



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mapas do Brincar: instrumentos de regulação e mapeamento do brincar na infância

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2024, Gonçalo Miguel Martins Gonçalves



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Gonçalo Miguel Martins Gonçalves

Mapas do Brincar: instrumentos de regulação e mapeamento do brincar na infância

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de
Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Janeiro, 2024

“A criança precisa tanto de brincar como do ar que respira”

(Silveira & Cunha, 2014, p.49)

Agradecimentos

A elaboração deste relatório representa um momento muito especial para mim e o mínimo que posso fazer é agradecer a todas as pessoas que estiveram presentes ao longo destes 5 anos que eu tanto sonhei, porque se isto aconteceu também se deve a elas e, por isso, estou-lhes eternamente grato.

À minha família, que desde o início até ao fim deste percurso respondeu presente e me apoiou sempre.

Às educadoras cooperantes, com quem eu tive o privilégio de estagiar e aprender muito do que é ser educador de infância.

À minha orientadora, não só pela orientação deste Relatório Final, mas por todo o apoio ao longo deste percurso.

Aos colegas com quem eu partilhei mais momentos ao longo deste percurso académico.

Às minhas amigas, que me apoiaram.

À criança, que fez com que eu tivesse a certeza antes de entrar no ensino superior que este era o caminho que queria seguir.

Mapas do Brincar: instrumentos de regulação e mapeamento do brincar na infância

Resumo: As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas alteraram significativamente a compreensão do brincar tal como se alterou a forma como as crianças são vistas. Em particular no último século, começou a dar-se valor aos comportamentos naturais da criança onde se insere o brincar, visto que, a criança gosta de brincar e é a sua principal atividade do quotidiano.

Embora o brincar assuma um papel preponderante no desenvolvimento infantil devido a possibilitar que as crianças aprendam e construam sentidos sobre o mundo que as rodeia de forma natural, nos dias de hoje, o brincar e a sua relação com a aprendizagem tem sido bastante afetados devido à pressão da escolarização precoce que se faz sentir na educação pré-escolar, pela antecipação do nível seguinte de ensino, o que faz com que as crianças tenham menos oportunidades para brincar espontaneamente.

Assim sendo, devido ao centro de estágio onde realizei este projeto proporcionar momentos, com durações consideráveis, em que as crianças brincavam livremente, e por utilizar a metodologia do Movimento da Escola Moderna, decidi implementar Mapas do Brincar como instrumentos de regulação e mapeamento do brincar e da aprendizagem permitindo, assim, o registo e suporte à observação, de maneira a dar voz às crianças sobre as suas experiências de brincar, da tomada de consciência das aprendizagens e da sua importância, de maneira a compreender as perspetivas das crianças sobre o brincar.

Palavras-chave: Brincar, crianças, aprendizagem, instrumentos de regulação, perspetivas das crianças.

Maps of Play: tools for regulating and mapping childhood play

Abstract: The concept of play has not always been the same, and it has changed depending on the time or culture, just as the way children were seen has changed. However, from the beginning of the 19th century on, the natural behaviors of the child, where play is included, started to be valued, since children like to play and it's their main daily activity.

Although play assumes a preponderant role in child development because it enables children to learn and construct meanings about the world around them in a natural way, nowadays play and its relationship with learning have been greatly affected by the pressure of early schooling that is felt in pre-school education, by the anticipation of primary education, which means that children have fewer opportunities for spontaneous play. Therefore, due to the fact that the internship center where I carried out this project provides moments, of considerable duration, in which children played freely and uses the methodology of the Modern School Movement, I decided to implement Play Maps as a tool for regulating and mapping play and learning, thus enabling the recording of the play process and support for observation, in order to give voice to children about their experiences of playing, awareness of learning and its importance in order to understand children's perspectives on playing.

Keywords: Play, children, learning, instruments for regulating, children's perspectives

Sumário

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
O conceito do brincar – mapeando perspetivas	4
Brincar e o aprender.....	6
Movimento da Escola Moderna.....	10
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	16
Caracterização da instituição	17
Caracterização da sala.....	18
Caracterização do grupo	23
Caracterização da rotina e dos momentos de transição.....	24
Referenciais pedagógicos da equipa educativa	30
CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	32
Problemática e objetivos do projeto	33
Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	34
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	36
Fase de ambientação	37
Fase de auscultação	38
Fase de mapeamento.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
Limitações do projeto	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
Legislação consultada.....	52
Documentos consultados.....	52
APÊNDICES	53

Lista de abreviaturas

1. OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
2. MEM- Movimento da Escola Moderna
3. SNIPI- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Lista de figuras

FIGURA 1- ÁREA DA MATEMÁTICA	19
FIGURA 2-ÁREA DA ESCRITA.....	20
FIGURA 3-ÁREA DAS CIÊNCIAS	20
FIGURA 4-ÁREA DAS ARTES VISUAIS	21
FIGURA 5-ZONA DO CAVALETE	21
FIGURA 6-ÁREA DA BIBLIOTECA	22
FIGURA 7-ÁREA DO FAZ-DE-CONTA	23

Lista de tabelas

1. Tabela 1- Agenda semanal.....	25
Tabela 2-Em que áreas gostas mais de brincar?.....	39
Tabela 3-Gostas de brincar mais com o quê?.....	39
Tabela 4- O que é que aprendes?.....	40

Lista de gráficos

Gráfico 1-Frequência das áreas por semana.....	42
Gráfico 2-Frequência das áreas.....	43

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, e tem como principal objetivo apresentar um projeto de pesquisa desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, que procurou articular os fundamentos teóricos sobre o brincar, de maneira a compreender melhor este ato que é tão natural como importante para as crianças, com o projeto de intervenção em contexto de estágio, de maneira a dar voz às crianças sobre as suas experiências de brincar, de tomada de decisão e consciência das aprendizagens e da sua importância.

Assim sendo, esta pesquisa teve como principais objetivos perceber a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças e compreender as perspetivas das crianças sobre o brincar, nomeadamente, promovendo a tomada de consciência das aprendizagens inerentes às escolhas do brincar.

No que diz respeito à organização, este Relatório Final encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste no enquadramento teórico que aborda o conceito do brincar ao longo dos tempos, a importância que o brincar tem para as crianças, a relação entre o brincar e a aprendizagem, o papel do educador no brincar e o Movimento da Escola Moderna como modelo referencial de práticas pedagógicas.

No segundo capítulo é apresentado o contexto educativo onde ocorreu a pesquisa através da caracterização da instituição, da sala, do grupo, da rotina e dos momentos de transição e dos referenciais pedagógicos da equipa educativa.

Já o terceiro capítulo diz respeito à contextualização do projeto de intervenção apresentando, assim, a problemática e os objetivos do projeto e os instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Enquanto que, o quarto capítulo consiste na apresentação e análise dos dados recolhidos através dos diversos instrumentos e técnicas utilizadas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conceito do brincar – mapeando perspetivas

O brincar é uma atividade natural da infância e, além disso, ao brincar as crianças descobrem o mundo que as rodeia, visto que, “Ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento et al., 2017, p. 7). Daí que, o brincar exija mediadores físicos e humanos, espaços e tempo, embora, estes aspetos, nos dias de hoje, em muitos contextos, estejam limitados por diversas condicionantes que põem em causa as oportunidades das crianças terem espaço e tempo para brincar livremente.

O brincar é hoje considerado uma linguagem universal, observável em culturas e geografias diversas, facilmente reconhecível, mas de difícil interpretação (Neto & Lopes, 2023). Porém, o conceito de brincar nem sempre foi o mesmo, tendo se alterado consoante a época ou a cultura, tal como se alterou a forma de como as crianças eram vistas, sendo que, segundo Brougère (2010), inicialmente as brincadeiras das crianças eram consideradas como algo inútil, e essa ação entendida como uma forma de distração, divertimento e, por vezes, como prejudicial. O conceito que se tinha da criança e, naturalmente, da brincadeira alterou-se no início do século XIX e possibilitou dar o devido valor aos comportamentos naturais da criança em que se insere o brincar, visto que, a criança gosta de brincar e é a sua principal atividade do quotidiano.

Assim sendo, passarei a apresentar muito resumidamente algumas das teorias clássicas em relação a este tema.

No que diz respeito às teorias da regulação de energia, estas defendiam que “a brincadeira era apenas uma maneira de “alívio” e de gastar a energia que não havia sido usada de outras formas, ou de modo inverso, recuperar energia através de atividades de relaxamento”(Jarvis et al., 2011, p. 28).

Já a teoria da prática ou do pré-exercício proposta por Gross defendia que as crianças, tal como os animais jovens aprendiam habilidades que eram necessárias desenvolver para a vida adulta através da brincadeira.

Enquanto que, a teoria da terapia através da brincadeira desenvolvida por Freud propunha que a brincadeira tinha um papel essencial para o desenvolvimento emocional das crianças.

Em relação à teoria da modulação de interesse, defendida por Berlyne afirmava que o ato de brincar era causado por um estímulo no sistema nervoso central, de maneira a manter o interesse e entusiasmos exploratório num nível bastante elevado, interrogando o desenvolvimento de atividades autodirecionadas independentes pelas crianças que regulam os seus níveis de interesse. Esta perspetiva pode ser relacionada com o debate atual a respeito do papel do tédio versus uma potencial superestimulação na infância.

Já a teoria da brincadeira metacomunicativa proposta por Gregory Bateson defendia que as crianças no momento das brincadeiras simuladas aprendiam a dois níveis distintos, isto é, representavam as cenas das brincadeiras simuladas enquanto também se mantinham no seu mundo real.

Por fim, as teorias de desenvolvimento cognitivo defendem que “a brincadeira é uma parte vital para a construção de um conjunto de representações mentais...do mundo ao redor da criança” (Jarvis et al., 2011, p. 33).

Pela pluralidade das perspetivas elencadas se depreende a problemática de uma definição unívoca do conceito do brincar, “A definição do que constitui o brincar tem sido reconhecida como problemática, dada a sua natureza complexa e multifacetada, o facto de essa definição englobar perspetivas, expectativas e experiências diversas e ainda ser um fenómeno intrinsecamente espontâneo e imprevisível”(Coelho & Vale, 2017, p. 1).

Enquanto que, Rosa define que “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (citado em Silva & Sarmento, 2017, p. 40), Onofre desenvolve a definição, defendendo que o brincar é um “fenómeno permanente e complexo”, visto que, “por um lado, é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro, é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação” (citado em Silva & Sarmento, 2017, p. 40).

Já Ferland defende que o “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos”(2006 citado em Silva & Sarmento, 2017, p. 41), sendo também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos.

Brincar na infância, para Neto e Lopes (2023) mobiliza o corpo a exercitar-se em situações imprevistas, despoletando oportunidades de capacitação e adaptação motora, percetiva, cognitiva e social. Brincar é uma forma de conquistar segurança, autonomia e ferramentas úteis para a vida. Por fim, segundo o glossário presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o brincar é definido como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração.”(Silva et al., 2016, p. 105)

Importa ainda referir que, o brincar muitas das vezes é usado como sinónimo de jogar, de atividade lúdica, sendo que, por vezes, a expressão “jogo livre” tem sido utilizada para indicar a sua especificidade, assim sendo, parece que existe diferenças entre o brincar e o jogar devido à imprevisibilidade do brincar, visto que, o brincar não possui uma finalidade e evolui consoante aquilo que acontece sem obedecer a regras prévias.

Por fim, também importa salientar que, a diferença entre o conceito de brincar e trabalhar é implementada pelos adultos, sendo que, consequentemente, as crianças acabam por se apropriar dela nos seus discursos mediados pela cultura escolar dominante, embora para elas esta distinção não faça muito sentido, pois relacionam-se com o mundo de um modo lúdico, explorando a realidade e atribuindo-lhe sentidos concomitantemente (Samuelsson & Carlsson, 2008; Coelho & Vale, 2017).

Brincar e o aprender

Através do brincar as crianças aprendem de forma holística, sendo que, no brincar a curiosidade que as crianças têm em explorar o mundo que as rodeia através da interação com os outros, quer sejam crianças ou adultos, e com os objetos é constante, permitindo,

assim, que as crianças aprendam e interpretem sentidos sobre o mundo que as rodeia de forma natural.

Além disso, o brincar é essencial porque

dá ocasião à criança de desenvolver o seu vocabulário e a compreensão da linguagem, a curiosidade e a criatividade, de encontrar estratégias de resolução de problemas e de tomar decisões. Tem também um papel determinante na aquisição de funções de autorregulação, tais como na capacidade de prestar atenção, recordar com uma finalidade, planejar a ação, refletir sobre o pensamento, cooperar e mostrar empatia para com as outras crianças. (Silva et al., 2021, p. 54)

Alguns autores investigaram a influência e a importância que o brincar tem no desenvolvimento das crianças e concluíram que o brincar é essencial para a formação da personalidade e do carácter da criança. (Neto & Lopes, 2023; Sarmiento, 2017)

Segundo Teles, “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (citado em Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Assim sendo, o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, visto que, “é o meio mais natural para a aprendizagem” (M. Silva & Sarmiento, 2017, p. 42) e possui vantagens cognitivas, afetivas e sociais para o desenvolvimento da criança. Porém, para isso são precisas algumas condições como, por exemplo, a escolha livre, a oportunidade da criança gerir o seu tempo, a oportunidade de tomada de iniciativas e disponibilizar tempo, espaço e o tipo de material.

Enquanto que, segundo Ferland, a criança quando brinca não tem como objetivo principal aprender, e se aprende alguma coisa enquanto brinca é por coincidência, visto que, a criança “brinca para brincar”. Apesar disso, enquanto a criança brinca desenvolve “um “saber fazer” e um “saber ser”” (citado em Silva & Sarmiento, 2017, p. 42), isto é,

desenvolve atitudes e aptidões que irá utilizar em várias situações do seu dia a dia e ao longo da vida.

Segundo as OCEPE, o “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”, contudo, importa referir que, não se deve ver o brincar de uma maneira redutora em que as crianças estão apenas ocupadas ou entretidas, mas sim como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, pp. 10-11).

Além disso, as OCEPE defendem que o brincar assume um papel preponderante, visto que, é uma forma privilegiada de relação entre crianças e entre a própria equipa educativa, facilitando o desenvolvimento de interações sociais e estratégias comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral e corporal. Favorece também outras competências, “tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender”, fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem na infância, constituindo condições estruturais para o sucesso, e a valorização do “aprender a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

No entanto, nos dias de hoje, é possível identificar “tensões dentro da arena educacional” (Whitebread et al., 2012, p. 5), sendo que, estas tensões estão a tornar-se cada vez mais transversais na vertente da educação de infância devido a diversos “aspetos da vida contemporânea, como a aversão ao risco, o distanciamento em relação à natureza, e a ênfase na escolarização precoce condensada na ideia de que “mais cedo é melhor” (Coelho & Vale, 2017, p. 9).

Devido a essa “pressão curricular “para baixo”” o brincar e a sua relação com a aprendizagem têm sido afetados, visto que, esta pressão preconiza a “introdução precoce de abordagens com formatos mais “académicos”” o que faz com que as crianças tenham menos oportunidades para brincar, tomar iniciativas, explorar o mundo que as rodeia e conduzirem os seus projetos de aprendizagem. (Coelho & Vale, 2017, p. 9)

Porém, Kernan realça na sua investigação sobre os currículos que se estes se focam demasiado nas habilidades académicas não são benéficos, visto que, a mesma demonstra que a probabilidade de as crianças não terem sucesso é maior devido, nomeadamente, às percepções negativas sobre as suas competências (citado em Coelho & Vale, 2017).

Importa ainda realçar que, o educador ao observar e ao envolver-se no brincar da criança desempenha um papel preponderante possibilitando, assim, que alargue e enriqueça o brincar e o jogo da iniciativa da criança através de a encorajar e colocar desafios nas suas descobertas e explorações, sendo que, além disso, como refere Moyles (2001), deve também observar, de maneira a identificar os seus interesses e necessidades, organizar o ambiente educativo, os materiais e o grupo, motivar as crianças proporcionando, assim, situações favoráveis para promover o desenvolvimento e a aprendizagem e, por fim, segundo Hohmann e Weikart (2011), envolver-se nas brincadeiras, de maneira a valorizar e apoiar os interesses e intenções das crianças, ainda que, nunca se sobrepondo às intenções das mesmas.

Assim sendo, o papel do educador é essencial em Jardins de Infância que valorizem o brincar, visto que, é responsável pela organização dos espaços e materiais, de maneira a facilitar a exploração e a interação das crianças, sendo alterados consoante os interesses das crianças. Outra das responsabilidades é a observação do brincar que possibilita que fique a conhecer melhor as crianças e o grupo relativamente à maneira como interagem, as curiosidades e interesses e compreender como aprendem e se desenvolvem possibilitando, assim, que o planeamento vá ao encontro das especificidades do grupo.

Além disso, também tem o papel de facilitador das interações das crianças, sendo que, deve alargar e apoiar a cooperação, de maneira a que as crianças sejam capazes de se colocar no ponto de vista do outro, particularmente nas situações de conflitos e, por fim, deve envolver-se na brincadeira, de maneira a enriquecer e alargar as ideias e as iniciativas das crianças.

Movimento da Escola Moderna

Primeiramente, antes de entrar no tema do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) importa perceber o que é isso de modelo pedagógico. Segundo Júlia Oliveira-Formosinho, “o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar um quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada”(Formosinho, 2013, p. 16).

Assim sendo, de uma maneira geral as finalidades educacionais e os seus objetivos são definidos pelo modelo pedagógico, enquanto que, mais restritamente a prática educacional decorre de acordo com as orientações elaboradas no modelo curricular.

Em suma, os modelos curriculares visam agregar os objetivos com os métodos de ensino, os fins da educação com as fontes do currículo e os métodos com a organização do tempo e do espaço escolar.

Relativamente à história, o Movimento iniciou-se devido à junção de três práticas convergentes- a proposta de Educação Cívica de António Sérgio, a prática de inclusão educativa de crianças com deficiência visual do Centro Infantil Hellen Keller de acordo com as técnicas de Freinet e a organização dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores de Rui Grácio.

Sendo que, no ano de 1966 o MEM é fundado e associa-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna que foi uma grande inspiração para o início do Movimento Português.

Porém, desde a sua fundação o modelo em Portugal foi se desenvolvendo, tanto a nível teórico como prático, isto é, passou de um “modelo de uma “Pedagogia Freinet” para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo”(Niza, 2013, p. 142).

Assim sendo, passou-se “de uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet)...para uma perspetiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de

Vigotsky e de Brunner”(Niza, 2013, p. 142), visto que, a conceção do processo de aprendizagem do MEM se assenta em três aspetos:

- a perspetiva socioconstrutivista devido à aprendizagem ser estruturada pelas interações, tanto com os pares como com os adultos, como pelos instrumentos utilizados;
- o papel da comunicação que, segundo Niza, “é uma componente central da pedagogia do MEM, constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Folque, 2018, p. 61) pois, promove a função cognitiva quando as crianças falam sobre as suas experiências ou ações desenvolvendo, assim, segundo Bruner e Vigotsky, “um processo reflexivo que lhes permite compreender e estruturar melhor o que têm para comunicar” (Folque, 2018, p. 61) e promove a função social no momento em que as crianças partilham e divulgam uma informação com o grupo e para o seu benefício;
- a aprendizagem cooperativa que promove o envolvimento de um conjunto de crianças numa atividade com a mesma finalidade, de maneira a desenvolver competências sociais e cognitivas através da gestão cooperada da vida do grupo e dos trabalhos de projeto.

Importa ainda referir que, o MEM em Portugal se diferencia de outros movimentos europeus de Escola Moderna devido a estas alterações que foram ocorrendo ao longo de mais de um quarto de século.

Relativamente ao nível de educação pré-escolar, o MEM tem três condições essenciais:

- os grupos serem constituídos por crianças de diferentes idades e capacidades que, segundo Niza, “esta condição visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (Folque, 2018, p. 53);
- existir um clima de livre expressão na medida em que há uma validação do grupo sobre as ideias, as opiniões e as experiências das crianças, sendo que, a vida das

crianças é o ponto de partida que os educadores usam para alargarem a aprendizagem e as competências de comunicação das crianças;

- as crianças terem um tempo lúdico para explorarem e descobrirem pois, segundo Niza, “só se as crianças tiverem estas oportunidades, serão capazes de se envolver activamente em procurar compreender o mundo à sua volta”(Folque, 2018, p. 53).

No que diz respeito às finalidades formativas, o MEM apresenta três aspetos interdependentes- a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura- que oferecem sentido constante à prática educativa, visto que, “É através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta e que o treino democrático se processa”(Niza, 2013, p. 145), sendo que, “Desse modo se vive a constituição das normas de vida do grupo, se clarificam, funcionalmente, os valores e as significações que decorrem da interação social” (Niza, 2013, p. 145) e, além disso, “É também nesse sistema interativo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra” (Niza, 2013, p. 145).

Importa ainda referir que, das três finalidades formativas mencionadas anteriormente decorrem sete princípios da estruturação da ação educativa:

- “Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação” (Niza, 2013, p. 145), isto é, clarifica e fornece coerência ética relativamente às escolhas das formas de organização, dos processos e dos materiais que mais se adequam aos objetivos democraticamente estabelecidos pelo educador e os educados;
- “A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo” (Niza, 2013, p. 145) devido a se recorrer à negociação dos processos de trabalho, de maneira a proporcionar que a experiência pessoal promova conhecimento;
- “A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação...desde os atos de planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas” (Niza, 2013, p. 146);

- “Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos” (Niza, 2013, p. 146), de maneira a distanciar o modelo do excesso das formas de simulação que acabam por fazer perder o sentido social da escola;
- “A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação” (Niza, 2013, p. 146);
- “As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos”(Niza, 2013, p. 146) através dos circuitos sistemáticos de comunicação;
- “Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos” (Niza, 2013, p. 148).

Em relação aos instrumentos de pilotagem, segundo Niza, para além de permitem “documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa”(Folque, 2018, p. 55), sendo que, importa referir que, o MEM tem diversos instrumentos de pilotagem como o Mapa Mensal de Presenças onde as crianças com um sinal convencional marcam a presença, no espaço onde se cruza o nome com o dia respetivo, sendo que, a alternância das presenças com as ausências proporciona que as crianças construam a consciência do tempo e da pertença ao coletivo, o Mapa de Atividades que é um quadro com duas entradas, em que na coluna da esquerda se encontram os nomes das crianças e na coluna horizontal as áreas, onde as crianças assinalam com um círculo as atividades planeadas e, posteriormente, voltam para o preencherem terminada a atividade proporcionando, assim, o processo de autorreflexão sobre a ação, os Inventários que consistem em listagens escritas das atividades e materiais acompanhadas com ilustrações das crianças, de maneira a auxiliar as crianças a se lembrar das diversas possibilidades de atividades em cada área, o Diário do Grupo que é constituído por quatro colunas- gostamos, não gostamos, fizemos e queremos-, sendo que, “Nas três primeiras assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores. E a quarta coluna ajuda a planear atividades educativas futuras”(Niza, 2013, p. 153), o Mapa das regras de vida onde se registam as regras que foram definidas em conjunto a partir de um problema para a regulação do grupo, o

Quadro de distribuição das tarefas que atribui às crianças algumas responsabilidades e, por fim, a Lista Semanal de Projetos onde são registados os nomes dos projetos, os nomes das crianças envolvidas e, possivelmente, a previsão da duração do projeto.

Relativamente ao espaço, o MEM é caracterizado por ser composto por seis áreas de atividades- a biblioteca que é um pequeno centro de documentação onde as crianças consultam vários livros e revistas, sendo que, muitas das vezes é a fonte que apoia a grande maioria dos projetos, a oficina de escrita que integra um dispositivo de reprodução de textos e de ilustração, o atelier de atividades plásticas onde se encontram dispositivos de desenho, pintura, tapeçaria e modelagem, a oficina de carpintaria para a produção de construções, o laboratório de ciências que proporciona atividades de pesagens e medições, observação de animais, ficheiros ilustrados com roteiros de experiências e diversos materiais de registo de observações e resolução de problemas para a iniciação científica e, por fim, o canto dos brinquedos com diversas atividades de “faz de conta” e jogos- e uma área polivalente para trabalho coletivo que é composta por um conjunto de cadeiras e mesas para os momentos em grande grupo, sendo que, para além disso também serve de apoio para atividades individuais e de pequeno grupo.

Importa referir que, segundo Niza, “Cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como área de jogo e “faz de conta””(Niza, 2013, p. 151).

Além disso, o ambiente da sala deve ser estimulante e agradável, sendo que, as paredes devem ser utilizadas como expositores das produções das crianças e numa das paredes da área polivalente, à altura das crianças, deverão ser afixados os instrumentos de registo de apoio à planificação, gestão e avaliação da ação educativa.

No que diz respeito ao tempo, a manhã inicia-se com a planificação em Reunião de Conselho e, posteriormente, uma hora do momento de Atividades e Projetos. Após um intervalo, ocorre o Tempo de Comunicações onde algumas crianças apresentam o que fizeram ao grupo.

Já a parte da tarde é destinada a atividades culturais coletivas- dramatização e narração de histórias, cozinhar, comunicações dos projetos realizados pelas crianças, dança, música

e visitas, nomeadamente, dos pais que vêm ensinar às crianças alguma coisa, sendo que, normalmente, se relaciona com as suas profissões, passatempos ou interesses. No final do dia realiza-se uma avaliação na Reunião de Conselho.

À sexta-feira, no final do dia, ocorre a Reunião de Conselho semanal que se inicia com a leitura do educador de cada uma das colunas do Diário do Grupo, sendo que, neste momento o educador e as crianças avaliam os aspetos mais relevantes da semana. Além disso, de quinze em quinze dias, ocorre a avaliação do Mapa de Atividades, de maneira a analisar o tipo de atividades que cada criança se dedicou e de perceber o porquê de algumas atividades serem pouco realizadas. Destaca-se ainda, um momento reservado para o grupo ir visitar um lugar de interesse uma vez por semana.

Ainda assim, “As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária”(Folque, 2018, p. 59).

Por fim, relativamente ao MEM, importa referir que, ocorre uma avaliação formativa em cooperação através da observação espontânea, dos registos coletivos e individuais de produção, das comunicações, do acompanhamento dos processos de produção, das ocorrências relevantes presentes no Diário do grupo e, por fim, pelos debates e reflexões dos conselhos. Assim sendo, segundo Niza, “A consideração de tais informantes permite uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens”(Niza, 2013, p. 158).

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Caracterização da instituição

A instituição na qual realizei o estágio, na vertente de Jardim de Infância, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), ou seja, é constituída “por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico” (Segurança Social, 2023) neste caso com os objetivos de apoio a crianças, à família e educação.

Relativamente à localização, a instituição situa-se numa zona urbana da cidade de Coimbra caracterizada, principalmente, como zona de serviços e comércio.

No que diz respeito à organização do espaço, esta instituição detém dois imóveis, sendo que, o edifício sede, que foi no qual realizei o estágio, é constituído por dois pisos com um “salão” de entrada, a secretaria, a cozinha, uma sala de Jardim de Infância, três casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, um dormitório, um vestiário, uma sala de isolamento, os serviços de lavandaria e quatro despensas para arrumação de equipamento e material diverso.

Já o segundo edifício, distribuído igualmente por dois pisos, é composto por quatro salas de Creche (berçário, uma sala de 1 ano, uma sala de transição (1/2 anos), uma sala de 2 anos), duas salas de Jardim de Infância, dois refeitórios, uma copa comum, uma copa de leites, quatro casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, uma sala de mudas de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadores(as), uma sala polivalente, uma sala de isolamento e duas despensas.

Importa ainda realçar que, segundo o Despacho conjunto n.º 268/97 cada edifício possui um espaço exterior de acordo com as áreas exigidas, visto que, a dimensão de cada um deles não é inferior ao dobro da área da(s) sala(s) de atividades, incluindo o espaço de zona coberta.

A instituição na vertente de Creche tem capacidade para acolher até quarenta e cinco crianças entre os 4 e os 36 meses de idade, distribuídas pelo berçário (8 crianças), pela sala de 1 ano (12 crianças), pela sala de transição (10 crianças) e pela sala de 2 anos (15

crianças), enquanto que, na vertente de Jardim de Infância tem capacidade para acolher até setenta e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, distribuídas pelo grupo dos 3 anos (25 crianças), pelo grupo dos 4 anos (25 crianças) e pelo grupo dos 5 anos (25 crianças).

No que diz respeito à organização do tempo, o horário de funcionamento da instituição é das 8h às 19h, porém existe a possibilidade de receber crianças a partir das 7h:45min e de prolongar até às 19h:15min para os encarregados de educação que necessitam, sendo que, abre em todos os dias úteis do ano, exceto nos últimos quinze dias do mês de agosto, nos feriados, no dia de carnaval e em casos pontuais em que haja necessidade da Direção encerrar a instituição.

Relativamente aos recursos humanos, o organograma da instituição é composto pela Direção, Assembleia Geral, Conselho Fiscal, Direção Técnico-Pedagógica, Educadores(as), Auxiliares de Educação, Ajudantes de Ação Educativa, Estagiários(as), Cozinheira e Auxiliar de cozinha, Auxiliares de Serviços Gerais e pela Contabilidade.

Caracterização da sala

“No modelo do MEM a organização da sala...é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (Folque, 1999, p. 8), sendo que, para isso é “necessário que se crie na sala...um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos pedagógicos auxiliares à organização se encontram expostos, a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças” (Serralha, 2009, p. 28).

Este modelo também supõe que a sala seja organizada por seis áreas: Área da Biblioteca e Documentação, Oficina de Escrita, Área da Matemática, Laboratório de Ciências, Área da Expressão Plástica e a Área do “Faz de Conta”, embora tenha que se ter em conta a sua designação, de acordo com as características de cada grupo e das suas idades, sendo que, a sala na qual realizei o projeto de investigação estava organizada pelas seguintes áreas:

Área da Matemática, Área da Escrita, Área das Ciências, Área das Artes Visuais, Área da Biblioteca e a Área do “Faz de Conta”.

Relativamente à Área da Matemática (Figura 1), esta era composta por uma mesa com quatro cadeiras, por um recurso afixado na parede com os números de 1 a 100 e por um móvel com diversos materiais, desde um ábaco, blocos de madeira de várias cores de quatro formas distintas, cartões com números e a quantidade correspondente de diferentes objetos, dominó com várias formas de diversas cores, jogo de colocar rolhas de plástico em copos numerados de 1 a 9 (número e quantidade de pintas correspondente), vários brinquedos de transportes de diversas cores e pratos coloridos da mesma cor, vários jogos de tabuleiro, puzzles e blocos lógicos e um dossiê com desenhos de várias figuras através de blocos lógicos.

Figura 1- Área da Matemática



Já a Área da Escrita (Figura 2), era constituída por uma mesa com quatro cadeiras e por duas tábuas de madeira com dossiês de diversos temas como, por exemplo, instrumentos musicais e frutas, cartões com a imagem e o nome de cada criança do grupo, cartões com imagens de diversos objetos e o respetivo nome, um jogo de tabuleiro, um quadro magnético com peças de letras e um conjunto de vários cubos com as letras do alfabeto.

Figura 2-Área da Escrita



Em relação à Área das Ciências (Figura 3), esta era composta por uma mesa com quatro cadeiras, por dois recursos relativamente ao corpo humano e por um móvel com diversos materiais como folhas, penas, modelos de animais reais, puzzles, conjunto de figuras de animais, ampulhetas, modelo de corpo humano sobre os órgãos, conjunto de cubos com vários relevos e diversos jogos de tabuleiros.

Figura 3-Área das Ciências



Relativamente à Área das Artes Visuais (Figura 4), esta era constituída por três mesas com dez cadeiras, nas paredes estavam afixados todos os instrumentos de regulação, tinha uma televisão e um móvel com diversos materiais para a elaboração de trabalhos manuais. Além disso, esta área também era composta pela zona do Cavalete (Figura 5) que tinha disponibilidade para três crianças.

Figura 4-Área das Artes Visuais



Figura 5-Zona do Cavalete



Já a Área da Biblioteca (Figura 6) tinha uma mesa com quatro bancos e dois móveis com diversos livros e vários fantoches.

Figura 6-Área da Biblioteca



Por fim, a Área do Faz-de-conta (Figura 7) era composta por uma mesa com quatro bancos, pratos, panelas, talheres, copos, um móvel de cozinha e diversos alimentos desde frutas, carnes, peixes, legumes, entre outros. Além disso, tinha uma máquina registadora e alguns cestos de compras. Possuía um armário com diversas roupas e calçados, uma cama e um carrinho de bebés, alguns bebés, uma mesinha de cabeceira com um telefone e vários telemóveis e pulseiras nas gavetas. Por fim, também tinha uma caixa com vários materiais de primeiros socorros.

Figura 7-Área do Faz-de-conta

Importa ainda referir que, cada área estava apetrechada com materiais e ficheiros, seleccionados conforme o currículo, de maneira a potenciar aprendizagens nesse âmbito, sendo que, de acordo com as necessidades do grupo eram alterados/adicionados materiais e os ficheiros a cada área.

Por fim, importa realçar que, a educadora expunha a maior quantidade de trabalhos, quer no espaço da sala, quer noutras áreas do Jardim de Infância pois, “Dessa forma, aquelas brochuras passam então a fazer parte do acervo documental...ficando disponíveis para consulta de todos, isto é, ganham sentido social... Como tal, essas obras colectivas geram prazer aos seus autores, motivando-os para novas produções, sentimento que contagia os restantes companheiros, que pretendem, de igual modo, ver-se valorizados” (Serralha, 2009, p. 40).

Caracterização do grupo

O grupo no qual realizei o estágio era composto por vinte crianças, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, de diversas nacionalidades. Importa ainda referir que, apesar de ser um grupo etário homogéneo (3 anos) as crianças no que concerne ao nível de desenvolvimento apresentavam grandes diferenças.

Tendo em conta que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem existiam algumas dificuldades específicas em diversos domínios, destacando-se as discrepâncias ao nível da linguagem e ao nível cognitivo. Apesar disso, de uma forma geral as crianças eram interessadas em aprender e nas atividades que se desenvolveram, embora tenha havido vários níveis de interesse e envolvimento.

Importa ainda referir que, duas das crianças pertencentes ao grupo eram acompanhadas pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

O SNIPI tem como função promover a Intervenção Precoce na Infância através de medidas que assegurem o apoio em diversas áreas- social, educação e saúde- para as crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos e para as suas famílias, de maneira a “melhorar as oportunidades de aprendizagem da criança” (Sistema de Intervenção Precoce na Infância, sem data), “fortalecer as competências dos cuidadores” (Sistema de Intervenção Precoce na Infância, sem data) e “promover os recursos das famílias e da comunidade” (Sistema de Intervenção Precoce na Infância, sem data).

Relativamente ao contexto socioeconómico e cultural das famílias, tendo em conta as habilitações e ocupações profissionais das famílias pode-se considerar médio, visto que, as situações socioeconómicas eram muito diversificadas situando-se entre os quadros superiores, possuidores de grau académico de mestrado ou licenciatura, e as profissões não qualificadas, como os serviços de limpeza ou da construção civil.

Caracterização da rotina e dos momentos de transição

Relativamente ao tempo, este encontrava-se dividido pelo Conselho da Manhã, Tempo de Atividades e Projetos, tempo de Comunicações e Tempo de Trabalho Curricular participado pelo Grupo/Animação Cultural, de acordo com a Agenda Semanal (Tabela 1).

Tabela 1- Agenda semanal

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho
Tempo de Trabalho Curricular comparticipado pelo Grupo/Animação Cultural Educação Física	Tempo de Atividades e Projetos	Tempo de Atividades e Projetos	Tempo de Atividades e Projetos	Tempo de Atividades e Projetos
	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Sesta	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta
Comunicações	Tempo de Trabalho Curricular comparticipado pelo Grupo/Animação Cultural	Tempo de Trabalho Curricular comparticipado pelo Grupo/Animação Cultural	Tempo de Trabalho Curricular comparticipado pelo Grupo/Animação Cultural	Tempo de Trabalho Curricular comparticipado pelo Grupo/Animação Cultural
Lanche				
Atividades Livres	Visitas, abordagem à Matemática, Escrita, Arte ou Ciências	Música	História e Teatros	Reunião de Conselho
	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	Atividades Livres	Atividades Livres	Atividades Livres	Atividades Livres

A reunião do Conselho da Manhã ocorria na Área das Artes Visuais que era onde os instrumentos de regulação “que ajudam a regular o que acontece na sala...e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8) estavam afixados.

As diversas tarefas que resultavam do Conselho da Manhã eram realizadas aos pares, sendo que, os mesmos mudavam de funções semanalmente, subindo no Mapa das Tarefas possibilitando, assim, que todas as crianças passassem por todas as tarefas permitindo

Essa participação livre, voluntária e activa de todos os membros do grupo em tarefas rotativas que sustentam a organização cooperada, permite-lhes não só fazerem as aprendizagens sociais, mas também, viver em directo os valores e os problemas da vida em democracia, tornando-se então a organização cooperada num dispositivo de integração na sociedade dos seus membros mais jovens, pois ao prepará-los pelas vivências de hoje aperfeiçoa e consolida a democracia do futuro(Serralha, 2009, p. 29).

A primeira tarefa deste momento era a marcação das presenças, em que à medida que os presidentes iam chamando cada uma das crianças por ordem alfabética, estas marcavam a presença através de uma bola verde no Mapa de Presenças sendo que, para além de servir para registar as presenças “também oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais «Ontem eu não vim à escola. Amanhã, é Sábado. Ninguém vem à Escola!» «É o começo de um novo mês...» «Quem foram os colegas que não vieram ao jardim de infância» etc.” (Folque, 1999, p. 8).

Posteriormente, os presidentes chamavam os pares de crianças presentes no Mapa de Tarefas para desempenhar cada uma das tarefas correspondentes- pôr faltas em que uma criança colocava uma bola vermelha nas crianças que estavam a faltar, enquanto que a outra contava as bolas vermelhas e desenhava o número correspondente numa “casa” para esse efeito; registar o tempo em que duas crianças iam ver o tempo à janela e desenhavam o tempo que observavam no calendário; e contar as crianças para levarem o número ao refeitório.

Terminada a realização das tarefas mencionadas anteriormente, que se realizavam diariamente, verificava-se se existia algum evento especial no calendário. Quando existiam tarefas por terminar recordava-se o que se tinha feito no dia anterior, para que as crianças que ainda não tivessem acabado terminassem as tarefas e para as que ainda não tivessem começado realizassem as mesmas. Sempre que alguma das crianças fazia anos, esta mudava a sua fotografia no Mapa das Idades para a coluna seguinte.

Posteriormente, existia um momento para as crianças se inscreverem no “Quero mostrar, contar ou escrever...”, onde podiam mostrar algo que trouxeram ou “contar vivências e acontecimentos que consideram relevantes...por iniciativa” (Serralha, 2009, p. 32) das próprias crianças. Enquanto isso, a educadora escrevia pequenos textos sobre esses relatos que viriam a ser ilustrados por cada uma das crianças que participaram, sendo que, depois cada uma explicava a sua ilustração ao grupo. Segundo Bruner, este momento é bastante relevante pois defende “que o «contar» e o «mostrar» são tão humanamente universais como o falar” (Serralha, 2009, p. 32). Devido a ser um momento que se realizava diariamente possibilitava que surgissem muitas mais inscrições visto que quando umas mostram aquilo que produziram as outras crianças também querem ter as suas ilustrações para mostrar.

Terminado esse momento, as crianças iam para o espaço exterior independentemente se fazia sol ou chuva, sendo que, se estivesse a chover teriam que se manter na parte coberta do espaço exterior o que é de realçar devido à importância do exterior, visto que, segundo as OCEPE este é igualmente um espaço educativo que merece a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior, sendo, por isso, “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais...que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações”(Silva et al., 2016, p. 27).

Ainda na parte da manhã, ocorria o Tempo de Atividades e Projetos em que cada criança se dirigia para a área da sala, conforme as atividades que pretendia realizar através dos materiais que cada uma possuía.

De maneira a “controlar” a capacidade de cada uma das áreas da sala, cada criança tinha um cartão- com a sua imagem e o seu nome- que colocava na cartolina da área que pretendia permitindo, assim, que percebessem a quantidade de crianças que podiam estar em cada área simultaneamente. Assim sendo, as crianças, individualmente ou em pequenos grupos, circulavam pelas várias áreas da sala e realizavam atividades das diversas áreas de maneira autónoma, sendo que, tinham ao seu dispor um leque variado de ofertas de exploração dos materiais e poderiam efetuar escolhas conscientes e

espontâneas, podendo realizar mais facilmente aprendizagens compensadoras a nível de sucesso do seu desempenho.

Em suma, pode-se concluir que o Tempo de Atividades e Projetos, segundo Folque, corresponde a uma das condições fundamentais no modelo do Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-Escolar pois, proporciona que as crianças tenham tempo para brincar, explorar e descobrir através “de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos para que o questionamento, a interrogação possa surgir. Assim as crianças serão capazes de activamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia” (Folque, 1999, p. 7).

No final da manhã, ocorriam as Comunicações dos trabalhos, sendo que, depois das mesmas as crianças guardavam os trabalhos nas suas caixas ou davam à educadora para esta expor os trabalhos na sala ou num espaço do Jardim de Infância. Importa referir que, para Sérgio Niza “A comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social. Decorre da condição de se aceitar...como fundamental, a criação de um clima de livre expressão...para que se não sintam policiados nas suas falas...ou nas actividades representativas e artísticas em que se envolvem” (Niza, 1998, p. 3), além disso, defende também que a comunicação e as trocas entre educador “e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, «todos ensinam e todos aprendem»” (Folque, 1999, p. 6), visto que, “a aprendizagem individual é sistematicamente estendida a todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar” (Oliveira, 2010, p. 6).

Posto isto, ocorria o momento de higienização antes do almoço em que as crianças iam à casa de banho enquanto o restante grupo via televisão na sala para irem almoçar, sendo que, depois de almoçarem o momento de higienização repetia-se só que desta vez no salão de entrada antes e depois de dormirem a sesta.

No início da tarde ocorria o Tempo de Trabalho Curricular participado pelo Grupo que consistia nas atividades de grande grupo planificadas pela educadora, de acordo com o trabalho que ia sendo realizado ou para introduzir novos conceitos, sendo que, as atividades decorrentes deste tempo englobavam todas as áreas de conteúdo partindo de

histórias e teatros, educação física, dança, atividades de arte, abordagem à matemática, expressão oral/escrita, ciências e música.

Por fim, relativamente ao momento da Reunião de Conselho devido ao grupo ser homogéneo (3 anos) e, por isso, todas as crianças terem ingressado no Pré-Escolar no decorrer do ano letivo, a educadora até meados de fevereiro acabou por não realizar a Reunião de Conselho nem utilizar o Diário de Grupo que “É o instrumento mediador que assegura o controlo da execução das actividades e dos projectos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (Garcia, 2010, p. 7), sendo que, importa realçar que “É um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa...nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito” (Garcia, 2010, p. 7).

Assim sendo, a partir de meados de fevereiro para a frente devido às crianças estarem mais desenvolvidas e ambientadas, a educadora começou a realizar a Reunião de Conselho à sexta-feira onde se realizava o balanço e a avaliação da semana, através do Diário de Grupo que segundo Sérgio Niza tem também uma vertente de “catalisador emocional” (Niza, 1991, p. 28), visto que, “as crianças, ao escreverem sobre os problemas e os conflitos que as atingem, também estão a aprender a conter a sua impulsividade, a evitar agir de forma emotiva e a racionalizar as suas emoções” (Garcia, 2010, p. 8).

Durante a Reunião de Conselho cada criança tinha a oportunidade de falar sobre o que gostou durante a semana para a coluna do “Gostei” e, de seguida, todas tinham a oportunidade de falar sobre conflitos que aconteceram para a coluna do “Não Gostei”. Posteriormente, ocorria o momento de balanço sociomoral do grupo, através da leitura da coluna do “Não Gostei”, de modo a resolver os conflitos e se necessário a criação de regras proporcionando, assim, o desenvolvimento das crianças através da linguagem, na medida em que a discussão crítica-racional daquilo que tinha ocorrido no Jardim de Infância, possibilitava às crianças desenvolver o discurso argumentativo para o consenso tornando, assim, as ocorrências negativas numa mais valia para a formação das crianças, “Daí que os empurrões, os pontapés e os murros depois de discutidos, tomados como meio de reflexão em Conselho se tornem em motivo de construção de normas colectivas – a lei comum. É a partir de coisas do quotidiano, que parecem quase sem importância, que o grupo vai criando as suas próprias regras de socialização” (Serralha, 2009, p. 29),

sendo que, é a partir dessa reflexão/análise dos acontecimentos negativos discutidos em Reunião de Conselho, que as crianças pequenas se tornam em seres racionais, pois tomam consciência das suas ações de forma ética tornando-as, assim, moralmente mais responsáveis.

Além disso, a Reunião de Conselho possibilitava, ainda, que se avaliasse o trabalho realizado durante a semana através do preenchimento da coluna do “Fizemos” com o que as crianças se recordavam de realizar, sendo que, existia, ainda, uma coluna do “Queremos”, mas esta só era preenchida às segundas-feiras para planejar a semana.

Referenciais pedagógicos da equipa educativa

Como já referi anteriormente, a instituição na qual realizei o estágio seguia o Modelo do MEM, modelo este que pressupõe a educação democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças, de maneira a promover a sua participação na gestão do currículo proporcionando, assim, que as crianças colaborem no planeamento das atividades, a interajuda nas aprendizagens decorrentes dos projetos e que as crianças participem nas suas avaliações através de vários instrumentos de pilotagem presentes na sala como: mapa das presenças, calendário, mapa das tarefas, diário de grupo e por instrumentos que permitem a avaliação dos comportamentos, das tarefas, das atividades e projetos.

Através do MEM a justiça, a reciprocidade e a solidariedade fazem parte da vida diária do grupo proporcionado, assim, que se fortaleçam esses valores humanos através do poder partilhado possibilitando, deste modo, o desenvolvimento de aspetos nas crianças que as tornarão melhores cidadãos no futuro e que estas desenvolvam a sua capacidade de organização, visto que, neste modelo as crianças desenvolvem os seus conhecimentos, nomeadamente, através de trabalhos de projeto investigativos realizados em pequeno grupo, partindo das suas experiências possibilitando, assim, que as aprendizagens se tornem mais significativas pois, as crianças participam nos projetos de acordo com os seus interesses para dar resposta às suas questões.

Embora as crianças tenham a liberdade de escolher em que projetos querem participar, não quer dizer que apenas façam projetos sobre aquilo que mais gostam ou sabem, sendo que, participam principalmente em projetos sobre o que ainda não sabem e têm interesse em aprender.

Além dos trabalhos de projeto proporcionem a apropriação dos conhecimentos, estes também desenvolvem nas crianças a Área de Formação Pessoal e Social pois, a sua realização pressupõe o diálogo entre o pequeno grupo e, simultaneamente, a Área da Expressão e Comunicação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita no momento da apresentação do projeto ao grupo, onde as crianças comunicam aos colegas o que aprenderam com o objetivo de divulgarem e partilharem os conhecimentos que adquiriram, sendo que, este momento apresenta uma dupla função, em que a primeira consiste na função cognitiva que acontece quando as crianças falam sobre as suas ações ou experiências e, a segunda consiste na função social onde ocorre a partilha da informação, de maneira a poder ser utilizada pelo grupo.

Assim sendo, o grupo organizava-se conforme uma democracia direta, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação, sendo que, a aprendizagem individual era recorrentemente alargada para o grupo através das comunicações das crianças e todos os instrumentos de regulação que o grupo disponha facilitavam a organização democrática e ajudavam na integração das experiências das crianças no grupo promovendo quer o desenvolvimento cognitivo como também o desenvolvimento sociomoral.

Importa ainda referir que, a instituição tinha como objetivos específicos os preconizados pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar para a valência de Jardim de Infância que eram promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, desenvolver a expressão e a comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar à criança ocasiões de bem estar e segurança, proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades de modo a encaminhar adequadamente a criança, incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de cooperação com a comunidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Problemática e objetivos do projeto

Devido ao centro de estágio onde realizei este projeto proporcionar momentos em que as crianças brincavam livremente pelas diversas áreas consoante a lotação das mesmas e como sempre tive bastante interesse pela temática do brincar, de maneira a compreender a importância do brincar e o que as crianças aprendiam através do mesmo decidi implementar “Mapas do Brincar” como instrumentos de regulação e mapeamento do brincar, sendo que, importa referir que, o presente projeto caracteriza-se por ser um estudo de caso qualitativo, em que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) é a participação direta e continuada que contribui para a interpretação da dinâmica interna das situações (muitas vezes invisível para o observador exterior) e que dá maior enfoque ao processo do que aos resultados ou produtos, e que os instrumentos e as técnicas de recolha de dados implementados estão de acordo, visto que, segundo estes autores este método de investigação “baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes” (Martins, 2006, p. 69).

Importa realçar ainda que, o contexto educativo deste estudo está pedagogicamente alinhado com o MEM, onde os instrumentos de regulação têm relevância enquanto instrumento de registo, planeamento e avaliação do dia a dia, promovendo a consciencialização de situações diversas ocorridas entre as crianças e com os adultos.

Daí a intenção de propor os Mapas do Brincar como instrumentos de regulação permitindo, assim, o registo e suporte à observação sobre as experiências de brincar, a tomada de consciência das aprendizagens decorrentes do brincar e a sua importância pela perspetiva das crianças promovendo, assim, a metacognição que Flavell definiu como “a monitorização activa e a consequente regulação e orquestração de actividades de processamento da informação relativas a objetivos cognitivos ou aos dados que os fundamentam” (Folque, 2018, p. 75) que desempenha um papel central na aprendizagem das crianças, visto que, “a capacidade de pensar metacognitivamente...foi reconhecida como uma das condições mais determinantes para uma aprendizagem de qualidade” (Folque, 2018, p. 76).

Importa ainda referir que, a metacognição abrange duas componentes: conhecimento da cognição e regulação da cognição. O conhecimento da cognição consiste no que a criança sabe sobre a sua própria cognição enquanto que a regulação da cognição refere-se ao controlo da própria aprendizagem por parte da criança.

Assim sendo, os objetivos desta investigação foram: compreender a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e implementar instrumentos reguladores para o mapeamento do brincar, de maneira a compreender as perspetivas das crianças sobre o brincar, nomeadamente, a tomada de consciência das aprendizagens e a sua importância.

Instrumentos e técnicas de recolha de dados

No processo de investigação os instrumentos e as técnicas de recolha de dados são o conjunto de processos que permitem recolher, descrever e compreender os dados que são fundamentais (Sousa & Baptista, 2011).

A recolha dos dados nesta investigação foi realizada por fases através de diversos instrumentos, sendo numa primeira fase sustentada numa observação direta participante que permitiu o reconhecimento do contexto e das interações entre crianças que nele sucediam, tendo sido elaborados alguns relatos episódicos. (Apêndice 1)

Na etapa seguinte desenvolveu-se a entrevista-conversa que se diferencia “da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais ou menos fáceis de conduzir e orientar”(Saramago, 2001, p. 14).

Na terceira fase foram introduzidos os dispositivos o Mapa do Brincar e o Mapa das Áreas.

Relativamente à entrevista-conversa, importa referir que, ocorreu apenas uma vez no mês de abril, de maneira a recolher alguns dados sobre a área em que cada criança gostava mais de brincar, com o que gostava mais de brincar e o que aprendia enquanto

brincava. Nesta entrevista-conversa apenas 13 crianças quiseram participar, sendo que, algumas delas não responderam a todas as perguntas. Entre as preocupações éticas deste estudo esteve o esclarecimento e consentimento informado de cada criança participante, numa atitude permanente e vigilante de “permissão” que segundo Graue e Walsh vai além de obter permissão: “Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras – para os adultos.” (2003, p. 76-77)

No que diz respeito ao Mapa do Brincar, este foi implementado durante o final de junho/início de julho, uma vez por semana, à sexta-feira durante três semanas (quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira), sendo que, era constituído por três colunas: “Brincámos” onde as crianças diziam aquilo que mais tinham gostado de brincar, “O que aprendemos” onde as crianças comunicavam aquilo que tinham aprendido através do brincar e, por fim, “A importância” onde as crianças expressavam a importância do brincar. No Mapa do Brincar participaram apenas 8 crianças que manifestaram disponibilidade e interesse em participar.

Importa referir que, tanto a entrevista-conversa como o Mapa do Brincar decorreram como o momento do preenchimento do Diário de Grupo em que as crianças se sentavam à volta da mesa da área das Artes Visuais e a educadora cooperante ia perguntando quem queria falar.

Por fim, em relação ao Mapa das Áreas, este foi implementado durante o mesmo período do Mapa do Brincar só que ocorria diariamente durante a manhã no momento do Tempo de Atividades e Projetos onde as crianças brincavam livremente pelas áreas. Eu ia rodando pelas diversas áreas, de maneira a que cada criança assinalasse onde tinha estado, sendo que, o dispositivo era constituído pelas áreas da sala e a imagem e o nome de cada criança e tinha como objetivo monitorizar quais as áreas mais frequentadas pelas crianças.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Vasconcelos (2016) a investigação com crianças é definida como “dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de si, de modo a que a investigação possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora” (Vasconcelos, 2016, p. 97), daí ter optado por instrumentos e técnicas como os relatos episódicos, a entrevista-conversa e o Mapa das Áreas e o Mapa do Brincar que permitem dar visibilidade às crianças sobre as suas experiências de brincar, da tomada de consciência das aprendizagens e da sua importância.

Fase de ambientação

Para Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), daí que durante a fase de ambientação tenha recorrido à observação participante que possibilitou ficar a conhecer melhor as brincadeiras do grupo e de cada criança em cada uma das áreas, visto que, “A informação obtida por meio da observação pode ser exata, precisa e significativa..., porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos” (Parente, 2002, p. 180).

Como suporte à observação participante registei alguns incidentes críticos que “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002, p. 181), neste caso, as brincadeiras das crianças.

Além disso, no decorrer desta fase conclui que havia uma grande discrepância entre a frequência das várias áreas da sala, sendo que, as áreas mais frequentadas eram, sem dúvida, a Área do Faz-de-conta e a Área da Matemática. Enquanto que, na Área do Faz-de-conta as brincadeiras mais procuradas eram relacionadas com a cozinha, os bebés e os primeiros socorros, na Área da Matemática as brincadeiras mais frequentes eram os jogos de tabuleiro, fazer conjuntos dos transportes de acordo com a cor ou o tipo de transporte e o jogo dos copos e das rolhas.

Por essa razão, decidi concentrar-me na Área da Matemática para documentar os relatos episódicos que destacavam as aprendizagens das crianças durante as brincadeiras, visto que, era a segunda área mais frequentada, o que significava mais chances de capturar relatos episódicos. Isso aconteceu porque acabei por dar ênfase à didatização do brincar, isto é, valorizei apenas os jogos e as brincadeiras que tinham propósitos educativos, ou seja, que ensinassem algo.(Neto & Pereira, 2023)

De seguida, a área mais frequentada era a Área das Ciências em que as brincadeiras mais recorrentes eram com os animais, jogos de tabuleiro e puzzles.

Depois da Área das Ciências as áreas mais frequentadas eram a Área das Artes Visuais onde as crianças faziam desenhos, pintavam ou elaboravam trabalhos manuais e a Área da Biblioteca onde as crianças “liam” livros e brincavam com fantoches.

Por fim, a Área da Escrita era sem dúvida a menos frequentada o que se pode dever ao facto de ser a área da sala mais “pobre” em termos de materiais onde a brincadeira mais recorrente era com os cartões com a imagem e o nome de cada criança do grupo.

Fase de auscultação

No decorrer desta fase, ocorreu a entrevista-conversa (Apêndice 2) onde tentei que não fosse muito demorada, visto que, “As crianças fatigam-se relativamente depressa com uma situação de entrevista. Raramente se consegue que uma entrevista dure mais que 30-40 minutos sem que a criança mostre sinais de cansaço e, muitas vezes, após os 15-20 minutos tal começa a acontecer”(Saramago, 2001, p. 15), sendo que, além disso, fiz com que este momento fosse o mais parecido com os momentos do diário de grupo pois “O ambiente físico onde decorre a entrevista-conversa é fundamental para o sucesso da mesma. Um sítio que seja familiar à criança e no qual não existam quaisquer factores que a deixem menos à vontade será mais propício”(Saramago, 2001, p. 15).

Relativamente à apresentação e análise dos dados deste instrumento acabei por optar em organizar uma tabela para cada pergunta com a indicação do que cada criança

respondeu, visto que, houve crianças a responderem mais do que uma resposta a cada pergunta e outras que não responderam a todas as perguntas.

Em relação à primeira questão, das 13 crianças que participaram na entrevista-conversa apenas 5 crianças responderam.

Tabela 2-Em que áreas gostas mais de brincar?

Em que áreas gostas mais de brincar?	(Criança A)	Escrita
	(Criança MP)	Artes Visuais
	(Criança I)	Ciências e Matemática
	(Criança AR)	Ciências, Biblioteca, Faz-de-conta, Matemática
	(Criança H)	Ciências

Em relação às respostas das crianças à primeira pergunta, que tinha como objetivo saber em que área é que gostavam mais de brincar, é possível verificar que a área mais respondida foi a Área das Ciências com três respostas e, de seguida, a Área da Matemática com duas respostas.

No que diz respeito à segunda pergunta, das 13 crianças que participaram na entrevista-conversa apenas 1 criança não respondeu.

Tabela 3-Gostas de brincar mais com o quê?

Gostas de brincar mais com o quê?	(Criança D)	Jogos da área da matemática
	(Criança MT)	Animais
	(Criança SM)	Jogos da área da matemática
	(Criança S)	Animais
	(Criança L)	Jogos área da matemática, jogos da área das ciências e dossiê dos instrumentos musicais
	(Criança M)	Livros

	(Criança J)	Livros, fantoches, jogos da área das ciências e jogos da área da matemática
	(Criança SS)	Livros e jogos da área da matemática
	(Criança A)	Dossiê das frutas
	(Criança MP)	Desenhos
	(Criança AR)	Animais, livros, vestir e jogos da área da matemática
	(Criança H)	Animais

Sobre as respostas dadas pelas crianças à segunda pergunta, que tinha como objetivo saber com o que é que gostavam mais de brincar, é possível verificar que o que as crianças mais gostam de brincar é com os jogos da Área da Matemática com seis respostas e, de seguida, com os animais e com os livros que tiveram quatro respostas cada.

Relativamente à terceira questão, das 13 crianças que participaram na entrevista-conversa apenas 8 crianças responderam.

Tabela 4- O que é que aprendes?

O que é que aprendes?	(Criança D)	Formas, cores, transportes
	(Criança MT)	Animais domésticos/selvagens
	(Criança SM)	Contar
	(Criança S)	Formas
	(Criança L)	Formas, contar, números, partes do corpo humano
	(Criança J)	Partes do corpo humano, transportes, números
	(Criança SS)	Cores e formas
	(Criança I)	Relevos, números

No que diz respeito às respostas dadas pelas crianças à terceira questão, que tinha como objetivo saber o que é que aprendiam enquanto brincavam, é possível verificar que o que

as crianças mais aprenderam foram as formas com quatro respostas e, de seguida, os números com três respostas.

Com os dados recolhidos nesta questão é também possível estabelecer uma relação entre as aprendizagens com alguns materiais de cada uma das áreas.

No que diz respeito às aprendizagens sobre as formas, estas podem estar relacionadas com alguns materiais da área da matemática como os blocos de madeira de quatro formas distintas, dominó com várias formas e os blocos lógicos.

Relativamente à aprendizagem dos números, estas podem estar relacionadas com alguns materiais da área da matemática como cartões com números e a quantidade correspondente de diferentes objetos, jogo de colocar rolhas de plástico em copos numerados de 1 a 9 (número e quantidade de pintas correspondente).

Em relação à aprendizagem das cores, estas podem estar associadas com um material da área das ciências como o jogo de tabuleiros de alinhar diferentes alimentos de acordo com as cores.

No que diz respeito à aprendizagem dos transportes, esta pode estar relacionada com alguns materiais da área da matemática como os brinquedos de transportes de diversas cores e pratos coloridos da mesma cor e o puzzle de vários transportes com diferentes quantidades de pessoas com os números desenhados.

No que diz respeito à aprendizagem de contar, esta pode estar associada com alguns materiais da área da matemática como o ábaco e jogo de colocar rolhas de plástico em copos numerados de 1 a 9 (número e quantidade de pintas correspondente).

Relativamente à aprendizagem das partes do corpo humano, esta pode estar relacionada com os materiais da área das ciências como modelo de corpo humano sobre os órgãos e os jogos de tabuleiro sobre as partes do corpo humano.

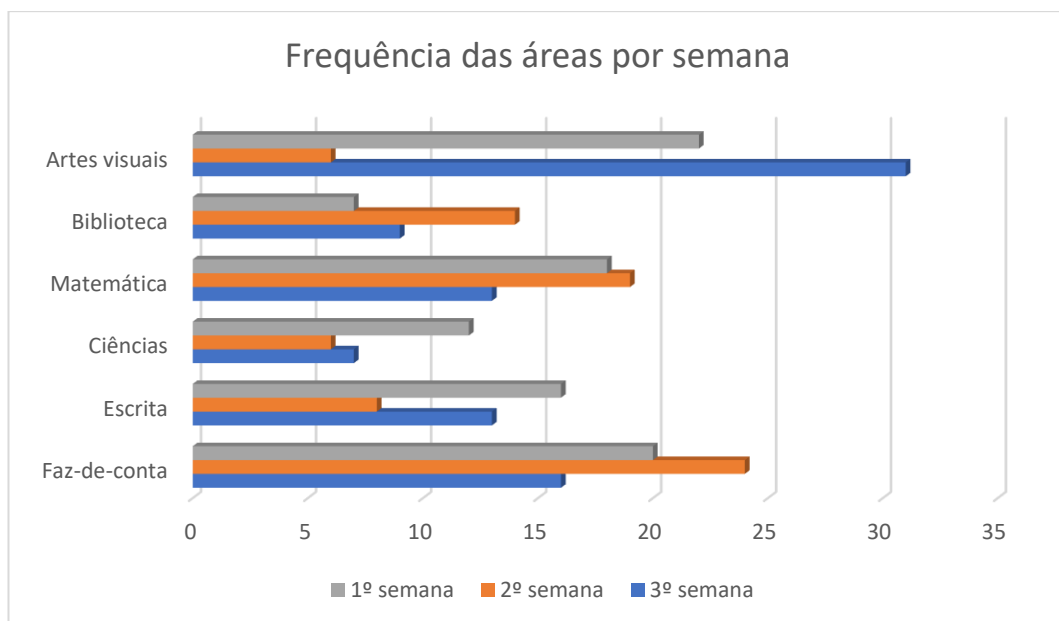
Enquanto que as aprendizagens sobre os animais pode estar associada com materiais da área das ciências como os modelos de animais reais e um conjunto de figuras de animais domésticos e selvagens.

Por fim, a aprendizagem sobre relevos pode estar relacionada com o material do conjunto de cubos com vários relevos da área das ciências.

Fase de mapeamento

Em relação aos dados recolhidos através do Mapa da Áreas (Apêndice 3) acabei por optar por fazer um gráfico com a frequência das áreas por semana, de maneira a verificar quais as áreas mais frequentadas por cada semana e se houve ou não regularidade nas áreas mais frequentadas ao longo das semanas. Por fim, optei por fazer um gráfico final com a frequência das crianças em cada uma das áreas juntando os dados das três semanas.

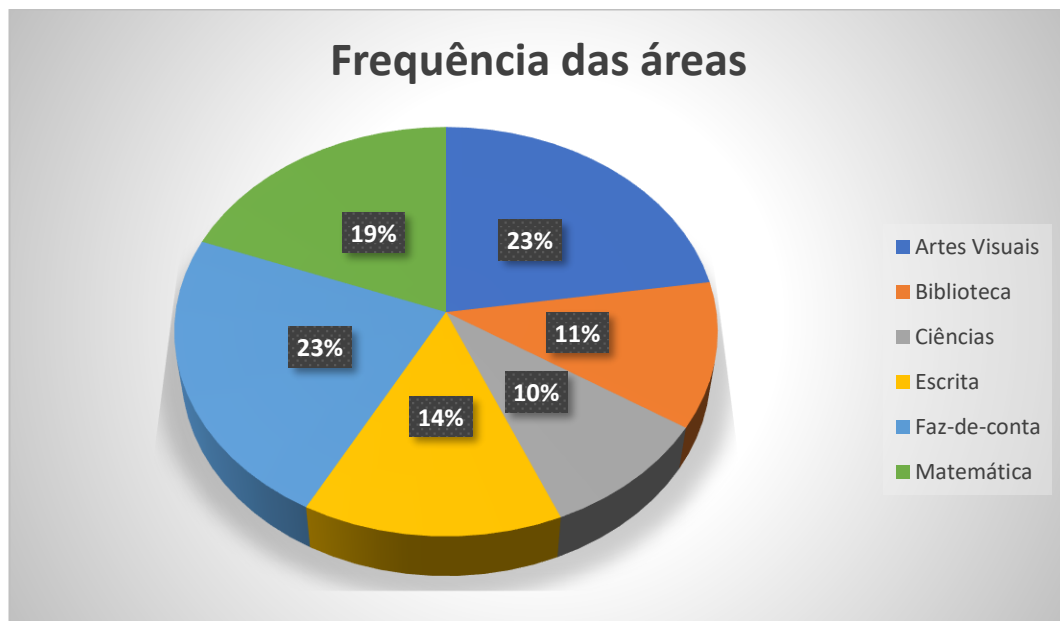
Gráfico 1-Frequência das áreas por semana



Através da análise deste gráfico é possível verificar que houve algumas flutuações na frequência das áreas em cada uma das semanas, nomeadamente a área das artes visuais, visto que, na primeira e na terceira semana foi a área mais frequentada enquanto que na segunda semana foi das menos frequentadas. Outro exemplo é a área da biblioteca que na primeira semana foi a área menos frequentada e na segunda semana passou a ser a terceira área mais frequentada.

Em suma, é possível verificar que na primeira semana as áreas mais frequentadas foram as áreas das artes visuais, do faz-de-conta e da matemática, enquanto que durante a segunda semana as áreas mais frequentadas foram as áreas do faz-de-conta, da matemática e da biblioteca, ao passo que as áreas mais frequentadas durante a terceira semana foram a área das artes visuais e do faz-de-conta.

Gráfico 2-Frequência das áreas



Com base no gráfico é possível verificar que as três áreas em que as crianças mais brincaram durante o período da implementação do Mapa das Áreas foi a Área do “Faz de conta” e a Área das “Artes Visuais” com 23% de frequência cada uma, sendo que, a terceira área mais frequentada foi a Área da Matemática com 19% de frequência. Por fim, as áreas três áreas em que as crianças menos brincaram foi a Área da Escrita com 14 % de frequência, de seguida, a Área da Biblioteca com 11% de frequência, sendo que, a área que foi menos frequentada foi a Área das Ciências com apenas 10% de frequência.

Assim sendo, é possível concluir que existe uma grande discrepância na frequência das áreas mais frequentadas para as menos frequentadas.

Em comparação com os dados recolhidos na entrevista-conversa é possível verificar que houve várias alterações no que diz respeito às áreas preferidas das crianças.

Enquanto que, na entrevista-conversa as áreas que as crianças referiram como as que gostavam mais foram a “Área das Ciências” e a “Área da Matemática”, no Mapa das Áreas verifica-se que as áreas que as crianças mais frequentaram foram a “Área do “Faz de conta” e a “Área das Artes Visuais”.

Outra da grande diferença dos dados recolhidos entre estes dois instrumentos foi o facto da “Área das Ciências” ter passado das áreas onde as crianças mais gostavam de brincar para a área menos frequentada.

No que diz respeito ao Mapa do Brincar (Apêndice 4) em relação à coluna do “Brincámos” as crianças diziam aquilo com que mais tinham gostado de brincar, sendo que, é possível verificar que a Área do “Faz de conta” foi a que teve mais respostas com cinco brincadeiras, de seguida, foi a Área da Escrita com quatro brincadeiras, em seguida, a terceira foi a Área da Matemática com três brincadeiras, enquanto que, tanto a Área das Ciências como a Área da Biblioteca apenas tiveram uma brincadeira cada uma. Importa realçar que, a Área das Artes Visuais não teve nenhuma brincadeira mencionada. Por fim, ainda em relação a esta coluna importa referir que, as brincadeiras mais mencionadas foram a de brincar com os cubos das letras com três respostas, com os bebés e o dominó com duas respostas cada.

Relativamente à segunda coluna “O que aprendemos” as crianças comunicavam aquilo que tinham aprendido através do brincar, sendo que, responderam que tinham aprendido o “nome das frutas, carne, peixe, talhares”, as “letras”, o “sítio dos órgãos”, as “cores”, as “formas geométricas” “triângulo, quadrado, círculo”, os transportes “avião, barco, autocarro, comboio, carro bombeiros”, “aprender ciências sobre coisas importantes”, os instrumentos musicais “violino, guitarra, piano, tambor”, a “cuidar das pessoas- vacinas, ver ouvidos, remédios, termómetro” e “aprender a fazer muros”.

Por fim, em relação à última coluna “A importância” as crianças expressavam a importância do brincar, sendo que, retorquiram que era importante porque, “gosto de escolher o que brincamos”, “gosto de escolher com o que brinco”, “gosto de escolher com quem brinco”, “ter tempo para brincar”, “gosto”, “é importante porque aprendemos mais coisas”, “é importante porque ele é pequenino e não consegue comer sozinho” e “brincar é muito divertido”.

A meu ver, é importante realçar, as seguintes respostas dadas pelas crianças nesta última coluna- gosto de escolher com o que brinco e gosto de escolher com quem brinco- que estão de acordo com o que é definido no glossário das OCEPE sobre o brincar, visto que, “é designado na literatura internacional como “jogo da iniciativa da criança”, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade” (Silva et al., 2016, p. 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto futuro profissional da área da educação, a elaboração deste Relatório Final com base na investigação realizada tornou-se bastante relevante pois, foi possível adquirir e aprofundar vários aspetos em relação ao brincar, nomeadamente, sobre o conceito do brincar, a importância que o brincar tem para as crianças, a relação entre o brincar e a aprendizagem, o papel do educador no brincar.

Ainda que, o tema do brincar seja bastante tratado ultimamente devido à sua importância para o desenvolvimento infantil, nos dias de hoje, é algo que devido a um decréscimo do espaço físico e temporal como o aumento das instituições, a evolução da produção de brinquedos e o desenvolvimento tecnológico como, por exemplo, a televisão e dispositivos eletrónicos acabam por retirar bastante tempo para as crianças brincarem o que é uma grande desvantagem porque as crianças aprendem naturalmente através do brincar. A meu ver, é bastante preocupante o fato de que cada vez mais as crianças terem menos tempo disponível para brincar principalmente por duas razões: o fato das crianças brincarem proporciona que se desenvolvam a diversos níveis e é algo que devia ser predominante no seu quotidiano.

Assim sendo, torna-se essencial que os adultos consigam proporcionar tempo, espaços e materiais para que as crianças possam brincar livremente, de maneira a conseguirem explorar o mundo que as rodeia. Além disso, os adultos também devem ter a noção de como devem agir enquanto as crianças estão a brincar.

Além disso, devido a existir uma problemática em relação à definição do que é o brincar por causa de englobar várias perspetivas, acabei por realizar este estudo que possibilitou que ficasse a conhecer as opiniões e as perspetivas das crianças acerca do brincar, nomeadamente, as aprendizagens decorrentes do mesmo e a sua importância.

Assim sendo, enquanto futuro profissional de educação de infância devido a tudo o que aprendi em relação ao brincar através da elaboração deste Relatório Final pretendo que o brincar seja um dos eixos da minha prática, visto que, o brincar “revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da fase infantil, merece atenção e envolvimento” (Rolim et al., 2008, p. 180) pela parte do adulto devido a ser uma fase preponderante.

Limitações do projeto

Em relação às limitações do projeto, penso que, as mais evidentes são sem dúvida a minha inexperiência como investigador, visto que, foi a primeira vez que realizei um trabalho deste género e o timing de implementação do Mapa do Brincar e do Mapa das Áreas entre final de junho e início de julho que fez com que o tamanho da amostra fosse reduzido devido a ser um período em que muitas crianças acabaram por faltar, tanto que, durante esses nove dias houveram 42 faltas, sendo que, o grupo era constituído por 20 crianças.

Outra das limitações pode-se dever ao facto da metodologia que utilizei para a recolha de dados do Mapa das Áreas em que poderei não ter reparado na ida de uma ou outra criança para uma determinada área caso ela se tenha mantido na mesma durante um curto espaço de tempo.

Relativamente à fase de ambientação, onde acabei por me focar na área da matemática para registar os relatos episódicos, que tinham como objetivo demonstrar que as crianças aprendiam enquanto brincavam, por ser a segunda área mais frequentada atrás da área do faz-de-conta fosse a área onde tivesse mais hipóteses de ter mais relatos episódicos acabei por abdicar da área do faz-de-conta, sendo que, era uma área de brincar livre essencial para a socialização e desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.(Neto & Pereira, 2023)

Assim sendo, no decorrer desta fase o brincar acabou por ser instrumentalizado “sob a forma de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998, 2003) e submetidos a lógicas escolares como facilitadores das aprendizagens - “brincar para aprender” ou “a brincar também se aprende”(Ferreira & Tomás, 2016, p. 449), visto que, só valorizei as brincadeiras da área da matemática apenas por ensinarem algo ocorrendo assim a didatização do brincar. (Neto & Pereira, 2023)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura* (Cortez Editora, Ed.; 8.ª ed.).
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). «Já podemos ir brincar?»- *A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância*.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*.
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (Fundação Calouste Gulbenkian, Ed.).
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas. Em Porto Editora (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 9–24).
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (Fundação Calouste Gulbenkian, Ed.; 6.ª ed.).
- Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. Em Editora Penso (Ed.), *Brincar- Aprendizagem para a vida*.
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo*. Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moyles, J. (2001). *Só Brincar?* (Artmed Editora, Ed.; 1.ª ed.).
- Neto, J. L., & Pereira, I. S. (2023, Setembro 28). *Brincando na educação infantil: reflexões sobre a aprendizagem na infância através das brincadeiras*.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8387100>
- Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Escola Moderna*.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em Porto Editora (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 141–160).
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*.

- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores I Da Sala à Escola*. Porto Editora.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Humanidades*, 23(2).
- Saramago, S. S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 9–29.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (Porto Editora, Ed.; 1.^a ed.).
- Segurança Social. (2023, Junho 27). *Instituições particulares de solidariedade social*. Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/ipss>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.).
- Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P., & Cardona, M. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.).
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.. Em Porto Editora (Ed.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39–56).
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido* (Whitebooks, Ed.).
- Sistema de Intervenção Precoce na Infância. (sem data). *Quem somos / Sistema de Intervenção Precoce na Infância*. <https://snipi.gov.pt/quem-somos#no-back>.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios* (Pactor, Ed.).
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*.

Legislação consultada

Despacho conjunto n.º 268/97 dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social (1997). Diário da República: II série, n.º 195

Lei n.º 5/97 (1997). Diário da República: I série, n.º 34

Documentos consultados

Projeto Educativo 2020/2023

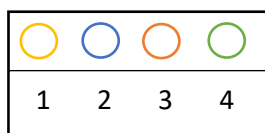
Projeto Curricular de Grupo 2021/2022

APÊNDICES

Apêndice 1- Relatos episódicos

Relato episódico 1

2 de fevereiro de 2022



Criança D- Que número é este? (apontar para o 4)

Estagiário- Esse número é o número de peças que utilizaste...Vamos contar para saber?



Criança D- Um. (apontar para o número 1)

Estagiário- Esse é o número 1.

Criança D- Dois. (apontar para o número 2)

Estagiário- Esse é o número 2.



Criança D- Três. (apontar para o número 3)

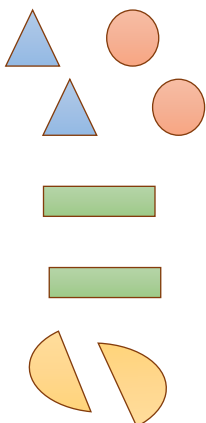
Estagiário- Esse é o número 3.

Criança D- Quatro. (apontar para o número 4)

Estagiário- Esse é o número 4.

Relato episódico 2

3 de fevereiro de 2022



Criança J- Isto é um triângulo e um círculo. (apontar respetivamente)

Estagiário- Boa são dois triângulos e dois círculos!

Estagiário- Então e sabes o que é este?

Criança J- Não.

Estagiário- São dois retângulos.

Criança J- E isto?

Estagiário- Vamos ver o que é se juntares as duas peças?

Criança J- Sim!...É um círculo grande!

Estagiário- Boa!

Passado um tempo no momento de arrumar a criança soube identificar o retângulo que não sabia.

Relato episódico 3

23 de março de 2022

Um pequeno grupo de crianças brincou com copos numerados de 1 a 9 (além do número tinham a quantidade de pintas correspondente) e colocaram a quantidade de rolhas em cada copo de acordo com a sua numeração. No decorrer desta brincadeira verificou-se que começaram a relacionar o número à quantidade de rolhas que colocavam nos copos.

Relato episódico 4

6 de abril de 2022

Uma criança através dos blocos lógicos preencheu os espaços utilizando as peças de acordo com cada espaço, de maneira a completar vários desenhos que estavam num dossiê dos blocos lógicos. Ao longo desta brincadeira foi aprendendo algumas formas de que não sabia o nome.



Relato episódico 5

7 de abril de 2022

Várias crianças foram buscar uma balança com várias peças com três pesos (5g, 10g e 20g) e nessa brincadeira uma das crianças descobriu que duas peças de 10g tinham o mesmo peso que uma peça de 20g.

Relato episódico 6

7 de abril de 2022



Uma criança com brinquedos de vários tipos de transporte (barco, aviões, carro dos bombeiros, autocarro, comboio) e com pratos da cor desses brinquedos fez conjuntos de acordo com o tipo de transportes e, de seguida, com a cor dos transportes.

Apêndice 2- Entrevista-conversa

	Em que área é que gostas mais de brincar?	Gostas de brincar mais com o quê?	O que é que aprendes?
Criança D		Jogos da área da matemática	Formas Cores Transportes
Criança MT		Animais	Domésticos/selvagens
Criança SM		Jogos da área da matemática	Contar
Criança S		Animais	
			Formas
Criança L		Jogos área da matemática	Formas Contar Números
		Jogos da área das ciências	Partes do corpo humano
		Dossiê dos instrumentos musicais	
Criança M		Livros	
Criança J		Livros Fantoches	
		Jogos da área das ciências	Partes do corpo humano
		Jogos da área da matemática	Transportes Números
Criança SS		Livros	
		Jogos da área da matemática	Cores Formas
Criança A	Escrita	Dossiê das frutas	
Criança MP	Artes Visuais	Desenhos	
Criança I	Ciências		Relevos
	Matemática		Números
Criança AR	Ciências	Animais	
	Biblioteca	Livros	
	Faz de conta	Vestir	
	Matemática	Jogos da área da matemática	
Criança H	Ciências	Animais	

Apêndice 3- Mapa das Áreas

	Artes visuais			Biblioteca			Matemática			Ciências			Escrita			Faz de conta			Faltas
Criança AR			X						X	X						X	X		1
	F			F		X	F		X	F			F		X	F	X		
								X					X			X		X	
Criança A	X		X														X		0
		X					X		X				X			X		X	
	X	X	X													X			
Criança AD	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	6
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
	X	X	X	X														X	
Criança B		X						X	X	X						X	X		0
				X			X	X								X	X	X	
	X		X		X		X					X						X	
Criança DN		F			F	X		F			F			F	X	X	F		2
	F	X		F			F		X	F			F			F	X		
	X	X		X														X	
Criança D	X	X	X					X					X						2
	F			F	X		F	X		F			F			F		X	
	X	X	F			F			F	X		F	X	X	F			F	
Criança F					X	X		X	X	X	X		X		X		X		0
				X	X		X	X			X						X	X	
	X	X					X	X							X			X	
									X			X	X	X	X				2

Criança G	F	F		F	F		F	F	X	F	F		F	F		F	F		
	X	X	X					X				X			X	X		X	
Criança H	X				X			X		X	X				X		X		
	F	F		F	F		F	F		F	F	X	F	F		F	F		
	F	F	X	F	F		F	F	X	F	F		F	F		F	F	X	
Criança I	X		X						X						X	X	X		
			F			F			F			F		X	F	X	X	F	
	F	X		F			F	X	X	F			F	X		F			
Criança J	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
		X		X			X	X			X	X	X	X					
			X	X	X								X	X	X	X			
Criança K	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
			F	X	X	F	X	X	F	X	X	F			F	X	X	F	
	X		F		X	F		X	F	X		F			F			F	
Criança L	X	X				X			X				X		X		X		
		X	F			F			F			F	X	X	F		X	F	
			X	X			X			X				X					
Criança M	X	X	F			F			F		X	F	X	X	F	X	X	F	
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
	X	X	X																
Criança MP						X					X		X		X	X	X		
		X		X	X	X	X								X	X			
		X	X						X							X			

Criança MT	X	X					X	X							X		X		4
	F			F			F			F			F			F	X	X	
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
Criança SM	X	X	F			F	X		F			F			F			F	4
		F	F		F	F	X	F	F		F	F		F	F	X	F	F	
	X	X	F			F			F			F			F			F	
Criança SS			X			X		X		X	X	X					X		0
				X	X			X								X	X	X	
				X	X										X	X			
Criança S	X		X				X									X	X		1
		F			F			F			F			F		X	F	X	
	X	X							X					X				X	
Criança SB		X					X	X	X							X			1
	X	F		X	F		X	F	X		F			F			F		
							X				X	X		X		X		X	
59				30			50			25			37			60			42

Apêndice 4- Mapa do Brincar

Mapa do Brincar			
Crianças	Brincámos	O que aprendemos	A importância
Criança AR	Brincar com comida	Nome das frutas, carne, peixe, talheres	Gosto de escolher o que brincamos
Criança L	Com os cubos das letras	Letras	Gosto de escolher com o que brinco Gosto de escolher com quem brinco
Criança SS	Corpo humano	Sítio dos órgãos	Ter tempo para brincar Gosto
Criança D	Com os cubos das letras		É importante porque aprendemos mais coisas
	Dominó	Cores	
		Formas geométricas	
	Transportes	Avião, barco, autocarro, comboio, carro bombeiros	
Criança A	Os livros da biblioteca	Aprender ciências sobre coisas importantes	
Criança DN	Capa com instrumentos musicais	Violino, guitarra, piano, tambor	
	Animais		
	Bebés		É importante porque ele é pequenino e não consegue comer sozinho
	Dominó	Triângulo, quadrado, círculo	
Criança S	Lavar a loiça		Brincar é muito divertido
	Dar comida ao bebé		
Criança SM	Ao hospital	Cuidar das pessoas (Vacinas, ver ouvidos, remédios, termómetro)	
	Com os cubos das letras	Aprender a fazer muros	

