



Vanessa Catarina Miguel Morgado

Nº 150139013

O Brincar na Creche e no Jardim-de-Infância

“Versão Definitiva”

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dezembro de 2018

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

Orientadora: Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

Agradecimentos

A terminar o presente relatório, tenho de agradecer às pessoas que me ajudaram e apoiaram nesta etapa da minha vida, na concretização de mais um sonho.

Em primeiro lugar tenho de agradecer aos meus pais que me proporcionaram os meios para terminar o meu curso. Ambos foram os meus grandes pilares, nunca me deixaram baixar os braços e acreditaram em mim até ao fim. A eles devo tudo.

Ao meu marido, por me dar apoio nos momentos em que me apetecia desistir e por me fazer acreditar que eu seria capaz de concluir esta etapa. Foi sem dúvida, o meu maior apoio.

Em geral, a toda a minha família pois sempre estiveram presentes nos grandes momentos da minha vida e nesta fase, não poderia ser diferente.

Quero agradecer à minha amiga Lúdia, por me ajudar a fazer o abstract, me dar força nos momentos mais difíceis, me incentivar e me fazer acreditar que eu seria capaz de concluir esta etapa.

Um especial agradecimento à professora Ana Francisca Moura, a minha orientadora, que sempre me apoiou, incentivou e orientou disponibilizando-se sempre para me ajudar no que mais precisava.

Quero agradecer às educadoras cooperantes, por demonstrarem sempre disponibilidade para me ajudarem e por partilharem as suas práticas. Ambas foram bastante importantes no meu percurso e sempre tiveram uma palavra de apoio nos momentos de mais dificuldade.

Para terminar, mas não menos importante, tenho de agradecer a todas as crianças que estiveram presentes neste meu percurso, sem elas não teria sido possível. Obrigada a todas, por todos os momentos e ensinamentos que me proporcionaram.

A todos, o meu mais sincero Obrigada!

Resumo

O presente relatório tem como tema principal “ O brincar na Creche e no Jardim de Infância”. Tem como objetivo compreender e interpretar de que forma as educadoras de infância promovem o brincar nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

A realização deste estudo foi baseada nas observações e experiências vividas nos estágios de Creche e Jardim-de-Infância, desenvolvidos a partir da unidade curricular de Estágio em Educação de Infância, que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A metodologia deste projeto enquadra-se no paradigma interpretativo, orientado por uma investigação qualitativa e baseada na abordagem de investigação-ação. Foi essencial a seleção das ferramentas no que diz respeito à recolha de informação. Destaca-se, a observação participante, as notas de campo, o registo fotográfico, o inquérito por questionário e a análise documental. Através destes dispositivos, foi possível compreender melhor as perspetivas e práticas pedagógicas que a educadoras defendem e colocam em prática.

A análise do questionário evidenciou a importância que as educadoras cooperantes atribuem às brincadeiras livres das crianças, na sequência de interações que as crianças desenvolvem umas com as outras e com os adultos. As educadoras defendem a importância de organizar os espaços e rotinas, de forma a proporcionar todos os meios necessários para ir ao encontro das necessidades das crianças.

O estudo realizado permite salientar que o brincar é valorizado e destacado nas práticas das equipas pedagógicas, enquanto atividade fundamental para o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças.

Palavras-chave:

Brincar, Creche, Jardim-de-Infância, desenvolvimento, aprendizagens, Educadora de Infância.

Abstract

The present report has as main theme “Play in day-care and kindergarten”. Has as objective understand and interpret in what way childhood educators promote play in day-care and kindergarten contexts.

The realization of this study was based on the observation and experiments lived in day-care and kindergarten internships, developed from the curricular unit of internship in childhood education, the integrate the masters in preschool education.

The methodology of this Project fits the interpretative paradigm, oriented by qualitative research and based on the research-action approach. It was essential the tools selection, in regard to the collection of information. Stands out the participatory observation, field notes, the photographic record, the questionnaire survey and the documentary analysis. Through these devices it was possible to better understand the perspectives and pedagogical practices that educators defend and put into practice.

The survey analysis evidenced the importance that the cooperating educators attribute to the children’s free play, in the sequence of interaction that the children develop with each other and with adults. The educators defend the importance of organizing spaces and routines, in order to provide all the necessary means to meet the needs of the children.

The study made it possible to emphasize that the Play is valued and highlighted in practices of the pedagogical teams, as fundamental activity for the development/learning process of the children's.

Keywords:

Play, day-care, kindergarten, development, learning, childhood education

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Abstract	v
Índice de Imagens.....	viii
Introdução.....	10
Capítulo I- Enquadramento Teórico de Referência.....	13
1. Brincar em Educação de Infância.....	14
1.1. Perspetivas sobre o brincar	14
1.2. Importância do brincar no desenvolvimento da criança	17
1.3. Modalidades do brincar	20
1.4. Intervenção do Educador de Infância	23
Capítulo II- Metodologia de Investigação	27
1. Investigação Qualitativa	28
2. Investigação-Ação	30
3. Procedimentos de recolha, de registo e análise de informação	31
3.1. Observação participante.....	32
3.2. Notas de Campo.....	32
3.3. Registo multimédia- fotografias e vídeos.....	33
3.4. Inquérito por questionário	34
4. Análise da Informação Recolhida nos Contextos	35
5. Os contextos de estudo	36
5.1. Contexto de Creche- Instituição A.....	36
5.1.1. Descrição dos grupos.....	38
5.1.2. Descrição dos espaços e materiais.....	40
5.1.3. Descrição da Rotina	45
5.2. Contexto de estudo de Jardim de Infância- Instituição B	50
5.2.1 Descrição do grupo.....	51

5.2.2	Descrição dos espaços e materiais	53
5.2.3	Descrição da Rotina	56
	Capítulo III- Apresentação e interpretação da intervenção	59
1.1.	Intervenções no contexto de Creche	60
1.1.1.	Intervenção 1- Jogo das cores	60
1.1.2.	Intervenção 2- Potes/Garrafas sensoriais e quadro sensorial	65
1.2.	A intervenção no contexto de Jardim-de-Infância	69
1.2.1.	Intervenção 3- Jogos Tradicionais	69
1.3.	Análise da concepção das educadoras cooperantes	76
	Capítulo IV- Considerações Globais	80
	Referências Bibliográficas	85
	Apêndices	90
	Apêndice I- Imagens de alguns momentos de brincadeira na Creche	90
	Apêndice II- Imagens de alguns momentos de brincadeira no Jardim de Infância	93
	Apêndice III- Notas de Campo em contexto de Creche e Jardim-de-Infância	96
	Apêndice IV- Inquéritos por questionário respondidos pelas educadoras cooperantes de creche e Jardim de Infância	101

Índice de Imagens

Imagem 1- Jogo das cores.	61
Imagem 2- Crianças a explorarem as bolas.	62
Imagem 3- Garrafas e potinhos sensoriais.....	66
Imagem 4- Crianças a explorarem as garrafas e potinhos sensoriais.	67
Imagem 5- Criança a explorar um potinho com pompons.	67
Imagem 6- Quadro sensorial.....	68
Imagem 7- Crianças a explorarem as várias texturas do quadro sensorial.	69
Imagem 8- Eu com as crianças a jogar ao “macaquinho do chinês” no exterior.	72
Imagem 9- Crianças a jogarem ao jogo das cadeiras.....	75
Imagem 10- Crianças a brincarem com puzzles.	90
Imagem 11- Crianças a brincarem com vários materiais de decoração de Natal (fitas, bolas).	91
Imagem 12- Crianças a explorarem materiais de construção.	91
Imagem 14- Crianças a explorarem materiais de construção.	91
Imagem 13- Crianças a brincarem com vários fatos de Carnaval.	91
Imagem 16- Criança a gatinhar atrás da garrafa sensorial.....	92
Imagem 15- Crianças a brincarem com as garrafas e potinhos sensoriais.	93
Imagem 17- Crianças a brincarem na área da garagem.....	93
Imagem 18- Brincadeiras com carros na área da garagem.....	94
Imagem 19- Crianças a jogarem ao jogo dos pares.	94
Imagem 20- Criança a brincar na área da garagem.	94
Imagem 21- Crianças a brincar com a bola no exterior.....	95
Imagem 22- Exploração de materiais de encaixe. Crianças a cantarem os parabéns.....	95
Imagem 23- Exploração de materiais de construção.	Error! Bookmark not defined.

Siglas e Acrónimos

CATL- Centro de Atividades de Tempos Livres

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como principal objetivo compreender de que forma as educadoras de infância promovem o Brincar nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância.

A seleção de um tema não foi tarefa fácil, uma vez que havia outros temas que cativavam, que permitiriam aprofundar os meus conhecimentos, temas igualmente importantes para o meu futuro como educadora de infância. Optei por vivenciar a prática, quando iniciei o meu primeiro estágio em creche, observei que a educadora dava bastante importância ao brincar e referiu que o mais importante era as crianças fazerem aquilo que realmente gostam e não estar a forçar determinadas atividades que podiam não promover qualquer tipo de aprendizagem.

Um outro aspeto, a par com as observações do estágio, foram lembranças do meu passado, relacionadas com o jogo, quer da minha infância, quer de vivências que fui tendo no meu percurso escolar, quando já estava mais dirigida para a profissão de educadora, que pretendia exercer futuramente.

A maior parte da minha infância foi passada em amas, estive apenas um ano em Jardim-de-Infância. Os meus pais contam que sempre fui uma menina muito bem comportada e um pouco mimada, talvez por ser filha única, sempre habituada a brincar sozinha, a única altura que tinha companhia era quando me juntava às minhas primas. Nas amas era raro ter a companhia de outras crianças, assim sempre fui acostumada a ter os meus próprios brinquedos. No Jardim-de-Infância, a minha adaptação foi um pouco complicada, a sala tinha muitas crianças, faziam muito barulho e tinha de partilhar os brinquedos com colegas, o que no início me fez alguma confusão.

Ao longo do tempo, na família, a quarta geração estava a chegar, ou seja, as minhas primas e primos estavam a começar a ter filhos, começou a despertar um outro lado meu que até então era desconhecido, comecei a adorar crianças, gostava imenso de brincar com elas, tomar conta, até mesmo dar-lhes o comer. A minha mãe muitas vezes na brincadeira dizia: “tu tens mel”, no que dizia respeito às crianças, querendo dizer que tinham atração por mim.

Quando ingressei no décimo ano, optei por um curso que estava relacionado com crianças. No décimo segundo ano, por opção, realizei o estágio em Jardim-de-Infância. Para primeira experiência gostei muito, e apesar de pouco conhecimento sobre o assunto, senti que o que aprendi ao longo dos três anos deste curso ainda não era o suficiente, ainda assim identifiquei-me com o método da educadora: enquanto umas crianças faziam as atividades as restantes exploravam a sala. Gostava de estar atenta a tudo, quer às atividades propostas pela educadora, quer às brincadeiras, mas aquilo que preferia era mesmo estar a brincar com os mais pequenos, e viajar nos imaginários delas.

Mais tarde quando frequentava a licenciatura em Educação Básica tive novamente estágio em Jardim-de-Infância, mas não correu como esperava, depressa percebi que o trabalho da educadora se baseava na realização de fichas de vários conteúdos. Esta forma de trabalhar complicou a minha intervenção nessa sala, pois tive de seguir o que a educadora pretendia. As crianças brincavam quando terminavam as fichas, e quando iam para o exterior a meio da manhã e a seguir ao almoço. Esta experiência fez-me pensar “se as crianças não brincarem nestas idades, quando é que vão brincar?”.

Quando cheguei aos estágios do mestrado percebi que afinal, o que pensava não estava assim tão errado, ou seja, é nesta altura que as crianças têm de brincar e sentirem-se bem com aquilo que fazem, e não, fazerem atividades só porque sim. Tudo o que é feito tanto na Creche, como no Jardim-de-Infância tem de fazer sentido, para as educadoras mas sobretudo, para as crianças.

Todos estes momentos vivenciados foram motivos para escolher este tema.

Esta investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, sendo utilizada uma das metodologias de investigação qualitativa, a investigação-ação. Desta forma, tendo em conta o tema deste relatório, enunciei a seguinte questão de investigação-ação:

“ Como podem as educadoras promover os momentos de brincar na creche e no jardim-de-infância? ”.

As finalidades que tive presentes para desenvolver este estudo foram, por um lado, perceber porque é que o brincar é realmente tão importante para o desenvolvimento e

aprendizagem das crianças, e por outro, que estratégias as educadoras usavam nas rotinas para promover o brincar, nomeadamente a forma como as educadoras podem interagir com as crianças durante as brincadeiras livres.

Para responder a estas questões tive sempre bastante atenção às interações dos adultos com as crianças, principalmente nos momentos de brincadeira, não só dentro da sala mas também no exterior. Isto porque, particularmente no estágio em Jardim-de-Infância, a educadora dava bastante importância, às idas ao exterior, notava-se nas crianças que quando não iam ao recreio ficavam mais agitadas e muitas vezes aborrecidas.

As minhas intervenções também foram essenciais para tirar algumas conclusões neste estudo, no que diz respeito à interação das crianças com materiais e à relação delas entre si.

Para me auxiliar a realizar o estudo, utilizei diversos procedimentos de recolha de informação; a observação participante, as notas de campo, o inquérito por questionário, fotografias, com o objetivo de esclarecer a temática em estudo.

No que diz respeito à estrutura, este relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é relativo ao enquadramento teórico de referência, analiso concepções de vários autores no que diz respeito à importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, modalidades do brincar, evidencio a brincadeira livre e o jogo, termino com reflexões sobre a intervenção do educador de infância.

No segundo capítulo apresento a metodologia utilizada no estudo, assim como os procedimentos de recolha e tratamento de informação que foram mobilizados no processo de investigação. Caracterizo os contextos educativos onde estagiei, quer de Creche, quer de Jardim-de-Infância e os grupos de crianças.

Num terceiro capítulo apresento a minha intervenção nos dois contextos de estágio e as reflexões que emergiram. Apresento, ainda, uma análise as concepções das educadoras de infância, com base nas respostas aos inquéritos por questionários.

No quarto e último capítulo, apresento as considerações globais do estudo, um balanço de todo o processo, dificuldades que fui sentindo, bem como as aprendizagens que

contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto educadora de infância.

Capítulo I-

Enquadramento Teórico de

Referência

1. Brincar em Educação de Infância

1.1.Perspetivas sobre o brincar

O conceito brincar é um conceito amplo, complexo e analisado em diferentes perspetivas por vários autores, pelo que apresentarei várias conceções de brincar, que podem complementar-se entre si.

De um modo geral os diversos investigadores consideram o brincar como uma atividade característica da infância, importante para o crescimento das crianças, pois permite que as crianças vivenciem as mais diversas experiências que contribuem para o seu desenvolvimento. Ao brincar, as crianças interagem com os seus pares, estes momentos permitem que compreendam que não são os únicos sujeitos da ação, para alcançar os seus objetivos, precisam de levar em conta que os outros (Ferreira, 2010).

A perspetiva de Lev Vygotsky sobre o jogo é uma referência, foi desenvolvida em grande parte na obra “*A formação social da mente*” (1989). Para este investigador, brincar é uma atividade humana criativa, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na formação de novas eventualidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novos formatos de fazer relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Na perspetiva de Neto, Barreiros e Pais (1989), brincar é uma atividade fundamental à vida infantil, é universal, é através do brincar que a criança aprende a viver e comunicar:

“ (...) brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos” (Neto, Barreiros e Pais, 1989:57).

Vários autores salientam a vertente cultural do brincar. Os significados e conceções que cada cultura concede ao brincar, afetam a forma como as famílias encaram o momento

lúdico, ou seja, para Curtis (2006), citado por Moyles e cols. (2006), os valores retirados do seio familiar não podem ser esquecidos, uma vez que, têm bastante influência nos comportamentos e principalmente no momento da brincadeira.

Neste sentido também Azevedo (1996:40), refere que o brincar “(...) afeta a maior parte das aquisições humanas e é o fundamento básico de toda a cultura (...)”.

Kishimoto (2003), referindo a teoria de Piaget, analisa que o brincar é compreendido como um procedimento de assimilação, surgindo dotada de características simbólicas: atividade espontânea ou atividade que oferece prazer. Para Piaget (1946), o jogo é essencial na vida da criança, pois prevalece a assimilação: no jogo, a criança apropria-se daquilo que percebe da realidade. Piaget (1946) classifica em fases o desenvolvimento do jogo na criança, de acordo com Eichelberger de Oliveira, (2006:2):

Primeira fase: adaptações puramente reflexas. A criança age conforme os instintos essenciais, como por exemplo, a sucção como refeição.

Segunda fase: as condutas adaptativas continuam, mas começam com uma diferenciação: a dualidade. Como exemplo, temos os jogos da voz, as primeiras lalações.

Terceira fase ou fase das relações circulares secundárias: o processo é semelhante, mas a diferença entre jogo e assimilação intelectual é mais nítida. Nesta fase a criança aprende a manipular objetos, descobre que eles fazem barulho.

Quarta fase ou fase da coordenação dos esquemas secundários: prolongam-se as manifestações lúdicas, pois elas são executadas por pura assimilação, por prazer e sem esforço, tendo em vista atingir uma finalidade.

Quinta fase: acontece a transição entre as condutas rituais e o símbolo lúdico, onde as manifestações aparecem com uma fertilidade muito maior de combinações. O jogo apresenta-se como uma ampliação da função de assimilação, para além dos limites da adaptação atual.

Sexta fase: nesta fase o lúdico desliga-se do ritual, sob a forma de esquemas simbólicos, graças ao progresso de sua representação. Isso concretiza-se quando a inteligência experimental passa a uma combinação mental, a imitação externa à imitação interna.

Spodek e Saracho (1998), fazem referência ao ato de brincar como sinónimo de catarse, possibilitando à criança controlar momentos difíceis, libertando-se de sentimentos e emoções com os quais não conseguem lidar. Através das brincadeiras, as crianças relembram situações aflitivas e conseguem conter a dor, auxiliando-se da fantasia dos jogos de faz-de-conta. O mesmo se verifica em relação a constituintes afetivos das situações mais positivas da vida.

Eichelberger de Oliveira (2006:3) analisa esta obra do seguinte modo:

“O brincar tem um lugar e um tempo, acontecendo primeiro entre mãe e bebê, segundo as experiências de vida. Brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde, além de conduzir aos relacionamentos grupais. Brincar é fazer. (...) No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos, escolhidos com significado e sentimentos oníricos. Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais”.

Brincar envolve o corpo devido à manipulação de objetos. A criatividade é fundamental e é através dela que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida, diz Winnicott (1995).

Também Wajskop (1995) refere que o brincar é a forma que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas.

Brincar é uma atividade de grande importância na vida das crianças, e que começa desde muito cedo, logo que nasce, o bebê revela bem as suas capacidades de brincar.

O processo de brincar é multifacetado e a criança só aprende exercendo-o, ou seja, é importante que a criança brinque para instruir-se e essa ação poder ter sentido para ela, promovendo o seu progresso e aprendizagem. Segundo a perspectiva de Brougère (s.d, citado por Kishimoto, 2002) o brincar necessita de ter significado para a criança, para tal, é essencial que a criança brinque e que esse instante faça sentido para ela.

Devemos dar relevo à perspectiva que analisa o brincar como um momento prazeroso. Como refere Curtis (2006, citado por Moyles e cols. 2006) no brincar o mais importante não é resultado, mas sim o processo pelo qual a criança passa durante a exploração.

No momento da brincadeira é importante que a criança esteja interessada envolvendo-se totalmente na ação, retirando prazer da mesma. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016:10), o brincar caracteriza-se pelo “(...) envolvimento da criança, demonstrando através de sinais como prazer, persistência e empenhamento.”

1.2.Importância do brincar no desenvolvimento da criança

O brincar surge muito cedo na vida do ser humano, mesmo antes do seu nascimento, “o bebê brinca na barriga da mãe” (Cordeiro, 1996: 11) e prolonga-se até ao fim dos seus dias. Contudo, durante os seus primeiros anos de vida é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, citamos Santos (1999), que refere que o brincar está sempre presente na vida da criança, pois ao nascer a criança já apresentam a necessidade de brincar através das suas movimentações.

O brincar é um estimulador do desenvolvimento da criança. Através da brincadeira a criança fortalece a sua identidade e desenvolve o pensamento.

Na obra “*A formação social da mente*”, Vygotsky (1984), estabelece uma relação estreita entre o jogo, aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares. A aquisição do conhecimento dá-se através das zonas de desenvolvimento: real e proximal.

Zona de desenvolvimento real: é a do conhecimento já adquirido, o que a pessoa traz consigo. *Zona de desenvolvimento proximal*: define como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio, com orientação de pessoas mais capazes, que já tenham adquirido estes conhecimentos.

O jogo cria a zona de desenvolvimento proximal e acorda vários processos internos de desenvolvimento, que operam quando a criança interage com outras pessoas, em cooperação.

O jogo promove o desenvolvimento da auto-regulação: “Sempre que no jogo há uma situação imaginária, há regras – não regras estabelecidas de antemão e que mudam durante o decurso do jogo, mas regras que brotaram da situação imaginária... No jogo a criança é livre. Mas esta liberdade é ilusória” Vigotsky (1984 citado por, Bodrova e Leong 2006:13).

O jogo ajuda a criança a desenvolver a capacidade de auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo, isto é, a realizar esses comportamentos seguindo regras externas ou interiorizadas, em vez de agir por impulso.

O jogo também contribui para a formação de regras que a criança tem de seguir, por exemplo, quando aceita fazer de “bebé” e não de “mãe” (o bebé não usa facas e tem de esperar que lhe deem de comer) ou de usar um prato de papel para fingir que é um volante e não uma tarte (pode dar uma dentada se for uma tarte, mas não se for um volante), Bodrova e Leong (2006:14).

O jogo promove o pensamento abstrato, “Do ponto de vista do desenvolvimento, o facto de criar uma situação imaginária pode ser considerado como um meio de desenvolver o pensamento abstracto” (Vigotsky 1984 citado por Bodrova e Leong 2006:13).

Para brincarem as crianças precisam de momentos, espaço e tempo, que muitas vezes não lhes é facultado. É relevante que tal aconteça, para que consigam experienciar e vivenciar novas situações, tendo como resultado o seu crescimento a todos os níveis (motor, cognitivo, social e emocional). Segundo Smith (2006, citado por Moyles e cols., 2006:26), é através do brincar que as crianças adquirem habilidades: “ (...) sociais, intelectuais, criativas e físicas”.

Segundo Ferland (2006) o brincar potencia o desenvolvimento da criança, uma vez que desenvolve aptidões e atitudes que mais tarde serão importantes em diversas situações da sua vida. Através do brincar a criança estará a preparar-se para a sua vida no futuro.

Uma das mais valias do brincar é que faculta à criança aprender a aprender durante a ação. Para que tal seja praticável é indispensável que os adultos, principalmente, os educadores de infância constatem que a criança necessita de tempo para brincar, tempo para investir nas brincadeiras auto iniciadas ou nas atividades propostas. As crianças

necessitam de tempo para brincar e explorar os materiais, o que por vezes, não é respeitado pelo adulto que intercede não respeitando o que a criança está a fazer, porque não está atento ou porque é essencial cumprir momentos da rotina.

As crianças quando brincam podem estar sozinhas, em interação com as outras crianças e com os adultos. Estas interações fazem com que estas estabeleçam ligações com os pares e ao mesmo tempo fortaleçam a área de expressão e comunicação, a área de desenvolvimento pessoal e social. Para além disso, ao estarem em interação com os outros as crianças desenvolvem capacidades para viver em grupo. Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) a brincadeira é importante estabelecer relações entre as crianças e os adultos promovendo assim várias competências sociais, de comunicação e o domínio da expressão oral.

O lúdico é essencial para que a criança não deixe de ter interesse e consiga adquirir conhecimentos através da ação. É através desta situação que a criança utiliza os cinco sentidos para explorar e brincar, sentindo-se entusiasmada. No entanto, para que isto aconteça é importante que o educador ocasione e adequue os espaços e os materiais, de forma a poder responder às necessidades e interesses das crianças, bem como às suas ações. Assim, o educador consegue trabalhar algumas conceções com as crianças e promover o seu desenvolvimento holístico.

Tal como refere Nedospásova (s.d, citado por Pimentel,2007), o jogo potencia a interação com as outras crianças, ajudando assim a desenvolver a capacidade de ouvir os outros e os seus pontos de vista.

Outra característica do brincar é o facto, de muitas vezes, nas brincadeiras surgirem discórdias devido à posse de brinquedos. Assim, e de forma a resolver a situação deve existir diálogo e negociação, que são dois aspetos bastante relevantes para a criança compreender que existem regras. Assim, a criança vai aprendendo a viver em grupo, em sociedade e a resolver os seus problemas através da negociação.

Malaguzzi, citado por Lino, (2013: 119) refere que “(...)conflito e a negociação são forças indispensáveis para o crescimento”.

1.3.Modalidades do brincar

Vários autores, como por exemplo Piaget (1946), referem-se ao brincar usando o termo jogo, dando-lhe a mesma significação. Neto (s.d) afirma que jogar/brincar são dois termos semelhantes que são ambos comuns no comportamento das crianças. É semelhante a opinião de Kishimoto (2003) frisando que o brincar/jogo são um meio que proporciona a criação de situações de ensino-aprendizagem.

Para Montaigner (s.d, citado por Kishimoto, 2003) o jogo serve como ferramenta de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, o jogo promove o desenvolvimento da linguagem, a partir das interações. Para Smith o brincar proporciona à criança oportunidade de se manifestar, de experienciar novas ideias e sentir-se livre, uma vez que “(...) permite desenvolver a criatividade e a imaginação.” Smith (s.d, cit. por Moyles e cols., 2006: 27).

DeVries e Kamii, citados por Spodeck e Saracho (1998), mencionam que os jogos pedagógicos são úteis e por esse motivo devem: “sugerir algo interessante e desafiante para as crianças descobrirem como fazer; Possibilitar que as próprias crianças avaliem o seu sucesso; Permitir que todos os jogadores participam ativamente durante o jogo” (Spodeck e Saracho, 1998:223).

Os mesmos autores defendem ainda que através do jogo as crianças poderão alcançar as metas da educação para a primeira infância, pois tornam-se mais autónomas, desenvolvem a capacidade de se descentrarem e coordenarem diferentes pontos de vista, e de manifestarem ideias, questões e problemas interessantes, criando assim, relações entre as coisas.

Já na brincadeira livre, a criança tem a oportunidade de determinar o que fazer com os objetos, sem qualquer tipo de indicações por parte do adulto. Assim, esta modalidade de brincadeira tem como objetivo, beneficiar a imaginação, a criatividade e fantasia da criança, tal como é referido por Ferland (2006).

Segundo o mesmo autor, a experiência da brincadeira livre tende a beneficiar o pensamento criativo da criança muito mais do que a brincadeira planejada. Assim, a criança pequena terá muito mais satisfação e proveito em desfrutar da brincadeira livre pois poderá aprender mais.

Na educação de infância podemos encontrar dois tipos de brincar - o brincar livre e o brincar estruturado. O brincar livre são as brincadeiras que aparecem da iniciativa das crianças. Apesar de partirem da escolha das crianças sem objetivos educativos, são muito marcantes pelas aprendizagens e novas cognições que proporcionam. O brincar estruturado é a atividade orientada pelo educador de infância que tem um objetivo específico, a aprendizagem de conteúdos. Deste modo, em educação de infância o brincar livre e o brincar estruturado complementam-se.

Vygotsky (1984) fala do faz-de-conta. Diz que as maiores aquisições das crianças são conseguidas no brinquedo, que no futuro se tornarão níveis básicos do real e da moralidade. No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento que só pode ser completamente atingido com assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos. Durante a brincadeira, todos os aspetos importantes da vida da criança tornam-se tema do jogo.

As brincadeiras livres são as que as crianças gostam mais, pois brincam com o que querem e com quem querem. Ao realizar este tipo de brincadeiras fá-lo naturalmente, ou seja, é de forma voluntária que a criança brinca, partindo para a ação sem a ordem de outra pessoa. Assim, a criança consegue retirar prazer do momento, não se sentindo obrigada a fazer algo com o qual não se identifica, tendo assim motivação e interesse pelo que está a fazer.

Piaget (1978, citado por Kishimoto 2003) refere que a brincadeira está definitivamente ligada à naturalidade, à voluntariedade e ao prazer que a criança demonstra.

Como foi anteriormente referido, as crianças, ao brincarem ao “faz-de-conta”, tentam desempenhar situações do seu dia-a-dia. Quando brincam ao “faz-de-conta”, as crianças desenvolvem inúmeras competências tais como a resolução de problemas, habilidades linguísticas bem como cooperação. Para este tipo de brincadeiras as crianças utilizam

brinquedos, sendo estes um complemento para as mesmas. O brinquedo é usado pelas crianças como desejam, ou seja, têm um objeto e atribuem-lhe a significação real ou não. Um exemplo: quando uma criança utiliza a peça de lego retangular para servir de telemóvel. Isto acontece com crianças muito pequenas, que ainda não tem a conceção do significado dos objetos, no momento da brincadeira e vão começar a usá-lo da forma que querem (Vygotsky, s.d, citado por Kishimoto, 2003). Todavia, o que realmente interessa é o significado, o uso que a criança dá ao brinquedo.

Vários investigadores que seguiram as pisadas de Vygotsky (1984), como Bodrova e Leong (2006), dão o seguinte exemplo:

No jogo, ao usar vários adereços para representar “coisas reais”, as crianças aprendem a separar o significado ou ideia do objecto, do objecto em si. Quando a criança faz de conta que conduz um bloco no tapete, como se fosse um camião, separa a ideia de camião do camião real e liga-a ao bloco. Esta capacidade de separar o significado do objecto é precursora do desenvolvimento do pensamento abstracto.

Por exemplo, as crianças podem usar a mesma caixa de cartão, primeiro como garagem, depois como bomba de gasolina e finalmente como mercearia. Dado a caixa ter a mesma aparência quando representa os três edifícios, as crianças têm de comunicar a sua mudança de função, atribuindo nomes diferentes, porque, de outro modo, a criança que está a fazer de mecânico acaba a mudar os pneus na mercearia! (Bodrova e Leong, 2006:13).

Para Vigotsky (1984), este sucessivo nomear e renomear no jogo, ajuda as crianças a dominar a natureza simbólica das palavras. Leva, no futuro, a que compreendam a relação única que existe entre as palavras e os objectos, que significam e, finalmente, à emergência da consciência metalinguística – o conhecimento do modo como a linguagem funciona.

O brinquedo é sem dúvida um objeto bastante rico, pois não só favorece a ação como as interações, mas também a imaginação, bem como a criatividade das crianças quando brincam (Magalhães 2003).

1.4. Intervenção do Educador de Infância

Na última década assiste-se a uma frequência crescente de crianças de diferentes culturas e etnias nas salas de educação de infância (tal como noutros contextos formais de educação e ensino). Esta realidade atual leva à necessidade de uma pedagogia diferenciada, exigindo ao educador de infância, enquanto mediador e agente educativo, uma planificação da sua ação refletida e contextualizada para melhor atender às especificidades de cada criança e do grupo enquanto um todo.

Nesta perspetiva, pretende-se a adoção de práticas com intencionalidade educativa e que visem a promoção de oportunidades de aprendizagem significativas para a criança, adequadas às suas necessidades e interesses e alargando os seus conhecimentos e saberes prévios.

O educador de infância possui um papel essencial no que respeita às brincadeiras das crianças. Tem um papel não só de mediador, mas também de observador, uma vez que é através da observação que vai percebendo a criança e compreendendo o seu nível de desenvolvimento e conhecimento. Ferreira (2010:12), menciona que “a partir das observações (...) podemos obter informações essenciais, relacionadas com a formação pessoal e social, (...) a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo”. Neste procedimento o educador percebe as brincadeiras das crianças e dá-lhes sentido. Vygotsky (1984, citado por Gaspar, 2010:9) confirma esta afirmação mencionando que o educador deve identificar “o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade”.

Como analisámos anteriormente, Vigotsky (1984) apresenta uma perspetiva do jogo relacionada com o contexto social em que a criança cresce. Tanto adultos como crianças mais velhas fazem parte desse contexto social. Se nem uns nem outros brincarem com as crianças mais novas, servindo de modelo ao desempenho de um papel ou ao uso de um adereço para fazer de conta, o jogo pode nunca se desenvolver. Enquanto as gerações passadas aprenderam a brincar com os irmãos e vizinhos mais velhos, as crianças dos 3 aos 5 anos passam hoje a maior parte do tempo em grupos de crianças da

mesma idade, frequentemente sem modelos de jogo. Bodrova e Leong (2006:14) interrogam:

Quais as implicações de tudo isto para os educadores de infância?

Precisam de aceitar mais uma responsabilidade: a de ensinar as crianças a brincar. Só se a tarefa de promover o jogo for encarada com a mesma seriedade e intencionalidade com que se considera a promoção do desenvolvimento cognitivo ou da linguagem da criança se poderá garantir que o potencial do jogo, ou, nas palavras de Vigotsky (1984, citado por Bodrova e Leong 2006:14), “a fonte que conduz o desenvolvimento”, seja plenamente realizado.

Quando a criança está a brincar e está envolvida na brincadeira, o educador participa e intervém na mesma, não deve impor nem fazer reparos ao que as crianças estão a fazer. Deve participar e fazer o que a criança lhe pede. O educador ao ter este papel e ao acompanhar as instruções das crianças faz com que estas estejam motivadas e interessadas na ação.

Tal como referi anteriormente, é fundamental a participação do educador de infância nos momentos lúdicos, pois fortalece as interações, entre as crianças e entre a criança e o próprio, e potencia a criatividade. Como refere Gomes (2010:46), “(...) a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação das crianças”.

O mesmo autor aponta que o educador não conseguirá determinar alguns dos efeitos no que respeita ao brincar, mas pode controlar outros aspetos. Os educadores conseguirão direcionar a brincadeira educativa quando esta é delineada, iniciada e direcionada no início de uma atividade proposta.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o autor sugere que o educador deverá antecipar no ínfimo meia hora para as crianças conseguirem usufruir da brincadeira, pois este tempo que está destinado possibilita às crianças passarem por atividades preparatórias e prepararem temas para os jogos dramáticos.

Os educadores devem ainda ser sabedores dos processos do brincar e assim, utilizar os benefícios que retira das suas análises como base para criar momentos entusiasmantes e possibilitar mudanças e adequar, por vezes, as brincadeiras das crianças. Assim, ao

observar a forma de brincar das crianças, o educador conseguirá compreender qual a estratégia mais eficaz a ser usada para melhorar a brincadeira natural e espontânea, para que esta adquira um valor pedagógico e ao mesmo tempo consiga assegurar as suas qualidades lúdicas. Se a brincadeira se tornar produtiva, o educador conseguirá elogiar a criança ou o grupo para os motivar no prosseguimento da atividade (Spodeck e Saracho, 1998). Segundo os mesmos autores, é essencial que o educador não se intrometa excessivamente na brincadeira das crianças, ao tornar-se participante ativo, para que não lese o momento da brincadeira, pois assim o seu empenhamento poderá tornar-se uma conturbação e as crianças poderão dar como concluído aquele momento.

É bastante importante que nas salas de Creche e Jardim-de-Infância os educadores de infância valorizem o momento de brincar, uma vez que é um direito das crianças e um grande potencializador do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem como temos vindo a analisar.

De acordo com estas reflexões, o educador de infância enquanto gestor do currículo, compõe os espaços e os materiais, de forma a que as crianças façam aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para um melhor desenvolvimento (Silva Marques, Mata & Rosa, 2016).

Segundo Ferreira (2010) é essencial que o educador tenha bem presente a ideia do que é realmente o brincar, estando assim informado sobre a sua relevância. Para o mesmo autor é fundamental que o educador explique às famílias, a relevância do brincar na progressão das crianças, para que estes percebam que brincar não é apenas uma forma de ocupar o tempo mas sim são momentos muito importantes para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Brougère (1993, cit. por Kishimoto, 2003) no jogo a criança consegue expressar-se naturalmente, apresentando o que efetivamente são as suas inclinações, ou seja, o que realmente a estimula e cativa.

De Vygotsky aprendemos que a prática psicopedagógica adequada é não somente deixar as crianças brincarem, mas, fundamentalmente ajudá-las a brincar, brincar com as crianças e até mesmo ensiná-las a brincar.

Concluimos que o brincar, o jogo, é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos e, desta forma, valorizar o tempo / espaço de jogar de cada um de nós. Pelo jogo podemos ser agentes facilitadores, fundamentais na evolução de crianças e nossa própria evolução como aprendentes.

Capítulo II-

Metodologia de

Investigação

Neste capítulo apresento a forma como procedi na investigação, descrevendo a metodologia utilizada, que neste caso foi a investigação-ação. Enuncio os princípios do paradigma interpretativo, da investigação qualitativa e da investigação-ação, aspetos estes estreitamente interligados. Indico também os procedimentos utilizados para recolha e análise da informação e caracterizo os dois contextos de estágio onde desenvolvi a investigação.

1. Investigação Qualitativa

Este projeto baseia-se no paradigma interpretativo, seguindo a metodologia qualitativa.

Para Patton (1980, citado por Coutinho et al., 2009:356) os paradigmas são “uma forma de desmantelar a complexidade do mundo real”. O mesmo autor defende que “são também, cada um deles, uma forma diferente de ver o mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos”.

Existem três paradigmas ao serviço da investigação educacional: Positivista, Interpretativo e Sócio crítico.

Guba (1990, citado por Aires, 2011: 18) refere que o paradigma interpretativo é “um conjunto de crenças que orientam a ação” e que cada uma necessita de requisitos próprios ao investigador, abrangendo as questões criadas e as interpretações que se fazem dos problemas.

Numa investigação interpretativa, o investigador está sempre incluído nas situações em estudo. Assim, segundo Bruner (1990, citado por Walsh, Tobin e Graue, 2010:1039) a investigação interpretativa “compele tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma. No âmago da investigação interpretativa encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as ações situadas, que levam a cabo no quotidiano”.

Segundo Bogdan e Biklen (1999:36), foi nos anos 60 que “chamaram a atenção nacional para os problemas educativos, reavivaram o interesse pela investigação

qualitativa e tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem” (Bogdan e Biklen.

Seguindo a linha de pensamento dos mesmos autores, estes referiam que os investigadores deveriam desenvolver “empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan e Biklen, 1999: 287).

Denzi e Lincoln (1994, citado por Aires, 2011:14) definiam a investigação qualitativa como “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise, onde os investigadores não recorrem apenas a um conjunto de metodologias, pois os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc”.

Também para Bogdan e Biklen, “a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” Bogdan e Biklen (1999: 287).

Os mesmos autores mencionam que é necessário um contacto direto entre os professores e alunos para que se tornarem mais eficazes, “a formação dos futuros professores, facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar, como um todo, auxiliando transformar a sua formação num esforço mais consciente” (Bogdan e Biklen, 1999: 285).

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

2. Investigação-Ação

Tal como referi anteriormente este trabalho fundamenta-se no paradigma interpretativo, de acordo com a metodologia qualitativa e particularizando-se na abordagem da investigação-ação.

Segundo Esteves (2008:70),

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

Segundo a autora, a investigação-ação orienta-se pelas seguintes princípios:

- Planear com flexibilidade: Nesta fase são criadas as primeiras questões. O investigador faz reflexão sobre a sua experiência e a experiência dos outros e faz deliberação do que deve conservar do que deve alterar.
- Agir: Nesta fase o investigador vai clarificando e elaborando melhor as questões iniciais. Todas as pesquisas no terreno, as observações e registos são importantes para a formulação das questões.
- Refletir: Implica uma análise crítica das observações, diferenças e normas encontradas, com a intenção dos esquemas de referência nas práticas do investigador. São várias as ferramentas utilizadas para registar e analisar os dados observados.
- Avaliar/ validar: A descrição e análise da informação vão-se aprimorando à medida que se avaliam as decisões tomadas e observam os resultados que delas decorrem.
- Dialogar: Para a finalização de um relatório escrito são essenciais, a partilha contínua de pontos de vista e de interpretações com o educador cooperante.

A realização de uma investigação-ação implica, planear, agir, observar e refletir muito, meditando, com o sentido de incitar melhorias nas práticas e um melhor conhecimento das mesmas e ainda avaliar e dialogar.

A autora que vimos citando, defende que “ a investigação – ação é um meio adequado para estudar diretamente os contextos de trabalho dos professores e, em simultâneo, influenciar e mudar esses mesmos contextos, quer social, quer institucionalmente” (Esteves, 2008: 72).

Para sistematizar: “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação e investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009: 360).

Segundo os mesmos autores, “Mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se comum *modus faciendi* intrínseco à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo” (Coutinho et al., 2009: 376).

3. Procedimentos de recolha, de registo e análise de informação

Ao nos basearmos na metodologia de Investigação-ação, é indispensável pensar e refletir sobre a recolha de informação e sobre o seu tratamento, para o posterior desenrolar da investigação, tal como refere Coutinho et al (2000), para se concretizar um boa investigação e alcançar resultados rigorosos o investigador deve ter em ponderação os recursos que utiliza para os obter, assim como a recolha da informação.

As técnicas de recolha e tratamento de informação predominantes na metodologia qualitativa consistem nas observações, notas de campo, entrevistas, nas fotografias/vídeos.

Para a execução de um projeto de investigação-ação é fundamental realizar um conjunto de procedimentos, que vá ao encontro dos objetivos do mesmo: “encontrar um ponto de partida, colidir a informação de acordo com os padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (Esteves 2008:79).

Segundo a mesma autora, de entre a diversidade de instrumentos ou técnicas disponíveis para recolher e registar a informação, aqueles que os professores-investigadores mais utilizam são: “a observação participante – notas de campo e diários - a entrevista, os documentos e a imagem”(Esteves, 2008: 87).

3.1. Observação participante

Segundo Aires (2011:25) a observação é dirigida “em função de um objetivo formulado previamente, planificada sistematicamente em fases, aspetos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais”. Assim podemos dizer que a observação é uma técnica fundamental para obtermos informações.

É através do contacto direto que se pode ter uma “ observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1994: 89).

O tipo de observação que sustenta o meu relatório é a observação participante, segundo os autores Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (2012:155) este tipo de observação tem como propósito perceber o meio social que, “à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem”.

Durante os estágios foi fundamental a observação, pois assim, pude retirar algumas notas, e obter algumas informações sobre comportamentos das crianças no momento da brincadeira e ainda as práticas das Educadoras de Infância cooperantes. Através desta consegui captar alguns momentos importantes e intervir de forma adequada podendo proporcionar melhorias nestes contextos.

3.2. Notas de Campo

Ao realizar uma investigação qualitativa e através da observação participante, o investigador vai fazendo alguns apontamentos, a partir destes o investigador retira informações importantes para o desenvolvimento da investigação.

É importante que o investigador consiga fazer as notas de campo, de uma forma clara e concisa, não deixando que as emoções se façam transparecer, visto que para uma investigação é importante que se seja objetivo. Desta forma, é importante “ descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (Bogdan & Biklen, 1999: 150).

Os mesmos autores defendem que o investigador deverá registar “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1999: 150).

O investigador deverá ser deve manter uma anotação precisa dos métodos, procedimentos e das análises a desenvolver e também “contemplar a experiência desse dia, especular acerca do que ele ou ela estão a teorizar, escrever informações adicionais e planear a próxima observação” (Bogdan & Bicklen, 1999: 165).

Na minha experiência, em ambos os contextos de estágio foram bastante importantes as notas de campo, pois eram fundamentais para poder relembrar momentos, conversas entre as crianças ajudando-me assim, a fazer uma melhor interpretação dos momentos descritos.

3.3. Registo multimédia- fotografias e vídeos

Outros métodos de recolha de informação são as fotografias e os vídeos. Tudo aquilo que o investigador achar pertinente para a sua investigação, o mesmo pode fotografar/filmar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 189) a máquina fotográfica a “maior parte das vezes é utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados

se uma imagem fotográfica não estivesse disponível”. Os investigadores quando tiram as fotos tem a finalidade que estas lhes possam transmitir pistas sobre relações e atividades.

É importante que no decorrer do trabalho o investigador tenha em conta quando é o momento certo e como tirar as fotografias. Segundo os mesmos autores as fotografias não devem ser as respostas mas sim as ferramentas para se chegar às respostas.

De acordo com estas perspetivas, utilizei nesta investigação bastantes registos fotográficos no sentido de complementar a minha observação. Estes registos foram fundamentais em momentos, da minha interação/intervenção com as crianças pois não era possível fazer notas de campo. Os mesmos foram feitos a partir de telemóvel.

3.4. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados bastante acessível. Utiliza-se para conhecer as atitudes, opiniões, as preferências ou os comportamentos que pretende entender e estudar. É constituído por perguntas com determinada ordem. Deve ter um planeamento prévio: quem se irá inquirir, o que se pretende saber, o que se irá perguntar, como se irá fazer a recolha de dados e como irão ser tratados. Só depois é que se deve efetuar a realização do inquérito.

Para Hoz (1985:58), o inquérito “ é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar”.

De acordo com Anderson (1998:170), o inquérito por questionário, “ tornou-se num dos mais usados e abusados instrumentos de recolha de informação. Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente”.

As educadoras de Infância cooperantes, têm um papel fundamental para a realização do presente relatório e para a minha vida futura, quer pessoal, quer profissional, pelo que

decidi realizar um inquérito por questionário, para perceber melhor o papel das educadoras e as suas conceções sobre o brincar.

Os questionários foram entregues às educadoras via papel, uma entregou as respostas em mão, a outra entregou por correio eletrónico. Ambas se disponibilizaram para dar mais esclarecimentos, caso não entendesse ou precisasse de mais alguma informação.

Ao elaborar o inquérito por questionário para as educadoras tive como objetivo compreender as suas conceções sobre a importância do brincar, bem como as estratégias usadas na rotina das salas.

- 1- Como profissional de educação, o que pensa sobre o brincar.
- 2- Na sua prática qual a importância que dá ao brincar?
- 3- Acha que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança? Porquê?
- 4- Utiliza estratégias para promover o brincar?
- 5- Essas estratégias são usadas na rotina? Em que momentos?
- 6- Acha importante investigar o tema do brincar na formação dos educadores? Porquê?

4. Análise da Informação Recolhida nos Contextos

A recolha de informações nos contextos, através das diferentes formas de técnicas, é uma etapa fundamental no processo investigativo. Quando terminada esta etapa, é essencial proceder à análise minuciosa da informação recolhida.

O facto de ter recorrido a diferentes técnicas para recolher informação, ter esta visão mais global, mais precisa e mais crítica relativamente ao meu objeto de investigação.

Em ambos os contextos de estágio analisei vários documentos concebidos pelas educadoras de infância tais como o projeto pedagógico da sala e projeto educativo. A análise destes documentos permitiu-me obter informações cruciais sobre a instituição, sobre o grupo de crianças e o trabalho da sala.

5. Os contextos de estudo

5.1. Contexto de Creche- Instituição A

A Liga dos Amigos da Terceira Idade é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e de Utilidade Pública, desenvolve as suas atividades na Área de Ação Social.

A instituição está dividida por dois edifícios, um da área de crianças e outro da área de idosos, destinados a contribuir para a melhoria de qualidade de vida dos utentes, através das suas diversas respostas sociais.

Ao longo da história da instituição, como já foi mencionado, tem oferecido diversas valências, na área de crianças e jovens tais como: creche, jardim-de-infância, C.A.T.L e C.A.T.L Jovens.

Ainda ligado ao edifício da área de crianças e jovens da instituição encontra-se o complexo desportivo do Centro Comunitário do Bocage, destinado tanto a utentes da instituição, como a utentes externos à instituição, das zonas envolventes.

Na área de idosos e saúde, existe a valência centro de dia, lar, apoio domiciliário e unidade de cuidados integrados, média duração e reabilitação.

Pertencente também à instituição existe um espaço destinado ao apoio social a famílias desfavorecidas da zona envolvente, designado de rendimento social de Inserção (RSI). Através destas diferentes valências a instituição apoia prioritariamente os mais carenciados e desfavorecidos.

A instituição rege-se por cinco valores éticos, os quais têm igual importância, a solidariedade, o respeito, a ética, a igualdade, e o humanismo. Estes valores são referidos no site da instituição, da seguinte forma:

“Solidariedade - comunhão e sentimentos em prol dos outros, Respeito – estima e consideração pelos outros assim como o respeito pela reserva da vida privada, Ética – respeito pelos usos e costumes, Igualdade – igualdade de tratamento entre géneros, classes sociais, etnias, religião e nacionalidade, [e por fim o] Humanismo – respeito pela dignidade do ser humano” (LATI, s.d.; retirado do site, disponível em: <http://lati.pt/>)

A principal preocupação da instituição é fortalecer os serviços prestados aos utentes nas diversas valências, progredindo e melhorando de forma contínua em função de novas respostas sociais que vão emergindo.

No entanto, a instituição tem um princípio essencial, abrangente nas diferentes áreas: proporcionar serviços de qualidade, de modo a melhorar a qualidade de vida dos utentes.

A valência de creche é constituída por três salas distintas com uma capacidade total de trinta e cinco crianças:

A sala de 1º berçário, com limite de vagas para sete crianças, com idades compreendidas entre os três meses a um ano de idade;

A sala de um / dois anos que tem lotação para doze crianças com idades compreendidas entre um ano de idade e os dois;

A sala dos 2/3 anos que tem espaço para dezasseis crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade.

Esta valência ainda possui de uma copa de leite, que é utilizada pelas três salas de creche para a preparação de papas e aquecimento de leites, de modo a garantir a resposta das necessidades individualizadas a cada criança, aspeto respeitado por parte da equipa pedagógica, sendo flexível. A valência de creche tem como objetivo principal “[...] que a criança deve ser acolhida, amada, e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente. (...) A confiança e o bem-estar dos pais é uma forte componente para que a criança cresça num ambiente agradável e saudável” (Projeto educativo instituição A, 2002:15).

Desta forma, as crianças ao estarem envolvidas ativamente “com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiências para interpretarem o mundo” (Projeto educativo instituição A, 2002:24), que contribui para o seu desenvolvimento global, tendo respeito pelas suas características individuais e possibilita momentos que promovam aprendizagens significantes e diversificadas.

A equipa pedagógica destas três salas é constituída por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa.

5.1.1. Descrição dos grupos

Os dois estágios realizados nesta instituição foram acompanhados por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa. A educadora de infância e uma das ajudantes estiveram presentes em ambos os estágios, a outra ajudante teve de se ausentar pelo que foi substituída.

No meu primeiro estágio, o grupo da sala dos *Traquinas* era constituído por dezasseis crianças com idades heterogéneas compreendidas entre os vinte e os quarenta e dois meses. Dez destas crianças eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Das dezasseis crianças, treze frequentaram a creche no ano letivo anterior o que facilitou o processo da adaptação. Das restantes três que ingressaram de novo, duas nunca tinham permanecido num contexto educativo fora do seu ambiente familiar, a outra frequentava uma ama. Relativamente à adaptação foi mais fácil para duas crianças, no que diz respeito à rotina e até mesmo a integração no grupo. A outra criança, no início do meu estágio (Outubro), ainda mostrava muitos sinais de angústia, não na separação da família, nem no acolhimento por qualquer um dos adultos da sala, mas sim durante alguns dos tempos da rotina diária e na interação com o grupo. Era uma criança que pouco brincava e de forma isolada, sem procurar ninguém.

Era um grupo de crianças, de forma geral, bastante comunicativo e participativo, sempre interessado por novas experiências e pelas atividades propostas pela educadora. No que se refere à autonomia, as crianças já conseguiam comer sozinhas, algumas conseguiam ir sozinhas à casa de banho. Uma das observações que realizei, foi que as crianças adoravam quando a educadora lhes dava pequenas tarefas, de maior responsabilidade, como por exemplo, colocar os pratos ou os copos na mesa.

No que se refere ao brincar, o jogo simbólico e o faz-de-conta eram brincadeiras muito presentes no grupo. As crianças representavam papéis para recriarem o mundo à sua volta. Nas brincadeiras livres as crianças iam buscar os brinquedos por sua própria iniciativa e criavam os mais diversos jogos. Nesta sala, o grupo fazia enfiamentos, jogos de sequência lógica, correspondência termo a termo, construções, puzzles e encaixes. Para além disto, as crianças adoravam bastante de jogar ao “esconde esconde”. Durante

o meu estágio, observei que as crianças gostavam de ir até ao exterior e ao ginásio, pois ali tinham a oportunidade de correr e brincar com materiais diferentes dos existentes na sala, escorrega, cavalinhos, casinha, entre outros.

No segundo momento de estágio o grupo de crianças era composto por sete crianças com idades compreendidas entre os quatro e os oito meses. Destas crianças, quatro eram do sexo masculino e três do sexo feminino. Em conversa com a educadora a mesma disse-me que todas as crianças saíram diretamente do contexto familiar para frequentar o contexto de creche. A adaptação dos bebés decorreu de forma bastante positiva. A maioria das crianças tiveram a possibilidade de realizar uma adaptação gradual, o que foi previamente acordado com as famílias. Segundo a educadora, as crianças permaneciam pequenos períodos de tempo na creche, que iam aumentando consoante o comportamento das crianças. Apenas, uma das crianças necessitou de prolongar este seu período de adaptação por não manifestar, ao longo de uma semana, atitudes de conforto na sala.

Sendo um grupo de berçário, todas as crianças estão dependentes dos adultos, no que se refere à alimentação, higiene e até mesmo nos momentos de brincadeira. Durante o meu estágio, uma das crianças já tinha iniciado a marcha e duas gatinhavam, estas conseguiam explorar com mais facilidade a sala e os materiais. As restantes crianças apenas se sentavam, mas não estavam assim menos impedidas de explorar materiais, uma vez que, tanto a educadora, as ajudantes e eu as ajudávamos a chegar ao materiais/brinquedos pretendidos.

Relativamente ao brincar, no berçário as crianças brincavam na grande maioria do tempo. Muitas vezes até nos momentos mais específicos da rotina como a alimentação e a higiene as crianças distraíam-se a brincar com as mãos ou com algum objeto. Sendo esta idade, a idade das primeiras descobertas, os bebés brincam com materiais versáteis, que permitem ser explorados de várias formas ou até mesmo com o próprio corpo, por exemplo, fazer bolinha com a boca de saliva. Assim, na minha opinião, a sala de berçário é onde se proporciona mais momentos de brincadeira.

5.1.2. Descrição dos espaços e materiais

Um dos aspetos fundamentais na estruturação didática na creche é a organização dos espaços. Segundo Post & Hohmann (2003:101):

“Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, 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”.

É muito importante que a sala, ou seja, o espaço onde as crianças passam a maioria do seu tempo esteja dividida por áreas claramente delineadas, para preparar alimentos e comer, para dormir e dormitar e para a higiene- mudar as fraldas e ir à casa de banho. Já as áreas de brincadeira devem envolver um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais e poderem interagir socialmente.

A sala é composta por várias áreas, todas bastante importantes para que as crianças possam desenvolver várias competências. Essas áreas são as seguintes:

- A área da higiene:

A sala tem dois espaços onde se faz a higiene, um deles é a casa de banho e o outro é o *muda fraldas*.

A casa de banho é composta por duas sanitas, três lavatórios, um duche e alguns bacios. As sanitas são muito baixas dimensionadas para as crianças, o autoclismo está acessível às crianças, bem como o papel higiénico, isto para que as crianças consigam ir à casa de banho sozinhos, sem ser necessário o auxílio dos adultos. A maioria das crianças da sala dos traquinas já consegue fazê-lo, pode-se perceber que já estão a desenvolver a sua autonomia. Na opinião da educadora deveria haver mais sanitas, a existência de duas sanitas para tantas crianças, muitas vezes não é benéfico para elas. Os lavatórios

também são apropriados para as crianças, apenas um deles é composto por uma torneira mais difícil de ser manipulada, o sabonete líquido está a uma altura adequada, mas é um pouco complicado o seu manuseamento, a maioria das crianças ainda não tem a destreza necessária para utilizá-lo. Normalmente, nestas situações o adulto auxilia a criança. Os toalhetes estão ao nível das crianças e todas as crianças já conseguem retirar os toalhetes. Relativamente aos bacios, muitas vezes têm de ser utilizados, visto que, mesmo as crianças que já não usam fralda ainda não conseguem reter por muito tempo os esfíncteres.

O *muda fraldas* é composto por um armário e por uma parte superior macia, para mudar assim a fralda às crianças. O armário é composto por várias gavetas, estas contêm por sua vez tudo aquilo que pertence às crianças, como por exemplo: fraldas, cremes, toalhetes, chuchas, babetes, fraldas de pano, várias mudas de roupa e outros objetos importantes para as crianças. Cada gaveta está devidamente indicada com o nome de cada criança, como não há gavetas individuais suficientes é necessário dividi-las, ficando assim uma gaveta para duas crianças. A parte superior é onde se deitam as crianças com o auxílio do adulto para mudar a fralda à criança. Esta é composta por um colchão propositado para o efeito, de plástico e macio, permite uma fácil limpeza e causa conforto à criança. Perto do *muda fraldas* há um caixote do lixo próprio para as fraldas, toalhetes e luvas descartáveis.

- A área das refeições:

Na nossa sala as crianças comem as refeições, pequeno-almoço, almoço e lanche, na sala. As refeições realizam-se em mesas e cadeiras baixinhas, ou seja, apropriadas para as crianças destas idades, o que facilita à criança sentar-se sozinha sem ser necessário o auxílio dos adultos. As mesas sofreram alterações, a fim de otimizar e tranquilizar as crianças na hora da refeição. Têm identificado o nome das crianças, estabelecendo assim o lugar de cada uma, e com o tempo as próprias crianças já conseguem reconhecer o seu lugar.

A educadora e as auxiliares utilizam a mesa da casinha como auxílio, para colocarem a comida e daí colocarem nos pratos para as crianças. A comida é conduzida por uma

pessoa pertencente à cozinha num carrinho. No fim das refeições, os pratos, talheres, copos e a restante comida são levados novamente da mesma forma.

Durante o almoço percebe-se que as crianças gostam de explorar a comida com as mãos e as colheres. Todos eles já tem destreza motora para comerem sozinhos, o que não impede que peçam auxílio aos adultos.

- A área de dormir:

As crianças dormem na própria sala. Os catres são colocados a partir do tapete e da área da casinha até à janela mais pequena da sala, ficando um pequeno corredor entre as camas para que a criança se possa levantar quando precisar de ir à casa de banho. Como já referi anteriormente o catre é onde as crianças dormem, cada catre corresponde a uma criança. Em cada catre estão os lençóis correspondentes à criança, estes são entregues à educadora/auxiliar todas as semanas pela família, cobertores, almofadas e objetos personalizados de conforto, tais como, fraldas de pano, peluches e nalguns a chupeta. Os catres são arrumados num canto da sala perto da janela mais pequena, um sítio onde não perturba o momento de brincadeira das crianças. Os objetos das crianças ficam dobrados e arrumados nos respetivos catres, desta forma, quando os catres estão empilhados, a roupa uma criança não fica em contacto com a de outro.

- A área da leitura:

A área da leitura é composta por uma estante, dimensionado para a altura das crianças, facilitando assim o acesso aos vários livros. Os livros são apropriados para a idade das crianças, ou seja, como muitas imagens e de fácil exploração. Esta área está junto das mesas, as crianças gostam muito de ir explorar os livros para as mesas. A educadora teve a preocupação de alterar esta área para mais perto, isto não implica que as crianças não possam transportar os livros para qualquer outro lugar da sala. As crianças também gostam muito de ir para o tapete com os livros, contar a histórias para os bonecos.

Através desta atividade as crianças estão a desenvolver o imaginário e a comunicação.

As crianças nestas idades já conseguem arrumar os livros, mas por vezes ficam arrumados de forma incorreta, ou seja, virados ao contrário, então os adultos têm a preocupação de explicar às crianças a forma correta de os arrumar, e não só, também

tentamos transmitir que os livros tem de ser bem tratados e cuidados para podermos lê-los várias vezes.

- A área dos jogos e construções:

Esta área é composta por um móvel, este por sua vez está dividido por várias prateleiras. Um são dedicadas às construções e outros aos jogos. Esta área também sofreu alterações uma vez que para explorar este tipo de materiais é necessário haver espaço.

Na zona das construções as crianças têm oportunidade de explorar blocos de madeira de vários tamanhos e formas, e também os legos. Este tipo de materiais proporciona à criança a construção de um entendimento das relações espaciais e um maior desenvolvimento a nível motor. As crianças gostam de manipulá-los, transportá-los e equilibrá-los.

Na zona dos jogos as crianças têm à sua disposição brinquedos, tais como, computadores adequados à idade, carros de vários tamanhos, bonecos, puzzles e outros materiais que possam juntar, encaixar ou separar. Nesta zona a criança não desenvolve apenas o desenvolvimento motor, mas também a imaginação, a linguagem.

- A área da casinha:

Nesta área as crianças podem encontrar e explorar bonecas e objetos relacionados com a cozinha. Envolvem-se em atividades de encher e esvaziar; colocando as bonecas nas suas camas, enchendo as fruteiras de fruta. As crianças imitam aquilo que vêm fazer em casa aos seus familiares- falar ao telefone, pôr a mesa, dar o biberão aos bebés. As crianças podem desenvolver o conhecimento do mundo, a imaginação, a comunicação e as destrezas motoras. A área da casinha é composta por um móvel, constituído por um pequeno fogão e por várias prateleiras. Ainda é composta por uma mesa e cadeiras para que as crianças possam imaginar que estão a comer à mesa como fazem em casa. Esta dispõe vários materiais relacionados com o seu dia-a-dia, como pratos, talheres,

biberões, telefones de brincar, painéis e até mesmo alguns materiais a imitar os alimentos. É fundamental também a existência de bonecos bebês para que as crianças possam dar-lhes a comida e imaginarem o como é cuidar de um bebe.

As várias áreas são polivalentes, ou seja, os brinquedos de uma determinada área podem ser explorados noutra área. Como por exemplo, as mesas onde as crianças comem as refeições, podem ser usadas para ler uma história, para explorar legos e blocos, para andarem com os carrinhos e fundamentalmente para fazerem explorações artísticas.

Segundo Gabriela Portugal (2011:12):

“ É importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que seja posta em causa a segurança da criança; incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou confortar a criança (por exemplo, a existência de um sofá na sala, de uma mantinha e almofadas, são elementos que introduzem uma nota de ambiente familiar e que predispõe à aproximação entre as pessoas, adultos e crianças”

Perante esta análise podemos afirmar que é essencial para a criança ter um espaço não só para brincar e para desenvolver as suas capacidades, mas que transmita conforto.

Um dos grandes benefícios desta sala é ter muitas janelas, o que permite às crianças a observação do exterior e aquilo que as rodeia.

É necessário ainda referir que as crianças não estão limitadas apenas à sala, têm acesso ao ginásio. Neste espaço as crianças podem explorar outro tipo de materiais tais como: materiais de montar e balancear. A instituição tem um parque no exterior, dedicado apenas para as crianças da creche, onde se encontram alguns materiais de baloiçar de montar, bolas de vários tamanhos, uma casinha onde as crianças podem entrar e sair à vontade, escorregas. Para o exterior, normalmente as crianças só vão quando o tempo meteorológico o permite.

Para concluir “o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta

vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2003:102).

No segundo momento de estágio, a sala era diferente, uma vez que se tratava do primeiro berçário.

A sala não tinha tantas áreas, apenas se destacavam três: a área da higiene, do repouso e da brincadeira.

- Área da higiene:

A área da higiene é composta essencialmente pelo *muda fraldas*. O *muda fraldas* é constituído por um armário e na parte superior tem um pequeno colchão de plástico e macio, permitindo um bom conforto para as crianças. O armário está dividido por várias gavetas, cada uma pertence a uma criança e está devidamente indicada, e tem no seu interior os pertences das crianças, fraldas, toalhetas, cremes, várias mudas de roupa, babetes, chuchas e vários objetos importantes para as crianças.

- Área do Repouso

Esta zona é uma sala que pertence à sala mas que está isolada para que, as crianças possam dormir sem que nada perturbe o repouso.

Apesar desta sala ser destinada principalmente para o descanso das crianças não implica que as crianças não possam dormir nas espreguiçadeiras.

- Área da brincadeira

A área é constituída por uma estante e por vários colchões. A estante tem vários brinquedos que imitem sons e luzes, peluches, livros maleáveis. Os materiais são essencialmente de fácil de manuseamento, uma vez que, são utilizados por bebés. Os colchões são baixinhos e bastante confortáveis, sendo assim possível a permanência das crianças.

5.1.3. Descrição da Rotina

A rotina diária tem uma grande relevância para crianças da creche, pois exerce um papel essencial de segurança e conforto. A criança, ao integrar-se na rotina sente-se mais segura, pois consegue antecipar acontecimentos e experienciar cada momento. A criança aprende a existência de diferentes momentos da rotina, o nome desses momentos e o encadeamento sequencial.

A rotina é adaptada às necessidades das crianças e com o intuito que as crianças vão adquirindo autonomia no que diz respeito, à higiene, alimentação, repouso, e atividades. Estes momentos são fundamentais para a relação individual de adulto/criança, momentos de brincadeira, de contacto físico e de diálogo. Estas situações surgem como trocas de aprendizagens e desenvolvimento em que a independência e a autonomia são trabalhadas.

A rotina procura seguir um ritmo sem pressa, nem correrias de modo a transmitir calma e tranquilidade às crianças. Assim sendo, os tempos diários estão organizados da seguinte forma:

- 7:30h – 9:00h/9:30h → Acolhimento
- 9:45h – 10:00h → Momento de círculo
- 10:00h – 10:40h → Atividades livres e/ou programadas
- 10:40 – 11:00h → Higiene
- 11:00h – 11:30h → Exterior
- 11:30h – 11:45h → Higiene
- 11:45h – 12:15h → Almoço
- 12:15h – 12:45h → Higiene e preparação para o repouso
- 13:00h – 15:00h/15:30h → Repouso
- 15:30h – 16:15h → Lanche
- 16:15h – 16:30h → Higiene
- 16:45h – 19:00h → Exploração livre da sala/ Saídas

Na hora da chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores, são essenciais para que as crianças percebam que, a equipa pedagógica de sala são pessoas em quem poderão confiar e que, as irão respeitar e deixá-las em segurança até

que os pais as venham buscar. Na hora da partida, as despedidas agradáveis e simpáticas dos educadores permitem que as crianças se voltem a reunir com os pais livres de preocupações sobre o sentido de pertença à creche; elas ficam contentes por ver os pais, mas, ao mesmo tempo, sabem que os adultos de quem se estão a despedir se preocupam realmente com elas.

Na minha sala de estágio a educadora faz questão que as crianças se despeçam dos familiares, para que se vão habituando ao facto de terem de estar ali, enquanto os seus familiares vão trabalhar.

As refeições das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva. A refeição é uma altura para comer, mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinha com os dedos, com uma colher. Para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com as outras e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa.

No meu estágio a educadora dá muita importância a autonomia, está sempre a apoiar e a incentivar as crianças a comerem sozinhas. Não querendo dizer com isto, que não dá apoio quando elas precisam.

A Higiene é composta por lavar as mãos e a boca, ir à sanita ou ao bacio e mudar a fralda. Através das interações pessoais envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche.

Na sala onde decorreu o meu estágio, as crianças na grande maioria já não usam fralda, já são bastante autónomas e conseguem ir sozinhas à casa de banho. No que diz respeito às crianças que ainda usam é importante, como já referi anteriormente, a interação entre o adulto e a criança, neste momento deve-se colocar em prática o *educuidar*. Entende-se por *educuidar* que “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (Caldwell, 2005:271-272).

Relativamente ao lavar as mãos e a boca, a maioria das crianças já o conseguem fazer sozinhas, o adulto apenas está ali perto delas para o caso de precisarem de apoio.

O repouso ocorre tanto por imposição do cansaço das crianças, como por ser uma parte regularmente programada do dia na creche. O repouso proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Tal como os adultos, as crianças cansadas estão muitas vezes rabugentas e ficam irritáveis; o sono ajuda-as a ficarem com a sua boa disposição de volta. Sendo assim, o repouso proporciona às crianças a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue.

Na minha sala todas as crianças dormem na hora do repouso e nesta altura devemos dar às crianças tudo aquilo que as faz acalmar como por exemplo carinhos e até mesmo objetos que são imprescindíveis no dormir (bonecos, chupetas ou até mesmo fraldas de pano).

A exploração livre da sala é a altura do dia que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores. Num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como espaços para se deslocarem em diferentes direções, cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento. Este momento proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções.

Através das suas explorações as crianças vão aprendendo e desenvolvendo as suas capacidades motoras, cognitivas, sensoriais, comunicação e principalmente a autonomia.

Nos momentos de atividades programadas, os educadores apresentam às crianças um conjunto específico de materiais ou determinada experiência que podem constituir novidade para elas ou suscitar um interesse particular. Então, os educadores apoiam as escolhas que as crianças fazem à medida que vão explorando, experimentando as suas ideias novas e resolvendo problemas relacionados com os materiais e as experiências apresentadas.

Durante o meu estágio foi visível que a educadora tinha a preocupação de diferenciar todas as atividades, ou seja, está em constante investigação para proporcionar atividades diferentes, com materiais diferentes.

A rotina é flexível pois, procura respeitar o ritmo, necessidades e capacidades das crianças podendo sofrer alterações inesperadas. Por vezes, tem que se reajustar a rotina também aos adultos. Por exemplo, no meu local de estágio por vezes tem que se alterar o horário da higiene pós refeição para antes (este acontece com as crianças que ainda usam fralda), uma vez que a educadora prefere que as crianças desfrutem à vontade a refeição.

Todos os momentos da rotina são importantes, mas o que requer mais atenção e cuidado por parte do auxiliar/educador é o acolhimento, uma vez que, é uma fase de transição entre o ambiente familiar e a creche. No entanto, na sala onde estou a estagiar por vezes é complicado dar atenção necessária a tantas crianças e ainda aos seus familiares, uma vez que, naquela sala as crianças vão muito cedo e quando entra, a educadora, a maioria das crianças já lá está.

Relativamente aos restantes momentos da rotina, na minha opinião, adequam-se perfeitamente, tenho observado que as crianças já conseguem prever o que vai acontecer a seguir, por exemplo, sabem que a seguir à refeição têm que ir fazer a higiene.

Tal como é referido por Post e Hohmann (2003) a organização do horário e das rotinas diárias, deve ter presente a noção de aprendizagem ativa, pressupõe, no âmbito da ação do educador, a valorização da necessidade das crianças de exploração sensório motora em cada acontecimento e rotina, pressupõe também a partilha do controlo dos acontecimentos do dia com as crianças, possibilitando-lhes escolhas, pressupõe ainda o estar alerta relativamente às comunicações das crianças ao longo do dia; o trabalho em equipa no sentido de proporcionar apoio contínuo a cada criança ao longo do dia e observação da ações e comunicações das crianças utilizando, enquanto lentes, experiências-chave.

No segundo momento de estágio a rotina, dependia essencialmente das crianças, os bebés precisam de ter os seus próprios momentos, de higiene, refeição, de repouso, de

brincadeira. Assim sendo, a equipa tem de ir ao encontro das necessidades das crianças, não devendo assim, fazer uma rotina rígida.

5.2. Contexto de estudo de Jardim de Infância- Instituição B

“O cogumelo” é um dos equipamentos da Cáritas Diocesana de Setúbal, a funcionar de 1982, localizado no bairro da Terroa, situado na freguesia de S. Sebastião, cuja área de intervenção é o apoio à infância. Congrega três respostas sociais, Creche, Jardim de Infância e CTAL, num total de 150 crianças, entre os 4/5 meses e os 10 anos de idade.

A Cáritas Diocesana de Setúbal é uma Instituição Particular de Solidariedade Social funciona através de acordos de cooperação com o Ministério de Trabalho e Segurança Social e com o Ministério de Educação.

Funciona num edifício térreo, construído de raiz, cujo terreno pertence ao IHRU (Instituição de Habitação e Reabilitação Urbana), ao qual a Cáritas paga uma renda anual pelo seu usufruto.

O espaço físico da instituição foi organizado de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. Permite-lhes proporcionar situações onde as crianças podem movimentar-se livremente e em segurança. “O Cogumelo” é um equipamento com um excelente espaço, tanto interior como exterior, tem salas amplas com boas áreas, iluminadas e bem arejadas, com janelas grandes que permitem a vista para o exterior.

No equipamento são prestados serviços de âmbito pedagógico e desenvolvidas atividades que visam contribuir para a igualdade de oportunidades, para todas as crianças, no acesso e sucesso da aprendizagem. Contam com a parceria de algumas entidades, nomeadamente Equipa de Intervenção Precoce do Ministério de Educação e Equipa de Intervenção precoce da APPACDM, para apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais.

As atividades de Apoio à Família decorrem em vários momentos do dia e neste âmbito é assegurado a frequência das crianças desde as 07.30h, assim como após a saída das educadoras. A alimentação fornecida é confeccionada na própria cozinha da Instituição, neste momento, está entregue a uma empresa da especialidade. É fornecido às crianças

o almoço e o lanche. O serviço de transporte está contratualizado com uma empresa e está organizado da seguinte forma: uma volta de manhã, uma volta da parte da tarde e as voltas das escolas para as crianças que frequentam o 1º ciclo e que estão o nosso C.A.T.L.

Contam também com professores especializados para o desenvolvimento das atividades extracurriculares: Educação Física, Música e Inglês.

A instituição acredita que as características da comunidade onde está inserida influencia o funcionamento e a forma como se organizam. As expectativas dos pais, as suas condições económicas, a constituição do agregado familiar, as condições de habitabilidade são fatores determinantes para o sucesso do desenvolvimento dos seus filhos e que a instituição devem saber “ler”. Também as características emocionais da família, as relações estabelecidas no contexto familiar e as atitudes e comportamento, por vezes, menos adequado dos seus filhos, são fatores aos quais tentam estar atentas, no sentido de intervir numa colaboração saudável de partilha informal de pontos de vista.

5.2.1 Descrição do grupo

Na sala onde realizei os meus dois estágios em contexto de Jardim de Infância a equipa pedagógica era constituída por uma educadora de infância e por uma ajudante de ação educativa. Já trabalham juntas há dois anos. Em ambos os estágios a educadora dava bastante importância à brincadeira. Nestas idades as crianças concentram-se mais nas áreas da casinha e da garagem. Para além disto, gostavam de construções, puzzles e encaixamentos. As crianças adoravam também de ir para o exterior, onde podiam correr livremente, jogar à bola e jogar jogos que exigiam mais espaço.

No primeiro estágio, o grupo de crianças era constituída por 24 crianças, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos.

Das crianças da sala, 11 transitaram do ano letivo passado, 9 vieram da sala de creche e 4 frequentam pela primeira vez. Duas das crianças apresentavam problemas de desenvolvimento global e uma estava dignosticada com espectro de autismo, devido a estes problemas são acompanhadas por uma educadora de intervenção precoce, destacada pelo Ministério da Educação. Uma das crianças provinha do centro de acolhimento da Cáritas Diocesana de Setúbal.

A maioria das crianças deste grupo tinham um bom nível de autoestima. Eram persistentes nas suas tarefas, queriam fazer sempre o que lhes é proposto, eram bastante comunicativos e apresentavam sugestões. Grande parte das crianças deste grupo era bastante autónomas na satisfação das suas necessidades, como por exemplo: ir à casa de banho, lavar as mãos, comer, vestir e despir o casaco, entre outras coisas. A nível de desenvolvimento existiam crianças que tinham mais dificuldade em verbalizar algo, ou em realizar determinada atividade ou tarefa, nestes casos existiam crianças que prontamente substituíam essas crianças, mas este tipo de atitude é por vezes contrariado pela educadora, mostrando que esses colegas tem o direito de pelo menos tentar fazer.

As crianças que constituíam esta sala eram muito carinhosas para com os adultos, não o sendo algumas crianças com as outras crianças. Os maiores conflitos ocorriam entre crianças do sexo masculino e diziam quase sempre respeito a questões relacionadas com a partilha de materiais e brinquedos. No sexo feminino os conflitos eram muito relacionados com as amigas (exemplo: “ela diz que não é minha amiga, só é amiga da Vanessa”).

No que diz respeito ao segundo estágio, o grupo era composto por 24 crianças, 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Das crianças da sala, 17 transitaram do ano letivo passado, 4 chegaram da sala de creche e 3 frequentavam pela primeira vez. Uma das crianças apresentava um atraso de desenvolvimento (ainda em estudo), era acompanhado por uma educadora de intervenção precoce, destacada pelo Ministério de Educação e uma estava diagnosticada com espectro de autismo. Duas das crianças provinham do Centro de Acolhimento da Cáritas Diocesana de Setúbal.

A grande maioria das crianças já eram autónomas na satisfação das suas necessidades, ir à casa de banho, lavar as mãos, comer e vestir-se. A nível da expressão oral algumas crianças apresentavam algumas dificuldades de articulação das palavras e construção frásica. No grupo havia duas crianças que embora compreendessem tudo o que lhes era dito, possuíam um discurso oral quase nulo, apenas repetiam palavras/frases soltas. Havia ainda duas crianças que estavam a ser acompanhadas por uma equipa de Terapia da Fala. A maioria das crianças ao verem o seu nome escrito já conseguiam identificá-lo.

No geral era um grupo bastante participativo e curioso, no que diz respeito às atividades propostas pela educadora. O grupo era bastante unido, no sentido que, sempre que uma criança tinha dificuldade em fazer determinada tarefa, apesar do apoio prestado pela educadora e pela ajudante de ação educativa, as restantes crianças prontificavam-se sempre para ajudá-la.

5.2.2 Descrição dos espaços e materiais

A organização dos espaços e materiais é muito importante na estruturação didática no Jardim de Infância. Segundo Zabalza (1987:120):

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho”.

A partir do que foi analisado posso concluir enquanto estagiária e futura profissional, que um ambiente bem pensado e centrado na criança promove desenvolvimento físico, da comunicação, das competências cognitivas, das interações sociais, da autonomia e da própria autoestima.

A sala é composta por várias áreas, todas elas fundamentais para a criança. Essas áreas são as seguintes:

- A área da leitura:

A área da leitura é constituída por um móvel. O móvel tem rodinhas, para que as crianças possam movimentá-lo até às mesas. Os livros são apropriados para a idade das crianças, ou seja, na sala há vários livros desde livros com pouco texto e muita imagem e alguns já com um texto grande. A grande diversidade livros deve-se ao facto de presença de crianças de várias idades (dos 3 anos aos 6 anos).

Através dos livros as crianças desenvolvem algumas competências tais como: a imaginação, a comunicação e têm uma primeira abordagem à escrita.

- A área da casinha:

Aqui as crianças podem encontrar e explorar bonecas e objetos relacionados com a cozinha. Envolvem-se em atividades de encher e esvaziar- colocando as bonecas nas suas camas, enchendo as fruteiras de fruta. Elas imitam aquilo que vêm fazer em casa aos seus familiares - falar ao telefone, por a mesa, dar o biberão aos bebés. Aqui as crianças podem desenvolver o conhecimento do mundo, a imaginação, a comunicação e as destrezas motoras. A área da casinha é composta por vários móveis: uma mesa e cadeiras para que as crianças possam imaginar que estão a comer à mesa como fazem em casa. Dispõe de vários materiais relacionados com o seu dia-a-dia, como pratos, talheres, biberões, telefones de brincar, panelas e até mesmo alguns materiais a imitar os alimentos. É fundamental também a existência de bonecos bebés para que as crianças possam dar-lhes a comida e imaginarem o como é cuidar de um bebé.

- As áreas dos jogos, construções e garagem:

Na área das construções as crianças tem oportunidade de explorar blocos de vários tamanhos e formas, e também os legos. Este tipo de materiais proporciona à criança a construção de um entendimento das relações espaciais e um maior desenvolvimento a nível motor. As crianças gostam de manipulá-los, transportá-los e equilibrá-los.

Na parte dos jogos as crianças têm à sua disposição brinquedos, tais como, puzzles jogos de lógica e outros materiais que possam juntar, encaixar ou separar. Nesta área a criança não desenvolve apenas o desenvolvimento motor, mas também a imaginação, a linguagem e a parte cognitiva.

Na garagem as crianças têm à sua disposição vários carros e pistas para poderem brincar à sua vontade. Esta área é composta ainda por um tapete onde as crianças de podem sentar à vontade.

- A área das refeições:

Na nossa sala as crianças tomam as refeições, pequeno-almoço, almoço e lanche, na sala. As refeições realizam-se nas mesas. As mesas são baixinhas e as cadeiras também, ou seja, apropriadas para as crianças destas idades. As mesas têm identificado o nome das crianças, estabelecendo assim o lugar de cada uma, e com o tempo as próprias crianças já conseguem reconhecer o seu lugar.

A comida é preparada na cozinha e posteriormente a educadora ou auxiliar vão preparar o carrinho onde colocam tudo necessário para as refeições das crianças. No fim das refeições, os pratos, talheres, copos e a restante comida é levada novamente da mesma forma.

Durante o almoço percebe-se que todas já tem destreza motora para comerem sozinhas, o que não impede que peçam auxílio aos adultos.

- As áreas da higiene e do dormir:

Estas áreas encontram-se no exterior da sala. A área da higiene, ou seja, a casa de banho é composta por três sanitas, todas elas com o tamanho adequado para as crianças, têm três lavatórios todos eles também de fácil acesso por parte das crianças.

Tem ainda um armário, com várias gavetas onde se podem guardar alguns pertences das crianças, tais como fraldas e roupas.

Todas as crianças já são autónomas na ida à casa de banho, tanto ao ir à sanita, como lavar as mãos.

A área de dormir é no ginásio, isto porque, as crianças de 3 e 4 anos de todas as salas de pré-escolar dormem juntas e é necessário um espaço mais amplo. Cada criança tem ao seu dispor um catre com os seus lençóis e mantas e os seus pertences mais pessoais, tais como chuchas, peluches, fraldas de pano entre outras coisas.

- A área do exterior:

Esta área é composta por um escorrega, uma casinha entre várias outras coisas, permitindo assim que as crianças possam usufruir de livre e espontânea vontade. O exterior é amplo o que permite às crianças correr.

Segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016:27), referndo o espaço exterior:

“O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior”.

Ao falar com a educadora cooperante pude perceber que a organização da sala se mantém de um ano para o outro, ou seja, esta não mexe na organização da sala para que, quando se inicia um ano letivo e chega um grupo de crianças mais novas as crianças mais velhas possam ajudá-las a familiarizarem-se com o espaço e com os materiais. Só mais tarde é que a educadora faz algumas mudanças mas na presença das crianças.

Para além disto, os mapas tanto de presenças, como tempo e das tarefas, no início não estão presentes na sala, pois os mais pequenos não estão habituados, só no fim do mês de Setembro, início de Outubro, depois do mês de adaptação é que a educadora os introduz e os constrói com as crianças, para que estas se familiarizem com os mesmos. As crianças têm tudo ao seu acesso, desde tesouras, colas, materiais de desgaste, é essencial que tudo o que está visível esteja ao seu alcance.

No segundo momento de estágio a sala manteve-se e a sua organização também.

5.2.3. Descrição da Rotina

Os diferentes momentos da sequência diária têm de ser planeados de acordo com os interesses e ritmos das crianças, alternando as atividades de movimento com as atividades mais calmas, os momentos de trabalho em grande grupo com os momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos.

- 7:30h – 9:00h → Acolhimento
- 9:00h – 9:45h → Momento de grande grupo
- 9:45h – 11:10h → Tempo de trabalho
- 11:10h – 11:20h → Tempo de arrumar
- 11:20h – 11:45h → Exterior
- 11:45h – 11:50h → Higiene
- 11:50h – 12:30h → Almoço
- 12:30h – 12:45h → Higiene
- 12:45h – 15:20h → Repouso (crianças de 3 e algumas de 4 anos)
- 12:45h – 14:00h → Exterior
- 14:00h – 14:30h → Momento de grande grupo
- 14:30h – 15:20h → Tempo de pequeno grupo
- 15:20h – 15:30h → Tempo de arrumar
- 15:30h – 15:35h → Higiene
- 15:35h – 16:00h → Lanche
- 16:00h – 19:00h → Atividades livres na sala/ Exterior/ Saídas

É importante referir que entre as doze horas e quarenta e cinco minutos e as quinze horas e trinta minutos a educadora permanece com as crianças mais velhas, normalmente, os finalistas. As restantes vão para uma sala própria para fazer o repouso.

As atividades livres são aquelas que se realizam informalmente a partir da organização do espaço-materiais e que não são diretamente dirigidas pelo educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças.

O existir de uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de “rigidez”. Ao longo do ano, consoante os projetos que vão sendo desenvolvidos pelo grupo, esta vai sendo modificada.

No segundo momento de estágio a rotina manteve-se.

Capítulo III-

Apresentação e

interpretação da

intervenção

Neste capítulo apresento a minha intervenção, em cada um dos contextos de estágio. Analiso-a tendo em conta o tema da investigação e o quadro teórico de referência.

Para apresentar e interpretar as intervenções relativamente às práticas pedagógicas e à intervenção, é necessário descrever e interpretar situações observadas.

É importante destacar que todas as atividades que me propus foram pensadas por mim, todavia fui sempre partilhando com as educadoras de infância o que propunha fazer. Ambas as educadoras fizeram propostas no sentido de melhorar as minhas intervenções.

1.1. Intervenções no contexto de Creche

(sala das crianças de dois/três anos e primeiro berçário.)

1.1.1. Intervenção 1- Jogo das cores

A minha primeira intervenção, na sala das crianças com dois/três anos, foi a realização do jogo das cores. Comecei por fazer um placard com alguns rolos de papel e alguns pacotes de leite que foram pintados e decorados de forma chamativa, para captar a atenção das crianças. Reuni várias bolas de tamanho pequeno, para que fosse possível deslizarem nos tubos. Construí uma caixa decorada para armazenar as várias bolas. Para que o momento lúdico seja significativo são necessárias situações organizadas pelos adultos. Bruner (s.d.) citado por Kishimoto (2002) defende que assim é possível proporcionar à criança formas de exploração, estratégia para incitar o seu pensamento, não no sentido prepotente, mas de forma que a criança não se sinta pressionada e que ao mesmo tempo a estimule.

Antes de iniciar a atividade juntei todas as crianças, com a ajuda da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa, no tapete, para analisar um livro sobre a temática as cores, tema principal do jogo. Neste livro podíamos encontrar algumas cores que correspondiam às dos tubos do jogo, comparando-as ainda a alguns objetos e animais, para tornar mais fácil para as crianças a associação das cores aos diferentes objetos do dia-a-dia.



Imagem 1- Jogo das cores.

Depois deste momento fui com as crianças para perto do jogo, expliquei a forma como iriam jogar. Com as crianças desta faixa etária tive de explicar o jogo de forma simples e clara, mostrando os materiais, e ao mesmo tempo exemplificando. Durante este tempo, falava com entusiasmo para que as crianças tomassem atenção, ficassem curiosas e quisessem jogar. As crianças estiveram muito atentas, interessadas e com curiosidade, isto foi notório, visto que estavam todas a olhar para mim e a ouvir com atenção o que estava a dizer.

Ainda, durante a explicação ia mostrando as bolas e relembrado, as cores e ao mesmo tempo as crianças iam comentando:

M- Olha tantas bolas!

B- Onde vamos por as bolas?

D- Podemos brincar?

(Nota de campo, 11 de Janeiro de 2016)



Imagem 2- Crianças a explorarem as bolas.

O jogo iniciou-se, as crianças fizeram uma fila, depois à vez, cada criança pegava numa bola e fazia-a deslizar pelo tubo correspondente à cor da bola. As crianças mais velhas conseguiram associar as cores e colocavam-nas corretamente. Os mais pequenos ainda não tinham essa destreza. Depois de cada criança ter realizado este procedimento duas vezes, deixei que todas usufríssem de forma livre, sem regras. No decorrer do jogo foi visível a cooperação e a colaboração entre as crianças, porque ajudavam-se umas às outras. Por exemplo, a criança A não conseguia associar a cor da bola à cor do tubo então outra criança fazia questão de dizer qual era a cor e acompanhava a colega até ao tubo correto.

Aquilo que mais me impressionou foi o facto das crianças ficarem fascinadas só com o simples facto do deslizamento das bolas, não se preocupavam em colocar as bolas

corretamente. As suas expressões faciais evidenciavam contentamento e queriam continuar a brincar.



Imagem 3-- Criança a jogar o jogo das cores.

É importante referir que neste jogo foi fundamental o trabalho de colaboração entre os adultos da equipa pedagógica da sala, foi necessário um adulto, para acompanhar as crianças até ao jogo, para retirar as bolas das bases onde caíam e para auxiliar as crianças a colocar as bolas de novo nos orifícios. Esta colaboração permitiu que a minha intervenção nesta atividade tenha sido auxiliar, esclarecer, exemplificar, entusiasmar e encorajar as crianças. Segundo Gomes (2010) o educador ao envolver-se nas brincadeiras das crianças pode tornar-se um exemplo, porque ao brincar com elas está a

estimulá-las e ajuda-as a crescer. A importância deste apoio do adulto foi anteriormente referida no âmbito da perspectiva de Vygotsky (1984) no capítulo do enquadramento teórico.

No fim da atividade retirei algumas conclusões de toda a intervenção.

No início reparei que a forma como o material estava colocado, fazia com que as bolas saltassem ao caírem na taça e muitas vezes iam para o chão. Face a isto a educadora fez-me a sugestão, de colocar pacotes de leite a servir de suporte para as bolas, estes seriam colocados mais perto dos tubos, as bolas já não saltavam. Ainda relativamente à colocação do material deveria ter em atenção que nem todas as crianças têm a mesma altura, então deveria ter colocado num sítio onde todas conseguissem chegar. Deveria ter em conta que nestas faixas etárias as crianças ainda não conseguem estar muito tempo no tapete nem conseguem manter-se numa fila de forma orientada. Para evitar estes aspetos, uma das estratégias que poderia ter adotado seria fazer a exploração com pequenos grupos, ou fazer mais do que um jogo, num, por exemplo, as crianças podiam realizar a exploração física do material e no outro explorar as cores.

Reparei ainda foi um pouco complicado cumprirem as regras, pois não queriam esperar pela sua vez, ou seja queriam jogar todos ao mesmo tempo e queriam tirar várias bolas ao mesmo tempo. Na minha opinião, acho que aconteceu isto, porque as regras foram impostas por mim, ou seja, as crianças não participaram na construção das mesmas, sendo esse um processo fundamental.

Com a proposta deste jogo o meu grande cuidado foi valorizar o processo, ou seja, o decorrer do jogo, a forma como as crianças se envolviam na circunstância. É essencial ter este comportamento para que as atividades propostas façam sentido para os mais pequenos. Para Gaspar (2010:9), “um educador centra-se no processo implicado na atividade do brincar, e não no produto”.

Na minha análise, foi uma atividade que correu bem, de facto, tal como referi era necessário fazer alguns melhoramentos. Na minha perspectiva, penso que estive bem, consegui falar de forma clara e explicar bem o jogo às crianças, ou seja, consegui chegar até elas. Tanto as crianças, como a educadora gostaram da minha intervenção e isso foi notório, pois depois do estágio terminar fui ainda algumas vezes visitá-las e o

jogo ainda se mantinha na sala e a educadora contou-me que as crianças ainda gostavam muito de jogar.

1.1.2. Intervenção 2- Potes/Garrafas sensoriais e quadro sensorial

A intervenção na sala do primeiro berçário consistiu na exploração de garrafas e de um quadro sensoriais. Esta ideia surgiu de um momento de higiene: a educadora estava a trocar a fralda a uma das crianças que estava impaciente, então, a educadora tinha um potinho/garrafa vazio e deu-lho para as mãos, o que é certo é que a criança ficou mais calma. Este episódio deu-me a ideia de fazer garrafinhas com diferentes materiais objetos no seu interior, tais como: guizos, massas, pompons, água com berlindes, água com elásticos coloridos e água com purpurinas. Anteriormente já a educadora tinha conversado comigo, aconselhando que nestas idades poderia fazer algo que envolvesse os sentidos, pois é através destes que as crianças fazem as suas descobertas e aprendizagens.

Este tipo de materiais é fundamental na vida das crianças mais pequenas, pois promove não só as suas descobertas e aprendizagens, mas principalmente o seu desenvolvimento, quer a nível cognitivo, quer motor, quer social. Promove ainda a interação entre as crianças, desenvolve o brincar social, a exploração de outro tipo de materiais que não existem na sala e desenvolve a criatividade e a imaginação.

Segundo Isaacs (1933, citado por Curtis, 2006) o brincar fortalece as habilidades de manipulação, ao tocar, ao mexer ao explorar os materiais; desenvolve o raciocínio, visto que as crianças refletem durante a sua brincadeira e a descoberta, pois é a partir da sua curiosidade que partem à descoberta do desconhecido.

Através do brincar, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) as crianças podem realizar várias aquisições, “ tais como ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, curiosidade e o gosto por aprender”(Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016:11).

Já que iria fazer as garrafinhas, depois de realizar uma pesquisa, decidi também fazer um quadro com diferentes texturas, umas moles, outras um pouco mais rijas, umas ásperas, umas macias, umas brilhantes, Para estas idades tem que se escolher muito bem os materiais, uma vez que são crianças muito pequenas.

Depois de ter planeado bem aquilo que iria fazer, decidi partilhar a minha ideia com a educadora cooperante para saber qual a sua opinião e se deveria utilizar estes materiais para os mais pequenos. A educadora mostrou-se bastante agradada com a ideia e, disse ainda, que se não fosse eu a realizá-la que estava a pensar fazer o mesmo.

Face ao apoio da educadora, iniciei o trabalho, aproveitei aqueles potezinhos e garrafas para colocar os diversos materiais. No fim tive o cuidado de colar muito bem as tampas, uma vez que, estes materiais iriam ser para bebés e não se poderiam abrir, pois podiam prejudicá-los.

Estes materiais foram colocados na sala de forma natural, ou seja, juntei-os com os restantes brinquedos já existentes na sala, como as crianças eram muito pequeninas não era possível para juntá-las todas no tapete e explicar-lhes a razão de colocar aqueles materiais.



Imagem 3- Garrafas e potinhos sensoriais.

No momento de exploração livre pela sala, as crianças repararam nos materiais, primeiro pelas cores que refletiam eram bastante chamativas e atrativas e depois exploraram o som, pois não estavam familiarizados com tais sons. Acharam bastante divertido pois estavam sempre a abanar as garrafinhas para ouvirem os diferentes sons.



Imagem 4- Crianças a explorarem as garrafas e potinhos

Foi visível também que algumas crianças tentavam tirar o que lá estava dentro, talvez devido às cores. Como nem todas as garrafas produziam sons, algumas apenas tinham objetos coloridos, as preferidas eram as imitiam som, então todas as crianças queriam as garrafas com sons, quando não conseguiam, ficavam bastante chateadas e chegavam algumas vezes a fazer birra. Uma outra atitude que notei, com o aparecimento destas garrafinhas, foi o facto de serem um objeto que as acalmava nos momentos de mais agitação: por exemplo, a criança M estava a mudar a fralda, mas estava a chorar porque não queria deixar de brincar, então a educadora ou eu, colocávamos-lhe a garrafinha na mão e ela acalmava-se, ficava bem. Um dos episódios que me chamou mais a atenção foi o facto de duas crianças estarem a brincar com a mesma garrafa e de repente a menina que sabia andar levantou-se e levou consigo a garrafa, a outra criança que ainda não conseguia deslocar-se começou a chorar pois ficou sem o seu brinquedo, a menina A ao ver a sua coleguinha a chorar, foi devolver-lhe a garrafinha para que esta não chorasse mais e se acalmasse.



Imagem 5- Criança a explorar um potinho com pompons.

O quadro sensorial foi colocado numa das paredes da sala, num local de fácil acesso, uma vez que, apenas uma das crianças já andava, as restantes gatinhavam e três crianças ainda não gatinhavam.



Imagem 6- Quadro sensorial.

A exploração do quadro foi bastante interessante pois devido à cor dos materiais foi bastante chamativo, as crianças começaram por olhar bastante, muito provavelmente a pensar o que seria aquilo, só depois é que começaram a aproximar-se e tocar-lhe, muitos riam, porque ao tocar parecia que fazia cócegas, outras ficavam calmas por tocarem nos materiais mais macios.

No geral, analiso que a intervenção a que me propus correu bem, teve um bom impacto nas crianças o que foi visível durante os dias em que estive presente. A educadora manteve as garrafinhas e o placard na sala depois do término do estágio pois achou bastante interessantes as reações das crianças.



Imagem 7- Crianças a explorarem as várias texturas do quadro sensorial.

1.2. A intervenção no contexto valência de Jardim-de-Infância

1.2.1. Intervenção 3- Jogos Tradicionais

Na valência de jardim-de-infância, tive alguma dificuldade em pensar numa boa proposta para apresentar à educadora cooperante, uma proposta no âmbito do tema do meu trabalho e relevante para as crianças. Depois de alguns dias de observações, cheguei à conclusão que seria bastante oportuno organizar um dia dedicado aos jogos tradicionais, isto porque as crianças tanto na sala como no exterior demonstravam que gostavam bastante de fazer jogos, as crianças jogavam o jogo da cadeira e o jogo do lenço, mas seria interessante propor outros jogos.

A preferência pela utilização de jogos tradicionais deve-se ao facto de serem, de uma forma geral, jogos pouco usados nos contextos educativos. São jogos que ao serem jogados podem ser alterados por quem joga, possibilitando assim adaptar às necessidades e interesses das crianças. Os jogos tradicionais, segundo Kishimoto têm como principais funções conservar “a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. (...) é um jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo

prazer de o fazer”(Kishimoto, 2003:25). O aspeto cultural dos jogos foi bastante salientado por Vygotsky, como referimos anteriormente.

Os jogos tradicionais que foram realizados foram adequados às circunstâncias que existiam em termos de espaço e materiais, bem como à faixa etária das crianças. Ivic e Marjanovic (1986, citado por Kishimoto, 2003) referem que os jogos tradicionais na educação são bastante importantes, uma vez que as crianças ao brincarem interagem com várias crianças e de diferentes idades. Estes jogos são essenciais para promover o brincar e as interações sociais, como mencionam vários autores. Por outro lado, são potenciadores da cognição da criança, quer a nível de aprendizagens, quer ao nível das novas experiências que proporcionam. Isto porque, de um modo geral, não são do conhecimento das crianças, são uma nova experiência.

Pensei que estes jogos deveriam ser realizados no exterior, visto que é um contexto onde as crianças adoram estar, em conversa, a educadora considerou que era fundamental as crianças irem até ao exterior, pois quando não iam ficavam bastante impacientes.

Quando me dirigia com as crianças para o exterior apercebia-me da sua satisfação. Assim que a educadora dizia para fazerem fila atrás da porta, começavam a correr para ver quem ficava em primeiro, ficavam bastante ansiosas, por vezes, empurravam-se para ver quem saía primeiro.

Os jogos realizados no exterior foram o do “macaquinho do chinês” e o “camaleão”. Também fizemos o “jogo das cadeiras”, mas esse teve de ser realizado no interior da sala, visto que, era necessário música e só tínhamos esse recurso dentro da sala.

Ao realizar estes jogos tentei promover a cooperação, a interação entre as crianças, desenvolver o brincar social, a capacidade de respeitar as regras e desenvolver a capacidade de concentração.

Reuni com as crianças no exterior, estas sentaram-se e expliquei quais os jogos que íamos jogar e as suas regras, tentei ser o mais breve possível, porque notava-se na cara das crianças que o que queriam era jogar.

No “jogo do camaleão”, uma das crianças será o camaleão, as outras crianças afastam-se do camaleão. Quando todas prontas, o camaleão diz: - *Camaleão!* As outras crianças respondem: *De que cor?* O camaleão terá de dizer uma cor e as crianças vão ter de tocar nessa cor sem que o camaleão as apanhe, a criança que for apanhada passa a ser o camaleão, caso contrário continua o mesmo jogador.

Relativamente ao jogo do “macaquinho do chinês”, é organizado do seguinte modo: junto e de frente para uma parede está uma criança, de costas voltadas para as outras crianças. Esta criança vai dizer “*um, dois, três, macaquinho do chinês.*” Enquanto esta frase é dita as crianças deslocam-se o mais depressa possível para a parede. Quando a criança termina a frase volta-se para os participantes do jogo. As crianças que forem apanhadas em movimento regressam ao ponto de partida. Ganha o primeiro que conseguir tocar na parede sem ser visto. Para que fosse possível a realização destes jogos foi fundamental, mais uma vez, o apoio da equipa pedagógica, quer da educadora cooperante, quer da auxiliar de ação educativa, uma vez que, tive de separar o grupo em dois grupos, enquanto um grupo jogava um jogo, o outro grupo jogava outro.

Em ambos jogos era importante apoiar as crianças mais pequenas, pois o grupo era constituído por crianças de idades compreendidas entre os dois e os seis anos. As mais novas não conseguiam correr tanto como as mais velhas e muitas vezes ficavam tristes pois não conseguiam chegar ao patamar das restantes crianças. Os adultos tiveram a preocupação de acompanhar as crianças mais novas de forma que se sentissem melhor e participassem mais ativamente no jogo.

Durante os jogos era possível ouvir algumas crianças:

G- Cuidado não me empurres, assim vou perder!

J- Mas estás à minha frente, não consigo ver!

Eu- Não podem falar, assim vão perder os dois!

(Nota de campo, 24 de Outubro 2016)

As crianças estavam bastante entusiasmadas, estavam de tal maneira que só queriam era ganhar, principalmente no jogo do macaquinho do chinês, queriam ser sempre o macaquinho, tentei que fossem todas pelo menos uma vez, para ninguém se sentir de parte.

Eu- G, não te importas que agora seja o D o macaquinho, tu já foste e ele não?

G- Não me importo.

(Nota de Campo, 24 de Outubro 2016)



Imagem 8- Eu com as crianças a jogar ao “macaquinho do chinês” no exterior.

No “jogo do camaleão” foi um pouco complicado para as crianças mais pequenas, pois algumas ainda não tinham a noção de algumas cores. Assim foi necessário o apoio de um adulto para acompanhar essas crianças. Ainda assim, as crianças adoraram pois estavam sempre ansiosas por fugir do camaleão.

Eu- Corre M, temos de tocar na cor azul, se não A apanha-nos!

M- Onde está a cor azul?

Eu- Na parede, rápido, foge!

(Nota de campo, 24 de Outubro)

Tivemos de parar, pois era hora de almoço e tínhamos de preparar a sala para a refeição e as restantes salas iriam para o exterior, o que poderia provocar muita confusão. Ainda assim, as crianças continuaram a jogar sozinhas e algumas das restantes salas fizeram questão também de jogar.

Estes jogos correram bem, mas deveria ter pensado melhor nas crianças mais pequenas pois se não fosse o apoio dos adultos não teria corrido tão bem. Uma outra alteração a que faria seria a realização dos jogos em diferentes momentos, ou seja, ia com metade do grupo de cada vez para o exterior, umas ficavam a explorar a sala com a educadora e as outras iam para o exterior. Isso ajudar-me-ia a chegar a todas as crianças de forma igual, assim apenas acompanhei um grupo. Ainda assim, foi uma manhã marcada pela positiva para as crianças, isso foi notório pois a partir daí sempre que iam ao exterior queriam jogar não só a esses jogos, mas outros também. Fiquei muito contente pois despertei as crianças para os diversos e divertidos jogos.

Tal como referi em cima, foi possível ainda jogarmos ao “jogo das cadeiras” no interior da sala, a este jogo apenas jogaram as crianças que não costumam dormir a seguir à refeição, normalmente são as crianças mais velhinhas. Perguntei então às crianças se queriam jogar e todas elas afirmaram positivamente, perguntei ainda se todas sabiam jogar ou se queriam que explicasse as regras, mas todas elas afirmaram que sabiam como se jogava.

Então as próprias crianças é que arrumaram a sala, ou seja, colocaram as cadeiras no meio da sala, e colocaram-se à frente das mesmas, eu fiquei responsável por colocar a música e combinei com elas que à medida que iam perdendo iam para ao pé de mim.

O jogo foi decorrendo e apesar de estar de fora, foi possível ouvir alguns comentários:

V: Este jogo é muito divertido!

F: Adoro, temos que jogar mais vezes.

V: Vanessa põe a música mais alta, é muito gira.

(Nota de campo, 24 de Outubro de 2016)

Como estava de fora e queria que as crianças sentissem o meu encorajamento e a minha participação no jogo, mesmo do lado de fora, durante o decorrer do jogo ia dançando, com o intuito que se sentissem à vontade e se desinibissem ao dançar também.

O que não se consegue evitar na totalidade é alguns encontrões e empurrões durante o jogo, pois todos querem ganhar, ia ouvindo:

T: G, para de me empurrar! Estás a fazer batota!

G: Não estou nada, tu é que tens de andar mais rápido.

I: J, porque já estás sentado, a música ainda não parou. Estás a fazer batota!

Eu: J, então estás a fazer batota, continua lá dançar.

(Nota de campo, 24 de Outubro de 2016)



Imagem 9- Crianças a jogarem ao joga das cadeiras.

Ao longo do jogo fui percebendo que, algumas crianças ainda não conseguiam cumprir as regras na sua totalidade, ou seja, tentavam cumprir mas, tinham algum comportamento que não era adequado ao jogo. Frazetto (2001) refere que é compreensível, as crianças não respeitarem o combinado, pois muitas vezes tentam executar aquilo que os adultos lhe dizem e ao mesmo tempo entender aquilo que não deve ser feito. O autor diz ainda que os mais pequenos estão ainda em processo de desenvolvimento da habilidade de respeitar e entender as regras, penso que foi isso que se verificou.

Tal como podemos ver, na situação acima transcrita, muitas vezes podem estar associados a estes episódios os conflitos, entre as crianças. Nestes casos foi essencial a minha intervenção. Tentava transmitir que não é através de empurrões que iam ganhar, pois não estavam a respeitar as regras. Para além de terem de respeitar as regras, teriam também de respeitar os colegas, naquela situação. Para Rinaldi (1998, citado por Lino, 2013:119) refere que “o conflito transforma as relações, os pares através da oposição, da escuta do ponto de vista do outro, da reformulação das premissas iniciais que são elementos essenciais da democracia e parte do processo da assimilação e acomodação do grupo”.

Para concluir, este jogo, tal como os outros, correu bem, apesar de nem todas as crianças terem cumprido as regras. A observação permite-me dizer que todas as crianças gostaram bastante de jogar pois não paravam de jogar e ficaram mais despertas para este tipo de jogos. A intervenção, penso que foi conseguida, estive atenta aos comportamentos das crianças e intervi nas alturas certas, a intenção quando as chamava

a atenção não era repreender, mas sim despertá-las para os comportamentos menos adequados no jogo e com os colegas.

1.3. Análise da concepção das educadoras cooperantes

As respostas aos inquéritos por questionário realizado às educadoras de infância cooperantes permite não só partilhar as suas perspetivas sobre o brincar mas também perceber melhor as práticas utilizadas.

De seguida irei fazer a interpretação das respostas dadas pelas educadoras, bem como algumas observações feitas durante os diferentes contextos de estágio.

Ao longo do texto refiro-me à educadora de creche, como educadora A e à educadora de Jardim-de-Infância, como educadora P.

Ao interpretar o testemunho da educadora A, percebe-se que o brincar é uma atividade prazerosa, quando refere que “brincar apresenta uma forma de prazer que não se pode dissociar da curiosidade” (educadora A).

Seguindo a mesma linha de pensamento, a educadora considera que as brincadeiras são fundamentais para consolidar as aprendizagens. Pode perceber-se que as crianças através da curiosidade conseguem estar mais entusiasmadas para realizarem aprendizagens, pois ao ser abordado um determinado conteúdo, as crianças conseguem adquirir aprendizagens mais facilmente através do lúdico.

Durante o estágio em contexto de creche observei que a educadora tinha a preocupação de agradar e proporcionar bons momentos às crianças, fazia questão de durante a brincadeira transmitir alguns conteúdos às crianças, tais como, as cores, os números, algumas letras. Observei que através de objetos simples que as crianças gostavam, aprendiam.

A educadora A é da opinião que é necessário proporcionar experiências novas para que, as crianças se mantenham motivadas para fazerem novas aprendizagens. As estratégias utilizadas podem não resultar com todas as crianças, mas na perspetiva da educadora cabe ao adulto reformular a sua prática e ir ao encontro das necessidades de cada criança ou do grupo.

A educadora A refere que é muito importante estarmos mais atentos “ a novos métodos e recursos para reforçarmos as nossas práticas.” (educadora A), ou seja, é fundamental que os educadores de infância estejam despertos e atualizados para enriquecer as práticas.

A educadora P considera, tal como a educadora A, que o brincar fomenta a curiosidade, na medida em que desperta as crianças para tudo o que as rodeia. Refere ainda que “é a brincar que a criança desenvolve as suas capacidades cognitivas” (educadora P). Podemos perceber que esta educadora dá muita importância à observação, pois refere que e “ através do brincar que vamos conhecendo as crianças dos seus gostos, motivações e dificuldades” (educadora P), ou seja, é fundamental que o educador esteja atento a todos os comportamentos das crianças, pois “só assim conseguimos chegar mais perto das crianças”.

Através das observações obtemos informações essenciais para definir as estratégias a serem utilizadas de forma a melhorar a prática, numa relação entre brincar, desenvolvimento e prática pedagógica.

Reafirmando este ponto da conceção que as educadoras têm do brincar, a educadora de infância de Jardim-de-Infância menciona que “ brincar é fundamental” (educadora P), no que se refere ao desenvolvimento de várias potencialidades, tais como, compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõem e cria” (educadora P), há simples brincadeiras que ajudam as crianças no dia-a-dia, a resolver os seus obstáculos de forma mais fácil.

A educadora P faz questão de ter atenção a todos os momentos da rotina, de forma a melhorar e alargar o leque de experiências novas. No momento em grande grupo as crianças planeiam ao que vão brincar, partilhando várias ideias entre elas, suscitando interesse umas às outras e alargando a sua imaginação. Com estas preocupações torna-se evidente a conceção de que o brincar faz parte integrante da rotina.

No término do questionário a educadora P refere que brincar é fundamental para qualquer criança, assim cabe “ ao Jardim-de-Infância oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e invenção” (educadora P), ou seja, é importante não só aos educadores de Infância, mas também às instituições estarem despertos para novos métodos e práticas de forma a melhorar o dia-a-dia das crianças.

Ambas as educadoras acham bastante importante o brincar, consideram-no como prazeroso e que é através da brincadeira que as crianças fazem as suas principais descobertas e aprendizagens.

O lúdico permite aos adultos (educadores de infância) conhecerem melhor as crianças no que diz respeito a gostos, motivações, dificuldades, assim é necessário fazer várias observações e estar atentos não só aos comportamentos mas também às conversas, pois através destas é possível retirar várias informações que podem ser benéficas para justificar determinadas atitudes.

As educadoras consideram necessário proporcionar oportunidades para as aprendizagens, não só de forma planificada mas também de forma espontânea, ou seja, num momento de brincadeira entre o adulto e a criança, ou entre as crianças entre si. Quanto maior o número de oportunidades, maiores e mais ricas as suas aprendizagens.

As duas educadoras recorrem à organização dos espaços para possibilitar diferentes brincadeiras o que conseqüente vai facilitar as aprendizagens.

As educadoras cooperantes acham importante desenvolver estratégias para melhorar as aprendizagens das crianças. Permitindo assim, que todo o tempo passado na instituição, quer Creche, quer Jardim-de-Infância seja prazeroso e rentável e não apenas um sítio de “depósito” das crianças.

Concluimos, que de um modo geral as educadoras têm conceções semelhantes sobre o brincar: uma atividade prazerosa, fundamental na vida de qualquer criança, promotora de aprendizagens e desenvolvimento. Brincar facilita em muito a relação entre as crianças e até mesmo com os adultos, através do brincar conseguimos chegar mais perto das crianças. O brincar permite às crianças um maior envolvimento com o meio despertando assim uma maior curiosidade por parte das crianças. Ambas as educadoras dão muita importância às necessidades das crianças e mostram-se dispostas a reformular as suas estratégias para irem ao encontro dessas necessidades. O jogo é fonte de aprendizagem para crianças e adultos, que através do jogo também conhecem melhor as crianças.

Capítulo IV-

Considerações

Globais

Este último capítulo tem como intenção apresentar, de uma forma reflexiva, o percurso realizado nos diferentes estágios, quer na valência de creche, quer na valência de Jardim-de-Infância, analisar, refletir e interpretar as experiências vivenciadas e

aprendizagens adquiridas. Enquanto aprendiz de Educadora de Infância, também vivenciei dificuldades durante este meu percurso, destas faço também um balanço.

Como referi na introdução tive algumas incertezas no que se refere à escolha do tema, uma vez que também me sentia interessada por outros temas, de igual forma importantes para a minha futura profissão futura como educadora de infância. Com limitações de tempo para a escolha do tema, o que mais me cativou e que abrangia as duas valências de estágio foi o tema brincar.

Para a minha escolha foi bastante importante a perspetiva da educadora cooperante da valência de creche, uma vez que, pude observar algo que nunca tinha visto em mais nenhum estágio: para esta educadora brincar era o ato mais relevante na vida de uma criança.

As observações e pesquisas sobre o tema permitiram-me definir uma questão de investigação como ponto de partida, a questão definida foi a seguinte:

“ Como podem as educadoras promover os momentos de brincar na creche e no jardim-de-infância? ”.

Tive algumas dificuldades em iniciar o estudo, apesar de estar confiante no tema, não sabia por onde começar. O aglomerar de trabalhos escolares e a minha ocupação profissional também foram obstáculos visto que, senti que não tinha o tempo necessário para as minhas investigações. Com a ajuda e motivação da educadora cooperante da creche senti o apoio necessário para seguir em frente.

No que se refere às intervenções dos primeiros momentos de estágio foi um pouco complicado defini-las antecipadamente, pois ainda não sabia o que fazer para responder às necessidades das crianças. O apoio das educadoras foi fundamental, visto que me deram sugestões do que poderia fazer.

A intervenção de creche apenas foi realizada no término do estágio uma vez que, à medida que o tempo ia passando, surgiam atividades planeadas da sala e atividades associadas a outras valências da instituição. Apesar de alguns obstáculos foi bastante gratificante o desenvolvimento da intervenção que realizei, pois no fim da sua realização a educadora pretendeu ficar com o material utilizado na sala.

Na valência de Jardim-de-Infância fiz várias intervenções que estavam relacionadas com outras unidades curriculares do Mestrado, ou seja, eram trabalhos propostos que não estavam relacionados diretamente com a temática do brincar. Contudo, consegui intervir, não de forma planeada, nas brincadeiras das crianças, quando me chamavam para brincar. Foi possível, fazer bastantes observações que se revelaram indispensáveis para a realização do meu estudo.

Relativamente aos segundos momentos de estágios nas valências de creche e jardim-de-infância, consegui desenvolver todas as intervenções planeadas, mas senti que duas semanas de estágio em cada uma das valências, foi um período de tempo muito curto para conhecer mais profundamente as crianças, no que se refere aos seus gostos, hábitos e personalidade. Foi um pouco complicado devido também à fase de adaptação, uma vez que estávamos no início do ano letivo e a maioria das crianças eram novas na sala ou na instituição. Ainda assim, com dedicação consegui chegar às crianças para que elas se sentissem bem comigo.

Nestes estágios consegui captar alguns momentos mais detalhadamente, pois consegui estar mais atenta a determinados pormenores importantes. No entanto penso que seria necessário ter mais tempo para conseguir realizar um trabalho mais completo no que se refere às notas de campo e algumas investigações.

No que diz respeito às minhas intervenções posso concluir, que foram bastante relevantes, na medida em que, proporcionei momentos divertidos e importantes para as crianças, para além das intencionalidades pedagógicas, a minha prestação foi elogiada pelas educadoras cooperantes, o que me deixou muito contente. No entanto, devido a alguns obstáculos sinto que por momentos não consegui atingir os objetivos a que me prepus, deixando-me um pouco triste pois tinha todas as condições para conseguir fazer um trabalho exímio, sobretudo neste momento de balanço, que proporciona mais distância.

De forma a responder à minha questão de investigação e refletindo a minha experiência, considero o brincar a peça fundamental na vida de uma criança, não só no que diz respeito às aprendizagens realizadas, mas pelas interações entre as crianças e os adultos, e desabafos resultantes das brincadeiras. Cabe ao educador observar, registar e refletir

durante os momentos de brincadeiras das crianças, uma vez que, é através das brincadeiras que as crianças demonstram alguns comportamentos, sentimentos vividos/sentidos. Assim é importante o educador fornecer tudo, ou quase tudo aquilo que as crianças precisam, ou seja, ir ao encontro das necessidades de cada uma, no que se refere ao espaço, rotina e alguns hábitos, para que as crianças se sintam o melhor possível podendo assim, proporcionar-lhes inúmeras aprendizagens. Para concluir, é importante o educador conseguir chegar o mais possível às crianças, com a finalidade de as colocar mais à vontade, no que se refere às interações e confiança nas pessoas que cuidam delas, pois o brincar é um elemento fundamental para a nossa inserção no mundo.

De Vygotsky (1984) aprendemos que a prática pedagógica adequada é não somente deixar as crianças brincarem, mas, fundamentalmente ajudá-las a brincar, brincar com as crianças e até mesmo “ensiná-las” a brincar.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a educadora cooperante da Creche disse-me, que por vezes, as atividades anteriormente planificadas poderiam não ser a prioridade, e ser mais importante dar mais atenção às crianças, brincar com elas, ouvi-las, simplesmente dar um carinho. Tal como esta educadora referiu, na sala as crianças são o centro de tudo, o mais importante é que se sintam bem e que se sintam acarinhadas. Como futura Educadora de Infância identifiquei-me plenamente, uma vez que, as crianças têm de se sentir bem para gostarem de estar no local onde passam grande parte do seu tempo, é fundamental que se sintam importantes e obtenham toda a atenção que necessitam.

Dos estágios que realizei retive incalculáveis aprendizagens, algumas por mim desenvolvidas, outras que retiro da prática das educadoras cooperantes que irão fazer parte do meu futuro. Evidencio ainda que este meu percurso foi uma experiência muito enriquecedora que tive oportunidade de vivenciar intensamente, sendo um marco importante não só na minha vida profissional mas também e sobretudo na pessoal.

Para concluir, como futura educadora de infância pretendo adotar uma prática reflexiva e crítica para promover desenvolvimento na prática educativa. Devo tentar estar atenta e presente nos principais momentos da rotina, participar nas brincadeiras das crianças e

proporcionar experiências diferentes, para que todos tenham oportunidade de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Anderson, Gary; Arsenault, Nancy (1999) *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.

Azevedo, N. R. (1996). *Falando sério sobre brincar ou brincando com coisas sérias*. Cadernos de Educação de Infância, nº40, pp.40-42. Lisboa: APEI

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bodrova e Leong. (2006). Jogar para aprender na escola. In: *Redescobrir Vigotsky*. Destacável da Revista Noesis nº 77.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brock. A., Dodds. S., Jarvis. P., Olugosa. Y. (2006). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso Editores .

Caldwell, B. (2005). *O educare das crianças no século XXI*. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI*. pp. 267-281. Lisboa: Dinalivro.

Cordeiro, M. (1996). *Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam*. Cadernos de Educação de Infância, Nº 40; Lisboa: APEI, pp. 11-12.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Beça, F., Ferreira, M. j., & Vieira, S. (2009). *Investigação Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, nº2, pp. 455-479.

Curtis, A. (2006). *O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias*. In Moyles, R. J. & cols. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, (pp. 39-49).

Eichelberger de Oliveira, (2006). Piaget-Vygotsky-e-Winnicott-relacao-com-jogo-infantil- <https://pt.scribd.com/document/133043538>, captado em 28 de novembro 2018.

Frazatto, L. (2001). Pensando a disciplina. In M. C. Rossetti-Ferreira (org.). (3ªed). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.

Ferland. F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Ferreira, D. (2010). *O direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância, Nº 90, Lisboa: APEI, pp. 12-13.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* , Porto: Edições Afrontamento.

Gomes, B. (2010) A importância do brincar no desenvolvimento da criança. Cadernos de Educação de Infância, Nº 90, Lisboa: APEI, pp. 45-46.

Jablon, R. J., Dombro, L. A. & Dichtelmiller, L. M. (2009). *O poder da observação – do nascimento aos 8 anos*. (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hoz, Arturo (1985) *Investigacion Educativa*: Dicionário Ciências da Educação, Madrid:Ediciones Anaya, S.A.

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

Kishimoto, T. M. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

Kishimoto, M. T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Kishimoto, M. T. & Pinazza, A. M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, M. T. Kishimoto & M. A. Pinazza. (org.). *Pedagogia(s) da infância- dialogando com o passado construído o futuro*. Porto Alegre: Artmed, (pp. 37-64).

LATI. (s.d). *LATI - Centro Comunitário du Bocage*. Obtido em 1 de dezembro de 2016, de <http://lati.pt/>.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas* (5ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora, (pp. 109-140).

Machado, M. M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. Edições Loyola.

Magalhães, D (2003). *O brinquedo e o brincar*. Cadernos de Educação de Infância, Nº 68, Lisboa: APEI, pp. 22-24.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Moyles, Janet R. (2002). *Só brincar? – O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Moyles, J. e cols. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed

Neto, C. (s.d). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa, pp. 1.

Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *A Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: ESEG/Gabinete de Antropologia do Jogo.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, pp. 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Pais, N. (1989). *A criança e o brinquedo*. Cadernos de Educação de Infância, Nº 10, Lisboa: APEI, pp 5-10.
- Piaget, J. (1946). “*A formação do símbolo na criança*”. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Pimentel, A (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia (s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, P. S. (1999). *Brinquedo e infância – Um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Vozes
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998) *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (2ªed.)*. São Paulo: Martins Fontes.

Wajskop, Gisela (1995). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez Editora.

Winnicott, D. (1975) *O Brincar & a Realidade*, Rio de Janeiro: Imago.

Walsh, D. J., Tobin, J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed., p. 1242). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1987). *Didática na Educação Infantil*. Madrid. Edições ASA.

Documentos Oficiais

Projeto Pedagógico da sala de Creche da Instituição A

Projeto Pedagógico da sala de Jardim de Infância da Instituição B

Projeto Educativo da Instituição A

Projeto Educativo da Instituição B

Apêndices

Apêndice I- Imagens de alguns momentos de brincadeira na Creche



Imagem 10- Crianças a brincarem com puzzles.



Imagem 11- Crianças a brincarem com vários materiais de decoração de Natal (fitas, bolas).



Imagem 12- Crianças a explorarem materiais de construção.



Imagem 13- Crianças a explorarem materiais de construção.





Imagem 15- Criança a gatinhar atrás da garrafa sensorial.



Imagem 16- Crianças a brincarem com as garrafas e potinhos sensoriais.

Apêndice II- Imagens de alguns momentos de brincadeira no Jardim de Infância



Imagem 17- Crianças a brincarem na área da garagem.



Imagem 18- Brincadeiras com carros na área da garagem



Imagem 20- Criança a brincar na área da garagem.



Imagem 21- Crianças a brincar com a bola no exterior.



Imagem 22- Exploração de materiais de encorajamento e parabéns.



Apêndice III- Notas de Campo em contexto de Creche e Jardim-de-Infância

Primeiro estágio em creche

Nota de campo 1

24 De Novembro de 2015

Durante um momento de exploração livre, as crianças estavam a brincar na área da casinha, mais precisamente, algumas estavam sentadas, outras estavam em pé à volta da mesa. De repente reparo que umas crianças estava sentada em cima da máquina da roupa de brincar. Ao deparar-me com tal situação decidi intervir:

V- “ M porque estás aí sentada?”

M- “ Porque dá para sentar?”

V- “ Mas o que é isso onde estás sentada?”

M- “ É uma máquina de lavar para brincar.”

V- “ Então lá em casa também te sentas em cima da máquina?”

M- “Não.” (A criança levanta-se imediatamente e vai buscar uma cadeira para se sentar.)

Nota de campo 2

6 de Dezembro de 2015

Durante um momento de exploração livre reparei que uma das crianças estava a brincar com um brinquedo de encaixes, neste caso, uma casa onde dentro continha outras mais pequenas, ou seja, as casas encaixavam umas nas outras. O D esteve empenhado em encaixar as casinhas umas nas outras, mas tentava coloca-las de outras formas e o que mais me chamou a atenção foi a persistência da criança.

Segundo estágio em creche

Nota de campo 1

28 de Setembro de 2016

Durante o momento de exploração livre, enquanto as crianças brincavam, reparei que várias se distraíam com pequenas brincadeiras com as partes do corpo. Os mais pequenos distraíam-se a bater palmas, tentar chegar com pé à boca e até faziam bolinhas com a própria saliva. Eram capazes de estarem assim durante algum tempo. Foi impressionante o facto de não desistir e tentar fazer sempre mais e mais. Fiquei ainda mais surpreendida como é que as crianças podem dedicar a sua atenção numa simples situação.

Nota de campo 2

4 de Outubro de 2016

Durante um momento de exploração livre da sala, mais propriamente numa altura em que as crianças estavam a começar a adormecer a seguir à refeição, umas das crianças escondeu-se atrás dos cortinados da sala e já se notou que a criança queria brincar ao esconde esconde.

Nota de campo 3

6 de Outubro de 2016

Durante um momento de exploração livre as crianças brincavam livremente e cada uma a brincar com os seus brinquedos, uma das crianças pegou num brinquedo que imitia som, as restantes crianças deixaram os brinquedos e foram atrás daquele que estava a imitar som. Assim pude perceber que os brinquedos que imitiam sons e luzes despertam mais atenção das crianças.

Primeiro estágio em Jardim de Infância

Nota de campo 1

29 de Março de 2016

Enquanto as crianças brincavam livremente pela sala um grupo de quatro crianças estavam sentadas numa mesa a jogar legos eu sentei-me ao pé delas. Logo uma delas perguntou-me:

G- “Vanessa queres jogar connosco?”

V-“sim, pode ser. Vocês estão a brincar ao quê?”

G-“ Estamos a fazer legos.”

Nota de campo 2

20 de Maio de 2016

Este dia foi um pouco especial, foi acompanhar a equipa pedagógica e as crianças numa visita de estudo ao Jardim Zoológico. Para além de ser bastante enriquecedora para mim porque nunca tinha acompanhado crianças numa visita de estudo foi interessante ver as reações delas ao contactarem com os diferentes animais. As crianças ao longo do percurso e à medida que iam vendo os diferentes animais iam imitando os seus gestos, sons.

Segundo estágio em Jardim de Infância

Nota de campo 1

19 de Outubro de 2016

Durante a exploração livre enquanto brincava com as crianças, reparei duas delas estavam um pouco mais afastadas e brincavam com um brinquedo mas de uma forma diferente do que era habitual. Ao deparar-me com tal situação tentei aproximar-me um pouco para perceber o que realmente estavam a fazer. As crianças com materiais de encaixe, colocaram os materiais ao contrário e imaginaram que seria um bolo de aniversário e estavam a cantar os parabéns para uma boneca.

Nota de campo 2

25 de Outubro de 2016

Neste dia, logo a seguir ao momento da refeição eu e as crianças fomos para exterior e propus fazermos um jogo da preferência delas. Depois de muito pensarem decidiram jogar ao jogo do lenço. Assim, fizemos sentámo-nos todos no chão, quando foi para decidir a criança que começava com lenço foi complicado porque todas queriam então perguntaram-me a mim quem poderia ser. Lá decidi e começámos a jogar, logo depois apareceram as crianças das outras salas, depressa foram ter connosco para jogarem também.

Nota de campo 3

26 de Outubro de 2016

Durante um momento de exploração livre reparei na brincadeira de duas crianças, mais particularmente no seu diálogo.

L- “Filho, levanta-te tens de ir para a escola. Não sejas preguiçoso.”

P- “Não me apetece ir à escola.”

Apêndice IV- Inquéritos por questionário respondidos pelas educadoras cooperantes de creche e Jardim de Infância

Questionário Educadora de Creche

7- Como profissional de educação, o que pensa do brincar?

Como profissional o brincar representa uma forma de prazer que não se pode dissociar da curiosidade como tal, ao brincar está-se sempre à procura de prazer e ao ser-se curioso também se procura novas formas de brincar e saciam a curiosidade.

8- Na sua prática qual a importância que dá ao brincar?

Na minha prática dou muita importância ao brincar porque acredito que só através do prazer é que se aprende. Só de forma lúdica as experiências que se desenvolvem na sala ajudam a consolidar as aprendizagens (conceitualização).

9- Acha que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança? Porquê?

Considero importantíssimo para o desenvolvimento das crianças que brinquem. Como disse anteriormente esta é uma fonte de prazer e como tal, mais facilmente a criança se desenvolve e maior curiosidade a criança sente para explorar e aumentar as aprendizagens.

10- Utiliza estratégias para promover o brincar?

Nas minhas estratégias só recorro ao brincar para proporcionar experiências que levem ao conhecimento. Sem prazer e sem contacto com o sucesso as atividades tornam-se enfadonhas e pobres em aprendizagens.

11- Essas estratégias são usadas na rotina? Em que momentos?

Sim, as estratégias a que recorro verificam-se em qualquer momento da rotina. Desde o acolhimento às saídas, passando pelos momentos de higiene, repouso, alimentação e atividades (livres ou orientadas); a criança tem que sentir prazer, valorização, reconhecimento e sucesso. No entanto, o mundo não é só cor de rosa. Por vezes as estratégias utilizadas com uma criança resulta mas com outra não. A uma dá prazer e satisfação e a outra pode não dar.

Aí cabe ao adulto reformular as suas estratégias e ir ao encontro das necessidades de cada criança ou do grupo de crianças, sem nunca perder a noção do desenvolvimento destas.

12- Acha importante investigar o tema do brincar na formação dos educadores?
Porquê?

Sim. Porque temos que estar a par de novos métodos e recursos para reforçarmos as nossas práticas. Assim poderemos dar melhores respostas às necessidades das crianças.

Questionário Educadora de Jardim de Infância

1- Como profissional de educação, o que pensa do brincar?

O brincar é a base das aprendizagens das crianças, é a brincar que a criança desenvolve as suas capacidades cognitivas, estabelece relações com os outros desenvolvendo-se como ser social e na construção do seu “eu” apreendendo as regras da atividade lúdica. O brincar permite-lhe um conhecimento do meio envolvente, despertando a sua curiosidade sobre o que vai sucedendo à sua volta.

2- Na sua prática qual a importância que dá ao brincar?

É através do brincar que vamos conhecendo as crianças dos seus gostos, motivações e dificuldades. É através da participação nas suas brincadeiras que construímos uma relação afetiva sólida e de confiança, e também colocamos-lhes novos desafios que lhes permitem adquirir novos conhecimentos. A atividade lúdica das crianças é um instrumento valioso que permite estruturar o trabalho pedagógico, partindo dos seus interesses e deste modo torna-se mais motivador para as crianças.

3- Acha que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança? Porquê?

O brincar é fundamental.

Brincando a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe e cria. O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, possibilitando à criança desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos.

4- Utiliza estratégias para promover o brincar

A criação de espaços e tempos para os jogos e brincadeiras é uma das tarefas mais importantes do educador. Cabe-nos organizar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de brincadeiras, de forma, por exemplo, que as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aquelas que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos, ou seja, observando e respeitando as diferenças de cada um.

5- Essas estratégias são usadas na rotina? Em que momentos?

Sim. No momento de trabalho, no qual as crianças executam o que planejaram no momento de grande grupo.

As atividades dirigidas são feitas em pequeno grupo ou individualmente, pois não consigo apoiar 25 crianças em simultâneo e também o tempo de espera para as crianças tornaria a atividade num momento entediante.

6- Acha importante investigar o tema do brincar na formação dos educadores? Porquê?

Sim, lembrando que brincar é um direito fundamental de todas as crianças no mundo inteiro, cada criança deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. O jardim de Infância deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio.

Ao contrário do que assistimos, em alguns locais, em que existe uma escolarização do ensino pré-escolar.