (Folque, 2012:62). No MEM estes momentos de aprendizagem cooperativa ocorrem essencialmente nos trabalhos de projeto, tal como aconteceu no projeto dos planetas. Nestes projetos as crianças “começam a ter em conta diferentes

pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual” (Folque, 2012:61).

No final do projeto, ajudei as crianças a realizarem um pequeno momento de comunicação, com o objetivo de transmitir às restantes crianças do grupo o que tínhamos andado a aprender durante aquelas semanas de pesquisa e trabalho. No final da apresentação, a educadora cooperante partilhou comigo a sua opinião sobre aquele momento. Durante a conversa, frisou o quanto tinha ficado satisfeita com a apresentação do projeto dos planetas, pois considerou que a mesma refletia o bom trabalho que realizei com cada uma das crianças e com o grupo todo no geral, conseguindo dar resposta às suas maiores dúvidas e curiosidades. Quando início uma atividade com as crianças tento ser o mais clara e perceptível para que todo o grupo me compreenda, após a explicação do que é pretendido que a criança faça, pergunto a um dos elementos do grupo para explicar o que é para fazer. Desta forma fico a perceber de que modo o que eu disse foi interpretado pela criança. De seguida pergunto ao grupo se tem alguma dúvida, caso isso não se verifique dou início à atividade. Durante a realização da atividade tento apoiar todas as crianças, dirigindo-me aquelas que verifico que estão a precisar mais do meu apoio, no entanto continuou a tomar atenção ao que se passa nas outras zonas da sala. No final da atividade, tento sempre junto das crianças realizar um balanço/avaliação sobre as aprendizagens adquiridas e o sentido da tarefa. Penso assim, que durante o estágio consegui trabalhar e desenvolver com as crianças diversas atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, quer em atividades mais individualizadas, quer em atividade para o grande grupo. No final do projeto senti-me muito satisfeita e orgulhosa do trabalho que tinha realizado com as crianças, pois durante todo o processo senti que elas estavam entusiasmadas e tinha conseguido responder às suas maiores curiosidades.

No que se refere à minha intervenção educativa, nas diferentes áreas, tentei criar através dos dois projetos em que estive mais diretamente envolvida, planetas e germinação, atividades que abordassem todas as áreas de conteúdo do pré-escolar. No entanto, o mesmo não foi possível, quer devido a carga horária extra sala de atividades, quer devido ao facto do estágio ser de poucas horas, no meu ver. Já no que diz respeito ao apoio que ia dando às crianças, quando estas se encontravam nas diferentes áreas, julgo que por vezes esse apoio deveria ter sido maior. Visto o tema

do meu relatório final se centrar nas atividades lúdicas simbólicas, as áreas do faz-de-conta e das construções foram as áreas a que dediquei mais do meu tempo.

Quanto à relação com as famílias, senti que ao longo do estágio estava a ter algumas dificuldades em comunicar com elas e manter uma relação. Pois por hábito, a maioria dos familiares não entra dentro da sala e os que entram permanecem sempre muito pouco tempo. No entanto, procurei, sempre que tinha oportunidade e sentia receptividade por parte dos pais, conversar e partilhar informações sobre os seus filhos. Porém, sentia que os pais me viam simplesmente como uma estagiária e procuravam, principalmente, dialogar com a educadora. Porém, numa manhã, em que tanto a educadora como a auxiliar, por motivos de força maior, não se encontravam na sala à hora em que chega um maior número de crianças com os seus respetivos familiares, pude mudar esta minha opinião. De facto, os pais preferem dar as informações sobre os seus filhos ao educador da sala, visto ser ele a figura principal, quer de referência quer de segurança. No entanto, percebi que alguns dos pais que iam chegando à sala, sentiam-se seguros e confiantes para me transmitirem os mais diversos recados sobre os seus filhos.

No que se refere à relação com as crianças, procurei desde o início do estágio conhece-las até ao mais ínfimo pormenor, já que cada criança é um ser único, dotado de individualidades próprias. Ou seja, cada criança possui o seu próprio leque de conhecimentos, o que faz com que ela receba, transforme e recrie aquilo que absorve, modificando e atribuindo-lhe novos significados. Com o passar do tempo, senti que as crianças viam em mim uma pessoa em quem podiam confiar e de quem podiam dispor, sempre que necessitassem. Aliado a isso, senti também que, para estas, deixei de ser uma simples estagiária que era, para passar a ser uma amiga, pois partilhei com elas diversos momentos de aprendizagem e brincadeira. Deste modo, penso que consegui criar com todas as crianças uma relação pedagógica segura, sustentada por interações de qualidade. No entanto, as dificuldades sentidas a quando da gestão do grande grupo, foram ultrapassadas, algo que será bastante importante para o meu futuro enquanto profissional. No início do estágio senti alguma relutância em afirmar a minha posição e mostrar, muitas vezes, às crianças o quanto ficava zangada e triste quando eles não me respeitavam. Mas com o decorrer do estágio, percebi que é fundamental criar laços com as crianças, tendo a certeza e a segurança, de que elas irão sempre gostar de mim à mesma, mesmo que tenham que ouvir um não. Ao longo

do estágio fui ganhando capacidade de afirmação e fui aprendendo a impor-me, sem nunca esquecer a importância dos afetos.

Estes dois estágios significaram muito para mim, principalmente, porque tive a oportunidade de trabalhar com uma excelente equipa pedagógica e com dois grupos de crianças maravilhosas e surpreendentes, revelando-se a cada dia que passava cada vez mais curiosas e participativas. Afinal, já nos dizia Paulo Freire que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997:25).

Tendo em conta as intencionalidades deste projeto de investigação, que delineei no seu início, penso ter conseguido dar respostas a todas elas. No entanto, considero que poderia ter aprofundado mais o processo de recolha de informações, ou seja, poderia ter dedicado mais tempo de estágio a observar momentos de brincadeira entre as crianças, assim como as práticas das educadoras, quer durante esses momentos quer em termos de organização do ambiente (intervenção direta e indireta), o que enriqueceria o meu estudo. Ainda assim, e tendo em conta o pouco tempo de horas na prática e os constrangimentos causados sobretudo por ter outras propostas de trabalho no âmbito de outras disciplinas, penso ter conseguido tirar o maior partido do tempo em estágio. Contudo, acredito que se no estágio tivesse tido unicamente a preocupação de desenvolver o projeto sem ter a subcarga dos restantes trabalhos académicos, a minha intervenção teria sido mais direcionada para as especificidades deste estudo, porém, considero que a minha intervenção esteve não só em sintonia com as intencionalidades do projeto, mas também com os interesses e necessidades das crianças, mas também com as intencionalidades das educadoras. Apesar de todos estes constrangimentos, considereei a observação participante como a “ferramenta” mais preciosa de todo este processo, uma vez que ela me possibilitou efetuar uma interpretação mais precisa do contexto em que estava inserida e tornou possível compreender algumas conceções e práticas pedagógicas das educadoras cooperantes.

Para além da observação participante, utilizei também como instrumento de recolha de informação o inquérito e a pesquisa documental. Relativamente ao inquérito considero que este se tornou também num importante meio para compreender e interpretar da melhor forma as conceções e práticas das educadoras

cooperantes. A quando da sua entrega às educadoras disponibilizei-me para responder a qualquer dúvida que o mesmo pudesse suscitar, ainda que neste estivesse escrito o procurava saber em cada uma das perguntas. Ambas as educadoras se mostraram sempre muito colaborativas e responderam a todas perguntas sem me colocarem qualquer questão sobre as mesmas. A participação de ambas foi fundamental neste estudo, no entanto o facto de a educadora do jardim-de-infância não ter respondido aquilo que procurava saber na última pergunta tornou a análise do inquérito mais pobre, uma vez que essa era a pergunta mais direccionada ao tema do meu projeto. Quanto à pesquisa documental esta tornou-se num importante e imprescindível instrumento de informação, uma vez que através da leitura e análise do projeto educativo de creche e do projeto curricular de grupo consegui retirar bastantes ideias e conceções das educadoras cooperantes.

No que se refere aos procedimentos de análise de informação, é pertinente referir que este foi um dos mais importantes momentos para a construção deste estudo, uma vez que a análise de conteúdo e a interpretação da informação me permitiu aprofundar os conhecimentos, sentidos e significados que já tinha adquirido sobre as práticas e conceções das educadoras. Porém, foi também o momento que mais incertezas, dúvidas e dificuldades me levantou, visto que este processo de análise requer bastante empenho e uma enorme capacidade de compreensão e distanciamento, isto para que não sejamos levados pelas nossas próprias ideias e conceções.

Tal como já tive oportunidade de referenciar no início deste capítulo, toda a construção deste projeto de investigação contribuiu significativamente para a construção da minha identidade profissional enquanto futura profissional da educação, uma vez que com este estudo aprofundei e amadureci muitas ideias e conceções que tinha não só sobre o tema escolhido como também sobre a infância no seu todo. Tendo em conta a questão de investigação-ação deste relatório - **Como otimizar a construção da percepção de si e dos outros em contexto de creche e JI, nas atividades lúdicas simbólicas?** – penso que consegui com a elaboração deste estudo responder a esta questão, são só através da prática e das conceções das educadoras como também através dos pressupostos teóricos e das observações que realizei ao longo dos dois estágios que realizei. O modo como as educadoras proporcionam os momentos de brincadeira, a postura que assumem durante esses

momentos e forma como organizam o ambiente educativo para as atividades lúdicas e simbólicas (espaço e tempo) influenciam as atividades lúdicas simbólicas das crianças, ao mesmo tempo que interferem na construção da percepção que a criança faz de si e o dos outros. Assim, com este estudo consegui perceber de que modo o educador pode otimizar a construção da percepção de si e dos outros em contexto de creche e JI, durante as atividades lúdicas simbólicas, pois ao observar e posteriormente participar nas brincadeiras das crianças o educador pode torná-las mais ricas, mais interessantes, fazendo delas um importante meio de desenvolvimento e aprendizagem de várias capacidades mas também num importante meio de construção da percepção que a criança tem de si e dos outros. Pois é através da brincadeira que a criança vai descobrindo o seu “eu” ao mesmo tempo que descobre o mundo e as pessoas que a rodeiam.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo – E Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, A., Dias, M. & Sobral, A. (2007). A relação entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 12, n. 2, p. 325-334, maio/ago. 2007
Fonte PDF: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a13.pdf>
- Afonso, N. (2005). *A investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Editora ASA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barriga, G. (2010). Brincar é voar na imaginação!. *Cadernos de Educação de Infância*, nº40. pp. 42-43. Lisboa: APEI
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Cordazzo, S., & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ*, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007 92 1º semestre. Rio de Janeiro: UERJ
Fonte PDF: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos de Educação de Infância*, nº40. pp. 11-12. Lisboa: APEI

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! – Relações sociais entre crianças em Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de infância*, nº90, pp. 35-37
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar – O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- Garvey, Catherine. (1979). *Brincar*. Lisboa. Moraes Editores.
- Gomes, B. (2010). Vamos falar de...A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp. 45-46.
- Hérbert-Michelle, L.; Goyette, G. & Gérrald, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp. 4-5. Lisboa: APEI

- Maluf, A. (2003). *Brincar: Prazer e aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Niza, S. & Lino, D. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira, L. & Sousa E. (2008). Brincar para comunicar: A ludicidade como forma de Socialização das Crianças. *Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação*. Região Nordeste – São Luis, MA – 12 a 14 de junho de 2008.

Fonte PDF:
<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R12-0234-1.pdf>
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Pedroza, (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia*, Brasília: UFF, V.17, P. 61-76, Jul/Dez, 2005

Fonte PDF: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a06.pdf>
- Projeto Curricular de Grupo 2012-2013, da Ed. JI.
- Projeto Educativo da Instituição “A”, Outubro 2009.
- Projeto Pedagógico 2012-2013, da Ed. Cr.

- Queiroz, L., Maciel, D. & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, nº34, p: 169-179. Ribeirão Preto
Fonte PDF: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>
- Rolim, A. , Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, v.22,nº2, pp.176-180. Fortaleza
Fonte PDF: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf
- Silva, M. I. L. Da & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sperb, T. & Conti L. (1998). A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz-de-conta. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev/Ago 98.
Fonte PDF: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/07.pdf>
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- 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: Calouste Gulbenkian
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos Pesquisa*, nº92. São Paulo

Anexos

Anexo 1

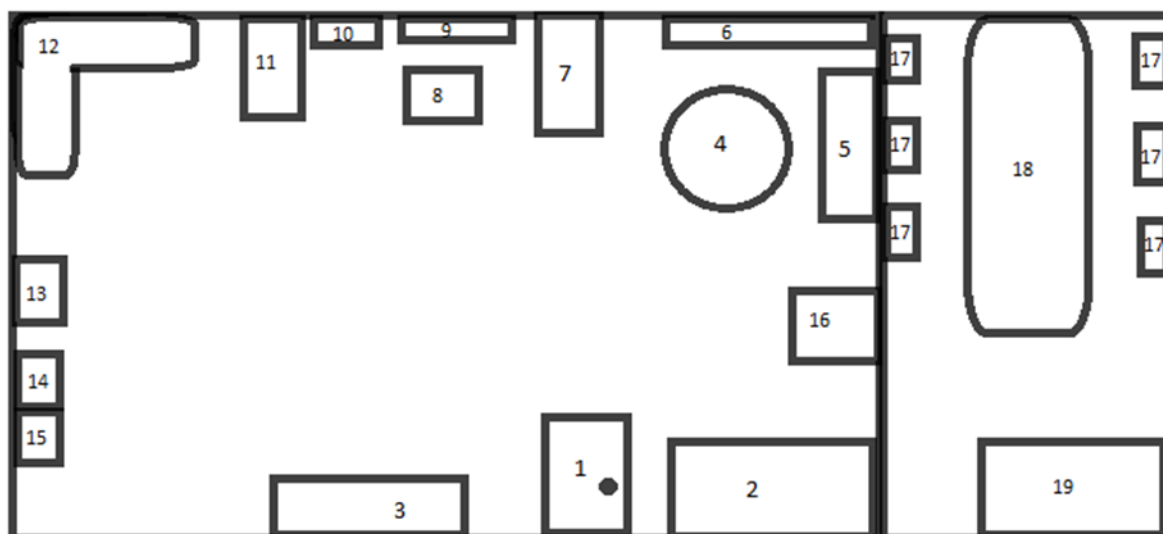


Imagem 1 – Planta da 1ª Sala de Atividades da instituição “A”

Legenda da planta da sala:	
1. Porta da sala	11. Área da Casinha (muda fraldas com banheira)
2. Armário com lavatório e um aquário	12. Área do Sossego (sofá)
3. Área dos Jogos	13. Área da Biblioteca
4. Mesa	14. Área das Construções (peças para construção)
5. Área da Plástica	15. Área das Construções (vários tipos de carros e comboios)
6. Armário	16. Porta para a área da higiene
7. Área da Casinha (armários de cozinha com lava loiça e fogão)	17. Sanitas pequenas
8. Área da Casinha (mesa)	18. Lavatórios (ao nível das crianças)
9. Área da Casinha (espelho)	19. Muda Fraldas (com lavatório para adultos)
10. Área da Casinha (cama das bonecas)	

Quadro 6 – Legenda da Planta da 1ª Sala de Atividades da Instituição “A”

Anexo 2

Rotinas	
07.00 às 08.00	Acolhimento na 2ª Sala de atividades.
08.00 às 08.30	Brincadeiras na sala e momentos de higiene.
08.30 às 09.00	Pequeno-almoço no refeitório.
09.00 às 9.30	Brincadeiras livres na sala – conversas, canções, leitura de histórias, etc.
09.30 às 10.30	Atividades de grupo, no sofá, no chão, na mesa. Momento de diálogo / Apresentação da atividade proposta / Brincadeiras nas áreas.
10.30 às 11.45	Arrumação da sala / Higiene / Merenda da manhã (fruta)
10.45 às 11.20	Brincadeiras no exterior ou no espaço lúdico da sala parque, dependendo do tempo.
11.20 às 11.30	Higiene e preparação para o almoço.
11.30 às 12.20	Almoço no refeitório.
12.20 às 13.00	Higiene e deitar para repouso.
13.00 às 15.15	Repouso na sala.
15.15 às 15.30	Higiene.
15.30 às 16.00	Lanche no refeitório.
16.00 às 16.15	Higiene.
16.30 às 18.00	Brincadeiras livres ou dirigidas, até ao regresso à família
18.00 às 18.30	Entrega das crianças, que ainda não saíram, na 2ª sala de atividades. Encerramento.

Quadro 7 - Rotinas da 1ª Sala de Atividades da Instituição “A”

Anexo 3

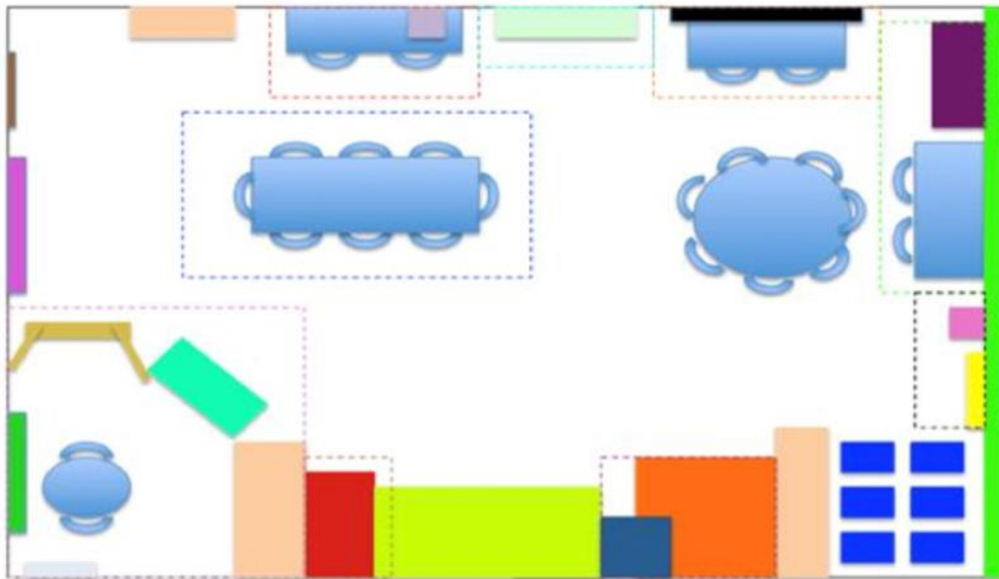


Imagem 2 – Planta da Sala de Atividades da Instituição “B”

Legenda das Áreas da Planta da Sala de Atividades	
Zona Vermelha	Área de Iniciação à escrita
Zona Laranja	Laboratório de Matemática
Zona Verde	Laboratório de Ciência
Zona Azul	Área Polivalente
Zona Cor-de-Rosa	Área do Faz-de-Conta
Zona Castanha	Biblioteca e Centro de Documentação
Zona Preta	Atelier de Expressão Plástica
Zona Roxa	Área das Construções
Zona Azul Claro	Área dos Jogos

Quadro 8 – Legenda da Planta da Sala de Atividades da Instituição “B”

Anexo 4

Rotinas
Acolhimento
Planificação
Merenda da manhã (fruta)
Atividades e/ ou Projetos
Comunicação
Almoço
Atividades de recreio
Atividades culturais
Conselho/Avaliação
Conselho de cooperação (sexta-feira)
Lanche
Retorno à família

Quadro 9 – Rotina da Sala de Atividades da Intuição “B”

Anexo 5

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira		
9h00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento		
9h15							
9h30	Conselho	Conselho	Conselho	Merenda da Manhã	Conselho		
9h45				Preparação pré natação			
10h00	Merenda da Manhã	Merenda da Manhã	Merenda da Manhã	Natação	Merenda da Manhã		
10h15							
10h30	Ex: Musical/Inglês			Preparação pós natação	Língua inglesa		
10h45							
11h00							Ex. Musical
11h15							
11h30							
11h45							
12h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço		
13h00	Recreio Espaços Alternativos	Recreio Espaços Alternativos	Recreio Espaços Alternativos	Recreio Espaços Alternativos	Recreio Espaços Alternativos		
14h00		Informática					
14h15							
14h30							
14h45							
15h00		Ex. Físico-Motora					
15h15	Balanço em Conselho		Balanço em Conselho	Balanço em Conselho	Conselho de Cooperação		
15h30	Lanche		Lanche	Lanche	Lanche		
15h45							
16h00	Recreio Espaços Alternativos	Recreio Espaços Alternativos	Recreio Espaços Alternativos	Recreio Espaços Alternativos	Recreio Espaços Alternativos		

Quadro 10 – Horário das Aulas Extra Curriculares do Grupo de Crianças da Instituição “B”

Anexo 6

Respostas ao Inquérito:

- **Educadora da valência de Creche**

1ª Questão: Que significado assume o brincar no seu currículo enquanto educadora de infância?

O brincar assume o papel principal pois é através da brincadeira, sobretudo na brincadeira livre, que a criança sozinha, com os seus pares ou com os outros adultos da sala, desenvolve cada vez mais competências e vai alargando os seus conhecimentos através das experimentações e explorações sobre os objetos e materiais à sua disposição.

2ª Questão: Como são proporcionados os momentos de brincadeira na sala?

- Com muitos momentos de escolha livre
- Com algumas propostas aliciantes nas áreas da expressão plástica, musical, motora e cognitiva.
- Com variedade de materiais para promover a curiosidade e a criatividade das crianças na interação com os mesmos.
- Recorrendo muitas vezes a “materiais abertos”, desperdícios, etc. Que facilitam as aprendizagens ativas.

3ª Questão: Qual a sua postura durante os momentos de atividade lúdica simbólica?

É importante estar presente como observadora. E ser participante quando as crianças o solicitam, e nos momentos em que é necessário promover e criar algumas estratégias, quando sinto que isso pode enriquecer ou prolongar a atividade lúdica simbólica, de forma a torna-la mais rica.

4ª Questão: Como vê as atividades lúdicas simbólicas como meio de construção da perceção que a criança faz de si e dos outros?

São de extrema importância para o seu autoconhecimento e na vinculação com os outros.

Nesta atividade para além dos papéis de imitação a criança revela-se assim como faz uma projeção do ambiente que a rodeia.

Para mim enquanto educadora apercebo-me da forma como está consigo própria, a relação que estabelece com os seus pares e a envolvimento que tem com os elementos humanos e materiais no seu jogo, no sentido do seu desenvolvimento pessoal e social.

- **Educadora da valência de Jardim-de-infância**

1ª Questão: Que significado assume o brincar no seu currículo enquanto educadora de infância?

O brincar assume um papel fundamental no meu currículo, no sentido em que o vejo como um fator essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Os momentos de brincadeira (individual ou a pares) são um meio para que as crianças construam aprendizagens a diferentes níveis (conhecimentos, relacionais, sociais, entre outros), e por isso, os momentos de brincadeira (livre ou proposta) devem ser frequentes e vivenciados diariamente no contexto de sala.

Os momentos de brincadeiras devem também ser vistos com momentos fundamentais para o educador filtrar “sinais” e informações sobre o desenvolvimento da criança individualmente, bem como a sua posição no grupo. Esses momentos (se observados atentamente pelo adulto) podem também ser vistos como um meio de complementar a avaliação do desenvolvimento da criança.

O educador de infância deve ser um profissional atento e observador destes momentos, mas também ter vontade e disponibilidade para se envolver e participar nestes momentos de brincadeira, podendo fazer observações e registos mais concretos de uma outra perspetiva.

2ª Questão: Como são proporcionados os momentos de brincadeira na sala?

Na sala os momentos de brincadeira são proporcionados diariamente de forma livre, através da escolha das áreas no mapa de atividades. A sala de atividades encontra-se organizada em áreas distintas e as crianças têm a liberdade de poder escolher as áreas que pretendem explorar. Embora as áreas sejam de escolha livre e numa fase inicial tivessem a liberdade de escolher uma área sem limite de crianças por área, em reunião de conselho o grupo decidiu que seria melhor colocar limite de crianças por área como forma de solucionar conflitos e como forma de conseguirem brincar. Ainda assim quando sentem a necessidade de incluir mais alguma criança na brincadeira,

procuram o adulto para negociar com o grupo e assim poderem “alterar” a regra decidida por todos.

Para além dos momentos de escolha livre existem também alguns momentos de brincadeira propostos pelo adulto. Ainda assim, tendo em conta a gestão do tempo e das atividades e temáticas exigidas pela instituição, não permitem que os momentos de brincadeira livre e propostos sejam uma das prioridades na sala, ainda que as considere como uma das mais importantes para o desenvolvimento da criança.

3ª Questão: Qual a sua postura durante os momentos de atividade lúdica simbólica?

A postura que acredito ser a correta e que foi já possível adotar noutra contexto educativo é de mais tempo de presença e participação ativa nos momentos de brincadeira. Atualmente, tal como referido anteriormente, no contexto atual, a gestão do tempo, das atividades e dos recursos humanos, raramente permitem que esses momentos de participação ativa do adulto nos momentos de atividade lúdica aconteçam. Ainda assim, procuro estar atenta e mesmo sem estar no local de brincadeira sempre presente, procuro participar com as crianças nas brincadeiras sempre que estas solicitam ou quando considero que a minha intervenção poder ser significativa em algum momento específico, interagindo com as crianças na brincadeira. Para que isso aconteça, é importante que o adulto se mantenha sempre atento (com olhar de camaleão) e disponível para poder dar resposta.

Por vezes sinto-me um pouco impotente por não conseguir dar a resposta que sei que seria a melhor, uma vez que as crianças sentem necessidade e gostam da presença do adulto nas suas brincadeiras, a prova disso é um dos comentário num portefólio quando se coloca a pergunta “O que mais gostas?” e a criança responde: “Gosto quanto tu (educadora) brincas connosco no faz de conta às princesas e às casas...”; ou outra criança que responde: “Gosto quando a Ana brinca lá fora connosco às mães, aos bebés e aos infantários”.

4ª Questão: Como vê as atividades lúdicas simbólicas como meio de construção da perceção que a criança faz de si e dos outros?

A criança representa na atividade lúdica simbólica as representações que faz do mundo que observa e que a rodeia. É na relação com os outros e nos momentos de brincadeira com os outros que o adulto consegue ter a perceção do papel que a criança assume no grupo e na brincadeira, mostrando-se mais como líder ou simplesmente

assume um papel que lhe é atribuído por outra criança. É através dos papéis que as crianças assumem nestes momentos de brincadeira que por vezes o adulto consegue perceber qual a sua posição perante o grupo.