



MARTA ALEXANDRA
PEREIRA CUNQUEIRO

**BRINCAR ESPONTÂNEO EM
CONTEXTO DE CRECHE E JARDIM
DE INFÂNCIA**

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

VERSÃO DEFINITIVA

Julho, 2021

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

AGRADECIMENTOS

Com o terminar deste projeto de investigação chega ao fim um grande caminho. Foi um longo percurso, que nem sempre foi fácil pois cheguei a pensar se seria capaz de terminar ou não, mas o sonho que sempre me acompanhou e o apoio dos meus foi maior que todos os receios.

Hoje afirmo, com muita certeza, que tenho ao meu lado pessoas maravilhosas que me ajudam a ser melhor, a crescer, a confiar, a arriscar e a não desistir de sonhar.

Agradeço em primeiro lugar à minha família, destacando a minha mãe, irmã, avô e padrinhos, por todo o apoio que me deram, pelos valores que me transmitiram, por não desistirem de mim e me fazerem acreditar que é possível. Agradeço toda a paciência que tiveram naqueles dias mais difíceis e por todo o carinho que me deram sempre que precisei. Sem vocês eu não seria quem sou hoje! Vocês são o meu pilar para me tornar ainda melhor, não tenho como vos agradecer. Agradeço também à minha avó, a minha estrelinha, obrigada por olhares sempre por mim.

Quero agradecer também ao amor da minha vida, aquele que escolhi para ser o meu companheiro. Obrigada por toda a paciência que tiveste nos dias em que não estava bem, obrigada por todo o carinho e compreensão naquelas noites que não dormíamos devido à minha ansiedade, obrigada por não desistires de mim e fazeres com cada dia seja ainda melhor que o que passou. Obrigada por caminhares comigo, por cada conquista e aprendizagem que fazemos juntos, por todo o amor que me transmites. Obrigada por seres o meu pilar e estares sempre presente no bom e no mau. Amo-te pela pessoa fantástica que és e pelo que me fazes sentir. Meu grande amor, namorado, marido e companheiro para a vida.

Obrigada a todos os professores que cruzaram o meu caminho, ao longo da licenciatura e do mestrado, por todas as aprendizagens e conhecimentos que me transmitiram. Um agradecer especial à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires, pelas palavras e compreensão em todo o processo. Obrigada por todas as partilhas de conhecimento que contribuíram imenso para a minha formação e identidade profissional, ampliando o meu olhar tornando-o mais crítico e reflexivo.

Por último, quero deixar um grande agradecimento às educadoras cooperantes, às crianças e às famílias por me terem acolhido e deixado entrar nas vossas vidas. Levo-vos para sempre no meu coração!

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório de investigação tem como tema “Brincar espontâneo em contexto de Creche e de Jardim de Infância”. O estudo foi desenvolvido nos contextos de creche e jardim de infância onde realizei os estágios no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como participantes as educadoras cooperantes e as crianças das salas que acompanhei.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa, especificamente de investigação-ação. Os métodos de recolha, tratamento e análise de informação utilizados foram a observação, as notas de campo, fotografias e vídeos, análise documental e inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes. A análise e interpretação das informações recolhidas permitiu uma melhor compreensão das práticas pedagógicas das educadoras e a realização de propostas de intervenção adequadas.

As intervenções realizadas foram selecionadas de acordo com a sua pertinência e estão descritas e analisadas, sempre com o objetivo de promover a brincadeira espontânea. Ao longo da análise e interpretação das intervenções, é possível perceber que os momentos de brincadeira devem ser valorizados pois proporcionam um desenvolvimento holístico às crianças.

As principais conclusões do estudo apontam a reflexão sobre estratégias que podem ser adotadas para possibilitar momentos de brincadeira com maior qualidade, passando a existir uma maior sensibilização para os momentos de brincadeira e como estes são importantes. Através deste estudo é possível concluir que o brincar espontâneo é valorizado nas conceções e práticas das educadoras que participaram no estudo, sendo este um recurso para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Palavras-Chave: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Papel do Educador.

ABSTRACT

This research report has the theme “Spontaneous play in the context of a nursery and kindergarten”. In this way, the study was developed in the contexts of day care and kindergarten where I did the internships within the scope of the Master in Pre-School Education, having as participants the cooperating educators and the children of the rooms that I followed.

A qualitative approach was used, specifically action-research. The methods of collection, treatment and analysis of information used were observation, field notes, photographs and videos, document analysis and questionnaire surveys carried out to cooperating educators. Through the analysis and interpretation of the information collected, it allowed a better understanding of the educators' pedagogical practices and the realization of appropriate intervention proposals.

The interventions performed were selected according to their pertinence, they are described and analyzed, and they were selected according to their relevance for carrying out this study, always with the objective of promoting spontaneous play. Throughout the analysis and interpretation of the interventions, it is possible to realize that the moments of play should be valued as they provide a holistic development for children.

The main conclusions of the study point to the reflection on strategies that can be adopted to enable moments of play with higher quality, with a greater awareness of the moments of play and how important these are. Through this study it is possible to conclude that spontaneous playing is valued in the conceptions and practices of the educators who participated in the study, being this a resource for the children's development and learning process.

Key words: Play; Child development; Learning; Role of the Educator.

Índice

<i>Introdução</i>	8
<i>Capítulo I- Quadro Teórico de Referência</i>	10
1. Conceito de Brincar.....	10
2. Importância de Brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças 13	
3. Brincar espontâneo e brincar dirigido	17
4. Papel do/a educador/a de infância.....	18
<i>Capítulo II- Metodologia de Investigação</i>	22
1. Investigação Qualitativa.....	22
2. Investigação-Ação	24
3. Procedimentos de recolha e tratamento da informação	27
3.1. Observação	28
3.2. Notas de campo.....	29
3.3. Fotografias/Vídeos.....	30
3.4. Análise Documental.....	30
3.5. Inquérito por Questionário	31
3.6. Técnicas de Tratamento de Informação	32
<i>Capítulo III- Caracterização dos Contextos de Estágio</i>	33
1. Instituição A- Creche.....	33
1.1. Caracterização do Contexto Educativo	33
1.2. Equipa Educativa.....	34
1.3. Equipa Pedagógica.....	34
1.4. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	35
1.5. Grupo de Crianças.....	35
1.6. Organização do tempo e das rotinas.....	36
1.7. Organização dos espaços e materiais da sala	38
2. Instituição B- Jardim de Infância	40
2.1. Caracterização do Contexto Educativo	40
2.2. Equipa Educativa.....	40
2.3. Equipa Pedagógica.....	41
2.4. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	41
2.5. Grupo de Crianças.....	41

2.6. Organização do tempo e das rotinas.....	42
2.7. Organização dos espaços e dos materiais da sala	44
<i>Capítulo IV- Descrição e Interpretação das Intervenções.....</i>	<i>47</i>
1. Intervenção em contexto de Creche	47
1.1. Cozinha no Exterior	47
1.2. Brincar com tintas	50
Balanço global das intervenções em contexto de creche.....	52
2. Intervenção em contexto de Jardim de Infância	54
2.1. Brincar com os cubos	54
2.2. Vamos ao supermercado.....	57
Balanço global das intervenções em contexto de jardim de infância	59
3. Concepções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Inquéritos por Questionário.....	61
<i>Capítulo V- Considerações Finais.....</i>	<i>65</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>69</i>
<i>Legislação</i>	<i>73</i>
<i>Documentos Institucionais</i>	<i>73</i>
<i>Apêndices</i>	<i>74</i>
Apêndice 1- Exemplar do Inquérito por Questionário	74
Apêndice 2- Inquérito por Questionário respondido pelas educadoras cooperantes	75
Apêndice 3- Tabela sobre as concepções das educadoras cooperantes segundo as respostas ao Inquérito por questionário.....	78
Apêndice 4- Registos fotográficos da intervenção- Cozinha no exterior	82
Apêndice 5- Registos fotográficos da intervenção- Brincar com as tintas	84
Apêndice 6- Registos fotográficos da intervenção- Brincar com os cubos.....	86
Apêndice 7- Registos fotográficos da intervenção- Vamos ao supermercado	87

Introdução

O relatório apresentado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. A realização iniciou-se na unidade curricular de Seminário e Investigação e Projeto I onde, primeiramente, defini a temática que queria abordar e os objetivos da investigação a realizar.

Relativamente à escolha do tema, este surgiu a partir das observações que fazia das brincadeiras espontâneas das crianças nos estágios da licenciatura, pois era algo que me chamava bastante a atenção e me causava bastante interesse. No primeiro estágio do mestrado, realizado em contexto de creche, este interesse tornou-se mais evidente e as minhas observações foram mais atentas e pormenorizadas, e assim encontrei o tema com o qual me identifiquei, e que foi considerado para desenvolver o meu projeto de investigação. No entanto, a escolha do tema não se deve só ao que referi, mas também aos meus interesses pessoais e à minha experiência de vida, reportando ao tempo em que era criança e adorava brincar. Assim, revivi memórias de situações onde podia brincar livremente, podia ser quem quisesse e visitar lugares imagináveis, podia correr, saltar, podia ser livre e crescer.

Desta forma, tornei cada vez mais consciente a noção de que brincar é bastante importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É nos primeiros anos de vida que as crianças, ao estarem envolvidas em atividades de brincadeira, desenvolvem a sua inteligência, as emoções, as relações sociais, entre outros, e aprendem a ser e a estar na sociedade.

Como futura educadora de infância vejo os momentos de brincadeira como um meio e um recurso para as crianças comunicarem e aprenderem, e é também um excelente momento para os adultos, e particularmente as educadoras, conhecerem as crianças e os seus interesses. Apesar de o ato de brincar ser muitas vezes visto como um simples passatempo, este representa um recurso fundamental para o desenvolvimento das crianças devido à sua riqueza e às diversidades de experiências que proporciona.

Desta forma, considero e defendo que é muito importante observar e posteriormente refletir sobre o que acontece quando as crianças brincam, quando realizam o jogo simbólico imitando que cozinham, quando cuidam dos bonecos, quando põe a mesa e, deste modo, representando diversos papéis. Observar o que está para além das explorações que fazem dos espaços, do corpo e dos objetos. É necessário reconhecer as diversas competências presentes nos momentos de brincadeira.

Esta minha forma de pensar levou a que quisesse saber mais sobre o tema, ler e pesquisar sobre a sua importância e a forma de promover momentos significativos onde a brincadeira estivesse integrada na rotina.

Assim, escolhi o tema “Brincar espontâneo em contexto de Creche e Jardim de Infância”, procurando responder à questão de investigação “Como promover atividades de brincadeira espontânea em contexto de creche e jardim de infância?”.

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao Quadro Teórico de Referência onde apresento a fundamentação teórica do meu estudo, e que se encontra subdividido em quatro tópicos: perspetivas sobre brincar; contributos da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; a distinção entre brincar espontâneo e brincar dirigido; e, por fim, o papel do/a educador/a na promoção da brincadeira.

No segundo capítulo exponho a metodologia utilizada ao longo do estudo, abordando a investigação qualitativa e a investigação-ação, bem como os procedimentos de recolha e análise de informação.

No terceiro capítulo apresento a caracterização dos contextos de estágio, descrevendo as instituições onde tive a oportunidade de estagiar, as equipas, os seus projetos, os grupos de crianças que acompanhei, a organização do tempo e das rotinas, bem como, a organização dos espaços e dos materiais.

Já no quarto capítulo exponho a descrição e a interpretação das intervenções realizadas ao longo do período de estágio em creche e em jardim de infância, bem como apresento um balanço das mesmas. Neste capítulo também faço uma interpretação das respostas dadas pelas duas educadoras cooperantes ao inquérito por questionário, desenvolvido com o intuito de compreender melhor as suas conceções sobre brincar.

Por último, no quinto capítulo, apresento as considerações finais com o intuito de sintetizar o meu percurso e apresentar as principais conclusões do relatório. Enuncio os meus altos e baixos, e as diversas aprendizagens e conquistas que realizei. Faço uma reflexão pessoal sobre as minhas perspetivas enquanto futura profissional da educação, sendo que todo o caminho académico que já percorri, permitiu que adquirisse diversos conhecimentos e que cimentasse a minha identidade profissional como educadora de infância.

Capítulo I- Quadro Teórico de Referência

1. Conceito de Brincar

Brincar é um direito de todas as crianças e é reconhecido na Declaração Universal dos Direitos das Crianças e na Convenção sobre os direitos da Criança. O artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos das Crianças salienta que “a criança deve ter a plena oportunidade de brincar” (ONU, 1959, p. 2). Já a Convenção Sobre os Direitos da Criança, enuncia no artigo 31º que as crianças têm o “direito ao repouso e aos tempos livres, direito à participação em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989, p. 22).

Sabe-se que brincar é uma atividade que as crianças fazem desde muito cedo e este é um conceito bastante complexo que pode ter vários significados e perspectivas, de acordo com diferentes autores. Segundo as OCEPE, brincar é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.10), sendo que durante muito tempo as brincadeiras das crianças eram vistas como uma atividade sem muita importância que só servia para estarem entretidas. Este pensamento foi-se alterando e atualmente brincar é entendido como algo imensamente importante, tal como refere Silva (2018)

“o brincar na infância não é simplesmente um “passatempo” para distrair as crianças, mas pelo contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa um lugar de extraordinária importância na educação das crianças da primeira infância enquanto fator de amadurecimento e desenvolvimento global e específico” (p.64).

Segundo Smith (1984, cit. in Moyles, 2002) apesar da importância do conceito de brincar, nem sempre é fácil conseguir uma definição simples e inclusiva. Isto não deve cingir o conceito de brincar a uma atividade cujo único objetivo é criar diversão e prazeres, mas sim compreendê-lo como algo promotor de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Pais (1992) existem três ideias principais relativamente ao brincar: primeiro a ação, o desenrolar da brincadeira em si; segundo a liberdade, sendo uma atividade não estruturada; e terceiro o prazer, algo que a criança tem satisfação em fazer.

A ideia de brincar como sendo uma atividade prazerosa é também destacada por Kishimoto (2010) ao referir que brincar é “uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 4).

Quando abordamos o conceito de brincar incluímos um conjunto de aprendizagens que são necessárias para o desenvolvimento e conhecimento das crianças. Brincar promove as interações criança/criança e criança/adulto, e também possibilita que as mesmas conheçam o meio que a rodeia, através do contacto com os animais e a natureza. Tal como referem Kishimoto e Preyberger (2012) “brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender o universo”. Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar encontramos a mesma opinião, ao referirem que brincar é “uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

De acordo com Vygotsky (1987), brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade se integram na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, adultos e crianças.

Para Ferland (2006), brincar é uma descoberta do ambiente envolvente e é através das brincadeiras que as crianças vivem experiências únicas em diversos aspetos. De facto, brincar é um processo muito importante para o desenvolvimento das crianças, sendo algo bastante complexo em que a criança só aprende se o fizer. Segundo Brougère (s.d, cit. in Kishimoto, 2002), brincar precisa de ser algo com significado para a criança, pois é necessário que esta brinque e que ao fazê-lo este tenha sentido para si. Também Barriga (2010) menciona que brincar é uma forma de entendimento do mundo e uma forma de comunicação, sendo uma ação que faz crescer. É através da brincadeira que as crianças expressam as ideias ou pensamentos relativos ao seu meio envolvente e começam, assim, a compreendê-lo.

Fontana e Cruz (1997) defendem 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” (p. 139).

De facto, brincar é uma ação que a criança exerce quando está no processo de autoconhecimento, bem como no processo de conhecimento de todo o meio que a envolve. É uma necessidade da criança desde que interage com o próprio corpo, com os outros e com os brinquedos. Ferreira (2004) explica que brincar é uma atividade em que as crianças se expressam refletindo sobre as suas relações sociais, mostrando o

seu papel na interação com os outros, assim “(...) brincar é também uma oportunidade para as crianças se expressarem relativamente às suas relações sociais” (p. 201).

Brincar é uma atividade característica da infância, sendo algo bastante vantajoso para o crescimento das crianças, pois torna-as capazes de vivenciar as mais diversas experiências que vão contribuir para o seu desenvolvimento no futuro (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008). Portanto, é através do brincar que as crianças aprendem a respeitar-se a si próprias e aos outros (Fantacholi, 2011). A partir desta interação com os outros e com o meio envolvente, as crianças passam a compreender melhor a sua cultura e a integrarem-se na mesma (Gomes, 2010).

É muito importante ressaltar que a brincadeira não é uma simples recordação do que as crianças “veem os adultos fazer, não reproduzem fielmente o sucedido na realidade. O que se verifica é uma transformação criadora do percebido, para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança, ou seja, uma reinvenção da realidade” (Gomes, 2010, p. 46).

Desta forma, brincar tem um papel muito importante na vida das crianças, pois é através desta atividade lúdica que as mesmas aprendem a conhecer-se, aumentando a sua capacidade de memória e relação causa-efeito. Também com esta atividade a criança sente-se encorajada a resolver os seus problemas, a apoderar-se da linguagem oral, escrita e verbal, a manipular diversos materiais, ganhando competências manipulativas e adquirindo competências motoras e sociais. Segundo Paiva (1995), através da brincadeira travam-se amizades, aprende-se a respeitar os outros, compreende-se a importância de respeitar as regras e descobre-se as diversas potencialidades do próprio corpo e dos cinco sentidos.

Neto, Barreiros e Pais (1989, cit. in Morgado, 2018) consideram o ato de brincar como uma linguagem universal que atua como forma facilitadora da vivência em sociedade. Associam ainda à brincadeira “o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos” (idem, p. 14). Assim, esta linguagem liga-se ao que Neto e Lopes (2018) consideram que ao brincar, é reforçado o jogo de exploração e dinamizada uma linguagem universal “que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas. Está presente em todo o lado e principalmente no desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida” (p. 23). Reforçam ainda que brincar é “procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar a segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, perceptivo, simbólico e social” (idem, p. 17). Afirmam também que brincar implica uma adaptação ao imprevisto através de múltiplas ações que mobilizam o corpo e a relação com os outros.

2. Importância de Brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Atualmente é possível afirmar que brincar representa um papel muito importante no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, pois as brincadeiras, para além de momentos prazerosos, são veículos afetivos que promovem diversas aprendizagens.

Através do ato de brincar é possível observar como as crianças se desenvolvem, pois nas brincadeiras a criança exprime o que é difícil, por vezes, expressar por palavras. Assim, “o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.177).

É fundamental que o ato de brincar esteja presente na vida das crianças, não só em casa como nas Creches e Jardins de Infância, assim, o Manual dos Processos Chave da Segurança Social aponta a promoção da brincadeira no espaço e no tempo, referindo que brincar é uma atividade extremamente importante para o desenvolvimento holístico das crianças e deve ser permitida e incentivada em todas as instituições, pois “(...) só assim lhes é possível desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornarem independentes face aos desafios futuros (...)” (p.2).

Segundo Oliveira (2014) “a brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo” (p.164). Desta forma, a criança cria experiências de forma positiva que são benéficas para a sua aprendizagem e desenvolvimento. A brincar a criança desenvolve o saber-fazer, o saber-ser e os saber-estar, pois aperfeiçoa atitudes e conhecimentos necessários ao seu relacionamento social.

De acordo com Azevedo (2013), a criança é um sujeito ativo que brinca e pensa sobre a sua ação, sendo um sujeito social, porque nada do que acontece durante a brincadeira faz sentido sem que seja dialogado nas interações com os outros. É também um sujeito criativo, porque é a partir desta interação que a criança consegue dar significado e sentido ao mundo que a rodeia.

Através do ato de brincar a criança começa a compreender o mundo físico e social em que está inserida, os objetos, bem como a si e aos outros, começando a

expressar a sua identidade e individualidade. Desta forma estabelece uma relação com a realidade pois "(...) desde os primeiros anos de vida, os jogos e as brincadeiras são nossos mediadores na relação com as coisas do mundo" (Haetinger, 2005, p. 82).

Quanto maior for a oportunidade disponibilizada para que as crianças gozem a sua liberdade de promover a fantasia e a imaginação para brincar, sob todas as suas formas, mais se processará o seu desenvolvimento, pois é através da brincadeira que a criança se conhece a si própria, aos outros e ao mundo, pois

"ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel dos outros na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal" (Oliveira, 2014, p. 164).

Devemos sempre respeitar as crianças e perceber o significado e a importância que brincar tem nas suas vidas. Ao brincar, a criança desenvolve-se, expressa-se, experimenta, testa os brinquedos, testa-se, descobrindo-se, percebendo o outro, explorando o objeto, partilhando, competindo e fazendo escolhas, sendo que "o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo" (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

Cordazzo e Vieira (2007), referem-se à brincadeira como "uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial" (p. 94).

No que diz respeito à aprendizagem, Vygotsky considera que este é um "processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo de maturação do organismo (...)" (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008, p. 179). Estas aquisições das crianças surgem nos momentos de brincadeira, sendo "uma situação privilegiada de aprendizagem infantil" (Wajskop, 1995, p. 67).

As brincadeiras influenciam todo o desenvolvimento da criança, como referem Rolim, Guerra e Tassigni (2008) "o brincar estimula a criança em várias dimensões como a intelectual, a social e a física" (p. 177). Segundo Gomes (2010),

"o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção" (p.46).

A brincadeira permite à criança tomar consciência do mundo que a rodeia, desenvolve a linguagem, contribui para o desenvolvimento muscular por exemplo, no exterior, quando corre, quando se deita e levanta do chão, sobe e desce o escorrega entre outras movimentações. Desenvolve os sentidos, pois a criança vê o mundo real, ouve diversos sons, cheira as flores, pode provar e sentir. Como referem Post & Hohmann (2011), as crianças “ouvem, cheiram, sentem, ou veem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade” (p. 161), assim,

“a inter-relação do homem com a natureza apresenta grande importância em sua vida, trazendo-lhe inúmeros benefícios, tanto emocionais como funcionais. Em se tratando de crianças, o contacto com a vegetação tem ainda mais impacto, de modo que a interação com a natureza influencia o desenvolvimento e também auxilia a aprendizagem, atuando em duas frentes (Fedrizzi, 2013, cit in Horn, 2017, p. 86).

A nível físico, brincar traz imensas vantagens, é uma ação livre que permite que as crianças conheçam o seu corpo, pois o brincar dá às crianças “a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações” (Moyle, 2002, p.22). Kishimoto (2010) também defende que os bebés e as crianças mais novas utilizam o corpo “(...) como instrumento de conhecimento (...)” (p. 5), pois exploram o meio envolvente através do mesmo. Contribui, também, para o desenvolvimento muscular, pois quando a criança desloca e levanta objetos desenvolve a coordenação óculo-manual, quando coloca um objeto em cima do outro desenvolve o equilíbrio, pois estas “gostam de entrar dentro de caixas, em buracos, túneis, passagens estreitas; apreciam empurrar, puxar, subir, encaixar, empilhar” (Kishimoto, 2010, p.4). Desta forma, brincar também promove diversas aprendizagens ligadas às áreas curriculares, como por exemplo a matemática, a linguagem, o conhecimento do mundo, entre outros.

A nível intelectual, brincar é um dos meios que as crianças utilizam para expressar as suas emoções e sentimentos. Enquanto a criança brinca conhece-se a si e aos outros. As brincadeiras permitem o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação e da curiosidade. A persistência e a concentração estão intimamente ligadas às brincadeiras da criança, permitindo que esta tome consciência do mundo que a rodeia, aprofundando os seus conhecimentos. Assim,

“brincar é uma das actividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais” (Lopes, 2006, cit in Salomão, Martini & Jordão, 2007, p. 3).

Enquanto a criança brinca, vai-se conhecendo a si, aos outros e ao mundo, tal como referem Silva e Sarmiento (2017) “a brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo, e ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (p.42).

Por último, a nível social, brincar permite à criança conhecer os diversos modelos sociais existentes e os valores implícitos neles. Deste modo, a criança ao conhecer o mundo e os outros, tem a possibilidade de se integrar socialmente desenvolvendo diversas interações.

Ao interagir, a criança aprende a lidar com os seus pares e desenvolve comportamentos sociais, aprendendo a dividir os espaços e os materiais, promovendo a cooperação, a amizade e a solidariedade. Segundo Hohmann e Weikart (2003) “as interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permite-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros” (p. 574). Assim, brincar permite “comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais (...)” (Moyles, 2002, p. 36).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016),

“numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas e o domínio progressivo da expressão oral” (p.11).

Brincar é assim uma estratégia potenciadora de múltiplas aquisições, em diferentes domínios de desenvolvimento das crianças. As mesmas autoras referem ainda que brincar permite

“(...) colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Vygostky (1991) é um autor bastante importante para compreender o desenvolvimento social da criança, tendo formulado o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Este autor defende que existem dois níveis de desenvolvimento presentes no processo de aprendizagem das crianças: o nível de desenvolvimento real, que está ligado às aprendizagens que a criança já adquiriu e que lhe permite realizar tarefas de forma independente e sem ajuda; e o nível de

desenvolvimento potencial que diz respeito às aprendizagens que a criança vai adquirindo através da interação que estabelece com um adulto ou uma criança.

Assim, é entre estes dois níveis de desenvolvimento que Vygostky (1991) identifica a Zona de Desenvolvimento Proximal e é aqui que, com a ajuda de um adulto, ou dos pares, a criança é capaz de realizar e compreender tarefas, que sozinha não iria conseguir. Desta forma, brincar com outras pessoas permite que as crianças aprendam em conjunto, com a sua diferença de níveis de desenvolvimento, conhecimento e pontos de vista.

3. Brincar espontâneo e brincar dirigido

Moyles (2002), faz uma distinção entre dois tipos de brincar, o brincar espontâneo e o brincar dirigido. A autora refere que, numa fase inicial, a criança necessita de investigar e explorar os objetos por si mesma, realizando as ações que quiser com os mesmos, pois a brincadeira espontânea faz com que a criança seja “(...) o precursor de brincar mais desafiador (...)” (p. 25). Salaria, ainda, que é com este tipo de brincar que explora todos os materiais da maneira que entender. No entanto, considera igualmente importante que numa segunda fase exista a intervenção do adulto, de modo a que, o mesmo enriqueça essa exploração promovendo novas experiências à criança de forma a permitir que esta adquira novos conhecimentos e habilidades. Também Spodek e Saracho (1998) partilham da mesma opinião, ao referirem que o adulto, através do brincar dirigido, introduz também a aprendizagem de diversos conteúdos.

Segundo Ferland (2006) a brincadeira espontânea está ligada à iniciativa da criança que decide o que quer fazer, com quem e como, sem que exista uma indicação por parte de adulto. A brincadeira dirigida parte de indicações e/ou regras específicas do adulto.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar valorizam a ideia do brincar espontâneo e propõe que o/a educador/a crie um ambiente educativo em que a criança “dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidades”, bem como terem a “oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Assim, permitimos que as crianças desenvolvam os seus próprios interesses, que se tornem autónomas correndo riscos, que saibam tomar decisões e resolver os seus problemas. As autoras também fazem referência ao brincar dirigido, defendendo que o adulto deve observar e envolver-se nas brincadeiras, sem intervir nas iniciativas das crianças, conseguindo identificar os

seus interesses e partindo disto planejar proposta que os alarguem e aprofundem, encorajando-as e colocando-lhes desafios (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As crianças devem ter a liberdade de escolher as suas brincadeiras, sendo que podem ser brincadeiras individuais ou em grupo, dependendo do que desejam. Wajskop (1999) defende que em ambas as situações as crianças exploram o mundo e ao mesmo tempo conhecem-no. Acrescenta ainda que “a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (p. 33). De facto, é durante as brincadeiras em grupo que surgem alguns conflitos, pois todas as crianças têm diferentes formas de ser, de pensar e de agir. A partir destes conflitos, durante as brincadeiras, surgem as oportunidades de as crianças resolverem problemas sozinhas.

Posto isto, a brincadeira espontânea é aquela que surge por iniciativa das crianças e das suas vontades, tendo em conta que “a liberdade de ação da criança é condição essencial da expressão lúdica. Sem ela, a cultura lúdica deixa de existir” (Kishimoto, 2013, p. 25). Esta é, na infância, uma experiência enriquecedora através da qual a criança estimula o desenvolvimento de diversas competências, tais como, sociais e criativas, desenvolvendo ao mesmo tempo o conhecimento e a compreensão do mundo que a rodeia.

Kishimoto (2010) refere que “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (p.1). Através do brincar espontâneo as crianças fazem descobertas e estas promovem ações que, ao serem valorizadas, tornam as crianças mais confiantes quanto as suas capacidades e potencialidades, permitindo que sejam mais motivadas para aprenderem e crescerem.

Já o brincar dirigido é uma atividade que o adulto planeia e comanda, no qual organiza os materiais que serão utilizados, o tempo de duração e qual o papel que cada uma irá tomar. Desta forma, os adultos são aqueles que regulam as interações das crianças, tendo como objetivo específico a aprendizagem de alguns conteúdos e competências.

4. Papel do/a educador/a de infância

O educador de infância tem um papel muito importante no que diz respeito às brincadeiras das crianças, principalmente o papel de observador. Assim, o educador deve sempre ter atenção à brincadeira, pois através da sua observação é mais fácil

compreender “as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 177). Também, segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, a observação é bastante importante “com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem”. Com isto, o educador deve ter consciência do papel da brincadeira para o desenvolvimento holístico das crianças, valorizando-a e incluindo-a nas suas práticas. Desta forma desempenha um papel muito importante na gestão das brincadeiras e segundo Hohmann e Weikart (2003), este deve respeitar algumas regras, tais como:

- a) Procurar aberturas naturais nas brincadeiras, sendo que “um adulto pode geralmente, juntar-se à brincadeira exploratória de uma criança sem a perturbar, simplesmente explorando os mesmos materiais de forma idêntica à dela” (p. 316);
- b) Juntar-se a crianças que brincam pondo-se ao seu nível físico, por exemplo quando uma criança está sentada no chão a brincar o educador deve juntar-se a ela sentando-se também no chão, com isto

é interessante notar que quanto mais os adultos tomam a iniciativa de se juntarem à brincadeira das crianças de uma forma respeitadora, mais as crianças estão aptas a convidá-los. Os investigadores relatam que quando as crianças veem os adultos a assumir um papel nas brincadeiras, aprendem que eles estão dispostos a brincar” (idem, p. 317);

- c) Brincar em paralelo com as crianças, utilizando os mesmos materiais que elas usam e utilizá-los da mesma forma ou de forma semelhante;
- d) Brincar com as crianças como companheiro, entrando no espírito da brincadeira tendo um discurso e ações que se adaptem à mesma, não alterando as regras já impostas pelas crianças. O educador deve ainda conduzir as crianças a apoiarem-se umas às outras durante as brincadeiras, com o intuito de reconhecerem as capacidades de cada uma e levando a que brinquem de forma cooperativa, pois “a chave é a parceria – adultos a funcionarem como iguais e como seguidores” (idem, 2003, p. 318);
- e) O educador deve sugerir novas ideias que se interagem nas situações lúdicas que estão a acontecer, assim estimula o pensamento e o raciocínio das crianças para que exista “uma expansão da brincadeira e, conseqüentemente, a sua compreensão” (idem, 321). A partir destas ações o educador procura oportunidade para dialogar com as crianças com o intuito de as acompanhar, respeitando as suas orientações e fazendo com que mantenham o diálogo, pois “quando mais as crianças conversam, mais colocam em palavras os seus

próprios pensamentos e experiências e mais se envolvem na interpretação e compreensão do seu mundo” (idem, p. 322);

- f) Deve procurar oportunidades naturais para conversar, as crianças que “interromperem, completarem, ou mudarem os seus planos podem achar que conversar com um adulto as pode ajudar a clarificar aquilo que fizeram ou aquilo que pretendem fazer em seguida” (idem, p. 322);
- g) Deve, também, responder às indicações de conversa das crianças, para que as mesmas se dirijam aos adultos dando o primeiro passo para os envolver nas conversas;
- h) O educador deve conversar com as crianças como um companheiro, onde “tenta passar o controlo da conversa para as crianças, sempre que têm oportunidade” (idem, p. 324).
- i) É muito importante que o educador coloque perguntas com sensibilidade, pois existem questões que podem finalizar conversas e outras que podem estimulá-las.

Desta forma, brincar deve ser visto com seriedade e como uma atividade com diversas potencialidades, sendo que “é necessário que o educador insira 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” (Girardi et al, 2004, p. 221).

O educador deve participar nas brincadeiras das crianças, não sendo visto como alguém que diz o que fazer e como fazer, mas sim, como alguém que participa e interage nos diversos momentos do brincar, tal como refere Gomes (2010), pois para “além de elevar o nível de interesse da brincadeira, a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação das crianças” (p. 46). Com isto o educador intensifica as interações criança/criança e adulto/criança.

Kishimoto (2003) defende que “(...) os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são fatores que dependem basicamente do currículo proposto” (p. 139). Desta forma, compete ao educador organizar os meios educativos necessários ao desenvolvimento integral das crianças a nível psicomotor, afetivo, intelectual, social e moral, tendo sempre em atenção os interesses e as motivações das crianças. Deve, assim, estimular a imaginação e criatividade das crianças, pois segundo Bomtempo (1997, cit. in Cordazzo & Vieira, 2007) devemos orientá-las para que o seu lado espontâneo surja sempre,

proporcionando um ambiente rico para a brincadeira, explorando diferentes linguagens que a brincadeira possibilita.

Desta forma, devem ser criadas áreas de interesse permitindo que as crianças brinquem de forma diversificada, em diferentes contextos e com diferentes materiais. O educador deve empenhar-se na criação de um ambiente em que brincar assuma um papel de destaque, proporcionando tempo para brincar com diversidade de oportunidades e experiências, em que a criança se sinta confiante em explorar o espaço que a rodeia. Segundo Kishimoto (2010), “(...) o vínculo afetivo e carinhoso com o adulto é a primeira condição (...)” para que as crianças se sintam seguras nas suas explorações.

Segundo o Movimento da Escola Moderna existe uma forma específica de organizar os espaços da sala. Cada área dá oportunidade às crianças de explorarem e experimentarem vários tipos de materiais em diferentes contextos. De acordo com Folque (1999), este modelo assenta em três condições fundamentais, “grupos de crianças de idades variadas; existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (p. 7). Relativamente à terceira condição, este modelo apoia-se na necessidade de dar tempo às crianças para brincarem de forma a permitirem a exploração de ideias e materiais. Desta forma, existe a possibilidade de questionar e interrogar as crianças. Segundo Folque (1999), estas interrogações permitem ao educador propor projetos e observar o que as crianças pensam sobre o mundo. Folque (1999) evidencia que a partir destas interrogações a criança começa a envolver-se no mundo e a compreender melhor o que a rodeia.

No que diz respeito à organização temporal, o educador deve disponibilizar na rotina tempo para as crianças desenvolverem as suas brincadeiras espontâneas. Devem ser propostas atividades, mas estas não se devem sobrepor-se ao brincar espontâneo, pondo-o em segundo plano.

Por fim, existem alguns fatores fundamentais ligados ao papel do educador relativamente ao brincar, este deve ter em atenção os materiais, o espaço, o tempo e a sua intervenção nas brincadeiras. É muito importante que o educador compreenda a brincadeira como algo que potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento, criando intencionalidades pedagógicas integrando os momentos de brincar. De facto, devem existir momentos que valorizem o ato de brincar espontâneo. O educador deve, também, observar estes momentos com o intuito de conhecer cada criança e a sua identidade, refletindo sobre o que observou e tendo consciência que brincar é “(...) a essência da infância” (Silva, 2010, p. 11).

Capítulo II- Metodologia de Investigação

Neste capítulo irei apresentar a fundamentação teórica da metodologia de investigação. Começo por abordar a investigação qualitativa e a investigação ação. Posteriormente apresento, também, os procedimentos de recolha e tratamento da informação utilizados ao longo da investigação.

1. Investigação Qualitativa

Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002) “a investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas” (p. 1037).

O principal objetivo desta metodologia qualitativa é compreender melhor “(...) o comportamento e experiências humanos. (...) compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70).

Ao longo dos tempos foram atribuídos diversos significados a este tipo de investigação (Aires, 2011). A investigação qualitativa pode ser descrita como sendo um termo genérico que junta diferentes estratégias de investigação, as quais partilham determinadas características (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, o investigador, o objeto de estudo e a metodologia deverão estar interligados para que o objetivo da investigação seja alcançado.

A investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais segundo Bogdan & Biklen (1994), mas os mesmos autores salientam que nem todos os estudos de natureza qualitativa têm que evidenciar essas características, afirmando que existem estudos onde não se evidenciam.

Podem-se identificar cinco características da investigação qualitativa segundo Bogdan & Biklen (1994):

1. uma primeira característica é o uso de uma metodologia naturalista, no sentido de que o investigador frequenta os locais e convive com os sujeitos onde ocorrem os fenómenos de estudo que pretende analisar, que são observados no ambiente em que acontecem, sem que o investigador os manipule. Logo, “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47);

2. A segunda característica identificável é a capacidade de o investigador recorrer aos dados descritivos, os quais são as palavras ou imagens, que não são recolhidos sobre a forma de números, mas sim de “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48-49);
3. Como terceira característica salienta-se o facto de os investigadores se focarem mais no processo que os irá conduzir ao produto final, ou seja, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49);
4. A quarta característica demonstra que os investigadores que utilizam as metodologias qualitativas não se preocupam em encontrar evidências com o intuito de afirmarem hipóteses construídas antes do início do estudo, ou seja, não é possível reconhecer o que é realmente relevante antes de se realizar a investigação. Na medida em que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50);
5. A última característica, defende que durante a investigação os investigadores encontram-se num processo contínuo de questionamento aos sujeitos que são o alvo de estudo, para compreender as suas perspetivas de sentido (Bogdan & Biklen, 1994). O facto de existir uma aproximação entre investigador e ‘objeto’ de estudo permite que haja diálogo entre ambos e que o observador não seja considerado um elemento neutro, assim “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

A investigação qualitativa é uma investigação científica, pois constitui-se como uma atividade intelectual e organizada, disciplinada e rigorosa (Gonçalves, 2010, cit in Alves & Azevedo, 2010). Por outro lado, Armal, Ricón e Latorre (1992, cit in Alves & Azevedo, 2010) referem que a investigação qualitativa conjuga “(...) a vertente filosófica e o conhecimento científico” (p. 49).

A investigação qualitativa, em educação, apresenta-se em diversas formas e é orientada a partir de vários contextos (Bogdan & Biklen, 1994). Esta “consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas (...)” (Amado, 2014, p. 15).

Com a investigação qualitativa pretende-se encontrar soluções que promovam a resolução de problemas, para tal o investigador deve assumir-se como observador, participativo e intervir nos contextos de estágio, tendo, também, a capacidade de questionar aquilo que observa não tendo a função de provar ou formular hipóteses. Na investigação qualitativa, “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística” (Bell, 1997, p. 20).

Desta forma, o processo de investigação apresenta uma grande responsabilidade no/a investigador/a, sendo que é a partir da observação, registos, pesquisa e análise que é realizado.

Segundo Denzin (1994, cit in Aires, 2015) todo o caminho deste tipo de investigação surge do campo para o texto, e do texto para os leitores. Isto acontece, pois tudo começa a partir das pesquisas realizadas em terreno que permitem a elaboração dos textos, e estes quando finalizados, tornam-se documentos que apresentam definições, interpretações e versões científicas discutidas entre os participantes da investigação, permitindo a chegada ao leitor de forma pública.

Desta forma é necessário a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a nossa forma de agir, com o intuito de construir estratégias que tragam melhorias no quotidiano profissional.

2. Investigação-Ação

Segundo Quintas (1994, cit in Fernandes, 2006), a investigação-ação surgiu nos anos quarenta, enquanto estavam a ser desenvolvidos “dois programas de investigação distintos e independentes”, no que diz respeito ao desenvolvimento do comportamento individual “no domínio da psicologia social” (p. 3).

O termo investigação-ação deve-se a Kurt Lewin (1890-1947), o qual baseou a sua investigação na “importância do contexto social para se compreender o indivíduo” (Fernandes, 2006, p. 3).

Depois da 2ª guerra mundial, com o objetivo de ajudar os indivíduos a “lidar com os problemas sociais e psicológicos resultantes da guerra” (Fernandes, 2006, p. 3), utilizou-se a metodologia desenvolvida no Instituto Tavistock, tendo como objetivo analisar os distúrbios desenvolvidos pelos indivíduos, como os prisioneiros de guerra e as restantes vivências de situações traumáticas.

Já nos anos setenta surgem novos estudos sobre a investigação-ação que vêm trazer modelos distintos e “alternativos à investigação educativa tradicional” (Fernandes, 2006, p. 3).

Mais tarde Argyris & Schön (1985) tornam-se nos “principais autores a retomar e desenvolver os conceitos de investigação-ação” identificando-a como “uma abordagem científica específica”, que proporciona ao investigador a criação de novos conhecimentos sobre o sistema social e, assim, provocar mudanças nos contextos que estuda (Fernandes, 2006, p. 3).

A investigação-ação recorre a um conjunto de procedimentos, que promovem conhecimentos, introduzem mudanças e formam competências nos participantes. Contudo, como não existe consenso entre autores, não é possível encontrar uma única definição, sendo importante salientar que o objetivo da investigação-ação é “a reflexão sobre a ação a partir a mesma” (Fernandes, 2006, p. 4). Este tipo de investigação tem como objetivo contribuir para a melhoria das situações e resolução dos problemas que estão presentes nos contextos (Amado, 2014).

Parte da identificação de um problema, passa pela investigação em relação ao mesmo e culmina numa melhoria/resolução na ação. Assim, “a investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano” (Tuckman, 2000, p. 20).

Desde a observação até à identificação das estratégias para solucionar/melhorar o problema da investigação, deve existir um “(...) particular cuidado na seleção das fontes e na análise crítica dos dados recolhidos, procurando exercer um controlo atento sobre as próprias interpretações, por meio de uma fundamentação consistente e da triangulação interpretativa, (...)” (Correia, 2018, p. 17).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação-ação apoia-se numa recolha de informações de forma sistemática, com o objetivo de promover mudanças sociais, sendo uma investigação aplicada, uma vez que o investigador se envolve ativamente. Por sua vez, Johnson (1993, cit in Amado, 2014) partilha da mesma opinião, dizendo que a investigação-ação é uma “investigação deliberada e orientada-para-a-solução” (p. 188).

Kemmis (1984, cit in Coutinho, *et al.*, 2009) acrescenta ainda que a investigação ação é “uma ciência prática e moral”, assim como “uma ciência crítica” (p. 360).

Por sua vez, Bartalomé (1986, cit in Coutinho, *et al.*, 2009) vê a investigação ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e

a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (p. 360).

Já Matos (2004, cit in Fernandes, 2006), defende que esta investigação pode ser caracterizada como uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (p. 7).

Por seu lado, Alarcão (2000) afirma que a investigação-ação, para ser considerada investigação, tem que produzir novos conhecimentos, ser intransigente e estar acessível ao público, pois só se encontrando disponível para a comunidade é que existe a possibilidade de “ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (p. 8).

Amado (2014) acredita que “durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação” (p.188), proporcionando um aumento de conhecimento aos investigadores e às restantes pessoas envolvidas no projeto.

Por fim, para Coutinho, et al. (2009), esta metodologia é a mais adequada para proporcionar mudanças nas instituições educativas e nas práticas dos profissionais de educação, sendo a metodologia mais capaz para acompanhar os tempos modernos.

Tendo em conta tudo o que referi e li, considero que ao realizar esta investigação também serei sujeito da minha própria ação, pois existe uma investigação a par de uma intervenção com os grupos de crianças dos contextos. Além disso, a investigação-ação não se limita apenas a investigar teoricamente as práticas educativas, mas sim a observar, refletir e compreender o que poderá e/ou deverá ser melhorado, inclusive, na própria ação do investigador.

As características da investigação-ação variam “consoante o acento é colocado na investigação ou na ação”, como defende Amado (2014, p. 194). No entanto, alguns atributos são partilhados por todas as modalidades do estudo. Desta forma, segundo Amado (2014) as características fundamentais da investigação-ação são as seguintes:

1. Cíclica, pois a investigação envolve uma espiral de ciclos traduzindo-se nas diversas fases de identificação do problema, recolha de dados, bem como a sua análise e reflexão, e posterior redefinição dos problemas;
2. Auto avaliativa e autorreflexiva, traduzindo-se a partir da redefinição dos problemas, porque as modificações são continuamente avaliadas de modo a produzir novos conhecimentos;

3. Interventiva e prática, decorrente da recolha de dados posterior ao diagnóstico prévio, pois não se limita a descrever uma realidade, mas que intervém nessa mesma realidade;
4. Colaborativa, relacionando-se com o grau de intervenção dos diversos intervenientes da investigação, em que o investigador não é um agente externo que realiza a investigação com pessoas, mas sim um co investigador com e para com os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.

Segundo Amado (2014), as características da investigação-ação assentam num modelo espiral cíclico, com um carácter auto avaliativo e autorreflexivo por parte do investigador, e com um carácter prático e interventivo partindo das ações espontâneas ou orientadas.

Este tipo de investigação associa-se à educação pois o/a investigador/a questiona o que se encontra à sua volta, com o intuito de arranjar soluções para melhorar o ambiente em que está inserido. Pois, “o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, (...)” (Sanches, 2005, p. 130).

A metodologia de investigação-ação permite que o investigador compreenda e atue de forma fundamentada e colaborativa sobre os desafios que aparecem. Por isso, sempre que possível, a intervenção deve envolver todos aqueles que participam, como as equipas, as crianças e os pais.

3. Procedimentos de recolha e tratamento da informação

Numa investigação, seja ela qual for, é importante que o investigador decida as técnicas que deve utilizar para recolher a informação que os contextos lhe proporcionam, sendo que os objetivos do trabalho dependem dessas recolhas (Aires, 2011). Pois esta recolha deve permitir que seja criado um distanciamento, que facilitará a fase de análise e reflexão (Latorre, 2003 cit in Coutinho, et al., 2009).

De acordo com Tuckam (2000), existem três tipos de fontes para a obtenção de dados, tais como: vários documentos, entrevistas e observação. A recolha de informação é bastante importante para o desenvolvimento da investigação. Sendo que, as recolhas realizadas pelo investigador devem ser feitas mantendo um distanciamento

emocional, de modo a que, segundo Latorre (2003, cit in Coutinho et al, 2009), não exista uma discordância ou distorção das situações, com o intuito de não se perder o foco da investigação.

Desta forma, o investigador serve-se de vários procedimentos/instrumentos como “formas de recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 149).

É assim importante referir os principais procedimentos de recolha de informação que utilizei para a realização do relatório final, sendo eles a observação, notas de campo, fotografias/vídeos, análise documental e o inquérito por questionário.

3.1. Observação

A observação é uma técnica direta que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”, (Aires, 2011, p. 24). Esta observação é científica e naturalista, permitindo ao investigador ter “uma visão mais completa da realidade”, ou seja, o investigador tem um maior acesso à vida quotidiana dos indivíduos, devido ao facto de a observação ser praticada nos contextos (Adler & Adler, 1994 cit. in Aires, 2011, p. 24).

A observação realizada nos contextos é uma observação participante, considerada como uma estratégia interativa, que parte do princípio que o investigador participa de diversas formas nos contextos, é uma parte integrante das instituições onde desenvolve a investigação (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador deve estar atento e interagir quando é necessário, e posteriormente refletir sobre o observado. Segundo Carmo e Ferreira (2008), a observação participante é quando para além da observação, o investigador também é parte integrante da vida do meio em estudo. Assim, é necessário que seja assumido um papel de observador, mas ao mesmo tempo introduzir-se no meio.

Durante o estágio recorri a uma das principais técnicas de recolha de dados para realizar a minha investigação, a observação direta, mais especificamente, a observação participante. Este tipo de observação permitiu-me construir relações e investir nas mesmas, estando mais perto das iniciativas das crianças e do seu desenvolvimento, isto facilitou imenso a minha investigação. No entanto, vivenciei o que Bogdan e Biklen (1994, p. 125) referem quando o investigador fica inicialmente “um pouco de fora” e, posteriormente, vai “participando mais”.

Como instrumento de registo optei pelas notas de campo. Considero que realizei uma observação participante, na medida em que estabeleci relação com as crianças, a equipa pedagógica e as famílias, pois como referem (Bogdan & Biklen, 1994) o investigador que utiliza a observação participante não necessita de estar constantemente a recolher informação, uma vez que estabelecer boas relações e conviver com os indivíduos dos contextos também faz parte do processo de investigação.

3.2. Notas de campo

As notas de campo têm como função auxiliar os métodos diretos de recolha de informação, sendo consideradas fundamentais para a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994), e são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha”, (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). São ainda, um suporte utilizado pelo investigador observador-participante para descrever pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas que considere importantes para a investigação. Bogdan e Biklen (1994) referem, também, que

“as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (p. 151).

Segundo Spradley (1980, cit in Máximo-Esteves, 2008) as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Sendo que, os registos das notas de campo podem ser feitos de forma escrita, partindo de anotações ou de formatos audiovisuais.

Ao longo da minha observação nos estágios senti necessidade de registar os momentos de brincadeira que ia observando, os diálogos, bem como as expressões corporais e não verbais por parte das crianças. Contudo, nem sempre é fácil conciliar a participação com a observação e, como tal, algumas das anotações ocorrem no momento em que se observa um determinado acontecimento relevante, enquanto outras são escritas posteriormente a essa ocorrência. Quando ocorrem estes acontecimentos, existem meios audiovisuais, como os vídeos e as fotografias, que permitem o registo das notas de campo num momento posterior, evitando que os momentos considerados importantes caiam no esquecimento.

3.3. Fotografias/Vídeos

As fotografias/vídeos, como meio audiovisual, são um suporte às notas de campo e à observação, pois fornecem ao investigador fortes dados descritivos que simplificam a recolha de informação, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 189), estão “intimamente ligadas à investigação qualitativa”, sendo que “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades”.

As fotografias ajudam a explicar acontecimentos ou lembrar alguns detalhes, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), são “(...) como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189).

Este foi um procedimento de recolha de informação muito utilizado por mim no decorrer da investigação. No entanto, é muito importante ter cuidado quando estamos a fotografar e a filmar, pois as crianças podem sentir-se intimidadas inibindo-se. Isto tem um efeito direto nas tarefas que estão a realizar. Desta forma, no início tentei ser discreta e incluir-me nas fotografias para não deixar as crianças desconfortáveis. Ao longo do tempo, e ao ganhar a confiança das crianças, foi possível realizar estes momentos de forma mais tranquila, sem existir tensão por parte das crianças.

Antes de utilizar este método, tive o cuidado de perguntar às educadoras cooperantes se não existia problema em registar os momentos em suporte digital. A educadora do contexto de creche pediu-me que apresentasse aos pais um documento de autorização de captura de imagem para que assinassem. Já a educadora do contexto de jardim de infância respondeu que não existia problema desde que desfocasse ou tapasse as caras das crianças de modo a não revelar a sua identidade.

3.4. Análise Documental

À observação, às notas de campo e às fotografias como suporte de auxílio, deve-se acrescentar outra estratégia de recolha de informação, a análise documental. Esta parte da “perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que constituem uma boa fonte de informação”. (Latorre, 2003 cit in Coutinho, et al., 2009, p. 373).

Segundo Souza, Kantorsky e Luis (2011), “a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar e apreciar os documentos com uma finalidade específica” (p. 223). Também Walsh, Tobin e Graue (2012), referem que esta análise “centra-se na

informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos encontrados num determinado contexto” (p. 1055).

A análise documental que realizei, para o relatório final, foi com base nos documentos oficiais das instituições dos contextos de estágio. Desta forma pude analisar o projeto educativo e o projeto pedagógico do contexto de creche. Através da documentação oficial existente é possível conhecer-se, compreender e refletir sobre os objetivos das instituições, sobre as famílias, as crianças e os objetivos da comunidade educativa.

Desta forma, os documentos oficiais proporcionam aos investigadores “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc.” (Aires, 2011, p. 42).

3.5. Inquérito por Questionário

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), o inquérito é “(...) um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (p. 139). Sendo que para a elaboração do meu projeto optei por utilizar o inquérito por questionário. Assim, elaborei previamente as questões que pretendia que as educadoras respondessem para poder obter as informações sobre as suas conceções com o intuito de as analisar.

O inquérito por questionário tem como principal característica o facto de o investigador e os inqueridos não terem de interagir presencialmente. Carmo e Ferreira (2008), referem que existem vários tipos de perguntas, tais como: de identificação, informação, preparação e controlo. Desta forma, optei por formular perguntas de informação, as quais “têm por objetivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (idem).

Relativamente ao envio dos questionários para as educadoras cooperantes, decidi enviar por email no formato Word, pois esta foi a forma mais rápida e direta de as educadoras receberem e responderem ao questionário, sendo que este se encontra em apêndice (Apêndice 1 e 2).

Ao elaborar um questionário o investigador deve ter alguns cuidados relativamente à construção das perguntas, como na quantidade de questões a realizar, e se estas são diretas e esclarecedoras pois, “não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 138).

3.6. Técnicas de Tratamento de Informação

Após a recolha de informação é necessário tratá-la, com o intuito de obter uma melhor compreensão sobre o estudo que está a ser realizado. Segundo (Bogdan & Biklen, 1994), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p. 205). Sendo que se deve entender como análise de dados todos os procedimentos de tratamento de informação que foi recolhida durante o processo de investigação-ação. Os mesmos autores afirmam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades que se transformem em síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225).

As respostas aos inquéritos foram organizadas e analisadas, começando pela leitura das mesmas, seguindo-se a organização do seu conteúdo através da seleção das partes do discurso mais significativas, segundo a temática do estudo. Utilizei uma análise de conteúdo de natureza qualitativa, a partir de categorias temáticas definidas a partir das perguntas do inquérito por questionário (Apêndice 3).

Em conclusão, é importante referir que a análise e interpretação da informação recolhida é muito importante. Pois o investigador além de descrever e analisar o conteúdo “possibilita a compreensão do fenómeno em estudo, fazendo o investigador chegar a uma conclusão” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 276,277).

Capítulo III- Caracterização dos Contextos de Estágio

Neste capítulo descrevo os contextos onde tive a oportunidade de estagiar e onde decorreram as intervenções para o projeto de investigação.

Utilizo as designações de instituição A e B de forma a manter o anonimato das instituições, das educadoras cooperantes, e dos grupos de crianças.

No ano letivo 2019/2020 realizei o estágio em contexto de creche (instituição A), que decorreu do dia 28 de outubro de 2019 a 15 de janeiro de 2020. O último estágio, em contexto de jardim de infância, devia ter sido realizado no segundo semestre do ano letivo 2019/2020, mas devido à situação pandémica este foi adiado para o primeiro semestre do ano letivo 2020/2021. O estágio teve início a 23 de setembro e terminou a 18 de novembro de 2020.

1. Instituição A- Creche

1.1. Caracterização do Contexto Educativo

A instituição onde realizei o primeiro estágio situa-se em Setúbal, e caracteriza-se por ser uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). O equipamento funciona num edifício térreo, contruído de raiz cujo terreno pertence ao IHRU (Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana), ao qual paga uma renda anual para o seu usufruto. O local onde funciona a instituição é uma estrutura construída em placas de betão armado, com salas amplas, janelas grandes e bastante arejado.

Ao nível do espaço físico da instituição A existe um salão polivalente que funciona para receber as crianças de jardim de infância e como refeitório de uma das salas de creche e um salão que funciona como ginásio para todas as valências e dormitório para a valência de jardim de infância. Existe também uma cozinha que é gerida por uma empresa externa à instituição, e que confeciona todas as refeições.

Relativamente às salas a instituição é constituída por sete salas, sendo dividida por três de salas de creche: uma 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 até quinze crianças e uma sala dos vinte e quatro aos trinta e seis meses que pode acolher até dezoito crianças; três salas de jardim de infância: cada uma das salas tem a capacidade de acolher vinte e cinco crianças, e possuem também uma casa de banho externa à sala; e uma sala de CATL: este equipamento foi construído através da junção

de três salas de forma a dar resposta às necessidades das crianças que frequentam estes espaço.

Por último, existem dois espaços exteriores distintos, um para as crianças de jardim de infância e creche (dezoito/vinte e quatro meses) e outro para as crianças do CATL e creche (doze/vinte e quatro meses). Estes espaços são amplos e contêm aparelhos próprios para o exterior e adequados as idades e necessidades das diferentes crianças.

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

1.2. Equipa Educativa

O corpo docente é composto por uma diretora de serviços e cinco educadoras de infância. Relativamente ao pessoal administrativo e auxiliar, é constituído por doze ajudantes de ação educativa, uma escriturária e três auxiliares de serviços gerais.

A instituição também conta com o apoio de professores especializados para o desenvolvimento das atividades extracurriculares, tais como: Educação Física, Música, Inglês e Capoeira.

1.3. Equipa Pedagógica

A sala de creche onde realizei o meu estágio é composta por uma equipa pedagógica constituída por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. A educadora cooperante é licenciada na área da educação desde 2002. Começou a desenvolver o seu trabalho de educadora de infância nesse mesmo ano numa instituição agregada à instituição apresentada anteriormente, onde se encontra a trabalhar há dezoito anos. O seu horário de trabalho é das 9h às 13h e das 14h às 17h, tendo ainda um horário não letivo que utiliza sempre que precisa.

A primeira auxiliar de ação educativa tem o 12º ano e encontra-se na instituição há nove anos, sendo este o mesmo tempo em que trabalha na área. Já a segunda auxiliar tem o 9º ano e, mais tarde, realizou um curso de auxiliar de ação educativa.

Trabalha na área há um ano e três meses sendo este o tempo em que está na instituição em substituição a outra auxiliar. Os horários das auxiliares são rotativos das 7:30h às 12:30h/14h às 16:30h, das 8:30h às 13h/14:30 às 17:30, das 9:30h às 14h/15h às 18h e, por último das 10:30h às 14h/15h às 19h.

1.4. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

A instituição tem como princípio a construção de comunidades sem a existência de exclusão social, valorizando a pessoa, a justiça, a caridade e o acolhimento, o respeito e conhecimento, a cooperação e o diálogo. Tem também como objetivo promover a melhoria no aumento da eficácia e eficiência da ação desenvolvida, com base nos seguintes princípios:

“assegurar que as ações desenvolvidas sejam conduzidas em conformidade com o Sistema de Gestão da Qualidade; Adequar as ações da instituição às necessidades dos utentes e dos colaboradores por meio de medidas pró-ativas em benefício da comunidade; capacitar e aperfeiçoar os seus recursos humanos, incentivando a sua participação na identificação, resolução, medição e controlo de resultados em todas as oportunidades de melhoria identificadas e objetivos definidos” (Projeto Educativo, 2019, p. 5).

Outro ponto que é frisado no projeto educativo da instituição é o facto de considerarem a criança como um ser ativo das suas aprendizagens. Reconhecem que a educação das crianças está interligada com o cuidar e o educar em simultâneo, onde a rotina é organizada de acordo a garantir o pleno desenvolvimento das crianças sempre tendo em atenção as suas necessidades e os seus interesses.

O projeto pedagógico da sala tinha como tema “A Brincar Aprendemos a Amar a Natureza”, mas este ainda não se encontrava concluído. No entanto, os objetivos do projeto têm como finalidade

“que as crianças se desenvolvam, de uma forma segura e feliz, ajudá-las a descobrir e potenciar as suas competências, vivendo numa sociedade de valores morais e éticos, nada fará sentido se estas crianças não forem educadas com amor e para o amor” (Projeto Pedagógico, 2019, p. 5).

1.5. Grupo de Crianças

A sala laranja é constituída por um grupo de dezoito crianças, das quais nove do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses.

No início do estágio apercebi-me que algumas crianças da sala, a nível da aquisição linguística, não verbalizavam muito e expressavam-se, maioritariamente, apontando e fazendo alguns sons. Observei uma evolução nestas crianças ao longo das dez semanas de estágio, sendo que esta evolução se deve à equipa pedagógica da sala que tentava sempre que as crianças se expressassem de modo a promover a linguagem.

Pude também observar que era um grupo que gostava imenso de brincar e que a educadora promovia frequentemente os momentos de brincadeira, uma vez que acreditava que brincar permite uma aprendizagem bastante positiva por parte das crianças. Era um grupo muito participativo e recetivo a novas descobertas, estando sempre prontos para brincar e aprender.

1.6. Organização do tempo e das rotinas

As rotinas da sala eram organizadas e planeadas pela educadora cooperante, bem como pela restante equipa pedagógica de sala. Eram rotinas flexíveis e que sofriam alterações sempre que as crianças assim o exigissem, pois, “as crianças precisam de momentos fixos em sua sequência, mas não rígidos na sua duração a obsessão por esta rigidez prejudica tanto ou mais que a carência de sequências estáveis” (Martin, cit. in Barbosa, 2006).

Acolhimento- Assim que as crianças chegam à instituição, dirigem-se à Sala Lilás e ficam acompanhadas por duas auxiliares. Às 9h dirigem-se para a Sala Laranja com a respetiva auxiliar até à chegada da educadora.

Grande grupo- Este era um momento que nem sempre era utilizado pela educadora, mas foi algo que foi evoluindo ao longo do meu percurso no estágio, uma vez que algumas crianças do grupo ainda demonstravam um tempo de concentração muito reduzido, fazendo com que a educadora disponibilizasse um imenso esforço e dedicação para conseguir que as crianças se interessassem e se concentrassem neste momento. Um aspeto que ainda dificultava mais este processo era o facto de algumas crianças só chegarem nos momentos de realização do tapete o que levava a que o grupo ainda se distraísse mais, não ajudando na sua concentração na realização deste momento. Era também neste momento que a equipa se reunia com as crianças para conversar, cantar uma canção ou aprender uma lengalenga, ouvir uma história, e planear as atividades dia. Neste momento também se marcavam as presenças das crianças do grupo.

Exploração livre da sala e dos materiais- Neste momento era permitido às crianças uma exploração da sala, através de uma atividade pensada e planeada, a) exploração proposta, ou algo que surge de forma espontânea, b) exploração espontânea, esta pode estar ligada a uma brincadeira ou jogo que surge de forma livre tanto da nossa parte como da parte da criança.

- a) Exploração proposta- esta exploração era algo que a educadora, bem como a equipa de sala, planeavam com intencionalidades específicas antes da apresentação às crianças da sala. Estas atividades estavam ligadas a materiais que a educadora introduzia na sala de modo a desenvolver várias aprendizagens nas crianças. A maior parte destas explorações eram organizadas em pequenos grupos, de modo a promover uma maior concentração nas crianças, o que na minha perspetiva é bastante positivo pois permite que as mesmas adquiram uma maior capacidade de concentração e atenção na atividade que estão a realizar. Para que esta fosse ainda mais possível, muitas vezes estas propostas eram realizadas no exterior da sala, no hall. A educadora proporcionava sempre momentos para que as crianças pudessem agir de forma autónoma através das explorações proposta, pois acreditava, tal como refere Zabala (1998) que “as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais” (p. 249).
- b) Exploração espontânea- Neste momento era permitido que as crianças explorassem a sala, bem como os seus diferentes materiais, durante a maior parte do período da manhã e da tarde, possibilitando a criação de diversas relações e interações entre criança/criança e criança/adulto. A educadora cooperante dava imenso valor a estes momentos, pois as crianças aprendem muito a partir de uma brincadeira espontânea, adquirindo competências sociais. Por isso o brincar não é visto como um mero passatempo, mas sim como um meio de aprendizagem, é algo que dá prazer e que promove um sentimento de realização através da comunicação e da expressão, associado ao pensamento e à ação.

Exterior- Tal como nos momentos de brincadeira livre e espontânea na sala, a educadora também privilegiava estes momentos no exterior, pois

“é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação. Muitas das atividades propostas para serem realizadas nas salas

de referência podem e devem ser realizadas nos pátios e demais espaços externos” (Fedrizzi, 2013, cit in Horn, 2017, p. 87).

Higiene- Os momentos de higiene eram realizados tanto dentro da sala, como numa casa de banho fora da sala. As crianças do grupo que ainda utilizavam fralda tinham o fraldário com as respetivas gavetas dentro da sala, já as crianças que não utilizavam fralda dirigiam-se à casa de banho que se situava em frente à porta da sala.

Refeições- Tanto a refeição do almoço, como do lanche, eram realizadas no refeitório da instituição, sendo que todas as crianças comiam sentadas à mesa.

Repouso- Assim que terminava o momento do almoço, as crianças dirigiam-se para a casa de banho para procederem ao momento de higiene, e posteriormente dirigiam-se para o interior da Sala Laranja. É de frisar que o grupo dormia na sua própria sala e recebia as crianças da Sala Lilás. A partir do momento que se deslocavam à sala os adultos auxiliavam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se, sendo que os objetos de vinculação, como fraldas de pano, chuchas e os respetivos peluches, já se encontravam nos catres.

Transição das rotinas- Estes momentos aconteciam na Sala Lilás. Assim que as crianças acordavam da sesta dirigiam-se a esta sala onde podiam brincar livremente. Aqui era permitido que as crianças, tanto do grupo que acompanhava (2/3 anos), como as crianças da respetiva sala (1/2 anos), criassem ligações. Nestes momentos observei as interações que aconteciam entre crianças de grupos heterogéneos, acabando, estas, por brincar de forma espontânea.

Regresso à família- Após o lanche as crianças regressavam ao exterior para poderem brincar livremente, ou regressavam à sala se o tempo não permitisse que fossem para o exterior. A partir das 16:00h as famílias começavam a regressar à instituição, onde existiam conversas com a educadora sobre os acontecimentos que ocorriam ao longo do dia, como as conquistas, as refeições, a sesta, as atividades realizadas, conflitos que tenham existido ou outros assuntos que fossem considerados importantes.

1.7. Organização dos espaços e materiais da sala

A sala tinha uma estrutura retangular e estava pintada num tom branco. Nas paredes estavam colocadas as informações das crianças e da equipa, os trabalhos realizados pelas crianças, bem como o mapa do tempo, as fotografias das presenças, cartões com diversas cores, o mapa dos aniversários e fotografias das crianças e das suas famílias.

Do lado de fora da sala também se encontravam cordas penduradas na parede onde se expunham os trabalhos realizados pelas crianças bem como a planificação semanal.

Relativamente à decoração da sala, esta ia sendo alterada ao longo do ano, dependendo da época que estavam a festejar, ou das atividades realizadas.

A sala tinha uma boa luminosidade natural uma vez que continha três grandes janelas, nas mesmas existiam cortinas de modo a regular a quantidade luz durante os momentos de repouso.

Ao fundo da sala existia um móvel fixo de uma cozinha que continha talheres, pratos, copos, tachos e panelas. Também possuía um cesto com malas e outro com panos. Neste espaço existia uma pequena mesa com quatro cadeiras e um quarto de bonecas. Por trás deste móvel existia outro com prateleiras onde estavam guardados alguns jogos para as crianças, folhas de papel, uma caixa com lápis e outra com marcadores, bem como materiais da educadora e os portefólios das crianças.

Constatei que as crianças não tinham acesso direto aos lápis e folhas de desenho. Na minha opinião estes materiais deveriam estar sempre ao alcance das mesmas para que os pudessem explorar sempre que sentissem necessidade. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de matérias e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49).

É importante referir que a sala não se encontra dividida por áreas e que as crianças podiam circular com os diversos materiais por toda a sala.

2. Instituição B- Jardim de Infância

2.1. Caracterização do Contexto Educativo

A instituição onde realizei o segundo e último estágio, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que existe há sete anos, localizada na Baixa da Banheira, num meio social, económico e cultural de classe média baixa.

Relativamente aos espaços físicos para receber as crianças, existe um átrio utilizado para fazer o acolhimento das crianças, um refeitório, um salão que é utilizado como ginásio. Existe, também, uma cozinha gerida por uma empresa externa que confeciona as refeições.

O equipamento funciona num edifício térreo e é composto pelas valências de creche, creche familiar e jardim de infância. As valências de creche e jardim de infância encontram-se separadas pelo átrio, onde devido ao COVID-19 são entregues as crianças. A valência de creche é composta por três salas: uma de berçário, uma sala dos doze aos vinte e quatro meses e uma sala dos vinte e quatro aos trinta e seis meses. A valência de jardim de infância é composta por cinco salas, cada uma com capacidade para acolher vinte e cinco crianças. Cada sala possui no seu interior uma casa de banho para o uso das crianças.

Na instituição existem dois espaços exteriores grandes e utilizados de forma rotativa devido à situação pandémica. Um dos espaços contém aparelhos próprios para as crianças, no entanto o segundo espaço ainda estava em preparação, na medida em que a instituição se encontra a juntar materiais para utilizar neste espaço. Ambos os espaços continham árvores e areia.

No que diz respeito à direção, esta é assegurada por um conselho coordenador, que depende das decisões da assembleia geral. A instituição também conta com a parceria de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

2.2. Equipa Educativa

O corpo docente é composto por um diretor de serviços e sete educadoras de infância. Relativamente ao pessoal administrativo e auxiliar, este é composto por doze ajudantes de ação educativa, dois escriturários, três auxiliares de cozinha e duas auxiliares de serviços gerais.

A Instituição também conta com o apoio de professores especializados para o desenvolvimento das atividades extracurriculares, tais como Ginástica, Música e Ballet.

2.3. Equipa Pedagógica

A educadora cooperante realizou o Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, terminando-o em 2012 na Escola Superior de Educação de Beja. Desempenha funções de educadora de infância na instituição desde fevereiro de 2013. O seu horário de trabalho é das 9h às 12:30h e das 14:30h às 17h, tendo ainda um horário não letivo, que utiliza sempre que se justifique. Sempre que é necessário ficar depois do horário de saída ou entrar mais cedo, seja em prol do grupo ou por algum motivo de falta de alguma auxiliar, a educadora assumia esse horário.

A auxiliar de ação educativa, possui o 11º ano e encontra-se na instituição desde abril de 2013. O seu horário de trabalho é das 10h às 19h.

2.4. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

A instituição rege-se pelo modelo curricular Movimento Escola Moderna (MEM), este modelo é aplicado a todas as salas tanto de creche como do jardim de infância.

O MEM defende, como princípio, a escola como um lugar onde professores e alunos criam condições necessárias para a aprendizagem de todos, estas passam pela organização do espaço, tempo e dos materiais e pela criação de um clima socio afetivo. Estas condições terão de permitir uma jornada que estimule, através da cooperação, da interajuda e da partilha de saberes e realizações. O MEM valoriza a vivência em grupo, a cooperação no trabalho, a relação com o meio envolvente, as experiências passadas, o diálogo negocial e o esforço nas novas aprendizagens. Neste modelo pedagógico, as crianças têm a possibilidade de colaborar com os educadores, no planeamento de atividades curriculares, a entreajudarem-se nas aprendizagens que decorrem de projetos, de investigações e intervenções e na participação da sua avaliação.

Relativamente ao projeto pedagógico, este não existe, as educadoras seguem o projeto educativo da instituição que ainda se encontrava em construção.

2.5. Grupo de Crianças

O grupo é constituído por vinte e três crianças, sendo um grupo com número de crianças reduzido pois existiam duas crianças ao abrigo do decreto lei nº 54/2018.

O grupo encontrava-se em adaptação pois durante este ano letivo sete crianças foram colocadas na sala 5, e tal como referem as Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26). Desta forma, a educadora estava a introduzir os diversos instrumentos de trabalho aos poucos consoante as necessidades das crianças da sala. Assim, era um grupo que ainda necessitava muito do apoio e atenção do adulto nos diversos momentos da rotina, na compreensão das dinâmicas da nova sala e no cumprir de regras e tarefas comuns a todos. Neste sentido, a educadora cooperante, assim como a auxiliar de ação educativa, partilharam que as crianças mais velhas da sala, que conhecem todo o funcionamento e lugar dos materiais, estavam a ser uma grande ajuda numa fase de adaptação dos recém-chegados à sala.

Conforme nos diz a pedagogia do Movimento da Escola Moderna, sendo este o modelo seguido pela educadora e pela instituição, o grupo de crianças da Sala 5 estava organizado de forma vertical, ou seja, com crianças de idades heterogéneas. De acordo com Niza (2013, p. 149) a constituição dos grupos de crianças deve ser pensada “integrando de preferência várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural”. Desta forma, eram notáveis os aspetos positivos em trabalhar com crianças de diversas faixas etárias, pois as crianças mais experientes da sala adotavam, muitas vezes sem se darem conta, comportamentos de cooperação e interajuda para com as crianças mais novas, em momentos como vestir as batas, chegar aos papéis na casa de banho, nas brincadeiras no exterior, entre muitos outros momentos da rotina.

O grupo era um pouco agitado, mas é algo natural da fase de desenvolvimento, no entanto com algum diálogo e compreensão era possível realizar as tarefas propostas.

2.6. Organização do tempo e das rotinas

A organização da rotina da sala 5 regia-se pelo Movimento da Escola Moderna, e organizava-se da seguinte forma: acolhimento, planificação e conselho em grupo, lanche da manhã, tempo de atividades e projetos, comunicações, exterior, almoço, sesta/exterior, tempo de atividade coletiva, lanche, exterior, regresso a casa.

De uma maneira geral, a rotina diária da sala apresentava algumas diferenças face aos princípios de MEM. Por exemplo, o momento do acolhimento era realizado em conjunto por todas as crianças numa sala polivalente, no entanto, devido à COVID-19

as crianças estavam divididas por grupos de modo a reduzir o risco de contágio, por isso o grupo da sala 5 e o grupo da sala 3 ficavam juntos numa das salas.

Depois de as crianças estarem na sala e marcarem a sua presença, iniciava-se a reunião da manhã na área polivalente. Neste momento era realizado o plano do dia e fazia-se o balanço do dia anterior, com o intuito de refletir, antecipar e decidir o que se queria fazer.

Seguia-se o lanche da manhã, e, neste momento, devido à situação da pandemia, as crianças já não faziam a distribuição das frutas ou bolachas, o que na minha opinião retirava um pouco a autonomia e responsabilidade que estas tinham, mas era assim que tinha de ser cumprido devido às regras de higiene.

Posteriormente realizava-se o momento de tempo de atividades e projetos, no entanto o grupo ainda não realiza projetos. Sendo que durante este tempo as crianças exploravam todas as áreas da sala de modo a ter conhecimento de todos os materiais que existiam e para que servem.

O momento das comunicações estava a ser inserido aos poucos de acordo com o à vontade e interesse das crianças. O facto de as crianças comunicarem os seus trabalhos leva a que as mesmas se sintam valorizadas e demonstrem os seus novos conhecimentos ou aprofundem os que já tinham.

O espaço exterior era dividido pelas crianças da instituição, sendo que existiam dois espaços que, devido à promoção das normas de segurança, era rotativo. Os dois espaços eram rodados semanalmente por dois grupos: o grupo 1, que era composto pela sala 1, 2 e 4; e o grupo 2, que era composto pela sala 3 e 5, sendo esta última a sala que eu acompanhava.

As crianças realizavam a sua higiene pessoal e dirigiam-se ao refeitório comum para almoçarem. Aqui, as crianças tinham a autonomia de ir buscar o seu almoço e levantar o seu prato e talheres. Este momento foi adaptado, tendo em conta as medidas de prevenção da transmissão da COVID-19 e de modo a não existir a circulação de crianças pelo espaço, foram adotadas alternativas para que as crianças não perdessem a sua autonomia. Em vez de irem à cozinha levar os pratos, as educadoras colocaram recipientes para que as crianças os pudessem colocar e em vez de irem buscar o segundo prato e a fruta, cada educadora ia à cozinha buscar todos os pratos e colocavam-nos numa mesa para as crianças os retirarem. Na minha opinião, estas novas medidas adotadas permitiam que as crianças continuassem a sentir-se responsáveis, valorizando a sua autonomia.

No fim do almoço as crianças tinham outro tempo de higiene e seguiam para o exterior ou para a sala de modo a dormirem a sesta. A sesta era na própria sala, no caso da sala 5. As crianças que não dormiam dirigiam-se ao exterior com duas auxiliares e brincavam de forma livre ou realizavam atividades previamente preparadas pela educadora. Penso que este momento é bastante importante pois as crianças precisam de brincar para crescer.

O tempo de atividade coletiva realizava-se na área polivalente, depois da sesta, e era distribuído da seguinte forma:

- Segunda feira- trabalho de texto, exploração de histórias, lengalengas, poemas...
- Terça feira- educação física
- Quarta feira- experiências/culinária
- Quinta feira- matemática e música
- Sexta feira- reunião de conselho

Os momentos do lanche e do exterior da parte da tarde são idênticos ao almoço e ao lanche da manhã.

2.7. Organização dos espaços e dos materiais da sala

A sala 5 é uma das salas da instituição que se encontrava diretamente ligada para o exterior, o que permitia uma boa iluminação.

Ao entrar na sala, a primeira coisa que me chamou a atenção foi o facto de as produções desenvolvidas pelas crianças estarem expostas tanto nas paredes, como em duas cordas que atravessam a sala, pois, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

A organização do espaço e dos materiais da sala 5 fundamenta-se na preocupação de criar diversas situações de aprendizagens significativas e de favorecer a autonomia e a independência de todas as crianças. Deste modo, a sala está organizada por áreas de atividades, estando assim o perímetro da sala dividido por sete áreas: área polivalente, laboratório da matemática, oficina da escrita, laboratório das ciências, área da expressão plástica, área da dramatização e biblioteca. Pois, como afirma Zabalza (1992) “uma distribuição da sala por zonas (...) é muito sugestiva para as crianças, permite um espectro de ações muito mais diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança” (p. 134).

É importante referir que as crianças se apropriavam de todos os recursos disponíveis na sala, pois “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes, imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

Área polivalente- permitia o acolhimento em conselho, o tempo curricular participado e o balanço em conselho.

Laboratório da matemática- permitia a construção de noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia, o contar, o associar números a quantidades, a classificação (grande/pequeno, grosso/fino), fazer conjuntos, somar e subtrair e conhecer padrões.

Oficina da escrita e da reprodução- continha um computador onde as crianças podiam trabalhar nos seus projetos. Neste espaço era permitido que as crianças aprendessem o uso adequado do caderno, a diferença entre números e letras e a sua identificação.

Laboratório das ciências- era possível encontrar rochas, pedras, lupas, pinhas, musgo, um peixe e uma tartaruga. Neste espaço, as crianças podiam observar e tocar em todos os materiais de forma a adquirem conhecimentos científicos. Permitia que as crianças realizassem experiências para saberem o que acontece aos materiais, com o intuito de levar a criança a perguntar, questionar, prever, experimentar, observar e concluir.

Área da expressão plástica- continha diversos materiais de pintura, desenho, plasticina, um cavalete, entre outros. Aqui as crianças podiam trabalhar a sua imaginação e criatividade, bem como a motricidade fina.

Área da dramatização- possibilita o desenvolvimento de atividades de brincadeira “faz de conta”. Nesta área, encontravam-se materiais disponíveis que apoiam o jogo do “faz de conta” e os momentos de dramatização, tais como roupas e diversos adereços.

Área da biblioteca- encontravam-se diversos livros de histórias, livros de músicas, livros criados pelas crianças, jornais e revistas, instrumentos musicais, fantoches e um fantocheiro que as crianças podiam utilizar livremente.

A sala era constituída por diversos móveis que continham os materiais das diferentes áreas e que são facilmente acessíveis por parte das crianças. No entanto,

existiam alguns móveis com portas ou com prateleiras mais altas que guardam materiais mais específicos para a equipa trabalhar com as crianças do grupo.

Também existia um móvel com os arquivadores identificados com os nomes das crianças para que estas pudessem guardar os seus trabalhos.

De facto, a sala constitui um ambiente educativo de conforto e bem-estar, que oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem. Sendo que Horn (2017), considera que o espaço deve promover encontros múltiplos, cumprindo o papel de referência para as diversas crianças, da sua identificação como grupo e como indivíduos.

Capítulo IV- Descrição e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo irei descrever e interpretar algumas das intervenções que realizei nos contextos de estágio. Selecionei as intervenções que tinham maior pertinência para a construção deste projeto, apesar de terem existido vários momentos de intervenção junto das crianças.

Como futura profissional da educação considero que a observação é bastante importante, pois “(...) ao observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais ao seu respeito” (Ferreira, 2010, p. 12). Desta forma, a observação foi a técnica mais utilizada por mim com o intuito de intervir nos momentos mais significativos para as crianças.

Para além da observação também foi fundamental a criação de uma ligação com a equipa e com o grupo de crianças. Esta ligação de proximidade permitiu que me aproximasse e fosse ganhando a confiança das mesmas, de forma gradual. Ao fomentar esta aproximação as crianças foram demonstrando que se sentiam seguras com a minha presença, pois mantinham as suas brincadeiras, e o mesmo se verificava quando se dirigiam a mim, sempre que precisavam de apoio ou quando queriam brincar comigo.

Por fim, é importante salientar que as minhas intervenções não foram planificadas. Tendo em conta o tema do meu projeto, a intervenção nos momentos de brincadeira espontânea traduz-se em situações muito ricas que devemos reconhecer como “oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15).

1. Intervenção em contexto de Creche

1.1. Cozinha no Exterior

A primeira intervenção enquanto estagiária em contexto de creche, surgiu a partir da observação que realizei na sala onde estava inserida, pois “(...) os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interacção física e verbal próximas” (Post e Hohmann, 2011, p. 52). É importante referir que a faixa etária destas crianças se situava entre os dois e os três anos.

O principal objetivo das minhas intervenções tinha como intencionalidade promover o brincar espontâneo, e tinha também como preocupação criar laços afetivos com as crianças, baseados na segurança, confiança e afeto, tendo em conta que era

uma pessoa nova na sala. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), consideram que "(...) a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhe apresenta" (p. 52).

A primeira intervenção surgiu de forma espontânea, num dia em que não estava a chover e as crianças foram brincar para o exterior fazendo uma cozinha no exterior (Apêndice 4). Este momento realizou-se no período da manhã, num dos momentos da rotina em que as crianças vão brincar para o exterior durante trinta minutos. As crianças foram comigo e com a educadora enquanto as auxiliares preparavam a sala para a sesta.

O espaço exterior tem uma boa dimensão para as crianças brincarem, o piso é composto por tijolo de rua e um espaço com chão de borracha. Continha algumas ervas e plantas, também tinha materiais próprios para o exterior adaptados à idade e necessidades das crianças. O grupo adorava brincar com os materiais da cozinha, então todos esses materiais foram levados para o exterior. Os materiais foram levados por mim e pela educadora dentro de um cesto, sendo que foram as crianças que os escolheram. No cesto colocaram pratos, talheres, copos, tachos, cestos de compras, regadores, panos, bonecos de bebés e carros, todos estes materiais eram próprios para as crianças brincarem.

Assim que nos deslocámos ao exterior eu e a educadora colocámos o cesto no chão e imediatamente as crianças começaram a retirar os diversos materiais e iniciaram as suas brincadeiras. Ao longo de todo o momento de exploração foi possível observar as crianças a brincar de forma totalmente espontânea com os diversos materiais que tinha disponíveis como areia, ervas, pequenos ramos e alguns animais. Foi possível observar as crianças a brincar a pares, em grupos e individualmente. Usando os materiais que tinham para brincar, foi possível observá-las a cozinhar, a cuidarem dos bebés, a explorarem as plantas e ervas e até a observarem os caracóis e as formigas. Ao longo do momento de brincadeira observei que as crianças sorriam e estavam felizes ao brincar. Desta forma, reforcei a ideia de que brincar é uma atividade prazerosa e que tal como Kishimoto (2010) defende, brincar é uma atividade iniciada e dirigida pela criança, que pode surgir em qualquer momento, lhe dá prazer e relaxamento, promove a aquisição de regras, linguagens e outras capacidades, e que desenvolve o seu mundo imaginário.

As minhas intervenções e as da educadora ocorriam quando as crianças nos procuravam para brincarmos com elas ou simplesmente mostrarem o que tinha feito ou tinham encontrado. Ou quando era necessário intervir para as crianças não magoarem

os insetos ou em situações de conflito. Tive a oportunidade de intervir de forma calma com o intuito de observar e brincar com as crianças, percebendo o que estavam a fazer, que materiais usavam e como se estavam a sentir.

Nota de campo 29/10/2019

Apesar de não existir um espaço com muita areia, a MF. e o V. raspam o chão, apanhando a pouca areia existente, e arrancam algumas ervas.

O V. diz “É arroz” e de seguida a MF. diz “Come Marta”.

A esta intervenção estavam ligadas diversas intencionalidades tais como: brincar e explorar o espaço exterior; interação entre pares e entre adulto/criança e o desenvolvimento da capacidade de comunicação e linguagem, pois durante toda a brincadeira as crianças interagem umas com as outras e com os adultos que estavam presentes, com o intuito de brincar em conjunto comunicando sobre o que estavam e o que queriam fazer, tal como refere Gaspar (2010) o educador deve participar nas ações das crianças e fazer o que elas lhe pedem para fazer, pois quando damos oportunidade para exercitarem a sua imaginação as crianças ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras. Isto permite que as crianças desenvolvam o seu vocabulário; o desenvolvimento da criatividade e imaginação bem como desenvolver a motricidade fina e a coordenação motora, misturar a terra e toda a variedade de outros materiais naturais têm um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem, criando uma amplitude e profundidade de experiências às crianças.

A cozinha no exterior permitiu que as crianças se envolvessem numa incrível variedade de ações como encher, esvaziar, misturar, mexer, manipular, cozinhar, investigar, experimentar, repetir, entre outras. Para Post e Hohmann (2011), a utilização do espaço exterior pelas crianças “(...) alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras” (p. 161), sendo desta forma um espaço que as crianças devem utilizar e experienciar.

Na primeira intervenção surgiram algumas dificuldades, que procurei ultrapassar. Primeiramente a atividade espontânea era para ser uma cozinha de areia, no entanto não foi possível usufruir do espaço destinado a este efeito. Isto deveu-se ao facto de o espaço estar em obras, pois era um espaço perigoso para as crianças. Assim, tive de contornar a situação levando as crianças para o espaço exterior em que habitualmente brincavam. Outra dificuldade foi o facto de só poder ir ao exterior com as crianças quando não estivesse a chover. No entanto, esta dificuldade também podia ter sido ultrapassada pois a chuva não é impedimento para as crianças não se deslocarem

ao exterior. Desta forma, numa futura intervenção enquanto profissional da educação, poderia pedir aos pais das crianças para trazerem para a sala batas para a chuva e galochas, bem como uma muda de roupa para vestir quando voltássemos à sala. Assim, as crianças poderiam brincar no exterior com a chuva em segurança.

Posso constatar que todo o grupo esteve envolvido neste momento de brincadeira. Exploraram os materiais da cozinha utilizando a areia, ervas, pequenos ramos de árvore para serem alimentos. Também observaram alguns animais (caracóis, formigas, bichos da conta), tal como referem Kishimoto e Preyberger (2012) através da brincadeira as crianças repetem ações, expressam o seu imaginário de forma criativa, brincam com os pares e com os adultos, expressam, também, a sua identidade, exploraram a natureza e os objetos, comunicam e passam a conhecer o mundo ao seu redor. Foi notório que as crianças estavam bastante divertidas pois sorriam e algumas expressavam verbalmente que estavam a gostar de brincar.

Posso concluir que o momento de brincadeira correu bem e apesar da primeira dificuldade sentida, considero que a consegui ultrapassar e corresponder às necessidades do grupo.

1.2. Brincar com tintas

A partir das observações realizadas ao longo do estágio constatei que o grupo de crianças tinha pouco contacto com materiais plásticos, sendo que quando pintavam utilizavam maioritariamente lápis e marcadores. No seguimento desta observação sugeri à educadora cooperante que as crianças fossem brincar com as tintas (Apêndice 5), tendo recebido uma resposta foi positiva.

No dia seguinte preparei um espaço exterior à sala com papel kraft colado na parede e tintas de diversas cores dispostas numa mesa ao nível das crianças, com o intuito de explorarem as tintas e pintarem o papel. O espaço é um hall que dá acesso às duas salas de creche e à casa de banho das crianças. Como é um espaço pequeno, e a sala dos 12 aos 24 meses também estavam a realizar uma atividade nesse local, as crianças da sala laranja deslocavam-se aos pares para explorarem o papel kraft e as tintas de forma livre, pintando tanto com os pincéis como com as mãos, misturando as diversas tintas. As crianças foram acompanhadas por mim e o restante grupo ficou dentro da sala acompanhado pela educadora e uma auxiliar.

Como estávamos na época natalícia utilizei o produto feito pelas crianças no papel kraft para criar enfeites de Natal para a elaboração de uma Árvore de Natal

Montessori que foi exposta na sala. A árvore é um jogo feito de feltro e tem como objetivo permitir que as crianças coloquem os enfeites no local assinalado.

Ao longo da exploração observei as crianças a misturem as tintas com as mãos e com os pinceis, a desenharem no papel e depois identificarem o que tinha desenhado. Algumas crianças procuravam explorar com o seu par e desenvolviam diálogos sobre o que estavam a fazer, enquanto que outras exploravam sozinhas. A minha intervenção junto das crianças acontecia quando as crianças me chamavam para me mostrar o que pintavam ou quando me pediam para pintar com elas, ou mesmo misturar a tinta com as mãos. Desta forma, pude constatar que a brincadeira é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade se integram na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, adultos e crianças, tal como defendido por Vygotsky (1987).

As intencionalidades associadas a esta intervenção vão de encontro ao desenvolvimento da criatividade e imaginação através da exploração sensorial das tintas, permitindo também o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora utilizando as mãos ou o pincel.

A atividade permitiu também a interação entre pares e adulto/criança através da comunicação e da linguagem oral, uma vez que ao longo de toda a exploração as crianças comunicavam comigo e umas com as outras. Segundo Ferreira (2004), brincar é uma atividade que permite que as crianças se expressem, refletindo sobre as suas relações sociais.

Nota de campo 26/11/2019

A L. coloca a mão no prato com tinta e de seguida esfrega a mão no papel kraft, sorrindo diz “olha Marta, é laranja”. De seguida eu respondo “Boa, é mesmo laranja!”, a L. olha para e esboça um enorme sorriso.

O D. olha para o V. a misturar todas as cores com as mãos no prato, então agarra nos pincéis e repete a atitude.

A grande dificuldade ao longo da atividade foi o facto de estar sozinha com as crianças, pois a educadora e as duas auxiliares estavam dentro da sala. Isto levou a que fosse eu que as tivesse de preparar para a atividade e no fim as levasse à casa de banho de modo a que se limpassem, e por fim as levasse para dentro da sala e chamasse outras duas crianças. Assim, perdia algum tempo ao andar de um lado para

o outro a levar e a trazer crianças tirando tempo para as crianças explorarem os materiais.

Ao longo do processo de exploração das tintas todas as crianças mostraram interesse e concentração no que estavam a fazer. Procuravam-me para mostrar tudo o que desenhavam no papel e misturar a tinta comigo, desta forma procurei, sempre, valorizar todo o seu trabalho frisando que gostava do que estavam a fazer, perguntando o que desenhavam e dando incentivo para que continuassem.

Nota de campo 26/11/2019

A M. agarra no pincel e molha-o na cor rosa. Após desenhar um círculo diz: “Mata é um cão.”, de imediato respondo: “Boa M! O teu cão é muito bonito”. A M olha para mim e sorri, ao mesmo tempo entrega-me um pincel e diz: “Pinta Mata”. Sorriu-lhe e acedo ao seu pedido começando a pintar com ela.

Considero que a intervenção cumpriu os seus objetivos, sendo bem-sucedida, pois as crianças puderam explorar e brincar as tintas de forma livre.

No entanto, teria sido mais produtivo se a atividade tivesse sido realizada em grande grupo, mas o facto de existir um constrangimento com o número de crianças que podiam estar presentes naquele espaço e não poder sujar o espaço envolvente, veio criar algumas dificuldades na realização desta atividade. Assim, numa prática futura poderia realizar esta intervenção no exterior, de modo a que todas as crianças pudessem realizar a atividade ao mesmo tempo.

Balanco global das intervenções em contexto de creche

Nas intervenções acima descritas a principal intencionalidade era promover o brincar espontâneo, sendo esta a dimensão central do projeto de investigação. Todas as outras intencionalidades eram idênticas, pretendiam criar momentos de prazer e bem-estar às crianças, com o intuito de proporcionar várias explorações desenvolvendo a criatividade, a interação em pares e adulto/criança, desenvolver a capacidade de comunicação e o respeito pelo outro, tomando assim consciência de si próprias, do espaço envolvente e do outro. Pretendia, também, apoiar e promover o desenvolvimento das crianças a nível social, emocional, cognitivo e motor. Segundo Ferland (2006), respetivamente ao brincar, o educador é “por vezes parceiro, por vezes facilitador, terá a preocupação de garantir que a criança se possa dedicar a essa actividade de valor

maior da infância” (p. 64). Sendo que eu tive a preocupação de estar presente brincando e ajudando as crianças.

Todas as atividades surgiram de forma espontânea sendo que é imprescindível que o adulto consiga “adaptar-se, com facilidade às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22). Assim, é possível compreender melhor as necessidades das diversas crianças enquanto brincam e ao mesmo tempo brincar com elas. Tal como referem Hohmann e Weikart (2003), ao respeitarmos as crianças e os seus tempos o educador consegue desafiá-las e apoiá-las, percebendo as suas capacidades, pensamentos e a forma com se relacionam com os outros.

É através da linguagem verbal ou não verbal que as crianças expressam o que sentem e desejam, sendo muito importante que o educador esteja atento, oiça e observe as crianças. Pois,

“comunicando o que sentem e o que descobrem a adultos recetivos e sensíveis, os bebés 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).

Todas as dificuldades que foram aparecendo ao longo das intervenções foram ultrapassadas. No entanto, existem acontecimentos que podem ser melhorados numa prática futura de modo a ter cada vez um melhor conhecimento de cada criança, dando sempre espaço, tempo e carinho. Fazendo intervenções pertinentes, para que as crianças não deixem de brincar, pois é assim que se fazem as aprendizagens mais significativas.

Estas atividades tinham como objetivo mostrar que brincar, neste caso espontaneamente, tem diversas vantagens para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tinha o intuito de alargar as experiências das crianças dando “(...) oportunidade de tomada de iniciativa, oportunidade de gestão de tempo, de escolha livre, (...)” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 42).

2. Intervenção em contexto de Jardim de Infância

2.1. Brincar com os cubos

A primeira intervenção desenvolvida no contexto de Jardim de Infância ocorreu num momento de brincadeira livre durante o período da manhã. Neste momento só estive eu presente com as duas crianças, pois a educadora estava a terminar alguns trabalhos com outras crianças e a auxiliar não estava presente na sala.

Após a reunião da manhã as crianças escolhiam qual a área para onde queriam ir brincar. As áreas mais escolhidas era a área da expressão plástica, a área da dramatização, a área da biblioteca e o laboratório de matemática, que passo a explicitar. A área da expressão plástica era onde as crianças pintavam na mesa ou no cavalete com tintas, lápis e marcadores, e também plasticina. A área da dramatização continha diversos materiais para apoiar a brincadeira do “faz de conta”, como roupas, bonecos de bebés, cozinha, talheres, pratos e copos de plástico, e alimentos de brincar. A área da biblioteca era onde as crianças podiam interagir com livros, instrumentos musicais e fantoches. E por último o laboratório de matemática era o local onde as crianças podiam brincar com diversos jogos.

No momento da escolha da área em que iam brincar, duas crianças da sala pediram-me para brincar na área dos jogos e dirigiram-se às mesas correspondentes à área do laboratório da matemática. Ali, espalharam pela mesa os diversos cubos e paralelepípedos de madeira pintados com cores (Apêndice 6). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

“o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e a da autonomia da criança e do grupo (...). Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Esta área continha um móvel onde estavam guardados os jogos de puzzle, materiais de construção, uma pista de comboios e alguns carros. Também continha materiais que permitem que as crianças contem, associem números a quantidades, classificar, fazer conjuntos, somar e subtrair e conhecer padrões. Neste espaço existiam duas mesas e algumas cadeiras, bem como algumas almofadas no chão para as crianças se poderem sentar e brincar com a pista de comboio e carros. Desta forma, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Durante a brincadeira observei que as duas crianças estavam a trabalhar conceitos matemáticos como a classificação (agrupamento dos cubos por cores), empilhamentos e contagens.

Ao longo do momento observei que uma das crianças estava a agrupar os cubos por cores denominando as cores que tinha e contando os cubos que existiam em cada cor. A segunda criança, utilizando também os cubos, começou a fazer empilhamentos. A minha intervenção ocorreu através de diálogos com o intuito de perceber o que estavam a fazer e que conceitos matemáticos estavam a trabalhar. Como já referido anteriormente, Vygotsky defende que a aprendizagem é um processo de aquisição de informações, capacidades, atitudes e valores, que ocorrem em interação social, com os outros, com a realidade e com o meio ambiente (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008). Estas aquisições das crianças surgem nos momentos de brincadeira, sendo “uma situação privilegiada de aprendizagem infantil” (Wajskop, 1995, p. 67).

Conforme conversava com as crianças valorizava o seu trabalho com o intuito de se sentirem felizes e acompanhadas durante todo o momento.

Nota de campo 8/10/2020

A AC. e a B. pedem-me para ir brincar com os jogos, assim que chegam às mesas espalham todos os cubos.

A AC. começa a agrupar os cubos por cores e diz “Olha Marta estes são amarelos”. De seguida eu respondo: “Boa e a seguir qual é cor que queres?”, rapidamente ela responde “Os laranjas”. Assim que acaba de responder agarra nos cubos laranjas e começa a separá-los.

Nota de campo 8/10/2020

A B. conforme empilhava os cubos diz “Marta esta torre é maior”, ao qual eu respondo, “Pois, é! Então este é mais pequeno, não é?”. De seguida ela responde “Sim é mais pequenos, tem 1, 2, 3, 4”, conta os cubos que tem empilhados.

A esta exploração dos cubos estão associadas diversas intencionalidades, tais como: a interação entre pares e adulto/criança, pois foram sempre promovidos diálogos,

sendo que deste modo pretendia cativar as crianças para a exploração dos materiais e, deste modo, desenvolver a capacidade de comunicação e a linguagem oral. Esta exploração permite, também, desenvolver a autonomia pois as crianças escolheram onde queriam brincar, com quem e com o quê. Ao escolherem estes materiais também desenvolvem a coordenação motora, através do manuseamento dos mesmos.

No decorrer do momento de brincadeira, existiu uma interrupção da mesma, pois uma das crianças foi chamada para terminar o registo de uma atividade dinamizada pela educadora anteriormente. Esta atividade estava relacionada com uma experiência que o grupo fez em conjunto com a educadora, sobre o que acontece quando se misturam diferentes substâncias com a água. Aqui a educadora recolheu sete garrafas de água e seis substâncias para as crianças misturarem (açúcar, chocolate, areia, azeite, sal, casca de ovo e arroz). Desta forma, a criança acabou por deixar a sua brincadeira de forma rápida sem ter tido a oportunidade de a concluir naturalmente. Observei que a atitude da criança mudou assim que foi chamada: primeiramente disse que não queria ir, mas acabou por se levantar e terminar o registo. Considero que a interrupção da brincadeira de forma abrupta é algo que não se deveria fazer, pois o brincar é tão importante como outras atividades planificadas. Defendo que devemos respeitar as crianças, o seu tempo e os momentos de brincadeira.

Reflico assim, que as duas crianças ao pedirem de forma espontânea para brincar com os jogos demonstram interesse em brincar na área da matemática, no entanto não existiu da minha parte nenhuma obrigatoriedade em trabalhar conceitos matemáticos, os mesmo foram surgindo através da exploração dos materiais.

Cada vez que a AC agrupava os cubos pelas cores corretas chamava-me para me mostrar o que tinha feito e eu valorizava o seu esforço, o que fazia com que ficasse muito contente e continuasse a brincar. Com isto as brincadeiras influenciam todo o desenvolvimento da criança, como referem Rolim, Guerra e Tassigni (2008) “o brincar estimula a criança em várias dimensões como a intelectual, a social e a física” (p. 177).

Concluo acreditando que este momento espontâneo foi muito produtivo para as crianças brincarem de forma livre e desenvolverem algumas noções matemáticas. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

“o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender. Esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a

2.2. Vamos ao supermercado

A última intervenção surgiu num dia em que acompanhei o grupo de crianças que não realizavam a sesta. O grupo que acompanhei era constituído por nove crianças da sala 3 e da sala 5 que não dormiam a sesta. O grupo eram acompanhado por uma auxiliar com as orientações das educadoras das salas correspondentes. Em cada dia da semana as crianças tinham de realizar atividades de expressão dramática, linguagem e comunicação, expressão plástica, matemática, e um dia livre para brincar. As atividades eram preparadas pelas educadoras e a auxiliar dinamizava-as com as crianças.

O momento desenvolveu-se de forma espontânea quando falávamos sobre o que tínhamos feito no fim de semana. Eu e uma criança começámos um diálogo sobre termos ido às compras e logo de seguida as outras crianças do grupo disseram que também queriam ir às compras.

Desta forma, sugeri que imaginássemos que íamos ao supermercado e as crianças concordaram rapidamente (Apêndice 7). As crianças organizaram de forma livre todos os materiais que precisavam para representar as suas personagens, estes materiais correspondiam aos alimentos de plástico da área da casinha, como frutas e legumes, carne, pão e peixe. De seguida, organizaram-se de acordo com os personagens que queriam representar, sendo que eram os vendedores (do talho, peixaria, padaria e frescos) e os consumidores.

Nota de campo 2/11/2020

Rapidamente todos escolhem a sua personagem e onde vão ficar.

A M. dirige-se para uma zona da sala e diz “Marta aqui é onde eles vão pagar as compras”.

Quando o M., a L. e o E. se dirigem à zona onde estava a M., os mesmos colocam as suas compras em cima da mesa e perguntam “quanto temos de pagar?”, a M. conta todas as compras uma a uma e diz “São 10€”.

Ao longo da brincadeira, foi possível promover o jogo simbólico, pois “fazer de conta é a transformação voluntária do aqui e agora, tu e eu, disto e daquilo de acordo com o potencial de acção que os componentes de uma situação eventualmente

contenham” (Roque & Rodrigues, 2005, p. 4). Desta forma, quando as crianças brincam ao faz de conta estão a representar uma situação imaginária, tendo atitudes com se estivessem a agir no mundo do adulto (Ferreira, 2010), assim estão a criar significados para compreender o mundo.

As crianças puderam desenvolver as suas capacidades ao nível da matemática através das contagens, e ao nível do português através da comunicação, tendo também a possibilidade de interagir entre os seus pares e comigo. Desta forma, as brincadeiras permitem o desenvolvimento holístico das crianças, pois elas aprendem a conhecer e a socializar, estimulando a sua curiosidade, autoconfiança e autonomia, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e atenção (Gomes 2010).

Este momento de brincadeira permitiu que as crianças participantes desenvolvessem a sua criatividade e imaginação, a sua autonomia e o respeito pelo outro, pois

“ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel dos outros na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspetivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal” (Oliveira, 2014, p. 164)

A grande dificuldade que identifiquei, prendeu-se com o facto de não poder desarrumar a sala e arrumar os materiais que estavam espalhados, pois a educadora da sala não queria que mexêssemos nos materiais que estavam em cima das mesas, argumentando que estas continham materiais de alguns trabalhos desenvolvidos pelas crianças daquela sala. Esta atitude demonstra que a atividade de brincar não é algo muito valorizado pela educadora da sala. No entanto, conseguimos adaptar o espaço para o momento de brincadeira. De facto, poderia ter arrumado os materiais de sala num determinado local, e esta arrumação podia ter sido feita em conjunto com as crianças. Assim, estaria a transmitir alguma responsabilidade e respeito sobre os trabalhos de outras crianças, e no fim do meu momento de intervenção voltaria a colocar os materiais no respetivo local.

Posso concluir que ao longo de todo o momento as crianças estiveram empenhadas na organização da brincadeira, mostrando que tinham conhecimento sobre algo comum do dia a dia. Este momento mostrou que brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois “o facto de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com ela desenvolva a sua imaginação” (Lopes, 2006, cit in Salomão, Martini & Jordão, 2007, p. 3). Através das brincadeiras as crianças desenvolvem capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória e a

imaginação, amadurecendo as suas capacidades de socialização partindo da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (idem).

Esta intervenção permitiu que as crianças brincassem livremente sem nenhuma ordem ou indicação específica da minha parte, sendo que considero que o propósito da atividade foi cumprido.

No entanto, teria sido mais produtivo se a atividade tivesse sido realizada no exterior, pois não teria o constrangimento de não poder desarrumar a sala e conseguia promover ainda mais a imaginação e a criatividade das crianças, sendo esta uma melhoria que registro para uma prática futura.

Balanco global das intervenções em contexto de jardim de infância

Tal como nas intervenções realizadas em contexto de creche, as duas intervenções realizadas em contexto de jardim de infância tinham como objetivo promover o brincar espontâneo como algo importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Rolim, Guerra & Tassigny (2008) o ato de brincar relaciona-se com a aprendizagem, pois brincar é aprender. Na brincadeira encontram-se as bases do que, mais tarde, irá permitir à criança aprender de forma mais elaborada. Desta forma, o lúdico é uma proposta educacional para enfrentar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Nas atividades acima descritas procurei respeitar o interesse das crianças. Na primeira intervenção as crianças manifestaram interesse em realizar jogos matemáticos, de forma espontânea desenvolveram a brincadeira adquirindo novas competências e conhecimentos. O ato de brincar está intimamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que as crianças descobrem o seu papel no mundo que as rodeia (Silva e Sarmiento, 2017).

Na segunda intervenção, o grupo de crianças demonstrou organização e dinâmica no desenvolvimento de uma brincadeira espontânea. Observei a brincadeira, baseada nas referências sociais do mundo dos adultos, tal como refere Barriga (2010) os momentos de brincadeira são uma forma de as crianças entenderem o mundo e comunicarem, desta forma é possível expressar as suas ideias e pensamentos relativo ao mundo em que vivem passando a compreendê-lo. Observei ainda a distribuição de

papeis sociais de modo a representarem um determinado papel no ato de brincar. As crianças organizaram-se espontaneamente para poderem brincar em conjunto.

3. Concepções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Inquéritos por Questionário

Para a realização do meu projeto de investigação, tal como referi no capítulo da metodologia, recorri ao inquérito por questionário para compreender as concepções das educadoras cooperantes sobre o tema em estudo.

Ao longo do texto refiro-me à educadora de creche como Educadora A e à educadora de jardim de infância como Educadora B.

O inquérito era composto por seis questões, sendo que a primeira e a segunda estavam diretamente ligadas às concepções das educadoras sobre brincar. Na primeira questão “o que é para si o brincar?” a Educadora A afirmou que “brincar é um mecanismo próprio de aprendizagem para as crianças”. Também, a Educadora B refere que “brincar é uma atividade inata que permite à criança explorar o mundo a que pertence e que a rodeia”. Segundo Ferland (2006), a brincadeira é um momento de descoberta do ambiente envolvente é através destes momentos que as crianças vivem experiências únicas em diversos aspetos. Ambas referem que brincar é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na mesma questão, a Educadora B menciona que a brincadeira permite que a criança adquira ferramentas de cidadania e que “(...) aprende a fazer escolhas, aprende a ser, a estar com os outros, a fazer e tudo isto, de uma forma lúdica e divertida”. Desta forma, brincar permite que as crianças experimentem, se relacionem, imaginem, se expressem e compreendam, se confrontem, negociem e se transformem (Fontana & Cruz, 1997).

Com isto as educadoras revelam uma concepção de brincar em que o mesmo é importante para o desenvolvimento integral das crianças. Rosa (1998, cit. in Silva & Sarmiento, 2017) refere 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” (p. 40).

Na segunda questão “o que é que brincar desenvolve na criança”, a Educadora A refere que “todo o desenvolvimento assenta na brincadeira” e também a Educadora B diz que “brincar desenvolve capacidades ao nível social, emocional e cognitivo da criança. Essas capacidades são: a criatividade; a relação social; atenção; memória; a autonomia; linguagem; pensamento; autoestima; motricidade”. Isto vai de acordo ao que Azevedo (2004) afirma, pois, a criança enquanto brinca “ativa todas as dimensões do desenvolvimento humano: social, emocional, físico e cognitivo” (p. 4).

De acordo com o que fui observando, existe coerência entre as respostas dadas e as práticas educativas das educadoras que acompanhei. Ambas consideram a atividade de brincar como uma fonte importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que pude observar que proporcionam momentos para as crianças brincarem e estão presentes nesses momentos seja no exterior ou no interior da sala. Ao longo dos estágios consegui observar que as educadoras participam nas brincadeiras das crianças, conversando e propondo nos desafios nesses momentos. Também observei que por vezes têm o papel de observadora e que utilizam essas observações para conhecerem melhor a crianças e proporem outro tipo de atividades.

A terceira questão “como tira proveito dos momentos de brincadeira espontânea”, a Educadora A refere que através da observação das brincadeiras das crianças é possível avaliar o desenvolvimento das suas competências, afirma que “verificamos que as crianças dialogam e interagem com os pares ou com os objetos” e por fim permite “observar o desenvolvimento físico e motor”. Através da resposta e das observações que realizei, a educadora utiliza os momentos de brincadeira para observar o desenvolvimento integral das crianças, como estas interagem e como brincam.

A Educadora B frisa que o seu papel “é criar condições para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras e registem evoluções”. Como utiliza o Movimento da Escola Moderna, afirma que após as brincadeiras as crianças podem inscrever-se no momento das comunicações com o intuito de comunicarem o que fizeram. Assim, refere que “estes momentos promovem a assimilação do conhecimento adquirido, assim como a partilha das descobertas e das coisas que aprenderam”. Por fim, diz que “essas descobertas são, por vezes, o impulsionador da maioria dos projetos ou algumas vezes, são levadas para (...), o tempo de trabalho participado”. A partir da resposta, é possível constatar que a brincadeira é vista como potenciadora de diversas aprendizagens e conhecimentos que podem ser trabalhados noutros momentos do dia, com o intuito de dar espaços para as crianças partilharem as suas aprendizagens. Desta forma, através da observação realizada pela educadora, bem como o ambiente que cria para as crianças, faz com que compreenda as diversas necessidades de cada criança e os seus níveis de desenvolvimento e, partindo disto, pode planear ações pedagógicas (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

As três últimas questões estão ligadas ao papel do educador de infância com o intuito de compreender qual a intervenção da educadora nos momentos de brincadeira e quais as principais dificuldades/constrangimentos, bem como as estratégias para os ultrapassar.

Desta forma, pretendia saber com a quarta questão qual a intervenção das educadoras nos momentos de brincadeira, ao qual a Educadora A afirmou que quando tem alguma intervenção “é sempre com o consentimento da criança e é ela que comanda”. Tal como salientam Hohmann e Weikart (2003), os educadores devem juntar-se às crianças enquanto brincam pois, quanto mais os adultos se juntam às crianças, mais as crianças os convidam para brincar.

Desta forma, com esta afirmação e após algumas observações posso contatar que a educadora respeita o tempo e o espaço das crianças nos momentos de brincadeira e ao mesmo tempo valoriza-os. Também referiu que por vezes faz algumas perguntas de forma a entender e avaliar o sentido que a criança dá à brincadeira.

A Educadora B refere que “os momentos de brincadeira são muito importantes”, referindo também que devem ser criadas condições na sala para que existam espaços organizados e que contenham os materiais adequados. Relativamente à sua intervenção afirma que estas ocorrem como “interveniente ativo na brincadeira, ouvir, observar, perguntar, responder, lançar novos desafios, dando oportunidade à criança de evoluir gradualmente nos seus níveis de aprendizagem”. Desta forma, o nível de interesse nas brincadeiras aumenta com a participação dos adultos, pois permite o enriquecimento e estimula a imaginação das crianças. (Gomes, 2010). Através das respostas e da observação realizada, é-me possível afirmar que a Educadora B também valoriza os momentos de brincadeira bem como o espaço envolvente.

Em suma, ambas as educadoras respeitam as brincadeiras das crianças sendo que também são intervenientes ativos durante estes momentos. Nesse sentido, compreende-se que brincar é uma atividade que está no centro da primeira infância e por isso deverá ser a base da intervenção do educador (Ferland, 2006).

Por fim, as duas últimas questões vão de encontro às principais dificuldades sentidas nos momentos de brincadeira e o que fazem para ultrapassar essas mesmas dificuldades.

A Educadora A refere que umas das suas dificuldades são as interrupções das brincadeiras pelo restante grupo de crianças. Frisa também que “com as rotinas e as exigências pedagógicas as brincadeiras espontâneas são menos valorizadas” o que leva a uma “falta de tempo para observar, os ritmos são demasiado acelerados”. Como estratégias de superação a educadora diz tentar “estar sempre atenta para não descorar a importância do brincar”, dando tempo para brincar. Relativamente às interrupções das brincadeiras tenta “distrair as crianças que ainda não têm maturação para levar uma brincadeira a sério, para que a outras possam disfrutar de mais tempo”.

A Educadora B destaca como dificuldades o acompanhamento de todas as crianças referindo que sente “que o tempo passa muito rápido e que acabamos por perder momentos que poderiam ser muitos ricos de aprendizagem”. Por último refere que “são poucos adultos na sala as crianças são muitas e todas com necessidades de atenção diferentes”. De forma a superar estas dificuldades a educadora refere que um dia brinca mais com uns e noutro dia com outros com o intuito de chegar a todos.

Em conclusão, ambas as educadoras mostram interesse sobre o tema apresentado, dando importância à promoção da brincadeira bem como os interesses e diferentes ritmos das crianças. Assim, tentam adaptar os materiais, espaços e tempo pois estão conscientes que brincar é uma mais valia para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

Capítulo V- Considerações Finais

Este capítulo do relatório representa o culminar do processo de investigação desenvolvido, e que agora termina. Desta forma, faço um balanço de todas as aprendizagens realizadas, das experiências vividas e das dificuldades que foram surgindo, as quais ultrapassei sempre refletindo sobre possíveis soluções. Assim, é necessário relembrar todas as fases do projeto, desde os primeiros dias de estágio e da escolha do tema do projeto.

Para iniciar o processo de investigação foi necessário escolher um tema, relacionado com o primeiro estágio em contexto de creche. Inicialmente não foi fácil chegar ao contexto e adaptar-me ao espaço, às pessoas, às crianças, aproveitando cada momento, e ao mesmo tempo ter o desafio de escolher um tema para desenvolver o projeto. Este foi um processo complexo, mas com a ajuda das docentes de Seminário de Investigação e Projeto I e II consegui identificar um tema adequado e que me suscitou interesse.

Durante o percurso surgiram algumas dificuldades relativamente à complexidade de ser estudante, estagiária e investigadora. Ao longo dos períodos de estágio tornou-se complicado equilibrar a minha vertente de investigadora e a minha vontade de usufruir da minha experiência enquanto estagiária, com todos os trabalhos das unidades curriculares. Para ultrapassar esta dificuldade, e minimizar a minha ansiedade, procurei lidar com estas situações de modo construtivo articulando alguns dos trabalhos pedidos através de propostas de atividades que fui fazendo ao longo dos estágios.

Outra dificuldade prendeu-se com o facto de que ao observar tinha a necessidade de registar alguns acontecimentos, diálogos e brincadeiras das crianças que seriam pertinentes para o meu projeto. Esta era uma missão complicada pois não podia parar os diálogos e as brincadeiras das crianças para fazer anotações e sentia que me estavam a escapar pormenores importantes para o meu projeto de investigação. Desta forma, comecei a recorrer a registos multimédias, como fotografias e vídeos. Posteriormente, revia estes registos e retirava as informações mais pertinentes. Outra forma de atenuar esta dificuldade, foi começar a andar com um bloco e uma caneta para realizar anotações rápidas. Sempre que podia, por exemplo na hora da sesta ou quando saía do contexto, realizava anotações mais detalhadas para enriquecer as minhas observações e reflexões.

Como última dificuldade destaco a minha passagem de uma atitude mais observadora para uma postura mais interventiva. Esta passagem foi um pouco assustadora, pois inicialmente tinha receio de não estar a intervir no momento certo, se

deveria ou não intervir, se estava a invadir o espaço das crianças e da equipa, se estava a agir adequadamente ou não. Tive muitas interrogações e muitos receios, mas ao conversar com as educadoras cooperantes e ao partilhar estas angústias, percebi que não existia o certo e o errado, mas sim aprender a observar com o intuito de intervir de forma adequada. Com o passar do tempo, e com o apoio das equipas de sala e dos docentes de algumas unidades curriculares, passei a ganhar mais confiança em mim e comecei a intervir de forma mais segura, passando a ter um papel mais ativo.

Relativamente à minha questão de investigação-ação “como promover atividades de brincadeira espontânea em contexto de creche e jardim de infância?”, esta surgiu logo após a definição do tema, baseada nas minhas motivações e preocupações pessoais.

É importante referir que foi a partir da elaboração do quadro teórico de referência, dos inquéritos por questionário, das minhas observações e anotações que surgiram os aspetos mais importantes para dar resposta à questão de investigação-ação. Devo destacar a conceção das educadoras sobre a criança, sobre brincar e a importância que este tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como o papel da educadora enquanto interveniente na brincadeira.

É fundamental que a educadora veja a criança como um ser que aprende ativamente, confiando nela, valorizando-a, respeitando-a, sabendo que esta tem sentimentos e características próprias. Desta forma, torna-se mais fácil a interação entre adulto/criança e criança/criança e com o espaço e materiais envolventes. Segundo Post e Hohmann (2011) “um contexto de aprendizagem activa em funcionamento [é] um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as acções, as escolhas e as ideias das crianças” (p. 101).

A educadora deve assumir o ato de brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo sempre promovê-lo e incluí-lo no currículo. Desta forma, deve organizar uma rotina flexível e que contemple vários momentos de brincadeira. A partir da sua conceção de brincar a educadora promove momentos de brincadeira criando uma experiência positiva no desenvolvimento da criança. É ainda de salientar a importância da observação, registo e reflexão com o intuito de melhorar a sua prática e pensar/refletir na forma como organiza os espaços e as rotinas das crianças. A educadora deve estar sempre atenta às necessidades e aos interesses das crianças, respeitando sempre a sua voz e as suas vontades. Com isto, ao realizar as minhas intervenções também tive em atenção estes aspetos promovendo momentos de brincadeira significativos e a partir dos interesses e necessidades das crianças, tendo sempre em atenção as observações e as reflexões que realizava.

Através do apoio das educadoras e da restante equipa, bem como do ambiente positivo que foi criado e desenvolvido, senti-me integrada e tornei-me membro da equipa, conseguindo realizar as minhas intervenções contanto sempre com o seu apoio e ajuda.

Por fim, é importante referir os aspetos positivos pois este projeto fez-me crescer, não só a nível pessoal, mas também a nível profissional. Consegui treinar a minha observação, tornando-me mais crítica e reflexiva, questionando o que acontece e procurando dar respostas. Este projeto deu-me bases para ser mais reflexiva, observadora e crítica com o intuito de adaptar a minha prática pedagógica melhorando-a para as crianças com que irei trabalhar. A minha identidade enquanto futura profissional da educação foi crescendo aliando a teoria à prática, pois “a competência profissional assenta na capacidade de desenvolver uma ação intencional, o que implica referentes teóricos consistentes” (Silva, 2013, p. 285). Procuro ser uma educadora atenta, que escuta, que se mostra cuidadora, deixando as crianças brincarem livremente e promovendo várias experiências e descobertas através da brincadeira.

Com os estágios tive a possibilidade de fazer mais aprendizagens e adquirir mais conhecimentos, ficando mais consciente sobre o papel que o educador de infância tem no desenvolvimento das crianças que acompanha. Assim, sinto que esta aprendizagem será muito enriquecedora não só em sentido pessoal, mas também em contexto profissional, e que no futuro este projeto me trará um grande contributo quando tiver que gerir uma sala e trabalhar em conjunto com uma equipa e com as famílias, demonstrando aquilo que defendo, ou seja, que a brincar se aprende muito. Com tudo isto percebi que ser educadora é algo muito complexo e que estar diretamente com as crianças e com as suas famílias implica que sejamos éticos, honestos e dedicados.

Concluo que ao realizar este projeto estou cada vez mais próxima de me tornar educadora de infância. Ao longo deste percurso ultrapassei dificuldades e obstáculos, pessoais e profissionais, que me levaram a alcançar muitas aprendizagens. No fim, levo comigo muitas conquistas e uma grande bagagem para o futuro. Relativamente ao tema defendido por mim, “brincar”, cada vez as minhas convicções estão mais vincadas vendo a crianças como “(...) um ser competente, importante, valorizado e com identidade próxima” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 43). Defendo que a brincadeira não é um simples passatempo, mas sim o momento em que a criança ao brincar desenvolve as suas capacidades emocionais, sociais, físicas e cognitivas. É assim que pretendo focar a minha prática valorizando a brincadeira. Para isto é necessário refletir sobre tudo o que está relacionado com as crianças e as suas vivências, como as rotinas, os espaços e o que lhes propomos, garantindo

“características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Assim, faço um balanço positivo do meu projeto de investigação, não pela perfeição, mas pela experiência que me proporcionou, no qual ressalvo que permitiu que eu reconhecesse as minhas fragilidades e dificuldades sempre com o intuito de melhorar. Com isto, “se nem toda a prática pode ser objeto de investigação-ação, a atitude de investigação, pode, e deve, estar presente em toda a prática profissional, embora não se centrando num só projeto mas nos diferentes projetos que se desenvolvem no dia-a-dia (...)” (Silva, 2013, p. 300). Pois no fundo tudo é um caminho com diversas aprendizagens.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação, desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: UIED.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, N. (2013). *A brincar, crescendo e aparecendo ou o direito de brincar*. Manuscrito não publicado. Conferencia 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.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força – Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barriga, G. (Agosto de 2010). *Brincar é voar na imaginação*. *Cadernos de Educação de Infância* N°90, p. 42.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (Abril de 2007). *A brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, nº1, pp. 92-104. Rio de Janeiro: UERJ.
- Correia, I. (2018). *Abordagens metodológicas em investigação educacional*.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Em *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol. XIII, pp. 355-378). Colégio Internato dos Carvalhos.

- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, A. M. (2006). 3. A Investigação-Ação como Metodologia. Em A. M. Fernandes, *Projecto SER MAIS*. Porto: Universidade do Porto. Obtido de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cn_f/tese_completa.pdf.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, N°90, pp. 12-13. Lisboa: APEI.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, pp. 5-12.
- Folque, M. Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa e o modelo pedagógico do MEM*. *Revista Escola Moderna* 3 (6ª série).
- Fontana, R., & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. Brasil: Atual Editora.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, N°90, pp. 8-10, Lisboa: APEI.
- Girardi et al (2004). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *XII Semana de Estudos Pedagógicos*, v.12, N°4, pp. 220-222. Umuarama: Akrópolis.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, N°90, pp. 45-46. Lisboa: APEI.
- Haetinger, M. (2005). *O universo criativo da criança na educação* (2ª ed.). Porto Alegre: Instituto Criar.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Instituto da Segurança Social. (2010). Obtido de Manual de processo-chave em creche – Modelos de Avaliação de Qualidade das Respostas Sociais. (2ª ed): http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.

- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*. Nº90, pp. 4-7. Lisboa: APEI.
- Kishimoto, T. M. (2013). *Brincar, letramento e infância*. Em T. M. Kishimoto, & J. O.-F. (Organizadoras), *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar* (pp. 21-53). Porto Alegre: Penso.
- Kishimoto, T. & Preyberger, A (Org.) (2012). *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. M. (2014). *Educação infantil – Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- ONU. (1959). Obtido de Declaração Universal dos Direitos das Crianças: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Paiva. (1995). *A brincar também se aprende*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, Guerra, & Tassigny (Julho/Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades* v.23, pp. 176-180.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância* Nº75.

- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. P. (2007). *A importância do lúdico na Educação Infantil: Enfocando a brincadeiras e as situações de ensino não direcionado*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Em *Revista Lusófona de Educação* (pp. 127-142). Lisboa: Universidade Lusófona.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, A. B. (2018). *Ser bebé na creche - Viagem maravilhosa para a auto confiança*. Porto: Mário Brito Publicações.
- Silva, L., Mata, L., Marques, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. Em *Interações*, N°27, pp. 283-304.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). *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. Lisboa: APEI.
- Souza, J. D., Kantorsky, L. P., & Luis, M. A. (2011). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, (pp. 221-228).
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Brasil: Artes Médicas.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (1989). Obtido de Convenção Sobre os Direitos da Criança: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wajskop, G. (1995). *O brincar na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa, pp. 62-69.

Wajskop, G. (1999). *Brincar na pré-escola*. (3ª Edição). São Paulo: Cortez Editora.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037-1057). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Legislação

Decreto Lei nº241/2001, 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

Documentos Institucionais

Projeto educativo- Creche- (2019)

Projeto pedagógico- Creche (2019)

Apêndices

Apêndice 1- Exemplo do Inquérito por Questionário

Inquérito por questionário

Este inquérito constitui-se como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “Brincar espontâneo em contexto de creche e jardim de infância”.

Com este inquérito pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes referentes ao brincar. Conto com a sua colaboração e agradeço a disponibilidade para o responder.

Questões:

1. O que é para si brincar?
2. O que é que brincar desenvolve na criança?
3. Como tira proveito dos momentos de brincadeira espontânea?
4. Qual é a sua intervenção nos momentos de brincadeiras das crianças?
5. Quais são as principais dificuldades nos momentos de brincadeira?
6. O que faz para ultrapassar estas dificuldades?

Apêndice 2- Inquérito por Questionário respondido pelas educadoras cooperantes

Inquérito por Questionário respondido pela educadora Cooperante de Creche:

Inquérito por questionário

Este inquérito constitui-se como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “Brincar espontâneo em contexto de creche e jardim de infância”.

Com este inquérito pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes referentes ao brincar. Conto com a sua colaboração e agradeço a disponibilidade para o responder.

Questões:

1. O que é para si brincar?

Brincar é um mecanismo próprio de aprendizagem para as crianças.

2. O que é que brincar desenvolve na criança?

Valorizando o brincar da criança todo o desenvolvimento assenta na brincadeira.

3. Como tira proveito dos momentos de brincadeira espontânea?

Ao observar as crianças a brincar podemos avaliar o desenvolvimento das suas competências, verificamos que as crianças dialogam e interagem com os pares ou com os objetos, entramos na área de formação pessoal e social, observamos o desenvolvimento cognitivo e físico motor.

4. Qual é a sua intervenção nos momentos de brincadeiras das crianças?

Normalmente quando tenho alguma intervenção no momento de brincadeira é sempre com o consentimento da criança e é ela quem comanda, por vezes faço algumas perguntas para entender e avaliar o sentido que a criança está a dar à brincadeira.

5. Quais são as principais dificuldades nos momentos de brincadeira?

Numa sala com um grande número de crianças, por vezes as brincadeiras são precocemente interrompidas pelos pares, com as rotinas e as exigências pedagógicas, as brincadeiras espontâneas são menos valorizadas, falta tempo para observar, os ritmos são demasiadamente acelerados.

6. O que faz para ultrapassar estas dificuldades?

Estar sempre atenta para não descorar a importância do brincar. Tentar distrair as crianças que ainda não têm maturação para levar uma brincadeira a sério, para que as outras possam disfrutar de mais tempo. E dar tempo para brincar

Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim de Infância:

Inquérito por questionário

Este inquérito constitui-se como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “Brincar espontâneo em contexto de creche e jardim de infância”.

Com este inquérito pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras cooperantes referentes ao brincar. Conto com a sua colaboração e agradeço a disponibilidade para o responder.

Questões:

1. O que é para si brincar?

Brincar é uma atividade inata que permite a criança de explorar o mundo a que pertence e que a rodeia. Ao brincar, a criança vai adquirindo ferramentas sociais e de cidadania. A criança aprende a fazer escolhas, aprende a ser, a estar com os outros, a fazer e tudo isto, de uma forma lúdica e divertida.

2. O que é que brincar desenvolve na criança?

Brincar desenvolve capacidades ao nível social, emocional e cognitivo da criança. Essas capacidades são: criatividade; relação Social; atenção; memória; a autonomia; linguagem; pensamento; autoestima; motricidade;

3. Como tira proveito dos momentos de brincadeira espontânea?

O meu papel é criar condições para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras e registem evoluções. Após o tempo de brincadeira, as crianças podem inscrever-se para comunicar. Estes momentos promovem a assimilação do conhecimento adquirido, assim como a partilha do que fizeram, das descobertas e das coisas que aprenderam durante a manhã. Essas descobertas são, por vezes, o impulsionador da maioria dos projetos ou algumas vezes, são levadas para o momento da tarde, o tempo de trabalho participado.

4. Qual é a sua intervenção nos momentos de brincadeiras das crianças?

Os momentos de brincadeira, são muito importantes, nesse sentido, devemos criar condições para que a sala tenha espaços organizados, com materiais adequados. A minha intervenção nos momentos de brincadeira são como, interveniente ativo na brincadeira, ouvir, observar, perguntar, responder, lançar novos desafios, dando a oportunidade à criança de evoluir gradualmente nos seus níveis de aprendizagem.

5. Quais são as principais dificuldades nos momentos de brincadeira?

As principais dificuldades, são conseguir acompanhar todas as crianças. Sinto que o tempo passa muito rápido e que acabamos por perder momentos que poderiam ser muito ricos de aprendizagem. A realidade é que são poucos adultos na sala e as crianças são muitas e todas com necessidades de atenção diferentes.

6. O que faz para ultrapassar estas dificuldades?

Brinco um dia mais com uns e noutra dia mais com outros para tentar chegar a todos.

Apêndice 3- Tabela sobre as concepções das educadoras cooperantes segundo as respostas ao Inquérito por questionário

Perguntas	Educadora A Concepções	Educadora B Concepções
O que é para si o brincar?	- “Brincar é um mecanismo próprio de aprendizagem para as crianças”	- “Brincar é uma atividade inata que permite à criança explorar o mundo a que pertence e que a rodeia.” - “Ao brincar, a criança vai adquirindo ferramentas sociais e de cidadania.” - “A criança aprende a fazer escolhas, aprende a ser, a estar com os outros, a fazer e tudo isto, de uma forma lúdica e divertida”
O que é que brincar desenvolve na criança?	- “(...) todo o desenvolvimento assenta na brincadeira”	- “Brincar desenvolve capacidades ao nível social, emocional e cognitivo da criança. Essas capacidades são: criatividade; relação Social; atenção; memória; a autonomia; linguagem; pensamento; autoestima; motricidade.”

<p>Como tira proveito dos momentos de brincadeira espontânea?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Ao observar as crianças a brincar podemos avaliar o desenvolvimento das suas competências” - “Verificamos que as crianças dialogam e interagem com os pares ou com os objetos” - “Observamos o desenvolvimento físico e motor” 	<ul style="list-style-type: none"> - “O meu papel é criar condições para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras e registem evoluções.” - “Após o tempo de brincadeira, as crianças podem inscrever-se para comunicar. Estes momentos promovem a assimilação do conhecimento adquirido, assim como a partilha do que fizeram, das descobertas e das coisas que aprenderam” - “Essas descobertas são, por vezes, o impulsionador da maioria dos projetos ou algumas vezes, são levadas para (...), o tempo de trabalho participado.”
---	---	---

<p>Qual é a sua intervenção nos momentos de brincadeira das crianças?</p>	<p>- “(...) quando tenho alguma intervenção no momento de brincadeira é sempre com o consentimento da criança e é ela que comanda”</p> <p>- “por vezes faço algumas perguntas para entender e avaliar o sentido que a criança está a dar à brincadeira.”</p>	<p>- “Os momentos de brincadeira, são muito importantes, nesse sentido, devemos criar condições para que a sala tenha espaços organizados, com materiais adequados.”</p> <p>- “A minha intervenção (...) são como, interveniente ativo na brincadeira, ouvir, observar, perguntar, responder, lançar novos desafios, dando a oportunidade à criança de evoluir gradualmente nos seus níveis de aprendizagem.”</p>
<p>Quais são as principais dificuldades nos momentos de brincadeira?</p>	<p>- “(...) por vezes as brincadeiras são precocemente interrompidas pelos pares”</p> <p>- “com as rotinas e as exigências pedagógicas, as brincadeiras espontâneas são menos valorizadas”</p> <p>- “falta de tempo para observar, os ritmos são demasiado acelerados.”</p>	<p>- “(...) conseguir acompanhar todas as crianças.”</p> <p>- “Sinto que o tempo passa muito rápido e que acabamos por perder momentos que poderiam ser muito ricos de aprendizagem.”</p> <p>- “A realidade é que são poucos adultos na sala e as crianças são muitas e todas com necessidades de atenção diferentes.”</p>

<p>O que faz para ultrapassar estas dificuldade?</p>	<p>- “Estar sempre atenta para não descorar a importância do brincar.”</p> <p>-“Tentar distrair as crianças que ainda não têm maturação para levar uma brincadeira a sério, para que as outras possam disfrutar de mais tempo.”</p> <p>- “dar tempo para brincar.”</p>	<p>- “Brinco um dia mais com uns e noutro dia mais com outros para tentar chegar a todos.”</p>
--	--	--

Apêndice 4- Registos fotográficos da intervenção- Cozinha no exterior





Apêndice 5- Registos fotográficos da intervenção- Brincar com as tintas





Apêndice 6- Registos fotográficos da intervenção- Brincar com os cubos



Apêndice 7- Registos fotográficos da intervenção- Vamos ao supermercado



