



DIANA ISABEL
CARDOSO
FERNANDES
FIÚZA

**A BRINCAR TAMBÉM SE
APRENDE: A IMPORTÂNCIA DE
BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

(Versão Definitiva)

Outubro de 2019

DIANA ISABEL
CARDOSO
FERNANDES
FIÚZA

**A BRINCAR TAMBÉM SE
APRENDE: A IMPORTÂNCIA DE
BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Doutora Ana Luísa de
Oliveira Pires, Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Doutora Ana Francisca da Silva
Moura, Instituto Politécnico de Setúbal

Outubro de 2019

Agradecimentos

Com o terminar deste relatório vejo chegar ao fim o meu curso. É nesta altura que o sonho se torna completamente real, sou educadora de infância. Foi um percurso longo e por vezes difícil, existiram alturas em que cheguei a duvidar se o conseguiria terminar ou não, mas o sonho que tinha dentro de mim era maior que todas as dúvidas e receios. Este curso traz o sonho de querer um futuro melhor para mim. Traz o sonho de poder fazer parte do percurso de muitas crianças, ajudá-las a crescer e aprender o mundo. Traz o sonho de uma profissão muito nobre, onde existe reflexão, cooperação, trabalho de equipa e acima de tudo o amor às crianças. No entanto, e apesar de ser um percurso pessoal, existem algumas pessoas sem as quais teria sido mais difícil a concretização deste sonho tão desejado.

Em primeiro lugar quero agradecer à irmã Rita por me ensinar desde pequena que o cuidado que temos com os mais pequenos pode mudar vidas, basta acreditar que todas as crianças são seres especiais e capazes de mais. No fundo, ensinou-me que o cuidar requer esforço, dedicação, amor e sabedoria para fazer sempre mais e melhor por aqueles que estão à nossa volta. Foi também esta irmã, a minha mãe do coração, que me ensinou a nunca desistir da vida, dos sonhos e de tudo o que podia alcançar com a minha força de vontade. É o meu exemplo de perseverança e de amor ao outro.

Quero de igual modo agradecer as minhas irmãs Xana e Mónica por nunca me terem abandonado e por terem acreditado comigo na vida e no que ela nos reserva. São as duas uma parte muito importante de mim, da pessoa que fui e desta que hoje sou. Sei que têm, também vocês, um pedaço de mim.

Agradecer também ao amor da minha vida, ao companheiro que escolhi para me ajudar a alcançar até os sonhos que pareciam mais difíceis. Eu. Tu. Nós dois e a nossa pequena família de três. Obrigada por fazeres esta caminhada comigo, por cada aprendizagem que fazemos juntos, por cada gesto carregado de ternura e pelos olhares perdidos no tempo. Obrigada por todas as idas e voltas, pelos passeios sem destino e por teres sido muitas vezes o meu pilar nesta jornada. Amo-te pelo que és e por quem me ajudas a ser. Meu amor, amigo, namorado, marido e companheiro.

Quero também agradecer as amigas que a faculdade me deu, Inês, Ana, Bia e Débora, por ao longo deste caminho conseguirmos achar umas nas outras a alegria, a calma e os sorrisos que precisávamos ao longo dos dias. Por estarem presentes nos momentos mais importantes da minha vida. E principalmente por me mostrarem que a distância não quebra uma boa amizade. Tirando todo o conhecimento que adquiri, vocês são o melhor que levo de todos estes anos.

Um grande obrigado também à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires. Obrigada pela paciência, pelas palavras certas nos momentos certos, pela motivação e compreensão que mostrou ao longo de todo este processo. Por me ajudar a levar este sonho a bom porto. Foi um pilar muito importante para a realização deste relatório.

Por fim quero agradecer a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho ao longo dos meus estágios. Vocês foram a fonte onde ia buscar muitas vezes a força que precisava. Cada um de vocês deu-me mais do que podem imaginar, abraços cheios de afetos, beijinhos de amor e palavras cobertas de sonhos.

Obrigada a todos!

Resumo

Este relatório de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada. Tem como foco brincar em contexto de creche e jardim-de-infância. O estudo foi desenvolvido nos contextos de creche e jardim de infância durante os momentos de estágio, seguindo uma abordagem qualitativa, particularmente de investigação-ação. Utilizou-se como procedimentos de recolha de informação a observação, a pesquisa documental e o inquérito por questionário às educadoras cooperantes.

A realização deste relatório permitiu expor e refletir sobre as estratégias adotadas que possibilitaram momentos de brincadeira com maior qualidade. Das estratégias adotadas nos contextos destacam-se aspetos como: uma maior sensibilização para os tempos de brincadeira das crianças; a diminuição dos conflitos em certos momentos da rotina diária da sala; a flexibilidade da rotina tendo por base novos momentos de brincadeira.

Palavras-chave: Brincar; Crianças; Educação de Infância; Aprendizagem; Desenvolvimento.

Abstract

The present research report was conducted within the scope of the Master in Preschool Education, specifically in the Supervised Pedagogical Practice. It focuses on the theme of Play in the context of day care and kindergarten. The main purpose of this investigation was the change. Changing the way that people view play in educational contexts, and how elements of teaching teams include play in the activities or the time they gave to the children to play. All this in order to enhance this theme as an insatiable source of learning in the daily lives of children.

This report aims to analyze and describe in detail all the research carried out in order to show the reality observed and lived in both institutions. On the other hand, it also serves to expose and reflect on the strategies adopted that allowed moments of play with higher quality. The strategies adopted in the contexts include aspects such as: greater awareness of children's play time; the reduction of conflicts at certain times in the daily routine of the room; the flexibility of the routine based in moments of play

Keywords: Play; Children; Childhood Education; Learning; Development.

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência	14
1. Perspetivas Teóricas sobre Brincar.....	15
1.1 - A atividade de brincar e o desenvolvimento da criança	17
1.2 - Jogo: uma perspetiva diferente de Brincar.....	19
1.3 - As funções do brinquedo	20
2. Brincar na/em Educação de Infância	22
2.1 - O Papel do Educador de Infância na Promoção do ato de Brincar.....	23
Capítulo II – Metodologia	29
1. Educador /Professor Investigador.....	30
2. Investigação Qualitativa	31
3. Investigação-Ação	34
4. Procedimentos de recolha e análise de informação	37
4.1 - Observação Participante e Não Participante	37
4.2 - Notas de Campo.....	38
4.3 - Registo multimédia (fotografia).....	39
4.4 - Pesquisa Documental	40
4.5 - Inquérito por Questionário.....	40
5. Técnicas de tratamento de informação	41
Capítulo III - Descrição dos Contextos	42
Instituição A.....	44
Infraestruturas e espaço físico	44
Projeto Educativo da Instituição	45
Equipa Educativa da Instituição.....	45
Equipa Pedagógica de Sala	45
Projeto Pedagógico de Sala.....	46

Grupo de Crianças e Contextos Familiares	47
Organização do Tempo e das Rotinas	48
Organização do Espaço e dos Materiais.....	49
Instituição B	51
Infraestruturas e espaço físico	51
Projeto Educativo da Instituição	52
Equipa Educativa da Instituição.....	52
Jardim-de-infância	53
Equipa Pedagógica	53
Projeto Pedagógico de Sala.....	53
Grupo de Crianças e Contextos Familiares	54
Organização do Tempo e das Rotinas	54
Organização do Espaço e dos Materiais.....	56
Creche	57
Equipa Pedagógica	57
Projeto Pedagógico de Sala.....	57
Grupo de Crianças e Contextos Familiares	57
Organização do Tempo e das Rotinas	58
Organização do Espaço e dos Materiais.....	58
Aspetos Variantes e Invariantes.....	59
Contexto de Creche	59
Contexto de Jardim-de-Infância	60
Capítulo IV: Descrição e Interpretação das Intervenções	62
1. Intervenções em Contexto de Creche	64
1.1 - Observar e intervir nas brincadeiras – Primeiro momento em creche.....	64
1.2 - Brincadeiras com diferentes materiais – Segundo momento em creche.....	67
Balanço das Intervenções em Creche	72
2. Intervenções em Contexto de Jardim-de-infância	74

2.1 - Brincar lá fora – Único momento em Jardim-de-Infância.....	74
Balço da Intervenção em Jardim-de-Infância	77
3. Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Questionários	79
Capítulo V: Considerações finais	83
Referências	89
Legislação.....	94
Documentos oficiais	94
Apêndices	95
Apêndice I – Planta das salas.....	96
Apêndice II – Registo fotográfico das intervenções	98
Apêndice III – Exemplar do Inquérito por Questionário	101
Apêndice IV - Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche	102
Apêndice V - Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância	104
Apêndice VI - Quadro de excertos das respostas das Educadoras Cooperantes.....	106

Introdução

O relatório que aqui apresento foi concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Este relatório começou na unidade curricular Seminário de Investigação e Projeto I, em que escolhi a temática a abordar e os meus objetivos para esta investigação. Desta unidade curricular elaborei pequenos produtos que irei mobilizar ao longo do relatório de forma mais aprofundada.

Com este relatório espero conseguir apresentar não só as intervenções que fui realizando nos contextos de estágio, mas também toda a pesquisa, observações e reflexões que fui realizando e que me permitiram intervir de forma mais consciente. Tudo isso foi possível devido também a todas as aprendizagens que fui realizando ao longo da licenciatura e mestrado. Na estrutura curricular do curso está contemplada a prática pedagógica supervisionada com duração de vinte semanas de estágio no primeiro ano do mestrado (dez semanas em cada contexto) e ainda quatro semanas já no último ano do mestrado (duas semanas em cada contexto).

A escolha do tema aconteceu no primeiro momento de estágio em creche, e foi importante encontrar um tema com o qual me identificasse para desenvolver uma investigação relevante. Recordo-me que assim que comecei o estágio fui a um workshop com a educadora cooperante que tinha a ver com a importância do brincar para as crianças. Com o passar dos dias fui percebendo o quanto esta educadora valorizava estes momentos de brincadeira para as crianças e o tempo que lhes dava para efetivamente o fazerem. As crianças mostravam-se sempre felizes e entusiasmadas quando estavam em momentos de brincadeira, e mostravam muito delas próprias durante esses períodos. A educadora tinha também um gosto em proporcionar às crianças um ambiente que fosse de encontro às suas necessidades e interesses, no fundo que fosse um ambiente que fosse convidativo à brincadeira e à exploração dos materiais disponíveis na sala. Foi aqui que percebi o potencial da brincadeira como recurso à aprendizagem, foi observando as interações que as crianças faziam umas com as outras e mesmo com os adultos, a autonomia que tinham para explorar e brincar umas com as outras, as brincadeiras que tinham e os brinquedos que usavam.

No entanto, a escolha por este tema não esteve apenas relacionado com o que referi, houve também uma parte intrínseca que teve também bastante importância.

Este tema remete-me ao tempo em que eu própria era criança, em que podia brincar, correr e saltar, podia ser quem quisesse e ir a lugares que nem conhecia, e isso era tão bom. Considero, portanto, que este ponto é também uma das minhas motivações para o aprofundamento deste tema. Quando somos adultos por vezes esquecemos aquilo que nos fazia

felizes e ansiamos que as nossas crianças cresçam demasiado depressa. Se nós, adultos de hoje, tivemos a hipótese de ser felizes a brincar porque é que a brincadeira é tão desvalorizada atualmente? Tenho observado que para muitos pais o mais importante é a criança aprender os números, as letras, a ler, a escrever e a fazer contas. Basicamente, as crianças têm de começar desde cedo a adquirir conhecimentos e aprendizagens que só deveriam ser feitas posteriormente, porque como crianças em idade pré-escolar estão ainda na idade de brincar e não de serem sobrecarregadas com conteúdos programáticos, como acontece na escola. As crianças precisam de brincar, precisam envolver-se nas brincadeiras, de relaxar, de explorar, de serem livres, de imaginarem e de fazerem aquilo que lhes compete. Bandet & Sarazanas (1973, p. 121) têm uma frase que traduz aquilo que muitos adultos deviam saber: “A brincadeira (...) é um assunto sério, é mesmo a própria vida das crianças, o seu trabalho (...)”. É através do brincar, da brincadeira que a criança aprende, se expressa e comunica, o brincar é o seu trabalho. Toda a criança que brinca “(...) de fantasiar, de sonhar, está revelando ter aceito o desafio do crescimento, a possibilidade de errar, de tentar e arriscar para progredir e evoluir” (Lebovic & Diatkine, 1986, p. 7) naquilo que é a sua aprendizagem.

Foi este pensamento que me levou a querer aprender mais sobre este tema, a ler e perceber a sua importância, a querer compreender a forma como promover momentos significativos de brincadeira integrados na rotina diária da sala, a saber organizar o espaço para dar resposta aos interesses das crianças, procurando levar a criança a brincadeiras cada vez mais complexas e diversificadas.

Assim, e tendo em conta a diversidade de temas que poderia abordar no meu projeto de investigação, tomei a decisão de me focar sobre o facto de que **“A brincar também se aprende: a importância de brincar na educação de infância”**, procurando perceber as vantagens que traz para o crescimento harmonioso da criança, e tentando acima de tudo responder à questão: **“Como promover a atividade de brincar em creche e jardim-de-infância?”**.

O relatório de investigação está dividido por capítulos, num total de cinco. O primeiro capítulo diz respeito ao Quadro Teórico de Referência, em que apresento uma fundamentação teórica que sustenta o meu estudo, como os conceitos e as perspetivas teóricas de vários autores sobre brincar; a diferenciação entre jogo e brincar; o papel do brinquedo e ainda o papel do educador nas brincadeiras das crianças.

O segundo capítulo é relativo à metodologia utilizada ao longo deste estudo, faço uma abordagem ao papel do educador enquanto investigador; abordo a investigação qualitativa e a investigação-ação; os procedimentos de recolha e análise de informação que utilizei ao longo da investigação e ainda as técnicas de tratamento de informações.

Já o terceiro capítulo deste relatório consta na caracterização dos contextos de estágio, nomeadamente onde descrevo as instituições onde estagiei; os seus projetos; as equipas; os grupos de crianças; as rotinas e ainda os espaços, e aqui procuro sempre manter o anonimato de cada instituição. Para além desta apresentação faço ainda uma pequena reflexão sobre os aspetos variantes e invariantes dos vários momentos de estágio.

No quarto capítulo faço uma descrição e análise das intervenções que fui realizando ao longo dos vários momentos de estágio em creche e jardim-de-infância. É neste capítulo também que faço uma interpretação das respostas das educadoras cooperantes ao inquérito por questionário que desenvolvi com o intuito de conhecer melhor as suas conceções.

Por fim, no quinto capítulo deste relatório, apresento as minhas considerações finais, de forma a resumir todo o percurso que fui fazendo neste projeto de investigação e ainda todo o processo de aprendizagem e dificuldades sentidas. Acabo por fazer uma reflexão sobre a forma como contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Neste capítulo ainda dou resposta à questão de investigação que me fez começar todo este projeto de investigação, e que me levou a promover as mudanças nos contextos de estágio pelos quais passei.

Apenas a Brincar (Anita Wadley, 1974)

“Quando me virem a montar blocos
A construir casas, prédios, cidades
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender sobre o equilíbrio e as formas
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquitecto.
(...)

Quando me virem sentado
A ler para uma plateia imaginária
Não riam e achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a comunicar e a interpretar
Um dia, posso vir a ser professor ou actor.
Quando me virem à procura de insectos no mato
Ou a encher os meus bolsos com bugigangas
Não achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a prestar atenção e a explorar
Um dia, posso vir a ser cientista.
(...)

Quando me virem a pular, a saltar a correr e a movimentar-me
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender como funciona o meu corpo
Um dia posso vir a ser médico, enfermeiro ou atleta.
Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola
E eu disser que brinquei
Não me entendam mal
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência
Estou a preparar-me para o futuro.
Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.”

Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

1. Perspetivas Teóricas sobre Brincar

Brincar é um dos aspetos fundamentais para a construção da aprendizagem da criança, permite-lhes abraçar e vivenciar situações da realidade que as rodeia ou ainda criar um mundo imaginário, partindo sempre dos seus interesses, da sua curiosidade e motivações. Por isso, e tal como é referido no princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 20 de novembro de 1959) “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos”.

No entanto, segundo Lúcia Santos (2010, p. 3), “Nem sempre compreendemos a importância de brincar, sobretudo no mundo competitivo de hoje, em que a tentação é evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras e o desejo é que o ocupem com atividades aparentemente mais construtivas”. Bandet & Sarazanas (1973, p. 121) consideram que brincar “(...) é um assunto sério, é mesmo a própria vida das crianças, o seu trabalho (...)”. Para Smith (2006, cit em Silva & Sarmiento, 2017, p. 40) brincar é o contrário de trabalho, é antes “(...) uma atividade realizada por si mesma e sem limitações externas, (...) não tem em vista uma produção preestabelecida”. Isto porque o brincar deve ser algo que leve a criança a imaginar e criar novas possibilidades ou que a transporte para novos mundos. Muitas vezes a criança faz transparecer nas suas brincadeiras os seus sentimentos, as suas emoções e os seus desejos, por isso é que brincar é, de uma forma ou outra, uma das atividades mais importantes e distintas da educação de infância, uma vez que permite que a criança vá desenvolvendo a sua relação pessoal com o mundo, com as pessoas e consigo mesma (Solé, cit em Silva e Sarmiento, 2017).

Em consonância com os autores mencionados, e citando Rosa (1998, cit em Silva & Sarmiento, 2017, p. 40) “(...) o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal”. Dessa forma brincar deve representar grande parte do dia-a-dia da criança, da sua atividade lúdica, e ser um ponto de partida para novas brincadeiras, novas descobertas que podem ou não ser enriquecidas pelo adulto.

No entanto, existem ainda muitas outras conceções sobre o que é realmente brincar e sobre o que leva muitos profissionais da educação a dar tanta importância a este assunto. Segundo Neto, Barreiros & Pais (1989, p. 57),

“(...) brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a

divergência dos códigos. BRINCAR implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos – BRINCAR – conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer, (...) é, na verdade, uma coisa séria”.

Outros autores, como Fontana (1997, p. 139) acrescenta ainda que “(...) brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, ser”. Torna-se assim importante que consideremos que “(...) brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, (...), dá prazer, não exige, como condição, um produto final, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto T. M., 2010, p. 4).

A criança tal como como frisa Nair Azevedo (2013, p. 3) é um “(...) sujeito criativo, porque é na interação com as coisas, na interação com os outros que cada um vai criando e recriando os sentidos e significados que o mundo tem”. Assim sendo, e ao brincar, a criança vai desvendando “(...) o mundo das coisas, das pessoas, dos afetos (...)” (idem). Apesar disso, brincar continua a ser muitas vezes visto como uma obrigação da criança e isso faz com que deixe de ser brincar pelo prazer de brincar.

A criança transmite o seu mundo ao adulto através das suas brincadeiras: uma vassoura pode ser um cavalo de corrida, uma garrafa pode ser um foguetão, quatro cadeiras são um carro. É assim que a criança nos leva a outros lugares e que cria relações. Inevitavelmente, brincar é uma fonte de produção dos sentidos, de aprendizagens e de relações.

A conceção do Brincar Social Espontâneo vai ao encontro das conceções sobre o brincar que aqui tenho referido. No entanto, o brincar social espontâneo retrata o brincar iniciado exclusivamente pela criança, tendo por base os seus interesses, necessidades, motivações e preferências, e como refere Kishimoto (2013, p. 25) “(...) a liberdade de ação da criança é condição essencial da expressão lúdica. Sem ela, a cultura lúdica deixa de existir”. A brincadeira não serve só para a criança passar o tempo, aliás Bettelheim (1988, cit em Borges, 2001, p. 1) mostra que “(...) nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, sua escolha é sempre motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos”. O brincar social espontâneo transporta a criança para o mundo da fantasia, onde esta não tem restrições, “(...)

onde nada é imposto, onde conta o processo e não o produto, onde a aprendizagem é activa, facilitando o desenvolvimento e o crescimento” (Silva M. J., 2010, p. 11).

A atividade de brincar vai muito além daquilo que aqui descrevi. No entanto, brincar retrata a ação mais nobre da criança e tendo por base os seus interesses, necessidades, motivações e preferências. Porque o ato de brincar é integrador, mobilizador, cheio de intencionalidades, é prazeroso e responsável por uma série de aspetos no desenvolvimento holístico da criança, por essa razão é que se torna de extrema importância pensar nele como um meio de desenvolvimento e de aprendizagem e não como uma ferramenta de distração.

1.1 - A atividade de brincar e o desenvolvimento da criança

Azevedo (2013) transmite-nos o quão importante é brincar. Na sua perspectiva, é a brincar que a criança vive com maior intensidade os seus sentidos, os afetos, não só consigo própria, mas também com os outros, através do pensamento e dos gestos e na ação concreta do ato que é a brincadeira. Assim, e só assim, é que se vão desenvolvendo e treinando as competências necessárias para a resolução de problemas, os conflitos, os medos e ansiedades de cada um, levando cada criança a descobrir os seus limites e potencialidades por meio da brincadeira. Embora seja do conhecimento de todos que brincar traz vantagens para o desenvolvimento holístico da criança, existem autores como Azevedo (2013) que identifica as várias dimensões do desenvolvimento onde brincar se torna uma ferramenta de aprendizagens:

Desenvolvimento Físico - durante a brincadeira a criança explora a força, o movimento, o equilíbrio e ainda o seu próprio corpo como meio para atingir um fim na brincadeira.

Desenvolvimento Social – enquanto brinca, a criança desenvolve não só, mas também, o seu sentido de pertença a um grupo. Essas mesmas brincadeiras levam a criança a dar importância aos outros, à sua opinião, aos seus desejos, ajudam-na a conseguir lidar com o comportamento dos que a rodeiam, levam-na a aprender a dividir e partilhar objetos.

Desenvolvimento Emocional – brincar leva a criança expressar e transmitir sentimentos sobre situações que a possam deixar feliz ou mesmo frustrada em relação a acontecimentos passados. É durante a brincadeira que a criança tem a possibilidade de recriar sentimentos e de os transportar para um mundo imaginário. É também durante a brincadeira que a criança ganha autonomia sobre a vida real, criando ela própria regras e situações para preencher as suas necessidades. É para a brincadeira que a criança transporta sentimentos como a angústia, o medo, a frustração, a tensão e todo os sentimentos confusos que por vezes possa sentir.

Desenvolvimento Cognitivo – brincar traz a resolução de problemas, a prática do pensamento, o desenvolvimento de estratégias, o pensamento abstrato, como por exemplo nas brincadeiras de faz-de-conta.

Na minha concepção, brincar representa um grande valor pedagógico no desenvolvimento da criança, pois possibilita-lhe a representação de diferentes papéis, a interação com objetos, espaços, pessoas, aprende a resolver problemas, a estabelecer relações, a argumentar, a entrar em novos mundos que fazem parte do imaginário e da fantasia. Para muitos investigadores brincar traduz-se essencialmente por “(...) uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (Wajskop, 1995, p. 66) e por esse motivo é que é muito importante que os currículos na Educação de Infância prevejam tempos livres e de brincadeira. Efetivamente podemos dizer que a criança se desenvolve de forma integral quando está envolvida em tempos de brincadeira ou de atividade lúdica (Sarmiento, T & Fão, 2005, cit em Silva & Sacramento, 2017).

Brincar é uma atividade intrínseca à criança, que lhe possibilita efetivamente o uso da imaginação para poder aprender novos conceitos e realidades do mundo que a rodeia. Silva e Sarmiento (2017) salientam que a criança ao brincar desperta o seu intelecto para novas aprendizagens, uma vez que o ato de brincar solta a imaginação e a criatividade da criança para acontecimentos do seu dia-a-dia. Brincar fornece assim ferramentas que contribuirão para o desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido, a criança começa a ganhar competências que surgem da interação social, da representação de papéis sociais, da cooperação e interajuda, da comunicação que lhes possibilita “(...) múltiplas oportunidades para [interagirem] cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 188).

Por essa razão e porque a criança é um ser social que se confronta com os outros, no diálogo e na interação é que vai criando o seu saber, a sua realidade e os seus sentidos. As relações que se criam enquanto as crianças brincam apenas pelo brincar são de uma grande importância para a construção da criança enquanto indivíduo. Para Vygotsky (s.d, cit em Wajskop, 1995) brincar traz a capacidade de interajuda entre as crianças. Quando brincam juntas nem sempre conseguem chegar ao mesmo raciocínio sobre os problemas que vão encontrando, isto porque existem crianças com um nível de desenvolvimento acima das outras, a isto Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP representa a distância entre o presente nível de desenvolvimento de uma criança, ou seja a capacidade de conseguir sozinha resolver um problema, e o seu potencial desenvolvimento, definido pela

ajuda que recebe de um dos pares com mais capacidade que ela (Wajskop, 1995). Aprender a brincar é possível também a partir da interação social entre os pares, através da forma de relacionar-se da criança com os outros e com aquilo que estes lhe podem ensinar. Este conceito traz consigo uma visão de interajuda entre os pares durante os momentos de brincadeira, tal como o afirma Wajskop (1995, p. 67) “Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos”.

1.2 - Jogo: uma perspetiva diferente de Brincar

O jogo é outro conceito que está interligado ao ato de brincar no sentido em que “(...) o brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente pré-determinados” (Macedo, cit em Ivo, 2009, p. 2). Outro autor salienta o poder que o jogo tem para o desenvolvimento das crianças, “(...) o jogo desenvolve a espontaneidade, a liberdade de expressão, a capacidade criadora e o treino das habilidades motoras fundamentais” (Neto, Barreiros & Pais, 1989, p.8). No entanto existem ideias em confronto sobre a aplicabilidade do jogo como sendo uma ferramenta de brincadeira na vida da criança. Cordazzo & Viera (2007, p. 96) mencionam o jogo como sendo um sistema de “(...) regras explícitas e pré-estabelecidas com um fim lúdico”, ao contrário do brincar que apenas implica a existência de regras sociais implícitas. Kishimoto (2002, p. 61) vai ao encontro desta conceção, defendendo que a criança estabelece uma ligação afetiva com o brincar “(...) ao contrário do jogo, que contém em si mesmo um sistema de regras e objetivos que o definem de forma pré-determinada”. Na minha conceção, que está de acordo com os autores referenciados, brincar traduz uma atividade lúdica não estruturada enquanto que o jogo, mesmo sendo uma atividade lúdica, implica um sistema de regras pré-estabelecidas.

Jogar e brincar são termos que em algumas línguas estão em constante união, como em inglês e francês, mas na língua portuguesa os dois termos divergem um do outro mesmo que estejam ambos ligados à atividade lúdica. O jogo traz consigo as regras pré-estabelecidas, ao passo que brincar retrata a liberdade não estruturada que a criança tem ao brincar (Cordazzo & Vieira, 2007).

O jogo é na sua essência uma forma de a criança fazer novos amigos e de aprender as regras da convivência entre grupos, e é aqui que irá aprender maior parte das suas competências pessoais e sociais, através da convivência e da cooperação, o saber ganhar e perder. Porque no

fundo o jogo é uma tradução da vida social da criança pela vida fora (Grigorowitschs, 2009, cit em Silva, 2017).

Outro aspeto que podemos evidenciar são os objetos que se usam e que estão por sua vez relacionados com o conceito de brincar e jogar, como os jogos de tabuleiro, as cartas, os piões, os carros, as cordas, entre tantos outros objetos que se utilizam. Reforço novamente a ideia de que o jogo é reconhecido pelas regras pré-definidas e estabelecidas, ao contrário do brincar que é livre, espontâneo e que pode levar a criança a assumir diferentes papéis (Almeida, 2005).

Para finalizar apenas frisar que os conceitos de brincar e jogar são fundamentalmente dois conceitos distintos. Brincar resume-se a uma atividade lúdica que dá prazer, que é espontânea, enquanto que o jogo se traduz pelas regras, onde importa cumprir o objetivo de ganhar. Ainda assim, apesar de serem conceitos diferentes Neto (2001, cit em Figueiredo, 2010, p. 35) diz-nos que “Jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia”.

1.3 - As funções do brinquedo

O brinquedo é o que a criança usa para brincar e representa muitas vezes uma oportunidade de desenvolvimento. É através do brinquedo que a criança se refugia do impacto que tem o mundo real, ou seja, “Ele traduz o real para a “realidade infantil”, suavizando o impacto provocado pelo tamanho e força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança” (Gomes B. , 2010, p. 45). É através da manipulação de brinquedos que a criança cresce na medida em que aprende a arranjar soluções e alternativas para os problemas que surgem, a exemplo disso, Gomes (2010, p.446) faz-nos imaginar uma criança que tal como os seus pais deseja conduzir um carro. Bem sabemos que é um ato impossível, no entanto “é ultrapassado pela possibilidade de brincar com um carrinho, em que a criança pode sentir-se capaz de guiar, tal como os seus pais”. E assim, através da manipulação dos brinquedos, agindo sobre eles, a criança cria soluções para os seus problemas fazendo com que o brinquedo seja uma representação do seu dia-a-dia.

O brinquedo pode, no entanto, ter várias funções, tal como o refere Brougère (1995, p.63-66, cit em, Silva, 2017, p.19), nomeadamente três diferentes funções, que são elas de:

Objeto - traduz o contacto constante que a criança tem com os objetos que a rodeiam diariamente. É com o brinquedo que a criança começa a criar a relação de posse, de abandono,

de perda e ainda de utilidade que simboliza a relação que no futuro terá que ter com pessoas ou objetos.

Símbolo – em que o brinquedo transpõe a criança para a sociedade em que vive e ainda para os vários papéis sociais que poderá vir a ter no futuro. No fundo o brinquedo assume com maior influência um papel de símbolo no processo de socialização que a criança vai tendo com os que a rodeiam.

Ações – o brinquedo encoraja a criança a ter comportamentos do domínio sensório-motor, onde o brinquedo é constantemente um estímulo dos comportamentos sociais das crianças. Neste sentido o brinquedo ganha um sentido de funcionalidade que contribui para a sua formação.

Tal como afirma Silva (2017, p.20), o brinquedo é para a criança um objeto simbólico e funcional que a transporta através da brincadeira para a aprendizagem entre si e o mundo real. O brinquedo é assim com todas as suas características um meio para que a criança se aproprie do mundo ao seu redor. E mesmo sendo um brinquedo improvisado acaba por carregar consigo um infindável número de possibilidades para a criança descobrir, tal como o afirma Silva (2017, p.21) “Simples ou sofisticados, o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele, e com ele, aquilo que a sua imaginação lograr alcançar”. Porque forçosamente o brinquedo é um objeto inerente ao processo de brincar da criança. Por outro lado, “O brinquedo fornece (...) uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados” (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 178), ou seja, através do brinquedo a criança começa a compreender o mundo através da funcionalidades dos objetos.

Não podemos ainda esquecer que os brinquedos podem ainda adquirir um estatuto de brinquedo estruturado ou não estruturado. Ou seja, os brinquedos são todos aqueles que já são adquiridos montados ou com instruções de uso, como as bonecas, os carrinhos, bolas, peluches, os legos, entre outros. Já os não estruturados, são aqueles que podem ser provenientes do meio ambiente e que não são industrializados, como paus, pedras, areia que nas mãos da criança acabam por ter inúmeras funcionalidades. Porque o que a criança vê no brinquedo é um suporte para a sua brincadeira, e com isto quero dizer que “(...) o objeto que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil” (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 96). Ou ainda como salienta Brougère e Wajskop (1997, cit. em Cordazzo & Vieira, 2007) o valor que o brinquedo tem acaba por não assumir completamente a totalidade das funções que este tem, uma vez que apenas a criança poderá através da imaginação e criatividade transformar os brinquedos em algo mais. Dessa forma a criança passa a agir com o brinquedo não de uma forma visual, mas criativa e imaginativa.

Kishimoto (1996) evidencia a importância que o brinquedo tem como instrumento que a criança utiliza para a reprodução do mundo e para transmitir as personagens que nele existem. É através dessa utilização que a criança constrói as suas próprias convicções a cerca da realidade que a rodeia. O brinquedo acaba por ajudar a construir a personalidade da criança durante a sua infância já que é um objeto que está associado as suas necessidades. Existem ainda muitos autores que defendem que o brinquedo tem efetivamente um significado e que pode verdadeiramente cumprir mais do que uma finalidade. Brougère (2004) é um deles, e salienta que o brinquedo é para a manipulação livre da criança, sem que haja regras para a sua utilização.

A forma mais simples de a criança fazer a transição entre o concreto do mundo real e as ações cheias de significado dos que a rodeiam, é através do brinquedo e da sua manipulação. Pois tal como realça Melo e Valle (2005, cit. em Rolim, Guerra, e Tassigny, 2008, p. 177) “(...) é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa [a] sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo (...)” para que consiga transmitir aquilo que intrinsecamente necessita para um desenvolvimento mais completo.

2. Brincar na/em Educação de Infância

Um dos documentos mais importantes para os educadores de infância são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que é nelas que o educador apoia a construção e gestão do seu currículo. Nesse sentido, e para uma melhor adequação do trabalho do educador, as OCEPE de 1997 foram revistas e alteradas por profissionais da área para que pudessem englobar mais aspetos que envolvem a aprendizagem da criança. Assim, brincar passou a estar também presente num dos documentos mais relevante para a educação de infância.

À medida que o ato de brincar foi ganhando novas significados ao longo dos anos, começou-se a dar maior ênfase e a pensar em que medida é também uma fonte de aprendizagem para um desenvolvimento mais harmonioso das crianças. Nestas novas OCEPE, brincar encontra-se em articulação com as outras áreas do conhecimento. As autoras salientam que:

“[A] articulação entre áreas de desenvolvimento aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove

o desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Outro aspeto que é importante neste documento é o facto de definir brincar no glossário como “(...) uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 105).

Também no Manual dos Processos Chave da Segurança Social (Segurança Social, *sem data*), documento que serve de base para o trabalho do educador em creche, é abordada a questão da brincadeira, concretamente na parte da elaboração do Projeto Pedagógico. Neste documento vemos a brincadeira ganhar também uma maior dimensão. Ao longo do capítulo do projeto pedagógico é dado ao educador de creche sugestões de como pode ao longo do seu trabalho com as crianças também envolver a brincadeira como promotora de desenvolvimento.

As orientações sobre a atividade de brincar que identificamos no referido capítulo, são as seguintes:

- “Procurar promover um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento de actividades/brincadeiras de exploração motora e sensorial por parte das crianças respeitando as características individuais de cada uma e a sua tolerância face aos estímulos.
- Procurar assegurar, de forma equilibrada e adaptada às competências das crianças, ocasiões para brincar no interior e exterior do estabelecimento.
- Desenvolver condições adequadas de acordo com as características individuais de cada criança, recorrendo a diferentes estratégias tais como a experimentação, a inquirição e a observação de actividades/brincadeiras” (Segurança Social, 2015, pág. 25).

Outro aspeto muito importante no que se refere ao tema do brincar são os direitos das crianças. No artigo 31º da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) está expresso o ato de brincar como um direito da criança, tendo entrado em vigor em Portugal em 1990. Cabe por isso aos adultos que estão diretamente ligados à criança possibilitarem momentos de brincadeira que sejam prazerosos para a criança.

2.1 - O Papel do Educador de Infância na Promoção do ato de Brincar

Brincar só pode ser posto em prática quando por trás existe um adulto que consegue criar condições dentro de uma sala para que a criança desenvolva as suas brincadeiras. Deve ser acima de tudo um adulto que valorize a importância que o próprio ato de brincar têm no

desenvolvimento, aprendizagem e crescimento harmonioso da criança. Este adulto faz da criança o mestre da sua própria brincadeira, permitindo assim que seja a criança a escolher com o que quer brincar, como e com quem, de forma a que a brincadeira não perca o seu caráter lúdico.

No processo de brincadeira da criança o adulto deve ser um mediador ou impulsionador da brincadeira. Moyles (2002) ou ainda Kishimoto (2003), são autores que defendem esta ideia, ou seja, enquanto a criança brincar o educador poderá colocar-lhe algumas questões que a levem a refletir e a atribuir sentido às suas vivências enquanto brinca. No entanto, existem por outro lado autores que defendem a não intrusão nas brincadeiras das crianças, visto que mesmo que sem intensão podem definir finalidades ainda que “(...) bem-intencionado, questiona a criança, por vezes de forma intrusiva, procurando «ensinar algo», mas frequentemente resvalando para uma atitude pouco respeitadora do seu brincar” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 50). É desse modo relevante certificar-se que o mais importante é a criança e a sua exploração, dando-lhe o poder de se envolver com os materiais na descoberta de novas aprendizagens que lhe tragam interesse.

Torna-se assim fundamental o papel do adulto na medida em que este dá sentido e significado às ações e às aprendizagens da criança enquanto brinca, fazendo com que esta se sinta competente no que está a desenvolver. O adulto pode dar ainda auxílio à criança na tomada de decisões, quer seja na interação entre ambas as partes ou apenas como intermediário da brincadeira. A título de exemplo, podemos considerar os comentários que o adulto faz sobre as brincadeiras das crianças, participa como interveniente, ou ainda quando representa papéis. O que o educador deve ter em atenção quando brinca com alguma criança, é que não deve de forma alguma corrigir as suas brincadeiras nem dar indicações de como é que se deve brincar, isso faz parte do imaginário de cada criança.

No entanto, o educador não deve deixar de se envolver nas brincadeiras da criança. Deve sim ter em consideração e respeitar o espaço e descobertas que a criança faz, a seu ritmo e por si mesma. Aí sim, respeitando a criança, o educador consegue de forma não intrusiva, questionar, apoiar e desafiar a criança de modo a reconhecer as suas capacidades, o pensamento e até a forma como se relacionam com os pares (Hohmann & Weikart, 2011). Só assim é possível ao educador enriquecer o desenvolvimento da criança através de propostas que vão de encontro aos seus interesses. Pois “A sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Lesley Abbot, cit em por Dulce Ferreira, 2010, p. 12).

E por isso o educador ou o adulto que está com a criança deve:

- Compreender a brincadeira como uma atividade lúdica em que o controlo será de quem brinca, deixando que seja a criança a decidir o que quer e como quer fazer.
- Pensar que o ato de brincar tem no seu centro uma motivação intrínseca, e com isto quero dizer que a criança enquanto brincar apenas o faz pelo prazer de brincar e por isso o seu comportamento não é conduzido pelos objetos.
- Ver a brincadeira como um modo que a criança tem de criar um mundo imaginário onde muitas vezes figuram elementos do mundo real, como os papéis que desempenha ou as coisas que quer fazer.

A conceção que o educador tem de criança é também muito importante para que possa criar um ambiente que seja propício ao seu desenvolvimento enquanto criança ativa, com capacidades, detentora de saberes, livre e acima de tudo exploradora do que a rodeia. Assim ao criar um ambiente educativo que seja um motor de impulsão para a liberdade de exploração da criança, dando-lhe autonomia para crescer não só em estatura, mas também em conhecimento.

Quando o educador, enquanto figura adulta da sala, dá à criança a tomada de iniciativa, a gestão do tempo e a escolha livre mostra que quer garantir que existem oportunidades “(...) de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos (...)” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, pp. 42-43). Desse modo, e contrariamente às práticas exercidas não submetem a criança “(...) a um controlo estrito do tempo, do espaço e de normas de interação (...)” (idem).

Brincar com a criança aproxima o adulto dela, e o mesmo acontece ao contrário, e isso ajuda a criar uma parceria entre ambos, onde partilham ideias, papéis e onde se respeitam mutuamente na construção da realidade. Consequentemente o adulto ao tornar-se participante nas brincadeiras da criança consegue com maior facilidade “(...) encorajar as crianças a participar das brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas entre pares (...)” (Borba & Moura, 2006, p. 53).

De igual modo é tão mais fácil que durante estes momentos de atividades lúdicas seja realizada a articulação das várias áreas de conteúdo, proporcionar novos desafios que estimulem a criatividade, a curiosidade, o raciocínio ou a expressão de sentimentos quando se inteiraram de forma mais concreta sobre os interesses e características das crianças. Um adulto não deve ter medo de brincar com as suas crianças pois é possível que nessa atividade consiga observar, registar e refletir sobre desafios cada vez mais complexos tendo por base aquilo que conseguiu observar num momento mais descontraído da criança. No entanto, para que o educador possa “(...) ouvi-las, compreendê-las, deve ser “capaz de «ler» os seus sinais, de compreender as

outras linguagens que a criança usa para participar, comunicar e narrar (...)” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 34), sendo crucial dar-lhes voz.

Ora como podemos ver na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro), é atribuído ao educador a gestão do currículo, assim como o refere Vasconcelos (2000, p.38), “Não deixando de reconhecer o papel regulador e supervisorado por parte do Estado e independentemente das diferentes modalidades organizacionais das instituições de educação de infância, é o educador o gestor do currículo”. As OCEPE são um ponto de partida para esse facto e também uma medida para a formação de pontos de referência para os educadores, uma base.

Compete assim ao educador, tal como está definido nas OCEPE a organização do meio educativo, a organização do grupo e do tempo, “Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece (...)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24).

Realço também o Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância. Quando fazemos uma leitura deste documento retiramos as principais linhas orientadoras do trabalho do educador, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo, que se encontra especificamente no Decreto-Lei nº 241/2001. Ora neste documento encontramos também uma referência ao brincar, nomeadamente nos vários momentos em que esta atividade se pode realizar ao longo da ação educativa.

Maria Montessori foi sempre uma autora que defendeu e realçou a importância da criação de um ambiente educativo, por parte do educador, que fosse benéfico para o desenvolvimento da criança. A autora frisa que a intencionalidade educativa está implícita a todas as decisões que o educador toma em relação à sala, sobretudo a disposição da sala e os seus materiais, que devem exercitar e proporcionar à criança atividades motoras e manuais (Marques, 1999).

De acordo com Post & Hohmann (2007), o ambiente educativo que o educador proporciona à criança deve ser um ambiente que a envolva e a cative através do aconchego de cada recanto e claro dos materiais que põe a disposição, para que estes sejam do interesse da criança e do grupo. Um ambiente pensado em torno do interesse da criança faz com que os sentidos e as ações da própria criança sejam estimulados através das áreas em que esta brinca, suscitando nela aprendizagens sobre o mundo que a rodeia.

Ao educador cabe gerir o espaço educativo dentro da sala e por isso o tempo e o espaço que são destinados ao brincar, deverão ser refletidos, de forma a existir uma intencionalidade por parte do educador para esses momentos. Assim partindo da rotina já estabelecida, o brincar torna-se um espaço que não está estabelecido na rotina, um meio com uma profunda importância quando devidamente aproveitado pelo educador.

Porém ser educador de infância é muito mais que desenvolver umas atividades e fazer avaliações. É necessário que nesta profissão se tenha um respeito muito grande pela criança enquanto indivíduo, compreendendo-a e evidenciando o seu mundo de fantasia e imaginação, levando a criança a uma maior descoberta do mundo real em que está inserida. Assim, os adultos que atribuem à brincadeira a sua devida importância darão sempre à criança a possibilidade de aprendizagem através do seu prazer, da sua imaginação, do construir e destruir, do sentido de grupo e de pares, e só assim lhe possibilitam a apropriação de descobertas próprias a sua tenra idade.

À medida que o educador vai despertando e compreendendo o que é melhor para a criança através dos seus interesses vai percebendo que o brincar é tão importante, “(...) com a mesma seriedade e intencionalidade educativa que outras atividades (...)” (Santos, 2009, p. 7). Girardi (2004, p. 221), tem uma ideia que vai também ao encontro do que refere Santos (2009) ao afirmar que “(...) é necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, visando à intencionalidade, ou seja, ter como objetivos a importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança (...)”. E neste ponto o educador pode criar brincadeiras intencionais para promover o desenvolvimento da criança.

Dessa forma o educador ou o adulto que acompanha a criança deve tentar ser um mediador, seja entre ele e a criança, a criança e o mundo, ou mesmo entre a criança e os seus pares. Dessa forma, o educador será também ele um facilitador de novas aprendizagens para a criança através da organização que faz do ambiente e dos materiais (Horn 2004, p. 9). Será um veículo de mobilização dessas aprendizagens por intermédio da relação e aceitação que vai tendo com a criança (Mendonça, 1994, p. 38). O educador será em todo o caso um meio de incentivo para a brincadeira da criança “(...) através de meios indiretos, tais como a disponibilização de tempo e materiais, ou através de meios diretos, tais como sugestões “estrategicamente” feitas pelo adulto (...)” (Dempsey e Frost, 2002, p. 700). No entanto, convém não esquecer que o educador ou qualquer outro adulto deve sempre respeitar e incentivar as iniciativas da criança, visto que como observador participante durante as brincadeiras da criança, onde observa, recolhe informações e futuramente intervém de forma a

“(...) [promover], [organizar] e [prover] situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento(...)” (Horn, 2004, p. 20).

Para finalizar é importante referir ainda que brincar é um processo e não um produto que a criança apresenta no final. Posto isto, cabe ao educador e aos adultos que a rodeiam perceber que não existem brincadeiras certas e erradas (Gaspar, 2010) pois brincar é antes de mais uma forma de aprendizagem. E tal como menciona Brock (2011, p. 223):

“(...) o desafio para os educadores é como usar o conhecimento prévio, as experiências e os interesses das crianças de modo a engajá-los e motivá-los em um currículo que faz sentido humano, gera motivação e explora cenários de vida real. Vamos encorajar as crianças a brincar! Quando consideramos o que nós valorizamos como de importância na experiência de aprendizagem, nós agora precisamos mudar o foco para as necessidades da criança, não apenas ao cumprimento do currículo (...).”

Capítulo II – Metodología

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica da metodologia de investigação, começando por abordar o papel do educador/professor investigador, a investigação qualitativa e a investigação-ação. Apresento também os procedimentos de recolha de informação e de tratamento de dados que fui utilizando ao longo do trabalho de investigação.

1. Educador /Professor Investigador

A mudança educativa traz consigo novos desafios, aprendizagens, descobertas e acima de tudo novos caminhos a seguir. No entanto, isso só é possível se existirem professores/educadores dispostos a trabalhar e a investir tempo e dedicação nas suas ações. E em Educação é necessário que consigamos fazer essa mudança não só pelos profissionais que exercem nesta área, mas principalmente pelas crianças.

A mudança traz também consigo a responsabilidade de conseguir fazer mais e melhor. Por isso é necessário que os profissionais de educação sejam capazes de ter momentos de pesquisa que os levem a novas respostas, tendo em vista um melhoramento da situação onde se encontram.

É importante que se investigue e que se criem hábitos de investigação, pois tal como referem Alves & Azevedo (2010, p. 1) “A investigação em Educação é um campo de acção (...)”. Assim, e através da investigação torna-se mais fácil agir, centrarmo-nos na observação dos problemas que nos rodeiam e tentar encontrar soluções favoráveis. Dessa forma, a investigação deve ser uma componente indispensável da prática educativa, pois trata-se de “(...) um processo não de acumulação e actualização de conhecimentos e de saberes, mas [de] um processo hermenêutico de construção de conhecimento (...)” (Ambrósio, 2001, p. 37), que traz ao educador/professor a possibilidade de “Reflectir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novas situações que se deparam (...)” (ibidem). Pois ser educador/professor investigador é ter na sua essência “(...) uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6).

Alarcão (2001) reforça ainda que o educador/professor investigador, que procura refletir e questionar a sua prática necessita de ter dois fatores em conta: a relação que a investigação tem com a sua profissão e ainda a formação. No primeiro, a profissão de educador/professor já é efetivamente a de um investigador da educação, na medida em que a própria investigação já está fortemente ligada ao fato de ser educador/professor. No segundo, a autora reforça que o educador/professor necessita de desenvolver certas competências que lhe possibilite “(...) investigar na, sobre e para a ação educativa.” (idem, 2001, p. 6).

Ainda assim,

“(…) fazer investigação (…) não pode reduzir-se ao mero conhecimento de umas tantas estratégias e técnicas de recolha e de análise de dados, (…) , implica reconhecer a especificidade do humano e a especificidade do educativo – num tipo de consciencialização que obriga a invocar inevitavelmente uma reflexão” (Amado, 2013, p. 70).

2. Investigação Qualitativa

Na investigação qualitativa é imprescindível que o investigador compreenda em primeiro lugar o contexto onde está inserido, a forma como funciona, as relações entre os seus intervenientes e as suas perspetivas de sentido, pois tal como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 16) “(…) a abordagem à investigação qualitativa não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”.

É de facto importante manter uma relação continuada com os contextos e os sujeitos do estudo, uma relação que se desenvolva ao longo do tempo. Contudo, e para que se torne consistente, é necessário que o investigador tenha um contacto direto e aprofundado com as pessoas envolvidas. Como referem Biklen e Bogdan (1994, p. 287):

“A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam”.

Na investigação qualitativa, e para se ter acesso a uma fonte direta de dados, os investigadores necessitam de estar no contexto. O facto de estarem inseridos nos contextos possibilita aos investigadores a compreensão das situações reais e a reflexão aprofundada, bem como a recolha dos dados para a sua investigação.

Outro aspeto importante neste tipo de investigação é o seu carácter flexível. E com isto quero dizer que o investigador dá aos intervenientes a possibilidade de contribuírem a partir das suas próprias conceções e perspetivas sobre a temática, pois “o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Bogdan e Biklen (1994) definem as cinco grandes características essenciais deste tipo de investigação:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal:

Na investigação qualitativa o investigador estuda de forma direta os contextos naturais em que ocorrem os fenómenos educativos — as escolas, as salas, os recreios, etc. Os dados que vão sendo recolhidos com base em procedimentos rigorosos pelo investigador vão ganhando novos significados ao serem analisados, através da análise e interpretação do que o investigador observa e experiencia ao longo de todo o processo.

- A investigação qualitativa é descritiva:

A investigação qualitativa é descritiva, uma vez que é alicerçada em palavras e/ou imagens que são cuidadosamente analisadas por parte do investigador, tal como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 49) “A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.”. Os dados podem ser recolhidos através de fotografias, vídeos, entrevistas/questionários, notas de campo, documentos oficiais. É também importante salientar que o investigador deve valorizar todos os detalhes existentes nos dados recolhidos de forma a não deixar nada ao acaso, uma vez que “(...) tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

É através das palavras e não de números que se fazem investigações qualitativas, no sentido em que dessa forma os dados que foram previamente recolhidos de forma detalhada, são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos:

Na investigação qualitativa o investigador precisa de compreender mais os processos do que um determinado resultado. Neste tipo de investigação a maneira como se chegou a determinada conclusão, resultado, situação é muito mais relevante do que o próprio resultado em si. E esse é o ponto central da investigação qualitativa, pois, “este tipo de estudo foca-se no modo como as definições se formam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

- Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva:

Na investigação qualitativa os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, os investigadores “(...) não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Ao longo da investigação o investigador tenta compreender a importância que os intervenientes dão às coisas ou às situações com que se vão deparando. E para isso tem que lhe conferir valor, apesar de serem diferentes pontos de vista. São essas diferenças que ajudam a perceber o objetivo da investigação, pois, “(...) ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Ainda como referem os autores “Incorporar a perspectiva qualitativa não significa mais do que tornar-se auto-consciente, pensar activamente (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 285).

3. Investigação-Ação

A investigação pode ser categorizada de duas formas: a investigação fundamental, que visa um melhor conhecimento sobre determinada área; e a investigação aplicada em que o objetivo primordial é “(...) produzir resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas, ou na melhoria de programas e na sua implementação” (Schein, 1987, cit. em Sanches, 2005, p. 127).

A investigação-ação é o tipo de investigação que melhor se adequa na área da educação, uma vez que “Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras questões para refletir” (Coutinho, et al., 2009, p. 358). É através desta metodologia de investigação que tanto educadores como professores se começam a tornar reflexivos nas suas práticas. Ambrósio (2001) evidencia esta questão ao afirmar que ao “Criar experiências de investigação, de reflexão crítica sobre as práticas é também promover processos auto-formativos (...) é uma forma de valorizar a profissão, o *métier*, o trabalho dos educadores apelando para uma exigência de comprometimento cognitivo e afetivo no seu próprio dia a dia” (idem, p. 41). A investigação-ação produz muito mais do que a teoria, resulta no saber produzido através de novas experiências formadas na reflexão crítica e na relação com os contextos. Posto isto, e segundo Arends (1987, cit em Fernandes, 2006, p. 2) podemos considerar a investigação-ação como “(...) um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (...)”.

Segundo Bernardes e Lopes (2005), podemos dizer que a investigação-ação é uma maneira de se produzir conhecimentos acerca de uma situação em concreto, de forma a atuar sobre a mesma e a dar-lhe uma solução e assim, tal como o salienta Sanches (2005), a investigação-ação poderá vir a promover a mudança social.

A metodologia de investigação-ação foca-se numa situação problema como ponto de partida para a investigação. Para isso é necessário: planear, atuar, observar e refletir; tendo com objetivo modificar ou melhorar a situação de partida.

A metodologia de investigação-ação tem o seu início na observação de um problema que seja detetado num contexto real. Segundo Kemmis & McTaggart (1988, cit em Fernandes, 2006), a investigação-ação é uma investigação que conta com os questionamentos reflexivos de todas as partes envolvidas no contexto real de forma a que seja possível entender e melhorar a situação de partida.

As principais características da investigação-ação definidas por Coutinho et al. (2009) e tendo por base outros autores, são as seguintes:

- **Participativa e colaborativa:** uma vez que todos os sujeitos são essenciais para investigação, através da sua participação e colaboração;

- **Prática e interventiva:** para além da recolha teórica existe a intervenção na prática de forma a contribuir para a resolução do problema;

- **Cíclica:** a investigação é desenvolvida em ciclos, que poderão ter a forma de uma espiral; dessa forma é possível encontrar diferentes estratégias para resolver a questão inicial, estratégias essas que são implementadas, observadas e refletidas, podendo dar origem a novos ciclos ou resolvendo a situação inicial;

- **Crítica:** os participantes “(...) actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, cit em Coutinho et al., 2009, p.263);

- **Auto-avaliativa:** a mudança vai sendo avaliada à medida que vai ocorrendo, trazendo consigo adaptação e novos conhecimentos.

Este processo é considerado um processo cíclico, que tal como refere Lewin 1945, cit em Cardoso, 2014) implica a planificação, a ação e a avaliação. Entretanto, mais tarde Cardoso (2014) reforça que as fases da investigação-ação foram alteradas, tornando o método mais profundo, sendo elas: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. A autora reforça ainda que estas fases não devem ser “(...) passos estáticos, completos em si mesmos, mas apenas momentos dessa mesma espiral” (idem, p. 31).

Fernandes (2006, p. 73) defende também que a investigação-ação é **cíclica**, e que por isso deve “(...) estar definida por um plano de investigação e um plano de acção, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras. São as chamadas fases neste processo metodológico”.

A primeira fase do ciclo começa com o apuramento da questão de investigação ação, pois de acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 80) “A formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” da investigação em causa”. Esta questão, segundo Alves e Azevedo (2010), é fundamental para que o investigador se focalize nas problemáticas que o contexto apresenta e, assim, também será mais fácil definir o rumo para a investigação.

Na segunda fase o investigador passa à planificação, definindo estratégias por base todos os dados que foi recolhendo na primeira fase para que assim através da ação possa chegar

a uma melhoria da situação problema. Todo este processo deve ser carregado de sentido para o educador/professor.

A terceira fase diz respeito à ação em concreto. Nesta fase o investigador põe em prática as estratégias que estabeleceu na fase anterior. Delimita as estratégias e põe-nas em prática, fazendo uma observação para que possa compreender os seus resultados. Intrínseca a esta fase está a reflexão, onde o investigador reflete criticamente sobre os resultados alcançados. Dessa forma é que é possível ao investigador perceber se a questão inicial ficou resolvida ou melhorada ou se eventualmente será necessário começar um novo ciclo de investigação.

Assim, e tal como refere Fernandes (2006) durante todo este processo os ciclos seguintes serão melhorados tendo em vista todo o conhecimento que o investigador foi obtendo com os ciclos anteriores, tal como também o salienta Coutinho (2009, p. 362) “(...) as descobertas iniciais geram possibilidades de mudanças, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte”.

Neste estudo em concreto comecei por me integrar nos contextos de estágio em que estava inserida e perceber qual a importância que era dada ao brincar. Comecei então a procurar perceber, através da observação e da reflexão sobre a observação, quais seriam as principais dificuldades e as potencialidades dos contextos, tendo em conta o tema do estudo. Devo salientar que não foram encontradas fragilidades em todos os contextos. No primeiro contexto de estágio não encontrei uma situação problema, vi sim um ambiente que valorizava os momentos de brincadeira das crianças e isso fez-me perceber a importância desta temática. Passada a definição da situação problema do estudo, delimito a minha questão de investigação-ação, “Como promover a atividade de brincar em creche e jardim-de-infância?”. De seguida passei então à fase de planificação de estratégias tendo em vista um melhoramento da situação problema. O que me levou à intervenção nos diferentes contextos de estágio, procurando contribuir para a melhoria da situação problema. Depois dessas intervenções seguiram-se momentos de reflexão para que criticamente percebesse as modificações que tinham ocorrido e se a situação problema estava ou não resolvida, ou se eventualmente teria que começar um novo ciclo de investigação.

Podemos considerar a investigação-ação como “(...) colaborativa por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo” (idem, p. 3). Ainscow (2000, cit em Sanches, 2005) reforça dizendo que os sujeitos ligados à investigação devem ser intervenientes no processo da escolha das mudanças a efetuar, aumentando assim “(...) a qualidade do processo e a eficácia do produto”, assegurando uma “(...) dinâmica de ação/reflexão/acção contínua e sistemática (...)” (Sanches, 2005, p. 128).

A metodologia de investigação-ação permite assim ao investigador compreender e atuar de forma fundamentada ou colaborativa diante dos desafios que lhe vão aparecendo. E por isso a intervenção deve envolver todos do que dela fazem parte, as equipas, os pais e as crianças.

4. Procedimentos de recolha e análise de informação

Quando fazemos uma investigação é importante que pensemos nos procedimentos de recolha e análise de informações que iremos utilizar ao longo da investigação.

No que diz respeito aos procedimentos de recolha e análise de informação que utilizei na minha investigação pretendi acima de tudo que me ajudassem a compreender melhor o meu tema e a melhorar os momentos de brincadeira das crianças. Para isso utilizei: a observação participante e não participante; as notas de campo; os registos multimédia (fotografia); a pesquisa documental e ainda o inquérito por questionário. De seguida irei então abordá-los de uma forma mais aprofundada.

4.1 - Observação Participante e Não Participante

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 87), “(...) a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. A observação não participante é toda aquela em que o investigador apenas assume o papel de observador exterior, com o intuito de conhecer a realidade de cada contexto, de recolher informações sobre as equipas e crianças de uma forma mais espontânea, sem interferir ou participar nos acontecimentos. Assim, ao recolher informações ao observar o que acontece à sua volta o investigador “(...) não manipula nem estimula os sujeitos” (Aires, 2011, p. 25).

A observação participante é diferente, uma vez que o investigador participa nos contextos em estudo de forma a compreender e intervir nos diversos contextos. Na realidade é como uma “(...) descida ao poço” (Amado, 2013, p.151). Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a participação do investigador vai variando no decorrer da investigação, ou seja, nos primeiros tempos apenas observa e mantém-se de fora, e à medida que o estudo vai prosseguindo o investigador vai participando mais. No entanto, “(...) é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar”, (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125). Quero com isto dizer que é foi através da observação que eu, enquanto investigadora, consegui manter interação com os contextos, nomeadamente com os locais de estágio. Assim, ao manter esta relação vou acabar por ser afetada por tudo quanto lhe diga respeito, visto que estarei no local não só como observadora,

mas também como participante ativa na vida dos contextos. Ainda para o mesmo autor (idem, 1994, p. 168) “Uma observação que exige do observador a capacidade e a disposição anímica para ‘participar’ intensamente na vida dos observados” faz com que este consiga obter melhores informações.

Nos contextos de estágio a observação foi um procedimento fundamental, numa primeira fase para conhecer os contextos e os diferentes intervenientes, tentando compreender a dinâmica dos locais onde pretendia fazer a minha investigação e, numa segunda fase, para passar do papel de observador para o papel de observador participante, ou seja, para poder começar a participar no quotidiano dos contextos, passando a fazer intervenções, sem nunca esquecer a importância de continuar a observar. No papel de observadora-participante foi onde senti uma maior dificuldade, porque por vezes achava que podia estar a invadir o espaço das crianças. No entanto, com o passar do tempo e à medida que me fui treinando para ter uma atitude mais observadora, fui-me apercebendo que é possível participar sem invadir os seus espaços, apenas ajudando e dando pequenas orientações de forma a restabelecer as brincadeiras das crianças.

A observação é um ponto bastante importante numa investigação, visto que é a partir dela que recolhemos informações que apenas conseguimos ver se estivermos focados. No entanto, a observação tem que ser treinada pois só assim é que é possível recolher e seleccionar as informações mais pertinentes. À vista disso, é importante salientar que é preciso treinar o olhar para ver o que realmente é importante.

4.2 - Notas de Campo

Quanto às notas de campo, estas têm a particularidade de serem escritas pelo investigador, sejam as observações que faz durante os momentos de contacto com o contexto, reflexões, interpretações, conversas informais ou ainda descrições de locais que ajudem mais tarde a perceber determinado comportamento e a fortalecer o pensamento crítico. Estas notas de campo devem ser escritas assim que o investigador conseguir de forma a serem o mais realistas possível. Este processo de recolha de informação é no fundo “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Ora segundo os mesmo autores “O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (ibidem).

Segundo os autores referidos, as notas de campo podem assumir duas formas, a descritiva “(...) em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (idem, 1994, p.152) ou então serem reflexivas, pois o

investigador tenta registar o que viu tendo em conta o que sentiu, os seus pontos de vista e as suas ideias. Esta segunda parte revela o lado mais pessoal do investigador.

Nem sempre o investigador terá tempo no decorrer do dia para fazer as suas anotações e por isso é que estas podem ser feitas em dois momentos distintos:

- **No momento em que ocorrem:** que podem ser pequenas anotações, palavras ou frases que depois originem uma reflexão mais detalhada por parte do investigador.

- **No momento após ocorrência:** aqui as anotações serão mais precisas e detalhadas, e darão uma reflexão mais aprofundada.

É também uma forma que o investigador tem de preservar a memória dos acontecimentos que se passaram ao longo do dia. No entanto, e para que sejam precisas as notas de campo têm que ser realizadas o mais cedo possível para que o investigador não baralhe os acontecimentos.

No caso da presente investigação, fiz as anotações sempre no final de cada dia de estágio, de forma a não me esquecer dos principais eventos do dia. Para isso utilizei um bloco de notas que tinha sempre na sala comigo caso fosse importante fazer alguma anotação de forma a não me esquecer de nada. Andava também com pequenos pedaços de folhas e um lápis na bata para fazer pequenas anotações sobre diálogos que tinha com as crianças. Utilizarei algumas dessas anotações ao longo do capítulo da apresentação e interpretação das intervenções para ilustrar certas situações que fui vivenciando nos vários contextos de estágio.

4.3 - Registo multimédia (fotografia)

Os registos fotográficos são formas de registo que “(...) podem simplificar o recolher da informação factual” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 188). Quando um investigador capta momentos em fotografia estas imagens acabam por o ajudar na retenção de informações que sem a fotografia ele acabaria por perder. As fotografias são uma parte importante para a reflexão que se faz sobre relações e atividades. Uma parte bastante boa nos registos fotográficos é o facto de “(...) [poderem] também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) os acontecimentos que o investigador descreve. Ou seja, as fotografias como registo ajudam a explicar acontecimentos ou a lembrar detalhes, tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p. 189) “(...) como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189). Ao longo da investigação utilizei os registos fotográfico para registar momentos de brincadeira entre as crianças, ou momentos de interação espontânea entre as crianças durante as brincadeiras.

4.4 - Pesquisa Documental

A pesquisa documental é outra das técnicas de recolha de informações que utilizei. Para Carmo & Ferreira (1998) esta técnica envolve a seleção, tratamento e interpretação de informações contidas em documentos oficiais, que poderão ser o Projeto Educativo de Instituição e ainda o Projeto Pedagógico da Sala. Este tipo de documentos fornece informações que nos “(...) proporcionam informações sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc” (Aires, 2011, p. 42).

Este procedimento de recolha de informações foi fulcral para obter informações sobre os vários contextos, nomeadamente sobre a sua constituição e caracterização, através da leitura dos projetos educativos e dos projetos pedagógicos de sala, nos diferentes contextos.

4.5 - Inquérito por Questionário

Carmo & Ferreira (2008) refletem sobre os inquéritos como um procedimento de recolha de informações. Segundo os mesmo autores existem duas formas de utilizar este procedimento de recolha: inquérito por entrevista ou inquérito por questionário.

- **Inquérito por entrevista:** o investigador está presente e participa na entrevista.

- **Inquérito por questionário:** o investigador está ausente do momento e por isso não participa.

Neste caso o investigador pode enviar as perguntas ao entrevistado através do e-mail, inquérito online ou ainda entregar as perguntas em suporte papel e receber as respostas da mesma forma.

O inquérito por questionário pode ser estruturado, no sentido em que as perguntas devem ser simples, de fácil compreensão e devem estar organizadas e bem estruturadas. Isto porque o entrevistado não poderá no momento de a realização do questionário colocar dúvidas ao investigador, uma vez que este não estará presente no momento de a realização do questionário.

No decorrer da minha investigação e da recolha de informações optei pelo inquérito por questionário uma vez que seria mais cómodo para todas as partes envolvidas, tanto para as educadoras cooperantes como para mim mesma. Dessa forma elaborei cinco questões, abertas, que achei pertinentes sobre a temática em estudo e enviei-as às educadoras cooperantes de ambos os contextos de forma a identificar e compreender as suas conceções. Os questionários encontram-se em apêndice IV e V (pág. 111 e 113) com as respostas das educadoras às questões.

5. Técnicas de tratamento de informação

Após terminado o processo de recolha de informações é necessário proceder à sua organização, análise e reflexão.

São vários os autores que salientam a importância da triangulação para a análise das informações recolhidas. Fielding e Schreier (2001, cit em Duarte, 2009, p. 14) mencionam que “(...) a mais-valia da “triangulação” consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até céticos, face aos dados recolhidos”. Ora a triangulação pode consistir na utilização de diferentes procedimentos de recolha de informações durante o estudo, de forma a cruzar as informações obtidas de diferentes modos. Para alguns autores a triangulação beneficia apenas para corroborar a investigação, como é o caso de Bolívar que salienta que somos capazes de “(...) procurar a consecução da validade do estudo qualitativo através da técnica da triangulação” (s.d, cit in Alves, 2002, p.78), Enquanto que para outros autores este é um método útil, que ajuda a apresentar com maior pormenorização todos os elementos que estão inerentes a investigação (Duarte, 2002).

Neste capítulo dedicado à metodologia de investigação fui enumerando os vários procedimentos de recolha e análise de informação que utilizei para a realização desta investigação. A análise e reflexão sobre as minhas intervenções permitiram-me compreender a fundo a importância deste estudo e do quão importante é refletir de forma consciente sobre esta temática nos diferentes contextos.

Foi através da análise da informação recolhida através de diferentes procedimentos que consegui ter uma noção mais geral e fundada sobre a forma como iria desenvolver as diferentes etapas desta investigação

A análise das respostas das educadoras, realizada a partir dos inquéritos por questionário, foi feita de forma qualitativa e temática. Organizei o conteúdo das respostas em quadros (apêndice VI, pág. 118), selecionando as partes do discurso mais significativas — recortando as unidades de sentido que me pareceram mais relevantes — articuladas com a problemática do estudo. Os excertos mais elucidativos das conceções das educadoras serão apresentados no capítulo IV — descrição e interpretação das intervenções.

Capítulo III - Descrição dos Contextos

Neste capítulo apresento uma descrição dos contextos educativos nos quais realizei os estágios que fazem parte do plano de estudos deste mestrado.

Utilizo as designações de instituição A, B e C de forma a poder manter o anonimato das educadoras cooperantes, das instituições, bem como dos grupos de crianças. É importante referir que no terceiro momento de estágio, na valência de jardim-de-infância, não tive contacto direto com um grupo de crianças, uma vez que a educadora¹ com quem estava a estagiar nesse momento esteve a desempenhar funções de coordenadora pedagógica naquela instituição.

Ao longo dos três semestres do mestrado foram realizados quatro momentos de estágio, que foram organizados conforme o quadro abaixo:

	Estágio I	Estágio II	Estágio III	
Ano letivo	2016/2017 1º ano		2017/2018 2º ano	
Instituição	A	B	C	B
Momento de estágio	1º momento	2º momento	3º momento	4º momento
Duração	10 semanas 17 de outubro a 21 de dezembro de 2016	10 semanas 13 de março a 31 de maio de 2017	2 semanas 25 de setembro a 6 de outubro de 2017	2 semanas 9 de outubro a 19 de outubro de 2018
Contexto	Creche 17 crianças 2/3 anos 1 educadora 2 auxiliar	Jardim-de- infância 21 crianças 3/6 anos 1 educadora 1 auxiliar	Jardim-de- infância (não estive inserida numa sala)	Creche 10 crianças 1 ano 1 educadora 1 auxiliares

Tabela 1: Organização dos estágios

¹ A educadora da instituição A passou a desempenhar funções de coordenação na instituição C

Instituição A

A instituição A², onde realizei o primeiro estágio em creche, caracteriza-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à Cáritas Diocesana de Setúbal e é constituída pelas valências de Creche, Jardim-de-Infância e C.A.T.L.R. Recebe neste momento cerca de cento e cinquenta crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os dez anos de idade.

Infraestruturas e espaço físico

O edifício onde estive a estagiar tinha novas instalações, no entanto, toda a instituição se caracteriza por possuir infraestruturas bastante antigas. Ao nível de espaços físicos disponíveis para receber as crianças, existe um salão polivalente que é utilizado para fazer o acolhimento às crianças do jardim-de-infância e um salão que funciona como ginásio e ao mesmo tempo como dormitório, para a mesma valência. Existe ainda uma cozinha gerida por uma empresa externa e que confeciona todas as refeições.

No que diz respeito às salas que acolhem as crianças na valência de jardim-de-infância, existem três salas com capacidade para vinte e cinco crianças. Cada uma das três salas possui ainda uma casa de banho externa à própria sala, para uso das crianças. Já na valência de C.A.T.L, foi feita uma junção de três salas para que se pudesse dar resposta às necessidades das crianças que frequentam este serviço em cada período (manhã e tarde). Na creche, porém, as coisas são um pouco diferentes, uma vez que foi o local que mais alterações sofreu ao longo dos anos. Esta valência encontra-se isolada das outras através de uma porta, que dá acesso às três salas. Uma sala de berçário, que acolhe cerca de onze bebés a partir dos cinco meses, uma sala dos doze aos vinte e quatro meses, que pode acolher cerca de quinze crianças e uma outra que acolhe cerca de dezoito crianças dos vinte e quatro aos trinta e seis meses. Esta última sala possui uma casa de banho exterior, dado que as crianças já são mais crescidas e algumas já sentem essa necessidade.

Nesta instituição existem dois espaços exteriores bastante grandes e são espaços distintos, um para as crianças do jardim-de-infância e creche e outro que está mais preparado para as crianças do C.A.T.L. e creche. Caracterizam-se por serem espaços amplos onde as crianças podem correr e aparelhos próprios para o exterior e adequados às idades das crianças.

² Fonte: Projeto Educativo da Instituição A

Projeto Educativo da Instituição

No projeto educativo estão expostos alguns dos valores pelos quais se rege a instituição, como: dar prioridade à pessoa, conhecimento e respeito mútuo, o diálogo e a cooperação, anúncio e denúncia, caridade, justiça e acolhimento. Esta instituição assenta sobre cinco pilares, considerados como as principais ações a desenvolver planear, organizar, dirigir, controlar e comunicar. Um dos seus principais focos é o desenvolvimento holístico da criança, dando especial atenção à espiritualidade, uma vez que esta é uma instituição de cariz católico. O que a instituição pretende é desenvolver contextos educativos que despertem e promovam um desenvolvimento harmonioso das crianças.

Um dos princípios salientados no Projeto Educativo da Instituição é: considerar a criança como um ser ativo nas suas próprias aprendizagens. Aqui reconhece-se que se deve assumir a educação de crianças como um cuidar e educar simultaneamente, onde se organiza uma rotina em torno de princípios educativos e pedagógicos que garantam o pleno desenvolvimento da criança, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, respeitando assim as particularidades de cada criança. Esta instituição considera a educação de infância um dos pontos mais importantes no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que os primeiros anos são fundamentais para adquirir capacidade e competências que levam a um crescimento equilibrado.

Equipa Educativa da Instituição

A nível de pessoal, esta instituição conta com uma vasta equipa de profissionais: a diretora pedagógica que também desempenha funções de coordenadora; uma assistente social; uma professora de 1º ciclo; uma assistente administrativa; uma educadora e duas auxiliares de ação educativa por grupo (tanto em creche como em jardim-de-infância), à exceção do berçário que têm três auxiliares de ação educativa; e ainda duas auxiliares de ação educativa para apoio geral e limpeza da instituição. Importa ainda salientar que a educadora que no ano letivo se encontrar na sala de dois/três anos também é responsável por apoiar as dinâmicas do berçário.

Equipa Pedagógica de Sala

Na sala onde realizei o meu estágio a equipa pedagógica era composta por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa que tinham horários rotativos.

A educadora com quem estagiei tem quarenta anos e conta já com uma longa experiência profissional, dezoito anos de serviço, dezassete nesta instituição. Fez o curso na Escola Superior de Educação de Setúbal, ainda a Licenciatura em Educação de Infância. Em relação às duas auxiliares, posso dizer que são pessoas extremamente diferentes no que se refere ao trabalho que realizam com as crianças. Uma tinha uma atitude descontraída e interessada nas propostas que eram feitas pela educadora, enquanto que a outra tinha uma atitude menos participativa e demonstrava pouco interesse nas propostas apresentadas pela educadora.

As planificações das atividades eram feitas com muita antecedência e eram realizadas somente pela educadora, sem a intervenção das auxiliares. Contudo em reuniões quinzenais de equipa estas eram apresentadas e podiam sofrer alterações, caso fossem feitas sugestões. A educadora considerava que era importante que as auxiliares de ação educativa tivessem conhecimento prévio das planificações, para que pudessem preparar-se e ajudar na organização e na gestão dos pequenos grupos.

Quanto ao ambiente pedagógico que se vive dentro da sala, considero que é um pouco delicado, devido principalmente às diferentes opiniões no que se refere à aprendizagem das crianças. O que quero dizer com isto é que uma das auxiliares tem a tendência para responder pelas crianças quando a educadora está a desenvolver alguma atividade ou propõe recompensas para que estas se portem bem nos momentos em que tem que ficar sozinha com as crianças. Ao longo do estágio assisti a muitos momentos como estes. Quando questionei a educadora sobre isso apenas me disse que já tinha falado com a auxiliar em questão várias vezes sobre esse assunto, mas que por mais que explicasse que as recompensas são momentâneas as coisas acabavam por voltar ao mesmo. Parecia que em vez de uma equipa coesa e unida que existiam duas equipas, a educadora e uma auxiliar e depois esta auxiliar. O que tornava o ambiente entre a equipa pedagógica distante.

Contudo, apesar desse aspeto nesta sala vive-se um ambiente em que os adultos interagem bastante com as crianças, principalmente nos momentos de brincadeira. No entanto devido à idade das crianças muitas destes momentos de interação acabam em conflito, que muitas vezes necessitam de ser resolvidos pelos adultos.

Projeto Pedagógico de Sala

O Projeto Pedagógico de Sala é por norma elaborado no início do ano pela educadora, que escolhe uma temática que vá ao encontro daquilo que julga ser o melhor para a faixa etária

em que as crianças se encontram. A escolha do tema é justificada através de autores que fundamentem os princípios pedagógicos que a educadora segue. No presente ano letivo, o tema era: “Eu, os outros e o meio”. Questionada sobre o porquê desta temática a educadora explicou que “Primeiro a criança precisa de se conhecer a si própria, as suas características. Depois podem começar a compreender os que a rodeiam. E só então começam a perceber que tudo faz parte do meio onde vivemos, um meio que eles por fim acabam por perceber e compreender” (Notas de campo – 02.11.2016).

Outro ponto importante, que também consta no projeto pedagógico de sala, são os vários instrumentos de registo que são utilizados pelas educadoras. Todos os instrumentos de registo são determinados pela instituição, existem grelhas para planificar, de observação e de registo de propostas de atividades. Todos estes registos incluem a descrição da atividade, os procedimentos, os recursos e ainda as intencionalidades subjacentes. No final de todas as atividades é realizada uma avaliação que pode incluir fotografias da mesma.

A caracterização do grupo é feita de forma geral e apenas inclui uma pequena descrição que corresponde às características gerais da faixa etária do grupo (dois/três anos de idade). É também nesta fase que a educadora se refere às famílias, através de gráficos circulares, mostrando quais as habilitações literárias das famílias, o número de filhos, o local de residência, a idade média dos pais, o contexto socioeconómico, a profissão, entre outros aspetos que possa considerar importantes.

Grupo de Crianças e Contextos Familiares

A sala laranja era constituída por nove meninas e nove meninos com idades compreendidas entre os dois e os três anos. As dezoito crianças já frequentavam a instituição em anos anteriores, e seguiram para a sala laranja com a equipa que as seguia desde o primeiro berçário, tanto a educadora, como as auxiliares de ação educativa. Nesta altura todo o grupo já tinha passado pelo processo de adaptação, uma vez que já conheciam os espaços envolventes e os adultos da sala.

Em relação à autonomia do grupo, apenas cinco crianças já não usavam fralda e conseguiam ir a casa de banho, os restantes encontravam-se em fase de desfralde, sendo que alguns ainda tinham necessidade de utilizar a fralda durante todo o dia.

Pelo que me fui apercebendo ao longo do meu estágio, este é um grupo que carece de muita ajuda por parte dos adultos para a resolução de conflitos, para realizar tarefas como

arrumar a sala quando é pedido em vez de continuar a brincar, ou ainda nas horas da alimentação. Eram poucas as crianças que comiam sozinhas.

Em relação às famílias estas pertenciam a um nível socioeconómico médio-baixo, em geral. As habilitações literárias correspondiam na maior parte entre o Terceiro Ciclo e Ensino Secundário, existindo ainda uma pequena minoria com estudos ao nível do Ensino Superior.

Organização do Tempo e das Rotinas

Ainda antes de entrarmos dentro da sala conseguimos perceber a rotina uma vez que esta está afixada na porta da mesma. A rotina da sala Laranja está direcionada para que a criança possa explorar os materiais e fazer aprendizagens a partir dessa livre exploração, enquanto grupo e enquanto indivíduo. Os dias nesta sala começam sempre da mesma forma, o acolhimento das crianças é feito na zona do tapete, muitas vezes a educadora canta ou lê uma história, marcam as presenças e só depois é que passam para as áreas e para a hora da brincadeira. Em alguns dias a educadora realiza propostas com as crianças relacionadas com a temática que esteja a ser desenvolvida, de seguida é hora de brincadeira no exterior (caso o tempo o permita) seguida de um momento de higiene e do almoço. A seguir ao almoço realiza-se novamente um momento de higiene e a sesta. A tarde é um pouco diferente, começa com o lanche seguido pelo momento de higiene, de seguida as crianças passam para as áreas para brincarem ou a educadora realiza alguma proposta de atividade e por fim vão para o exterior até às saídas.

Hora	Momento da rotina
7h30 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 11h30	Livre Exploração da Sala e dos seus materiais Outras propostas (esporadicamente) Exterior Arrumar Higiene
11h30 – 12h30	Almoço seguido de momento de higiene
12h30 – 15h	Repouso
15h – 16h30	Lanche seguido de momento de higiene
16h30 – 19h	Livre exploração da sala e dos seus materiais

	<p>Outras propostas (esporadicamente)</p> <p>Exterior</p> <p>Saídas</p>
--	---

Tabela 2: Rotina de sala - Estágio I

Esta rotina despertou-me imensa curiosidade uma vez que se percebe que as crianças têm muitos tempos de brincadeira. Questionei a educadora sobre esta rotina, o porquê de ser assim e não de outra forma ao que a educadora me respondeu: “É essencial que as crianças tenham durante o seu dia tempo para fazerem várias coisas. Brincar, explorar o meio, desenvolverem novas aprendizagens, serem autónomas. Com esta rotina sei que as crianças acabam por ter tempo para tudo isso. Tentei não sobrecarregar os dias por isso é que nem sempre existem atividades orientadas. A brincadeira é um ponto muito importante no trabalho que tento desenvolver com estas crianças por isso na rotina tem de haver espaços e tempo para esses momentos” (Notas de Campo – 21.10.2016).

Existem ainda na própria instituição, atividades extracurriculares nas quais as crianças da sala Laranja se podem inscrever. Estas atividades são realizadas nas horas letivas, o que implica que a educadora tenha em conta este aspeto quando realiza atividades orientadas com o grupo.

Organização do Espaço e dos Materiais

Na sala Laranja um dos aspetos mais relevantes é que apesar de ser uma sala com apenas dezoito crianças, é uma sala bastante ampla e, ao contrário da outra sala de creche, está organizada por áreas: área do tapete da leitura e dos jogos de mesa que possibilita às crianças o contacto com livros, *puzzles* e ainda jogos de encaixe; a área da pintura que dispõe de folhas de desenho de várias cores, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera e ainda plasticina; a área da casinha que tem ao dispor das crianças uma mesa, pratos, copos e talheres, comida e fruta, panelas, um frigorífico e ainda um balde do lixo (tudo o que uma cozinha real também tem), um baú com nenucos, um armário com roupas, malas e ainda um espelho; por fim a área da garagem, das ferramentas e dos animais que possui uma vasta gama de materiais, desde vários tipos de carros, ferramentas (serrotes, esquadros, martelos) e ainda uma coleção de animais da selvagens e domésticos.

A educadora organizou os brinquedos em caixas identificadas com etiquetas com imagens dos brinquedos para que as crianças saibam onde pertence cada um. Na zona da casinha as louças estão organizadas por cores. Achei bastante interessante esta forma de organização das áreas e a educadora acabou por me explicar que “É com estas coisas, das quais eles não estão à espera de aprender que acabam por fixar as características dos objetos e acabam por perceber que cada brinquedo tem um lugar próprio para ser arrumado. Com o tempo vão percebendo que cada coisa tem o seu lugar e os seus semelhantes, por exemplo muitos deles ainda arrumam os pratos todos juntos, não ligam aos tamanhos ou as cores, mas a F. e a G. já perceberam que eles têm cores diferente e já os separam consoante as suas cores. Com o tempo todos eles vão perceber isso. Mas é preciso dar-lhes estas oportunidades de descoberta sem que seja uma coisa imposta” (Notas de campo – 15.11.2016)

Uma vez que as crianças nestas idades aprendem muito através dos sentidos, a sala Laranja oferece objetos que os ajudam, como o espelho colocado estrategicamente na parede, as imagens reais de pessoas, objetos e animais, as janelas que lhes possibilita ver o exterior, materiais de diferentes texturas e de várias formas e ainda o contacto com os sons através da música, seja cantada ou no rádio. Lembro-me a título de exemplo, de um dia em que colocámos música e começámos a dançar com as crianças dentro da sala, estavam quase todas as crianças vestidas com fatos da área da casinha e existia uma alegria contagiante dentro da sala.

As crianças podem circular livremente por todas as áreas, não existe um número limite de crianças nos diversos espaços, o que significa que as crianças podem brincar todas juntas e com os materiais que querem.

Existe ainda um espaço adjacente à sala, a casa de banho que serve de uso às crianças que já não usam fralda. No entanto, e para tornar o processo mais simples, a educadora tem sempre um bacio dentro da sala para que as crianças o possam utilizar. O bacio dentro da sala possibilita ainda o processo de desfralde, uma vez que existem muitas crianças que pediam para fazer as suas necessidades no bacio dentro da sala.

Instituição B

A instituição B³, onde realizei o meu primeiro estágio em jardim-de-infância e o segundo em creche já no ano letivo seguinte, caracteriza-se por ser também ela uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Setúbal e que pertence a um centro paroquial. Esta é constituída pelas valências de Creche e Jardim-de-Infância. Esta instituição tem também um lar da terceira idade, que se situa num edifício adjacente à creche e jardim-de-infância. Recebe neste momento cerca de duzentas e cinquenta crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos de idade.

Infraestruturas e espaço físico

A sala onde estive a estagiar nesta instituição, era uma das mais antigas, no entanto, toda a instituição tem vindo a sofrer obras de melhoramento ao longo dos tempos.

É uma instituição bastante grande e com bastantes espaços para receber as crianças, tem dois salões polivalentes, um para as crianças da creche e outro para as crianças do jardim de infância, e que são ao mesmo tempo o refeitório de cada uma das valências. Existem ainda dois espaços exteriores que se situam em espaços distintos da instituição. São dois espaços amplos, onde as crianças podem correr e brincar em aparelhos próprios para o exterior e adequados às suas idades. Existe na instituição uma horta pedagógica, um salão polivalente, que é também utilizado como dormitório e também para as sessões de educação física. Não existe nenhum espaço para confeccionar as refeições, uma vez que toda a alimentação das crianças é feita por uma empresa exterior à instituição.

Como já referi esta é uma instituição bastante grande e no que respeita as salas que acolhem as crianças, existem: dezanove salas distribuídas pelas várias valências, três salas de berçário, com capacidade para oito bebés, oito salas de creche com capacidade para cerca de quinze crianças cada, e oito salas de jardim-de-infância com capacidade para vinte e cinco crianças. Todas as salas têm uma casa de banho exterior que é dividida com outra sala para uso das crianças. No caso da creche, para além de uma casa de banho, existe ainda um fraldário que serve as várias salas. O berçário é um espaço que se encontra isolado das outras duas valências e cada sala tem um dormitório e um fraldário.

³ Projeto Educativo da Instituição B

Projeto Educativo da Instituição

O projeto educativo desta instituição não se diferencia muito do da instituição A, uma vez que também tem explícitos os valores pelos quais a instituição se rege como: a adequação, a relevância, o equilíbrio, a flexibilidade e a sequencialidade. Todos estes valores são dirigidos para o currículo, uma vez que a instituição reconhece as suas crianças e as suas diferenças, por esse motivo tenta criar um currículo que seja articulado entre todas as áreas e que seja feito por todos. No fundo, uma das preocupações da instituição é que o currículo seja o mais flexível possível, para que haja uma continuidade e uma melhoria das aprendizagens das crianças ao longo dos anos. Esta instituição acredita que “(...) a escola deverá implementar a gestão flexível do currículo, proporcionando assim a adaptação curricular a cada grupo e a cada criança de modo a responder de modo mais adequado às necessidades de cada um” (Projeto Educativo da Instituição B, p. 21). E esta é uma das suas maiores preocupações, a individualidade de cada criança. A instituição acredita que respeitar as características individuais de cada criança é conseguir vê-las como seres únicos, promovendo a aquisição de competências e saberes de que precisam na vida social e pessoal, tal como é referido no projeto “A escola deverá dar prioridade à melhoria das aprendizagens cognitivas, sociais, artísticas e organizativas desenvolvendo experiências que permitam às crianças aprender a aplicar as vivências e usar os conhecimentos adquiridos na resolução dos problemas práticos do seu dia a dia e mais tarde na sua vida”(Projeto Educativo da Instituição B, p. 22).

Dessa forma, e tal como é referido no projeto educativo, é importante desenvolver práticas que sejam orientadas para o desenvolvimento integral das crianças e assim promover o seu sucesso escolar.

Equipa Educativa da Instituição

Ao nível de pessoal docente e não docente esta instituição é um pouco diferente da instituição A. Nesta instituição existe a direção, uma educadora que desempenha funções de coordenadora pedagógica, cada sala tem uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, já no berçário as salas são asseguradas por duas auxiliares de ação educativa, e ainda cinco auxiliares para os serviços gerais. Os serviços administrativos da instituição são comuns a todo o Centro Paroquial.

Duas Valências distintas dentro da mesma instituição

Uma vez que realizei dois estágios nesta instituição irei apresentar as suas características separadamente para que se torne mais claro. Irei começar então pelo jardim-de-infância

Jardim-de-infância

Equipa Pedagógica

Tal como já referi acima, as salas são compostas por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A educadora com quem estagiei neste contexto tem quarenta e um anos, conta já com dezassete anos de serviço, três anos nesta instituição e catorze noutra que pertenceu também a esta instituição, mas que já fechou. Tirou o curso na Escola Superior de Educação de Beja, ainda a Licenciatura em Educação de Infância em 2000. De seguida fez ainda o Mestrado em Ciências da Educação na especialização de Educação de Infância na Escola Superior de Educação em cooperação com a Universidade do Algarve e com a Universidade de Glasgow.

Nesta sala tive oportunidade de ver verdadeiramente o que era o trabalho de equipa, uma vez que a educadora incluía a auxiliar de ação educativa em todas as decisões da sala. Vi nesta auxiliar uma pessoa bastante interessada na prática da educadora, era muito participativa e ajudava na realização de todas as propostas.

Nesta sala, as planificações das atividades eram realizadas com um mês de antecedência e eram apenas realizadas pela educadora. Esta educadora não fazia reuniões de equipa, no entanto esta equipa funcionava bastante bem. A educadora pedia sempre ajuda da auxiliar para a realização dos projetos com as crianças, confiava nela para trabalhar com as crianças quando trabalhavam em pequenos grupos. Senti que era uma equipa que se completava.

Projeto Pedagógico de Sala

Tal como na instituição anterior, também nesta o projeto pedagógico de sala é elaborado no início do ano pela educadora da sala. Nesta sala de jardim-de-infância o projeto designava-se por “Um Mundo por Descobrir” e surgiu a partir da curiosidade natural das crianças, que interrogavam tudo o que as rodeava e que as fazia querer aprender e simultaneamente satisfazer as suas dúvidas. Ao ler o projeto pedagógico percebemos que este é “(...) um projeto aberto a tudo o que vai acontecendo ao longo do ano letivo, e que pretende valorizar tudo aquilo que seja proposto pelas crianças. Pretende articular o trabalho que está a ser desenvolvido com as épocas do ano e as datas festivas” (Projeto Pedagógico, p.8). A educadora acredita que a

aprendizagem pode ser espontânea se isso lhes possibilitar participar ativamente no currículo. Para isso a educadora criou objetivos gerais e específicos que fossem ao encontro daquilo que pretendia desenvolver com o grupo de crianças.

Neste projeto pedagógico de sala, a educadora salienta todos os pontos que irá abordar ao longo do ano nas várias áreas do conhecimento, a avaliação, a rotina e ainda o trabalho com as famílias e com a comunidade. É ainda feita uma caracterização do grupo para que possamos ficar a conhecer melhor as crianças e conseqüentemente acabamos por perceber a escolha da temática do projeto.

Grupo de Crianças e Contextos Familiares

A sala dos Piratas é constituída por vinte e uma crianças, doze meninos e nove meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Metade das crianças já pertenciam ao grupo, três vieram de uma sala de creche, e as restantes seis vieram de outra sala de pré-escolar. Uma das crianças da sala beneficia ainda de apoio de uma Educadora de Necessidades Educativas Especiais.

O grupo da sala dos Piratas é acima de tudo um grupo bastante comunicativo e participativo. Têm alguma dificuldade em tomar iniciativa, no entanto gostam de debater ideias e de propor soluções. Na globalidade, o grupo é ativo e dinâmico e demonstra interesse nas atividades.

Em relação à residência das crianças, este grupo, reside, na sua maioria, na freguesia da Anunciada, onde está situado o Jardim de Infância.

Em relação às famílias, estamos perante uma população com um nível sociocultural médio. A maioria dos encarregados de educação tem o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Só uma pequeníssima minoria concluir o ensino superior.

Organização do Tempo e das Rotinas

Nesta sala a distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, quando é preciso e quando a educadora percebe que assim faz sentido acaba por mudar a rotina do dia para que as crianças aproveitem o máximo do dia que planeou.

Hora	Momento da rotina
7h30 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 10h30	Momento de grande grupo Momento de brincadeira livre pela sala Atividades dirigidas Arrumar
10h30 – 11h30	Exterior
11h30 – 12h	Momento de higiene
12h – 13h	Almoço seguido de momento de higiene
13h – 15h	Repouso (para as crianças mais novas) Momento de brincadeira livre (para as crianças mais velhas)
14h – 15h	Atividades dirigidas (para as crianças mais velhas)
15h – 15h15	Higiene
15h15 – 16h30	Lanche seguido de momento de higiene
16h30 – 19h	Exterior Saídas

Tabela 3: Rotina da sala - Estágio II

A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo uma rotina que é educativa, uma vez que foi intencionalmente planeada pela educadora. É através da rotina que as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. E este foi o ponto base para se criar a rotina diária da sala dos Piratas, uma vez que a educadora pretendia que as crianças conseguissem expandir e seguir os seus próprios interesses.

Durante a rotina existem momentos muito variados de aprendizagem através da ação, o que dá às crianças um leque de experiências e de interações. Durante estes períodos está incluída a sequência planear/fazer/rever, o tempo em grande grupo e pequeno grupo e tempo de recreio.

Tal como na instituição anterior, nesta instituição também existem atividades extracurriculares, caso do inglês, das quais algumas crianças do grupo fazem parte. Estas atividades são realizadas por pessoas externas à instituição e são realizadas nas horas não letivas.

Organização do Espaço e dos Materiais

Na sala dos Piratas a organização dos espaços e dos materiais é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e a evolução do grupo, pelo que pode sofrer alterações ao longo do ano.

Esta sala está organizada por áreas, que são elas: **área das construções** onde as crianças tem ao dispor vários blocos e legos; área da garagem onde existem vários meios de transporte (carros, aviões, motas, etc); **área das artes visuais** com uma rica variedade de materiais de desgaste (folhas, restos de papéis para colagem, lápis e canetas de cor, tintas e ainda um cavalete); **área da biblioteca** com livros adequados as várias faixas etárias das crianças da sala; área da casinha que tem praticamente todos os objetos de uma casa real para que assim as crianças possam verdadeiramente experimentar uma brincadeira de faz-de-conta; **área da informática** composta por um computador; **área das experiências** que foi criada devido ao interesse que as crianças demonstravam nas coisas que não sabiam explicar, nesta área existia um aquário para se poder fazer experiencias com água e ainda vários matérias (pregos, moedas, molas, sal, etc); **área da dramatização** composta por um fantocheiro e vários fatos; e por fim a **área dos médicos** que surgiu já a meio do ano depois de uma mãe explicar no que consistia o seu trabalho no hospital; nesta área as crianças tem ao seu dispor compressas, mascaras, seringas, tubos, luvas, tocas de cabelo e ainda um colchão que faz de maca.

Ao contrário da instituição anterior, esta educadora não tinha nenhuma forma especifica de organização das áreas e dos materiais, por norma as crianças já sabiam os lugares dos brinquedos e onde deviam arrumar cada coisa.

Nesta sala, e para que as coisas não saiam do controlo, todas as áreas têm um número limite de crianças que lá podem brincar. No entanto, as crianças podem circular livremente desde que não ultrapassem o limite pré-estabelecido.

Creche

Equipa Pedagógica

Tal como já referi acima as salas são compostas por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. E nesta sala de creche o único membro da equipa que mudou foi a auxiliar de ação educativa. Os objetivos na creche são um pouco diferentes do jardim-de-infância, este foi um novo desafio para a educadora cooperante uma vez que em muitos anos de serviço, este era o seu primeiro ano em creche. Ao longo do tempo em que lá estive, senti que foram aprendendo as duas com a ajuda uma da outra. Apesar de ser a educadora a tomar as decisões, a auxiliar de ação educativa ajudava-a sempre a concretizá-las.

Em relação às planificações das atividades, estas, ao contrário do jardim-de-infância, eram feitas todas as semanas pela educadora da sala.

Projeto Pedagógico de Sala

Nesta sala de creche o projeto pedagógico designava-se por “Nós e os outros” e surgiu para que se conseguisse abordar a criança enquanto ser evolutivo, que integra a família e que vive em sociedade. Tal como a educadora refere “Nesta faixa etária, a criança inicia o seu pensamento assimilando a informação que o meio próximo lhe fornece, descobrindo-se a si mesma com uma potencialidade percetiva e motora num espaço determinado” (Projeto Pedagógico, p. 6) e para conseguir transmitir esses aspetos às crianças a educadora delimitou um plano anual de atividades. Através desse plano consegue trabalhar diferentes necessidades das crianças, tais como: necessidades sociais e emocionais; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso e proteção; necessidades de comunicação verbal e não verbal; necessidade de explorar materiais e de fazerem as suas próprias escolhas. É através da “(...) observação, [da] manipulação, [da] descoberta e [da] comunicação [que as crianças têm] acesso ao conhecimento e ao domínio do mundo que [as] rodeia” (Projeto Pedagógico, 2017/2018, p. 6) e para isso a educadora vai ao longo do tempo introduzindo novos aspetos na sala e que possibilitem essas novas aprendizagens as crianças.

Grupo de Crianças e Contextos Familiares

A sala creche é constituída por um grupo de dez crianças de um ano de idade, e têm sete meninos e três meninas. A maioria das crianças do grupo iniciou no presente ano a valência de

creche nesta instituição, uma vez que a maioria estava ao cuidado de algum familiar ou com uma ama até ao início do ano letivo.

Este grupo, reside, na sua grande maioria, na freguesia da Anunciada, onde se situa o jardim-de-infância.

Relativamente à família, o local de trabalho mais comum é na cidade de Setúbal, no setor de atividade dos pais, predomina o setor secundário e terciário. No que diz respeito às habilitações literárias, a maioria dos pais têm uma formação ao nível do ensino básico, e poucos concluíram o ensino secundário. Não existem pais com formação superior.

Organização do Tempo e das Rotinas

Visto que estava a estagiar com a mesma educadora, os seus princípios eram os mesmo no que dizia respeito à rotina, ou seja, acredita que a rotina deve ser flexível e que é através desta rotina que a criança aprende a sequencialidade do seu dia-a-dia através dos vários momentos que vai experienciando. Tal como é referido no projeto pedagógico a educadora acredita que o acolhimento, a mudança da fralda, as refeições e o sono, fazem parte de uma rotina diária organizada que deve ser mantida, tendo em atenção as necessidades de cada criança, respeitando os diferentes ritmos, hábitos e preferências de cada um. Estas rotinas proporcionam à criança segurança, orientam a sua ação, pois vão progressivamente adquirindo uma noção de tempo e espaço e percebendo a sequência dos vários acontecimentos diários.

Organização do Espaço e dos Materiais

Esta sala ao contrário da primeira sala de creche onde estagiei não se encontra dividida em áreas. As crianças têm ao dispor e ao seu alcance vários tipos de brinquedos, bolas de plástico, carros, blocos grandes de esponja, vários bonecos, pequenos jogos de encaixe. Uma vez que ainda são muito pequeninos a educadora diz que ainda é muito cedo para organizar os materiais por áreas, dessa forma os brinquedos estão organizados em caixas ao alcance das crianças. Durante o meu estágio a minha proposta foi precisamente ir substituindo estes brinquedos por brinquedos não convencionais para que existisse uma maior diversidade de brinquedos dentro da sala.

Aspetos Variantes e Invariantes

De seguida irei apresentar os principais aspetos variantes e invariantes sobre os vários momentos de estágio, tanto creche como jardim-de-infância realizados nos dois anos letivos. Faço ainda um balanço sobre a forma como esses aspetos influenciaram o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação.

Contexto de Creche

Fonte de Variação	Variante/Invariante	Influência no projeto
Instituição	Variante Passei da instituição A para a instituição B	Positiva: uma vez que já tinha estagiado com esta educadora em jardim-de-infância já existia uma relação anterior que possibilitou uma maior comunicação e reflexão entre mim e a educadora cooperante.
Equipa pedagógica	Variante Na instituição A a equipa era constituída por 1 educadora e 2 auxiliares; já na instituição B era constituída por 1 educadora e 1 auxiliar	
Grupo de crianças	Variante Na instituição A tinha um grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre os 2/3 anos; e na instituição B tinha um grupo de 10 crianças com 1 ano de idade	Positiva: apesar de as crianças serem mais novas e o grupo ser mais pequeno tornou-se bastante interessante ver o interesse que o grupo demonstrou nas propostas sobre o tema.
Espaços e materiais	Variante	Não considero positiva ou negativa: isto porque sendo um grupo com crianças mais novas a sala estava preparada para as suas

		necessidades e apesar de não ter uma disposição tão interessante como a sala da instituição A, estava preparada para as crianças mais pequenas e para as suas necessidades.
Rotinas	Variante	Não considero que seja negativa ou positiva , isto porque a rotina tem que ser adaptada ao grupo e as suas necessidades.

Contexto de Jardim-de-Infância

Fonte de Variação	Variante/Invariante	Influência no projeto
Instituição	Variante Ao passar da instituição B para a instituição C deixei de ter grupo de crianças	<p>Negativa: este foi o aspeto que considerei como maior negatividade. O facto de não poder acompanhar um grupo de crianças, uma equipa pedagógica ou mesmo uma sala, no segundo estágio em jardim-de-infância prejudicou o desenvolvimento do projeto.</p> <p>Considero que fiquei a conhecer o trabalho de uma educadora de infância quando esta assumiu funções de coordenadora pedagógica e o trabalho e preparação que isso requer.</p>
Equipa pedagógica	Variante Na instituição B a equipa pedagógica era constituída por 1 educadora e 1 auxiliar, no entanto nesta instituição estive a acompanhar a educadora que desempenhava funções de coordenadora pedagógica da instituição	
Grupo de crianças	Variante	

	Na instituição B tinha um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3/6 anos; na instituição C não tinha grupo	
Espaços e materiais	Variante	
Rotinas	Variante	

Capítulo IV: Descrição e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo apresento as intervenções que realizei durante os vários momentos de estágio, tanto em contexto de creche como em jardim-de-infância. Os momentos de intervenção selecionados que descrevo estão diretamente ligados ao tema do projeto de investigação.

Num projeto desta dimensão é imprescindível que se trabalhe a temática escolhida nos diferentes contextos educativos do estágio, e essa foi logo uma das minhas principais dúvidas iniciais. Como é que iria escolher uma problemática no primeiro momento de estágio sem saber efetivamente se continuaria a existir nos restantes momentos de estágio? Contudo, à medida que fui avançando nas atividades de estágio, percebi que existem sempre aspetos a melhorar ou certos apontamentos que podemos fazer para potenciar aquilo que já existe. Para melhor conseguir descrever e interpretar as minhas intervenções mobilizo os vários momentos de observações realizados, apoiados em notas de campo e nas minhas reflexões pessoais, que articulo com alguns fundamentos teóricos.

É importante salientar o papel da observação ao longo do primeiro momento de estágio (creche), uma vez que tive alguma dificuldade em definir uma temática para o meu projeto. Ao longo de todos os momentos de estágio utilizei a observação como uma ferramenta para auxiliar as minhas intervenções junto das crianças. A observação levou-me a estar mais atenta a certos aspetos da rotina das crianças, nomeadamente os momentos de brincadeira, dando maior ênfase ao espaço e tempo que as crianças tinham para efetivamente o fazerem. Aliando as intervenções que fui realizando com as reflexões desenvolvidas, tomei consciência da riqueza desses momentos e da importância que tem a atividade de brincar no dia-a-dia das crianças.

É ainda importante referir que nem todas as minhas intervenções junto das crianças foram planeadas ou mesmo planificadas, principalmente no primeiro momento de estágio, onde prevaleceram os momentos de brincadeira livre. Estas intervenções junto das crianças, apesar de não planeadas, permitiram-me agir com intencionalidade educativa pois elas ocorriam em função dos momentos e acontecimentos reais de forma espontânea. A minha ação foi consciente e intencional, visto que ia mobilizando estratégias e conhecimentos com vista a promover/incentivar as brincadeiras das crianças. Quero ainda reforçar que durante o terceiro momento de estágio, na ocasião em jardim-de-infância, não desenvolvi qualquer tipo intervenção junto das crianças, uma vez que a educadora cooperante se encontrava nesse momento a desenvolver funções de coordenadora numa nova instituição, e por isso acompanhei a atividade da educadora em funções de coordenação.

1. Intervenções em Contexto de Creche

1.1 - Observar e intervir nas brincadeiras – Primeiro momento em creche

Tal com referi, foi neste primeiro momento de estágio que senti que existia uma necessidade de pensar na atividade de brincar como um ponto importante para o desenvolvimento da criança.

Ao longo deste primeiro momento em creche senti que devia essencialmente aprender a observar as brincadeiras que as crianças tinham entre si e/ou entre as crianças e os adultos. E este foi o meu ponto de partida. No primeiro contexto de creche existiam dentro da rotina da sala muitos momentos de brincadeira livre durante o dia-a-dia das crianças e foi durante esses momentos de brincadeira que tive uma participação mais ativa, participando ou observando, pois, tal como salienta Abbot (cit em Ferreira, 2010, p. 12) “A sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar”.

Para relembrar o contexto, uma vez que já frisei este aspeto no capítulo referente aos contextos educativos, devo referir que esta sala estava dividida por áreas o que possibilitava às crianças brincarem com diferentes materiais e ainda lhes proporcionava a exploração de diferentes materiais e experiências. Quanto ao brincar inserido na rotina diária da sala, já se encontravam pré-definidos vários momentos para a brincadeira livre, antes e depois das atividades orientadas, existindo ainda a possibilidade de as crianças brincarem no exterior (na parte da manhã). Já na parte da tarde as crianças poderiam voltar a brincar nas áreas ou no exterior antes das saídas para as famílias. A educadora e as auxiliares participavam nas brincadeiras das crianças quando lhes era solicitado, mostrando-se interessadas nas suas descobertas e interesses. Em relação às crianças, estas demonstravam um grande interesse principalmente pela área da casinha e algumas chegavam mesmo a utilizar os seus adereços noutras áreas.

Passo a apresentar algumas das intervenções e reflexões que fui fazendo ao longo do primeiro momento de estágio, principalmente como observadora participante.

O espaço que as crianças têm dentro da sala deve refletir uma prática do educador que vise o supremo interesse da criança, tal como está referido nas OCEPE “(...) os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece (...)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). Esse era um aspeto bastante positivo nesta sala de creche, uma vez que era

uma sala ampla e com bastante espaço para que as crianças explorassem à vontade cada recanto. Um das primeiras coisas que senti que precisava de saber era o sentido que a educadora dava à rotina e se nela estavam valorizados os momentos de brincadeira. Essa preocupação encontra-se traduzida na seguinte nota de campo:

Agora que sei que temática vou abordar no meu relatório final, cabe-me a mim observar e questionar se existe de facto na rotina da sala laranja tempo e espaço para que as crianças possam brincar. Ao conversar com a educadora C. sobre a rotina da sala percebo que esta tem especial atenção ao criar a rotina da sala de forma a que no processo de aprendizagem estejam contemplados os momentos de brincadeira.

(Nota de Campo – 03.11.2016)

Sabia que por parte da educadora não existia qualquer impedimento para que eu fosse participando nas brincadeiras das crianças como forma de as conhecer melhor e também para que elas se sentissem mais à vontade comigo. No entanto, neste primeiro momento de estágio ainda não estava ainda completamente à vontade, sentia-me ainda bastante tímida para fazer intervenções junto das crianças. Não queria que as crianças sentissem que me estava a apoderar dos seus espaços e as suas brincadeiras. E por isso tive que aprender a agir com base na observação. Considero que a observação foi um dos pontos fortes deste meu primeiro momento de estágio. O primeiro momento em que participei numa brincadeira deu-me impulso para continuar aquilo a que me tinha proposto, promover o brincar na creche e jardim-de-infância. Relato seguidamente uma situação que me mereceu um registo posterior:

Hoje de manhã quando cheguei à sala Laranja encontrei o R. entretido na área da casinha, estava sentado sozinho e tinha disposto um conjunto de pratos, copos e talheres como se estivesse a comer. Enquanto olhava para perceber o que ele estava a fazer fui-me aproximando para fazer um registo daquele momento em fotografia. Tentei que ele não me visse e que continuasse a brincar, mas não devo ter sido nada discreta porque o R. virou-se para ver. Para perceber melhor comecei por estabelecer um diálogo de forma a interagir e a dar uma continuidade à sua brincadeira:

Estagiária - R. posso ficar aqui contigo?

R - Xenta aqui na cadeia.

Estagiária – O que estás a fazer?

R - Toi a comei.

Estagiária - Mas estás a comer sozinho? A tua mesa tem outro prato. É para quem?

R - Ete é teu, toma. Queis comei?

Estagiária - E o que é que eu vou comer?

R - O buger. Ete é teu e o pão é meu.

Estagiária - Pode ser. Obrigada. Uhm ... está muito bom.

R- Fata comei a futa do amoço.

Foi realmente um momento de extremo encorajamento para mim. Vê-lo a brincar utilizando um momento da rotina, a hora do almoço, no jogo simbólico. Mesmo sem ser minha intenção pude intervir e brincar com o R. de uma forma tão espontânea.

(Nota de Campo – 21-11-2016)

Depois desta interação com o menino R. percebi o poder da observação num contexto de creche (ver fotografia nº1, no apêndice II). É um instrumento indispensável para a prática do educador, que deve em todos os momentos poder observar as suas crianças, pois como evidenciam Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza (2007, p. 28) “(...) a observação, [deve] ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida (...) Assim, (...) a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa”.

A observação foi a estratégia que mais utilizei neste primeiro de estágio, queria conhecer as crianças da sala laranja e perceber as suas brincadeiras e para isso tive que ir ao longo dos dias adaptando as minhas intervenções nas brincadeiras, procurando com cada criança uma maior intencionalidade pedagógica nas suas brincadeiras. Frobel (cit em Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007) refere que através da observação se pode construir a pedagogia, pois quando se observa a criança esta nos ensina como fazer mais e melhor. No meu caso, ao observar as brincadeiras das crianças fiquei a conhecer os seus interesses, os seus gostos, as dificuldades que sentem em determinada área e as necessidades que têm.

Num outro momento, também enquanto observava, apercebi-me que existia uma menina que escolhia sempre a biblioteca para se refugiar enquanto as outras crianças brincavam sempre em diferentes áreas, pelo que elaborei um registo dessa situação (ver fotografia nº2, em apêndice II):

Hoje de manhã enquanto brincavam nas várias áreas da sala reparei que a G. estava novamente sentada na área da biblioteca a folhear livros e enquanto o fazia ia mostrando os desenhos como se estivesse a contar uma história ao resto do grupo. Até aqui não achei que fosse necessário intervir. Mas o facto é que a G. passa os tempos de brincadeira maioritariamente nessa área e por isso decidi aproximar-me dela. Sentei-me no chão à sua frente e enquanto ela mostrava as imagens mostrava-me surpreendida como se estivesse a ouvir a história desde o início. Ela parou e olhou para mim a sorrir.

G – Diana, ficas aqui. Eu vou buscar os outros meninos para ouvirem a história.

Achei que os outros meninos não iam querer ouvir a história, mas fiquei onde ela me disse, apenas a ver o que ia fazer.

G – Ponto, assim já podem ouvir todos a história do patinho.

E começou a sentar bonecos ao meu lado como se fossem crianças reais e como se ela fosse a educadora na hora do conto.

(Nota de Campo – 30-11-2016)

Mesmo não tendo sido planeada, a minha intervenção foi feita com o objetivo de a levar a seguir outro caminho que não aquele a que estava habituada, ou seja, ficar sentada sozinha a contar histórias para ela mesma, apesar de que mesmo sozinha ela estava a desenvolver o seu pensamento e imaginação. De facto, a menina tinha muito interesse pela área da biblioteca, mas

não brincava muito nas outras áreas nem com as outras crianças. Com a minha intervenção levei-a a relacionar-se e interagir com o outro (comigo no caso) e a procurar outros recursos para a sua brincadeira. Com a minha intervenção levei esta criança a ampliar as suas possibilidades de desenvolvimento através de um maior incentivo ao relacionamento e à interação social.

A interação social é um dos pontos que aborda Oliveira (1995, cit em Rolim, Guerra & Tassigny, 2008) quando nos fala sobre o processo de aprendizagem, da aquisição de valores e habilidades por meio do contacto com o meio que a rodeia bem como com os outros. O mesmo autor chama a atenção para o facto de a interação social ser essencial para a aprendizagem da criança. Ferland (2006, p. 146) refere sobre a interação social que “(...) a criança começa gradualmente a interessar-se pelos pares, de início por curiosidade e de seguida como potenciais parceiros”. Procurei, assim, através da interação com a menina G. dar resposta ao seu interesse pela área da biblioteca, mostrando-lhe que eu própria estava interessada na sua brincadeira, e motivando-a a prosseguir.

1.2 - Brincadeiras com diferentes materiais – Segundo momento em creche

No segundo momento de estágio em contexto de creche, com base na experiência que tinha tido no primeiro momento já tinha ganho confiança suficiente para pensar em atividades concretas para pôr em prática com as crianças. Queria fazer alguma coisa diferente, mas ao mesmo tempo algo que envolvesse a manipulação de diferentes materiais, de forma a enriquecer as experiências das crianças.

Nesta sala de creche, apesar de serem em menor número, as crianças eram mais novas e dependiam mais dos adultos da sala. Por isso, nos primeiros dias em que estive a conhecer as crianças da sala, fui-me apercebendo que os brinquedos que havia para as brincadeiras eram maioritariamente de plástico e que as crianças apenas brincavam com metade deles. Conversei com a educadora a este respeito e ela explicou-me que os brinquedos que havia dentro da sala eram disponibilizados pela instituição e que realmente não existia muita variedade. Refleti sobre o assunto e decidi avançar com uma proposta, tendo-a partilhado previamente com a educadora cooperante:

Hoje em conversa com a educadora S. perguntei-lhe se podia utilizar novos materiais dentro da sala, materiais a que as crianças não estivessem habituadas. A educadora deu-me permissão para avançar com as minhas estratégias de intervenção. Vou começar a preparar alguns materiais diferentes para trazer para as crianças poderem explorar.

(Nota de Campo – 10.10.2017)

Passo a apresentar as estratégias e os materiais que utilizei nesta sala.

1º Dia: Viola

No primeiro dia levei uma viola, um objeto que seguramente não iria estar entre os brinquedos disponibilizados pela instituição para as crianças brincarem. Quando levei a viola não foi minha intenção deixá-la na sala, uma vez que é um instrumento que se pode estragar com facilidade, mas queria fazer uma exploração sensorial desse instrumento juntamente com as crianças. Deixar que tocassem no instrumento e percebessem que produzia sons, quando tocavam nas cordas ou quando batiam na madeira.

Como estratégia para dar a conhecer a viola às crianças entrei na sala, sentei-me no tapete e comecei a fazer alguns acordes, e assim continuei à espera de que se aproximassem de mim. Quando percebi que já estavam mais à vontade com a viola, pousei-a no colo e deixei que a toassem sem a minha ajuda, dando-lhes assim liberdade para explorar um novo objeto sem a interferência direta do adulto (ver fotografia nº3, em apêndice II). As minhas reflexões sobre a estratégia desenvolvida foram registadas na seguinte nota de campo:

A viola foi uma experiência diferente daquilo a que estava à espera. Correu bastante bem. As crianças participaram e não tiveram receio do objeto. Houve crianças que não quiseram tocar e que se mantiveram à distância apenas a ver as outras. Faz parte da descoberta esta hesitação, cada criança tem o seu tempo.

A educadora M., que pertence a outra sala de creche, ao ouvir o som da viola, veio ter à nossa sala e disse-me que era uma experiência muito enriquecedora para as crianças poderem ter contacto com outros materiais que não aqueles a que estavam familiarizadas. Ainda me disse que por vezes ela própria trazia a viola para tocar para as crianças da sua sala. Achei a sua partilha de uma grande riqueza para a minha intervenção. Sinto que estou no caminho certo.

(Notas de Campo – 13.10.2017)

O intuito de levar a viola prendeu-se com o facto de já o ter feito em estágio anteriores, ainda no ensino secundário, e por isso sabia que seria um objeto que despertaria curiosidade às crianças. Para além disso brincar envolve todos os sentidos da criança e por isso tal como referem Hohmann & Weikart (2004, p. 674) “(...) [faz] sentido apresentar e incluir instrumentos musicais durante o tempo de pequenos e grandes grupos, [mas] é também importante dar às crianças tempo para os explorarem e tocarem sozinhas”.

Ao longo deste dia foram vários os momentos em que as crianças tocavam na viola com o intuito da descoberta. Foi um objeto que despertou essencialmente a curiosidade das crianças em relação ao som que era emitido da viola. No entanto, e uma vez que se tratava de um objeto mais sensível, não pude deixar a viola ao acaso dentro da sala e isso não facilitou a descoberta livre por parte das crianças, visto que eu estava sempre presente quando faziam as suas descobertas. Ainda assim, com a utilização da viola fui percebendo que as crianças mais

pequenas gostam muito de atividades que envolvam o som e daí ter preparado outro material com esse fim.

2º Dia: Caixas de cartão

No segundo dia levei várias caixas de cartão e espalhei-as pela sala antes de a educadora reunir as crianças. Quando entraram estranharam aqueles objetos grandes, e algumas crianças ao início tiveram medo e relutância para interagirem com aqueles objetos que não estavam habituadas a ver dentro da sala. Com o passar do tempo, as crianças começaram a aproximar-se das caixas até que uma das crianças, o menino M., começou a percorrer o túnel de caixas de cartão e começou a interagir naturalmente com as outras crianças soltando um “cucu” ou “olá” a sorrir, motivando as outras crianças para o acompanharem na brincadeira. Aos poucos as crianças começaram a explorar as caixas não apenas como túneis como também de diferentes formas, agarrando-as e pondo-as de pé ou usando-as para interagirem uns com os outros (ver fotografia nº4, em apêndice II).

Ao longo da brincadeira das caixas de cartão a minha intervenção junto das crianças foi no sentido de auxiliar e apoiar as suas explorações. No entanto, sempre que me era solicitado pelas crianças ou quando achava pertinente, eu intervinha, com o intuito de as motivar para novas descobertas como o estar dentro e fora da caixa; o conseguir por a mão num buraco e ver a mão desaparecer dentro da caixa; conseguir ver o que está fora da caixa através dos buracos. É nesta altura que o educador ou qualquer adulto que esteja presente nas brincadeiras das crianças não pode esquecer que o mais importante é respeitar e incentivar as suas iniciativas, uma vez que como observadores participantes possamos “(...) [promover], [organizar] e [prover] situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento(...)” (Horn, 2004, p. 20). Rosa (1998, cit em Silva & Sarmiento, 2017, p. 40) também salienta a importância da atividade de brincar como uma “(...) atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal”. As caixas de cartão foram um desafio, no sentido em que as crianças de início tinham medo de passar pelos túneis ou de se aproximarem, mas assim à medida que a brincadeira desenvolvia as crianças foram treinando as competências necessárias para saber lidar com o medo. Porque por meio da brincadeira cada criança foi descobrindo as suas fronteiras e capacidades, ganhando confiança em si e no mundo que a rodeia.

Ainda que tenha sido uma atividade cheia de novas descobertas o material das caixas não era o mais resistente e por isso as crianças acabaram por as dobrar com alguns dos seus movimentos. Quero com isto dizer que é importante para este tipo de atividades ter em atenção o tipo de material, que deve ser o mais resistente e que tenha alguma durabilidade. Ao longo desta atividade fui percebendo que qualquer que seja o material que as crianças tenham ao seu

dispor é possível integrá-lo na sala de forma permanente se assim o desejarmos, visto que as crianças o usam com criatividade e não apenas com um só propósito.

3º Dia: Bolas de sabão

Neste terceiro dia levei um frasco de bolas de sabão para explorar com as crianças. Não sabia ao certo como iria correr esta intervenção uma vez que as crianças desta sala só tinham um ano de idade. Relato seguidamente as minhas reflexões sobre a situação:

As bolas de sabão são uma forma divertida de deixar as crianças explorarem os sentidos.

Comecei por soprar algumas bolas de sabão para ver o que as crianças faziam. Continuei esse processo até que algumas das crianças da sala começaram a aproximar-se de mim. Por isso continuei, até que o M. e o D. começaram a tentar apanhá-las. Vibraram cada vez que conseguiram tocar nas bolas de sabão, mas quando as rebentavam exclamavam um “ohh” em sinal de tristeza.

Mas ainda que possam ter demonstrado sentimentos contraditórios, tanto alegria como tristeza, percebi pelas suas gargalhadas que foi uma manhã divertida e cheia de aprendizagens para elas.

(Nota de Campo – 16.10.2017)

As crianças, através da experiência e do contacto com diferentes materiais, são capazes de expressar os seus sentimentos. No meu quadro teórico referi autores como Azevedo (2013) que defende que é a brincar que a criança se encontra com os seus próprios sentidos e afetos, não só consigo mesma, mas também com quem a rodeia, através do ato de brincar. Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177) reforçam também a importância da atividade de brincar, por esta suscitar diferentes sentimentos nas crianças, e sublinham que a “(...) alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração (...)” fazem parte do desenvolvimento e formação da personalidade de cada criança. Assim, ao lidarem com a alegria de ver as bolas de sabão e de lhes poderem tocar, e com a tristeza quando as bolas de sabão rebentavam ganham competências para saber lidar com o misto de sentimentos, uma vez que no futuro de cada uma estará presente este misto de sentimentos.

Apesar de ter sido uma atividade que envolveu os sentimentos das crianças e que interferiu com as suas emoções, não foi de todo simples. Existiam crianças que nem sem aproximavam das bolas de sabão com medo e outras que apenas olhavam. Num grupo de dez crianças nem todas demonstraram interesse pelas bolas de sabão. É importante arranjar estratégias para conseguir integrar todo o grupo na atividade, de levar à participação e isso podia ter corrido melhor, sem dúvida.

4º Dia: Garrafas sensoriais

Quando trouxe a viola na primeira sessão de brincadeiras com diferentes materiais, reparei que as crianças reagiam de forma diferente quando viam uma situação concreta ou um som que não esperavam. Em conversa com a educadora S., expliquei-lhe que pretendia fazer

garrafas sensoriais que ficassem na sala como brinquedos para as crianças poderem utilizar nas suas brincadeiras. As garrafas sensoriais são garrafas que quando agitadas produzem som ou um efeito visual que estimula os sentidos da criança através da curiosidade.

Nesta conversa, a educadora referiu que já tinha visto garrafas sensoriais que continham diferentes materiais no seu interior, mas que nunca as tinha feito. Propus-lhe que fizéssemos essas garrafas. Escolhemos garrafas pequenas, uma vez que as crianças ainda têm as mãos pequenas para as poderem agarrar, e em seguida os materiais que melhor se adequavam ao que queríamos: arroz; missangas; botões coloridos; azeite e água; água com purpurinas; água com corante alimentar e pequenas formas; bolas de lã colorida e guizos. Visto que eram oito crianças decidimos fazer garrafas suficientes, para que houvesse uma para cada criança (ver fotografia nº5, em apêndice II). Para segurança das crianças colámos as tampas de forma a não existir a possibilidade de estas se abrirem. Descrevi em nota de campo alguns dos episódios ocorridos, que relato da seguinte forma:

Hoje foi dia de experimentar com as crianças as garrafas sensoriais e ver as suas reações. Como eram garrafas bastante diferentes, umas emitiam som e outras eram mais atrativas visualmente. Decidi fazer como tinha feito com as caixas de papel, dispus as várias garrafas pela sala e esperei pelas reações, que foram quase imediatas. O M. e o F. pegaram cada um em duas garrafas e começaram a agitá-las para descobrir o que faziam. A A. levou uma das garrafas que continha água à boca como se estivesse a beber. Ao longo da brincadeira foram várias as descobertas que foram fazendo com as garrafas sensoriais.

Tanto eu como a educadora S. ficamos bastante satisfeitas com os resultados desta exploração.

(Notas de Campo – 18.10.2017)

Levar materiais que fossem interessantes do ponto de vista das crianças foi uma das minhas prioridades e com as garrafas sensoriais pretendia que fosse também um objeto que ficasse incluído como brinquedo dentro da sala. O facto de ter partilhado este meu desejo com a educadora só o tornou mais possível, uma vez que foi um momento de partilha e cooperação entre educadora e estagiária. Para além disso, foi também um momento em que para além de participar na decisão e organização, pude acompanhar e intervir quando as crianças o solicitavam ou quando eu própria percebia que as podia despertar para novas descobertas. Algumas dessas descobertas prendiam-se com o facto de a água e o azeite não se misturarem quando agitavam a garrafa, ou que fazia bolhas quando agitada; que o som da garrafa com arroz era diferente da garrafa com os guizos; que a garrafa com água e purpurinas se agitasse as purpurinas se moviam (ver fotografia nº6, em apêndice II).

Para Bilton, Bento & Dias (2017, p. 48) a exploração sensorial está associada a aquisições que a própria criança vai fazendo “(...) acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este”.

Para estes autores este tipo de exploração permite que a criança “Através de processos de experimentação e repetição, (...) [vá] ganhando novas informações sobre os fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais” (ibidem).

Sinto que este foi sem dúvida um dos melhores dias da intervenção com diferentes materiais. Primeiro porque foi um trabalho de equipa e isso ajudou-me a limar algumas arestas, depois porque como era um material que as crianças já conheciam lhes facilitou a adaptação à atividade e depois porque despertava os seus sentidos devido aos materiais escolhidos para cada garrafa. Quero com isto dizer que é importante este trabalho em equipa, esta ajuda que damos uns aos outros com o intuito de fazer mais e melhor para o grupo de crianças. É o saber adaptar a nossa prática ao outro e conseguirmos trabalhar em conjunto com um objetivo comum, o interesse da criança.

Balanco das Intervenções em Creche

As minhas intervenções ao longo dos dois momentos de estágio em contexto de creche tiveram por base a observação participante, sempre com a intencionalidade de apoiar e proporcionar novas descobertas através da exploração da atividade de brincar, tendo em vista o desenvolvimento da criança a nível social, emocional e cognitivo.

É fundamental o papel que o adulto tem no processo que é a brincadeira, uma vez que ao observar ou interagir dá significado às aprendizagens que as crianças fazem enquanto brincam. Freland (2006, p. 64) salienta este papel uma vez que “(...) terá a preocupação de garantir que a criança se possa dedicar a essa actividade de valor maior da infância (...)”, assim como eu própria me preocupei, ao tentar ver onde estavam as fragilidades das crianças e ao procurar agir de forma adequada, as auxiliava no sentido de darem continuidade as suas brincadeiras, “(...) propondo estratégias para resolver os problemas encontrados (...)” (ibidem).

Uma das minhas maiores dificuldades em ambos os momentos de estágio em creche foi sem dúvida saber se devia ou não intervir nas brincadeiras das crianças. Isto porque não queria ser intrusiva ao ponto de fazer ou dar resposta às dificuldades das crianças substituindo-me a elas. E por isso é que quis aprender a observar e só quando tinha a certeza de que a minha intervenção ia ser justificada é que agia, dando espaço para que as crianças tivessem o seu tempo para explorar todas as opções no seu próprio ritmo. Porque, tal como frisam Hohmann e Weikart (2004), ao respeitar as crianças e os seus tempos de descoberta o educador consegue apoiar e desafiar as crianças, percebendo as suas capacidades, pensamentos e a forma como se

consegue relacionar com os outros. Dado que cada criança é um ser único, com o seu próprio percurso de desenvolvimento e aprendizagem, não devemos impor as nossas vontades para que aprendam mais depressa, mas sim proporcionar-lhes momentos de exploração para que estas possam descobrir ao seu próprio ritmo “(...) o mundo das coisas, das pessoas, dos afetos (...)” (Azevedo, p. 3). Selma Fraiberg (1959, cit em Post e Hohmann, 2011, p. 47) reforça esta ideia de que a criança tem “(...) uma intensa sede de experiência sensorial, bebês e crianças exploram objectos para descobrirem o que são e o que fazem”.

É necessário escutar e ver a criança como um ser intelectual e afetivo, para que a consigamos compreender e apoiar no seu desenvolvimento. Foi esse o papel que procurei desempenhar durante estes dois momentos de estágio, porque como foi em creche e algumas crianças ainda não falavam, era preciso redobrar os sentidos para compreender o que elas queriam expressar. É fundamental que o adulto dê tempo para que as crianças se consigam expressar sozinhas, que lhes dê tempo para isso sem nunca fazer juízos de valor, uma vez que “Comunicando o que sentem e o que descobrem a adultos receptivos e sensíveis, os bebês e crianças entram para a vida social organizada da comunidade onde se relacionam com outras pessoas, testam ideias e ganham consciência das suas acções ou sentimentos ou percepções” (Post & Hohmann, 2011, p. 30). Ao longo dos dois momentos de estágio esta foi uma competência que fui tentando adotar, o saber escutar e falar nas ocasiões certas, para lhes fazer ver que conseguem expressar as sua ideias.

Todas as intervenções que fui fazendo, fosse de interação em brincadeiras ou propondo materiais para novas brincadeiras e explorações, foram executadas nesse sentido, para potenciar as experiências de brincadeira das crianças, apoiando-as através de novos desafios que as fizessem alcançar novos resultados ou apenas envolvendo-me nelas para estabelecer uma relação social. Tal como refere Avô (1998, p, 74) “O desejo de brincar leva-a[s] a procurar a companhia de outras crianças [ou adultos], sempre que surge uma oportunidade, buscando situações novas e experiências diferentes (...)”.

Por fim, considero que a observação, assim como o apoio e a compreensão das educadoras (uma em cada momento de estágio em creche) foram os meus melhores aliados em ambos os estágios, ajudaram-me a superar os meus receios e a conseguir trazer melhores experiências para as crianças de ambas as salas. Senti, no entanto, que são completamente diferentes as experiências que podemos proporcionar a crianças de 2/3 anos e de 1/2 anos, uma vez que numa das salas as crianças tinham quase todas já três anos e na outras ainda estavam a fazer um ano e por isso o que funcionava com uns não ia funcionar com os outros, tal como evidencia Horn (2017, p. 21) “(...) o [tempo] para crianças não será sempre o mesmo”. Nesse sentido, destaco as reflexões que elaborei:

A educadora S. disse-me, no dia em que terminei o estágio, que para se ser um bom educador temos que nos adaptar as nossas crianças e saber trabalhar para o que elas precisam. Porque na prática é preciso ter determinação e ser perseverante para alcançar bons resultados, que advêm da sucessiva mudança e melhoria de nós mesmos como profissionais.

(Nota de Campo – 19.10.2017)

2. Intervenções em Contexto de Jardim-de-infância

Quando comecei o estágio em jardim de infância, senti que realmente era completamente diferente de estar na creche: são crianças mais velhas, que nos procuram com menos frequência e com necessidades completamente diferentes das crianças mais pequenas. E por isso ao começar este estágio tive a necessidade de pensar em algo que fosse ao encontro do que a sala dos Piratas precisava e não continuar a experiência que já tinha realizado anteriormente em creche com os materiais.

Quero ainda referir que esta intervenção foi previamente discutida com a educadora cooperante, de forma a perceber se existia algum inconveniente ou se tinha alguma indicação que me pudesse ajudar a desenvolver esta intervenção.

Os tempos de brincadeira nesta sala de jardim-de-infância eram diferentes dos de creche, as crianças são mais velhas e existe aquela pressão para fazerem mais trabalhos que os pais possam ver no final do ano letivo. Ainda assim, a educadora dava-lhes tempo para que pudessem brincar livremente nas áreas da sala, ainda que com algumas restrições (como o caso de um número limite de crianças por cada área). Existiam também os momentos de brincadeira livre no exterior, que eram sem dúvida os preferidos das crianças desta sala. A educadora para além de trabalhar bastante as áreas de conteúdo também dava importância aos tempos de brincadeira. Quanto ao papel da educadora nas brincadeiras, esse já era bem diferente. A educadora apenas intervinha quando necessário. Já a auxiliar da sala participava e chegava mesmo a brincar com as crianças quando estas a solicitavam. Eram duas profissionais bastante diferentes, mas ambas trabalhavam para o interesse e bem-estar da criança.

2.1 - Brincar lá fora – Único momento em Jardim-de-Infância

Levei ainda algum tempo a pensar no que poderia fazer concretamente para promover a atividade de brincar para estas crianças. Passaram as primeiras semanas de estágio e fui-me apercebendo que existia um tempo da rotina em que as crianças estavam muito agitadas e depois compreendi que tinham razão para estar.

Partilho seguidamente as minhas reflexões sobre a atitude das crianças, anotadas sob a forma de nota de campo:

Tenho vindo a reparar que é cada vez mais frequente que as crianças passem do salão da instituição para o tapete da sala. É impressionante como passam grande parte da manhã sentadas à espera de que comecem as atividades do dia. Sinto que o momento de grande grupo acaba sempre com muita tensão porque as crianças já estão cansadas de estarem sentadas à espera. Todos os dias a mesma situação. É importante pensar numa solução.

(Nota de campo – 26.04.2017)

Comecei a pensar no ciclo da investigação-ação, e compreendi que estava nesse momento a identificar o problema existente na sala dos Piratas. Tinha agora que refletir e encontrar possíveis estratégias para resolver ou minorar esse problema. Tive alguns dias para pensar no que poderia fazer e como, refleti até identificar uma intervenção que me parecia bastante interessante, tendo em vista a temática deste meu projeto. Assim sendo, tomei a decisão de a partilhar com a educadora cooperante, como passo a relatar:

É importante que durante o período da manhã as crianças possam brincar e explorar as suas capacidades. Nesse sentido, falei com a educadora cooperante para que as crianças que chegavam mais cedo à instituição pudessem ir para o exterior brincar enquanto não chegavam as outras crianças da sala. A proposta consistia em levá-las diretamente do salão da instituição para o exterior para que pudessem brincar livremente, nem que fosse só por meia hora.

(Nota de campo – 03.05.2017)

Conversei com a educadora cooperante no sentido perceber se a ideia que tinha tido para a minha intervenção seria viável de pôr em prática. Expliquei-lhe que achava que as crianças que chegavam cedo passavam bastante tempo à espera e que isso as saturava, daí que o momento de grande grupo corresse sempre de uma forma tão pouco agradável, quando devia ser um momento descontraído para todos. Disse-lhe ainda que a minha ideia era levar para o exterior as crianças que chegavam à instituição mais cedo para que pudessem brincar livremente durante o tempo em que as outras crianças da sala ainda não estivessem presentes. Disse-lhe também que pretendia ainda fazer alguns momentos de grande grupo no exterior, como contar uma história ou cantar algumas canções, de forma a retornar a calma antes de entrarem para a sala. A educadora concordou comigo em relação ao problema que eu tinha encontrado na sala e sabia que inevitavelmente se tinha que pensar numa solução. No entanto, explicou-me que a proposta que eu estava a propor, apesar de ser bastante boa, não seria fácil de pôr em prática estando apenas uma pessoa com as crianças, que era o que acontecia quando eu não estava presente na sala, durante o estágio. Mas ainda assim disse-me para avançar com a minha proposta para vermos como corria.

O espaço exterior a que as crianças tinham acesso era constituído por três espaços distintos: o parque, um espaço de cimento usado para os jogos de futebol e a caixa de areia. Existiam ainda pneus e alguns brinquedos para a caixa de areia que as crianças podiam utilizar livremente. Era um espaço com alguns canteiros com árvores, mas de resto era um espaço todo cimentado. Não era de todo o espaço mais rico para um exterior, mas as crianças gostavam de lá estar porque podiam correr livremente e sobretudo porque podiam brincar com as crianças das outras salas.

No primeiro dia em que levei as crianças para o exterior surgiu a necessidade de explicar às crianças o que se ia suceder, de forma a que elas compreendessem que teríamos que ter cuidado uns com os outros e que o objetivo era que brincassem todos juntos. Passo a descrever a experiência que vivi com as crianças:

Hoje foi o primeiro dia que trouxe os Piratas para o exterior, foi uma experiência muito interessante, porque percebi que realmente eles tinham muita energia acumulada. É preciso deixá-los correr, jogar à bola, saltar e foi isso mesmo que aconteceu.

Durante este primeiro dia foi muito importante o feedback positivo que fui recebendo dos pais e de outras educadoras sobre a minha iniciativa. No final dessa manhã percebi que aquele tempo de brincadeira tinha influenciado a maneira de estar das crianças ao longo do momento de grande grupo, estavam mais clamas, mais atentas ao que estava a acontecer e alguns mais participativos.

Voltei a falar com a educadora cooperante e decidimos fazer esta dinâmica duas vezes por semana, visto que eu só estava na instituição três dias por semana.

(Nota de campo – 16.05.2017)

Passei assim à prática, através da minha intervenção direta. As semanas foram passando e as crianças mostravam um grande entusiasmo quando chegavam à instituição e percebiam que era dia de ir para o exterior. Não que houvesse alguma atividade proposta ou algum jogo de grupo já definido, mas sim porque neste espaço elas sabiam que podiam correr e brincar sem que o adultos estivessem sempre a chamar a atenção por causa do barulho ou porque tinham que esperar sentados pelas outras crianças. Assim, fui-me apercebendo das interações que iam estabelecendo apenas através do simples ato de brincar, como o facto de escolherem os pares para brincar, a formação das equipas para jogar à bola, as regras de um percurso que imaginavam. Esta interação que as crianças fazem do jogo e de brincar jogando, recorda-me que “(...) o jogo infantil coletivo constitui-se como um imenso campo gerador de novas amizades e potenciador da aquisição de novas competências pessoais e sociais, através do qual as crianças aprendem as regras da sã convivência e da cooperação entre si (...)” Grigorowitschs (2009, cit. em Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 16). Wells (2001, cit em Folque, 2014, p. 89) refere que “(...) o próprio conhecimento é co-construído através da colaboração e de

processos de comunicação entre indivíduos (...)” e por isso é que ter espaços e tempos para brincarem com os pares se torna tão importante.

Algumas crianças estavam bastante animadas com este tempo extra de brincadeira no exterior, tanto que de semana para semana tínhamos mais crianças a chegar mais cedo para que também pudessem aproveitar esse tempo, tal como registado em nota de campo:

Ao longo das semanas em que temos vindo a desenvolver esta dinâmica de sair para o exterior com as crianças, tanto eu como a educadora cooperante percebemos que têm sido uma mais valia para que o resto da manhã corra com menos percalços.

Uma das observações que fiz diz respeito a uma conversa entre duas crianças de seis anos, a D e o H, sobre o facto de poderem brincar no início do dia:

D – Sabes H eu gosto mesmo quando podemos vir brincar cá para fora.

H – Eu também, assim posso jogar à bola e correr muito.

D – São os meus dias preferidos.

H – São dias super especiais.

Quando avaliamos os dias em que pusemos em prática esta dinâmica, tanto eu como a educadora cooperante, achamos que tinha tudo para resultar durante todo o ano letivo, visto que a instituição tem espaços que podem ser usados no inverno e em tempo de chuva. No entanto, percebi que seria difícil implementar esta dinâmica quando é apenas uma pessoa a receber as crianças de manhã, no caso a educadora.

(Nota de campo – 29.05.2017)

Balanço da Intervenção em Jardim-de-Infância

Tinha a intuição, ainda antes de começar a minha intervenção, que brincar no exterior era a preferência das crianças da sala dos Piratas pela liberdade dos movimentos, pela autonomia de poderem brincar sem restrições e por isso é que pensava que tinha as condições e a vontade para um bom resultado. Mas as dúvidas e hesitações sobre como tudo ia correr, se seriam momentos agradáveis e se efetivamente iriam ajudar a resolver o problema da falta de atividade que tinha encontrado no início do meu estágio, ainda pairavam. No entanto, com a ajuda da educadora, foi possível levar a minha intervenção a outro nível. Consegui alcançar aquilo a que me tinha proposto e sabia que os tempos de brincadeira no exterior seriam para as crianças momentos muito mais agradáveis. Este trabalho de equipa foi bastante importante e foi reforçado pela partilha de dificuldades, opiniões e sugestões para melhorar a intervenção. O nosso papel, meu e da educadora, a auxiliar da sala não estava presente nesta hora, no decorrer da intervenção, seria de apoiar, mediar e criar oportunidades para as crianças serem livres enquanto brincam para criar novas oportunidades “(...) de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos (...)” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, pp. 42-43).

Durante estes momentos de brincadeira livre ficámos a perceber que existe muito mais diálogo entre os pares, sem necessitarem da intervenção direta do adulto, pois tal como salienta Folque (2014, p. 97) “A preocupação da criança em manter relações e ter êxito (...) leva-a a negociar, cooperar e a procurar um equilíbrio de muitas maneiras”. O tempo que as crianças passam no espaço exterior possibilita-lhes também “coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44). E por isso é que foi benéfica toda esta experiência, uma vez que a nível de desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo as levou a afirmar muitas das competências que foram adquirindo durante o ano letivo com outras experiências e atividades. Kishimoto (2003, p. 36) reforça esta ideia e salienta que a brincadeira:

“(...) ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), (...) [contemplam] várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inter inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil”.

Sousa (2003, p.123) também reforça esta ideia da criança ser o que é através do ato de brincar, quando salienta que “(...) é a liberdade vivida, proporcionada e estimulada, que permite à criança ser como é, assumir-se com naturalidade, expressar-se com espontaneidade (...)”.

É também importante salientar a importância do processo de observação, elaboração de uma proposta, de ação e reflexão que fui fazendo com esta proposta de intervenção, uma vez que fui treinando o meu olhar e escuta para as ações de cada criança. Só assim é que compreendemos que podemos trabalhar para alcançar resultados positivos através de propostas pedagógicas significativas para as crianças e para o seu desenvolvimento integral.

3. Concepções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Questionários

Referi no capítulo da metodologia que iria utilizar o inquérito por questionário para compreender melhor quais eram as concepções das educadoras cooperantes sobre o tema do estudo, mais particularmente sobre a importância da brincadeira, que tempos na rotina da sala estão definidos para brincar, quais as principais dificuldades que existem nesses tempos e como fazem para as ultrapassar, questionando também qual o papel que têm nas brincadeiras das crianças.

A primeira questão que coloquei às educadoras dizia respeito à opinião que têm sobre brincar, e ambas salientam que através da brincadeira a criança adquire novos saberes e competências como o podemos ver através das suas respostas. A educadora A refere que “O brincar é uma ferramenta de aprendizagem por excelência na infância, pois é através do lúdico que as crianças realizam a maioria das suas aprendizagens”. A educadora B pensa que “É através do brincar que a criança socializa, comunica, aprende, coopera, desenvolve todas as suas competências”. As educadoras revelam assim uma concepção em que o brincar se traduz pelas “(...) múltiplas oportunidades para [interagirem] cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras (...)” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 188). E assim transmitem que o ato de brincar está repleto de experiências e explorações que levam ao desenvolvimento integral da criança. Rosa (1998, cit em Silva & Sarmiento, 2017, p. 40) frisa que “(...) o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal”.

Quanto à segunda questão, era relacionada com a rotina diária da sala, nomeadamente sobre os tempos que são disponibilizados para que as crianças brinquem. E aqui destaco que realmente ambas as educadoras embora valorizem o papel da brincadeira como promotoras de desenvolvimento, pensam nesses momentos de forma diferente. A educadora de creche diz que “Todos os momentos da rotina podem ser momentos de brincadeira e, em simultâneo, de aprendizagem” (Educadora A), uma vez que todos os momentos de brincadeira podem criar oportunidades de aprendizagens. Já a educadora de jardim-de-infância salienta que “Na rotina diária da sala, as crianças podem brincar nas áreas da casinha, garagem e construções (...). Também em situação de recreio, as crianças podem brincar livremente” (Educadora B). Podemos inferir que, apesar de considerar que através do ato de brincar a criança adquire

conhecimentos e aprendizagens, no entanto esta educadora não lhes dá tempo para fazer descobertas significativas, uma vez que para a educadora o ato de brincar se fecha nas áreas, nos brinquedos que são partilhados ou nos brinquedos que o exterior tem. Saber e Luís (1995, p. 53) referem que “(...) a criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a comer, etc (...)” e por isso temos que o valorizar com a mesma pujança que damos a outras atividades da infância.

As respostas das educadoras vão ao encontro do que fui observando ao longo dos vários momentos de estágio, uma vez que ambas as educadoras dão efetivamente tempo para as crianças brincarem, ainda que por vezes — no caso do jardim-de-infância — existam duas limitações que fui observando e que considero que poderiam ser alvo de reflexão por parte da educadora. Refiro-me ao número de crianças que podem estar ao mesmo tempo nas áreas, por exemplo, na área da casinha só lá podiam brincar cinco crianças de cada vez ao passo que na área do médico apenas podiam estar duas crianças; refiro-me também ao facto das crianças não poderem brincar com os brinquedos que faziam muito barulho. A reflexão destas limitações seria em tudo benéfico para as crianças para que pudessem vivenciar em plenitude as suas experiências ao brincarem. Bem sabemos que a lotação nas áreas é uma prática adotada por muitos profissionais, no entanto na creche assisti à liberdade de as crianças poderem estar todas na área da casinha e ainda assim existir uma ordem natural. O importante é que os adultos da sala percebam que respeitando a criança, os seus interesses e iniciativas as estamos a apoiar na aquisição de aprendizagens que sejam significativas (Bilton, Bento & Dias, 2017). No caso do jardim-de-infância ainda cheguei a conversar com a educadora cooperante em relação a limitação do número de crianças nas áreas, mas a resposta que obtive foi que assim não existia uma grande confusão dentro da sala e que se conseguia controlar melhor as crianças.

Em relação à terceira pergunta, que dizia respeito às dificuldades/obstáculos que as educadoras pudessem sentir em situações de brincadeira, a educadora de creche refere que “Os conflitos são, sem dúvida, a situação mais recorrente em momentos de brincadeira, numa fase ainda muito egocêntrica em que há ainda muita dificuldade de partilhar e negociar” (Educadora A), tal como também o salienta a educadora de jardim-de-infância “Um dos problemas surge quando várias crianças pretendem o mesmo brinquedo. Outro também bastante comum é quando uma ou mais crianças não querem participar numa brincadeira que está a decorrer no pequeno grupo onde estão” (Educadora B). Para ambas as educadoras os conflitos, a procura pelo mesmo brinquedo ou o facto de não quererem brincar em grupo são as maiores dificuldades/obstáculos com que mais se deparam.

Sobre as dificuldades/obstáculos a educadora de creche revela que é importante “Deixar sempre uma margem para dar oportunidade às crianças de resolverem por si mesmas, mas caso

tenha que intervir, tentar manter a calma, baixar ao nível das crianças, tentar ouvir ambas apaziguando a situação” (Educadora A). A educadora de jardim-de-infância salienta que “Cabe ao educador conseguir que as crianças negociem entre si e que futuramente (...), consigam gerir este tipo de conflitos. Também é nosso papel que a criança vá sabendo lidar com a frustração, e que ela própria crie mecanismos de defesa, que um dia mais tarde, lhe serão úteis para a sua vida” (Educadora B). Sobre este assunto Little e Wayver (2008, cit em Cruz, 2013, p. 4) referem que é importante que a criança “(...) cresça e aprenda a enfrentar e a superar as suas dificuldades (...)”. Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p.42) realçam que o educador enquanto figura principal da sala deve dar às crianças tempos e espaços para que estas possam “(...) experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos (...)”.

A última questão que coloquei às educadoras estava relacionada com o papel que cada uma assume nas brincadeiras das crianças. A educadora de creche reforça que “[Tenta] ter uma postura de observador participante, não sendo demasiado intrusiva, intervindo quando solicitada, pois, a observação diz-nos muito sobre cada criança e dá-nos pistas para direcionarmos a nossa intencionalidade” (Educadora A). A educadora de jardim-de-infância diz que “(...) [acho] importante ter um papel de observadora, pois através do brincar a criança consegue exteriorizar emoções ou sentimentos, recria situações do seu quotidiano, que são fundamentais para que o educador conheça cada uma das crianças do seu grupo” (Educadora B). Sobre este papel que o educador assume Kishimoto e Pinaza (2007, p. 260) destacam que “(...) o suporte do adulto deve ser dado como resposta à iniciativa da criança (...)”. Santos (2001, p.98) destaca três vertentes sobre o papel do educador durante as brincadeiras das crianças: a primeira em que este “(...) procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir (...) o direito à livre manifestação de todos (...)”, e aqui o educador assume um papel de observador, podendo observar as crianças enquanto brincam, as brincadeiras que tem e até com quem brincam; na segunda vertente deste papel é a de ser um catalisador na brincadeira, onde procura, “(...) através da observação, descobrir as necessidades e os desejos implícitos da brincadeira, para poder enriquecer o [seu] desenrolar (...)” (idem); a última diz respeito à participação ativa que o educador assume nas brincadeiras “(...) atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças (...)” (idem, p. 99).

Ao longo das minhas intervenções senti que devia acima de tudo ter um papel de observadora participante de forma a conhecer e auxiliar da melhor forma as crianças das salas em que estagiei. Por isso sempre me identifiquei com a forma que as duas educadoras têm de participar nas brincadeiras das crianças. Na minha conceção, a intervenção dos adultos é

essencial para dar sentido e significado às ações e aprendizagens que a criança faz enquanto brinca, mostrando que é um ser competente e em desenvolvimento, ainda que por vezes possa precisar de apoio na hora de tomar as suas decisões.

Capítulo V: Considerações finais

Este último capítulo do relatório representa o culminar da experiência de investigação desenvolvida, que agora termina. Assim sendo, apresento o balanço de toda esta jornada, fazendo uma reflexão sobre todas as aprendizagens, as experiências e dificuldades que senti ao longo deste projeto de investigação.

Começo por escrever sobre a escolha do tema e o início deste projeto, que desde já digo que não foi de todo fácil. É difícil chegarmos a um contexto novo e termos que lidar com a adaptação ao espaço, a pessoas novas e ainda termos que pensar na complexidade deste tipo de projeto de investigação-ação. Foi um processo complexo, mas com a ajuda das aulas de SIP I e SIP II comecei a encaixar as peças que me faltavam para começar a avançar com a confiança de que seria capaz de desenvolver esta investigação.

Quando comecei o primeiro momento de estágio confesso que me sentia deslocada na sala e por isso não estava a conseguir adaptar-me e consequentemente encontrar um tema que me preenchesse e motivasse. No entanto, a ida com a educadora cooperante a um workshop sobre brincar levou-me a começar a pensar nesse tema e a fazer uma observação minuciosa das brincadeiras das crianças no contexto. E isso foi o que levou à escolha do tema deste relatório, que no fim se mostrou mais fácil do que esperava, uma vez que comecei a pensar e a refletir sobre a importância que tem a atividade brincar no desenvolvimento da criança e isso levou-me a querer intervir melhor neste domínio e a aprofundar esta temática.

Foi também durante os estágios que comecei a sentir dificuldades em articular todas as vertentes de estudante, estagiária e ainda de investigadora. Quando estava no estágio tinha que agir como investigadora, mas ao mesmo tempo queria assimilar e aprender com as educadoras cooperantes todo o lado mais prático da profissão, e ainda existiam todas as produções académicas que eram exigidas nas unidades curriculares do mestrado. Era muita coisa para conciliar. Com o passar dos dias em contexto de estágio comecei a aprender a lidar com isso e a descobrir maneiras mais tranquilas de conseguir conciliar todas essas vertentes, nomeadamente através de algumas propostas de atividades que fui fazendo ao longo dos vários momentos de estágio.

Mas as dificuldades não se ficaram por aqui. Com a observação vinha a necessidade de registar alguns acontecimentos, brincadeiras e até diálogos das crianças que me pareciam enriquecedores para este projeto, mas como é que o ia fazer? Não podia parar os diálogos nem as brincadeiras das crianças para fazer as minhas anotações e por isso sentia que iam faltando pequenos pormenores na descrição destes acontecimentos, que iriam enriquecer em muito as minhas notas de campo. Para atenuar esta dificuldade comecei a andar com pequenos pedaços de papel e uma caneta para anotações mais rápidas e comecei a fotografar e a fazer vídeos dos momentos importantes, para conseguir melhorar de forma mais detalhada as minhas anotações.

Considero ainda que passar da observação para a intervenção é um pouco assustador e essa foi também uma das dificuldades que fui sentido. Devo intervir ou não devo intervir, estou a invadir o espaço da criança ou não, devo fazer assim ou não devo. Eram muitas as interrogações. No entanto, comecei a partilhar mais as minhas preocupações com as educadoras cooperantes e mesmo durante as aulas sobre os meus receios e percebi que não existe o certo ou errado. É preciso aprender a observar para se fazer uma intervenção adequada à situação que se vivencia. Relativamente a essa aprendizagem, o primeiro contexto de estágio deu-me bastante bagagem, foi durante a sua realização que aprendi o poder da observação na educação. No entanto, nem sempre é fácil quando somos os responsáveis pela intervenção. Foi também com o passar dos vários momentos de estágio que soube lidar com a pressão que sentia quando assumia a liderança das intervenções, e aqui as educadoras cooperantes tiveram um papel muito importante, apoiando-me quando sentiam que precisava ou mesmo quando não sabia o que dizer. Encontravam as palavras certas no momento certo. Era também nos momentos de reflexão que demonstravam esse papel de apoio, dando-me pistas e orientações para futuras intervenções, e ajudavam-me a perceber o que tinha corrido menos bem de forma a que eu pudesse melhorar. Foram esses momentos que me ajudaram também a criar a minha identidade profissional.

A questão de investigação-ação “Como promover a atividade de brincar em creche e jardim-de-infância?”, que elaborei ainda no primeiro momento de estágio e logo depois da definição da temática, foi apoiada nas minhas próprias motivações e preocupações pessoais. É agora importante dar-lhe uma resposta, desenvolvida de forma aberta.

Devo começar por referir que foi a partir da elaboração do quadro teórico, dos inquéritos por questionário sobre as conceções das educadoras cooperantes, nas observações que fui fazendo e ainda nas minhas notas de campo que surgiram os aspetos mais importantes e que contribuíram para dar resposta à questão de investigação. Quero destacar em primeiro lugar a conceção que o educador tem de criança, a importância da brincadeira no seu desenvolvimento, o papel do educador como gestor do currículo e por fim a forma como o articula com os momentos de brincadeira.

É crucial que o educador veja a criança como um ser único e capaz, com sentimentos e características pessoais e dotada de conhecimentos próprios. Ao valorizar a criança torna-se mais fácil trabalhar a interação com outras crianças e adultos, com os espaços e materiais, tal como o frisam Post e Hohmann (2011, pág. 101) “(...) um contexto de aprendizagem activa (...) [é] um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as ações, as escolhas e as ideias das crianças”. É também importante que na gestão do currículo o educador valorize os momentos de brincadeiras pois estes ajudam-no a conhecer melhor cada criança. É

necessário que o educador tenha acima de tudo uma prática flexível e que consiga através da reflexão criar um currículo que vise o desenvolvimento integral da criança através da organização da rotina, dos espaços e materiais que tenham “(...) características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pág. 27). Quero com isto dizer que acredito que o educador deve promover a atividade de brincar em ambos os contextos educativos ao organizar uma rotina que seja flexível e que contemple vários momentos de brincadeira, tanto no espaço de sala como no exterior. Assim, e a partir da concepção que tem de brincar, vai potencializar momentos de brincadeira que possibilitam uma maior e mais rica experiência de desenvolvimento à criança, tendo em conta que assim esta aprenderá de forma mais ativa. É ainda através da observação, do registo e da reflexão sobre o que observa que o educador melhora a sua prática educativa e que organiza os espaços e a rotina para as suas crianças. Ao longo dos estágios, as educadoras cooperantes mostraram-se sempre abertas à mudança, flexíveis para mudar a rotina se isso fosse o melhor para as crianças das salas. Segundo as suas concepções, era o bem-estar da criança e os seus interesses que prevaleciam e isso implicava mais momentos de brincadeira.

As propostas de intervenção que fui realizando tiveram por base a observação que ia fazendo das crianças e a reflexão sobre o que precisavam, respeitando sempre os seus espaços e os seus interesses. Pretendi com as minhas propostas que as crianças tivessem novas experiências, aliando assim a temática deste projeto às suas necessidades. Se correram todas como eu tinham idealizado, provavelmente não, mas foram momentos de grande aprendizagem para as crianças. Foi também com estas propostas que fui percebendo que o que é adequado com uma criança pode não ser com outra, porque todas as crianças são diferentes e possuem características próprias. Foi no primeiro momento de estágio que aprendi a observar as atividades das crianças, no segundo momento para além de pôr em prática o que aprendi no primeiro consegui alcançar um novo patamar ao proporcionar uma proposta que foi bastante apreciada pelas crianças. Já no terceiro momento de estágio e com a bagagem dos estágios anteriores consegui desenvolver uma proposta de atividade que ajudou as crianças a desenvolverem-se a nível cognitivo, social, emocional e físico.

Durante os momentos de estágio fiz sempre questão de brincar com as crianças, de estar presente nestes momentos, tanto para as apoiar como para as desafiar, mostrando-lhes a importância destes momentos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Foi também com o apoio das educadoras cooperantes e da restante equipa pedagógica e educativa, através da sua disponibilidade e escuta, que consegui levar a cabo as minhas intervenções, tornando-se assim parte integrante deste projeto, bem como do meu crescimento

enquanto futura educadora de infância. Foi também o ambiente positivo que se vivia em equipa pedagógica que me possibilitou adaptar-me e tornar-me membro ativo dessa equipa, em que se partilhavam as dificuldades, as conquistas e as aprendizagens através da reflexão coletiva.

A procura da melhoria ou mesmo a mudança para a qual posso ter contribuído nos contextos deveu-se sobretudo à metodologia da investigação-ação, que me ajudou a resolver os problemas que fui encontrando ao longo do caminho.

Foi sobretudo na reflexão sobre a importância da brincadeira e do quanto é importante existirem esses momentos na rotina das salas que tive uma maior contribuição nos contextos educativos, não descartando a importância que cada educadora cooperante já dava a este assunto. Ao longo dos estágios fui refletindo com as educadoras sobre a rotina e sobre os momentos de brincadeira já nela implícitos, sobre o papel do adulto nas brincadeiras e sobre tantos outros pontos que contribuíram para a minha consciencialização sobre a prática educativa.

A minha identidade profissional, o meu “eu” enquanto educadora de infância, foi crescendo e teve uma maior projeção também através desta investigação e dos vários momentos de estágio. Foi um aliar a teoria à prática, levar o percurso académico para a prática e conseguir pô-lo em ação e isso teve um grande valor para a construção deste meu “eu profissional”. Este projeto ajudou-me também a criar uma atitude mais reflexiva e um olhar mais atento e crítico para o que me rodeia e que espero que me ajude no futuro, não só pessoalmente como profissionalmente. Deu-me bases para ser mais crítica, reflexiva e observadora para que possa conseguir um dia adaptar a minha prática pedagógica de forma a melhorá-la para as crianças que virão

As minhas próprias conceções foram sofrendo alterações ao longo do tempo e isso ajudou-me a criar a minha identidade profissional, procurando ser uma educadora atenta, cuidadora, que deixa as crianças livres para brincar, que escuta, procurando acima de tudo proporcionar a qualquer criança aprendizagens e experiências ricas em descobertas, muitas vezes através da brincadeira.

É também importante passarmos esta conceção aos adultos que rodeiam a criança, fazendo-os compreender todas as vantagens que advêm deste tipo de práticas, através das intencionalidades educativas e de uma boa fundamentação teórica para que percebam todas as potencialidades que traz a brincadeira.

Foi ao longo dos estágios que senti que mais aprendizagens fiz, que me tornei mais consciente do papel de educadora no desenvolvimento da criança, e por isso sim, sinto que realmente cresci e que amadureci a vários níveis. É no futuro que sei que este projeto me trará um maior contributo, principalmente quando for eu a gestora do currículo onde terei que

partilhar com a equipa e com as famílias as intencionalidades daquilo que defendo, ou seja, que a brincar também se aprende. E sei que terei que criar um ambiente pedagógico juntamente com as crianças, que seja dirigido aos seus interesses e motivações para que estas tenham experiências ricas onde possam aprender e desenvolver-se (Azevedo, 2013).

Ambrósio (2001, pág. 36) salienta que é preciso “(...) parar para tentar desenvolver e aprofundar uma atitude reflexiva e interrogativa, de questionamento, de compreensão daquilo que fazemos ou que nos rodeia” e isso considero que tenha sido uma das minhas maiores aprendizagens ao longo deste projeto de investigação. A ter um olhar atento e observador, a interrogar-me e a refletir sobre os assuntos de uma forma mais ponderada e fundamentada. É por isso importante que enquanto profissionais educativos nos consigamos interrogar sobre nós mesmos e sobre as nossas práticas, sobre a forma como fazemos as coisas, no porquê e para quê. É nas crianças que devemos pensar e por isso é que é tão importante adequarmos a nossa prática de forma a evoluirmos também, pois tal como afirma Ambrósio (2001, pá. 37) “A qualidade não está nos modelos, mas nos projectos que possamos ir construindo e que possibilitem o sucesso educativo de todos. A Educação é um bem comum, não é um bem privado”.

É na prática que pomos em ação as nossas conceções e isso também foi uma das aprendizagens que realizei ao longo deste projeto, não basta apenas dizer que o que interessa é o supremo interesse da criança, mas sim traduzirmos isso na prática, através das ações. São as crianças que nos fazem avançar nesta profissão e por isso é importante que lhes demos voz e que consigamos ouvi-las com a sensibilidade que merecem. Pois em qualquer idade a criança exprime-se não só verbalmente, mas também de forma não verbal e por isso temos que saber escutá-las, mostrando-mos adultos flexíveis, apoiantes.

Ao longo do meu percurso académico sempre tive os olhos postos no sonho de me tornar educadora de infância e por isso criei para mim mesma metas para o conseguir, e este projeto de investigação é o culminar dessas metas. Foi um passar de obstáculos e dificuldades que me levaram a muitas aprendizagens sobre esta profissão. Desde o primeiro dia que este percurso foi sem dúvida um processo de aprendizagens e de conquistas e isso é o que levo comigo para a minha futura atividade de educadora.

Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que Formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, T. M. (2005). O brincar na Educação de Infantil. *Revista Virtual EFArtigos*(3), 1.
- Alves, F. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1,2,3), 77–87.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação - Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa: FCT/UIED.
- Avô, A. (1998). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (Setembro/Dezembro de 2010). A documentação Pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*(91), pp. 34-39.
- Azevedo, N. (2013). A Brincar, Crescendo e Aparecendo Ou o direito de brincar. *Manuscrito não publicado. Conferência para o grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ/Universidade Estadual do Rio de Janeiro*.
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Bernarde, A., & Lopes, A. (2005). Formação e organização do trabalho: ensaio de Investigação-Ação. *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº34, pp. 69-83.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, A. M., & Moura, M. T. (Novembro de 2006). O Cotidiano na Educação Infantil. *Boletim*(23), pp. 46-67.
- Borges, T. (2001). A função do brincar no desenvolvimento infantil: o papel mediador do adulto segundo Piaget e Vygotsky. *Revista Conexão FEU, N°1*.
- Brock, A. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Cardazzo, S. T., & Vieira, M. L. (s.d.). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, pp. 92-104.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (abril de 2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 7, N°1*, pp. 92-104.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355 - 380.
- Cruz, A. (2013). *A importância do brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Dempsey, & Frost. (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*(115), 139-154.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, A. M. (Junho de 2006). A Investigação-Ação Como Metodologia. *Projeto Ser Mais*, pp. 1-11.

- Ferreira, D. (Maio/Agosto de 2010). O Direito a Brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 12.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contexto de infância. *Cadernos de Educação de Infância*(90), pp. 35-37.
- Folque, M. d. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontana, R. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Oliveira-Formosinho, F., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância - dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gaspar, M. F. (maio/agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, N°90, pp. 8-10.
- Girardi. (2004). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *XII Semana de Estudos Pedagógicos*. 12, pp. 220-222. Umuarama: Akropolis.
- Gomes, B. (Maio/Agosto de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, N°90, pp. 45-46.
- Gomes, C. L. (2004). *Dicionário crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas - A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Editora Penso.
- Ivo, S. D. (2009). *O Brincar: sua importância na vida da criança*. Rio de Janeiro: Instituto a Vez do Mestre.
- Kishimoto, T. M. (2002). *Brincar e Suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez.

- Kishimoto, T. M. (2007). Fröbel: uma pedagogia do brincar para a infância. Em P. d. Futuro, *J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza* (pp. 37-64). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Kishimoto, T. M. (maio/agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância, N°90*, pp. 4-7.
- Kishimoto, T. M. (2013). Brincar, letramento e infância. Em T. M. Kishimoto, & J. Oliveira-Formosinho, *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar* (pp. 21-53). Porto Alegre: Penso.
- Lebovic, S., & Diatkine, R. (1986). *Significado e Função do Brinquedo na Criança*. Porto Alegre : Artes Medicas.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos Atuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educação de Infância - traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edição ASA.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda - Gabinete de Antropologia do Jogo.
- Olivira, É., Souza, R., Araújo, R., & Pereira, D. (2011). A função do brinquedo e os diversos olhares. *III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano*, (pp. 1-5).
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva*. Obtido de Psicologia.com.pt - O portal dos psicólogos: www.psicologia.com.pt
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (Julho/Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento. *Revista Humanidades, 23(2)*, pp. 176-180.

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Santos, L. (Agosto de 2010). *Cadernos de Educação de Infância*, N°90, p. 3.
- Santos, L. V. (2001). Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação de Infância. Em C. Craidy, & G. E. Kaercher, *Educação infantil: para que te quero?* (pp. 89-100). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Santos, M. E. (2009). O Direito de Brincar. *Revista Guia para Pais e Educadores*(20).
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.
- Seber, M., & Luís, V. (1995). *Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista*. São Paulo: Moderna.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Lisboa: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, M. J. (Maio/Agosto de 2010). Brincar aos escritores ou aos "rimadores". *Cadernos de Educação de Infância*, N°90, p. 11.
- Social, S. (2015). *Manual dos Processos Chave da Segurança Social*. Segurança Social.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (2000). Das orientações curriculares à prática pessoal. *Cadernos de Educação de Infância*(55), pp. 37-45.
- Wajskop, G. (Fevereiro de 1995). *Cadernos de Pesquisa. O brincar na Educação de Infância*, pp. 62-69.

Legislação

Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de agosto – Perfil do Educador de Infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Diário da República (1997). Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar.

Gabinete de Documentação e Direito Comparado (GDCC). *Declaração dos direitos da criança*.

Documentos oficiais

Projeto Educativo da Instituição A

Projeto Educativo da Instituição B

Projeto Pedagógico de Sala – Creche (2016/2017)

Projeto Pedagógico de Sala – Creche (2017/2018)

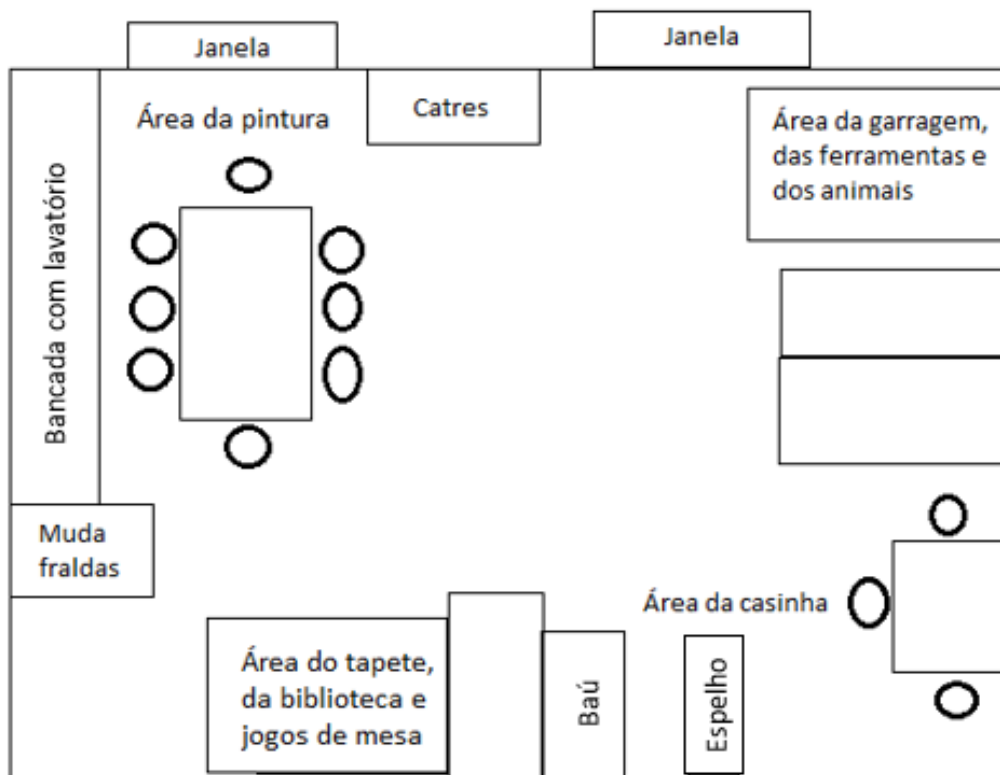
Projeto Curricular de Grupo – Jardim-de-infância (2016/2017)

Projeto Curricular de Grupo – Jardim-de-infância (2017/2018)

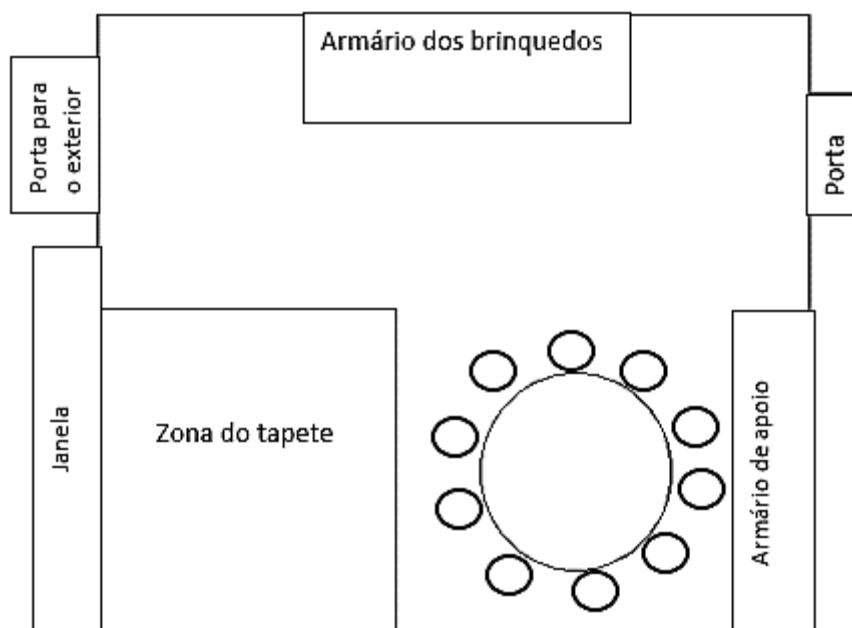
Apêndices

Apêndice I – Planta das salas

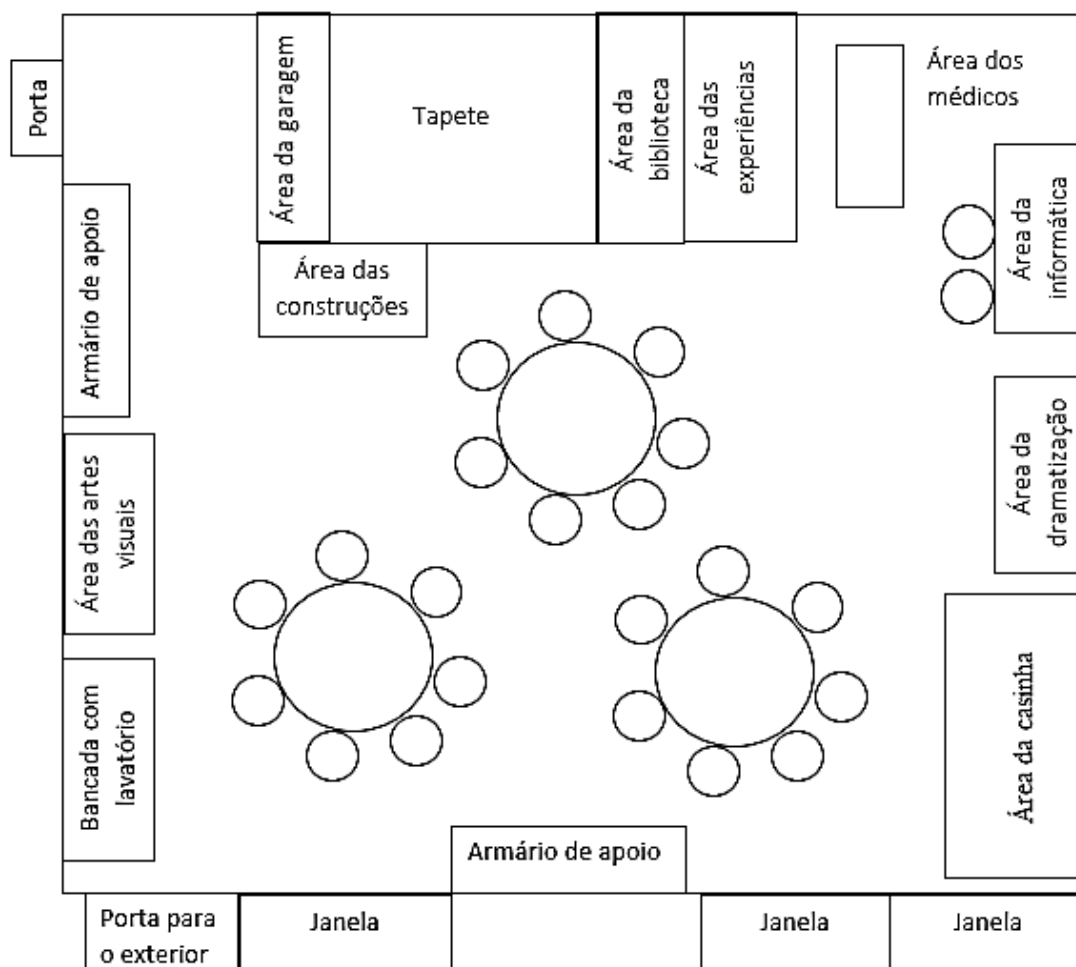
Sala de Creche – Instituição A



Sala de Creche – Instituição B



Sala de Jardim-de-Infância – Instituição B



Apêndice II – Registo fotográfico das intervenções

Aprender a observar para intervir – Sala de Creche da instituição A



Figura 1: Um almoço partilhado



Figura 2: Uma história para todos

Brincar com diferentes materiais – Sala de Creche da instituição B



Figura 3: Exploração da viola



Figura 4: Exploração das caixas de cartão



Figura 5: Exploração das garrafas sensoriais

Apêndice III – Exemplar do Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

O questionário que se segue surge como um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em que a temática será “A importância do brincar na creche e jardim-de-infância”.

Como este questionário tenciono recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes dos contextos, tanto de creche como de jardim-de-infância, sobre a importância do brincar.

Obrigada pela vossa colaboração.

1. O que pensa sobre o brincar?
2. Que momentos, na rotina diária da sala, disponibiliza para que as crianças possam brincar?
3. Quais são as principais dificuldades/obstáculos que podem existir em situações de brincadeira?
4. Como faz para os ultrapassar?
5. Qual é o seu papel nas brincadeiras das crianças?

Apêndice IV - Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche

Inquérito por questionário

O questionário que se segue surge como um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em que a temática será “A importância do brincar na creche e jardim-de-infância”.

Como este questionário tenciono recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes dos contextos, tanto de creche como de jardim-de-infância, sobre a importância do brincar.

Obrigada pela vossa colaboração.

1. O que pensa sobre o brincar?

O brincar é uma ferramenta de aprendizagem por excelência na infância, pois é através do lúdico que as crianças realizam a maioria das suas aprendizagens. O brincar é para elas a coisa mais natural, é inato e natural.

2. Que momentos, na rotina diária da sala, disponibiliza para que as crianças possam brincar?

Todos os momentos da rotina podem ser momentos de brincadeira e, em simultâneo, de aprendizagem. Ao fazer a higiene podemos brincar com o corpo, identificar as várias partes de uma forma lúdica e estamos a aprender, à refeição podemos identificar sabores, cores, formas em forma de jogo, etc, todos os momentos poderão ser de brincadeiras se os soubermos aproveitar e através deles ver e criar oportunidades.

3. Quais são as principais dificuldades/obstáculos que podem existir em situações de brincadeira?

Os conflitos são, sem dúvida, a situação mais recorrente em momentos de brincadeira, numa fase ainda muito egocêntrica em que há ainda muita dificuldade de partilhar e negociar.

4. Como faz para os ultrapassar?

Deixar sempre uma margem para dar oportunidade às crianças de resolverem por si mesmas, mas caso tenha que intervir, tentar manter a calma, baixar ao nível das crianças, tentar ouvir ambas apaziguando a situação.

5. Qual é o seu papel nas brincadeiras das crianças?

Tento ter uma postura de observador participante, não sendo demasiado intrusiva, intervindo quando solicitada, pois, a observação diz-nos muito sobre cada criança e dá-nos pistas para direcionarmos a nossa intencionalidade.

Apêndice V - Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância

Inquérito por questionário

O questionário que se segue surge como um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em que a temática será “A importância do brincar na creche e jardim-de-infância”.

Como este questionário tenciono recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes dos contextos, tanto de creche como de jardim-de-infância, sobre a importância do brincar.

Obrigada pela vossa colaboração.

1. O que pensa sobre o brincar?

Brincar é a palavra chave que descreve a vida de uma criança. Devem existir momentos onde a brincadeira é livre, e momentos onde esta é um pouco mais dirigida. É através do brincar que a criança socializa, comunica, aprende, coopera, desenvolve todas as suas competências. O Brincar está sempre presente no dia a dia de qualquer criança, seja em casa, no jardim de infância, no parque. Todas as crianças desejam brincar, e se possível com outras crianças.

2. Que momentos, na rotina diária da sala, disponibiliza para que as crianças possam brincar?

Na rotina diária da sala, as crianças podem brincar nas áreas da casinha, garagem e construções, e numa área que foi criada há pouco tempo a que chamámos de "hospital". As crianças circulam pelas áreas, de uma forma organizada, estando sempre estas três disponíveis. Também em situação de recreio, as crianças podem brincar livremente. Este tem um espaço amplo, com brinquedos disponíveis para que todas possam usufruir do mesmo. Algumas crianças também gostam de trazer brinquedos de casa para poderem partilhar as suas brincadeiras com os outros. Brincar também é partilhar.

3. Quais são as principais dificuldades/obstáculos que podem existir em situações de brincadeira?

Um dos problemas surge quando várias crianças pretendem o mesmo brinquedo. Outro também bastante comum é quando uma ou mais crianças não querem participar numa brincadeira que está a decorrer no pequeno grupo onde estão. Por vezes também ocorrem alguns "acidentes" com os brinquedos que a criança está a usar (quer sejam seus ou não), o que provoca nesta frustração.

4. Como faz para os ultrapassar?

Cabe ao educador conseguir que as crianças negociem entre si e que futuramente (e de forma gradual), consigam gerir este tipo de conflitos. Também é nosso papel que a criança vá sabendo lidar com a frustração, e que ela própria crie mecanismos de defesa, que um dia mais tarde, lhe serão úteis para a sua vida.

5. Qual é o seu papel nas brincadeiras das crianças?

O meu papel nas brincadeiras das crianças varia de acordo com as brincadeiras que estão a desenvolver. Por vezes é mais ativo, (normalmente em sala) e às vezes é mais passivo (normalmente no recreio). Sempre que acho que devo intervir, ou que sou solicitada para tal também o faço. Também acho importante ter um papel de observadora, pois através do brincar a criança consegue exteriorizar emoções ou sentimentos, recria situações do seu quotidiano, que são fundamentais para que o educador conheça cada uma das crianças do seu grupo.

Apêndice VI - Quadro de excertos das respostas das Educadoras Cooperantes

Excertos das respostas das Educadoras Cooperantes ao Inquérito por Questionário		
Pergunta	Educadora de Creche	Educadora de Jardim-de-infância
O que pensa sobre o brincar?	“O brincar é uma ferramenta de aprendizagem por excelência na infância, pois é através do lúdico que as crianças realizam a maioria das suas aprendizagens.”	“É através do brincar que a criança socializa, comunica, aprende, coopera, desenvolve todas as suas competências.”
Que momentos, na rotina diária da sala, disponibiliza para que as crianças possam brincar?	“Todos os momentos da rotina podem ser momentos de brincadeira e, em simultâneo, de aprendizagem.”	“Na rotina diária da sala, as crianças podem brincar nas áreas da casinha, garagem e construções (...). Também em situação de recreio, as crianças podem brincar livremente.”
Quais são as principais dificuldades/obstáculos que podem existir em situações de brincadeira?	“Os conflitos são, sem dúvida, a situação mais recorrente em momentos de brincadeira, numa fase ainda muito egocêntrica em que há ainda muita dificuldade de partilhar e negociar.”	“Um dos problemas surge quando várias crianças pretendem o mesmo brinquedo. Outro também bastante comum é quando uma ou mais crianças não querem participar numa brincadeira que está a decorrer no pequeno grupo onde estão.”
Como faz para os ultrapassar?	“Deixar sempre uma margem para dar oportunidade às crianças de resolverem por si mesmas, mas caso tenha que intervir, tentar manter a calma, baixar ao nível das crianças, tentar ouvir ambas apazigando a situação.”	“Cabe ao educador conseguir que as crianças negociem entre si e que futuramente (...), consigam gerir este tipo de conflitos. Também é nosso papel que a criança vá sabendo lidar com a frustração, e que ela própria crie mecanismos de

		defesa, que um dia mais tarde, lhe serão úteis para a sua vida.”
Qual é o seu papel nas brincadeiras das crianças?	“Tento ter uma postura de observador participante, não sendo demasiado intrusiva, intervindo quando solicitada, pois, a observação diz-nos muito sobre cada criança e dá-nos pistas para direcionarmos a nossa intencionalidade.”	“(…) acho importante ter um papel de observadora, pois através do brincar a criança consegue exteriorizar emoções ou sentimentos, recria situações do seu quotidiano, que são fundamentais para que o educador conheça cada uma das crianças do seu grupo.”