



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Potencialidades do brincar na educação pré-escolar

Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Rita dos Santos Pinto

Potencialidades do brincar na educação pré-escolar

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo , apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

fevereiro de 2023

Agradecimentos

Às crianças do centro de estágio, que se demonstraram sempre disponíveis para participar em toda e qualquer proposta, por me lembrarem o que é ser criança e o tanto que têm para nos ensinar.

A todas as crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar durante este percurso, que me marcaram de alguma forma e me ajudaram a ser uma pessoa melhor e uma profissional melhor.

À educadora Ofélia por me mostrar que ser educadora é o trabalho mais feliz do mundo e que é mais do que encher as crianças com atividades que não querem fazer. Vendo as suas práticas diárias percebi que era esse o tipo de educadora que gostaria de ser um dia. Obrigada por todos os ensinamentos e me fazer acreditar que um dia irei ser uma educadora “que permite que as crianças o sejam, e que nunca se vai esquecer que as crianças não aprendem só estando fechadas o dia inteiro numa sala de aula, com atividades iguais todos os dias”.

Ao Ricardo, que me incentivou a seguir os estudos, acreditando no meu potencial.

À minha mãe, por me apoiar sempre nas minhas decisões e me deixar seguir os meus sonhos, mesmo que às vezes não corram da forma ideal.

Ao meu namorado, que me apoiou sempre, me deixou ser eu própria, mesmo que às vezes com ideias fora da caixa, tentando perceber sempre a minha perspetiva. Que me ajuda em todos os momentos, bons e maus. Por me apoiar incondicionalmente e sonhar comigo.

À minha avó, mesmo que não esteja presente fisicamente, sei que sempre torceu por mim do céu, me guiou e me apoiou sempre. Ao avô António, que mesmo nos seus últimos dias de vida nunca deixou de lutar.

Às amigas Mariana e Daniela, que estiveram comigo durante os últimos anos de luta. Fizemos uma boa equipa e espero que tenhamos essa oportunidade novamente. Mesmo sendo pessoas completamente diferentes, conseguimos fazer um ótimo trabalho, nos bons e maus momentos. Obrigada por todas as

gargalhadas, momentos de partilha, alegria e também por todos os momentos em que só reclamávamos da vida, de tudo e de todos.

As potencialidades do brincar na educação pré-escolar

Resumo: O presente documento integra uma intervenção realizada num contexto de educação pré-escolar, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Este documento é o resultado do trabalho ao longo dos dois anos de mestrado, incluindo os estágios supervisionados. Está dividido em três partes: a introdução, a componente de revisão de literatura e a componente reflexiva.

Na introdução é apresentada a importância da formação inicial dos professores, assim como da formação contínua.

Na componente de revisão de literatura surge o desenvolvimento da problemática apresentada. Para conseguir dar resposta a esta problemática, foi feita uma pesquisa acerca do tema, assim como a seleção de alguns materiais relativos ao tema, como livros, textos de alguns autores e outros relatórios finais. Durante o estágio foram documentadas todas as práticas realizadas pela educadora e educadoras estagiárias, de forma a refletir acerca das mesmas de forma crítica.

Na componente reflexiva é feita uma análise crítica e reflexiva acerca das oportunidades de brincar, documentadas durante a prática de ensino supervisionada.

Palavras-chave: Reflexão, Educação Pré-Escolar, Brincar, Aprendizagem

The potential of playing in preschool education

Abstract: This document is part of an intervention carried out in a pre-school education context, within the scope of the Curricular Unit of Educational Practice I, belonging to the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This document is the result of work over the two years of the Master's, including supervised internships. This document is divided into three parts: the introduction, the literature review and the reflective component.

The introduction presents the importance of initial teacher training, as well as continuing training.

In the literature review arises the development of the presented problem. In order to be able to respond to this problem, research was carried out on the subject, as well as the selection of some materials related to the subject, such as books, texts by some authors and other final reports. During the internship, all the practices carried out by the educator and trainee educators were documented, in order to reflect on them in a critical way.

In the reflective component, a critical and reflective analysis is made about the opportunities to play, documented during the supervised teaching practice.

Keywords: Reflection, Preschool Education, Play, Learning

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
2 – COMPONENTE DE REVISÃO DE LITERATURA	4
2. 1. Introdução.....	5
2.1.1. Motivação e Formulação do Problema	5
2.1.2. Objetivos e questões do estudo.....	7
2.1.3. Pertinência do estudo	7
2.2. Revisão da literatura.....	8
2.2.1. A Educação Pré-Escolar e os seus documentos orientadores	8
2.2.2. O desenvolvimento da criança através do brincar	12
2.2.3. A importância do brincar no contexto exterior	15
2.2.4. Brincar no jardim de infância	17
2.3. Caracterização Contexto Educativo.....	20
2.3.1. Caracterização do Grupo.....	22
2.3.2. Organização do espaço	24
3 – Análise reflexiva	31
Considerações Finais	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

Lista de abreviaturas

DGE – Direção Geral de Educação

Jl – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SNIPi- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

ESEC- Escola Superior de Educação de Coimbra

Lista de Figuras

Figura 1	28
Figura 2	28
Figura 3	28
Figura 4	29
Figura 5	30

1. INTRODUÇÃO

A formação de futuros educadores/professores é fulcral, pois permite a construção de conhecimentos, e consequente desenvolvimento de competências que irão permitir que estes desempenhem a sua função de uma forma consciente, informada e especializada.

Deste modo, a formação inicial docente deve ter um carácter teórico, mas também deve ter uma componente prática de forma a permitir a aquisição de um conjunto de ferramentas que permitam auxiliar e preparar os futuros educadores/professores para a prática com os seus alunos. A articulação destas duas componentes na formação docente deve “trabalhar valores, atitudes e comportamentos direccionados para a refundação de uma nova ordem mundial, transformadora/emancipadora, consubstanciada em novas perspetivas críticas de educação para a cidadania” (Peres, 2004).

Para complementar esta ideia, de acordo com o artigo Decreto-Lei n.º 79/2014 da formação de professores deve, ainda, fazer parte um conjunto de componentes formativas de forma a “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (p.2819).

Em consonância com o referido acima, o presente relatório foi construído no âmbito da Prática Educativa I para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório reflete todo o meu percurso académico, enquanto futura profissional de educação, procedendo a uma compilação entre os conceitos teóricos e práticos adquiridos no decorrer da minha formação e atribuindo-lhe um carácter reflexivo e crítico.

Para a realização do mesmo, foi necessário proceder a uma documentação ao longo do estágio das práticas observadas, pela educadora da sala, bem como pelas educadoras estagiárias. O estágio decorreu num jardim de infância em Coimbra, com um grupo misto de idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo a metodologia utilizada pela educadora a metodologia de trabalho por projeto. Esta metodologia permite que as crianças se descubram a si próprias “enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente o âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses, criando quer propósitos quer roteiros

experienciais para o desenvolvimento dos propósitos” (Formosinho, 2011, p. 34). O trabalho por projeto estimula os processos de aprendizagem e a construção de (conhecimentos e deve ser concretizado de forma interdisciplinar.

As práticas de ensino supervisionadas são vistas como uma componente fundamental e imprescindível no processo de formação docente. O Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) quadro normativo que regulamenta o regime jurídico que habilita para a docência, mostra-nos nitidamente a importância de proporcionar aos formandos oportunidades para observar e colaborar com situações de ensino e prática supervisionada, dentro ou fora da sala de aula ou instituições de ensino. Este decreto expõe, ainda, que se devem promover “experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (p.2821). Mais nos informa que esta prática supervisionada deve ser realizada em diferentes níveis e ciclos de ensino e em diferentes estabelecimentos de educação.

Apesar da importância da formação inicial docente, é fundamental que a formação dos profissionais de educação seja contínua, de forma a dar resposta às necessidades apresentadas diariamente pelas crianças e garantir a qualidade da promoção de aprendizagens. Posto isto, é indiscutível a atualização e evolução constante da educação. Assim sendo, podemos afirmar que o conhecimento adquirido com o término deste ciclo de estudo é uma ínfima parte quando comparado ao conhecimento adquirido ao longo da carreira de docência para complementar esta aprendizagem inicial.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos fundamentais: a introdução, a componente de revisão de literatura e a componente reflexiva.

2 – COMPONENTE DE REVISÃO DE LITERATURA

2. 1. Introdução

No presente capítulo são narrados a motivação e formulação do problema, assim como os objetivos e a pertinência deste estudo. Ainda neste capítulo é apresentada a caracterização do contexto educativo onde foi realizado o estágio.

2.1.1. Motivação e Formulação do Problema

O estágio decorreu durante um semestre, num Jardim de Infância da rede pública da cidade de Coimbra, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Nas primeiras semanas, o estágio tinha como objetivo a observação minuciosa do contexto educativo, das práticas e metodologias utilizadas pela educadora cooperante e do grupo, de forma geral, observando as suas rotinas e comportamentos. A segunda fase do estágio consistiu no planeamento e execução de atividades para colocar em prática com o grupo ou parte dele. Este planeamento foi realizado respeitando as orientações da educadora cooperante e de um professor supervisor da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Por último, foi efetivada uma avaliação na íntegra do estágio curricular, considerando os pontos fortes, mas também os pontos que necessitam de uma reestruturação para uma evolução positiva.

No decorrer das semanas de observação foram desenvolvidas as planificações, para irem ao encontro da metodologia utilizada pela educadora. A metodologia utilizada pela educadora baseava-se na metodologia de trabalho por projeto, que se caracteriza por a criança ser o principal do seu processo de ensino-aprendizagem. Esta é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite *et al.* citados por Vasconcelos *et al.*, 1998, p.10,). Segundo os mesmos autores, esta metodologia permite que as crianças coloquem hipóteses, consigam resolver problemas, sejam curiosas, tomem iniciativas e responsabilidade pelas suas decisões. A metodologia de trabalho de

projeto preconiza abordagens pedagógicas que incluem a descoberta experimental e a preocupação com as necessidades e interesses inerente às crianças, próprias de cada uma. É imprescindível a participação de cada criança, dando o seu contributo, segundo as suas capacidades, para a realização de um trabalho conjunto. É importante que o projeto surja da curiosidade do grupo, de modo a ser realmente promotor de desenvolvimento e que não se desassocie a teoria da prática. Podemos relacionar este método de trabalho com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber, dando mais ênfase ao pensamento divergente. Intrínseca a esta metodologia encontra-se uma nova forma de aprender, em que a prática cria vontade de agir e refletir (Mateus, 2016). A Metodologia de Trabalho por Projeto é uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que enfatiza a aprendizagem participativa ativa e se baseia no desenvolvimento natural das crianças, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional. Caracteriza-se por partir de questões acerca da realidade e estimular uma aprendizagem cada vez mais autónoma dos alunos, que constroem o seu próprio conhecimento (Lopes, 2014).

Falando em autonomia, saliento a opinião de Grave-Resendes e Soares citado por Lopes (2014) que advertem que “a autonomia não se ganha de um dia para o outro. A sua conquista será tanto lenta e difícil quanto maior for a dependência dos alunos face ao professor e quanto mais este alimentar aquela dependência” (p.96). Esta é, portanto, uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona (desde as aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais). No entanto, existem objetivos específicos do ensino que não são facilmente alcançáveis através deste método. Por este mesmo facto, esta metodologia não pode ser uma prática exclusiva. De forma a ser complementada, deve-se recorrer a uma diversidade de outras abordagens e métodos pedagógicos (Rangel & Gonçalves, n.d).

A educadora cooperante respeitava os princípios desta metodologia. Posto isto, desenvolvia uma prática educativa flexível e abrangente, realizando atividades que iam ao encontro dos assuntos propostos pelas crianças ou referidos e abordados pelas mesmas nas suas brincadeiras. As crianças brincavam livremente e os seus interesses eram respeitados acima de tudo. Através da observação do grupo percebi o quão interessante e desafiante era partir de jogos e brincadeiras que suscitasse o interesse

das crianças para promover aprendizagens significativas. Este foi o mote para o presente projeto de intervenção, uma vez que compreendi as infinitas potencialidades do brincar na educação pré-escolar e o quão interessante seria estudar aprofundadamente esta vertente da educação.

2.1.2. Objetivos e questões do estudo

Como explicitado anteriormente, o desenvolvimento deste estudo tem como finalidade compreender a interligação entre o brincar e a aprendizagem e perceber de que forma é estabelecida essa ligação num contexto de jardim de infância. Outro objetivo era identificar as estratégias que eram alvo de sucesso e promotoras de aprendizagens para as crianças e encontrar soluções para melhorar os procedimentos que ainda revelavam fragilidades. Partindo do objetivo definido, foi estruturada a questão orientadora da intervenção: quais as estratégias utilizadas para interligar a aprendizagem e a brincadeira?

2.1.3. Pertinência do estudo

A área da educação está em constante mudança e, cabe a nós educadores/professores sermos capazes de dar resposta a todas as alterações e mudanças ao longo do tempo. Sabemos que o brincar é parte integrante e fundamental da infância, sendo algo intrínseco a cada criança. O brincar traduz-se numa atividade imprevisível que merece ser alvo de observação docente com o intuito de se transformar num ponto de partida para promover aprendizagens significativas nas crianças que previamente não seriam aprendizagens intencionadas. Consultando alguns autores conseguimos constatar que “nas sociedades ocidentais o brincar tem sido assumido como uma atividade intrínseca da infância, uma forma natural de mundo, de aprenderem” (Coelho & Vale, 2017, p. 4). As autoras dizem-nos, ainda, que “a criança aprende através do brincar”. Tendo em conta o que foi mencionado, podemos afirmar que ao brincar a criança desenvolve competências diversas, nomeadamente cognitivas e sociais e de compreensão do mundo que a rodeia.

Esta intervenção torna-se pertinente de forma a fomentar e alargar o conhecimento acerca desta temática, promover oportunidades de as crianças brincarem de forma livre e espontânea e tentar perceber as aprendizagens que resultaram dessas brincadeiras. Esta intervenção foi realizada primeiramente através da observação da problemática e definição do que iria estudar. Seguidamente foram feitos registos das brincadeiras que eram realizadas na sala e fora, assim como as suas intencionalidades, se eram brincadeiras livres ou condicionadas, o tempo que era disponibilizado para as crianças brincarem e explorarem uma determinada brincadeira ou jogo e, por último os espaços onde era permitido que as crianças brincassem ou jogassem. De seguida, foi realizada uma pesquisa aprofundada acerca do tema, de forma a conseguir comparar o que foi observado e o que foi investigado. Por último foram analisadas todas as potencialidades do brincar na instituição.

2.2. Revisão da literatura

2.2.1. A Educação Pré-Escolar e os seus documentos orientadores

Unicef (2019) diz-nos que a educação é um direito de todas as crianças e pretende

promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (p. 24).

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social (Educação, 2016).

Para Delors (1997) a Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental nos dias de hoje e “verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade” (p. 129).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lima, 1986) diz que esta é

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (art. 2º, cap.II).

Posteriormente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, veio, de igual modo, reforçar que devem ser estabelecidos objetivos definidos, assim como princípios gerais que estabeleçam o papel do jardim de infância na vida das crianças, a fim de estabelecer um elo entre a família e a escola.

Segundo a lei de bases do Sistema Educativo, Artigo 2º, a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da personalidade de cada criança, com vista a formar cidadãos capazes, livres, independentes e preocupados com o que o rodeia. Por estas razões, a educação pré-escolar é hoje vista como uma etapa de grande importância na vida de uma criança, pois permite-lhe adquirir ferramentas que irão ser essenciais para a sua vida futura enquanto membro de uma sociedade e no seu dia a dia.

Segundo as OCEPE (Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar) a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2016, p. 5).

Sendo as OCEPE um dos documentos orientadores para a educação pré-escolar, estas são essenciais para quem ensina, uma vez que conseguimos ter uma base de apoio para o desenvolvimento da ação pedagógica.

As OCEPE encontram-se estruturadas de forma a auxiliar o educador, nomeadamente com estratégias, formas de construir e gerir o currículo, organização do ambiente educativo e fundamentos e objetivos da pedagogia para a infância. Este documento orientador encontra-se dividido por áreas de conteúdo, todas elas essenciais para o desenvolvimento global das crianças. A área de formação pessoal e social é considerada

uma área transversal, uma vez que está presente em todo o trabalho que é desenvolvido na creche e jardim de infância, nomeadamente no desenvolvimento e aquisição de atitudes e valores. Na área de expressão e comunicação encontramos diversas formas de linguagem que irão permitir que a criança interaja com os outros e com o que a rodeia. Por sua vez, esta área encontra-se subdividida em domínios: educação física, educação artística, linguagem oral e introdução à escrita e matemática. Apesar de serem domínios diferentes, estes devem ser articulados entre si, de forma a permitir a aquisição de conhecimentos dos diferentes domínios (Ministério da Educação, 2016). Por último, na área de conhecimento do mundo, encontramos estratégias para possibilitar à criança compreender o mundo que a rodeia.

Segundo as OCEPE (2016) “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8).

Ainda segundo os mesmos autores, todas as oportunidades de contacto com outras crianças e adultos significam oportunidades de aprendizagem que irão influenciar o desenvolvimento global da criança. As crianças devem ser encaradas como seres individuais, com características próprias, assim como interesses e capacidades e, por isso o seu desenvolvimento deve ser visto de forma singular, respeitando o seu percurso de aprendizagem.

As OCEPE dizem-nos, ainda, que a criança deve ser o principal agente do seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, ao valorizar os seus saberes e competências as crianças irão desenvolver todas as suas capacidades. As crianças devem também ter oportunidade de serem escutadas e a sua opinião ser tida em conta, dando oportunidade de tomar decisões que irão afetar o seu processo educativo.

Este documento serve, de igual modo, como base de referência para o desenvolvimento do currículo, adaptando-o a todas as crianças e respetivas necessidades, uma vez que as crianças e as famílias são todas diferentes e demonstram também interesses distintos.

Posto isto, as OCEPE evidenciam a importância de observar as crianças, as suas interações e aprendizagens. Para além da observação, o educador deve, ainda, recorrer a estratégias

de registo que irão, posteriormente, ser utilizadas para uma reflexão e avaliação cuidada das aprendizagens das crianças. Do processo de aprendizagem deve ser parte fundamental as próprias crianças e respetivas famílias. Desta forma, não só as famílias contribuem neste processo, mas também permitem que o educador tenha acesso ao contexto familiar da criança, de forma a conseguir adaptar as suas intervenções.

Para além de todas as diretrizes a seguir, as OCEPE salientam a importância de organizar o ambiente educativo, nomeadamente a própria instituição, a sala onde decorrem as aprendizagens, o grupo, o tempo e o espaço. Consultando as OCEPE (2016), verificamos que “estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (p. 23).

Em relação à organização do grupo, os autores afirmam que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p. 24). Sendo o grupo constituído por idades diferentes, as aprendizagens serão mais diversificadas e as oportunidades de aprendizagem serão mais frequentes.

Indiscutivelmente “a educação pré-escolar constitui um fator insubstituível do processo de aprendizagem, como primeiro passo da educação básica e como modo de concretizar o objetivo da UNESCO de educação de qualidade para todos” (Ministério da Educação, 2000, p. 2).

Ainda segundo o mesmo autor, a educação pré-escolar deve proporcionar oportunidades de socialização e autonomia, de forma a preparar as crianças para uma escolaridade de sucesso, ajudando as famílias no processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 2000).

2.2.2. O desenvolvimento da criança através do brincar

Brincar faz parte da vida de todos nós, sejamos nós crianças ou adultos e sempre assim foi. Apesar de ser algo constatado, nem sempre foi visto com a importância devida.

Segundo Luz et al. (2011), até ao século XX, o ato de brincar não era uma atividade considerada essencial para o desenvolvimento de uma criança, mas sim uma “perda de tempo”. De acordo com Neto (2018), brincar é “um comportamento ancestral de todos os animais”, ou seja, brincar não faz apenas parte da vida dos seres humanos e não acontece apenas na infância. Por sua vez, Fortuna (2018) refere que brincar é essencial no ser humano, pois permite o desenvolvimento de capacidades como a “inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação”. Apesar de não ser um ato apenas do ser humano, nele representa uma forma de comunicar.

O tempo que as crianças passam a brincar é essencial para o seu desenvolvimento, tal como Ferland (2006) defende “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6). Ferland (2006) afirma, ainda, que o brincar acompanha a criança em todas as etapas do seu desenvolvimento. Os bebés exploram o próprio corpo através de brincadeiras com os adultos, passando assim a conhecê-lo e descobri-lo. Entre os 18 e 36 meses começam a despertar interesse por jogos de construção e de encaixe, jogos de faz de conta e o desejo de brincar com outras crianças. Já em idade pré-escolar, as crianças exploram jogos e brincadeiras de forma autónoma, manipulando-os da forma que desejam. Nesta fase gostam, ainda, de criar brincadeiras recorrendo ao seu imaginário tendo em conta experiências anteriores.

Teles citado por Sarmento et al. (2017) afirma, ainda, que ao brincar a criança desenvolve a sua imaginação e criatividade, estimula a concentração e atenção, o que permite estimular a inteligência. O autor refere que a criança aprende a respeitar o próximo, desenvolve competências de pertença a um determinado grupo, consegue explorar o mundo e constrói saberes, o que permite que a criança se sinta autorrealizada.

Vygotsky (1984) defende que o brincar apresenta inúmeras potencialidades para a evolução da criança, sendo imprescindível para o seu desenvolvimento, assim como para a estruturação do pensamento e, por isso, deve fazer parte da infância, sendo um direito

da criança. O brincar é também visto como um recurso através do qual a criança consegue fazer novas descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas com maior facilidade, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender. Assim, podemos afirmar que ao brincar as crianças adquirem competências emocionais, afetivas e de socialização, brincando com adultos ou com outras crianças. Enquanto atividade lúdica, constitui, segundo Brougère como citado em Sarmiento et al. (2017), um espaço de liberdade que desencadeia emoções e afetos e “permite-lhe descobrir o mundo, integrar-se na comunidade e efetuar as suas próprias experiências. Segundo Solé citado por Sarmiento et al. (2017), brincar permite que a criança descubra o mundo, as pessoas e as coisas à sua volta, assim como a si própria, permitindo que se integre no mundo das relações sociais. Ao desenvolver estas aptidões, a criança desenvolve-se a todos os níveis, cresce, permite-se mostrar quem é e ao mesmo tempo descobre o mundo que a rodeia. Constatamos, assim, que as brincadeiras em grupo são uma importante forma de socialização (Sarmiento et al., 2017). Desta forma, podemos afirmar que ao brincar a criança desenvolve-se de forma integral, desenvolvendo competências sociais e pessoais que lhe serão imprescindíveis para uma vida em sociedade.

Jordão et al. (2007) referem que brincar é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e identidade da criança, pois desde cedo a criança comunica de diferentes formas, utilizando, numa primeira fase, os gestos e depois os sons e a representação de papéis, desenvolvendo a imaginação e criatividade. Ao brincar, a criança consegue desenvolver uma série de capacidades importantes, como a atenção, imitação, imaginação e a socialização, resultado da utilização e representação de regras e papéis sociais.

Apesar de o brincar fazer parte de todas as etapas das nossas vidas, vai sofrendo evoluções devido ao desenvolvimento de competências sociais, motoras e intelectuais (Pinto e Sarmiento citado por Sarmiento et al., 2017). Ferland afirma que quando a criança brinca não tem o objetivo de aprender. No entanto, enquanto brinca, a criança desenvolve um “saber-fazer” e um “saber-ser”, desenvolvendo competências e posturas que irá usar ao longo da sua vida. Brincar permite que a criança adquira regras, valores e costumes.

De acordo com Solé citado por Sarmiento et al. (2017), o brincar não deve ser desvalorizado pelos adultos e visto como uma forma de passar o tempo, mas valorizado como uma aprendizagem que será fundamental para o resto da vida da criança. Existe sempre aprendizagem, ainda que não programada, nomeadamente, nos primeiros anos da vida de uma criança. É através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança representa papéis existentes no mundo, descobrindo desta forma o seu papel.

A atividade lúdica, como já verificámos acima, está associado a aprendizagens fundamentais e influencia a forma como a criança se desenvolve. Através da brincadeira a criança têm a oportunidade de explorar novas sensações, gerar relações com pares, utilizar o conhecimento previamente adquirido como forma de resolver conflitos. Para estas aprendizagens serem sedimentadas, é necessário que seja dada à criança a liberdade e oportunidade de tomar iniciativas e decisões, permitindo à criança gerir o tempo livremente (Sarmiento et al., 2017).

Sarmiento e Fão citada por Sarmiento et al. (2017), referem que, apesar do que foi dito ser o ideal para a criança, atualmente não é o que verificamos, pois, as crianças estão limitadas em relação ao tempo, oportunidades de brincar no seio familiar, devido à dimensão reduzida das famílias, assim como à sofisticação dos próprios brinquedos, que deixam pouca liberdade criativa à criança.

Ferland (2006) menciona que o brincar é pouco valorizado pela sociedade pois ainda é visto como tempo mal aproveitado pela parte das crianças. O autor diz que por um lado são adquiridos muitos brinquedos e gasto muito dinheiro neles, mas por outro lado depois não é reconhecida a sua importância, o que acaba por condicionar a liberdade e direito às brincadeiras espontâneas. O autor refere, ainda, que para brincar a criança não precisa de nada caro ou complexo e que “quanto mais atraente ou sofisticado for, mais distante estará do seu valor como instrumento de brincar” (Ferland citado por Sarmiento et al., 2017, p. 6).

O ritmo de vida em que hoje vivemos com infindáveis obrigações e deveres, não permite que as crianças tenham espaço e tempo para brincar, impedindo o desenvolvimento da sua autonomia e espaço para descobertas (Lira & Rubio, 2014). O autor refere, ainda, um

aspecto fundamental que é o facto de as crianças já não brincarem na rua, quer por falta de tempo, quer por falta de segurança. Estas mudanças transmitem-se na limitação do espaço onde as crianças brincam, acontecendo apenas dentro de casa ou nos quintais (quando existem). Dentro de casa, as brincadeiras, devido às limitações de espaço, resumem-se a jogos eletrónicos, computadores, tablets, visualização de desenhos animados e brinquedos industrializados. Os meios de comunicação têm um papel muito importante no que diz respeito à influência de aquisição de vários brinquedos, mostrando todas as novidades relativas a brinquedos e tecnologias, despertando o desejo de substituir os brinquedos usados por novos e mais sofisticados (Lira & Rubio, 2014).

Conforme Valesco citado por Luz et al., 2011), “na criança em que é privada essa atividade, por condições de saúde, financeiras ou sociais, ficam “marcas” profundas dessa falta de vivência lúdica” (p. 3).

2.2.3. A importância do brincar no contexto exterior

Ao longo do tempo a forma como é vista a infância tem sofrido alterações. Uma dessas alterações manifestou-se a partir de 1996 quando o sistema de ensino relativo à educação pré-escolar sofreu um alargamento da rede, o que resultou num maior número de crianças a frequentar esta etapa de educação pré-escolar.

Nos últimos anos, têm surgido diversos defensores de uma remodelação dos métodos e estratégias de ensino, tentando dar ênfase ao brincar. Esta reforma da educação surge na tentativa de valorizar os interesses das crianças, dando-lhes voz, escutando as suas ideias e opiniões, respeitando a individualidade de cada uma e valorizando o seu desenvolvimento emocional, cognitivo, físico, psicológico e social da criança (Sarmiento et al., 2017). Moyles citado por Luz et al., 2011) enfatiza a relação entre o brincar e o aprender, contribuindo para o desenvolvimento das crianças a nível global.

Contudo, ainda estamos longe de conseguir alcançar a evolução na educação desejada. Nos últimos anos temos vindo a observar que as brincadeiras no exterior obedeceram a um declínio de forma abrupta, sendo estes momentos substituídos por atividades

orientadas em espaços fechados. Apesar de vários autores nos mostrarem que as brincadeiras no exterior são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, estes acontecimentos acontecem poucas vezes, por diversos fatores. Brincar no exterior é um assunto preocupante para os adultos e, quando acontece, as crianças não têm oportunidade de estar completamente livres, tendo a supervisão agressiva por parte dos adultos.

Para Silva et al. (2016) consideram que o

espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (p. 27).

Outros autores mostram-nos, ainda, que ao brincar no exterior as crianças têm a possibilidade de estar em contacto com diversos materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que podem também ser explorados dentro da sala (Ministério da Educação, 2016, p. 27). Para além disso, é um espaço propício para as crianças desenvolverem atividades físicas como correr, saltar, trepar árvores, jogar à bola, entre outros.

Como refere Neto (2018), muitos estudos evidenciam que quanto mais tempo a criança tem de atividade lúdica e física no recreio, maior capacidade de concentração tem na sala de aula. Este autor diz-nos, ainda, que é essencial que a criança brinque com o seu próprio corpo, depois com objetos e com os elementos naturais que a rodeiam. Para além de ser fundamental para o seu desenvolvimento mental, é também essencial na estruturação da linguagem e nas capacidades motoras. Para além disto contribui positivamente para a construção de relações sociais.

Conectar as crianças com a natureza provoca efeitos positivos na sua saúde (mental e física) e bem-estar, para além de desenvolver comportamentos responsáveis relativos a questões ambientais a longo prazo. É de notar que experiências na infância que

promovam o contacto direto com a natureza influenciam, posteriormente, a atitude adulta em relação à mesma (Mustapa et al., 2014). O contacto com o exterior fortalece o sistema imunitário, contribui para a aquisição de habilidades físicas como o aumento de equilíbrio, agilidade, destreza e percepção de profundidade, ajuda a desenvolver significativamente a coordenação, e estimula o movimento do corpo (Bernardo, 2020).

A imprevisibilidade do ambiente exterior permite que a criança encontre estratégias de resolução de problemas. Na procura de estratégias, as crianças cooperam entre si, partilhando ideias e objetivos, melhorando a relação entre pares (Bento, 2015).

Tendo em conta todos estes benefícios e potencialidades do brincar na natureza, é, portanto, necessário garantir que as crianças brinquem no exterior, sem atividades estruturadas pelo adulto, dado que este contexto, por si só, oferece múltiplos recursos que potenciam e enriquecem o brincar da criança (Bento, 2015).

2.2.4. Brincar no jardim de infância

Para compreender este tema, é essencial que se aprofunde alguns conceitos, como brinquedo e jogo.

Kishimoto (1994) refere que a definição de jogo pode variar conforme a sociedade em que está inserido, podendo o seu significado mudar conforme o lugar e a época. Tal como o autor refere, o jogo já foi encarado como algo sem importância e só depois do século XVIII, o jogo ganha importância com o objetivo de educar as crianças. O jogo pode sofrer alterações, conforme o contexto social em que está inserido, assim como os valores e modos de vida. Do jogo fazem parte uma sequência de regras, sendo que cada modalidade tem o seu conjunto de regras específicas. Ao jogar, executamos as regras e ao mesmo tempo praticamos uma atividade lúdica.

Kishimoto (1994) refere que o brinquedo não tem um conjunto de regras para a sua utilização e serve muitas vezes como representação objetos reais do quotidiano, natureza e construções humanas. Os brinquedos podem ainda representar um imaginário, desde

desenhos animados, robôs, personagens de histórias, etc. No caso do brinquedo, este pode ser manipulado livremente pela criança.

Lira e Rubio (2014) afirmam que os jardins de infância devem ser dotados de espaços e recursos que permitam que a criança brinque livremente e de forma dirigida. Livre quando a criança consegue expressar e desenvolver a sua criatividade, sem interferência da parte do adulto. Dirigida quando a criança tem um objetivo previamente estabelecido pelo educador e esta brincadeira é orientada e mediada pelo adulto, sendo que este deve fazer parte deste processo. O educador é essencial nas brincadeiras, seja para incentivar ou para moderar as atividades.

Kishimoto citado por Romera et al. (2007) refere que “ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica do jogo subsidia o desenvolvimento integral da criança” (p.141).

Dito isto, é fundamental que o educador encontre um equilíbrio de atividades livres e direcionadas, uma vez que são as duas fundamentais para a aquisição de competências e aprendizagens significativas por parte das crianças. Verdade é que, por vezes, a intervenção do adulto limita a autonomia das crianças. É imprescindível que o adulto aprenda a apenas interromper as crianças caso o acrescento que essa atuação trará for superior à perda que a sua presença causará. As atividades exclusivamente direcionadas condicionam as crianças, uma vez que não lhes permitem criar, ser espontâneas e limita a sua autonomia. Por outro lado, as brincadeiras livres sem objetivos podem não desenvolver a interação e as aprendizagens desejadas. Portanto, é importante que o jardim de infância proporcione o espaço, materiais e envolvências nas brincadeiras, para que a criança consiga sentir-se livre e desenvolva a sua criatividade ao máximo. Estes fatores irão permitir que a criança se desenvolva de forma integral.

Segundo Moyles (2006), o brincar é a estratégia que a criança utiliza para se expressar, para interagir, para ampliar as experiências, para aprender a lidar com o mundo que a rodeia e para construir a sua personalidade, recriando situações do seu quotidiano. Posto isso, o educador deve proporcionar oportunidades de brincar desempenhando o papel de mediador da brincadeira, criando estratégias para o cumprimento do objetivo traçado.

Deve, ainda, observar as brincadeiras e comportamentos das crianças, de forma a conseguir avaliar o seu desenvolvimento. Moyles (2002) afirma que o papel do educador é proporcionar situações de brincar livre, tendo em conta as necessidades de aprendizagem das crianças.

A inclusão de brincadeiras na Educação Pré-Escolar é uma estratégia pedagógica que proporciona aprendizagens significativas para as crianças. Estas brincadeiras devem ter intencionalidades específicas que levem as crianças a adquirir conhecimento a vários níveis.

As OCEPE dizem-nos que o desenvolvimento da criança acontece de forma global, a nível social, cultural, físico e emocional, em que todas estas dimensões estão interligadas e se completam. Assim, o ato de brincar é visto como uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenho. Para além de se desenvolver como pessoa, a criança também se desenvolve de forma única, desenvolvendo relações com os outros e com o mundo que a rodeia. Ainda de acordo com as OCEPE, “a articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Ministério da Educação, 2016, p. 10).

O brincar deve ser, portanto, visto com a importância que realmente tem na vida da criança, pois permite o desenvolvimento da criança e aprendizagens importantes. O educador deve assumir um papel fulcral, proporcionando um ambiente educativo em que os materiais sejam diversificados, permitindo desenvolver a curiosidade da criança e responder aos seus interesses. O educador deve, ainda, dar oportunidade de a criança poder escolher como, com o quê e com quem brincar. Desta forma, “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Ministério da Educação, 2016, p. 11).

Ao articular a iniciativa das crianças com as propostas do educador, brincar torna-se essencial para desenvolver a relação entre o educador e a criança, desenvolvendo

competências sociais e de comunicação. Esta prática proporciona também a oportunidade de a criança se expressar, resolver conflitos, desenvolver a criatividade e curiosidade, que irá culminar no gosto por aprender.

2.3. Caracterização Contexto Educativo

A educação Pré-Escolar é a primeira etapa do Sistema Educativo Português e, de acordo com o decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, caracteriza-se por ser

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DGE, 1997).

O jardim de infância onde decorreu o estágio insere-se num Agrupamento de escolas do concelho de Coimbra, distrito de Coimbra. Este Agrupamento é constituído por três jardins de infância, seis escolas básicas do 1ºciclo, cinco escolas básicas com educação pré-escolar e 1.º ciclo, duas escolas básicas com 2.º e 3.º ciclos e por uma escola secundária (escola-sede), dispersas pelo território de três uniões de freguesias (Taveiro, Ameal e Arzila; Ribeira de Frades e S. Martinho do Bispo e Santa Clara e Castelo Viegas) (Educação C. N., 2014/2015). A área de influência do Agrupamento, se a entendermos como a área de residência da maior parte dos seus alunos, abrange, para além de algumas freguesias da cidade, outras freguesias da periferia urbana ou mesmo rurais, incluindo também alunos provenientes de concelhos limítrofes de Coimbra.

O Jardim de Infância apresenta instalações que permitem às crianças brincar e explorar todos os espaços à sua disposição. As instalações possuem somente um piso. A sua qualidade e condições são, salvo raras exceções, aceitáveis, encontrando-se o edifício razoavelmente conservado. Os espaços são bem arejados, iluminados e alvo de limpeza diária, proporcionando o conforto e a segurança de todas as crianças que a frequentam. Uma das maiores vantagens das instalações é o aquecimento, que nos dias frios se

encontra sempre ligado, sendo um grande benefício para o bem-estar da população que a frequenta. Entrando pelo portão principal, somos presenteados com um amplo espaço no exterior, onde as crianças têm área suficiente para diversas brincadeiras livres. Do lado direito, encontra-se, então, o edifício que incorpora o Jardim de Infância. À entrada, encontramos um pequeno hall, coberto, onde os pais entregam as crianças de manhã e, no final do dia, aguardam pelas mesmas, de forma a não prejudicar o normal funcionamento das salas. Ao caminharmos pelo corredor, para o lado direito, podemos observar diversos trabalhos realizados pelas crianças e o acesso às duas salas do jardim de infância (sala 1 e sala 2). Do lado esquerdo, para além de, à semelhança do lado direito, encontrarmos trabalhos elaborados pelos alunos, deparamo-nos com um escritório (onde se guardam documentos importantes, se encontra material que poderá ser utilizado para futuros trabalhos e onde decorrem reuniões), uma casa de banho para adultos (devidamente preparada para pessoas com mobilidade reduzida), a casa de banho das crianças (comum aos meninos e meninas), a cozinha (onde são preparadas as refeições) e o refeitório. O Jardim de Infância possui, ainda, um recreio exterior nas suas traseiras, composto por uma diversidade de pneus, triciclos e bicicletas e uma horta pedagógica. Como se pode verificar, o edifício não é de grandes dimensões. No entanto, está bem aproveitado, é acolhedor e cómodo, fazendo com que as crianças se sintam bem neste espaço.

O Jardim de Infância está localizado num sítio calmo e sossegado, tendo em conta que não é um local de passagem, onde facilmente nos abstraímos dos ruídos e agitação da cidade. Quase nos dá a sensação de que nos encontramos numa pequena aldeia. Por este mesmo motivo, para além de poderem usufruir dos espaços oferecidos pelo Jardim de Infância, as crianças frequentam assiduamente o parque da Junta de Freguesia, para brincar e andar de baloiço. Perto do parque existe um terreno que pode ser usufruído pelas crianças que o exploram ativamente, estando em contacto com a natureza. Todos estes fatores fazem do Jardim de Infância um jardim de infância de excelente qualidade.

Para além das atividades realizadas durante o período letivo, as crianças têm a oportunidade de frequentar as atividades extracurriculares: música, inglês, ioga para crianças, natação e ginástica.

Relativamente ao quadro docente, o Jardim de Infância está dotado de um corpo docente estável e experiente.

O Jardim de Infância em causa dá primazia à criança. Segundo Aida Figueiredo,

cada criança tem o direito e o dever a viver a sua infância. Infância que é única, irrepetível e que nos acompanha ao longo da vida, não apenas através do apelo a memórias, mas também pelas experiências vividas e que nos permitem ser quem somos (...) (Aida Figueiredo et al., 2017).

Este contexto supõe experiências educativas que proporcionam a exploração, contribuindo para o desenvolvimento saudável das crianças e para o aumento significativo do seu interesse pelo meio que as circunda. Todo o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no jardim de infância tem como fonte de inspiração uma abordagem multi método, predominando a Metodologia de Trabalho por Projeto, com influências do Movimento da Escola Moderna.

2.3.1. Caracterização do Grupo

A educação pré-escolar é, segundo as OCEPE “um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, artº 28 e 29)” (Ministério da Educação, 2016).

O grupo com que tive a oportunidade de estagiar é composto por vinte e quatro crianças, das quais oito são do sexo feminino e dezasseis são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Segundo as OCEPE, o facto de existirem crianças com idades diferentes “acentua a diversidade e enriquece as interações do grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Ministério da Educação, 2016, p. 24).

São notórias as diferenças de idade em relação às competências adquiridas por cada criança, quer sejam ao nível da linguagem, da sua autonomia e interesses. No entanto, é importante referir que as crianças mais novas conseguem facilmente acompanhar as mais velhas, ainda que com algum auxílio por parte da educadora ou entreajuda entre as mesmas.

É um grupo unido, onde existem brincadeira mútua e onde é visível a entreatajuda entre os seus elementos, uma vez que as crianças mais velhas se sentem responsáveis por tomar conta das mais novas, ajudando-as sempre que necessário. O grupo caracteriza-se por ser composto por crianças muito participativas, alegres, curiosas e com uma capacidade incrível de pensamento e de procurar respostas. Estas características fazem com que as crianças adiram facilmente às atividades propostas quer pelas educadoras estagiárias, quer pela educadora cooperante.

Neste grupo de crianças, é de salientar que existem crianças com algumas fragilidades no seu comportamento, o que dificulta, por vezes, o controlo total do grupo. Consequentemente, é necessário refletir e considerar várias estratégias para contornar essas situações. Não existem crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais, no entanto, duas crianças têm apoio do SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância), ou seja, apoio à família e apoio de retaguarda à educadora. Existem, ainda, quatro crianças a frequentar consultas de desenvolvimento no Hospital Pediátrico e três crianças a frequentar a terapia da fala.

Relativamente às suas preferências, o grupo elege como atividades prediletas as atividades plásticas, a leitura de livros, as brincadeiras de faz de conta e as dinâmicas no exterior, nomeadamente de contacto com a natureza. Deste modo, sempre que possível, a educadora cooperante acompanha as crianças a parques perto da instituição, deixando-as explorar autonomamente.

O grupo revela bastante interesse, curiosidade e motivação pelas atividades realizadas pela educadora cooperante, também devido aos métodos usados pela mesma. Na verdade, o entusiasmo e proveito das crianças deve-se, em parte, à educadora cooperante que tem sempre propostas diversificadas e criativas, apelando, de igual modo, à ação/intervenção das crianças, o que, a meu ver, é de extrema importância.

No decorrer do estágio, observei como se pode usufruir das experiências quotidianas, conhecidas das crianças, para começar a abordar diversos conteúdos do conhecimento do mundo, conciliando, ainda, com outras áreas, nomeadamente, artes plásticas, musicais ou dramáticas. Por exemplo, num mesmo tema, a educadora cooperante consegue

realizar atividades das mais diversificadas áreas para que as crianças, ainda que inconscientemente, comecem a adquirir determinados conceitos. Assim, conseguimos perceber que é mais interessante e motivador para o grupo complementar o dia com atividades diferentes e divertidas, mas ao mesmo tempo pedagógicas.

Sempre que uma criança não estava predisposta à realização de uma determinada atividade, a educadora cooperante não forçava. Ao invés disso, deixava-lhe o material à sua disposição, para que, mais tarde, caso sentisse curiosidade, poder experimentar. Muitas vezes, sem a educadora cooperante estar por perto ou a olhar, a criança que se recusou a realizar a atividade, sentia-se, posteriormente, desafiada a experimentá-la, apreciando do resultado.

2.3.2. Organização do espaço

Segundo as OCEPE o espaço “constitui o suporte de 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” (Ministério da Educação, 2016, p. 24).

A sala onde as crianças se encontram diariamente é uma sala repleta de cor e vida. À entrada podemos encontrar uma série de cabides com a fotografia de cada criança, onde são guardados os seus pertences diários, como mochila (com roupa suplente), o casaco, alguns brinquedos, entre outros. A sala em si é composta por um grande tapete, com almofadas (onde as crianças se reúnem quando a educadora lhes quer transmitir algo importante), uma mesa grande e duas mais pequenas (onde as crianças tomam o leite, a meio da manhã, e/ou fazem jogos de mesa, desenhos e outras atividades programadas pela educadora). Para complementar, a sala é constituída por uma diversidade de áreas: a área dos projetos (Figura 1), onde se encontrava tudo o que pertencesse aos projetos em que as crianças estavam envolvidas no momento; a área das ciências (Figura 2), onde se encontrava tudo relacionado com ciência, que as crianças traziam ou encontravam e lhes despertasse curiosidade, como pinhas, folhas, animais, entre outros; a área da casinha (Figura 3), onde as crianças podiam brincar utilizando a sua imaginação e

criatividade; a área da biblioteca (Figura 4), para onde iam as crianças que quisessem explorar livros; a área dos jogos (Figura 5), onde encontravam jogos variados para poderem brincar.

A área da ciência foi criada pela educadora cooperante para proporcionar às crianças curiosidade sobre o meio que as rodeia e, simultaneamente, promover momentos de contacto com a natureza, ainda que dentro da sala, uma vez que as crianças levavam objetos que encontrassem na natureza para, posteriormente, serem explorados e partilhados com os colegas.

Em cada uma das áreas referidas existe uma grande diversidade de material didático. Dentro dos materiais que estão à disposição das crianças existem diversos géneros de jogos, com diferentes graus de dificuldade, para atender às necessidades e interesses de todas as crianças presentes na sala. Existem puzzles, desde os mais simples aos mais complexos, jogos para estimular a memorização, jogos de raciocínio matemático, jogos de ciência e descoberta, jogos de escrita e jogos para desenvolver a criatividade (legos, pistas de carros, entre muitos outros jogos de construção). A área da casinha estimula a imaginação das crianças através de uma grande variedade de roupa e calçado, comida de plástico, telefones, máquinas fotográficas, fornos, fogões, micro-ondas e diversos outros objetos, para que as crianças possam imaginar ser quem quiserem. Posto isto, considero que a sala é bastante rica em material pedagógico e que a educadora cooperante tem as suas prioridades, quanto à aquisição dos materiais, bem definida, tomando em consideração as necessidades das crianças, o projeto curricular do grupo e os critérios de qualidade e variedade dos materiais (baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético), tendo em conta que estes são de extrema importância para a aprendizagem das crianças.

Por norma, no início do ano é feita uma aquisição geral de materiais por parte da educadora, que são guardados diretamente na sala do seu grupo. Como é um Jardim de Infância público, não tem fins lucrativos. Deste modo, para a aquisição deste material, o Ministério da Educação financia uma média de trezentos e sessenta euros anuais, somente para material pedagógico. Quanto ao material de desgaste, o agrupamento também dá uma verba anual, contudo, este dinheiro apenas pode ser gasto numa

plataforma, que nem sempre possui material adequado. A Câmara Municipal apoia, de igual modo, cada criança com dez euros para que seja gasto no restante material. Assim, no início do ano letivo, a educadora faz uma lista do material necessário para que os pais possam ir com o respetivo recibo à Câmara Municipal, de forma a receber essa verba. Na minha opinião, fazem falta na sala materiais não estruturados. Percebi isto no momento em que apareceu na sala uma caixa de papelão vazia que causou muita curiosidade nas crianças e, de facto, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p.26),

a utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade.

As paredes da sala, são de igual modo ricas em material. Encontram-se expostos trabalhos realizados pelas crianças para que elas possam observar o que têm feito e outros materiais com texturas para as auxiliar em diversas aprendizagens. A forma como são utilizadas as paredes constitui mais um ponto favorável, pois tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p.26), “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas”. E o mais importante é que todos os dias as crianças imaginam e criam espaços dentro da sala, que satisfazem a sua imaginação e criatividade e que proporcionam oportunidades para utilizarem os sentidos de diferentes maneiras. Ainda de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p.24), a organização do ambiente educativo

constituiu 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 educador reflita sobre as oportunidades

educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.

Para além do espaço interior, onde as crianças se distribuíam para brincar de acordo com os seus interesses, existem um grande espaço no exterior, onde as crianças dispõem de uma horta pedagógica. O facto de existir a horta é um aspeto muito positivo para as crianças, pois conseguem ter novas experiências e estar em contacto com a natureza. Para além disso, permite que as crianças compreendam todo o processo realizado por diversos alimentos até poderem ser consumidos pelo ser humano.

Figura 1

Área da casinha



Figura 2

Área dos projetos



Figura 3

Área dos jogos



Figura 4

Área da ciência



Figura 5

Área dos jogos



3 – Análise reflexiva

No decorrer desta experiência de ensino foquei-me em observar, compreender e analisar as oportunidades que eram dadas às crianças para brincar. Falando de uma forma geral, as crianças tinham oportunidade de brincar durante a maior parte do dia escolar. Não as privando, nem interrompendo qualquer brincadeira em que se encontrassem envolvidas.

Ao viver esta experiência, consegui observar que as crianças eram respeitadas. Tal como Dewey (1979) defendia, o brincar de forma ativa deve ser priorizado, com poder de escolha e iniciativa, onde as crianças exploram o que as rodeia de forma livre. Constatei que o brincar tinha sempre um papel primordial quando comparado a qualquer outra tarefa previamente planeada pela educadora.

Respeitando a criança e o seu direito de brincar, era facultado às crianças o tempo que assim considerassem necessário para brincar, não limitando as brincadeiras apenas a um curto período. De manhã, as crianças tinham oportunidade para escolher entre brincar ou participar em tarefas propostas pelo grupo. Na sua maioria, optava por brincar livremente. De tarde, depois de cumprida a rotina, as crianças podiam novamente envolver-se em brincadeiras espontâneas.

As tarefas e atividades incluídas na rotina das crianças eram propostas única e exclusivamente pelo grupo ou por uma determinada criança, surgindo das suas vivências e curiosidades. Era frequente a emergência de temas a investigar e aprofundar a partir de diversas descobertas feitas pelas crianças, objetos que encontrados no meio ambiente ou algum fenómeno observado que tivesse provocado curiosidade. Ocasionalmente, os temas estudados surgiam do pedido de ajuda dos pais que haviam sido confrontados com dilemas que originaram dificuldades na sua explicação. As crianças eram dotadas de liberdade para levar essas questões para a sala e partilhar com o grupo, possibilitando o envolvimento de todos e o aparecimento de novas questões que levavam ao surgimento de novos temas a pesquisar e, assim, sucessivamente.

Tal como já foi referido anteriormente, a sala estava dividida em áreas diferentes. Cada área tinha regras bem definidas. Estas regras foram propostas pelas crianças, de forma a serem conhecidas por todas para manter as brincadeiras organizadas.

Na minha perspetiva, existiam duas áreas na sala que se destacavam das restantes: a área das ciências e, consequentemente, a área dos projetos, uma vez que era frequente os projetos de sala se iniciarem a partir da exploração da primeira área. A área das ciências era vista como um espaço de natureza dentro de quatro paredes, onde as crianças tinham a oportunidade de estar em contacto com seres vivos de várias espécies, quer fossem de origem animal ou vegetal. Para este espaço ter experiências diversificadas, era pedido aos pais que contribuíssem com diversos objetos aleatórios (e.g. pedras, paus, folhas, conchas, entre outro). Para os familiares, este espaço também era visto como uma área privilegiada. Assim sendo, ficavam motivados a melhorá-lo e enriquecê-lo diariamente. A determinada altura, os pais começaram a disponibilizar kits de ciência viva adaptados à idade das crianças. Uma das experiências que considere muito relevante foi a exploração de um kit de ciência que continha ovos de um ser vivo da época dos dinossauros com o nome de *Triop*. Este kit incluía todo o material necessário para o nascimento e desenvolvimento deste ser vivo. Por conseguinte, as crianças assumiram o compromisso de alimentar e cuidar do ser vivo, atribuindo-lhes, assim, uma certa responsabilidade. A meu ver, esta experiência foi deveras enriquecedora para as crianças, uma vez que todos estiveram empenhados em dar o seu contributo, trabalhando em equipa. Para além disso, a responsabilidade e respeito por aquele pequeno ser vivo foi ampliada e generalizada ao facto de devermos preservar todos os seres vivos que nos rodeiam, compreendendo a importância de cada um deles para o meio ambiente. Para concluir, foi, de igual modo, uma atividade significativa, sendo que as crianças conseguiram acompanhar o desenvolvimento do ser vivo desde o seu nascimento à sua morte. Quando o ser vivo faleceu, as crianças sugeriram fazer uma pequena cerimónia fúnebre, enterrando o *Triop* na horta pedagógica.

No que diz respeito ao espaço em que aconteciam as brincadeiras, estes eram muito diversificados. Por um lado, a sala, que estava disposta por áreas de brincadeira, em que as crianças poderiam escolher de forma livre onde preferiam brincar, respeitando as regras de cada espaço. Por outro lado, as crianças também brincavam frequentemente no exterior da instituição, quer fosse na horta pedagógica, no parque exterior, no parque da Junta de Freguesia ou num terreno perto da escola, cujo percurso era realizado a pé. Todos estes ambientes possibilitavam diversas brincadeiras. Na horta, as crianças podiam

explorar livremente a terra, respeitando o espaço e os vegetais por elas lá plantados. O terreno junto à escola assemelhava-se a uma mata com inúmeras potencialidades educativas. Na mata, as crianças construíam as suas próprias áreas de brincadeira e exploravam-nas livremente, analisando ao pormenor todos os seus componentes. Por vezes, as crianças registavam as suas aprendizagens através de pinturas realizadas no local, com recurso a materiais que levavam da escola e, por vezes, utilizando tintas naturais feitas, por exemplo, com terra e água. No decorrer do estágio, este local foi ficando cada vez mais enriquecido com materiais não estruturados, cedidos pelos familiares das crianças (e.g. painéis, caixas...), que as crianças passaram a integrar nas suas brincadeiras. A determinada altura, construíram uma cozinha de lama que foi alvo de grande interesse por parte do grupo. Todos estes espaços foram criados pelas crianças, educadoras e pais, mas a Natureza tem também o seu papel importante. Ela contempla-nos, todos os dias, com os seus tesouros - espécies novas que surgem, mistérios que aparecem e o estado do tempo que ajuda sempre o desenrolar das brincadeiras. A educadora cooperante costumava dizer que a Natureza se adapta às necessidades e desejos de todos. E o mais importante é que todos os dias as crianças imaginam e criam espaços, que satisfazem a sua imaginação e criatividade. Cada um deles é organizado pela criança de acordo com o que ela percebe. A educadora respeita essas percepções tentando dar-lhes resposta.

Este contexto supõe experiências educativas que proporcionam a exploração e a ligação máxima com a Natureza, contribuindo para o desenvolvimento saudável das crianças e para o aumento significativo do seu interesse pelo meio que as circunda. Neste seguimento, são encorajadas a desenvolver o jogo livre e a descobrir a Natureza, dominando-a e protegendo-a. É através desta prática que se fortalecem e enriquecem em diversos aspetos, como a resistência, ações motoras básicas, resolução de problemas, promoção da autonomia e da responsabilidade, autorregulação, cooperação, entre outros. A utilização deste espaço na Natureza tem como objetivo incentivar e suscitar nas crianças, bem como nas suas famílias e comunidade educativa, o interesse pela Natureza que as rodeia, como forma de aprendizagem e desenvolvimento. Esta proposta vem contrariar a sociedade em geral, principalmente a população mais jovem, que,

atualmente permanece a maior parte do seu tempo em ambientes fechados, realizando atividades que promovem o sedentarismo. Tal como vemos nas OCEPE,

o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (Ministério da Educação, 2016, p. 27).

Ao contactar com esta realidade de experiências livres para as crianças, que não tinha visto em outras instituições pelas quais tinha passado em contexto de ensino supervisionado, foi um aspeto que me marcou de forma positiva, pois conseguia efetivamente observar as crianças a explorar, a arriscar e, sobretudo, a serem felizes. Em relação aos adultos que os supervisionavam, foi ótimo observar que permitiam às crianças serem efetivamente crianças e explorarem o meio que as rodeia sem impor limites. Estas experiências para mim, como educadora estagiária, foram extremamente enriquecedoras e de uma importância extrema, pois foi naquele momento que percebi a importância de permitir que as crianças se sujassem, tocassem em seres vivos para os observar com todos os sentidos, inventassem brincadeiras com diversos elementos da Natureza, ainda que possam à primeira vista ser perigosos (e.g. paus), entre outros comportamentos criativos e repletos de aprendizagens significativas. Consultando as OCEPE, estas dizem-nos que o

espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.

Refletindo acerca das regras que condicionam o brincar conforme o espaço em que a criança se encontra, este aspeto ainda era observável, ainda que maioritariamente dentro da sala nas áreas correspondentes. Visto que cada área tinha as suas próprias regras e materiais, não era possível as crianças brincarem dentro destes espaços com outro tipo de objetos. Aqui efetivamente as crianças não podiam brincar de forma totalmente livre, pois tinham um conjunto de regras que tinham que cumprir. Visto que existiam regras as crianças não podiam desenvolver a sua criatividade, condicionando o brincar ao espaço e tempo disponível.

Relativamente à escolha dos parceiros de brincadeira, no que diz respeito ao contexto interior, esta escolha era condicionada pelo espaço, uma vez que cada criança escolhia a área em que queria brincar e não com quem queria brincar. No exterior, as crianças procuravam de forma livre com quem queriam brincar e partilhar experiências.

Relativamente ao tempo, sabemos que “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”. Ou seja, embora haja flexibilidade no que diz respeito ao tempo, as rotinas que eram cumpridas a horas exatas, não permitia haver margem para as brincadeiras se expandirem por mais alguns minutos. No meu ponto de vista, as rotinas devem existir, mas não devem ser o nosso foco principal, podendo ser alteradas conforme a necessidade. Neste caso, se as crianças demonstrassem interesse em brincar por mais alguns minutos, deviam ser alteradas conforme as suas necessidades. As propostas das crianças deveriam poder mudar as rotinas habituais, pois os dias são ou deveriam ser todos diferentes.

Considerações Finais

Ser professor/educador é um trabalho desafiante. É ser olhado como um modelo a seguir, que é íntegro, responsável e sabe todas as respostas. Ser professor é estar em constante procura de conhecimento, aprender as novas técnicas e metodologias, tentar ser cada dia melhor. Num mundo em constante mudança, é estar sempre preparado para os desafios diários.

Este ciclo de estudos de forma formal foi extremamente importante, a nível pessoal, uma vez que me ajudou a ser uma pessoa melhor, assim como a nível profissional, sendo que me dotou de ferramentas fundamentais para poder desempenhar o meu papel como educadora. Fazendo uma retrospectiva, torna-se impossível comparar e igualar as minhas capacidades atuais com as minhas competências anteriores ao mestrado. Atualmente, posso afirmar que a minha maneira de pensar e agir se alteraram. Como educadora vejo que as crianças são seres extremamente inteligentes, capazes de nos ensinar algo diariamente, mesmo sem nos apercebermos.

O mestrado permitiu-me ter contacto com diferentes contextos de ensino, todos muito distintos. Professores mais tradicionais que ainda se regem somente pelos livros, professores mais modernos que utilizam outro tipo de ferramentas, professores que não permitem que as crianças sejam crianças e que exigem que os seus alunos estejam em constante silêncio e não lhes seja permitido pensar e ter as suas próprias opiniões. Educadoras tradicionais que querem fazer apenas atividades bonitas para mostrar aos pais e restantes educadoras que querem realmente promover o pensamento, a reflexão e a tomada de decisões nas crianças, que as permitem andar repletas de lama e tentam mostrar aos pais que as crianças são felizes desse modo e que todas essas atividades têm aprendizagens inerentes.

Felizmente, nesta experiência observei de tudo. Pessoas e atos com que me identificava e outros que me deram a conhecer exemplos de métodos que não pretendo utilizar no futuro.

As crianças são o nosso futuro, constroem-se todos os dias um pouco mais. No entanto, o seu desenvolvimento depende da forma como são educados e ensinados.

Cabe-nos a nós professores formar crianças pensantes e com ferramentas para resolver qualquer problema e contornar qualquer obstáculo que lhe possa ser colocado.

Foi um longo caminho, longo e desafiante, mas sinto-me confiante que tirei partido de todas as oportunidades que me foram proporcionadas. Levo deste curso a certeza de que o caminho é por aqui, mas que ainda é longo.

Foi duro, mas valeu a pena. Saio daqui uma profissional melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste. (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento*. http://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/conselho_geral/PEducativoAECO.pdf

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4(2), 127-140. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17517/1/Inf%c3%a2ncia%20e%20espa%c3%a7os%20exteriores.pdf>

Bernardo, J. (2020). *Abrir portas ao exterior*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/32949>

Cardona, M. (2015). *Guião de Educação- Género e Cidadania Pré-Escolar*, p. 12. https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf

Coelho, A. & Vale, V. (2017). *Reflexões em Torno do Brincar em Contextos de Educação de Infância*. <https://doi.org/10.20873/ufc.2447-4266.2017v3n6p316>

Conselho Nacional de Educação. (2014/2015). *Avaliação externa das escolas*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1075-publicacoes-cne-avaliacao-externa-das-escolas>

Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão sobre a Educação para o século XXI*. Edições Asa. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação* (4ª ed.). Companhia Editora Nacional. <https://revistas.anchieta.br/index.php/revistaargumento/article/download/634/548/>

- Dionísio, M. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal- Concepções oficiais, investigação e práticas*.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1664/1412>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Figueiredo, A., Duque, I., Migueis, M., Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., & Pinho, L. (2017). *Projeto Limites Invisíveis: Uma abordagem na Natureza*. In Helena Sá (Coord.). I Fórum cidtff Livro de Posters (p.13). UA Editora. ISBN: 978-972- 789-509-0.
<http://hdl.handle.net/10773/18088>
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Fortuna, T. (2018). Brincar é aprender. *Jogos e ensino de história*. Editora da UFRGS, 2018. P. 47-71.
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179315/001069216.pdf?sequence=1>
- Jordão, A., Martini, M., & Salomão, H. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Portal de psicologia*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 12(22), 105-128.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>
- Lima, L. (2018). *Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas*. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(Especial), 75–91.
<https://doi.org/10.21814/rpe.15077>

- Lira, N., & Rubio, J. (2014). *Importância do Brincar na Educação Infantil*. Revista Saberes da Educação
http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Lopes, P. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/17856>
- Luz, M., Oliveira, M., & Souza, G. (2011). *Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: é aprender*.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30050/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>
- Marchão, A. (2016). *Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre*
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11280/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20igualdade%20de%20g%C3%A9nero.pdf>
- Mateus, M. (2016). *Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. EDUSER: revista de educação.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6582/1/76-276-1-PB.pdf>
- Ministério da Educação. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a infância em Portugal*. <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed.

Mustapa, N.; Maliki, N.; Hamzah, A. (2014). Repositioning Children's Developmental Needs. In *Space Planning: A review of connection to nature*. Elsevier. https://www.researchgate.net/publication/276929268_Repositioning_Children%27s_Developmental_Needs_in_Space_Planning_A_Review_of_Connection_to_Nature

Neto, C. (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Faculdade de motricidade humana.

Neto, C. (2018). *A brincadeira pode ser a resposta para a maioria dos males- Entrevista* <https://www.delas.pt/carlos-neto-entrevista-brincar/familia/389874/>

Neto, C. (2018). É preciso tirar as crianças do sofá. *Jornal C- Entrevista* <https://www.cascais.pt/pessoa/carlos-neto>

Peres, A. (2004). *Formação de Professores*. FENPROF. <https://www.fenprof.pt/formacao-de-professores-0>

Rangel, M. & Gonçalves, C. (n.d). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*.

Rebelo, A. (2010). *Contribuições dos estudos de género às investigações que enfocam a masculinidade*, pp. 161-163. <https://scielo.pt/pdf/aeq/n21/n21a12.pdf>

Romera, L., Russo, C., Bueno, R., Padovani, A., Silva, A., da Silva, C., Abreu, G., Bini, I., Campos, P., Silva, Duarte. (2007). O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. *Movimento*, 13(2), 131-152. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3550/1950>

Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Smith, P. (2013). Play. *Enciclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/play>

UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança- Artigo 28º. Obtido de UNICEF: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., & Loureiro, C. (s.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2679>

Vygotsky. (1984). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf

Legislação

República, D. d. (14 de 10 de 1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86 -
Diário da República n.º 237/1986. [https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-
222418](https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418)

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República - n.º 92/2014- Serie I-
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-
lei/79-2014-25344769](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769)

