EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

RAQUEL INÊS PINHEIRO DE CARVALHO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação

ORIENTADOR

Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

VERSÃO DEFINITIVA

Julho 2024

RAQUEL INÊS PINHEIRO DE CARVALHO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVINENTO DA CRIANÇA EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

JÚRI

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

Arguente: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes, Instituto Politécnico de Setúbal

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

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste projeto de investigação representa, para mim, o fim de uma etapa bastante importante na minha vida, constituída por muitos "altos e baixos", conquistas, superações e crescimento pessoal. Se há alguns anos me dissessem que seria capaz de frequentar e concluir um mestrado, nunca acreditaria, contudo, atualmente aqui estou, o sonho de ser educadora de infância está mais perto que nunca, e acho essencial deixar aqui o meu agradecimento a quem ajudou a tornar este sonho real.

Primeiramente agradeço aos meus pais por me terem proporcionado as condições para chegar até aqui. Obrigada por todos os valores que me transmitiram e por me ensinarem a ser uma mulher forte, trabalhadora e resiliente.

Ao Paulo, o amor da minha vida, por tudo aquilo que faz por mim, pelo apoio que me dá, pelas vezes que ouve as minhas histórias, por me incentivar a ser mais e melhor todos os dias, por me fazer rir nos dias bons e pelos abraços nos dias maus. Agradeço-te, meu amor por seres um pilar fundamental na minha vida e por nunca teres desistido de acreditar que eu conseguiria terminar o relatório, mesmo quando eu própria não acreditava. Que continuemos sempre a ser a motivação um do outro.

Não posso deixar de agradecer as melhores amigas que a faculdade e a praxe me podiam ter dado, as minhas companheiras de luta. Catarina, Cármen, Daniela, Inês, Joana e Patrícia, agradeço-vos por todos os momentos de diversão, alegria, stress e tristeza, sem vocês do meu lado esta etapa não tinha sido igual.

A Joana Fonseca por todas as horas passadas na biblioteca a escrevermos os nossos projetos e pelos incentivos mútuos.

A Patrícia Alves por ter acreditado em mim desde o início, por me ter incentivado a descobrir a minha identidade na área da educação e por me provar que é possível fazer diferente, mesmo sendo difícil.

Um agradecimento especial à mina orientadora, Professora Ana Luísa Pires, pela

sua orientação neste relatório, por todos os ensinamentos, partilhas e recomendações feitas ao longo do mesmo. Obrigada por toda a paciência (principalmente quando não cumpria prazos), por toda a força e incentivo e principalmente por nunca ter desistido de mim.

As educadoras cooperantes e auxiliares, obrigada pelos momentos de partilha, reflexão e pelos ensinamentos. Por me terem feito sentir parte da equipa, por terem escutado os meus receios e dúvidas e por partilharem a sua prática pedagógica comigo.

Por último, agradeço a todas as crianças com que me cruzei no decorrer deste percurso. Obrigada por me terem recebido tão bem, por tornarem os meus dias mais fáceis, por ter sido tão feliz com vocês, por fazerem tudo valer a pena e por me terem dado a certeza que estou no caminho certo, será sempre de e por elas.

A todos os que se cruzaram comigo, o meu muito obrigada!

Educação não transforma o mundo,
educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como tema "A importância do brincar para o desenvolvimento da criança em creche e jardim de infância". De modo a explorar o tema em questão tracei os seguintes objetivos para a investigação: i) compreender de que forma o brincar contribui para o processo de desenvolvimento das crianças; ii) perceber as conceções que as educadoras tinham sobre o brincar e como incluíam este na rotina; iii) proporcionar intervenções que promovessem momentos de brincadeira, aliados a momentos de aprendizagem. Neste sentido, este estudo descreve, analisa e interpreta observações e intervenções realizadas nos contextos de estágio – Creche e Jardim de Infância.

Relativamente à metodologia, foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo como princípios a investigação-ação. Os procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação foram a observação, notas de campo, registos multimédia (fotografias e vídeo), reflexões cooperadas e conversas informais, inquéritos por questionário realizados as educadoras cooperantes e análise documental.

A observação e posterior interpretação das informações recolhidas possibilitou conhecer melhor os grupos de crianças e os seus interesses, bem como compreender a prática pedagógica das educadoras cooperantes e consequentemente fazer propostas de intervenções significativas. As intervenções apresentadas e analisadas neste relatório foram selecionadas tendo em conta a sua importância e pelo seu carácter, tanto de espontâneas como de planificadas. Ao interpretá-las, compreendemos que o brincar é uma atividade que deve ser valorizada, visto que permite à criança desenvolver-se emocional, física, social e cognitivamente.

Palavras-Chave: Brincar; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Papel da Educadora de Infância

ABSTRACT

The following project is part of the Master's Degree in Pre-School Education and has as it's theme "The importance of playing for the development of children in daycare and kindergarten". In order to explore the topic in question, I outlined the following objectives for the investigation: i) understand how playing contributes for the process of children's development; ii) understand the conceptions that educators had about playing and how they included it in the routine; iii) provide interventions that promote moments of play, combined with moments of learning. In this sense, this study describes, analyzes and interprets observations and interventions carried out in internship contexts – Nursery and Kindergarten.

Regarding the methodology, a qualitative approach was used, using action researcher as its principles. The procedures for collecting, processing and analyzing information were observation, field notes, multimedia records (photographs and vídeo), cooperative reflections and informal conversations, questionnaire surveys carried out with cooperating educators and document analysis.

The observations and the interpretation of the information collected made it possible to better understand the groups of children and their interests, as well as understand the pedagogical practice of the cooperating educators and consequently make proposals for significant interventions. The interventions presented and analyzed in this report were selected taking into account their importance and their nature, both spontaneous and planned. When interpreting them, we understand that playing is an activity that should be valued, as it allows the child to develop emotionally, physically, socially and cognitively.

Key-words: Play; Child development; Learning; Educator's role

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....8

CAPÍTULO I- QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA 11

1. Brincar: Conceitos e Perspetivas.....11

2. Brincar: Modalidades 15

2.1. Brincar Livre e Estruturado.....15

2.2. O Jogo e o Brinquedo.....16

3. Brincar e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança 19

4. O Papel da Educadora de Infância no Brincar 23

5. A Organização do Tempo, Espaço e Materiais no Brincar.....26

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 30

1. A Investigação Qualitativa.....30

2. A Investigação-Ação.....33

3. Procedimentos de Recolha e Tratamento da Informação.....36

3.1. Observação.....37

3.2. Notas de Campo 39

3.3. Registos Multimédia (Fotografias e Vídeos) 40

3.4. Reflexões Cooperadas e Conversas Informais.....41

3.5. Inquérito por Questionário 41

3.6. Pesquisa Documental 42

4. Técnicas de Tratamento de Informação 43

CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO 45

Instituição A – Valência de Creche.....46

Infraestrutura e Espaço Físico.....46

Projeto Educativo.....47

Equipa Educativa 48

Equipa Pedagógica da Sala 48

Grupo de Crianças.....49

Organização do Espaços e Materiais 50

Organização Temporal.....53

Instituição B – Valência de Jardim de Infância 55

Infraestrutura e Espaço físico.....55

Projeto Educativo.....55

Equipa Educativa 56

Equipa pedagógica da Sala 56

Grupo de Crianças.....57

Organização do Espaço e Materiais.....57

Organização Temporal.....60

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DE ESTÁGIO 63

Intervenções em contexto de Creche – Instituição A.....63

Jogo Simbólico – A Refeição.....63

Brincar com diferentes materiais – Neve.....66

Jogo das Cores 69

Balanço global das intervenções em contexto de creche 73

Intervenções em contexto de Jardim de Infância – Instituição B 74

Construção da Torre.....75

Jogo Bingo das Emoções 78

Balanço das intervenções em contexto de jardim de infância.....82

Análise e interpretação das respostas das educadoras cooperantes aos inquéritos por questionário 84

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS 90

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 95

APÊNDICES 98

Apêndice 1 – Inquérito por questionário respondido pela educadora cooperante de creche 98

Apêndice 2 – Inquérito por questionário respondido pela educadora cooperante de jardim de infância.....100

Apêndice 3 – Jogo das cores 102

Apêndice 4 – K. e J. construem em conjunto a torre 103

Apêndice 5 – Jogo "Bingo das Emoções" 104

Apêndice 6 – A. a jogar ao "Bingo das emoções" 105

Apêndice 7 – A. e ML. Jogam em conjunto ao "Bingo das Emoções" 106

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. A sua elaboração iniciou-se na unidade curricular Seminário e Investigação e Projeto I aliada ao momento de estágio em creche, durante o qual defini a temática do meu projeto.

Este relatório reflete o trabalho desenvolvido ao longo de dois estágios em contextos distintos, um em creche e outro em jardim de infância. Estão também incluídas informações, intervenções, observações e reflexões realizadas por mim no decorrer dos estágios. Todas as informações recolhidas e as intervenções realizadas e consequentemente analisadas, permitiram-me adquirir novas aprendizagens e colocar em prática conhecimentos obtidos ao longo do meu percurso académico, tanto de licenciatura como de mestrado.

Relativamente à escolha do tema, foram vários os motivos que me levaram a escolhê-lo. O primeiro, por uma questão de gosto e curiosidade pessoal que sentia pela temática do brincar, visto que muitas (e as melhores) memórias que tenho da minha infância foram passadas a brincar. Em criança era extremamente tímida e envergonhada, o que levou a que passasse muito tempo a brincar sozinha com os meus brinquedos, onde inventava as minhas próprias brincadeiras e vivenciava o meu mundo imaginário. Mais tarde, frequentei o Jardim de Infância onde a minha Educadora valorizava imenso o brincar, dando-nos liberdade para brincar nas diversas áreas, estimulando a nossa imaginação e permitindo-nos criar as nossas próprias brincadeiras. Desde essa altura que o "bichinho" do brincar ficou dentro de mim e anos mais tarde, ao frequentar o Mestrado de Educação Pré-Escolar senti vontade de perceber como é que o brincar, algo que aparentemente parece tão simples e inocente, acaba por ser um recurso fundamental para o desenvolvimento das crianças devido à sua riqueza e às diversas aprendizagens que possibilita, tais como a nível do movimento, da ação, da experiência, do conhecimento do mundo, do autoconhecimento, da construção da identidade da própria criança, da interação social e da criação de vínculos com outras crianças.

Outra das razões da escolha desta temática recai sobre o facto de no contexto de estágio em creche ter observado e constatado que a Educadora dava muito valor ao brincar. A crianças tinham total liberdade para brincarem nas diversas áreas da sala, para

manipularem o brinquedo que mais lhe interessasse, para desenvolverem as suas próprias brincadeiras sem se envolver demasiado nestas e geralmente todos os dias ao espaço exterior brincar. Enquanto estagiária posso então dizer que observei algumas situações que despertaram o meu interesse no que diz respeito ao brincar e ao papel da educadora na brincadeira. A organização da sala e a importância que a educadora dá ao brincar são fatores fundamentais para que as crianças tenham um desenvolvimento saudável que a nível físico, psicológico, cognitivo ou social. É essencial que o adulto se mostre disponível para participar e incentivar as brincadeiras das crianças, pois tal como Bruner (1978 cit. por Kishimoto 2002) refere "(…) a brincadeira livre contribui para libertar a criança de qualquer pressão. Entretanto é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideais lógico científicos, características dos processos educativos" (p. 148).

Assim sendo, acabei por escolher o tema "A importância do brincar para o desenvolvimento da criança em creche e jardim de infância", procurando responder à questão de investigação-ação "Quais as estratégias utilizadas pela Educadora para promover o Brincar?".

Em relação à estrutura deste relatório, este está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo é relativo ao Quadro Teórico de Referência, no qual abordo a fundamentação teórica do meu projeto, e que se encontra subdividido nos seguintes tópicos: conceitos e perspetivas sobre o brincar, distinção entre o brincar livre e o estruturado, contributos do jogo e do brinquedo no brincar, os contributos da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, o papel da educadora na promoção do brincar e por último a importância da organização do tempo, espaço e materiais.

No segundo capítulo, está presente a Metodologia do estudo, sendo este um capítulo focado na investigação qualitativa e a investigação-ação, bem como nos procedimentos de recolha e tratamento de informação.

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

No quarto capítulo exponho e interpreto as intervenções e observações realizadas ao longo dos períodos de estágio em creche e jardim de infância, fazendo ainda um balanço

destas. Neste capítulo também são apresentadas e interpretadas as respostas dadas pelas duas educadoras cooperantes ao inquérito por questionário, elaborado com o intuito de compreender melhor as suas conceções sobre o brincar.

No quinto capítulo estão presentes as considerações finais onde irei apresentar as principais conclusões do relatório e onde reflito sobre todo o meu percurso enquanto estagiária, expondo algumas dificuldades que foram surgindo ao longo dos estágios, assim como todas as aprendizagens que tive oportunidade de adquirir e que contribuíram para o meu crescimento tanto como pessoa como futura educadora de infância.

Por fim, apresento as referências bibliográficas a que recorri durante a investigação e alguns apêndices que considero serem relevantes para a sustentação do projeto, como as respostas das educadoras cooperantes ao inquérito por questionário e alguns registos das intervenções realizadas com crianças.

CAPÍTULO I- QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1. Brincar: Conceitos e Perspetivas

Ao longo dos tempos, foram vários os autores que se interessaram pela atividade de brincar e pelo seu papel no desenvolvimento da criança. No entanto, o conceito de brincar é bastante extenso, complexo e difícil de definir, e tal como nos diz Abott (2006) "existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar" (p.96), pelo que se torna necessário expor diversas perspetivas de autores, as quais se completam entre si.

O conceito *brincar* teve a sua origem na palavra do latim *vinculu* (vínculo), no sentido de laço. Brincar é então uma forma da criança se vincular com o mundo e com a vida à sua volta (Brenman, 2015). Este ato lúdico foi também valorizado por educadores como Pestalozzi e Froebel, que reconheciam a sua importância. Pestalozzi destacou que o conhecimento provém dos sentidos, realçando a imitação e a reprodução, enquanto Froebel valorizou a criatividade da criança e as aprendizagens que provêm da espontaneidade (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinnazza, 2007). Segundo Moyles (2007), foi também no séc. XX que a atividade de brincar começou a ganhar importância e a ser vista como um componente essencial no desenvolvimento social, intelectual, psico-motor e afetivo da criança.

As crianças começam a brincar desde muito cedo, visto que sentem a necessidade de explorar aquilo que as rodeia. Rolim, Guerra & Tassigny (2008) dizem-nos que as crianças nascem e deparam-se com um mundo estipulado e cheio de regras, ao qual têm de se adaptar. Por outro lado, enquanto brinca, é a própria criança que cria o seu mundo e as suas regras. Ferland (2006) refere também que a brincadeira para a criança é a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos. Assim, compreendemos que ao brincar a criança inventa e imagina as suas próprias atividades, envolvendo-se totalmente nestas e desenvolvendo-se integralmente, enquanto se abstrai daquilo que a rodeia.

De acordo com o Princípio 7 da Declaração Universal dos Direitos da Criança, criada em 1959 pela Assembleia Geral da ONU "A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos" (Direção-Geral da Educação, 1959, p.2). Também

na Convenção sobre os Direitos da Criança, mais precisamente no artigo 31, é reconhecido à criança o "direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística" (UNICEF, 1959)

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), brincar encontra-se definido como uma "atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). É também destacado que brincar não deve ser visto como algo para manter a criança ocupada ou entretida, mas sim como algo rico, estimulante e uma atividade promotora de desenvolvimento e aprendizagens, que se verificam pelo envolvimento da criança. Este envolvimento é percetível através de elementos como o empenho, a persistência, a concentração e "pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração" (Silva et al, p.105).

Este pensamento de que o brincar deve ser uma atividade prazerosa, é também perspetivado por por Kishimoto (2002) quando afirma que brincar se trata de um processo de "(…) repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias e 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" (p.11)

Ferland (2006) reconhece a atividade de brincar como um sentimento de prazer, sendo que se este sentimento não existir, a situação tratar-se-á apenas de uma atividade ou de uma tarefa, não se aplicando o conceito *brincar*. Para o autor, brincar é uma descoberta do ambiente envolvente e é através da brincadeira que se vivem experiências únicas em diversos aspetos.

Posto isto, pode-se definir o processo de brincar como um processo complexo, sendo que a criança só aprende ao fazer, tornando assim necessário que a criança se interesse pela brincadeira e que esta tenha sentido para ela, de maneira a promover o seu desenvolvimento. Tal como Brougère (1998, cit. por Kishimoto, 2002) aponta, "o brincar necessita de ter significado para a criança, para tal, é essencial que a criança brinque e que esse instante faça sentido para ela" (p.25).

Wajskop (1995) afirma que brincar é a maneira "que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas"

(p.66). Ferreira (2010) partilha a mesma ideia, definindo brincar como um "sinónimo de encontros sociais em que o indivíduo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento nos quais os dois estão envolvidos" (p.202). Mena e Eyer (2014) também defendem que

> A brincadeira oferece oportunidades únicas para as crianças. Por meio da brincadeira, elas desenvolvem-se numa exploração com final em aberto. Elas não estão confinadas a regras, procedimentos e resultados. Na brincadeira, elas autodirecionam-se. Elas têm poderes. Por meio da total absorção pela qual são tomadas durante a brincadeira, elas fazem brincadeiras que talvez jamais fariam de outra forma, elas resolvem problemas, tomam decisões e, assim, descobrem quais são os seus interesses (p.73).

Deste modo, conseguimos compreender que brincar trata-se de uma prática social e livre. Social, pois a criança está constantemente a estabelecer relações, seja como outra criança, com um objeto, com o espaço ou consigo própria e livre, pois é a criança que comanda a sua brincadeira, é ela que escolhe com quem quer brincar, que objetos quer utilizar e de que modo quer brincar. É ela que define as regras e cria a sua própria brincadeira.

Na perspetiva de Vygotsky (2000), o ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, pois essa atividade permite-lhe identificar e reconhecer o que vive e sente, ou seja, a criança domina o ambiente e as próprias ações, visto que define sozinha o tema, o início, o desenvolvimento e o fim da brincadeira. Garvey (1992) frisa também que o brincar é um comportamento frequente em períodos de desenvolvimento do "conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, levando-nos a supor que a atividade lúdica, está intimamente relacionada com as áreas de desenvolvimento" (p.7). Torna-se então fundamental que a criança brinque, pois, ao brincar está em constante aprendizagem, adquirindo competências em variadas áreas.

Para esta autora, a definição de brincar pode ser caracterizada da seguinte maneira:

1. "Brincar é agradável, divertido. Mesmo quando não é acompanhado por sinais de alegria, é avaliado positivamente por quem brinca.
2. Brincar não tem objetivos extrínsecos. As suas motivações são intrínsecas não estando ao serviço de outros objetivos.

3. Brincar é uma atividade espontânea e voluntária. Não obrigatória e escolhida livremente por quem brinca.
4. Brincar implica um certo empenhamento activo por parte do sujeito.
5. Brincar tem algumas relações sistemáticas com o que não é brincar" (Garvey , 1992, p. 12)

Assim, podemos considerar brincar como algo intrínseco na criança e que é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial. As relações que a criança estabelece quando se envolve na brincadeira permitem que esta desenvolva o raciocínio, a criatividade e a compreensão do mundo.

Rolim, Guerra e Tassigny (2008) destacam que "O brincar é uma atividade caraterística da infância, sendo bastante vantajosa para o crescimento das crianças, pois torna-as crianças capazes de vivenciar as mais diversas experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento no futuro". Ferland (2006) concorda que "a criança quando brinca é um ser "auto-suficiente" pois apesar de ser dependente dos pais ou de outros adultos para os diversos cuidados diários, ela, enquanto brinca, sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor" (p. 43).

Segundo Moyles (2002), no começo da sua vida a criança precisa de investigar e explorar os objetos por si própria, manipulando-os e fazendo o que quer com eles. É a experimentar com os diferentes sentidos que a criança aprende e passa a conhecer os objetos. As crianças são seres exploradores e nesse sentido Kishimoto (2002) refere a importância de valorizar "a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento constitutivo de ações sensório-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer" (p.151).

Podemos então concluir que, de um modo geral, os autores consideram brincar uma atividade imprescindível na infância e essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que possibilita que estas vivam experiências que vão contribuir para o seu desenvolvimento integral.

2. Brincar: Modalidades

É importante referir que brincar pode ser analisada a partir de diversas modalidades como a brincadeira estruturada, entre pares, em conjunto alargado, com adultos, com e sem regras específicas, mais livre ou mais dirigida, no interior ou no exterior, sendo que todas estas são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Deste modo, neste tópico irei definir o conceito de Brincar livre e Brincar Espontâneo, bem como Jogo e Brinquedo.

2.1. Brincar Livre e Estruturado

De acordo com Ferland (2006), na infância existem dois tipos de brincadeira: a brincadeira livre e a brincadeira estruturada. A brincadeira livre carateriza-se por não ser planificada e como o próprio nome indica, surgir de forma livre, sendo que é a criança que decide o que quer fazer, como e com quê. O autor menciona que através de brincar livre, a criança vai decidir a sua brincadeira sem quaisquer tipos de indicações, explorando livremente os objetos e brinquedos da maneira que entender e assim o desejar. Este tipo de brincadeira é bastante vantajoso, visto que estimula o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da fantasia na criança. Existem, ainda, outros fatores que podem ser benéficos para a criança em relação ao brincar livre, sendo eles: a negociação de conflitos, a resolução de problemas, o autocontrolo, o crescimento socio emocional, a persistência, a resiliência e a participação.

Também de acordo com a perspetiva de Moyles (2002), através de brincar livre e exploratório as crianças conseguem ter a capacidade de aprender muito mais acerca de diferentes situações, pessoas, atitudes, respostas, materiais, ou seja, aprender sobre o mundo em que estão inseridas. Sousa (2012) frisa que através das brincadeiras livres, a criança tem a oportunidade de explorar livremente o mundo que a rodeia e de refletir sobre a sua realidade, questionando-se e assimilando as regras e os diferentes papéis sociais que desempenha. No entanto, e de acordo com Schmitz (2012), para que este tipo de brincadeira aconteça com qualidade, é necessário que exista organização temporal e espacial por parte dos educadores.

A brincadeira estruturada carateriza-se por contar com uma maior intervenção do adulto, possuindo sempre este tipo de brincadeira uma intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento da criança e contando com algumas orientações e eventualmente regras. Moyles (2002), apenas considera este tipo de brincadeira adequado, se existir simultaneamente com o brincar livre, pelo que defende que "as crianças precisam ter a oportunidade de experienciar, explorar e investigar os materiais por si mesmas, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles. Somente depois desta primeira exploração é que os adultos deverão usar o material em uma situação dirigida" (idem, p. 29). Se não for assim, a brincadeira dirigida irá causar "uma desvalorização do brincar, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade" (Cordazzo & Vieira, 2007, p.99). Por outro lado, quando brincar é intencional ou dirigido, a criança irá ter outra visão e novas oportunidades sobre determinado domínio apenas daquela atividade ou brincadeira (Moyles, 2002).

Em suma, é importante salientar que a brincadeira livre e a brincadeira estruturada se complementam entre si, permitindo assim uma evolução na construção da aprendizagem. No brincar dirigido, surge a intervenção do educadora, que orienta e conduz. Esta intervenção também irá ter influência nas próximas brincadeiras livres da criança.

2.2. O Jogo e o Brinquedo

O Jogo

Tal como existem diferentes tipos de brincadeiras, também existem diversos tipos de jogos e variadas perspetivas defendidas por distintos autores. De acordo com as OCEPE (2016) "O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos" (Silva et al, 2016, p.75).

Cordazzo & Vieira (2007) afirmam que, embora o significado de jogo possa ser semelhante ao de brincadeira, ao jogo estão associadas regras, enquanto que ao brincar está associada uma natureza livre, não estruturada nem regulamentada. Deste modo, Kishimoto (2003) refere que, quando o jogo possui uma finalidade didática, este acaba

por perder parte da integração da criança no meio social, pois faz com que esta siga determinadas regras que não foram criadas por ela, tendo assim de alterar e adaptar-se ao jogo.

Biscoli (2005, cit. em Cordazzo & Vieira, 2007, p. 94) afirma que "a utilização de regras pré-estabelecidas designa o ato de jogar". Também Sarmento, Ferreira e Madeira (2017) identificam brincar como uma atividade livre, que envolve liberdade e não possui regras formais, enquanto que jogar é considerado uma atividade com regras formais e que limita a ação. A perpectiva de Brougeré e Wajskop (1997, cit. em Cordazzo & Vieira, 2007) também vai ao encontro desta, visto que estes referem que a brincadeira é simbólica e o jogo é funcional, porque enquanto a brincadeira tem a caraterística de ser livre, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado.

Na ideia de Neto (2003), existem quatro tipos de jogos: os de repetição, de imitação, de construção e de agrupamento. Os jogos de repetição envolvem a escolha repetida do mesmo jogo, escolha esta feita pela criança. Os jogos de imitação ocorrem quando as crianças imitam e recriam situações do seu dia-a-dia. Os jogos de construção surgem quando as crianças constroem algo com significado e por último, nos jogos de agrupamento a criança tem oportunidade de agrupar objetos construindo a sua representação do mundo à sua volta.

Numa outra perspetiva, Piaget (1967, cit. por Salomão, Martini & Jordão, 2007), investigador do desenvolvimento cognitivo da criança, definiu os jogos com base nas três fases de desenvolvimento infantil:

Jogos de exercícios sensório-motor: Ocorrem na fase sensório motora, a qual acontece do nascimento até aos dois anos de idade. Tratam-se de exercícios que envolvem a repetição de movimentos motores. A criança começa a ganhar consciência das suas capacidades e daquilo que consegue fazer, procurando então dirigir as suas ações para atingir o prazer;

Jogos Simbólicos: Ocorrem na fase pré-operatória, dos 2 aos 5/6 anos de idade. A criança começa a compreender o mundo que a rodeia e tenta reproduzir dando uso a simbologia. Nesta fase, já consegue também verbalizar, o que possibilita imaginar, criar e representar papéis sociais.

Jogos de Regras: Ocorrem na fase das operações concretas, dos 7 aos 11 anos de idade. A criança é confrontada com regras e ganha a noção daquilo que pode e o que não pode

fazer. Estas regras remetem para as relações sociais, uma vez que são impostas por um grupo.

Piaget (1978) defende ainda que o jogo não pode ser visto apenas como um divertimento ou uma brincadeira para desgastar energia, pois este favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Pode-se então afirmar que as brincadeiras e as situações de jogo são essenciais para a vida saudável da criança, para a sua aprendizagem e para a compreensão do mundo e dos outros à sua volta. De acordo também com Kamii (2003) "o jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade" (p.21).

Podemos então concluir que brincar e jogar são conceitos distintos, uma vez que brincar remete para a atividade livre e espontânea, na qual as regras surgem pela própria iniciativa da criança, por outro lado, jogar obriga a que sejam cumpridas regras determinadas por outros, e procura chegar aos objetivos previamente estabelecidos. Apesar disto, ambos têm também o objetivo comum da diversão, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, sendo que o mais importante é que a criança esteja envolvida na atividade, que tenha prazer e consiga tirar o máximo partido desta.

O Brinquedo

No entendimento de Kishimoto (1997), o brinquedo é visto como um suporte da brincadeira, sendo este representado por carros, bonecas, entre outros objetos aos quais a criança queria atribuir um sentido e um significado. Esta ideia é também sustentada por Brougère e Wajskop (1997, cit. por Cordazzo & Viera, 2007) quando nos dizem que o valor simbólico do brinquedo é a função do próprio objeto, visto que a imaginação e a criatividade da criança poderão, simbolicamente, transformar uma peça de encaixe num telemóvel.

Ferland (2006, cit. por Vale, 2013), apresenta a sua definição de brinquedo como "qualquer objeto que a criança usa no ato de brincar" (p.13), salientando ainda que

> a brincadeira é uma atividade importante na infância, o brinquedo é apenas o seu instrumento. Os dois não são sinónimos. (…) Todavia, o brinquedo revela-se (…) um apoio para a brincadeira e é, muitas vezes, um mediador por excelência na interação com os outros (idem, p.22)

É também importante salientar que enquanto o jogo é utilizado tanto por crianças como por adultos, o uso do brinquedo está relacionado somente com as crianças.

Por outro lado, Arfoulilloux (1988) refere que o brinquedo é sinónimo de divertimento, no sentido da distração, opondo-se às atividades mais "sérias" de produção: "Assim sendo, a criança que brinca experimenta-se e constrói-se através do brinquedo, sendo esta atividade um trabalho de construção e de criação" (p.94).

Relativamente à pertinência do uso do brinquedo pela criança, Wajskop (1995) menciona que "o contacto, manipulação e uso dos brinquedos (…) possibilita às crianças uma aprendizagem multidisciplinar das formas de ser e pensar da sociedade" (p.68). Podemos então assumir que o brinquedo se trata de um objeto sociocultural e com diversas finalidades. Wajskop diz-nos ainda que quando os brinquedos são uma produção do mundo adulto, acabam por propor às crianças uma "forma singular de ver e representar a realidade, assim como trazem em si uma concepção de infância" (idem). Quer isto dizer que o brinquedo é uma forma de representação e comunicação, ou seja, uma autorrepresentação que a criança vai construindo de si mesma, do seu mundo interior, e que projeta nos temas do seu brinquedo.

Por último, Melo e Valle (2005, cit. por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008) também concordam com esta perspetiva, pois escrevem que "é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo" (p.177), isto é o brinquedo é o instrumento utilizado para fazer a "ponte" entre as ações com objetos concretos e as ações com significados, as quais contribuem para o desenvolvimento da criança.

3. Brincar e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança

Como já foi referido anteriormente, brincar é fundamental na infância e deve de ser visto como um dos processos fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças. De acordo com Cunha (2004, cit. por Tessaro e Jordão, 2007) "O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem medo, mas com prazer" (p.4).

Neste sentido, podemos afirmar que brincar não traz só às crianças alegria e satisfação, como funciona também para trabalhar várias competências como a criatividade, resolução de problemas, desenvolvimento da motricidade, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento sócio emocional. Pires, Mendes e Bonadio (2004) defendem esta ideia ao afirmarem que

> a criança jamais brinca para passar o tempo; mesmo quando as brincadeiras parecem insignificantes aos nossos olhos, elas são sinal de crescimento e desenvolvimento, é seu meio de expressão, sua linguagem, que possibilitará um entendimento da realidade vivida e a aprendizagem desta (p.223).

Ferland (2006), também defende que "o brincar potência o desenvolvimento da criança, uma vez que desenvolve aptidões e atitudes que mais tarde serão importantes em diversas situações da sua vida" (p.45). Pode-se então dizer que através do brincar a criança está a adquirir capacidades para a sua vida futura.

Diversos autores relacionam brincar com a aprendizagem, como é o caso de Vygotsky (1998, cit. por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008) que salienta que "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" (p.177). Vygosky classifica ainda o processo de aprendizagem como

> um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc, a partir do seu contacto com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (…) e dos processos de maturação do organismo (idem, p.179)

No Manual de Processos-Chave para a Creche é referido que "Crianças muito novas aprendem melhor através de aprendizagens activas em que se encontrem envolvidas e que possuam significado para elas, pelo que a brincar será o melhor contexto em que estas crianças aprenderão" (S.S., 2022, p.3). Haetinger (2005) frisa que "desde os primeiros anos de vida, os jogos e brincadeiras são os nossos mediadores na relação com as coisas do mundo" (p.82). Enquanto brinca, a criança conhece e compreende o mundo físico e social, os objetos, conhece-se a si própria e aos outros e constrói e expressa a sua individualidade. Compreende-se ainda que o meio cultural em que a criança se encontra inserida" influência o seu modo de pensar e, por conseguinte, de agir e de brincar"

(Machado, 2015, p.19). Quer isto dizer, que é através das brincadeiras que as crianças começam a ganhar noções da sua cultura e de como esta funciona, sendo os jogos tradicionais um bom exemplo disso. Tal como Gomes (2010) salienta, "é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares" (p.46). Rolim, Guerra & Tassigni (2008) afirmam que "o brincar estimula a criança em várias dimensões como a intelectual, a social e a física" (p.177).

No que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, Santos (1989) identifica brincar como a atividade infantil mais espontânea que existe, uma vez que "pelos diversos meios expressivos de que disponha – movimento, ritmo, sons, mãos, corpo -, a criança vai-se descobrindo e conhecendo a si mesma e aos outros" (p.3). Machado (2015) concorda com esta ideia, pois afirma que ao brincar "a criança conhece e compreende o mundo físico e social, os objetos, conhece-se a si própria e aos outros, construindo e expressando a sua individualidade e identidade e contactando com identidades distintas da sua" (p.18).

Ao mesmo tempo que brincam, as crianças vão comunicando, com os adultos, com as outras crianças e com elas próprias, sendo que inicialmente esta comunicação é feita "através de gestos, expressões faciais" e mais tarde "através de linguagem" (Rodrigues, 2015, p.50). A partir do uso da linguagem gestual nas brincadeiras, a criança é capaz de manifestar as suas emoções e vontades, sendo que mais tarde, começa a expressar-se através da linguagem oral. Assim, Bruner (1983) defende que "o domínio da linguagem adquire-se mediante o exercício e a experimentação" (p.5). Cordazzo e Vieira (2007) frisam também que "até mesmo na brincadeira solitária a criança pelo faz-de-conta, imagina que está a conversar com alguém. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e a pronuncia de palavras e frases" (p.97).

Relativamente ao desenvolvimento social, brincar funciona também como uma ferramenta de interação social entre pares, a partir da maneira como a criança se relaciona com as outras e com as trocas de ensinamentos que podem existir entre elas. Esta ideia de interajuda entre pares durante a brincadeira é frisada por Wajskop (1995) "Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regas de convivência e de conteúdos temáticos" (p.67)

Quanto ao desenvolvimento físico, brincar fornece "a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações" (Moyles, 2002, p.22), visto que é uma ação livre da criança, a qual permite que as crianças experimentem as suas capacidades físicas, de maneira a conhecerem melhor os seus corpos. Pires, Mendes e Bonadio (2004) referem também que é nos momentos de brincadeira e na manipulação de objetos que a criança vai desenvolvendo os sentidos e a sua coordenação motora. Estas situações de exploração ocorrem quando as crianças procuram "entrar dentro de caixas, em buracos, túneis, passagens estreitas, empurrar, puxar, subir, encaixar, empilhar" (Kishimoto, 2010, p.5). Para além de nestas situações as crianças desenvolverem noções sobre o seu corpo, desenvolvem também noções de domínio espacial.

Brincar funciona também como catalisador para a Zona de Desenvolvimento Próximal (ZDP), visto que promove de forma igual a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Segundo Vygotsky (2000), a ZDP consiste numa

> distância de desenvolvimento cognitivo, que se situa entre o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente, e ao nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (p.86)

Quer isto dizer que a distância entre os dois níveis é a ZDP, a qual se trata da área de desenvolvimento onde tudo decorre, e onde a criança é capaz de compreender e realizar tarefas, com a ajuda dos adultos ou de outras crianças. Nos momentos de brincadeira, as crianças exploram e testam as suas capacidades, mesmo quando não têm noção se estão a fazer bem, sendo que quando estão a arriscar fazê-las, estão a formar a ZDP, visto que estão a tentar algo acima do seu nível de desenvolvimento real, estando mais próximas do seu nível de desenvolvimento potencial. Torna-se então fundamental que o adulto seja capaz de "reconhecer o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade centrando-se no processo implicado na atividade de brincar, e não no produto" (Gaspar, 2010, p.9).

Para finalizar, Gomes (2010) refere brincar como "uma ferramenta para que a criança se desenvolva" (p.45), ou seja, os momentos de brincadeira são de grande importância não só para o desenvolvimento da criança a diversos níveis, como coordenação motora, cognitivo, social, intelectual, verbal, entre outros, como também para os adultos

compreenderem de que modo é que a criança se está a desenvolver e que estratégias podem conceber para a ajudar a potencializar as suas capacidades.

4. O Papel da Educadora de Infância no Brincar

A Educadora de Infância tem um papel fundamental como impulsionadora de situações de brincadeira, as quais são fundamentais para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para que tal ocorra, é necessário que a educadora tenha bem definido a sua conceção sobre a importância do brincar, criando assim uma ligação entre a teoria e a prática, e valorizando o brincar como um recurso com diversas potencialidades. Deste modo, Moyles (2002) afirma que "os adultos precisarão de força, de conhecimento e de argumentos cuidadosamente concebidos sobre a filosofia e a prática do brincar a fim de manter a sua posição vital na educação infantil" (p.13). É também importante que a educadora explicite às famílias das crianças que brincar não se trata apenas de uma forma de passar o tempo, mas sim de uma atividade que contribui para as aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças.

Para que a brincadeira possa ser utilizada como meio de aprendizagem e de desenvolvimento é fundamental que a educadora forneça às crianças um ambiente estimulante e interessante, com materiais igualmente estimulantes e enriquecedores, no sentido de proporcionarem condições para que ocorram interações sociais e explorações, tal como se encontra referido nas OCEPE "O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar". (Silva et al. 2016, p. 11). Gomes (2010) refere que "cabe aos adultos proporcionar um ambiente rico e estimular a atividade lúdica no ambiente escolar, tendo em conta que rico não quer dizer ter brinquedos caros, mas sim possibilitar à criança explorar as diferentes linguagens que a brincadeira faculta (musical, corporal, gestual, escrita), fazendo com que desenvolva a sua criatividade e imaginação)" (p.46). Brock et. al. (2011) partilham esta opinião, frisando que é essencial "capacitar as crianças para preencher o seu potencial de aprendizagem" (p.41). Por último, o Manuel de Processos-Chave para a Creche afirma também que a educadora deve de "Procurar assegurar, de forma equilibrada e adaptada

às competências das crianças, ocasiões para brincar no interior e exterior" (S.S, p.116, 2011).

A educadora tem um papel não só como promotora da brincadeira, mas também como mediadora e observadora, visto que é através da observação que se vai conseguindo compreender aquilo que as crianças já são capazes de fazer, os seus estados de desenvolvimento e os seus interesses. Assim, torna-se imprescindível que a educadora treine o seu olhar crítico e consiga observar, individualmente e em grupo as atitudes, interações e brincadeiras das crianças, pois só deste modo irá conseguir perceber as especificidades de cada uma. "Através da observação das crianças a brincar, o educador consegue compreender o que estas são capazes de fazer, os seus níveis de desenvolvimento e a forma como se organizam, para, a partir daí, planear ações pedagógicas" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.177). Também Ferreira (2010) afirma que "A partir das observações (…) podemos obter informações essenciais, relacionadas com a formação pessoal e social (…) a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo" (p.12).

Deste modo, conseguimos perceber que brincar trata-se de um processo bastante complexo, durante o qual as crianças se exprimem e demonstram os seus interesses, o que acaba por permitir que a educadora conheça melhor as crianças e adeque a sua prática profissional de modo a que seja possível "observar e registrar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam, assim como nossas atitudes, ideias e dificuldades frente a essas situações, pode ser uma forma de começar a modificar a nossa própria prática profissional" (Wajskop, 1995, p.68).

As OCEPE (2016) também corroboram esta perspetiva "A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo" (Silva et al, 2016, p.18).

Através da observação das brincadeiras, a educadora pode ou não optar por intervir nas mesmas, dependendo da situação. Por um lado, é extremamente benéfico que participe nas brincadeiras, pois quando as crianças percebem que o adulto está predisposto a brincar com elas, "descobrem que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão de confiar mais nele" (Wood et al., citados

por Hohmann & Weikart, 2011, p.317). Gomes (2010) refere também que "a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação das crianças" (p.46). Desta maneira, podemos afirmar que a participação da educadora na brincadeira permite que ambas as partes desenvolvam um laço mais profundo, pois quando a educadora brinca com a criança, origina um espaço onde são parceiros, onde partilham papéis e onde se respeitam, o que acaba por fazer com que seja acrescentado conteúdo às aprendizagens e que estas passem a ter intencionalidades pedagógicas. Assim, enquanto parceirao da criança, a educadora tem o papel de encorajá-la, desafiá-la, estabelecer relações e construir conhecimento.

Na perspectiva de Moyles (2002), enquanto brinca com a criança, a educadora deve colocar-lhe questões com intencionalidade pedagógica que fomentem a reflexão e que permitam, para além da atribuição de sentido e significado às suas vivências e ao seu meio social, o desenvolvimento da linguagem verbal. "Para que os educadores valorizem a conversa das crianças, um sério fator deve ser considerado: a formulação de perguntas (…) certos tipos de perguntas são essenciais para promover o pensamento das crianças" (p.58). Gaspar (2010) refere também que se pode estimular o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Outro ponto crucial remete para a importância do encorajamento que a educadora vai fazendo à criança ao longo da atividade, havendo uma preocupação no processo (devido aos esforços da criança) e não apenas sobre o produto final (Gaspar, 2010). Durante este tipo de brincadeira interventiva, a educadora "põe as crianças a comandar, e faz delas as avaliadoras do seu próprio trabalho" (Hohmann & Weikart, 2011, p.287). Neste sentido, o apoio da educadora na brincadeira, não sendo demasiado intrusivo, acaba por ser enriquecedor para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Por outro lado, a educadora deve ter atenção para não dirigir demasiado a brincadeira, pois se esta for demasiado orientada "as crianças seguem as regras e as preocupações dos adultos e perdem alguns dos benefícios que a brincadeira lhes oferece, particularmente no desenvolvimento da criatividade, de liderança e group skills" (Ginnsburg, 2007, p.182). Quer isto dizer que é importante que a educadora esteja envolvida na brincadeira, mas enquanto elemento da mesma, pois se for elae a dirigi-la esta não será genuína, nem partirá da iniciativa da criança, o que irá fazer com que não se usufrua da brincadeira e se faça apenas aquilo que é pedido pelao educadora. Moyles (2007) é uma das autoras que concorda com esta conceção, salientando que a inclusão em demasia da educadora na

brincadeira cria "muita estrutura para as crianças: elas não exercem muitas escolhas e seguem rigidamente a estrutura das regras da atividade ou imitam o que o adulto modela" (p.34).

A educadora deve então encontrar um equilíbrio entre estas duas vertentes de intervenção, evitando tomar o controlo da brincadeira e colocar demasiadas questões que deixem as crianças constrangidas, visto que estas sentem-se mais à vontade para brincar e brincam de forma mais genuína e autónoma quando o fazem livremente. Posto isto, o papel da educadora passa por criar condições que fomentem a brincadeira (organização da rotina, do espaço e dos materiais) e participar nestas mesmas brincadeiras, sendo um "companheiro de brincadeira ou de seguidor, em vez de condutor ou comandante das ações em curso, o adulto deve, sempre que possível, enviar as crianças umas às outras para apoio e alargamento de brincadeiras" (Hohmann & Weikart, 2011, p.320).

É extremamente importante que a educadora valorize a importância da brincadeira no desenvolvimento, na aprendizagem e no crescimento da criança. Deve também dar a criança a liberdade de ser esta a criar a sua própria brincadeira, escolhendo com o que, de que forma e com quem quer brincar, tendo sempre a preocupação de não limitar a espontaneidade criativa e imaginativa da criança, pois como referem Spodek e Saracho (1998) "se os educadores controlam as ações das crianças, a atividade deixa de ser brincadeira" (p.227).

5. A Organização do Tempo, Espaço e Materiais no Brincar

No que diz respeito ao ambiente educativo e a forma como este se encontra organizado, a educadora tem um papel de extrema importância, visto que é o responsável pela gestão do espaço, do tempo e dos materiais da sala. Todos estes aspetos contribuem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como se encontra referido nas OCEPE "Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação do grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender" (Silva et al, 2004, p.24). Para além disso

> É igualmente importante que tenham oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protector. Só desta forma é que lhes será possível desenvolver a sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de se tornar

independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento (S.S, 2011, p.3).

Relativamente à organização temporal da sala, esta deve funcionar como uma "rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo" (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72). Torna-se então imprescindível que a brincadeira esteja presente na vida das instituições e em especial no dia-a-dia da sala, uma vez que deste modo as crianças vão conhecendo a rotina, fazendo parte desta e conseguem vivenciá-la com mais interesse.

De modo a promover os momentos de brincadeira, é então necessário que a educadora estipule algum tempo da rotina para as crianças brincarem, visto que "a quantidade de tempo disponível afeta a atividade lúdica das crianças" (Dempsey & Frost, 2002, p.701). Assim, é fundamental que a educadora proporcione tempo para as crianças realizarem as suas brincadeiras e explorações de forma independente e autónoma, uma vez que "A autonomia de cada ser implica espaço para se mover e tempo para dialogar. A educação exige espaço e tempo livre para brincar e adultos para conversar" (Branco, 2013, p.99).

Por último, a educadora deve também ter a preocupação de não sobrepor atividades planeadas ao tempo de brincadeira livre, dado que "os comportamentos lúdicos complexos (…) requerem uma quantidade de tempo razoável" (Dempsey & Frost, 2002, p.701).

No que se refere à organização espacial da sala, não podemos deixar de realçar que a forma como esta se encontra organizada irá ser um grande potenciador de brincadeiras e aprendizagens. "O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais" (Barbosa e Horn, 2001, p.73). Post e Hohmann (2011) também compartilham esta perspetiva, afirmando que "um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais" (p.101). Posto isto, o espaço acaba por ser muito mais do que um local físico, mas sim um ambiente confortável e acolhedor que podemos proporcionar às crianças e onde estas têm oportunidades de exploração, brincadeira, aprendizagem e interações sociais entre criança-adulto e criança-criança.

Kishimoto (2003) perspetiva que "os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas das brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são fatores que dependem basicamente do currículo proposto" (p.139). Quer isto dizer que é importante ter em consideração que o modo como a educadora organiza a sala, pois vai-se refletir posteriormente nas atividades que poderão vir a ser realizadas pelas crianças no decorrer dos dias, nas suas brincadeiras. Zabalza (1992) concorda, argumentado que "o espaço na educação se constitui como uma estrutura de oportunidades" (p.120).

Deste modo, o facto das salas se encontrarem divididas por diferentes áreas de interesse, permite que as crianças desenvolvam diversas brincadeiras, com diferentes materiais e que explorem novas realidades. "As crianças agem – ou brincam – de maneira diferente nas diferentes áreas dentro da mesma sala de atividades" (Shure, 1982, cit. por Dempsey e Frost, 2010, p.692). No entanto, estas áreas não devem manter-se iguais ao longo de todo o ano, sendo que a educadora deve ter em atenção a forma como as crianças se apropriam do espaço e dos materiais que o compõe, para que aos poucos o possa ir modificando e integrando novos elementos, de forma a desafiar as brincadeiras e estimular o desenvolvimento. A organização do espaço em áreas com os seus respetivos materiais "(…) é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças" (Oliveira-Formosinho, 2011, p.85).

Oliveira Formosinho, Lino & Niza (2007) destacam ainda que aquando da organização da sala, é fundamental que a educadora tenha em consideração os interesses e necessidades das crianças, visto que é importante que estas percebam como o espaço se encontra organizado e de que forma se podem apropriar dele. Para tal, é crucial que as crianças participem e tenham voz sobre como acham que o espaço deve ser organizado. É ainda importante ter em conta que a brincadeira pode e deve estar integrada nas diversas áreas da sala, sendo fulcral que as crianças compreendam isso e usam o espaço para esse efeito.

Relativamente ao tipo de materiais que devem fazer parte da sala, Dempsey & Frost (2012) afirmam que os materiais de fim aberto são bastante interessantes na medida em que favorecem a brincadeira simbólica e estimulam a criatividade e a imaginação das crianças, nos diferentes grupos etários. Outro aspeto a frisar é que os materiais devem de estar acessíveis às crianças, para que estas tenham oportunidade de realizar as suas escolhas sobre as brincadeiras que querem criar. Concordando com a ideia de Dempsey

& Frost (2012) “o ambiente diz à criança se a julgamos capaz de ter sucesso (…) e os materiais importantes ao alcance da criança comunicam-lhe a nossa confiança na sua capacidade para fazer escolhas bem-sucedidas” (p.688). Ou seja, é essencial transmitirmos a criança que confiamos nela e nas suas escolhas, para que esta se sinta segura e confiante, a fim de desenvolver a sua autonomia.

Podemos então concluir que é fundamental que a educadora compreenda a atividade de brincar como momentos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, proporcionando assim as condições necessárias para que este ocorra, organizando o espaço e a rotina com essa finalidade. Deve também observar estes momentos, de modo a conhecer a criança e os seus interesses, refletindo posteriormente sobre aquilo que observou e sobre a sua própria prática.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo irei apresentar a fundamentação teórica da metodologia de investigação escolhida, bem como os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados.

De acordo com Beillerot (2001, cit. por Ponte, 2002), uma investigação deve cumprir três requisitos:

- Produzir novos conhecimentos;
- Ter uma metodologia rigorosa;
- Ser de carácter público.

Para além destes requisitos é também fundamental que o investigador respeite questões de ética, tendo especial cuidado em manter a privacidade e o anonimato e das instituições das pessoas e das instituições envolvidas e a forma como são relatadas as observações.

Relativamente à metodologia utilizada neste projeto, o estudo suporta-se numa abordagem qualitativa, seguindo os princípios da investigação-ação.

1. A Investigação Qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa reúne diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características e onde os dados recolhidos são designados por "qualitativos" visto que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e acontecimentos.
Alves e Azevedo (2010) referem que esta investigação assenta na "necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais [através da] descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas educativas do campo em estudo" (p.48). Podemos então dizer que o foco do investigador nesta investigação são as pessoas e as suas interações, e que é fundamental interpretá-las para que se consiga compreender as situações e as relações em que estão envolvidos.

Na investigação qualitativa é importante manter uma estreita relação entre os contextos e os sujeitos do estudo, relação esta que se vai desenvolvendo com o tempo. Como referem Biklen & Bogdan (1994)

> A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazer parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critérios eles o julgam (p.287)

Assim, na investigação qualitativa, e de forma a ter-se acesso direto à informação relevante, os investigadores precisam de estar inseridos nos contextos do estudo para que deste modo consigam compreender melhor as situações vivenciadas pelos sujeitos e para que possam refletir de forma mais aprofundada sobre as suas observações. Para Correia (2018), a abordagem qualitativa possui caraterísticas de

> (…) indutiva, descritiva, sistemática e exaustiva na análise das fontes, recorrendo a diversos instrumentos de recolha de dados; orienta-se em função do objecto de estudo, constituindo um processo aberto, de modo a poder ir integrando novas descobertas ou novos indícios, surgidos ao longo do estudo (p.95)

Segundo Gonçalves (2010, cit. em Alves & Azevedo, 2010) a investigação qualitativa é científica, uma vez que se trata de uma atividade intelectual organizada, disciplinada e rigorosa. Outra caraterística deste tipo de investigação é o seu carácter flexível, visto que o investigador dá oportunidade aos sujeitos de contribuírem para o seu estudo através de partilhas das suas próprias conceções e ideias acerca da temática. "O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas" (Bogdan & Biklen, 1994, p.17).

Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) identificam cinco caraterísticas principais na investigação qualitativa, sendo estas:

- "Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" - Isto é, na realização de uma investigação qualitativa, o investigador necessita estar presente nos locais onde a investigação irá decorrer para assim observar, recolher dados e posteriormente

analisá-los. Após haver um contacto direto com os sujeitos, é importante que os investigadores qualitativos ajam de forma natural e não de forma intrusiva ou controladora, pois isso poderá ter influência na maneira com os sujeitos da investigação se comportam.

- Os dados que vão sendo obtidos através dos processos de recolha de informações ganham novos significados depois de serem analisados, interpretados e tidos em conta com aquilo que o investigador observou ao longo do projeto.

- "A investigação qualitativa é descritiva" - Tratando-se de uma investigação qualitativa, esta deve ser rigorosa e repleta de detalhes, enriquecidos por palavras e imagens, as quais são depois analisadas pelo investigador. Tal como Bogdan & Biklen (1994) referem "A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio" (p.49). As descrições podem referir-se a diversos assuntos: registos de observações, respostas de inquéritos, documentação, registos multimédia, fundamentações teóricas, notas de campo, entre outros.

- "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" - Na investigação qualitativa, apesar do resultado final ser importante, o processo é muito mais relevante para o projeto, pois é através deste que se constrói novas aprendizagens e se coloca em prática os conhecimentos e competências. Deste modo Bogdan & Biklen (1994) salientam que "este tipo de estudo foca-se no modo como as definições se formam" (p.50).

- "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" - Neste tipo de investigação, os dados são analisados de forma indutiva, quer isto dizer que os investigadores "não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando" (p.72). Resumindo, procura-se que os conhecimentos e conclusões vão sendo cada vez mais condensados, partindo-se de um modo geral e conforme é feita a recolha e análise dos dados, vai-se avançando gradualmente para as especificidades da situação-problema do projeto.

- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” - No decorrer da investigação, os investigadores procuram entender quais as conceções dos sujeitos do estudo acerca do tema da investigação e o porquê destes agirem como agem, tendo como finalidade ajudá-los a serem melhores profissionais, olharem de forma crítica para as suas práticas e pensarem em estratégias para resolverem problemas. “Ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Em suma, o processo de investigação qualitativa é de grande responsabilidade para o investigador, uma vez que é elaborado a partir de observações, registos, pesquisas documentais e interpretações. Ao longo das diversas etapas deste processo é necessário manter 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).

2. A Investigação-Ação

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292) ou seja, o investigador estuda uma realidade com o sentido de a melhorar, sendo agente dessa mudança. Desta forma o investigador foca-se num determinado problema, analisa possíveis respostas/estratégias e por fim, realiza ações para alcançar mudanças. Diversos autores defendem que a investigação-ação e a investigação qualitativa possuem alguns traços em comum, como o enfoque destas ser no processo e não só no produto final.

McKernan (1998, cit. por Máximo-Esteves, 2008) apresenta também uma definição para investigação-ação, afirmando que esta trata-se de um

> processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada (p.20)

Posto isto, conseguimos compreender que a importância desta metodologia na área educativa, visto que é através desta que os educadores e professores se tornam mais reflexivos com as suas práticas. Tal como Ambrósio (2001) salienta, "Criar experiências de investigação, de reflexão crítica sobre as práticas é também promover processos auto-formativos (…) é uma forma de valorizar a profissão, o trabalho dos educadores apelando para uma exigência de comprometimento cognitivo e afetivo no seu próprio dia a dia" (p.41).

A metodologia de investigação-ação inicia-se através da observação de um problema que esteja presente num contexto real. De acordo com Coutinho et al. (2009)

> sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo […] a Investigação-Acção regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção (p.356)

Coutinho et al. (2009) definem ainda como principais caraterísticas da investigação-ação as seguintes:

- Participativa e colaborativa -_envolve todos os sujeitos que considere fundamentais na investigação;
- Prática e interventiva - opera num contexto real, com o objetivo de realizar uma mudança;
- Cíclica - pois envolve uma espiral de ciclos no processo de investigação, em que as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas, e que vêm introduzir o ciclo seguinte. O investigador deve sempre relacionar a teoria com a prática;
- Critíca - na medida em que não procura apenas as melhores práticas para o problema, mas sim agir sobre elas como agente da mudança, assumindo uma postura crítica e autocrítica. Os sujeitos "atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo" (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al., 2009, p.263).

- Auto avaliativa - as modificações são continuamente avaliadas e adaptadas, visando a produção de novos conhecimentos.

Para Lewin (1988), a caraterística central desta metodologia de investigação é o facto de se processar em forma de espiral, ou seja, é uma sucessão continuada de ciclos. Desta espiral fazem parte os processos de observação, planificação, ação e reflexão, e de forma que se esteja perante um processo de investigação-ação é necessário existir uma reprodução dos ciclos, o que irá levar as transformações e mudanças. No meu caso comecei por ter uma postura mais observadora no estágio de modo a conhecer o grupo e as caraterísticas das crianças que o constituíam, mias tarde conhecendo-os melhor e já sabendo alguns dos seus interesses planifiquei e realizei as atividades, tendo por fim refletido sobre estas, levantando questões como o que correu bem, o que correu mal, o que poderia ser melhorado no futuro, entre outras.

Gundy e Kemmis (1988, cit. por Máximo-Esteves 2008) defendem que só estamos perante uma investigação-ação, se esta for vista como um processo contínuo e dinâmico, em constante mudança. Fernandes (2006) também afirma que a investigação-ação é cíclica e que por isso deve "estar definida por um plano de investigação e um plano de ação, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras. São as chamadas fases neste processo metodológico" (p.73).

A primeira fase do ciclo inicia-se com a formulação da questão de investigação-ação, pois segundo Máximo-Esteves (2008) "A formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o "estilo" da investigação em causa" (p.80). No caso deste projeto de investigação, a questão de investigação-ação foi formulada da seguinte forma: "Como potenciar o brincar em Educação de Infância?".

Na segunda fase do ciclo, o investigador segue para a planificação, recorrendo aos dados recolhidos na anterior fase e tendo como finalidade arranjar estratégias para melhorar a situação-problema.

A terceira fase refere-se à ação em concreto, pois o investigador coloca em prática todas as estratégias e toda a planificação estabelecida anteriormente. Após colocar as estratégias em prática, procede a observação para recolher os resultados. Posteriormente dá-se a reflexão, na qual o investigador reflete criticamente acerca dos resultados obtidos.

É fundamental que se sigam estas fases, pois só assim se consegue apurar se o problema foi atenuado ou se é necessário reiniciar todo o processo.

Fernandes (2006) afirma que durante o processo de investigação as fases seguintes vão sendo definidas e melhoradas conforme os resultados e observações que o investigador vai fazendo nas fases anteriores. Coutinho (2009) salienta então que "as descobertas iniciais geram possibilidades de mudanças, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte" (p.362).

Por último, podemos então definir a investigação-ação como uma metodologia "colaborativa por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisadas criticamente) dos membros do grupo" (idem, p.3). O profissional de educação deverá assumir um papel ativo na investigação, envolvendo todos os participantes nesta, tais como colegas de trabalho, o grupo de crianças e respetivas famílias das crianças, se estas tiverem um papel pertinente no tema da investigação. No caso da minha investigação envolvi as educadoras cooperantes, através da realização de conversas informais e de um inquérito por questionário, e as crianças, através de propostas de atividades de brincadeira e sua observação.

3. Procedimentos de Recolha e Tratamento da Informação

De acordo com Aires (2011), "A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo" (p.24).

A escolha dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados deve estar relacionada e adequada à investigação e a problemática em estudo. Deste modo, Tuckman (2000) afirma que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num projeto de investigação qualitativa são normalmente de três tipos: entrevistas, documentos vários e observação.

É importante ressalvar que tanto na recolha como na análise de dados, é crucial manter o rigor, a ética e o profissionalismo. Latorre (2003, cit. em Coutinho et al., 2009) concorda com esta ideia, garantindo que é importante que as recolhas de informação sejam realizadas de forma imparcial, utilizando um distanciamento emocional nas situações em

que possa existir discordância ou julgamentos menos positivos, de modo que não se perca o foco da investigação.

Após ter definido o tema do meu projeto e desenvolvido as questões de investigação, percebi que os processos de recolha e tratamento de dados seriam fulcrais para eu conseguisse elaborar o meu projeto, uma vez que sem esses dados não é possível realizar uma investigação.

Posto isto, selecionei técnicas diretas e indiretas de recolha de dados, como a observação, as notas de campo, os registos multimédia, a pesquisa documental e os inquéritos por questionário.

3.1. Observação

A observação é uma atividade espontânea, ocasional e comum a todas as pessoas, porém, adquire uma maior importância quando usada nos contextos de educação de infância, uma vez que permite a educadora conhecer os interesses e necessidades das crianças, e recolher a informação necessária para poder avaliar as capacidades de cada uma delas.

Segundo Aires (2011) a observação "consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações especificas" (pp. 24-25). Bogdan e Biklen (1994) também confirmam que a observação se trata da melhor técnica de recolha de dados em projetos deste tipo.

Carmo e Ferreira (1998) referem que é fundamental realizar "um treino da atenção de forma a poder aprofundar a nossa capacidade de selecionar informação pertinente" (p.94), querendo isto dizer que quando recorremos a observação, devemos mobilizar os nossos conhecimentos para que estes nos ajudem a interpretar e descrever as situações de forma mais fundamentada.

É também importante salientar que a utilização da técnica da observação deverá ser pensada e cuidada, sendo que devemos dirigir o nosso olhar para aquilo que realmente queremos saber, observar e investigar, deixando de parte as nossas opiniões e crenças pessoais para assim realizar uma observação e reflexão o mais isenta e imparcial possível.

3.1.1 Observação Participante

Lessard-Hébert et al. (1990) define a observação participante na medida que "(…) permite ao observador apreender a perspetiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percepcionados por um participante" (p.156). Ou seja, este tipo de observação é marcado pela participação do investigador nas atividades em estudo. Carmo e Ferreira (1998) definem a observação participante quando, para além de observar, o investigador faz também parte da população em estudo.

No começo dos estágios, senti alguma dificuldade em conciliar a observação e a participação, pois senti que havia tanta coisa a acontecer a minha volta, que não sabia bem onde focar a minha atenção nem como intervir. No entanto, e como Bogdan e Biklen (1994) mencionam "nos primeiros dias de observação participante (…) o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem (…) à medida que as relações se desenvolvem, vai-se participando mais" (p.48). Assim, através da observação participante e com o passar do tempo, fui desenvolvendo relações com o grupo e com a equipa, o que levou a que eu me tornasse mais um elemento da sala e participasse na rotina desta. Ao sentir-me parte integrante da sala, e tendo em conta o tema do meu projeto de investigação, comecei também a focar as minhas observações nas brincadeiras das crianças, procurando sempre participar sem invadir o espaço delas.

3.1.2. Observação não-participante

No início dos estágios, foi através de observações não participantes que tive oportunidade de recolher informações e notas sobre os grupos, as quais foram posteriormente analisadas e que me permitiram preparar as minhas intervenções, para assim intervir e participar de forma adequada face ao grupo de crianças.

Podemos então concluir que a observação é um instrumento bastante útil numa investigação, uma vez que é a partir dela que recolhemos dados e informações que só conseguimos obter se estivermos focados. Contudo, devemos ter um "olhar crítico" pois só assim conseguimos recolher e selecionar os dados que necessitamos.

É ainda pertinente referir que as observações consideradas pertinentes devem ser registadas através de outras técnicas de recolha de informação, como é o caso das notas

de campo. Tal como defende Tuckman (2000) “investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo” (p.523).

3.2. Notas de Campo

As notas de campo são um instrumento fundamental para a realização da investigação, visto que elas são um registo escrito detalhado das observações realizados durante a investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Estes autores chamam ainda atenção para as descrições de objetos, lugares, conversas, atividades, pessoas contidas nas notas de campo.

Podemos então dizer que as notas de campo são fundamentais para a realização de um projeto de investigação, uma vez que podemos recorrer a estas para recordar momentos vividos e refletir sobre eles. Apesar de às vezes acharmos que não há necessidade dos registos, isso é um erro, pois há pormenores importantes que podem ficar esquecidos, sendo que se estiverem registados são mais facilmente recordados por nós.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo possuem duas vertentes: a vertente descritiva e a vertente reflexiva. A vertente descritiva, tal como o seu nome diz, preocupa-se em registar com toda a precisão possível, todos os detalhes daquilo que ocorreu durante a observação. A vertente reflexiva, trata-se de partes constituintes do material descritivo, onde podem ser encontradas “frases ou parágrafos de reflexão pessoal” (p.163)

Contudo, nem sempre é possível que o investigador consiga durante o dia realizar os seus registos, pelo que estes podem ser feitos em dois momentos distintos:

- No momento no qual ocorrem: aqui trata-se geralmente de pequenas anotações, palavras ou frases, que depois iram dar origem a uma análise mais aprofundada por parte do investigador;

- No momento após terem ocorrido: aqui as anotações são mais precisas e detalhadas, o que levará a uma reflexão mais aprofundada;

Ao longo dos estágios, senti sempre a necessidade de registar as minhas observações, como momentos de brincadeira, diálogos entre crianças e entre crianças/adultos, e determinadas situações vivenciadas pelas crianças, tudo com a finalidade de mais tarde não esquecer nenhum detalhe relevante. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) concordam com este hábito, afirmando que as notas de campo são como um diário de bordo do investigador, pois reúnem as informações que testemunham o percurso da investigação.

Optei então por realizar as minhas anotações no final de cada dia de estágio num caderno, para assim não me esquecer de episódios significantes do dia. Tinha também dentro do bolso da bata um pequeno bloco de notas e uma caneta para o caso de presenciar algo que fosse importante anotar logo. Por último, considero interessante referir que os meus registos mais relevantes são de reações espontâneas das crianças e de conversas entre criança-adulto.

3.3. Registos Multimédia (Fotografias e Vídeos)

Os registos multimédia tratam-se de formas de registo que "podem simplificar o recolher da informação factual" (Bogdan & Biklen, 1994, p.188). Assim, quando um investigador capta determinados momentos em vídeo ou fotografia, é possível recordar esse momento, analisá-lo e encontrar novos aspetos que ainda não tinham sido abordados. Para além disso, estes registos são um complemento às notas de campo e enriquecem-nas, pois tal como perspetiva Máximo-Esteves (2008) "os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir" (p.91). Bogdan & Biklen (1994) diferenciam os registos multimédia em dois tipos "as que foram feitas por outra pessoa (…) e aquelas em que o investigador produziu" (p.184).

Porém, há que ter em atenção que quando tiramos fotografias ou filmamos as crianças, estas podem sentir-se intimidadas e acabam por se inibir, o que faz com que o momento captado não seja natural. Por isso, o investigador deve sempre de tentar ser discreto ao fazer estes registos, de modo que as crianças não alterem o seu comportamento na presença da câmara.

No decorrer deste projeto apenas tive autorização para captar registos multimédia num dos contextos (jardim de infância), uma vez que a instituição de estágio de creche se regia pela política de proteção de dados. No outro contexto utilizei principalmente os registos fotográficos com o objetivo de registar momentos de brincadeiras entre as crianças, momentos de interações espontâneas entre as crianças ou alguma atividade que considerasse significativa para a minha investigação. Os registos de vídeo foram essencialmente utilizados para gravar diálogos entre crianças ou criança-adulto ou momentos de brincadeira livre.

3.4. Reflexões Cooperadas e Conversas Informais

No decorrer dos estágios tive oportunidade de ter conversas informais tanto com as educadoras cooperantes como com as auxiliares de ação educativa, as quais foram fulcrais para este projeto de investigação, uma vez que permitiram que eu compreendesse as suas conceções sobre a importância do brincar e como é que este deve funcionar na sala. Durante estas conversas informais eu colocava questões que eram respondidas na plenitude, com transparência e com paciência, dando-me espaço para anotar algo que considerasse necessário. Era também nestes momentos que eu partilhava observações realizadas por mim e que a educadora partilhava a sua opinião ou refletíamos em conjunto.

No mesmo seguimento, foram realizadas diversas reflexões cooperadas, as quais incidiam geralmente sobre assuntos relacionados com a sala, porém, principalmente nas de creche, as minhas observações focavam-se mais no brincar na sala e de como é que este era utilizado como instrumento de aprendizagem. Considero então que tanto as conversas informais como as reflexões cooperadas foram proveitosas pois permitiram uma troca/partilha de ideias entre mim e entre as equipas, enriquecendo assim ambas as partes.

3.5. Inquérito por Questionário

Carmo & Ferreira (2008) definem os inquéritos como "processos de recolha sistematizada de dados suscetíveis de poder ser comparados e têm como finalidade responder a um determinado problema" (p.123). Existem então dois tipos de inquéritos: o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário.

- **Inquérito por entrevista:** o investigador está presente e participa na entrevista;
- **Inquérito por questionário:** o investigador não está presente no momento e devido a isso, não participa diretamente.

Para a elaboração do meu projeto, optei por um inquérito por questionário, desenvolvendo sete questões de resposta aberta, de modo a conseguir perceber as conceções das educadoras cooperantes acerca da brincadeira. Ao optar-se por este instrumento de recolha de informação há que seguir uma série de procedimentos, entre os quais o cuidado na formulação de perguntas e a forma como se irá contactar os inquiridos uma vez que não há contacto direto com estes.

O inquérito por questionário deve ser estruturado, na medida em que as questões devem seguir uma ordem lógica, serem simples e de fácil entendimento. "O sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde" (idem, p.154) Isto deve-se ao facto de o investigador não estar presente quando o inquirido responde ao inquérito, logo este não poderá colocar questões.

Relativamente ao carácter das minhas perguntas, apesar de haverem variados tipos (identificação, informação, preparação e controlo), estas eram de informação, as quais "têm o objetivo de colher dados sobre a opinião do inquirido" (idem) e de resposta aberta, o que nos permite ter "liberdade, (…) podemos ter a garantia que ele nos dará as suas próprias respostas" (Tuckman, 2000, p.313).

3.6. Pesquisa Documental

É importante realçar que a pesquisa documental foi fundamental para que eu pudesse compreender qual era a importância que o brincar tinha nas instituições e se aquilo que era dito na teoria era realmente praticado. Aires (2011) refere ainda que "Os documentos oficiais proporcionam informação sobre as organizações" (p.45), assim, consultei documentos oficiais e internos das instituições, como o Projeto Pedagógico, Planificações, Dossiers e Portefólios. Esta técnica de recolha de informações foi crucial para a caraterização dos contextos.

De acordo com Lessard-Hébert, Goytte & Boutin (1990), a análise documental "é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas" (p. 144). Para Carmo & Ferreira (1998) esta técnica envolve a seleção, tratamento e interpretação de informações contidas em documentos oficiais, que no caso desta investigação foram o Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Pedagógico da Sala. A consulta e posterior análise de documentação é um aspeto fundamental na investigação, pois dá-nos a possibilidade de aliar a prática a teoria, permitindo assim que possamos fundamentar as nossas observações e ideias.

4. Técnicas de Tratamento de Informação

Após a conclusão do processo de recolha de informações, dá-se a organização, análise e reflexão destas. Berelson (1968 cit. por Carmo & Ferreira, 2008) defendeu a importância deste procedimento, dizendo que este se trata de "uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo" (p.269). Fielding & Schreier (2001, cit. por Duarte, 2009) também afirmam que "a mais-valia da "triangulação" consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas permitir que os investigadores sejam crítico, e até céticos, face aos dados recolhidos" (p.14). Quer isto então dizer que no processo de análise da informação, é necessário cruzar os dados obtidos através das diferentes técnicas, com o objetivo de fundamentar a nossa investigação.

De acordo com Amado (2017), as duas fases do processo de análise de conteúdo são as "leituras atentas e ativas" (p.312), durante o qual são feitas leituras sucessivas, minuciosas e documento a documento.

Seguidamente a ter analisado as informações recolhidas por mim, comecei por definir quais eram as mais significativas para o meu projeto, tendo em conta que esta etapa "envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros" (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Uma outra técnica de tratamento de dados que é ainda importante referir é a analise de conteúdo, a qual segundo Bardin (2011) é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p.47). Chizzotti (2006) também salienta que "o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explicitas ou ocultas" (p.98).

Bardin (2011) identifica três fases fundamentais na análise de conteúdo: pré analise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação:

- A primeira fase, a pré-análise, pode ser definida como uma fase de organização, na qual se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Dá-se então início ao trabalho e seleciona-se os materiais que vão ser utilizados;
- Na segunda fase, exploração do material, temos as etapas de codificação e categorização do material, sendo que na codificação é necessário definir as categorias de analise (palavra, tema, objeto..). Posteriormente deve ser feita a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente e por último a categorização;
- A terceira e última fase, tratamento dos resultados – a inferência e interpretação remete para a analise e interpretação dos dados recolhidos de cada uma das categorias. É fulcral que nesta fase se tenha uma base teórica sólida pois esta é que vai dar corpo e fundamento ao estudo.

Em relação aos inquéritos por questionário, as respostas das educadoras foram agrupadas e analisadas por categorias (APÊNDICES 1 E 2) de forma qualitativa e tendo em consideração os temas das perguntas. O cumprimento dos procedimentos contribuiu para facilitar a análise e a posterior interpretação dos dados.

Para concluir, devemos ter em conta a importância que a análise e a interpretação da informação recolhida numa investigação têm visto que "possibilita a compreensão do fenómeno em estudo, fazendo o investigador chegar a uma conclusão" (Carmo & Ferreira, 2008, pp.276-277).

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

Neste capítulo irei realizar uma descrição acerca dos dois contextos de estágio, nos quais foram elaboradas as minhas intervenções para o projeto de investigação. Para tal foram tidos em conta aspetos como: infraestruturas e espaço físico, projeto educativo e projeto pedagógico, equipa educativa e equipa pedagógica, grupo de crianças, organização da rotina da sala, dos espaços e materiais da sala.

É importante realçar que devido à pandemia do COVID-19 o estágio de jardim de infância que deveria ter-se realizado em março de 2020, acabou por ser adiado até setembro de 2020. Como tal, foi necessário que cumpríssemos todas as medidas de segurança, tais como o uso de máscara por parte dos adultos, a desinfeção/lavagem das mãos várias vezes ao dia e o cumprimento dos horários das refeições. Para além disso, a quantidade de brinquedos na sala também foi reduzida e alguns dos jogos em cartão foram retirados da sala, o que acabou por influenciar a brincadeira das crianças pois não tinham ao seu dispor esses jogos, nem as potencialidades que eles têm.

Na tabela em baixo, é possível constatar como foram organizados os dois momentos de estágio, a duração e as datas destes.

Momentos de Estágio	**Ano Letivo 2019/2020**	**Ano Letivo 2020/2021**
Contexto	Creche	Jardim de Infância
Duração	10 semanas (28 de outubro de 2019 a 15 de janeiro de 2020)	9 semanas (23 de setembro a 18 de novembro de 2020)

Tabela 1- Organização dos Estágios

De referir que algumas das informações e dados utilizados neste capítulo são provenientes das várias reflexões cooperadas e do Dossier Pedagógico de Creche, produtos académicos elaborados ao longo dos estágios. Por uma questão de ética e privacidade irei manter o anonimato das instituições, das educadoras cooperantes, das crianças e das equipas, referindo-me a elas como Instituição A (Creche) e Instituição B (Jardim de Infância).

Instituição A – Valência de Creche

O estágio em creche decorreu no período de 28 de outubro de 2019 a 15 de janeiro de 2020 numa Instituição de Ensino Particular e Cooperativo com fins lucrativos, a qual fica localizada na freguesia da Nossa Senhora da Anunciada, na cidade de Setúbal. Esta instituição foi inaugurada em 2006 como forma de dar resposta às necessidades educativas da população local e é atualmente composta por cerca de 200 crianças, distribuídas pelas cinco valências que apresenta, sendo estas: Creche, Jardim de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º Ciclo do Ensino Básico e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). De forma geral, todas as crianças provêm de um contexto sócio económico médio-alto. Como horário, a instituição está em funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30 às 19h00.

Infraestrutura e Espaço Físico

A Instituição A funciona em dois edifícios que se encontram ligados entre si e cuja entrada se dá pelo mesmo local – a receção. No edifício nascente encontram-se as duas salas de creche e as três salas de jardim de infância, bem como a ludoteca (onde as salas de creche realizavam a sesta), casas de banho e uma sala polivalente. No edifício poente localizam-se as salas do 1ºCEB e do 2ºCEB, o CATL, a sala da direção, a sala de estudo, o refeitório, a sala dos funcionários e a lavandaria. Existe também um piso inferior onde se encontra o ginásio (equipado com diversos materiais como colchões, túneis, bolas e arcos), balneários, uma sala de arrumações e o Cinecenteio (utlizado para exibir filmes e documentários).

Em relação ao espaço exterior, a instituição destaca-se pelas suas grandes dimensões, pelos seus amplos espaços verdes e pelas suas várias zonas exteriores, tais como a quinta pedagógica do avô Zé, que contêm alguns animais de pequeno porte (os quais eram visitados e alimentados regularmente pelas crianças) e algumas árvores de fruto. Este espaço fornece as crianças muitos momentos de descoberta, aprendizagem e alegria, pois tal como Post e Hohmann (2001) afirmam "o espaço exterior de receio alarga em muito o repertório das experiências sensoriomotoras das crianças" (p.161). Para além destes espaços, cada valência tem também o seu próprio recreio, devidamente equipado

tendo em conta a faixa etária. No caso do de creche, este era constituído por uma grande superfície em relva, um escorrega, uma casinha de plástico e alguns triciclos.

Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Instituição A (2018/2021) começa com a sua história e caraterização, englobando em seguida os princípios orientadores, os objetivos e o Primado da Instituição, o qual é comum a todas as valências. Este Primado destaca três domínios: A Interação com o Meio Ambiente Natural, A Educação para a Cidadania e A Cultura e Educação Alimentar. O Primado reflete ainda as potencialidades da instituição e as intencionalidades dos profissionais, sendo que se pretende que as crianças tenham contacto e interesse pelo meio ambiente através dos espaços verdes que a instituição possui; que tenham uma alimentação equilibrada e saudável, o que é fundamental para um desenvolvimento normal; e que tenham noções sobre os direitos e deveres do homem, socializando e iniciando o confronto com os valores, crenças, necessidades e padrões de comportamento desejáveis/aceitáveis na sua cultura (Projeto Educativo da Instituição A, 2018/2021).

São também abordados os documentos que orientam a ação educativa, sendo estes: o Manual de Processos Chave da Segurança Social, os Princípios do Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia de Participação e a Metodologia de Trabalho em Projeto. De acordo com o Movimento da Escola Moderna, a instituição trata-se de "um espaço de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática" (idem, p.35). Deste modo, as crianças devem de em conjunto com as educadoras criar as condições materiais, afetivas e sociais de forma a estruturar um ambiente promotor de conhecimentos e valores essenciais existe uma troca de ensinamentos e aprendizagens.

Relativamente a valência de creche, o principal objetivo desta é "promover o desenvolvimento integral da criança ao nível sócio afetivo, cognitivo e psicomotor, valorizando acima de tudo as relações ricas e estimulantes, criança-criança e criança-adulto. A criança é o centro de toda a atividade e é a partir das suas características individuais e do seu enquadramento no grupo, que a equipa de sala organiza e projeta o seu trabalho." (idem, p.10).

O papel da Educadora também aparece espelhado como o de mediador, apoiando as crianças sempre que necessário. Assim os educadores devem partilhar entre si questões como a gestão do tempo, organização do espaço, materiais, resolução de conflitos, entre outros, com a finalidade de estimularem o seu pensamento critico e a sua capacidade de intervenção, ao mesmo tempo que se desenvolve um ambiente seguro que beneficie a ação da criança.

O Projeto Educativo aborda ainda alguns temas como as rotinas, a organização do espaço, a avaliação, a equipa pedagógica, as atividades curriculares, reuniões de pais, alimentação, transporte, relação instituição/famílias e o plano anual de atividades.

Equipa Educativa

A equipa educativa da Instituição é composta por seis educadoras (uma delas Coordenadora Pedagógica da Instituição), onze professores, uma psicóloga, quatro técnicos de CATL, uma auxiliar de serviços gerais, uma administrativa, uma cozinheira, quatro auxiliares de cozinha e uma auxiliar de limpeza. Focando-me na valência de creche, esta conta com duas educadoras (uma para cada sala) duas auxiliares de ação educativa (uma para cada sala) e uma auxiliar de serviços gerais. Existem também três professores especializados nas áreas de Inglês, Expressão Motora e Expressão Musical.

A valência de creche realiza reuniões quinzenais nas quais estão presentes as educadoras de creche e jardim de infância, sendo que estas reuniões têm como objetivo refletir e questionar práticas, para assim ser possível alterar, retificar e melhorar. As auxiliares de ação educativa reúnem também uma vez por mês, e todas estas reuniões são orientadas pela Coordenadora Pedagógica, e no final é elaborada uma ata com todos os assuntos abordados na reunião.

Equipa Pedagógica da Sala

A equipa pedagógica da Instituição A era composta por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa, sendo que era o quarto ano que estas trabalhavam em conjunto. A educadora concluiu o curso de Educação de Infância na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal no ano de 2007,

encontrando-se na instituição desde 2008, tendo sempre trabalhado na valência de creche. A Auxiliar de Ação Educativa frequentou o 12º ano regular, exerce estas funções desde há 22 anos e está desde 2006 na instituição.

Ao longo do estágio pude observar como o trabalho em equipa era muito valorizado e como este decorria de forma cooperada, calma, sem qualquer tipo de problemas e tendo como foco as crianças. A educadora e a auxiliar de ação educativa trocavam ideias e opiniões em conversas informais que iam surgindo ao longo do dia, principalmente quando uma delas chegava e era necessário transmitir um recado ou no momento da refeição. Por vezes, estas ideias levavam à necessidade de reajustar algo no trabalho desenvolvido. Era também percetível a confiança que a educadora tinha na auxiliar, visto que estava sempre disposta a ouvir os seus conselhos e opiniões e sempre que a educadora faltava por algum motivo, era a auxiliar quem assumia o grupo.

Grupo de Crianças

O grupo de crianças da Sala Lilás era constituído por 15 crianças com idades compreendidas entre os 21 e os 32 meses, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino. Deste grupo, oito crianças transitaram da Sala Rosa (1-2 anos), acompanhando assim a educadora e a auxiliar de ação educativa, e sete iniciaram a sua integração no grupo nos meses de agosto/setembro de 2019.

Tratava-se de um grupo bem-disposto, alegre e que demonstrava muito interesse e curiosidade em realizar as atividades que lhes eram propostas pela Educadora. Apreciavam os momentos de grande grupo, principalmente de brincar nas áreas, cantar canções, explorar livros e ouvir histórias. No entanto, por vezes demonstram-se bastante teimosos, oferecendo resistência em cumprir as ordens dos adultos, principalmente na altura de arrumar os brinquedos.

A área do faz-de-conta era a grande área favorita do grupo, sendo que eram diversas as brincadeiras que lá aconteciam, como o jogo simbólico, a representação de papéis e a dramatização.

Brincadeiras com carrinhos e animais eram também muito comuns na Sala Lilás, sendo que era nestes momentos de brincadeiras que as crianças vão desenvolvendo interações uns com os outros. As atividades de expressão plástica eram também outro dos grandes

interesses do grupo, embora existissem duas crianças (a L. e o D.) que não apreciavam tocar e manipular novos materiais com as mãos (tintas, colas, objetos com texturas diferentes). Outra das grandes preferências das crianças recaia sobre as atividades no exterior, sobretudo brincadeiras com os triciclos e com os carrinhos, e os passeios na quinta pedagógica do colégio para ver e alimentar os animais.

Ao longo do período de estágio consegui perceber que a brincadeira era fundamental tanto para o grupo, como para a equipa, uma vez que a educadora valorizava bastante o brincar. Constatei por diversas vezes que as crianças brincavam muito sozinhas ou então em pequenos grupos de 2/3 crianças e que lhes eram concedidos tempo e espaço para que pudessem realizar as suas próprias brincadeiras e interagissem entre si. Para além disso tratava-se de um grupo ainda pouco autónomo que necessitava de ajuda por parte dos adultos e de apoio em diversos momentos da rotina.

Organização do Espaços e Materiais

Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011) definem o espaço em creche como

> "(…) um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais (…) conduz-nos à ideia de espaços pedagógicos como lugares que integram intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar (…) um lugar para brincar e para trabalhar (…) um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente" (p.11).

Na Sala Lilás o processo de aprendizagem era realizado através do fazer, tratando-se este de um processo elaborado através de conhecimentos adquiridos de experiências das crianças. Devido a isso, a organização do espaço é algo de extrema importância pois ao criarmos um espaço propício à aprendizagem ativa, devemos ter em conta diversos aspetos. Posto isto, torna-se essencial que os adultos proporcionem "uma experiência agradável à criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência" (Formosinho & Araújo, 20132, p.53).

É então fundamental que a Educadora crie um espaço calmo e seguro, quer fisicamente quer psicologicamente para a criança e que este esteja organizado a nível de áreas,

matérias e rotinas de um modo atrativo e estimulante, para que a criança invista no seu próprio desenvolvimento. Podemos então dizer que o modo como o espaço se encontra organizado influencia negativamente ou positivamente a criança. A equipa pedagógica da Sala Lilás tentou assim organizar a sala de modo que esta correspondesse a alguns pontos:

• Fornecesse um ambiente alegre e acolhedor as crianças;
• Existissem zonas de atividade diferenciadas;
• Os materiais e os equipamentos fossem de qualidade e desafiantes;
• Fosse um local higiénico e seguro.

A Sala Lilás era um espaço amplo destinado a receber 15 crianças entre os 2 e os 3 anos de idade. Dispunha de muitas janelas que davam visibilidade para o exterior e interior (corredor, refeitório e casa de banho), o que permitia que fosse bastante arejada e que tivesse uma boa iluminação natural. O chão da sala era liso, com boas condições de isolamento térmico, feito de material impermeável, não escorregadio e de fácil lavagem. Os materiais utilizados no revestimento do chão, paredes e teto eram confortáveis em termos visuais e tácteis, além de serem resistentes. Nas paredes da sala encontravam-se expostos alguns trabalhos alusivos à estação do ano em que nos encontrávamos, o mapa de presenças (o qual era preenchido pela Auxiliar), um mapa de aniversários e um mapa de idades.

Como já foi referido anteriormente a Sala Lilás encontrava-se organizada por áreas de aprendizagem, as quais foram pensadas e planeadas pela Educadora com a finalidade de fomentar um ambiente propício à aprendizagem. Todas elas estavam identificadas com o respetivo nome e imagens dos brinquedos/materiais que ali existiam:

Área dos jogos de mesa: situava-se à entrada da sala e continha um móvel com prateleiras ao nível das crianças, onde se encontram jogos de encaixe, puzzles, jogos didáticos. Aqui as crianças "(…) exploram, manipulam e brincam com brinquedos pequenos e coleções de objetos. Aqui elas envolvem.se em encaixar coisas umas nas outras e em desmontá-las, em encher e esvaziar" (Post e Hohmann, 2011). Estes jogos têm sempre de ser levados e utilizados nas mesas que estão no centro da sala.

Área das construções: nesta área existia um armário com gavetas onde estavam arrumadas peças de encaixe, carros, blocos de madeira, blocos de construção, animais de plástico… No chão existe um pequeno tapete para as crianças se sentarem a fazerem as

suas construções. “A existência de uma área de blocos proporciona às crianças espaço e oportunidade para explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais” (idem, p. 156)

Área da biblioteca: situa-se imediatamente a frente da área das construções. Nela existem almofadas e um tapete almofadado, azul e feito de material lavável, o qual é utilizado nos momentos de grande grupo e nos momentos de exploração individual dos livros. Junto ao tapete existe um móvel com prateleiras destinado a arrumação dos livros. Tratava-se assim, de um espaço polivalente, utilizado com diversos fins.

Área do faz-de-conta: localiza-se num dos cantos da sala, estando limitada pelos móveis da própria área. Nesta área existe um espelho, uma pequena cozinha, uma mesa com bancos, um cesto com comidas de plástico e roupas, nenucos e diversos utensílios de cozinha. Aqui as crianças inventam personagens, criam histórias e desenvolvem a sua criatividade.

Área da expressão plástica: encontra-se estrategicamente localizada perto do lavatório e da casa de banho. Este espaço dispõe de uma mesa com cadeiras e de um móvel onde 14 se encontram folhas de papel, lápis de cor, lápis de cera, plasticina… Aqui as crianças “(…) têm oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas” (idem, p.15).

Dentro da sala também existia uma casa de banho que era partilhada com a Sala Rosa e dispunha de equipamentos sanitários (sanitas e lavatórios) a altura das crianças pois “a mobília à medida dos bebés e das crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária.” (idem, p.110).

É importante realçar que a Educadora ia alterando a disposição da sala conforme achasse necessário e lhe fizesse sentido. As crianças mostravam-se muito à vontade na sala, sendo que exploravam e manipulavam todos os materiais existentes na sala, não havendo qualquer imposição nas brincadeiras por parte da equipa pedagógica. Os materiais presentes na Sala Lilás foram escolhidos pela direção do Colégio em conjunto com as Educadoras de creche e estes são adequados a faixa etária para a qual são dirigidos.

Os diversos materiais da sala ajudavam a promover a autonomia e a exploração sensoriomotora.

De forma geral, considero que a Sala Lilás possuía as condições necessárias para um desenvolvimento saudável e autónomo das crianças, o espaço amplo permite às crianças um maior e mais livre contacto com os materiais. Fornece também um contacto mais próximo entre os pares. Um ambiente bem pensado promove o desenvolvimento das crianças em termos físico, na comunicação, nas competências cognitivas e interações sociais. O ambiente da Sala Lilás permitia que as crianças tivessem a liberdade de se movimentarem como quisessem, ao mesmo tempo que promovia o seu desenvolvimento.

Organização Temporal

No que diz respeito à organização temporal da vida da sala e na instituição, ou seja, à rotina diária da sala, Post & Hohmann (2011) afirmam que é necessário existir "uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente -, e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança" (p. 197).

Relativamente a rotina da Sala Lilás, esta encontrava-se organizada do seguinte modo:

Acolhimento - O acolhimento às crianças das valências de creche e pré-escolar era realizado ao portão da Instituição por uma das auxiliares de educação, sendo estas depois dirigidas para a Sala Azul onde ficavam a brincar até às 8h30, seguindo depois para a Sala Lilás, acompanhadas pela auxiliar, ficando novamente a brincar até à chegada da educadora às 9h00;

Momento de Grande Grupo –o grupo reunia-se em conjunto com a educadora no tapete. Este era um momento que permitia que as crianças sentissem que faziam parte de um grupo onde podiam conversar, interagir e organizar o dia. A educadora começava por questionar as crianças sobre como estavam nesse dia, que amigos já tinham chegado fomentando assim uma conversa fluída entre ambas as partes. Quando a grande maioria do grupo já estava presente, começava por cantar a canção do "Bom Dia" e outras músicas que o grupo lhe pedisse ou então procedia a leitura de uma história. Era também neste momento que a educadora aproveitava para apresentar a proposta de atividade que iria ser desenvolvida nesse dia.

Merenda da Manhã – Surgia o momento de comer a merenda da manhã, a qual era constituída por uma peça de fruta e feita nas mesas da sala

Atividades propostas/Brincadeiras livre – Neste momento as crianças eram livres de escolherem para onde querem ir brincar, como querem brincar, com que brinquedos queriam brincar e com quem queriam brincar.

Higiene/Almoço/Higiene – o grupo seguia para a casa de banho, para proceder ao momento de higiene, seguindo depois para o refeitório para almoçar. Depois da maioria ter terminado a refeição, as crianças dirigiam-se à sala para a realização do momento de higiene antes da sesta.

Momento do Repouso – Era realizado na Bebeteca, em conjunto com a Sala Rosa**.** Por vezes, algumas crianças necessitavam do conforto do adulto para adormecer, seja a dar a mão, a fazer festinhas ou somente a tocar para se sentir a presença.

Higiene/Lanche/Higiene – Quando as crianças começavam a acordar eram encaminhadas para a sala para voltar a realizar a higiene e em seguida iam lanchar no refeitório. Ao concluírem o lanche, regressavam à sala onde repetiam o processo de higienização.

Regresso às famílias/Atividades espontâneas – A partir das 16h00 iniciava-se um momento de brincadeira livre, sendo que na maior parte das vezes ia-se para o espaço exterior, se o tempo o permitisse. Era também a partir desta hora que as famílias vinham recolher as crianças, acabando este momento por proporcionar um contacto próximo entre a equipa pedagógica e as famílias, visto que a Educadora ou a Auxiliar aproveitam para informar como foi o dia, como é que a criança esteve ao longo do dia (em termos de saúda, alimentação, comportamento…)

É ainda importante referir que os momentos de transição eram momentos um pouco complicados, pois as crianças nestas idades tendem a ficar mais agitadas, principalmente quando estão cansadas ou aborrecidas. Para colmatar este problema, eram cantadas músicas ou feitos pequenos jogos, o que acabava por acalmar o grupo.

Instituição B – Valência de Jardim de Infância

O estágio em jardim de infância, realizado na Instituição B, decorreu no período de 23 de setembro a 18 de novembro de 2020, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na freguesia do Afonsoeiro, na cidade do Montijo.

Esta instituição abriu as portas em 1981, com o objetivo de "apoiar as famílias na sua organização familiar, permitindo a conciliação da vida profissional dos pais com um correto acompanhamento dos seus filhos" (Website da Instituição B, 2020). Apresenta as valências de creche e jardim de infância e dá resposta a 155 crianças com idades entre os 0 e os 6 anos. Relativamente ao contexto sócio económico das crianças que frequentam a instituição, este é maioritariamente médio-baixo, sendo que muitas das famílias são apoiadas pelo Rendimento Social de Inserção (RSI). O horário de funcionamento da instituição é de segunda a sexta-feira das 7h30 às 19h30.

Infraestrutura e Espaço físico

A instituição B funciona edifício térreo, onde operam as duas valências, sendo estas divididas por um refeitório comum. A entrada apresenta um longo corredor no qual se localizam a sala da direção, os serviços administrativos e a sala das educadoras. Dispõe de um grande refeitório comum a todas as salas e de um mais pequeno para funcionários. Possui também uma sala de funcionários, uma sala de coordenação pedagógica, uma lavandaria, casas de banho e vestiários.

A valência de jardim de infância é composta por um corredor amplo com acesso às três salas do pré-escolar, cada uma contando com 2 crianças e equipada com uma casa de banho ao lado de cada sala. O espaço exterior está dividido por valências, sendo que o espaço do jardim de infância conta com variados equipamentos adaptados a faixa etária, como escorregas, baloiços, triciclos e uma cozinha de lama.

Projeto Educativo

É importante salientar que a Instituição B rege-se pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), o qual incide numa "(…) perspetiva de

desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada (…)" (Formosinho, 2013, p.172). Quer isto dizer que este modelo funciona através de uma pedagogia de cooperação, em que as crianças e a educadora decidem em conjunto as atividades e projetos que irão realizar tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e as orientações curriculares.

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição, os objetivos do jardim de infância passam por: Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação; Observar e compreender o Mundo natural e humano; Adquirir hábitos de higiene e saúde; Respeitar os outros e integrar-se em grupos sociais diversificados; Adquirir valores sociomorais e Desenvolver a criatividade e a autonomia (Website do Projeto Educativo da Instituição B).

Equipa Educativa

A equipa educativa da Instituição B é constituída por nove educadoras – sendo que uma delas acumula funções de Coordenadora Pedagógica e Educadora de Infância - onze auxiliares de ação educativa, uma administrativa, uma diretora pedagógica, duas cozinheiras, duas funcionárias das limpezas e uma funcionária responsável pela lavandaria.

Relativamente a valência de jardim de infância, esta é composta por três educadoras e quatro auxiliares de ação educativa, sendo uma delas polivalente às três salas.

Equipa pedagógica da Sala

A equipa pedagógica da Sala Amarela era composta pela Educadora de Infância e pela Auxiliar de Ação Educativa, existindo ainda a presença (quando necessário) da Auxiliar polivalente comum as três salas de jardim de infância. A Educadora formou-se em Educação de Infância há 16 anos na Escola Superior Maria Ulrich, sendo que 15 desses anos foram passados na Instituição. A Auxiliar frequentou o ensino até ao 9º ano, e exerce funções de auxiliar na instituição há 30 anos. Apesar de ambas estarem na Instituição há muitos anos, este era o primeiro ano que trabalhavam em conjunto.

A Auxiliar de apoio prestava auxílio a sala quando necessário, sendo que se encontra na Instituição há 6 anos, tendo como formação o curso profissional de apoio a infância.

A Sala Amarela recebia ainda duas vezes por semana, uma Terapeuta Ocupacional que acompanhava uma criança (F), a qual apresentava um atraso no desenvolvimento cognitivo.

Grupo de Crianças

O grupo da Sala Amarela é constituído por 23 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos, 8 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Sendo que é o primeiro ano que estavam todos a frequentar o pré-escolar, encontravam-se em fase de adaptação. Contudo metade do grupo já era seguido pela educadora desde o ano passado (Creche), o que acabou por facilitar o processo. Através das minhas observações e de variadas conversas informais com a educadora, foi percetível que este grupo era de forma geral autónomo, curioso e tinham muita vontade de participar nas atividades apresentadas. No entanto, tinham ainda algumas dificuldades de concentração, mostrando dificuldades em ouvir uma história até ao fim e em respeitar algumas das regras da sala. Por outro lado, demonstravam ser grupo muito meigo, visto que quando alguma criança chorava ou se magoava, uma outra criança mais velha ia logo dar-lhe um abraço ou chamava a atenção dos adultos.

Algo que também percebi logo foi que o grupo gostava imenso de brincar, principalmente em pequenos grupos nas áreas, partilhavam os brinquedos e entre eles organizavam-se para que todos brincassem, sendo raramente necessária a intervenção do adulto.

A educadora demonstrava também valorizar imenso o brincar, dando-lhes espaço e tempo para desenvolverem as suas próprias brincadeiras, uma vez que acredita que o brincar abre a porta para um leque de aprendizagens.

Organização do Espaço e Materiais

No jardim de infância é essencial que a educadora tenha em consideração a forma como organiza os espaços e os materiais que coloca ao dispor das crianças, uma vez que o facto das crianças se apropriarem do espaço permite-lhes fazer as próprias escolhas e

utilizar os materiais de diversas formas, dando assim asas a sua imaginação e criatividade, o que irá influenciar a sua autonomia, as suas aprendizagens e as suas interações, uma vez que a boa organização destes espaços favorece o desenvolvimento pessoal, social, de competências, a segurança e a confiança.

Focando agora a minha descrição na Sala Amarela**,** esta tratava-se de um espaço amplo destinado a receber 25 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Dispunha de muitas janelas que davam visibilidade para o espaço exterior, o que permite que a iluminação fosse feita de forma natural e que seja um espaço bastante arejado. As paredes da sala estavam pintadas de branco e azul, cores claras e suaves. No corredor que dá acesso a sala encontravam-se os cabides individuais de cada criança, os quais continham um saco com muda de roupa e o respetivo chapéu. É também neste corredor que estavam expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças. No corredor também existia uma porta que dá acesso ao espaço exterior do pré-escolar, o qual era bastante utilizado pelas crianças, sendo composto por dois parques com escorregas, baloiços, triciclos e ainda uma zona de areia e uma cozinha de lama. Tinha também muitos espaços verdes o que permite que muitas vezes as crianças se deitem debaixo de uma árvore a ver as nuvens, a descansar ou a conversar.

Ao lado da sala encontrava-se também uma casa de banho que dispunha de equipamentos sanitários (sanitas e lavatórios) a altura das crianças para que estas consigam realizar a sua higiene. Existia também uma prateleira com as garrafas de cada criança, as quais encontram-se identificadas.

No que diz respeito à organização da Sala Amarela, esta encontrava-se organizada por áreas de aprendizagem, as quais foram pensadas e planeadas pela educadora com a finalidade de fomentar um ambiente propício à aprendizagem. Este tipo de organização permite que "as crianças possam escolher entre diferentes tipos de atividades" (Cardona, 1999, p.4).

Descrevendo agora cada uma das áreas da Sala Amarela especificamente:

Área dos jogos: situa-se perto da entrada da sala e é composta por um móvel com diversas prateleiras onde se encontram jogos de encaixe, puzzles e jogos didáticos. Dispõe igualmente de duas mesas com cadeiras para que as crianças se possam sentar a brincar com os jogos;

Área da casinha: localiza-se num dos cantos da sala e é constituída por uma grande e diversificada quantidade de materiais potenciadores da imaginação e criatividade das crianças.

Existe nesta área uma mesa com cadeiras à volta onde se simulam momentos de refeições e de conversa e inventam-se personagens e histórias; uma cozinha; nenucos, barbies e alguns objetos do quotidiano como tábua de passar a ferro, caixa registadora, entre outros;

Área da escrita: apresenta uma grande mesa com cadeiras para que as crianças se possam sentar a desenhar, a fazer colagens ou alguma atividade. Possui também um móvel com diversas prateleiras (cada uma com o nome e foto da criança) onde são guardados os desenhos de cada um. Em cima do móvel também se encontram os copos com lápis de cor e lápis de cera de cada criança. Esta área apesar de ser pouco frequentada é de grande importância, visto que esta pretende "(…) dar prazer e desenvolver sensibilidade estética" (Silva, et al., 2016, p.66) nas crianças;

Área da biblioteca: encontra-se junto a duas grandes janelas, o que permite que seja uma área muito iluminada e propicia a leitura. Possui dois bancos nos quais as crianças se podem sentar enquanto ouvem uma história ou veem um livro. Contém também uma caixa com alguns livros (impressos e plastificados pela educadora devido ao COVID) os quais as crianças têm oportunidade de explorar a sua vontade;

Área da garagem: posiciona-se num dos cantos da sala e inclui um móvel com variadas prateleiras, as quais contém pequenos e médios carrinhos e alguns bonecos. Em cima do móvel encontram-se algumas pistas de carros e certos bonecos de maiores dimensões.

Nesta área existe ainda um tapete para que as crianças possam brincar com os carros.

Área da plasticina/Expressão plástica: situa-se perto da porta da sala e dispõe de uma mesa com cadeiras, plasticina e alguns utensílios como rolos e formas. É também nesta área que as crianças realizam os trabalhos de expressão plástica, havendo materiais como tintas, cavaletes e pinceis para esse efeito.

Área de grande grupo: localiza-se no centro da sala e é o espaço onde estão os bancos individuais de cada criança e onde se realizam os momentos de grande grupo. Além disso, é nesta área que se encontra um painel com todos os mapas, sendo estes um instrumento de trabalho do MEM.

A disposição e organização da sala, das áreas e dos materiais é definida e estruturada no início do ano letivo pela educadora e com o passar do tempo vão sendo acrescentados novos materiais e as áreas vão sofrendo alterações conforme a educadora ache necessário e lhe faça sentido pois o seu objetivo é criar "um espaço educativo funcional, acolhedor e envolvente que promova situações desafiantes e motivadoras para as crianças" (Vala, 2012, p.6).

As crianças mostram-se muito à vontade na sala, sendo que exploram e manipulam todos os materiais existentes. De um modo geral todas as crianças sabem o que fazer quando estão nas áreas e como manipular os materiais que se encontram nestas, ainda que por vezes peçam ajuda ao adulto em certas situações, como para afiar os lápis de cor, para colocar alguma peça ou para retirar uma caixa da área dos jogos.

Organização Temporal

No que diz respeito à organização temporal da vida da sala e da instituição, ou seja, a rotina diária da sala, Cordeiro (2012) refere ser "algo que é repetitivo, que transmite segurança à criança e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a" (p.193). Deste modo, o envolvimento das crianças na rotina é uma mais-valia para a sua integração no contexto educativo, pois só dessa forma as aprendizagens serão compreendidas e interiorizadas.

Em relação a rotina da sala amarela, esta encontrava-se organizada de acordo com os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna, mas adaptada a realidade da instituição.

Abertura da Instituição/Acolhimento – Devido ao COVID 19, o acolhimento às crianças é feito pelas auxiliares na porta de entrada. Ao chegar mudam os sapatos, guarda o seu saco no cabide e deslocam-se até ao refeitório onde ficam a brincar com jogos ou veem desenhos animados. As 8h30 a educadora chega e deslocam-se todos para a Sala Amarela onde colocam as cadeiras nas mesas, vão a casa de banho e ficam a ver livros, jogar algum jogo ou fazem um desenho enquanto se espera pelas restantes crianças.

Inicio das Atividades/Merenda da manhã – As crianças sentam-se em bancos formando um "U" na área de grande grupo. Neste momento procede-se ao preenchimento dos mapas, durante os qual as crianças são parte ativa respondendo as questões que lhes

são colocadas e fazendo alguns comentários. Sucede-se também uma conversa durante a qual a educadora apresenta a atividade que irá ser realizada nesse dia e o grupo dá a sua opinião.

Brincadeira Livre/Atividades planeadas - Depois de todos terem comido a fruta, a educadora vai chamando um a um para que escolham a área em que querem brincar durante o período da manhã e coloque a sua fotografia no mapa das áreas. No caso de a educadora ter planeado alguma atividade para essa manhã, normalmente essa é trabalhada em pequenos grupos, uma vez que permite uma maior atenção por parte da educadora a cada criança, além de que evita que muitas crianças fiquem à espera. Ao permitir este momento de brincadeira livre, a educadora está a potencializar "o desenvolvimento da criança, uma vez que desenvolve aptidões e atitudes que mais tarde serão importantes em diversas situações da sua vida.". (Ferland, 2006, p.43). Pode-se então dizer que através do brincar a criança está a adquirir capacidades para a sua vida futura.

Como a educadora valorizava muito o espaço exterior, no caso de o tempo estar convidativo, as crianças seguiam para o recreio utilizar os equipamentos e explorar o exterior.

Arrumar/Higiene/Almoçar - O momento que sucede a seguir é o de arrumar a sala, o qual assinala um importante momento de transição na rotina visto que dá por terminadas as atividades da manhã. Em seguida, o grupo vai a casa de banho lavar as mãos, fazer necessidades e beber água, seguindo depois em comboio para o refeitório, onde se sentam sempre nos lugares designados.

Higiene/Momento de repouso – Após a conclusão da refeição, as crianças dirigem-se a casa de banho, onde realizam a higienização com a ajuda dos adultos e após estarem prontas vão para a sala, onde descalçam os sapatos, colocam as chuchas e fazem a sesta.

Higiene/Lanche – As 15h00 as crianças começam a levantar-se, sendo incentivadas a calçarem-se e a irem a casa de banho praticar o momento de higiene. Após todas o terem feito, em fila, deslocam-se até ao refeitório para lanchar.

Higiene/Fim das Atividades/Brincadeira Livre - Após todas as crianças terem terminado a refeição, estas dirigem-se à casa de banho para mais uma vez realizarem a sua higiene. De seguida com as atividades do dia terminadas, dá-se um momento de

brincadeira livre até que os familiares venham buscar as crianças, sendo que a instituição se encontra em funcionamento até as 19h00.

Dentro da Sala Amarela existia respeito pela rotina, mas não existia uma enorme rigidez no cumprimento de horários, o que na minha opinião é positivo para as crianças. Por exemplo quando as crianças estão a realizar alguma atividade, apesar de haver atenção as horas, ninguém apressa as crianças para que terminem para ir para o refeitório (ainda que haja um horário pré-estabelecido), acabando estas por comer um pouco mais tarde, o que não as prejudica ao longo do dia.

Em suma, a rotina do grupo da sala amarela era uma rotina flexível, na qual o brincar detinha um papel bastante importante, tanto nas áreas como no exterior, o que na minha perspetiva, permite a aquisição de diversas aprendizagens através das experiências vivenciadas. Para que o brincar tenha qualidade e tenha significado para a criança, é necessário haver um planeamento e uma organização do ambiente educativo. É graças a interação que o grupo vai estruturando o seu conhecimento e se vai desenvolvendo, quer a nível pessoal, quer a nível social.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DE ESTÁGIO

Este capítulo foca-se na descrição e interpretação de algumas das intervenções por mim realizadas nos contextos de estágio. Apesar de terem existido mais atividades e momentos de observação, a minha escolha recaiu sobre estas intervenções por considerá-las mais significativas, tendo em conta o tema do projeto de investigação. Algumas destas intervenções foram planeadas e apresentadas previamente às educadoras cooperantes, enquanto outras decorreram de forma espontânea, sendo posteriormente analisadas por mim.

Enquanto futura profissional de educação, acredito que a observação é um aspeto fundamental pois "ao observarmos as crianças a brincar, pudemos obter informações essenciais a seu respeito." (Ferreira, p.12). Assim, a observação foi um dos instrumentos mais utilizados por mim, com o objetivo de conhecer melhor os grupos, os seus interesses e as suas necessidades e assim intervir quando considerasse importante.

Para além da observação, também a relação criada com a equipa e com os grupos de crianças foram fundamentais para que eu fosse vista como um membro da sala e posteriormente, ganhasse a confiança das crianças. Esta confiança era percetível quando as crianças me incluíam nas suas brincadeiras, chamavam-me para lhes prestar apoio e dialogavam comigo, mostrando assim que se sentiam seguras na minha presença.

Intervenções em contexto de Creche – Instituição A

Jogo Simbólico – A Refeição

Após ter decidido qual iria ser o tema do meu projeto de investigação, dediquei-me a observar as brincadeiras que as crianças tinham entre si, entre pares e com os adultos. Tal como já salientei anteriormente, eram vários os momentos de brincadeira livre no contexto de creche, sendo que foi a partir desses momentos que comecei a ter uma presença mais ativa na sala, observando e participando por vezes na brincadeira, uma vez que tal como Abbot (cit. por Ferreira, 2010) "A sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar" (p.12).

Desde o início do estágio que a educadora instigou a minha participação nas brincadeiras das crianças como forma de as conhecer melhor e também para que elas se sentissem mais confortáveis com a minha presença. No entanto, como este se tratava do primeiro estágio ainda me sentia um pouco tímida e não sabia bem como intervir com as crianças, visto que não me queria impor nas suas brincadeiras, nem que sentissem que estava a invadir o espaço delas. Posto isto, optei por no início ter uma atitude mais de observadora, a qual considero ser uma ferramenta essencial para as educadoras uma vez que "a observação, [deve] ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida (…) assim (…) a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa."

Mais tarde, quando senti que as crianças já estavam habituadas à minha presença e que estavam à vontade comecei a introduzir-me nas brincadeiras delas, sempre com o cuidado de as deixar dirigir a atividade e só intervindo quando achasse necessário.

A interação social é um dos aspetos expostos por Oliveira (1995, cit. por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008) quando nos fala do processo de aprendizagem, da aquisição de valores e habilidades por meio do contacto com o meio que rodeia a criança e os outros à sua volta. Oliveira realça ainda o facto de a interação social ser fundamental para a aprendizagem da criança. Ferland (2006) afirma também que a partir da interação social "a criança começa a gradualmente a interessar-se pelos pares, de início por curiosidade e de seguida como potenciais parceiros" (p.146).

Esta primeira intervenção surgiu de forma espontânea, enquanto as crianças brincavam na sala, durante o período da manhã. Encontrava-me na área da casinha a acompanhar a brincadeira de um pequeno grupo quando a MC. se dirigiu a mim e entregou-me um tacho de brincar com alguns alimentos de plástico lá dentro. Eu prontamente agradeci e agarrei no tacho, dando-se em seguida o diálogo abaixo descrito:

Nota de campo - 17 novembro de 2019

Eu – Então Mc., o que é isto?
MC – É o almoço.
Eu – O almoço? Boa, e é o que o almoço?
MC – Morango e espaguete!
Eu – Morango e esparguete? Uau obrigada!
A MC mostrou-se feliz por eu ter aceitado a oferta dela, esboçou um sorriso e agarrou um novo tacho para continuar a fazer o almoço enquanto eu simulava que comia a refeição preparada por ela

A partir deste episódio podemos compreender que as crianças nestas faixas etárias têm tendência de imitar atividades que vêm os adultos fazer, realizando assim o jogo simbólico. De acordo com Moyles (2006), este tipo de brincadeira "sociodramático envolve necessariamente um ou mais parceiros" (p.26). Contudo, mesmo sem a intervenção ativa da criança, os próprios objetos que a rodeiam permitem-lhe imaginar, dramatizar e imitar ações do quotidiano, tal como aconteceu neste episódio em que a MC. reproduziu a confeção de uma refeição. Post & Hohmann (2011) também referem que é nesta faixa etária que as crianças começam a imitar as ações dos outros "interpretando figuras e fotografias de ações ou de objetos que experimentou, e começando a utilizar ações e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo" (p.42).

Simão (2013) refere que "Todos os brinquedos e objetos (adequados a faixa etária) são facilitadores de uma aprendizagem ativa estimulando a curiosidade e promovendo ao mesmo tempo interações interpessoais" (p.20), vincando assim a importância da comunicação não verbal e da observação. Ferland (2006) salienta também que a certa altura "a criança começa gradualmente a interessar-se pelos pares, de início por curiosidade e de seguida como potenciais parceiros" (p.146).

Assim, consegui entender que o meu diálogo com a MC foi importante pois criei uma oportunidade de interação entre nós e para além disso permiti que ela me explicasse aquilo que tinha feito, mostrando assim o meu interesse na sua brincadeira e motivando-a a prosseguir.

Por se tratar de uma intervenção inicialmente espontânea por parte da criança, fez-me refletir sobre a importância do papel do adulto em certos momentos. Ao dar sentido às brincadeiras, envolvendo-nos nas brincadeiras das crianças, podemos construir com elas momentos enriquecedores e produtivos. O papel do adulto é essencial neste aspeto, pois

cabe-lhe ceder todas as ferramentas possíveis para que brincar seja feito em pleno pelas crianças, isto é "(…) ter oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos." (Sarmento, Ferreira & Madeira, 2017, p.4).

Numa futura intervenção, enquanto profissional de educação, poderia envolver mais crianças na brincadeira ao preparar o almoço, ou então incentivar a MC a colocar a mesa com os utensílios necessários para a refeição, e dessa forma recriarmos em conjunto um momento de almoço.

Brincar com diferentes materiais – Neve

Esta atividade foi sugerida por mim no contexto da semana de Natal na instituição, uma vez que constatei que as crianças do grupo demonstravam bastante interesse por materiais que pudessem explorar com os diferentes sentidos (nomeadamente tato e paladar). Inicialmente tinha planeado que fossem as próprias crianças a "criar" a neve, misturando num recipiente sal e água, no entanto tal não foi possível uma vez que a educadora afirmou que isso iria causar demasiada confusão e sujidade na sala. Ficou então decidido que seria então eu própria a fazer a mistura a frente do grupo e que depois iria distribuir por cada uma das crianças um pouco de neve para que a pudessem explorar.

A intervenção deu-se então uns dias antes do Natal, no período da tarde após o lanche. Ao chegarmos a sala, direcionei o grupo para que se posicionassem a volta de uma das mesas e comecei por perguntar se alguém já tinha visto neve, ao que algumas das crianças responderam que sim. Em seguida, recorri a um livro da sala com imagens para exemplificar como é a neve e em conjunto com a educadora fizemos uma breve explicação de como esta se forma e como aparece. Questionei então o grupo se queriam ver outra maneira de fazer neve ao que estes responderam logo de forma efusiva que sim. Deste modo, comecei a juntar os dois ingredientes no recipiente enquanto ia conversando com o grupo e explicando aquilo que estava a fazer. Ao longo deste processo observei que as crianças olhavam atentamente para tudo aquilo que eu fazia, sempre muito atentas e espantadas, enquanto apontavam e diziam "ol'a, ol'a".

Quando já tinha a mistura preparada pedi para que todos se sentassem nos seus lugares, para que todos pudessem brincar com esta. Prontamente sentaram-se e ficaram claramente

ansiosos enquanto esperavam. Coloquei então um pouco da mistura a frente de cada criança e sem dizer nada nem intervir de nenhuma forma, observei o grupo para ver como iriam explorar uma nova substância para eles.

Constatei então que a grande maioria das crianças começou por esfregar as mãos na neve, ao mesmo tempo que riam e mostravam-se entusiasmados. Algumas aventuraram-se e começaram também a esfregar a neve na cara e a levá-la a boca, sendo que neste caso mostravam-se desagradadas por esta ser salgada. Outras crianças começaram a dialogar entre elas sobre aquilo que estavam a fazer, enquanto outras continuavam a explorar sozinhas. Durante esta atividade, observei que havia duas crianças que não mostraram interesse em explorar a substância, o que já era uma recorrência normal com estas crianças visto que se mostravam sempre reticentes em "tocar" em materiais desconhecidos.

Nota de campo 18/12/2020

A C. ri e esfrega a "neve" nas mãos. O V. leva a boca a "neve" e deita a língua para fora.
O D. e a L. ficam quietos a olhar e mesmo depois de serem incentivados a tocar, recusam-se.
A CI. esfrega a "neve" na mesa e diz "ol'a laquel, ol'a"

A minha intervenção com as crianças passou por apoiá-las quando me chamavam para mostrar o que estavam a fazer com a neve, quando me pediam ajuda para juntar a neve ou simplesmente para dialogar. Pude então comprovar que através do brincar livre e exploratório, as crianças conseguem ter a capacidade de aprender muito mais acerca de diferentes situações, pessoas, atitudes, respostas, materiais, ou seja, aprender sobre o mundo em que está inserida, tal como é defendido por Moyles (2002).

No decorrer deste processo a maioria das crianças mostrou-se sempre interessada e curiosa com aquilo que estavam a fazer e como se podia utilizar a neve. Por diversas vezes chamaram-me para me mostrarem como estavam a organizar a neve, como a estavam a juntar e procuravam a minha aprovação, sendo que tentei sempre ter uma atitude positiva, valorizando o que estavam a fazer, demostrando o meu agrado, questionando e encorajando para que continuassem.

Relativamente às intencionalidades associadas a esta intervenção, estas passavam por permitir a exploração sensorial de uma nova substância, proporcionando também a interação entre pares e entre criança/adulto, visto que durante toda a atividade as crianças iam dialogando comigo e entre elas.

Este tipo de atividades sensoriais estimula a curiosidade das crianças, dando origem a "processos intencionais de exploração e compreensão da realidade" (Silva et al, 2016, p.11). Para Bilton, Bento & Dias (2017, p. 48) a exploração sensorial também está associada a aquisições que a própria criança vai fazendo "(…) acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este" (p.48). Estes autores defendem que este tipo de explorações permite que a criança "Através de processos de experimentação e repetição, (…) [vá] ganhando novas informações sobre os fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais" (idem).

Como foi referido anteriormente um dos objetivos desta atividade era promover a interação social, visto que o brincar é uma excelente ferramenta de interação social, a partir da maneira como a criança se relaciona com as outras e com as trocas de ensinamentos que podem existir entre elas, tal como frisa Wajskop (1995) "Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária" (p.67). Para além disso, é importante salientar que as atividades não têm só uma única intencionalidade, sendo que com esta atividade tive também como objetivo promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, o uso dos sentidos (tato, paladar, toque, cheiro) e a interação entre pares e adulto-criança. Em educação de infância é importante realçar que "para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo." (Silva e Sarmento, 2017 cit. por Lopes, p.24)

Uma das grandes dificuldades sentidas ao longo da atividade foi o facto de esta ter sido feita somente por mim, uma vez que a educadora e a auxiliar ficaram a observar. Quando as tentei integrar na atividade a educadora afirmou que era eu que estava a dinamizar a atividade e que tinha confiança que eu conseguisse fazer tudo sozinha. Isto levou a que fosse eu a estar constantemente a subir as mangas dos bibes, a ajudar as crianças e a limpar o chão da sala.

Outra dificuldade foi lidar com as duas crianças que não gostavam de explorar novos materiais, uma vez que estas acabaram por ficar simplesmente sentadas a olhar enquanto os outros exploravam. Mesmo depois de serem incentivadas por mim, recusaram-se a tocar, sendo que optei por deixá-las sair da mesa e irem brincar livremente.

Como estratégias de melhoria, penso que se deve deixar as crianças misturar por si mesmas os ingredientes no recipiente, pois acredito que seria mais enriquecedor e iria envolvê-las mais no processo de criação, ao invés de ser o adulto a fazer. Numa prática futura vestiria também as crianças com os bibes de pintura, uma vez que quando o sal secou tornou-se difícil retirá-lo dos bibes de tecido. No caso das crianças que não gostam de explorações sensoriais, optaria por inicialmente deixá-las só observar a elaboração da mistura e posteriormente, enquanto as outras crianças estivessem a explorar a neve, iria incentivá-las calmamente a tocar na mistura, só para conhecerem a sensação. Caso continuassem sem o querer fazer, poderiam ir brincar.

No geral, considero que a intervenção cumpriu os objetivos propostos, visto que foi bem-sucedida e as crianças tiveram oportunidade de interagir entre si, explorar e brincar com neve de forma livre.

Jogo das Cores

A ideia para este jogo surgiu de uma sugestão minha, uma vez que me apercebi que o grupo da sala lilás se interessava bastante por jogos e construções, principalmente aqueles que pudessem agarrados, manipulados e transportados. Visto que era dada uma grande importância as cores na sala resolvi criar o Jogo das Cores, o qual consistiu na exploração de uma caixa com quatro tubos coloridos (cada um de uma cor diferente) na vertical. Possui também quatro bolas, cada uma da cor de um tubo. A criança deverá então agarrar numa das bolas e colocá-la no tubo que tem a cor correspondente. Após ter apresentado a ideia do jogo à Educadora Cooperante esta concordou que seria uma atividade inovadora e cativante para trazer para a sala.

As intencionalidades relacionadas com esta intervenção eram diversas, tais como: brincar e explorar um novo material; identificar cada cor e associar ao respetivo tubo; promover noções espaciais como “dentro”, “fora”, “em cima” e “em baixo”; desenvolver a coordenação óculo-manual; compreender os diferentes tamanhos dos objetos; trabalhar

a capacidade de imaginação e criatividade e desenvolver a capacidade de comunicação e de interação.

Ao longo de toda a intervenção as crianças iam interagindo umas com as outras, mostrando as bolas que tinham, identificando as cores destas e batendo palmas quando outra acertava no tubo correto. A interação adulto/criança era também uma intencionalidade nesta atividade, uma vez que quando as crianças percebem que o adulto está predisposto a brincar com elas "descobrem que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão de confiar mais nele" (Wood et al., citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.317). Deste modo, a participação do adulto nas brincadeiras das crianças permite que ambas as partes desenvolvam um laço mais profundo, de partilha e de respeito. É importante realçar que autores como Sarmento, Ferreira e Madeira (2017) identificam o brincar como uma atividade livre, que envolve liberdade e não possui regras formais, enquanto o jogar é considerado uma atividade com regras formais e que limita a ação.

Por sugestão da educadora e para evitar acidentes, o jogo foi construído por mim em casa, recorrendo a cartão, cartolina e pacotes de Pringles (APÊNDICE 3). A atividade foi então apresentada por mim, num momento de grande grupo da parte da manhã. Comecei por perguntar as crianças se queriam conhecer o novo jogo que tinha trazido para eles, ao que rapidamente me responderam que sim. Retirei então o jogo do saco e mostrei-lhes, permitindo que tocassem nele e nas bolas. De seguida questionei as crianças sobre quais eram as cores dos tubos e das bolas, e todas em conjunto, responderam de forma adequada. Depois procedi à explicação de como se jogava, explicando que "A bola azul, vai no tubo azul. A bola laranja, vai no tubo laranja..", ao mesmo tempo que exemplificava, colocando a bola no tubo. Perguntei então quem estava interessado em fazer a atividade e todos rapidamente se levantaram e dirigiram-se para mim, ao que eu realcei que não era possível fazerem todos ao mesmo tempo e que deveria vir um de cada vez. No início eu tinha as bolas na mão e permitia que as crianças escolhessem a cor das bolas que queriam usar, no entanto, por recomendação da Educadora, ia eu dando a bola às crianças que estavam à espera pois assim não demorava tanto tempo e as crianças tinham oportunidade de brincar com a bola enquanto esperavam pela sua vez.

Na primeira volta do jogo, constatei que apenas duas meninas não conseguiram colocar as bolas no tubo da mesma cor. Apercebi-me também que a maioria das crianças olhava para mim antes de colocar a bola no tubo com um olhar como quem queria dizer "Estou

a fazer bem? É aqui?" ao que eu respondia "Está certo! Muito bem!" "palminhas para o D."

Na segunda volta do jogo foi visível que todas as crianças já se sentiam mais confiantes das suas escolhas, sendo que já automaticamente pegavam na bola e colocavam-na no tubo adequado. As meninas que também anteriormente não tinham feito a correspondência entre a cor e o tubo, desta vez já conseguiram.

A Educadora e a Auxiliar ao longo da atividade mostraram-se sempre muito motivadoras das crianças fazendo afirmações como "Vá T. tu consegues!", "B. tu sabes que cor é essa, vê bem", "Ehhhhh, muito bem!"

Nota de campo 14/01/2020

A L. mostra-se hesitante em colocar a bola amarela no tubo amarelo, olha para mim, para a educadora e para a auxiliar. Eu digo "Vá L. tu consegues", esta mais confiante coloca a bola no tubo certo ao que eu a felicito "Boa L., palminhas!"

Através do reforço positivo que dávamos às crianças, estas sentiam-se mais confiantes nas suas escolhas. Pude então constatar como o apoio e o incentivo do adulto são fundamentais para impulsionar brincadeiras, as quais são fulcrais para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tal como Gomes (2010) refere "cabe aos adultos proporcionar um ambiente rico e estimular a atividade lúdica no ambiente escolar" (p.46).

Após a realização da atividade optei por deixar o jogo encostado a uma parede da sala para que as crianças pudessem continuar a jogar ao longo do dia e que eu pudesse observar como utilizavam o jogo sem a intervenção do adulto.

Durante a tarde verifiquei que foram muitas as crianças que brincaram com o jogo, talvez por ser um material novo na sala. Reparei que houve também muita entreajuda entre as crianças, pois por vezes alguma criança ficava confusa sobre onde deveria colocar a bola e outra vinha logo ajudá-la. Ao fim de algum tempo começaram também a experimentar colocar outros materiais dentro dos tubos, como carrinhos e peças de encaixe. Outra situação que observei foi que algumas crianças retiraram as bolas do jogo e começaram a

andar pela sala noutras áreas com elas na mão e a brincar com elas, experimentando colocá-las em outros espaços.

Nota de campo 14/01/2020

O D. tenta colocar um carrinho dentro do tubo azul, ao ver que este não cabe pega num outro carrinho mais pequeno e este cabe no tubo. Ao ver o carro a sair sorri e bate palmas.

É nestes momentos de brincadeira e através da manipulação de objetos que a criança vai desenvolvendo os sentidos e a sua coordenação motora. Estas situações de exploração ocorrem quando as crianças procuram "entrar dentro das caixas, em buracos, túneis, passagens estreitas, empurrar, puxar, subir, encaixar, empilhar" (Kishimoto, 2010, p.5).

Posso concluir que todo o grupo esteve envolvido nesta atividade, visto que todos demonstraram interesse em jogar o jogo, em explorar este e em alguns casos, em experimentem colocar diferentes objetos dentro dos tubos. Estas explorações levadas a cabo pelas crianças são fundamentais para o seu desenvolvimento saudável uma vez que "O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem medo, mas com prazer" (Cunha, 2004, cit. por Tessaro e Jordão, 2007, p.4). Foi percetível que as crianças estavam a gostar do jogo pois riam, batiam palmas quando colocavam a bola no tubo correto e expressavam verbalmente a sua alegria.

No que diz respeito às dificuldades, o facto da atividade ter sido realizada em grande grupo, levou a que algumas crianças ficassem impacientes por terem de esperar pela sua vez. Num futuro em que voltasse a realizar esta atividade teria o cuidado de apresentá-la em grande grupo, mas para a sua realização fá-lo-ia em pequeno grupo, ficando algumas crianças a realizar a atividade enquanto outras brincavam livremente na sala, trocando depois os grupos. Assim, todos teriam a hipótese de fazer o jogo e não ficariam tão impacientes à espera da sua vez.

Outra dificuldade notada foi o jogo estar solto, o que permitiu que as crianças o agarrassem e transportassem pela sala, muitas vezes sem nenhum cuidado, o que poderia ter levado à danificação deste. Esta questão poderia ser ultrapassada prendendo-se o jogo

à parede, sendo que desta forma seria impossível movê-lo, facilitando assim a própria atividade visto que teria um suporte.

Por último, posso afirmar que a intervenção decorreu de forma positiva e apesar de dificuldades identificadas, estas acabaram por ser ultrapassadas e fui capaz de fornecer ao grupo uma nova atividade que foi ao encontro dos seus interesses.

Balanço global das intervenções em contexto de creche

As intervenções acima descritas tinham como foco promover o brincar como elemento para o desenvolvimento das crianças, o que é o tema central deste projeto de investigação. As intencionalidades eram semelhantes, pois procuravam fornecer às crianças momentos de prazer e alegria, ao mesmo tempo que permitiam explorações de novos materiais, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, a interação entre pares e entre adulto/criança, o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de comunicação e o respeito pelo outro, começando assim a ganhar consciência do meio envolvente, assim como Garvey (1992) diz quando frisa que o brincar possibilita um "conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, levando-nos a supor que a atividade lúdica está intimamente relacionada com as áreas de desenvolvimento" (p.7). Para além das intencionalidades já expostas, tencionava-se também fomentar e ampliar o desenvolvimento aos variados níveis: intelectual, social, físico, emocional e cognitivo.

De acordo com Hohmann & Weikart (2011) o papel da educadora na brincadeira passa por criar condições que fomentem a brincadeira e participar nestas mesmas brincadeiras, sendo um "companheiro de brincadeira ou de seguidor, em vez de condutor ou comandante das ações em curso, o adulto deve, sempre que possível, enviar as crianças umas às outras para apoio e alargamento de brincadeiras" (p.320). Na minha opinião, eu tive sempre esse cuidado, brincando com as crianças, ajudando quando me pediam e tendo sempre em atenção para não invadir demasiado a brincadeira delas.

Das três atividades descritas, uma surgiu de forma espontânea, enquanto as outras duas foram planeadas previamente. É imprescindível que a educadora consiga observar de forma individual e em grupo as atitudes, interações e brincadeiras das crianças, pois só assim irá conseguir perceber as especificidades de cada uma. "Através da observação

das crianças a brincar, a educadora consegue compreender o que estas são capazes de fazer, os seus níveis de desenvolvimento e a forma como se organizam, para, a partir daí, planear ações pedagógicas" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.177).

No decorrer das intervenções foram aparecendo dificuldades, as quais conseguiram ser ultrapassadas. Contudo, existem sempre aspetos que podem ser melhorados em práticas futuras, tendo sempre como foco a criança e as suas capacidades, permitindo-lhe fazer as suas próprias explorações, fornecendo o espaço, materiais e condições para tal e apoiando a criança quando esta pede ajuda, ou introduzindo-se na brincadeira como seu parceiro.

Posso então concluir que as intervenções selecionadas pretendiam promover os momentos de brincar, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento da criança. O espaço e os materiais a que estas têm acesso são pontos bastante importantes, posto que contribuem para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, tal como perspetiva Dempsey & Frost (2012) "o ambiente diz à criança se a julgamos capaz de ter sucesso (…) e os materiais importantes ao alcance da criança comunicam-lhe a nossa confiança na sua capacidade para fazer escolhas bem-sucedidas" (p.688). Ou seja, é essencial transmitirmos à criança que confiamos nela e nas suas escolhas, para que esta se sinta segura e confiante, com o objetivo de desenvolver a sua autonomia.

Intervenções em contexto de Jardim de Infância – Instituição B

No decorrer do estágio em jardim de infância, uma vez que tinha de dar continuidade à temática escolhida para o presente estudo, já trabalhada em contexto de creche, comecei por observar o grupo de crianças para ir conhecendo os seus interesses e os seus gostos, assim como as práticas da educadora cooperante. Posto isto, selecionei duas intervenções que considero pertinentes para este projeto, uma planificada e preparada previamente com a educadora cooperante e outra espontânea. Este tipo de intervenções são tanto enriquecedoras como as planificadas, visto serem "oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15).

Construção da Torre

A primeira intervenção no contexto de jardim de infância escolhida para este relatório do projeto de investigação trata-se de um momento espontâneo observado por mim, que decorreu no período de brincadeira livre da manhã. Os intervenientes foram duas crianças (o K. e a J.) e eu, que me encontrava na área dos jogos nessa altura.

De acordo com a rotina da sala, após a conversa da manhã com as crianças, cada uma ia escolhendo à vez para que área queria ir brincar, colocando a sua fotografia no mapa das áreas. As áreas mais frequentadas eram a área da casinha, a garagem, a área da expressão plástica e a área dos jogos.

Como já referi, esta intervenção deu-se na área dos jogos, a qual continha um móvel com gavetas que tinham no seu interior peças de encaixe, puzzles e jogos didáticos, materiais estes que permitiam uma variedade de experimentações como construções, associações, classificações e contagens. A área era também constituída por duas mesas com cadeiras, para que as crianças se pudessem sentar e brincar com os materiais. Tal como se encontra referido nas OCEPE "(…) o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam os modos como esses materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens" (Silva et al. p. 26). Hohmann & Weikart (2003) também perspetivam que "Os materiais de cada área apoiam uma variedade lata de atividades lúdicas, adaptadas aos interesses e às capacidades emergentes das crianças do programa" (p.14).

Quando se deu a intervenção eu estava na área dos jogos a ajudar uma criança que me tinha pedido ajuda para fazer um puzzle. Ao mesmo tempo que a ajudava, observei que as duas crianças que se encontravam a minha frente na mesa, o K. e a J. , tinham construído em conjunto uma torre com recurso a peças de encaixe. Ao olhar mais pormenorizadamente percebi que esta era composta por andares de três peças de encaixe (com o formato de paralelepípedos), colocadas na horizontal, sendo depois este processo repetido colocando-se andares em cima uns dos outros, até chegar a altura de uma torre. Deste modo, consegui perceber que as crianças estavam a trabalhar espontaneamente conceitos matemáticos como o empilhamento, a classificação e contagens (APÊNDICE 4).

Nota de campo - 17 novembro de 2020

O K. e a J. estão sentados na área dos jogos no momento de brincadeira livre. Eu estou sentada com outra criança a fazer um puzzle, e reparo que empilhando as peças de encaixe construíram uma torre.
Após observar como conversam e se organizam entre eles, resolvo intervir e questioná-los:
Eu – K. e J., o que é que estão a fazer?
J (pensativa) – A construir uma torre
Eu – Uau, está tão grande! Quem é que a construiu?
K – Eu e a J!
Eu – Boa! Continuem, está a ficar muito gira.

No decorrer da minha observação percebi que as duas crianças funcionavam em par, e que quando se cansaram de construir a torre, iam tirando a vez as peças de encaixe e colocando-as na caixa de forma a arrumar os materiais.

Nota de campo - 17 novembro de 2020

O K. e a J. começaram a retirar as peças usadas para construir a sua "torre", um de cada vez vai tirando uma peça e guardando na caixa, esperando em seguida a sua vez, sem nunca deixar a estrutura perder a estabilidade.
Eu – Então vocês estão a tirar as peças da torre?
K – Sim (tira uma peça do meio e coloca na caixa) Agora és tu J.!
Eu- E de que cor é a peça que vais tirar J.?
J – (pensativa) Verde!
Eu – Muito bem! E as outras peças? São de que cor?
J – Azul e rosa!
Eu – Boa! E que forma é essa?
K – É um retângulo!
Eu – Certo, dá 5 a Raquel!

Através desta observação constatei diversas aprendizagens por parte das crianças, tais como o desenvolvimento do raciocínio matemático; construção de noções matemáticas (formas, tamanho, quantidade, em cima); desenvolvimento da coordenação motora, através da manipulação dos objetos; evolução da autonomia, a partir da escolha dos materiais utilizados e daquilo que foi construído; interação entre pares e entre criança/adulto, uma vez que ambas as crianças iam comunicando entre elas enquanto

construíam a torre e comigo, pois procurei incentivar as crianças na sua exploração enquanto ia fazendo pequenas questões e comentários, sem me envolver demasiado na brincadeira. Ao longo do meu diálogo com as crianças, tentei sempre demonstrar o meu interesse e valorizar aquilo que estavam a fazer, com o objetivo de promover a confiança e a segurança na brincadeira das crianças.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

> Partindo do brincar e do jogo, a ação do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas. Para isso, importa que: explore situações que emergem da atividade das crianças; oriente a sua atenção para caraterísticas específicas da matemática; as encoraje a inventarem e a resolverem problemas; lhes peça para explicitarem e partilharem as suas estratégias; as questione sobre processos e resultados; proponha o uso de registos diversos e resuma as ideias envolvidas no final das atividades. É também fundamental que lhes transmita confiança nas suas explorações, reflexões e ideias, de modo a sentirem-se competentes (Silva et al. 2016, p.76).

No caso da observação descrita, ao perguntar ao K. e a J. sobre aquilo que estavam a construir e colocando questões sobre as cores e as formas geométricas, acabei por estimular o seu raciocino matemático, uma vez que tiveram de pensar sobre estas questões e consequentes respostas. Ao questioná-las sobre aquilo que estavam a fazer demonstrei também a minha curiosidade e interesse, o que faz com que a criança se sinta orgulhosa em explicar a sua brincadeira. Como se encontra referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) "O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança" (Silva et al. p.26). Dempsey & Frost (2002) afirmam também que os materiais de fim aberto são bastante interessantes, na medida em que favorecem a brincadeira simbólica e estimulam a criatividade e a imaginação das crianças nos diferentes grupos etários (p.700).

Conforme o K. e a J. iam colocando as peças, era percetível a satisfação e a alegria com que o faziam, como que orgulhosos pelo seu trabalho. Desta forma, podemos compreender que brincar deve ser uma atividade prazerosa para a criança, sendo que se esse sentimento não existir, o momento trata-se somente de uma atividade ou de uma tarefa, não sendo integrado no conceito de brincar. Tal como perspetiva Kishimoto (2002)

brincar trata-se de um processo de "(…) repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias e criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas (…) explorar a natureza, os objetos (…) e participar da cultura lúdica para compreender o universo" (p.11).

Posso então afirmar que através desta observação as crianças demonstraram o seu interesse no domínio da matemática, visto que optaram por ir brincar para a área dos jogos e posteriormente procederam a construção de uma torre, agrupando peças de encaixe do mesmo tamanho, sem que eu ou qualquer outro adulto da sala interviesse, levando assim a uma exploração de forma natural dos materiais da área. Assim, e indo ao encontro do que é descrito por Silva et al. (2016) "As crianças realizam intuitivamente classificações e, precocemente, começam a ser capazes de organizar objetos e acontecimentos considerando um atributo e, posteriormente, vários atributos, de forma a estabelecer relações entre eles." (p.75)

Por último, considero que este momento foi pertinente para o meu projeto de investigação uma vez que possibilitou que as crianças desenvolvessem alguns conceitos matemáticos a partir de uma brincadeira livre.

Jogo Bingo das Emoções

A segunda intervenção no contexto de jardim de infância surgiu num contexto de semana intensiva de estágio. Uma vez que a educadora cooperante valorizava muito a temática das emoções e estas eram muito trabalhadas na sala através de conversas e atividades, decidi que a minha semana iria ter essa temática visto que "(…) as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais" (Freitas-Magalhães, 2007, p.55). Deste modo, uma das atividades realizadas foi o Jogo Bingo das Emoções, o qual irei descrever e analisar abaixo.

Ao perceber o interesse que as crianças demonstravam por jogos resolvi associar esse interesse com as emoções, criando assim um jogo que integrasse competências sociais, cognitivas e emocionais. Assim, acabou por ser criado o jogo do bingo das emoções, o qual tinha intencionalidades como: identificar a emoção representada e associar as imagens das emoções da tabela as do cubo, sendo que esta compreensão das emoções por

parte da criança "não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional" (Smith & Walden, 1999, cit. por Cardoso & Carmona, 2011, p.12). Uma outra intencionalidade associada a esta atividade era a interação entre pares, pois através do jogo, as crianças participam "(…) em formas de cooperação e competição saudável (…) seguem regras para agir em conjunto (…) organizam-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e insucessos" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.44).

Para além das intencionalidades já descritas, as crianças puderam ainda desenvolver as suas noções na área da matemática, através da exploração do cubo, uma vez que este é uma figura geométrica, algo que a grande maioria do grupo reparou logo e na área do português ao possibilitar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação entre criança/criança no momento do jogo e entre adulto/criança. Deste modo, e como Rolim, Guerra e Tassiginy (2008) realçam "O brincar é uma atividade caraterística da infância, sendo bastante vantajosa para o crescimento das crianças, pois torna as crianças capazes de vivenciar as mais diversas experiências que irão contribuir para o seu futuro" (p. 201). "As crianças vão conhecendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços e os materiais" (Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, p.85). Assim, esta atividade permitiu que se interligassem conhecimentos sobre as variadas emoções – conhecimento do mundo natural -, em conjunto com a partilha, interação e comunicação – conhecimento do mundo social.

O jogo bingo das emoções foi construído por mim em casa, com recurso a cartolinas, apresentando variadas caras com diferentes emoções e um cubo de esferovite. Este era constituído por duas tabelas com imagens das diferentes emoções representadas e por um cubo com as mesmas emoções em cada face (APÊNDICE 5). Depois de concluído, foi levado para a sala e apresentado ao grupo num momento de reunião da manhã, tendo sido decidido em consenso que este seria colocado na área das emoções da sala. Este estava à disposição das crianças para que fosse utilizado quando as crianças assim o entendessem, com o máximo de 2 crianças de cada vez.

O funcionamento do jogo seria o seguinte: criança lançava o cubo, este ficaria com uma das faces (com a imagem da emoção) virada para cima, de seguida a criança teria de identificar a emoção e associar a imagem do cubo a correspondente na tabela.

Apesar de ter havido alguns momentos em que presenciei as crianças a fazerem uso do jogo, a intervenção específica que irei descrever trata-se de um momento de observação decorrido numa manhã em que observei que o A. estava a chorar muito (pois não tinha podido ir para a área que queria). Dirigi-me então a ele e após termos conversado e este aparentar estar mais calmo, perguntei-lhe se queria jogar comigo o jogo novo, ao que este respondeu logo que sim e parou de chorar. Pedi-lhe então que fosse buscar os materiais necessários e instalámo-nos na mesa da área das emoções, tendo eu voltado a explicar como funcionava o jogo. Iniciámos o jogo e durante este eu ia questionando a criança sobre qual era a emoção expressa na face do cubo e onde se encontrava na tabela. O A. ia lançando o cubo alegre, ria quando via a emoção e associava esta corretamente à emoção igual na tabela (APÊNDICE 6).

Ao fim de alguns minutos de jogo, a ML. que era uma menina muito curiosa, veio ver o que estávamos a fazer. Ao notar o interesse e a curiosidade dela no jogo connosco perguntei-lhe se também queria jogar, ao que ela respondeu afirmativamente. Como só tinha duas tabelas de jogo, tive de entregar-lhe a minha e deixei-os a jogar em conjunto enquanto eu me mantinha sentada na mesa a observar como jogavam e como era a interação entre eles (APÊNDICE 7). Dei conta que à vez iam lançando o cubo, vendo a emoção que calhava, imitavam fazendo uma careta e apontavam para a mesma emoção na tabela, de seguida passavam a tabela para o outro e repetiam o processo. Pude observar que por vezes havia algum conflito entre o A e a ML pois ambos queriam lançar o cubo ao mesmo tempo e tinham alguma dificuldade em esperar pela sua vez.

Nota de campo - 10 novembro de 2020

O A. e a ML. estiveram a jogar o jogo das emoções na mesa.
A ML. lança o cubo e calha na imagem da emoção zangada.

Eu- ML. qual é essa emoção?
ML – Raiva! (faz cara de zangada)
Eu – Boa! E onde está aí? (aponto para a tabela)

A ML assinala a imagem correta da tabela

Eu – Certo! Agora é a vez do A.
A ML (um pouco relutante) entrega o cubo ao A. e este, com alguma dificuldade lança-o. Calha na imagem da emoção feliz. O A. ri, bate palmas, olha para mim e diz:
A- 'tá feliz!
De seguida, aponta para a imagem correspondente na tabela e entrega o cubo a ML.

No decorrer do jogo foi possível observar a importância do jogo dramático para as crianças, uma vez que

> Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva et al. 2016, p.52).

Para além disso Zabalza (1998) também reconhece o jogo como "(…) um terreno fértil para "cultivar" os processos cognitivos, estéticos, estético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva" (p.82). Quer isto dizer que o jogo é uma mais-valia para as crianças, pois possibilita que se organizem e trabalhem em equipa, partilhando assim conhecimentos, enquanto se divertem na realização das atividades, a brincar.

Relativamente às dificuldades encontradas, destaco o facto de ter de lidar com a impaciência de uma das crianças enquanto a outra estava a lançar o cubo, pois ambas queriam agarrar/lançar o cubo nesse momento. A estratégia que encontrei nesse momento foi ir conversando com as crianças enquanto o jogo ia decorrendo, questionando qual era a emoção representada e onde é que esta se encontrava na tabela. Numa prática futura

poderia criar um segundo cubo para colmatar este problema, visto que desta forma enquanto uma criança jogaria com um cubo, a outra criança também teria um cubo.

Uma outra dificuldade sentida foi a pouca atenção que as crianças deram ao jogo, uma vez que este se localizava na área das emoções e esta era uma área pouco frequentada pelas crianças, visto que era recente. Futuramente o jogo poderia ser colocado noutra área, nomeadamente a dos jogos e construções e dessa forma poderia chamar mais a atenção das crianças.

Em suma, posso afirmar que ao longo da atividade ambas as crianças se mostraram interessadas no jogo, demonstrando assim o seu conhecimento acerca de temas do mundo social, neste caso as emoções. A partir desta intervenção foi também possível constatar a importância dos jogos com regras, visto que estes trabalham todas as áreas de conteúdo como o português, a matemática e as artes. Para além disso focam-se também no domínio de formação pessoal e social, uma vez que as crianças participam na brincadeira "(…) em formas de cooperação e competição saudável (…) seguem regras para agir em conjunto (…) organizam-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.44). Tive oportunidade de observar neste último aspeto quando uma das crianças acertava associava corretamente a imagem do cubo à imagem da tabela e a outra criança ria-se e batia palmas.

Balanço das intervenções em contexto de jardim de infância

As intervenções elaboradas em contexto de jardim de infância tinham como finalidade promover o brincar enquanto ferramenta para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com Cunha (2004, cit, por Tessaro e Jordão, 2007) "O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem medo, mas com prazer" (p.4). Deste modo, podemos concluir que a brincadeira é a base de todas as competências que a criança irá desenvolver e aprofundar.

Em relação as intervenções descritas, tive sempre a preocupação de respeitar o interesse das crianças. Na intervenção do "Brincar com os cubos" as crianças escolheram autonomamente a área dos jogos e construíram em conjunto uma torre, trabalhando assim de forma espontânea e natural noções matemáticas. Tal como as Orientações Curriculares

para a Educação Pré-Escolar referem "(…) articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10).

Na segunda intervenção, ambas as crianças demonstraram capacidade de organização e comunicação, no sentido que foram capazes de seguir as regras do jogo e cumprir a finalidade deste. Como Haetinger (2005) frisa "desde os primeiros anos de vida, os jogos e as brincadeiras são os nossos mediadores na relação com as coisas do mundo" (p.82). Enquanto brinca, a criança conhece e compreende o mundo físico e social, os objetos, conhece-se a si própria e aos outros e constrói e expressa a sua individualidade.

As atividades planificadas e elaboradas pela educadora são bastante importantes, tal como são as espontâneas, tendo sempre de ter-se em consideração a liberdade de escolha, o interesse e a autonomia das crianças. Por vezes existe a necessidade de adaptar ou adequar certas atividades ao grupo de forma a tornar a atividade mais apelativa.

Análise e interpretação das respostas das educadoras cooperantes aos inquéritos por questionário

Para a elaboração do presente projeto de investigação, recorri ao inquérito por questionário, tal como foi mencionado no capítulo da metodologia, com a finalidade de perceber quais as conceções das educadoras cooperantes acerca do brincar, de que forma é que este é incluído nas suas salas e qual deve ser o papel da educadora enquanto promotor da brincadeira.

O inquérito era constituído por sete questões, sendo que a primeira tinha como foco identificar as conceções das educadoras sobre o que é o brincar. A educadora de creche referiu que no seu entendimento "o brincar é interagir com algo ou alguém, é uma maneira de aprender". Também, a educadora de jardim de infância afirmou que "Brincar para mim é crescer! (…) em todos os momentos da brincadeira uma criança aprende tudo aquilo que mais tarde a vai caraterizar como adulto". Isto vai ao encontro do que Vygotsky (1998, cit. por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008) afirma, pois "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" (p.177).

Ainda nesta primeira questão, a educadora de creche salienta que a brincadeira é a capacidade de "(…) descobrir e de inventar, levar a imaginação mais além". Neste sentido, podemos afirmar que brincar não traz só às crianças alegria e satisfação, como funciona também para trabalhar várias competências como a criatividade, resolução de problemas, desenvolvimento da motricidade, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento sócio emocional.

> A brincadeira oferece oportunidades únicas para as crianças. Por meio da brincadeira, elas desenvolvem-se numa exploração com final em aberto. Elas não estão confinadas a regras, procedimentos e resultados. Na brincadeira, elas autodirecionam-se. Elas têm poderes. Por meio da total absorção pela qual são tomadas durante a brincadeira, elas fazem brincadeiras que talvez jamais fariam de outra forma, elas resolvem problemas, tomam decisões e, assim, descobrem quais são os seus interesses (Mena e Eyer, 2014, p.73).

Deste modo, ambas as educadoras demonstram reconhecer a importância que o brincar tem no desenvolvimento das crianças. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) destacam

ainda que o brincar trata-se de uma "atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender" (p.10).

Relativamente à segunda questão, procurei entender qual era a importância dada ao brincar pelas educadoras. A educadora de creche afirma que nenhuma criança é verdadeiramente feliz na sua vida sem brincar e que este se trata de "um direito das crianças e elas necessitam dessa ação para se desenvolverem, faz parte da infância". Refere também que é extremamente importante que a educadora forneça momentos de brincadeira.

A educadora de jardim de infância partilha da mesma opinião, dizendo que "o brincar é importante em todos os momentos da infância (…) ao brincar a criança está a desenvolver capacidades que nem elas sabiam que tinham". Refere também que são os adultos e pessoas de referência que têm de compreender o desenvolvimento das crianças e ajudá-las a crescer enquanto futuros adultos.

Ambas as educadoras demonstram perceber que brincar é fulcral para o desenvolvimento das crianças e que é um direito que deve ser respeitado, em todos os momentos da infância. Tal como Cunha (2004, cit. por Tessaro e Jordão, 2007) realça "O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem medo, mas com prazer" (p.4).

Tendo em consideração as observações por mim realizadas no decorrer dos estágios, posso constatar que existe uma concordância entre as respostas obtidas neste inquérito e as práticas educativas observadas, uma vez que ambas as educadoras valorizavam bastante o brincar, fornecendo o espaço, materiais e condições para que este se desenrolasse. As crianças sempre tiveram a liberdade de escolher às áreas onde queriam brincar, com quem queriam brincar e com o que queriam brincar.

A terceira questão remetia para o que é que as crianças aprendiam ao longo dos momentos de brincadeira. A educadora de creche frisou que "A brincar as crianças aprendem a conhecer-se, a relacionarem-se consigo próprias e com os outros, desenvolvendo a autoestima e a socialização". Esta ideia está de acordo com o que Cunha (2004, cit. por Tessaro e Jordão, 2007) afirma "O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem medo, mas com prazer" (p.4).

Para além disso, a educadora de creche refere ainda que é através do brincar que as crianças conseguem conhecer o mundo que as rodeia e a tornarem-se mais atentas e confiantes em relação as suas explorações.

No caso da educadora de jardim de infância, esta mencionou que "As crianças aprendem tudo o que vão precisar no futuro numa brincadeira, enquanto brincam as crianças desenvolvem a autonomia, aprendem a seguir regras, a socializar e a descobrir o mundo à sua volta, desenvolvem princípios de colaboração, de liderança, de obediência e de competição." Podemos então constatar que ambas as educadoras têm noções semelhantes sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças no decorrer da brincadeira, visto que ambas realçam que é através desta que a criança se desenvolve e ganha competências para o futuro. Como Ferland (2006) defende, "o brincar potencia o desenvolvimento da criança, uma vez que desenvolve aptidões e atitudes que mais tarde serão importantes em diversas situações da sua vida" (p.45). Pode-se então dizer que através do brincar a criança está a adquirir capacidades para a sua vida futura. De acordo com a educadora de jardim de infância, também é desenvolvida a coordenação psicomotora entre as mãos, os olhos, o cérebro e também a linguagem. Rolim, Guerra & Tassigni (2008) afirmam então que para além destas potencialidades, o brincar estimula ainda a criança, "em várias dimensões como a intelectual, a social e a física" (p.177).

Na quarta questão procurei perceber de que forma é que entram os momentos de brincadeira no dia-a-dia de uma sala, no meio dos diversos momentos da rotina. A educadora de creche realçou que após o momento de grande grupo da manhã, inclui as crianças no planeamento do dia, questionando-as sobre se querem brincar ou realizar uma atividade: "questiono as crianças sobre o que querem ou com o que querem brincar, se preferem brincar com isto ou aquilo". Para além disso, dedica também a tarde a brincadeiras livres, tendo em conta os materiais disponíveis e vão alternando as brincadeiras de forma a não tornar este momento monótono. Isto demonstra uma concordância com Oliveira-Formosinho (2011), quanto este frisa que a rotina diária deve ser "respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo" (p.72).

Por fim, a educadora de creche refere que "irei proporcionar uma manhã só com materiais não estruturados, ligada ao jogo heurístico, de forma a não limitar as brincadeiras". A educadora de jardim de infância defende que o brincar não deve ser incutido numa rotina,

mas sim ser uma parte fulcral da rotina, visto que é fundamental que as crianças aprendam enquanto brincam, pois só desta forma irão manter o interesse naquilo que estão a fazer. Considera ainda que "Em muitos casos acha-se que a brincadeira é deixá-los brincar livres na sala (…) Brincar é bem mais do que isso, e o adulto tem de estar envolvido nessa brincadeira, não de forma direta, mas tem de estar atento a tudo, podendo proporcionar desenvolvimentos na brincadeira para que sejam estimuladas competências nas crianças". Neste sentido e como Ferreira (2010) afirma "A partir das observações (…) podemos obter informações essenciais, relacionadas com a formação pessoal e social (…) a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo" (p.12). É importante realçar que através das observações realizadas e das respostas dadas no inquérito que tanto a educadora de creche, como a educadora de jardim de infância valorizam os momentos de brincadeira na sua prática, bem como a importância da organização do espaço e dos materiais.

A quinta questão incidia sobre as condições que as educadoras consideram necessárias para que a brincadeira possa decorrer. A educadora de creche afirma que na opinião dela a quantidade de brinquedos não é o mais importante, mas que a brincadeira no espaço exterior é essencial para o desenvolvimento das crianças e que "deveria ser fator obrigatório desde cedo, o brincar lá fora". Desta forma, a educadora demonstra que na sua prática valoriza bastante o espaço exterior, reconhecendo as potencialidades deste, visto ser bastante rico a nível de experiências motoras e sensoriais e para além disso permitir gerir riscos, explorar e contactar superfícies irregulares, desenvolver a coordenação motora e a criatividade aliadas à persistência, concentração, satisfação e energia (Rosa, 2013, p.36).

Na perspetiva da educadora de jardim de infância "uma criança só se irá sentir bem a brincar se todo o espaço envolvente a deixar confortável", sendo que este é o trabalho do adulto, proporcionar um espaço confortável, seguro e equipado, onde as crianças possam realizar as suas brincadeiras, em grupo ou individualmente. Neste sentido e como Barbosa e Horn (2001) menciona "O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais" (p.73).

Em suma, ambas as educadoras demonstram compreender a importância que o espaço e os materiais têm no desenvolvimento da criança, uma vez que é no espaço que as crianças se relacionam e manifestam as primeiras interações. Devido a isso, "um

ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais" (Post & Hohmann, 2011, p.101).

As duas últimas questões têm a ver com o papel do educador de infância, com o objetivo de compreender qual deve ser a intervenção nos momentos de brincadeira e que estratégias podem ser utilizadas para potencializar a brincadeira.

Deste modo, a sexta questão centra-se no papel do educador na brincadeira, ao que a educadora de creche frisou que "deve ser observador, sobretudo que interpreta e respeita cada criança na sua individualidade e o grupo em geral". Realça ainda a importância de fornecer a liberdade necessária e ir intervindo e apoiando quando \necessário. Isto vai ao encontro da perspetiva defendida por Wajskop (1995) quando este afirma que "observar e registar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam, assim como nossas atitudes, ideias e dificuldades frente a essas situações, pode ser uma forma de começar a modificar a nossa própria prática profissional" (p.68).

No entendimento da educadora de jardim de infância, o adulto nunca deve "intervir na brincadeira de forma direta, devendo sempre cumprir com as indicações da criança, para que esta possa ter mais interesse na própria brincadeira que está a desenvolver. Caso contrário, de acordo com a educadora de jardim de infância "estaremos a brincar à nossa própria brincadeira, e a criança está a seguir as nossas regras do jogo, e não é isso que se pretende". Assim, é importante que o educador esteja envolvido na brincadeira, mas enquanto elemento da mesma, pois se for ele a dirigi-la esta não será genuína, nem irá partir da iniciativa da criança, o que vai fazer com que esta não se usufrua da brincadeira e se faça apenas aquilo que é pedido pelo educador. Quando o adulto dirige a brincadeira "as crianças seguem as regras e as preocupações dos adultos e perdem alguns benefícios que as brincadeiras lhes oferecem particularmente no desenvolvimento da criatividade, de liderança e group skills" (Ginnsburg, 2007, p.182).

Em suma, ambas as educadoras demonstram que respeitam as brincadeiras das crianças, sendo que lhes possibilitam a criação das suas próprias brincadeiras e assumem um papel de interveniente ativo, envolvendo-se e auxiliando a criança ao longo da brincadeira, tendo em atenção a intencionalidade pedagógica e evitando o controlo. Posto isto, o papel do educador passa por criar condições que fomentem a brincadeira e participar nestas mesmas brincadeiras, sendo um "companheiro de brincadeira ou de

seguidor, em vez de condutor ou comandante das ações em curso, o adulto deve, sempre que possível, enviar as crianças umas às outras para apoio e alargamento de brincadeiras" (Hohmann & Weikart, 2011, p.320).

A sétima e última questão era direcionada para as estratégias adotadas a fim de potencializar as brincadeiras das crianças. A educadora de creche refere que é "através de um ambiente preparado, atento às necessidades e interesses do grupo" que as brincadeiras irão ter um maior impacto no desenvolvimento das crianças.

Relativamente à educadora de jardim de infância, esta destaca que a melhor maneira de potencializar a brincadeira das crianças é "proporcionando espaços e materiais que sejam interessantes de exploração, mas que, mesmo que não sejam utilizados da forma que nos achamos, sejam desafiadores para as crianças e que possam promover interações e entreajuda entre elas, promovendo brincadeiras de grupo". Assim, podemos identificar uma concordância entre a educadora de creche e a de jardim de infância na temática do espaço, a qual também é evidenciada por Post & Hohmann (2011), quando é frisado que que "um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais" (p.101).

Para além da importância do espaço, a educadora de jardim de infância salienta ainda a importância de conhecer o grupo, visto que não é possível organizar uma sala antes de conhecer os ocupantes desta, uma vez que todos vão ter gostos e interessentes diferentes uns dos outros. De acordo com a educadora de jardim de infância, faz parte do seu papel "observar e proporcionar bons espaços para boas brincadeiras".

Por fim, posso concluir que ambas as educadoras demonstraram interesse acerca do tema do projeto, dando importância aos momentos de brincadeira e tendo em consideração os interessentes e ritmos de cada criança. Deste modo, preparam e adaptam o espaço, os materiais e a rotina, pois têm noção que a brincadeira possui diversos benefícios para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo pretendo apresentar, de forma reflexiva, o percurso realizado ao longo do estudo, quer nos estágios realizados na valência de creche e na valência de jardim de infância, quer da construção de um quadro teórico e metodológico que permitiram analisar, refletir e interpretar as experiências vivenciadas e aprendizagens adquiridas.

Este processo de investigação começou com a escolha do tema, o qual acabou por partir de um interesse e de um gosto pessoal aliado a observações realizadas durante o primeiro estágio em contexto de creche. Numa primeira fase, não foi fácil chegar ao estágio e adaptar-me à instituição, à equipa e às crianças, enquanto decidia um tema que me fosse significativo e que suscitasse o meu interesse.

No decorrer da elaboração deste relatório foram surgindo algumas sendo um deles a complexidade de ser estudante, estagiária e investigadora em simultâneo. Quando estava no estágio queria usufruir ao máximo da experiência e aprender com as educadoras cooperantes, mas ao mesmo tempo não podia perder o foco da minha investigação e registar o máximo de informações que pudessem ser necessárias e úteis, para além disso também tinha a vertente de estudante que englobava a realização de trabalhos académicos das unidades curriculares. Para ultrapassar esta dificuldade e colmatar a minha ansiedade, comecei a descobrir maneiras de lidar com tudo isso, nomeadamente articulando alguns dos trabalhos académicos com propostas de atividades realizadas ao longo do estágio.

Uma outra dificuldade sentida por mim foi a realização de notas de campo, uma vez que achava enriquecedora para este relatório registar observações, acontecimentos, brincadeiras e diálogos das crianças. No entanto, nem sempre era uma tarefa fácil pois não podia parar aquilo que estava a fazer para apontar aquilo que acontecia e que era dito. Optei então por utilizar um pequeno diário de bordo no bolso da bata no qual ia fazendo pequenas anotações ao longo do dia e o qual passava a limpo e completava com mais descrições na hora da sesta ou ao final do dia. Para além disso, no estágio em jardim de infância recorri também à utilização dos registos de multimédia, como a fotografia e o vídeo.

É importante também destacar a minha passagem de uma atitude mais observadora para uma postura mais interventiva. Esta passagem foi um pouco complicada, pois tinha receio

de não intervir no momento indicado, ou da forma mais correta, se estava a invadir o espaço das crianças e da equipa ou se deveria intervir sequer no momento. Apesar de ter alguns medos e receios, observei e posteriormente refleti com as educadoras cooperantes, que me fizeram perceber que os meus medos eram normais e que não existe o certo e o errado, mas sim o aprender a observar com o intuito de intervir de forma adequada e posteriormente refletir sobre essa intervenção. Foi também com os momentos de estágio que aprendi a lidar com a pressão que sentia quando assumia a liderança das intervenções, pois por vezes não sabia como prender a atenção das crianças nos momentos de grande grupo e fazer-me ser ouvida por elas, resultando em frustração da minha parte. O apoio das educadoras cooperantes foi importante nestas alturas pois para além de me fazer ganhar mais confiança, deram-me concelhos e estratégias para futuras intervenções e ajudaram-me a perceber o que tinha corrido menos bem e em que aspetos poderia melhorar.

Por último, é importante salientar que ocorreu uma grande distância temporal entre a realização dos estágios e a escrita deste projeto, pelo que me foi necessário voltar a observar registos e notas de campo, reler trabalhos académicos e analisar alguma documentação a fim de me voltar a posicionar na temática e de recordar certas situações.

Em relação à minha questão de investigação-ação "Quais as estratégias utilizadas pela Educadora para promover o Brincar?", que decorre do tema do relatório e cujas motivações já foram explicadas anteriormente, é agora importante dar-lhe uma resposta.

É importante referir que foi através da elaboração do quadro teórico de referência, dos inquéritos por questionário acerca das conceções das educadoras cooperantes e das observações e notas de campo realizadas ao longo dos momentos de estágio que surgiram aspetos fundamentais para dar resposta à minha questão de investigação-ação. Um dos aspetos a realçar trata-se da conceção da educadora relativamente à criança, a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como o papel da educadora na brincadeira.

É fundamental que a educadora veja a criança como um ser capaz, que aprende ativamente, com os seus próprios interesses e o principal responsável pelas suas próprias aprendizagens. Post e Hohmann (2011) defendem esta ideia dizendo que "(…) um contexto de aprendizagem ativa [é] um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as ações, as escolhas e as ideias das crianças" (p. 101). Deste modo,

a criança irá sentir-se mais confiante e valorizada, e posteriormente será mais fácil trabalhar a interação entre adulto/criança e criança/criança, bem como a relação da criança com o espaço e materiais envolventes.

A organização da rotina, do espaço e dos materiais deve ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças para que se possam potenciar novas aprendizagens, sendo essencial que a educadora tenha uma prática flexível e que através da observação e reflexão consiga criar um currículo que tenha como objetivo o desenvolvimento integral da criança, tendo em conta as "caraterísticas e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas" (Silva, et. Al. 2016, p. 27).

A educadora deve reconhecer o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo sempre promovê-lo e incluí-lo no seu currículo. Para tal, e como foi referido anteriormente, deve estar consciente da importância da organização do espaço e do tempo que dedica ao ato de brincar, de forma a possibilitar às crianças oportunidades de iniciarem e explorarem as suas brincadeiras e interações, permitindo assim maiores e mais enriquecedoras experiências de desenvolvimento e aprendizagem, tendo em conta que deste modo a criança aprende de forma mais ativa.

A observação, o registo e a reflexão acerca daquilo que se observa, de forma a melhorar as práticas também é fundamental. Por último, é essencial criar uma relação com as crianças para que a confiança, a segurança, o conforto e o bem-estar estejam presentes no brincar, seja este livre ou estruturado.

As minhas intervenções, quer planificadas, quer resultantes de momentos espontâneos, tiveram sempre como base a promoção de momentos de brincadeira significativos e que partissem dos interesses e necessidades do grupo, tendo sempre em atenção as observações e as reflexões realizadas. Tentei com as minhas intervenções que as crianças vivenciassem novas experiências, aliando assim a temática deste projeto aos seus interesses. Foi também através destas intervenções que compreendi que cada criança é única, com caraterísticas próprias e que temos de nós adaptar de acordo com a criança com que estamos a lidar.

No decorrer dos momentos de estágio fiz sempre questão de brincar com as crianças, de estar presente em diversos momentos, tanto para as apoiar como para as desafiar,

colocando-lhes questões ou propondo-lhes desafios, comprovando assim a importância destes momentos de brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Foi também com o apoio das educadoras cooperantes e da restante equipa pedagógica que consegui sentir-me integrada e membro da equipa, o que foi fundamental para a realização das minhas intervenções. Para além disso, tive oportunidade de presenciar partilhas sobre dificuldades, conquistas, aprendizagens e reflexões acerca das crianças, o qual contribuiu para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância.

Relativamente à mudança/melhoria que posso ter causado com a realização deste projeto de investigação nos contextos de estágio, acredito ter contribuído para uma maior consciencialização da importância do brincar, ainda que ambas as educadoras mostrassem ter conceções bem definidas sobre o brincar e dedicassem uma grande parte da rotina para tal. Perante as minhas reflexões e intervenções conversámos sobre temas como o brincar livre e estruturado, a organização das áreas, a tipologia de brinquedos, brincar no chão ou em mesa, as aprendizagens adquiridas do brincar e outros aspetos que creio terem alargados os nossos conhecimentos e proporcionado reflexões relativamente as práticas.

Por último, é importante salientar os aspetos positivos, uma vez que este projeto contribuiu para o meu crescimento, não só a nível pessoal, mas também a nível profissional. Ao longo deste percurso, a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância começou a ser construída em 2016, quando entrei na licenciatura em educação básica, mas foi nos momentos de estágio que tive oportunidade de aliar a teoria à prática, articular o percurso académico com a prática e conseguir colocá-lo em ação. Este projeto ajudou-me também a treinar a minha observação, assumindo uma postura mais crítica e reflexiva, questionando o que acontece e procurando respostas com o objetivo de adaptar a minha prática pedagógica, de forma a melhorá-la com as crianças com as quais irei trabalhar.

Fazendo uma retrospetiva, se iniciasse hoje os estágios provavelmente tentaria ter uma atitude mais ativa e mais assertiva. Sempre tive medo de errar ou de não fazer algo de forma correta, pelo que por vezes evitei arriscar mais nos estágios, não propondo mais atividades por medo de não as conseguir levar a cabo ou cativar a atenção do grupo. Poderia também ter saído mais da minha zona de conforto e ter utilizado estratégias para melhorar os momentos de transição da rotina, algo que por vezes tinha dificuldade. Tendo atualmente essa consciência vou procurar trabalhar para superar essas dificuldades.

As conceções que tinha sobre a educadora que pretendo ser no futuro ficaram ainda mais claras, sendo para mim um objetivo tornar-me numa educadora alegre, cuidadora, atenta, que brinca, dá liberdade às crianças para brincarem, promove o bem-estar, e que procura acima de tudo proporcionar as crianças experiências e aprendizagens enriquecedoras e significativas, muitas vezes através da brincadeira. Tal como Laevers, Moons e Declerq (2012, cit. em Bilton, Bento & Dias 2017) referem, "o educador deve oferecer o apoio emocional e as condições necessárias para que a criança possa aprender a interagir com o meio, com os outros e com os objetos de forma positiva, potenciando assim o seu desenvolvimento pessoa, social e emocional" (p. 114).

Ao longo dos estágios tive ainda a possibilidade de aprofundar conhecimentos e ficar mais consciente do papel da educadora no desenvolvimento da criança, sendo que este projeto forneceu-me bases para no futuro adequar a sala, a rotina e partilhar tanto com a equipa pedagógica como com as famílias das crianças as minhas convicções enquanto educadora, sendo que é essencial ver a criança como "(...) um ser competente, importante, valorizado e com identidade próxima" (Sarmento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 43) e que na infância a brincadeira é fundamental, uma vez que esta não se trata de um simples entretenimento, mas sim de um momento em que a criança desenvolve as suas capacidades emocionais, sociais, físicas e cognitivas.

Para finalizar, faço um balanço positivo deste projeto de investigação devido às experiências que me proporcionou, e através do qual consegui reconhecer e refletir acerca de algumas das fragilidades e dificuldades sentidas, sempre com o objetivo de melhorar. Tal como Silva (2013) realça "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" (p.300). Não foi um caminho fácil, teve alguns entraves e barreiras, mas no fim consegui alcançar os objetivos a que me tinha proposto no início desta etapa, construindo ao longo do percurso diversas aprendizagens que levarei para a vida.

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós,

deixam um pouco de si, levam um pouco de nós

(Antoine de Sain-Exupéry)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, L. (2006). Brincar é bom! Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. Em J. R. Moyles (Org.*), A Excelência do Brincar,* 94–107. Artmed Editora.

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

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra.

Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação, Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. UIED.

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento - Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Universidade Nova de Lisboa.

Arfoulilloux, J. (1988). *A entrevista com a criança*. Editora Guanabara.

Barbosa, M. C. S.; Horn, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. Em: Craydy, C.; Kaercher, G. E. *Educação Infantil. Pra que te quero?* Artmed, 2001, 67-79

Beillerot, J. A (2001) "Pesquisa": esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores (3),*2001, 71-90.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto Editora, Lda.

Branco, M. E. (2013). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Coisas de ler.

Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida.* Artmed Editora S.A.

Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguage. *Preschool Playgroups Association of Great Britain*, 1-9.

Cardona, M. (1999). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância, 81,* 10-15.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Universidade Aberta.

Cordazzo, S., & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, *7*(1), 92–104.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança.* A esfera dos livros.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura*. Lusoimpress.

Duarte, R. (2009). Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa, (115),* 139-154.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida.* Climepsi Editores.

Ferreira, D. (2010). O Direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância, (90),* 12- 13.

Garvey, C. (1992). *Brincar*. Edições Salamandra.

Gaspar, M. F. (2010). Brincar e ciar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância (90*), 8-10.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119 (1),* 182-191

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância 90,* 45-46.

Haetinger, M. (2005). *O universo criativo da criança na educação*. Instituto Criar.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget de Lisboa.

Kishimoto, T. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* Cortez Editora.

Kishimoto, T. (2002). *O brincar e as suas teorias*. Cengage.

Kishimoto, T. (2003). *O jogo e a educação infantil*. Cengage.

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância (90),* 4-7.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

Marinheiro, P., & Caramago, P. (2015). *Entrevista a Ilan Brenman*. Tempo Junto. https://www.tempojunto.com/2015/01/24/os-muitos-livros-brincantes-de-ilan-brenman/

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Açcão*. Porto Editora.

Mena, J. G. & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. AMGH Editora Ltda.

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

Moyles, J. (2007). *A Excelência do brincar.* Artmed Editora S. A.

Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Faculdade de Motricidade Humana.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinnazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro.* Artmed Editora.

Oliveira- Formosinho, J., Lino, D., e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). *Pedagogia em Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança.* Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade.* Porto Editora.

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Zahar Editores.

Pires, C. R., Mendes, N. S., & Bonadio, S. G. (2008). Brincar: Recreação ou aprendizagem?. *Akrópolis - Revista De Ciências Humanas Da UNIPAR*, *12*(4), 223-225.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, I. (2015). *Brincar faz-me feliz - A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades, 23 (2),* 176-180.

Salomão, H., & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enficando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. *O portal dos psicólogos.*

Santos, A. (1989). Do jogo às expressões artísticas. *Cadernos de Educação de Infância (40)*, 3-4.

Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto editora.

Schmitz, A. J. (2012). *Brincadeira livre e ação educativa na educação infantil*. Federal de Santa Catarina.

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed.

Tessaro, J., & Jordão, A. (2007). Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. *O portal dos psicólogos.*

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (*92)*, 62–69.

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna, 42 (5)*, 5-12

Vigotsky. L. (2000). *Formação social da mente: Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Inquérito por questionário respondido pela educadora cooperante de creche

Inquérito por Questionário

O seguinte inquérito trata-se de um instrumento de recolha de informação para a realização do meu Relatório de Projeto de Investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Setúbal, o qual tem como tema "A Importância do Brincar para o Desenvolvimento da Criança na Creche e no Jardim de Infância".

Assim sendo, pretendo recolher informações acerca das perspetivas das educadoras, relativamente à brincadeira e a importância desta na educação de infância.

É ainda importante referir que este questionário é anónimo, e não irei utilizar nenhuma informação que revele identidades.

Agradeço o contributo!

1. O que é para si o brincar?

Na minha perspetiva o brincar é interagir com algo ou alguém, é uma maneira de aprender, sentir, descobrir e de inventar, levar a imaginação mais além.

2. Na sua opinião, qual é a importância do brincar?

Considero que uma criança não é verdadeiramente feliz se não brincar. Brincar é um direito das crianças e elas necessitam dessa ação para se desenvolverem, faz parte da infância. É de extrema importância proporcionar momentos em que ela possa brincar.

3. O que é que as crianças aprendem a brincar?

A brincar as crianças aprendem a conhecer-se, a relacionarem-se consigo próprias e com os outros, desenvolvendo a autoestima e a socialização. Através do brincar conseguem conhecer o mundo que as rodeia e tornarem-se ativas.

4. Como é que inclui a brincadeira na rotina da sua sala?

Na rotina de sala (em creche), após a "reunião" de grande grupo, mesmo que tenha

uma atividade orientada preparada, como as fazemos geralmente em pequeno grupo, questiono as crianças sobre o que querem ou com o que querem brincar, se preferem brincar com isto ou aquilo. A tarde é sempre dedicada às brincadeiras livres consoante os materiais que tenham à disposição, que por vezes vamos alternando, ora brincam livremente na área da casinha, ora com os legos ou os triciclos, por exemplo. Irei agora proporcionar uma manhã só com materiais não estruturados, ligada ao jogo heurístico, de forma a não limitar as brincadeiras.

5. Quais as condições que considera serem necessárias para a brincadeira?

Não é necessário muito ou muitos brinquedos para brincar. No entanto, o espaço exterior é uma das condições necessárias e que deveria ser fator obrigatório desde cedo, o brincar lá fora.

6. Qual deve ser o papel do educador na brincadeira?

O papel do educador deve ser de observador sobretudo, que interpreta e respeita cada criança na sua individualidade e o grupo em geral, que dá liberdade e que intervém ou apoia quando necessário.

7. De que forma se podem potencializar as brincadeiras das crianças?

Através de um ambiente preparado, atento às necessidades e interesses do grupo é possível potenciar brincadeiras que terão maior impacto.

Apêndice 2 – Inquérito por questionário respondido pela educadora cooperante de jardim de infância

Inquérito por Questionário

O seguinte inquérito trata-se de um instrumento de recolha de informação para a realização do meu Relatório de Projeto de Investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Setúbal, o qual tem como tema "A Importância do Brincar para o Desenvolvimento da Criança na Creche e no Jardim de Infância".

Assim sendo, pretendo recolher informações acerca das perspetivas das educadoras, relativamente à brincadeira e a importância desta na educação de infância.

É ainda importante referir que este questionário é anónimo, e não irei utilizar nenhuma informação que revele identidades.

Agradeço o contributo!

1. O que é para si o brincar?

Brincar para mim é crescer! Não se pode privar nunca uma criança de brincar, pois só assim ela vai crescer e tornar-se um adulto confiante e desafiador, pois em todos os momentos da brincadeira uma criança aprende tudo aquilo que mais tarde a vai caraterizar como adulto.

2. Na sua opinião, qual é a importância do brincar?

O brincar é importante em todos os momentos da infância, arrisco-me a dizer, em todos os momentos da vida, ao brincar a criança está a desenvolver capacidades que nem elas sabiam que tinham, e nós adultos e pessoas de referência, temos de saber entender esse desenvolvimento e ajudá-los a crescer enquanto crianças e adultos futuros.

3. O que é que as crianças aprendem a brincar?

As crianças aprendem tudo o que vão precisar no futuro numa brincadeira, enquanto brincam as crianças desenvolvem a autonomia, aprendem a seguir regras, a socializar e a descobrir o mundo à sua volta, desenvolvem princípios de colaboração, de liderança, de obediência e de competição. Desenvolvem ainda coordenação entre as mãos, os olhos e o cérebro, e até mesmo a linguagem.

4. Como é que inclui a brincadeira na rotina da sua sala?

Brincar nem deveria ser colocado numa rotina, mas sim organizar a rotina dentro da brincadeira! É super importante que as crianças aprendam enquanto brinquem, só assim irão demonstrar interesse! Em muitos casos acha-se que a brincadeira é deixá-los brincar livres na sala enquanto fazemos algo que temos atrasado, mas isso tem de ser bem repensado! Brincar é bem mais que isso, e o adulto tem de estar envolvido nessa brincadeira, não de forma direta, mas tem de estar atento a tudo, podendo proporcionar desenvolvimentos na brincadeira para que sejam estimuladas competências nas crianças.

5. Quais as condições que considera serem necessárias para a brincadeira?

Uma criança só se irá sentir bem a brincar se todo o espaço envolvente a deixar confortável, é este o trabalho do adulto de referência, proporcionar um bom espaço onde as crianças consigam levar a cabo as suas brincadeiras preferidas, sozinhas ou em grupo.

6. Qual deve ser o papel do educador na brincadeira?

O educador nunca deve, na minha opinião, intervir na brincadeira de forma direta, devemos seguir as regras das crianças, deixá-las usar a imaginação, para que possam ter mais interesse na sua própria brincadeira, se não estaremos a brincar à nossa própria brincadeira, e a criança está a seguir as nossas regras do jogo, e não é isso que se pretende.

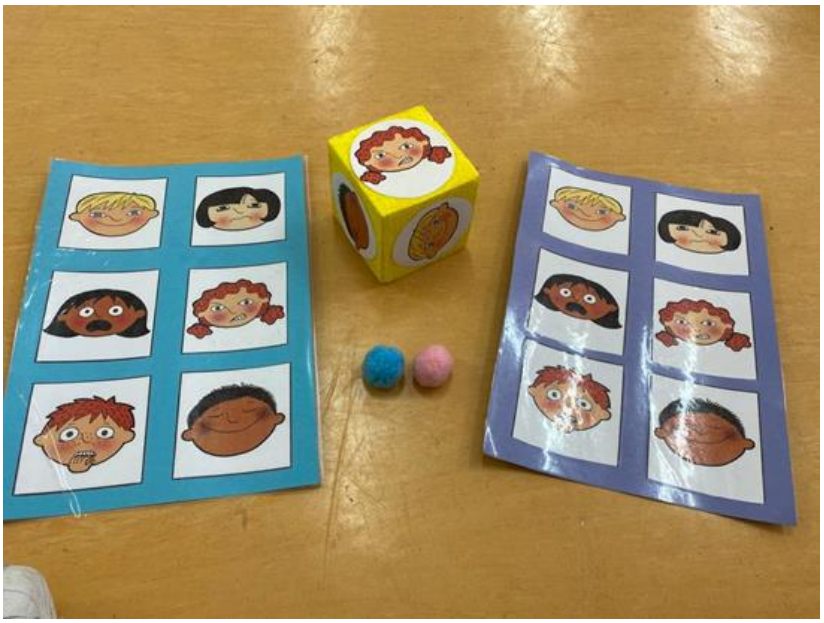
7. De que forma se podem potencializar as brincadeiras das crianças?

Penso que os adultos podem ajudar as crianças proporcionando espaços e materiais que sejam interessantes de exploração, mas que, mesmo que não sejam utilizados da forma que nos achamos, sejam desafiadores para as crianças e que possam promover interações e entreajuda entre elas, promovendo brincadeiras de grupo. Mas, antes de mais, devemos conhecer o grupo, pois uma sala não se organiza (e aqui falo em espaço e materiais) antes de conhecer quem vai la estar dentro. Uma sala cheia de carrinhos e jogos de encaixe pode ser divertido para alguns, mas pode não o ser para outros. O papel do adulto é o de observar e de proporcionar bons espaços para boas brincadeiras.

Apêndice 3 – Jogo das cores

Apêndice 4 – K. e J. constroem em conjunto a torre

Apêndice 5 – Jogo “Bingo das Emoções”



Apêndice 6 – A. a jogar ao “Bingo das emoções”

Apêndice 7 – A. e ML. Jogam em conjunto ao “Bingo das Emoções”