

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior da Educação de Coimbra
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

O brincar através do olhar das crianças em jardim de infância

Albertina Filipa Alves dos Santos

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Albertina Filipa Alves dos Santos

Relatório Final: O brincar através do olhar das crianças em
jardim de infância

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Professora Doutora Vera Vale

Orientadora: Professora Doutora Ana Coelho

Agradecimentos

Agradeço à minha família, principalmente aos meus pais e à minha irmã, pela confiança que depositaram em mim que me ajudou a concretizar o meu sonho, de ser educadora de infância.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que ao longo de meu percurso académico me acompanharam e partilharam os seus conhecimentos, como forma de me tornar uma melhor profissional.

Às minhas amigas, Adriana Santos, Catarina Cruz, Patrícia Dionísio, Sofia Santos e Vanessa Mateiro, que estiveram sempre ao meu lado, ajudaram-me, motivaram-me e acima de tudo mostraram-me o verdadeiro valor da amizade.

Agradecer às crianças, que fizeram parte deste caminho, pelos carinhos, sorrisos e aprendizagens que levarei comigo para a vida... às educadoras por me terem aceitado e por terem partilhado comigo os seus conhecimentos.

Agradeço à Doutora Ana Coelho pela orientação dada.

Obrigada a todos pelo apoio e carinho! Sem vocês não seria possível a realização
deste sonho!
O meu Muito Obrigada!

Relatório Final: O brincar sobre o olhar das crianças do jardim de infância

Resumo:

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da finalização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e resulta das aprendizagens realizadas no decorrer da prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância.

Este documento encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte é apresentada uma breve caracterização do contexto de estágio em jardim de infância, apresentada através da descrição das características da instituição e do ambiente educativo. Apresento também uma breve descrição da intervenção educativa em educação pré-escolar, refletindo sobre a importância do trabalho desenvolvido e também das competências desenvolvidas que serão fundamentais para a futura prática. A segunda parte refere-se ao enquadramento teórico do trabalho, na qual é feita uma revisão de literatura sobre o brincar e a importância que este tem na educação pré-escolar. Na terceira e última parte do relatório, consta o estudo realizado com seis crianças do grupo, utilizando como metodologia de investigação, a Abordagem de Mosaico (Clark & Moss, 2005). Este estudo teve como principal objetivo dar voz às crianças acerca do que para elas significa brincar.

Palavras-chave: Brincar, Crianças, Aprendizagem, Abordagem de Mosaico.

Title: Playing about the look of kindergarten children

Abstract:

This Final Report was prepared as part of the completion of the Master's Degree in Pre-School Education and results from the lessons learned during the supervised teaching practice in a kindergarten context.

This document is divided into three parts. The first part presents a brief characterization of the context of traineeship in kindergarten, presented through the description of the characteristics of the institution and the educational environment. I also present a brief description of the educational intervention in pre-school education, reflecting on the importance of the work developed and also the skills developed that will be fundamental for future practice. The second part refers to the theoretical framework of the work, in which a literature review is made about play and its importance in pre-school education. In the third and last part of the report, the study carried out with six children of the group, using as an investigation methodology, the Mosaic Approach (Clark and Moss, 2005). This study aimed to give children a voice about what it means to play.

Keywords: play, children, learning, mosaic approach

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PROCESSO DE ESTÁGIO	5
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	7
1.1. Contextualização.....	7
1.2. Organização do Espaço Educativo	7
1.3. Caracterização da Sala de Atividades	8
1.4. Organização do Tempo	8
1.5. Caraterização do grupo.....	9
1.6. Currículo e Práticas da Educadora Cooperante	10
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ESTÁGIO	11
2.1. Primeira Fase: Ambientação	11
2.2. Segunda fase: Integração.....	12
2.3. Terceira Fase: Implementação de um Projeto Pedagógico	12
PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO 3 - O BRINCAR.....	17
3.1. Definição de brincar	17
3.2. A brincar a criança desenvolve-se e aprende?	18
3.3. Tipos de Brincar	20
3.3.1. Brincar livre	21
3.3.2. Brincar ao faz-de-conta.....	21
3.3.3. Brincar Construtivo	22
3.3.4. Jogos com regras.....	22
CAPÍTULO 4 - BRINCAR NO JI.....	23
4.1. Brincar no jardim de infância.....	23
4.2. Papel do educador	24
CAPÍTULO 5 - O QUE É INVESTIGAR COM AS CRIANÇAS?	27
PARTE III - O BRINCAR VISTO PELAS CRIANÇAS.....	29

CAPÍTULO 6 – O BRINCAR VISTO PELAS CRIANÇAS	31
6.1. Situação Problema	31
6.2. Objetivos e questões de investigação do estudo	31
6.3. O que é a Abordagem de Mosaico?.....	32
6.3.1. Fase 1 – Recolha de Informação	33
6.3.2. Fase 2 – Reflexão e Discussão	33
6.3.3. Fase 3 – Decisão	34
6.4. Caraterização dos participantes	34
6.5. Desenvolvimento da Investigação	35
6.5.1. Fase 1- Recolha de Informação	35
6.5.2. Fase 2 - Reflexão e Discussão	36
6.5.3. Fase 3- Decisão.....	37
6.6. Tratamento dos dados	37
6.7. Análise dos dados	39
6.7.1. Para as crianças o que é brincar.....	39
6.7.2. Para as crianças o que NÃO é brincar	39
6.7.3. Quem escolhe o lugar para brincar.....	40
Escolha da Criança.....	40
Escolha do adulto	41
Limitação do espaço.....	41
6.7.4. A importância que o brincar assume para as crianças.....	41
Aprendizagem	41
Relações sociais	42
Imaginação	43
6.7.5. Onde brincam as crianças.....	44
Áreas da Sala	44
Espaço Exterior.....	45
6.7.6. Papel do adulto	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

APÊNDICES	55
Apêndice 1 - Organização do espaço em áreas.....	56
Apêndice 2 - Quadros de Pilotagem.....	60
Apêndice 3 - Consentimento Informado dos Pais.....	62
Apêndice 4 - Consentimento Informado da Criança	63
Apêndice 5 - Guião da Entrevista	64
Apêndice 6 - Manta Mágica.....	65
Apêndice 7 - Grelha de registo das entrevistas.....	66
Apêndice 8 - Mapa Conceptual	72

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI- Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AAAF- Atividades de Animação e de Apoio à Família

Índice de Tabelas:

Tabela 1- Caracterização dos participantes do estudo.....	40
---	----

Índice de Esquemas:

Esquema 1- Características da Abordagem de Mosaico.....	38
Esquema 2- Categorização dos dados.....	45

Índice de Gráficos:

Gráfico 1- Brincar nas áreas da sala de atividades.....	44
---	----

Índice de Ilustrações:

Ilustração 1- Teia do projeto “Quantas caras tem a Lua?”	13
Ilustração 2- Criança C. a desenhar onde mais gosta de brincar	35
Ilustração 3- Criança M. a colar o “like”	36
Ilustração 4- Fotografia do circuito da criança (C)	42
Ilustração 5 - Fotografia do circuito das crianças (L) e (S).....	50
Ilustração 6- desenho da criança M.....	51
Ilustração 7- Desenho da criança C.....	53
Ilustração 8- Área da casinha	56
Ilustração 9 - Área das Pinturas.....	56
Ilustração 10- Área dos “Trabalhos”	62
Ilustração 11- Área dos carrinhos.....	63
Ilustração 12-Área dos jogos.....	63
Ilustração 13-Área dos Legos.....	63
Ilustração 14-Área do tapete	64
Ilustração 15- Mapa de Aniversários	66
Ilustração 16- Mapa de Presenças	66
Ilustração 17- Quadro do Tempo.	66
Ilustração 18- Manta Mágica.....	74
Ilustração 19- Mapa Conceptual da criança S.....	83
Ilustração 20- Mapa Conceptual da criança JP.....	83
Ilustração 21- Mapa Conceptual da criança G.	84
Ilustração 22- Mapa Conceptual da criança M.....	84
Ilustração 23- Mapa Conceptual da criança C.	85
Ilustração 24- Mapa Conceptual da criança L.....	85

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Através deste relatório pretendo dar a conhecer a investigação sobre a temática, o brincar das crianças em jardim de infância.

No decorrer da observação da prática educativa pude verificar que as crianças mostravam um grande apreço pelos momentos de brincar. Sendo que, nos últimos anos, temos vindo a descobrir que quer os educadores quer os pais têm cada vez menos tempo para brincarem com as crianças/filhos. Visto que brincar é considerado um fator de desenvolvimento nas crianças, surgiu o presente trabalho, que tem como principal objetivo ouvir as crianças sobre as razões de para elas ser importante brincar.

“A criança não brinca para aprender mas o mais maravilhoso é que aprende a vários níveis, sem se aperceber e com prazer” (Ferland, 2006, p.222), a criança ao brincar desenvolve a imaginação, criatividade, as suas relações sociais, a linguagem de forma a compreender e a integrar-se no mundo que a rodeia.

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes. A primeira parte está dividida em dois capítulos: o primeiro capítulo corresponde à caracterização do contexto de estágio enquanto que no segundo capítulo é realizada uma breve descrição-reflexiva acerca da prática educativa. Esta primeira parte serve de contextualização para a terceira parte, visto que o estudo foi desenvolvido com o grupo de estágio. A segunda parte deste trabalho corresponde ao enquadramento teórico tendo como foque principal o brincar. Na terceira parte apresento o estudo desenvolvido por seis crianças, tendo como metodologia a Abordagem de Mosaico (Clark & Moss, 2011), iniciando com a problemática que me levou a desenvolver este estudo, depois os objetivos do estudo, a especificação do que é a metodologia abordagem de mosaico. Posteriormente são apresentadas as crianças participantes no estudo e por fim são expostos os dados que foram recolhidos.

Como considerações finais realizei um breve texto tendo em conta os resultados do estudo e também o meu percurso.

**PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PROCESSO
DE ESTÁGIO**

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

1.1. Contextualização

O jardim de infância (JI) onde decorreu o estágio situa-se na cidade de Coimbra, pertencendo à rede pública do Ministério da Educação. O horário de funcionamento da instituição encontra-se organizado por duas componentes: a componente letiva que funciona das 09h00min às 12h00min e das 13h30min às 15h30min e a componente de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), que funciona entre as 7h45min até às 09h00min, das 12h00min às 13h30min e das 15h30min às 18h30min

1.2. Organização do Espaço Educativo

A instituição encontra-se organizada em três salas de atividades, sendo que a cada sala de atividades corresponde um grupo de crianças com idades heterogéneas, sendo que a cada sala faz correspondência uma cor, para diferenciação (amarela, azul e vermelha). Além das salas de atividades, a instituição contém espaços comuns que são utilizados por todas as crianças, esses espaços comuns são: um refeitório, duas salas para o desenvolvimento de atividades da AAAF, uma biblioteca e uma sala que se destina à prática de atividades de psicomotricidade. Dispõe ainda de um espaço exterior vedado, que contém um parque infantil e uma horta comum às três salas. As OCEPE (ME, 2016) mencionam que estes espaços comuns são espaços “alargados de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças” (p.23).

Quanto aos recursos materiais, em todas as salas de atividades estão disponíveis para as crianças: jogos didáticos, mobiliário adequado, material informático e material de desgaste.

1.3. Caracterização da Sala de Atividades

A sala Amarela encontra-se dividida em sete áreas: Área dos Carrinhos; Área da Pintura; Área dos Jogos Didáticos; Área dos Trabalhos/Desenhos (composta por mesas); Área da “Casinha”; Área do Tapete; Área dos “Legos”.

A divisão da sala por áreas, permite que as crianças identifiquem para onde pretendem encaminharem-se, tal como refere Zabalza “o espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho” (1998, p. 256).

Ao longo das paredes das salas estão afixados os trabalhos realizados pelas crianças, que são renovados quando surgem novas atividades. Esta exposição nas paredes retrata o trabalho que é desenvolvido pelas crianças que pode ser visto pelas próprias e também pelos adultos, principalmente pelos encarregados de educação (ME, 2016).

1.4. Organização do Tempo

“A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (ME, 2016, p.27)

A rotina das crianças inicia-se com o momento de acolhimento às 9h00, sendo que a educadora vai buscar as crianças à sala da AAAF, reunindo-se na sala de atividades. Posteriormente, na área do tapete, é cantada a música dos “Bons Dias”, a educadora conta uma história e expõe a planificação do dia. De seguida as crianças elegem o “chefe do dia”, marcam as presenças e o quadro do tempo.

Às 10h15, na sala ou no refeitório, as crianças comem o lanche da manhã e posteriormente vão brincar para o exterior, sendo que quando chove, este momento é passado a brincar na sala da AAAF. Ao regressarem à sala de atividades, por volta

das 11h00, as crianças concluem as atividades iniciadas anteriormente ou brincam nas diversas áreas. Após o almoço, pelas 13h30, a educadora volta a reunir o grupo na sala de atividades, na área do tapete, onde volta a acontecer um momento de acolhimento, sendo que a educadora conta uma nova história ou canta uma música. De seguida, as crianças brincam nas áreas ou concluem tarefas já iniciadas previamente. A rotina das crianças finda com o lanche da tarde, às 15h30.

1.5. Caraterização do grupo

O grupo da sala Amarela é constituído por vinte e quatro crianças, sendo nove meninas e quinze meninos. Relativamente às idades seis crianças têm 3 anos, seis têm 4 anos, onze têm 5 anos e uma tem 6 anos (idades relativas a 31 de dezembro de 2015).

Como é um grupo heterogéneo são visíveis as desigualdades que existem a nível da autonomia, da independência e das competências sociais entre as crianças que já frequentavam o jardim de infância e aqueles que o estavam a frequentar pela primeira vez. Através das observações realizadas, pude compreender que as crianças de 3 anos que estavam a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, necessitam de um maior apoio e de uma orientação por parte dos adultos. É possível verificar um trabalho cooperativo entre as crianças, como por exemplo, as crianças com mais dificuldades ou mais pequenas são acompanhadas por crianças mais velhas.

Pode definir-se que o grupo da Sala Amarela é um grupo participativo, observador e desafiador, visto que procuram novas experiências de aprendizagem que ultrapassam os momentos das rotinas diárias do jardim de infância.

1.6. Currículo e Práticas da Educadora Cooperante

O que é currículo em educação pré-escolar? Serra (2004) cita Schawartz & Robinson (1982) para definir que:

“currículo é entendido como aquilo que acontece quando a maioria das atividades passa pelas opções das crianças, isto é, não há planeamento prévio das atividades por parte do educador e o que acontece diariamente no jardim de infância é fruto das escolhas das crianças. Ao educador, cabe a tarefa de proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor” (p.35).

Ao longo das semanas de prática educativa pude ver que as práticas da educadora não iam ao encontro da definição de currículo apresentada anteriormente, mas que apontavam para a seguinte definição:

“currículos que colocam em ênfase, não as escolhas feitas pelas crianças, mas nos conteúdos programáticos e no papel desempenhado pelo educador, exigem um planeamento formal que inclui conteúdos específicos que as crianças devem aprender, conteúdos esses, algumas vezes, relacionados com o programa do 1º ciclo do ensino básico” (Gordon & Brown, 1989, citados por Serra, 2004, p.36).

No meu ponto de vista esta segunda definição vai ao encontro do trabalho que era desenvolvido pela educadora, visto que esta frisa a importância de “preparar” as crianças na transição para o 1º ciclo de ensino básico.

A instituição tem uma prática pedagógica centralizada nos seguintes pressupostos educativos: Socialização e Comunicação, Globalização, Aprendizagem Significativa, Tratamento da diversidade. O trabalho que é desenvolvido neste JI tem por base os interesses das crianças e uma pedagogia de projeto (o que implica uma planificação muito flexível das atividades).

Referente ao trabalho da educadora, esta afirma que baseia o seu trabalho no modelo curricular HighScope, o que nem sempre se vem a verificar. Este modelo curricular defende que cada criança aprende, fazendo, sendo que o educador tem como função incentivar a ação (Serra, 2004, p.57).

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ESTÁGIO

O estágio em jardim de infância dividiu-se em três fases: a primeira fase denominou-se de Ambientação; a segunda fase de Integração e por fim a terceira fase por Implementação de um Projeto Pedagógico. As quais passo a descrever.

2.1. Primeira Fase: Ambientação

Esta fase teve a duração de 4 semanas e o principal objetivo era observar o contexto educativo. Através da observação ficámos a conhecer as práticas educativas da educadora cooperante, isto é, como fazia a sua planificação; quais as estratégias de trabalho a que recorria. Para além das práticas da educadora cooperante foi também possível observar as rotinas do grupo, as interações que existiam entre as crianças e quais os interesses das crianças.

Considero que estas 4 semanas de observação foram importantes porque permitiram conhecer melhor o meio educativo e também permitiu aprender diferentes métodos que posteriormente poderei colocar em prática no futuro.

Uma das maiores preocupações, foi como interagir com um grupo tão heterogéneo e com um número tão elevado de crianças. A solução encontrada foi o brincar com as crianças, pois compreendi que ao sentar-me no chão e “entrasse” no mundo de brincadeira das crianças era mais simples de conseguir um diálogo com elas, e desta forma ficar a conhecê-las melhor.

A observação foi um aspeto fulcral de “recolha de informação” para o desenvolvimento das outras fases do estágio pois, possibilitando compreender o que fazem as crianças e quais os seus interesses (ME, p.13).

2.2. Segunda fase: Integração

A fase de integração caracterizou-se por ser a fase de desenvolvimento de atividades pontuais, sendo que ao planificar as atividades tive como objetivo crucial abranger todas as áreas de conteúdo, de forma a proporcionar um leque variado de aprendizagens e experiências das crianças, tendo também em conta os objetivos presentes na planificação de atividades do agrupamento.

De todas as atividades pontuais desenvolvidas, sinto que aquela que mais me marcou foi a reação das crianças no momento do conto de uma história com materiais diferentes, destacando o momento em que as crianças pegaram nos materiais que levámos e contaram a história da forma como elas a imaginaram.

É importante evidenciar que foi nesta fase que fiz a observação da problemática que resultou na investigação deste Relatório Final. As crianças após passarem algum tempo sentadas à mesa, a desenvolverem momentos de trabalho planeado pela educadora, começavam a perguntar quando podiam ir brincar, sendo que a educadora respondia “quando terminarem”, o que me levou a interrogar se o trabalho planeado pela educadora não era brincar para as crianças, e o que seria brincar para elas.

2.3. Terceira Fase: Implementação de um Projeto Pedagógico

Esta fase foi a que mais receio causou, visto que tínhamos de elaborar um projeto iniciado pelas crianças e pelos seus interesses. Após tanto receio o projeto iniciou-se tendo como indutor um momento da rotina diária das crianças, o conto de uma história, neste caso particular tendo como recurso para contar a história um flanelógrafo do conto “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec. Depois do conto da história muitas crianças mostraram interesse por saberem quantos e quais os tipos de lua que existiam, desta forma emergiu a questão problema do projeto: “Quantas caras tem a Lua?”.

Importa referir que a metodologia utilizada neste projeto pedagógico foi a “Metodologia Trabalho por Projeto”, tendo em conta as fases definidas pela autora (Vasconcelos, 2012), que passo a definir: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e por fim a fase de divulgação e avaliação.

Através da implementação deste projeto, pude refletir que se tivermos em conta os interesses e as questões que as crianças levantam, estas participam ativamente e desejam saber mais. Para além da motivação das crianças, foi benéfico ver a integração e participação dos pais neste projeto, pois ao longo das semanas da implementação deste os pais foram trabalhando e pesquisando com os seus educandos, como podemos ver na figura seguinte, que mostra algumas das pesquisas que as crianças em conjunto com os pais realizaram. No final do projeto os pais puderam escrever num livro, dando a sua opinião acerca do projeto, e foi gratificante ter os pais a agradecerem o trabalho que desenvolvemos porque puderam observar e participar no entusiasmo das crianças no projeto.

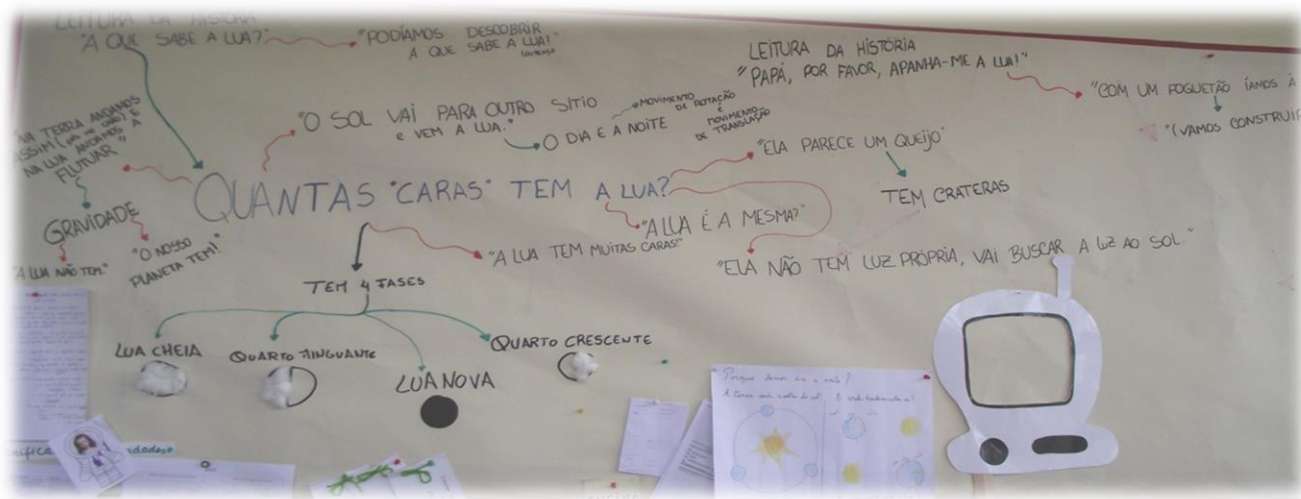


Ilustração 1- Teia do projeto “Quantas caras tem a Lua?”

PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 3 - O BRINCAR

3.1. Definição de brincar

Já em 1989 a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, reconhecia que o brincar é um “**direito fundamental**” da criança: “os estados partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade [...]” (citado por Ferland, 2006, p.30), desta forma ainda atualmente podemos considerar este direito válido ao definirmos o ato brincar. Ferland (2006) menciona que apesar de ser “universal a brincadeira não se manifesta da mesma forma em todas as crianças do mundo. Os brinquedos, a maneira de brincar e o tempo que lhe é consagrado podem diferir de um país para o outro” (p.30) explicitando que brincar é um fenómeno que dura e que passa de geração em geração.

Smith & Pellegrini (2008) referem que a principal característica que pode ser apontada ao brincar é o facto de este ser uma atividade executada com satisfação. Moyles (2006) explica-nos que devemos considerar o brincar como sendo “um processo que em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (p.13), assim podemos salientar que o brincar é muito mais que uma simples atividade e que muitas das vezes é uma atividade desprezada pelos adultos.

De acordo com Gomes, o brincar não é uma atividade desguarnecida de propósito, dizendo que brincar é uma “ferramenta que a criança possui” para que possa comunicar, compreender e explorar o mundo que a rodeia (2010, p.46).

Quando observamos uma criança a brincar na maioria das vezes vemos que tem um objeto, para Ferland (2006) a brincadeira é uma atividade essencial na infância da criança e o brinquedo é “apenas o seu instrumento”, destacando que “o brinquedo não faz a brincadeira e a brincadeira nem sempre requer brinquedos...todavia o brinquedo revela-se um estimulante e um apoio para a brincadeira...” (p.122).

Piaget declarava que “brincar é o trabalho da criança” (citado por Pasek & Golinkoff, 2008), visto que é uma ação iniciada a qualquer hora pela criança, que esta desempenha livremente e é a própria a “conduzí-la” (Kishimoto, 2010).

Garvey (1979) caracteriza o brincar como sendo um ato atractivo e divertido; por não conter “objetivos extrínsecos” e por ser uma atividade que é livre e espontânea. O mesmo autor salienta que não se deve considerar que a criança quando está a brincar está a ser obrigada a praticar esta atividade, completando que ao brincar a criança também se está a empenhar em desenvolver esta atividade.

Ao longo dos anos podemos constatar que os educadores têm vindo a contrabalançar os momentos de brincadeira das crianças com atividades orientadas, como por exemplo as “fichas de trabalho” sendo que estas têm como principal objetivo que as crianças realizem aprendizagens (Azevedo, 1996, citado por Sousa, 2012). Ferreira (2010) refere que em muitos jardins de infância o brincar surge depois de as crianças realizarem as “tarefas importantes”. Ao falarmos destes momentos de atividades orientadas pelo educador, podemos achar que nestes momentos as crianças não se empenham como quando estão a brincar, mas Garvey (1979) contradiz esta ideia quando refere que “o brincar por vezes está relacionado com o que não é brincar” e que as crianças se empenham da mesma forma quer sejam atividades lúdicas ou não lúdicas.

Ferland (2006) refere que na nossa sociedade o “brincar tem por vezes má reputação, sendo visto como uma atividade fútil e estéril, em suma, como uma perda de tempo, dado que nada produz de útil” (p.31).

3.2. A brincar a criança desenvolve-se e aprende?

Pramling Samuelson & Johansson (2017) explicam-nos que brincar e aprender são vistos como sendo fenómenos diferentes, quer na pesquisa quer na prática pedagógica. Alguns adultos quando estão a observar as crianças a brincar, apenas vêem a criança a brincar, mas através dessa “simples” brincadeira a criança está a desenvolver-se e a aprender a vários níveis, destacando-se os seguintes: criatividade/imaginação; resolução de problemas; aprendizagem e desenvolvimento

da linguagem; desenvolvimento de papéis sociais (Ferland, 2006; Gomes, 2010, p.45).

As crianças ao brincar desenvolvem a imaginação e a criatividade, especialmente quando ao brincarem com os brinquedos lhes dão vida, visto que recorrem às suas “habilidades criativas, as crianças decidem o que é a realidade, transformando-a e adaptando-a aos seus desejos” (Ferland, 2006, p.44).

Através da criatividade, a criança desenvolve a capacidade de exploração e compreensão do mundo em que está inserida. Ao ser criativa e imaginativa a criança cria novas percepções, novos significados e ainda forma de resolverem os problemas. Kishimoto (2010) refere que “é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados” (p.4). A criatividade pode manifestar-se de três formas: por ser flexível, pela facilidade e por ser original (Ferland, 2006, p. 86).

Como já referido anteriormente, a criança ao utilizar a sua criatividade/imaginação para resolver um contratempo com que se depara está a desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas, que posteriormente lhe servirá como forma de se adaptar às situações inesperadas.

Quando a criança ainda não fala é ao brincar que exprime os seus sentimentos, quer seja alegria ou tristeza. Posteriormente quando começa a falar, tal como refere Ferland (2006, p.45), a criança vai falando sozinha ao brincar, como por exemplo, uma criança está a brincar com o urso e pega numa colher e posteriormente diz ao urso que tem de abrir a boca para comer a sopa. Para além de falar sozinha, posteriormente ao brincar com outras crianças vai estabelecer um diálogo com elas e através deste o vocabulário das crianças vai-se alargando.

Nos primeiros anos de vida de uma criança os pais e os educadores, são as pessoas mais importantes na sua vida, por lhe proporcionarem o prazer de brincar com objetos, através da observação, do toque e da utilização (Ferland, 2006, p. 62). No entanto a partir dos três anos, com a entrada na educação pré-escolar, as relações com os seus colegas adoptam maior importância sendo que estes passam a ser os seus companheiros de brincadeiras favoritos, os seus modelos e promotores para que a criança brinque (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Ferland 2006). Ao brincar com os parceiros, a criança “aprende a viver em sociedade e descobre o prazer de partilhar actividades com os outros” (Ferland, 2006, p.149). Kishimoto (cita o artigo 9º das

directrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010) quando refere que não se pode pensar no brincar sem pensar nas interações, destacando as seguintes:

“interação da criança com a professora: por ser essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras; **interação entre crianças:** garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil, da modalidade lúdica conhecida como cultura infantil; **interação da criança com brinquedos e objetos:** é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos; **interação da criança com o ambiente:** a disposição do mobiliário, dos materiais e brinquedos pode dificultar ou facilitar o acesso e uso independente da criança e por fim **interação entre a instituição, a família e a criança:** possibilita o conhecimento dos brinquedos e brincadeiras preferidos das crianças” (p.4)

Em suma, “o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e sobretudo a ser... é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar...” (Gomes, 2010, p.46)

Ferland (2006) refere que o brincar pode levar a que a criança faça uma descoberta de grande importância que poderá vir a ter “repercursões na sua vida futura: aprender pode ser divertido” (p.88).

3.3. Tipos de Brincar

Smith (2006) identifica três tipos de brincar: o brincar prático (brincar livre), o brincar simbólico e os jogos com regras. Explicitando que “o brincar prático inclui o brincar sensorio-motor e exploratório” do bebé, dos seis meses aos dois anos, identifica o brincar simbólico como abrangendo o “brincar faz-de-conta, de fantasia e sociodramático” (citando Piaget, 1951, p. 25). Smith (2006) refere que Smilansky em 1968, acrescentou um novo tipo de brincar ao esquema de Piaget, o brincar construtivo, “em que os objetos são manipulados para construir ou criar alguma coisa”.

3.3.1. Brincar livre

Santer, Griffiths & Goodall (2007) caracterizam o brincar livre como sendo uma experiência fundamental para as crianças em idade pré-escolar. Desta forma assumem o brincar livre como uma via para as crianças desenvolverem competências sociais, conceptuais, criativas, sendo que ao mesmo tempo aumentam o conhecimento e a compreensão do mundo que as rodeia.

Quanto ao envolvimento do adulto no brincar livre da criança, Williamson (2017) e Ferland (2006, p.53) referem que o adulto quase que não se envolve, visto que a escolha do local, da companhia e da duração parte da criança.

De acordo com Pramling & Samuelson (2013) o brincar (livre) é frequentemente conhecido como o oposto das atividades que são estruturadas e preparadas pelo/a educador/a.

Zabalza (1998) refere que hoje em dia, as crianças tem poucas oportunidades de escolher livremente os espaços para brincar.

3.3.2. Brincar ao faz-de-conta

Como refere Kitson (2006, p.111) a criança ao brincar ao faz-de-conta torna este num brincar imaginativo, transportando assim, os seus “conhecimentos, habilidades e entendimento do mundo”, fazendo desta forma descobertas sobre si própria e sobre o mundo. Smilansky (1990) define que o brincar faz-de-conta é necessário para que a criança desenvolva “habilidades sociais, cognitivas e linguísticas” (citado por Smith, 2006).

De acordo com Smith (2006) é no pré-escolar que a maior parte do brincar das crianças é simbólico (faz-de-conta), pois as crianças “fingem que uma ação ou objeto têm um significado diferente do seu significado usual na vida real” (p. 26).

O brincar faz-de-conta desenvolve também nas crianças a criatividade e a aquisição de competências a nível da resolução de problemas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

3.3.3. Brincar Construtivo

No brincar construtivo as crianças recorrem a materiais de construção, como por exemplo, blocos de construção, jogos de encaixe, plasticina. Smilansky & Shefatya (1990) caracterizam este tipo de brincar, por ser permitido às crianças de se reconhecerem como “criadoras” das suas “criações” (citados por Hohmann & Weikart, 2011, p.303).

Hohmann & Weikart (2011) indicam que no brincar construtivo, também podem ser utilizados materiais de exploração aberta (open-ended). São exemplos de materiais de exploração aberta as caixas de papelão, latas, entre outros. Através da exploração dos materiais de exploração aberta, as crianças não têm regras a seguir e não sofrem nenhum tipo de pressão para criar um produto específico, por exemplo, um escorrega pode ser um castelo (Play and playground encyclopedia, 2017).

Ao brincarem com materiais de exploração aberta as crianças desenvolvem a sua imaginação, as suas competências sociais, principalmente cooperando nas brincadeiras com os seus companheiros.

3.3.4. Jogos com regras

Os jogos com regras constituem atividades fechadas que têm um resultado definido, uma resposta exacta. São exemplo de jogos com regras, os puzzles (Play and playground encyclopedia, 2017).

Segundo Smith & Pellegrini (2008) os jogos com regras são frequentemente praticados por crianças com idades superiores aos 6 anos de idade.

CAPÍTULO 4 - BRINCAR NO JI

4.1. Brincar no jardim de infância

É no jardim de infância que a criança passa a maior parte do seu dia, assim é importante reconhecer como deve ser apoiada.

De acordo com as OCEPE (ME, 2016) o/a educador/a deve conceber um ambiente educativo onde a criança disponha de variados materiais e deve dar oportunidade à criança de escolher como, com quê e com quem brincar. O/A educador/a ao criar oportunidade de as crianças brincarem, faz com que estas expressem “a sua personalidade e singularidade; desenvolvem a curiosidade e criatividade; estabelecem relações entre as aprendizagens; melhoram as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assumem responsabilidades” (p.11).

O mesmo documento refere que a “perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem de diferentes áreas de conteúdo”. Ao brincar a criança tem acesso a conceitos que lhe permitem “dar sentido” ao mundo, desta forma é importante que o/a educador/a reconheça a contribuição que o brincar tem para a “aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências” (p.31).

O brincar deve ser uma parte integral no currículo de educação de infância. Sendo assim, como é que se pode integrar o brincar no currículo? Os educadores devem proporcionar às crianças a utilização de diversos materiais e estes devem ser adequados às idades das crianças, para além deste ponto os educadores devem ter em conta que é importante que a escolha parta da criança (Smith, 2006, p. 28).

Os educadores devem proporcionar às crianças materiais, espaços e tempo adequados às crianças para que estas possam brincar, por isso é importante que exista um planeamento por parte do educador.

Através das OCEPE (ME,2016), brincar é importante para as crianças visto ser “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem”.

4.2. Papel do educador

Quando observamos o contexto de uma sala de educação pré-escolar, vemos as crianças a brincarem e os educadores de infância por vezes sentados a prepararem alguma atividade que se virá a desenvolver posteriormente ou simplesmente a observar o que as crianças estão a fazer. Abbott (2006) menciona que os adultos excepcionalmente se envolvem nas brincadeiras das crianças.

Segundo Gaspar (2010) é importante que o educador brinque com as crianças, a autora considera que é importante que o/a educador/a durante a brincadeira vá elogiando o que as crianças estão a fazer.

As OCEPE (ME, 2016) referem que o educador de infância deve “estimular o brincar, através de materiais diversificados; apoiando as escolhas, as explorações e as descobertas das crianças”, reconhecendo também que o educador de infância deve “estimular a curiosidade da criança, através da criação de condições para que esta aprenda a aprender”.

Quando observamos crianças a brincarem, vimos que estes brincam com os seus companheiros e que mostram pouco interesse que os adultos participem nas suas brincadeiras. Pramling & Johansson (2017) no seu estudo, referem que as crianças envolvem os educadores nas suas brincadeiras quando necessitam de ajuda; quando querem ser reconhecidos como pessoas competentes; quando algum colega desobedece às regras e para pedir confirmação de que está a desempenhar corretamente a tarefa.

De acordo com Pascal & Bertram (2006) um dos desafios que os educadores de infância têm é o de proporcionarem às crianças ocasiões de experiências lúdicas de qualidade. Por isso, é importante que os educadores se vão questionando qual a qualidade do brincar que estão a oferecer às crianças? E de que forma podem melhorar a qualidade do brincar? (p.187) Ao colocarem estas questões a si próprios os educadores vão melhorar as aprendizagens que as crianças obtêm quando estão a brincar.

Para que o brincar seja visto como uma forma de aprendizagem, os educadores devem ser capazes de “justificarem por meio da sua prática que o brincar é a melhor maneira de uma criança aprender” (Heaslip, 2006, p.187) para além deste

aspecto, de acordo com Ferreira (2010), os educadores devem também contribuir para que os pais entendam que o brincar não é “uma forma de passar tempo” muito pelo contrário, o brincar é um momento que ajuda ao desenvolvimento do seu filho (p.12).

CAPÍTULO 5 - O QUE É INVESTIGAR COM AS CRIANÇAS?

Soares, Sarmiento & Almeida (2005) referem que as crianças participarem num estudo, “é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura “ouvir a voz das crianças”. A esta definição das autoras podemos associar a definição de pedagogia de participação de Oliveira-Formosinho (2007) que é caracterizada pelo facto de as crianças serem consideradas como seres “ativos, competentes e com direito a co definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (p. 19).

Também a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) no artigo 12, reconheceu que a criança “tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” e ainda que “a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”. Tal como é mencionado nas OCEPE (2016), assegurar estes direitos à criança “tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem”, permitindo-lhe a possibilidade de ser escutada e de cooperar nas decisões que dizem respeito ao processo educativo (p.9).

Que estratégias podem ser utilizadas para recolher as perspetivas das crianças? De acordo com Soares, Sarmiento & Almeida (2005) são utilizados os seguintes métodos:

- **Entrevistas**, na investigação participativa com crianças, são elas quem definem o modelo, a direção e a durabilidade da mesma;

- **Observação participante**, pode recorrer-se de outros métodos (desenhos, por exemplo), de forma a posteriormente poder equiparar os pontos de vistas iniciais e fazer uma reflexão dos novos conhecimentos;

- **Organização de pequenos grupos**, as autoras salientam que estes grupos devem ser constituídos por crianças com uma relação. Nestes grupos, o investigador, atua como um auxiliador nos temas de conversa, sendo que deve deixar as crianças exporem as suas ideias até ao fim;

- **Registos escritos das crianças**, como as crianças em idade pré-escolar ainda não dominam a escrita, os registos são feitos através dos desenhos, sendo que

estes podem corresponder a observações que as crianças fazem no seu quotidiano ou a assuntos específicos que foram anteriormente determinados em conjunto com o investigador;

- **Fotografias e/ou vídeos**, em investigação com crianças pequenas este método surge como uma alternativa ao registo escrito. Ao darmos oportunidade à criança de manusear uma máquina fotográfica, estamos a dar-lhe a possibilidade de mostrar como ela própria vê o mundo que a envolve;

- **Técnicas dramáticas (role play)**, observando o faz-de-conta ou realizando dramatizações relacionadas com o tema da investigação. Através destas dramatizações podem surgir propostas fascinantes que representem as crianças e que deem ao investigador informações acerca das mesmas.

As mesmas autoras remetem para a importância de haver uma “devolução de informação” às crianças, pois esta devolução permite que as crianças tenham conhecimento de todo o percurso e certifiquem os resultados da investigação, “o fundamental é considerar a participação das crianças até ao momento final de qualquer processo do qual elas sejam parceiras”.

PARTE III - O BRINCAR VISTO PELAS CRIANÇAS

CAPÍTULO 6 – O BRINCAR VISTO PELAS CRIANÇAS

6.1. Situação Problema

Como referido anteriormente na segunda fase de estágio, pude observar vários momentos em que as crianças estavam sentadas na mesa a resolverem as “fichas de trabalho” planeadas e estruturadas pela educadora, e após alguns momentos sentados perguntavam quando é que podiam ir brincar.

Desta forma, quis perceber para as crianças o que significava brincar e qual a importância que este ato tem para elas, sendo que a metodologia utilizada foi a Abordagem de Mosaico (Clark & Moss, 2011), que posteriormente neste relatório final caracterizarei.

6.2. Objetivos e questões de investigação do estudo

Brincar é o dia-a-dia das crianças em educação pré-escolar. Assim, com este trabalho pretendo desenvolver três objetivos gerais:

- Entender o que para as crianças é a atividade brincar;
- Verificar se as crianças têm opções de escolha para brincar;
- Perceber quais as brincadeiras favoritas das crianças.

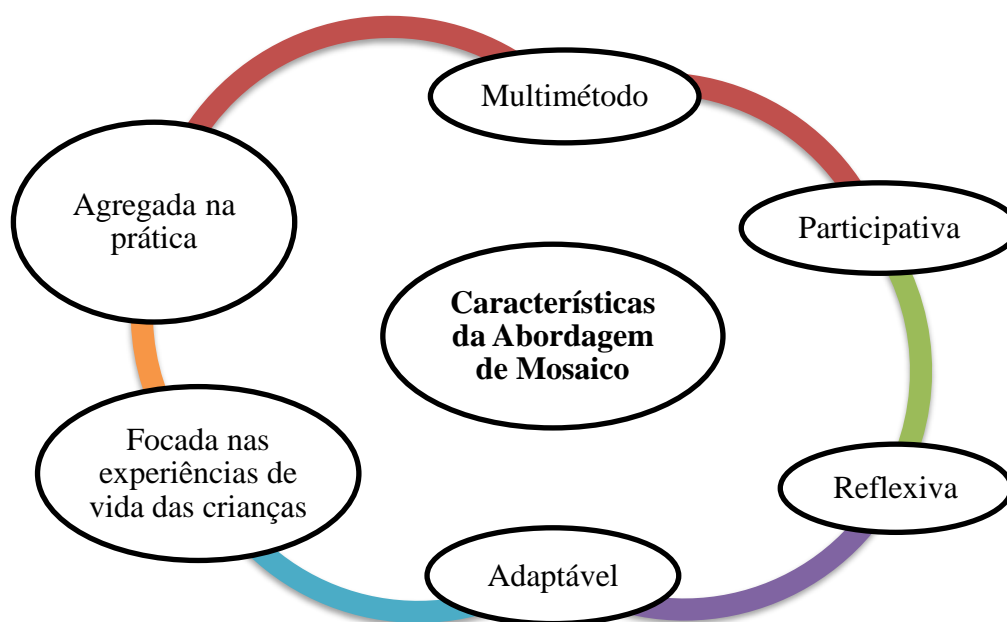
Após ter identificado os objetivos do estudo, elaborei as questões de investigação, que serviram de base para as entrevistas realizadas com as crianças:

- Como é que a criança define/caracteriza o brincar no jardim de infância? Como o distingue das outras atividades, e quais?
- Quais as finalidades que as crianças atribuem ao brincar?
- Que tipos de brincadeira preferem as crianças? E quem é que as decide?
- O que é que a criança gostaria de alterar nos espaços do jardim de infância e de que forma os alteraria?

6.3. O que é a Abordagem de Mosaico?

A Abordagem de Mosaico tem como autores de referência Peter Moss e Alison Clark, sendo que estes dois autores se inspiraram na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos jardins de infância Reggio Emília, no norte de Itália.

Clark & Moss (2011) apontam seis características a esta abordagem:



Esquema 1 - Características da Abordagem de Mosaico

Os autores caracterizam a abordagem de mosaico como **multimétodo**, pois esta reconhece as diferentes linguagens e vozes das crianças, não se limitando à linguagem verbal, recorrendo também à linguagem não-verbal, como por exemplo, os desenhos e as fotografias. É uma abordagem **participativa**, visto que trata as crianças como peritas e agentes das suas próprias vidas. Esta é uma abordagem **reflexiva**, porque inclui crianças, pais e educadores/as na reflexão de significados, envolvendo métodos de escuta, documentação, observação e de interpretação. É caracterizada como sendo **adaptável**, devido ao facto de poder ser utilizada nos vários contextos de educação de infância. É uma abordagem **agregada na prática**, pois tem potencial para poder ser utilizada como uma ferramenta avaliativa e simultaneamente fazer parte da prática educativa. Por fim, mas não menos importante, falta mencionar

que é uma abordagem **focada nas experiências de vida das crianças**, devido à observação da vida ao invés do conhecimento obtido ou dos cuidados recebidos.

A abordagem de mosaico desenvolve-se em três fases: Fase 1 – Recolha de Informação, Fase 2 – Reflexão e Discussão e Fase 3 – Decisão.

6.3.1. Fase 1 – Recolha de Informação

Clark & Moss (2011), estabeleceram alguns métodos, de forma a auxiliar os investigadores na recolha de informação:

A utilização de **máquinas fotográficas/fotografias**, servem para que as crianças fotografem o que acham ser mais significativo de acordo com a temática que está a ser analisada. Posteriormente a realização de **tours (circuitos)** que servem de exploração da instituição (jardim de infância), através de um passeio que é guiado pelas crianças. Os registos dos circuitos, são feitos através da fotografia e/ou desenhos. Posterior a esta realização, são elaborados os **mapas concetuais** que são usados como forma de registar e de representar as tours das crianças. Ao longo da metodologia, os investigadores, devem **conversar/entrevistar com as crianças**, visto que estas servem como meio para entender as perspetivas das crianças, sendo que estas conversas devem ocorrer num ambiente informal. Por último, a **manta mágica**, que se caracteriza por ser um momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Através da manta mágica consegue-se fornecer às crianças a oportunidade de verem e comentarem todo o percurso que realizaram.

6.3.2. Fase 2 – Reflexão e Discussão

Esta fase refere-se ao tratamento de dados e decorre ao mesmo tempo que a fase 1. Portanto, é importante salientar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações são feitas simultaneamente nas três fases. Este processo é designado de triangulação dos dados.

6.3.3. Fase 3 – Decisão

Tendo em conta toda a informação recolhida decide-se, em conjunto com as crianças, as possíveis alterações a realizar.

6.4. Caraterização dos participantes

Porque devemos ouvir as crianças? As informações que elas muitas vezes nos transmitem podem ser indispensáveis, “para se conhecer melhor o que se passa na instituição e também entender como elas veem os processos” e como se sentem. Ao ouvirmos as crianças, permitimos que estas sintam que tem direito à participação (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 79).

Este estudo envolveu seis crianças, uma de quatro anos, duas de cinco anos e três de seis anos. Foi um grupo de participantes na sua maioria do sexo masculino, sendo que quatro das crianças eram do sexo masculino e duas do sexo feminino.

A tabela 1 sintetiza as idades das crianças por sexo e idade, sendo que cada letra corresponde à inicial do nome da criança:

Tabela 1- Caracterização dos participantes do estudo

Criança	Sexo	Idade
Criança C.	Feminino	5
Criança G.	Masculino	5
Criança J.	Masculino	6
Criança L.	Feminino	6
Criança M.	Masculino	4
Criança S.	Masculino	6

6.5. Desenvolvimento da Investigação

6.5.1. Fase 1- Recolha de Informação

A primeira fase da recolha de dados com recurso à Abordagem de Mosaico iniciou-se através de uma conversa introdutória com o grupo de crianças. Nesta conversa tive o cuidado de explicar o objetivo do estudo e também o que podiam fazer as crianças para me ajudarem nesta tarefa. Expliquei também às crianças que, caso durante o estudo não se sentissem à vontade, poderiam desistir de participar.

Após as crianças terem decidido quem queria participar na investigação, procedi ao envio dos Consentimentos Informados aos Encarregados de Educação dessas crianças (apêndice nº3), para que estes tomassem conhecimento dos objetivos do estudo e autorizassem a participação das crianças. Após todos os Encarregados de Educação terem autorizado os seus educandos a participar no estudo, procedi à elaboração do Consentimento Informado da Criança (consultar apêndice nº4), em que se comprometia a fotografar, a desenhar e a conversar. No final a criança “assinava” tomando conhecimento do que iria fazer durante a participação no estudo.

O processo iniciou-se com os circuitos e nestes o itinerário, era determinado pela criança. Durante o percurso as crianças percorriam a instituição e simultaneamente iam comentando as razões que as levavam a gostar de brincar nesse espaço, retratando-o através da/s fotografia/s. Depois de terminado o registo fotográfico, foi pedido às crianças que desenhassem numa folha (Ilustração 2) onde mais gostavam de brincar na instituição, visto que os desenhos também são uma forma de recolher de informação.



Ilustração 2- Criança C. a desenhar onde mais gosta de brincar

Após os circuitos, conversei com as crianças individualmente, tendo como recurso o guião formulado (apêndice nº5). Ao longo das conversas com as crianças fui alterando a ordem e reformulando as questões, para que estas se tornassem claras para todas as crianças.

Posteriormente as crianças procederam à realização dos mapas conceptuais. Foi dada às crianças a oportunidade de elegerem quais as fotografias e/ou desenhos que pretendiam colocar no seu mapa. Cada criança construiu o seu mapa (apêndice nº8), começando por seleccionar as fotografias e os desenhos e depois colocando-os por ordem de preferência (em primeiro lugar o espaço onde mais gostavam de brincar). É importante salientar, que na parte inferior de cada fotografia fui escrevendo o motivo pelo qual a criança a escolheu, sendo que as crianças também colocaram um “like”, de forma a identificarem se gostavam ou não de brincar no espaço que a fotografia representa. Devo mencionar que nenhuma criança colocou no seu mapa um sítio em que não gostasse de brincar (Ilustração 3).



Ilustração 3- Criança M. a colar o “like”

Por último, surgiu a Manta Mágica (consultar apêndice nº6), que serviu como forma das crianças participantes, puderem mostrar e comentar o que fizeram ao longo do estudo com as crianças que não participaram.

6.5.2. Fase 2 - Reflexão e Discussão

Como já referido anteriormente, esta fase decorreu ao mesmo tempo que a primeira e centrou-se na documentação, observação e análise dos dados recolhidos, realizando assim a análise dos dados, de forma a ajustar e comparar informações relevantes e verificar se existiam dados contraditórios.

6.5.3. Fase 3- Decisão

Esta fase não estava prevista, considerando a minha posição enquanto estagiária.

6.6. Tratamento dos dados

Para organizar os dados recolhidos durante as entrevistas, criei uma grelha de registos (consultar apêndice nº7), onde constam as catorze questões estipuladas no guião e outras questões que surgiram. Após a transcrição de todas as entrevistas, realizadas às seis crianças participantes no estudo, analisei os dados sendo que em cada ponto analisado, foram confrontadas as perspetivas das crianças e determinada se existia alguma semelhança nas respostas das crianças.

De forma a organizar todos os dados, recorri ao método análise comparativa constante, “a análise comparativa constante permite que a análise formal dos dados se inicie desde a primeira fase da sua recolha, processos que se desenrolam paralelamente e concluem quase simultaneamente” (Coelho, 2004, p.233).

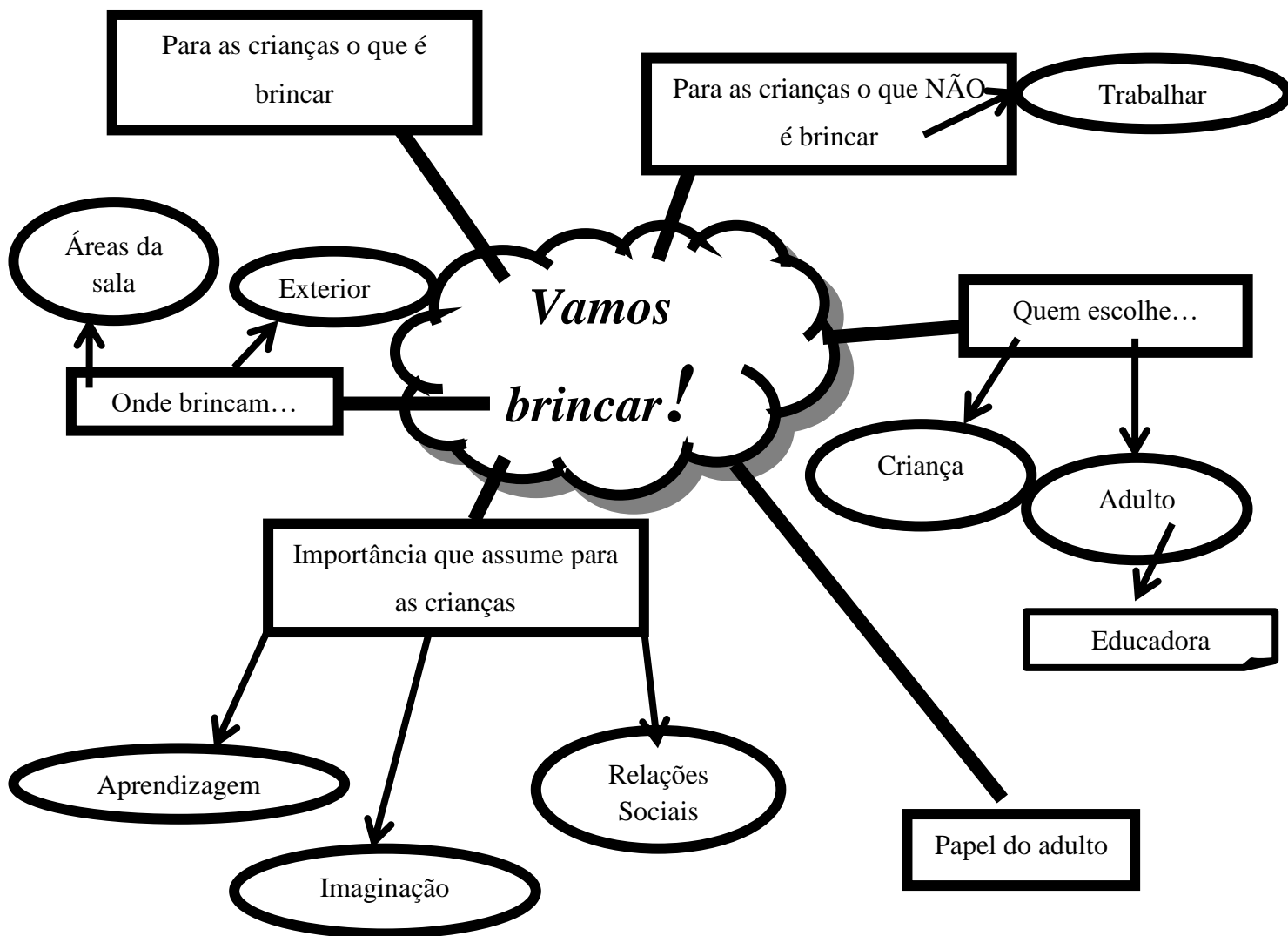
A análise comparativa constante processou-se de acordo com as quatro etapas definidas pelos autores Glaser & Strauss (1967, citados por Coelho, 2004, p.233-235):

1ª etapa- comparação de incidentes aplicáveis a cada categoria: depois da recolha dos dados, organizei os dados por palavras chaves e constituí categorias;

2ª etapa- integração das categorias e das suas prioridades: depois de constituir as categorias, desenvolvi subcategorias que se integravam nas categorias;

3ª etapa- delimitação da teoria: delimitar as categorias que eram apresentadas por todas as crianças envolvidas no estudo;

4ª etapa- formulação da teoria: após organizar as categorias, construí o seguinte esquema:



Esquema 2 - Categorização dos dados

6.7. Análise dos dados

6.7.1. Para as crianças o que é brincar

Esta categoria surge através das definições dadas pelas crianças sobre o que para elas é brincar, visto ser esse o principal objetivo do estudo. As crianças quando definem brincar dizem que é um ato de diversão e partilha, aliando ainda a esta definição os diversos brinquedos que utilizam para brincar.

Primeiramente, foi necessário descobrir se todas as crianças envolvidas no estudo gostavam de brincar, e quando questionadas sobre este facto, todas responderam afirmativamente, “*Sim*” (C). Após todas as crianças terem respondido que gostavam de brincar, foi-lhes pedido que descrevessem o que para elas significa o ato de brincar: “*é divertir-me!*” (C), ou “*é para divertir e partilhar coisas*” (J.P). Garvey (1979) vai ao encontro da perspetiva das crianças quando caracteriza o ato de brincar como sendo algo agradável e divertido para estas. Além de justificarem as suas respostas através das sensações, as crianças incluem os amigos na definição de brincar, como podemos ver pela seguinte resposta “*estar com os amigos e partilhar coisas com eles*” (L).

Uma segunda dimensão da definição de brincar relaciona-se com o facto de algumas crianças nomearem algumas brincadeiras e brinquedos que encaram como sendo necessários e importantes para o ato, como podemos ver através das seguintes respostas: “*-Faço jogos, carrinhos e legos.*” (M), “*-Gosto de ver os livros e que as pessoas me contem os livros.*” (S), “*- É andar no escorrega e trepar.*” (G). Ferland (2006) menciona que os brinquedos são encarados como um estímulo e um auxílio para que a criança brinque.

6.7.2. Para as crianças o que NÃO é brincar

Esta categoria surge das definições que as crianças atribuem ao momento em que não estão a brincar, colocando em evidência os momentos em que estão a desenvolver trabalhos.

Quando questionadas sobre os momentos em que não estão a brincar, as crianças caracterizam-nos através de atividades como: “*trabalhar*” (G), “*na escola estou a trabalhar e em casa estou a descansar*” (S). As crianças definem “trabalhos”

associando este termo a momentos em que estão a desenvolver atividades iniciadas pelo adulto como: fazer contas, desenhar, fazer letras. Estas definições provêm de respostas, como por exemplo: “-É estar a fazer trabalhos divertidos: fazer letras para aprender a ler e a escrever” (C) “-É desenhar, fazer contas ou trabalhar.” (G), “É aprender a fazer trabalhos divertidos” (S). Através destes discurso pude entender que a dimensão de divertimento também está presente no “não brincar”, tal como refere Garvey (1979) quando menciona que as crianças empenham-se igualmente nas atividades lúdicas e não lúdicas.

Através das respostas de duas crianças, (G): “-O Mundo para mim é trabalhar e às vezes brincar” e “-Porque trabalhar não é nada brincar, divertir é brincar e trabalhar é aprender.” do (S), pude interpretar que estas não consideravam o facto de estarem a trabalhar como sendo desagradável. Ao longo da sua entrevista a criança S mencionou que: “-Para nós e para os pais, é importante brincar, só que para as educadoras não é, porque elas querem que nós aprendamos!”, através desta resposta a criança dá-nos a conhecer o principal objetivo do trabalho desenvolvido pela educadora, visto que recorria à utilização de fichas de trabalho, e que na maioria das vezes os momentos de brincar surgiam como uma recompensa do trabalho realizado, tal como refere Ferreira (2010) em muitos jardins de infância o brincar surge depois de as crianças realizarem as “tarefas importantes”.

6.7.3. Quem escolhe o lugar para brincar

Esta categoria surge devido à ênfase que as crianças dão ao momento que têm de escolher o espaço ou actividade para brincar. Ao longo do discurso as crianças mencionam que: a escolha é da criança; quem escolhe é o adulto ou então a limitação do espaço é uma condicionante.

Escolha da Criança

Tal como referem as OCEPE (ME, 2016), a criança é um sujeito com direitos e um ator social, por isso deve ter direito à participação, isto é, deve ter uma “voz ativa” e deve poder tomar decisões em assuntos que lhe digam respeito.

Quando questionadas sobre quem é que escolhe os espaços para onde vão brincar, algumas crianças responderem “Sou eu” (JP) ou “Umas vezes sou eu, outras

vezes são as minhas amigas” (L), podemos associar a estas respostas a definição de brincar livre evidenciadas por Ferland (2006) e Williamson (2017) quando retratam este tipo de brincar através de experiências que as crianças elegem para si, sendo que o envolvimento do adulto é mínimo.

Escolha do adulto

Quando questionadas sobre quem escolhe o espaço onde brincam algumas crianças responderam que é a educadora ou o “chefe do dia”, patentes nas seguintes respostas: “Às vezes a Célia diz para eu brincar” (G) ou “São os chefes do dia que escolhem” (S). Através das perspetivas das crianças podemos associar o que refere Zabalza (1998) sobre o facto de as crianças terem poucas oportunidades de escolher livremente os espaços para brincar.

Limitação do espaço

As crianças nomearam que outro aspecto que condiciona a escolha do seu brincar, é a sobrelotação dos espaços, sendo mais evidente na resposta da criança (L) quando justifica a razão de não poder brincar no espaço da AAAF: “Bem...aqui não posso (AAAF) porque às vezes está tudo cheio e eu e as minhas amigas temos de nos separar e depois voltamos a juntar-nos para brincar”.

6.7.4. A importância que o brincar assume para as crianças

As crianças consideram que brincar é importante devido ao facto de poderem imaginar brincadeiras, de poderem estar com os seus amigos e também de aprenderem. São vários os autores que consideram o brincar importante para o desenvolvimento da criança, por este motivo foi importante perceber qual a perspetiva que a criança tinha em relação a este aspeto.

Aprendizagem

Brincar é considerado como uma atividade importante na vida da criança. Ao longo do discurso foi possível identificar que as crianças consideram que “Brincar é

importante, porque também estou a aprender!” (C), Ferland (2006) menciona que quando a criança brinca pode descobrir que aprender também é divertido.

A criança (C) justifica a escolha desta fotografia afirmando que: *“Gostava de ser cozinheira e aqui aprendo e brinco aos restaurantes!”* Outro aspeto mencionado por uma criança foi a curiosidade, quando questionada sobre a razão de ser importante brincar para ela: *“-sou curioso e gosto de saber o que os livros fazem!”* criança (S).



Ilustração 4- Fotografia do circuito da criança (C)

Relações sociais

Quando questionadas acerca de “Com quem costumam brincar?”, todas as crianças nomearam o nome dos amigos, como evidenciam: (G) *“-Com os meus amigos.”* ou (JP) *“-Lou.; F.F; T e G, os meus amigos.”* esta perspetiva é defendida por Ferland (2006) quando refere que é costume as crianças em idade pré-escolar brincarem com os companheiros e mostrarem interesse pelo que as outras crianças fazem, e assim desenvolverem relações sociais . Através da resposta da (L) podemos considerar que esta criança tem a mesma opinião que Ferland (2006), quando diz que brincar é estar *“-com os amigos e não parar de brincar com eles, porque eles são muito bons amigos!”*. A mesma criança remete para a importância de poder brincar acompanhada, quando refere: *“Porque assim estou com os amigos em vez de estar sozinha a fazer coisas.”* (L).

Imaginação

Embora indiretamente mencionado, as crianças reconhecem que ao brincar também estão desenvolver a imaginação, este aspeto está evidenciado, principalmente, na justificação das fotografias das *tours* das crianças:

A criança (S) mencionou que brinca neste espaço, porque “*tem cordas e imaginamos uma loja de comida.*” E a criança (L) respondeu que escolheu este espaço porque “*tenho aqui o meu castelo para brincar às princesas, este é o meu*



Ilustração 5 - Fotografia do circuito das crianças (L) e (S)

Castelo!”. Através destas respostas das crianças, podemos verificar que ao brincarem no escorrega imaginam brincadeiras, mas acima de tudo, podemos evidenciar que o escorrega é para as crianças um material de exploração aberta, visto que quando justificam o porquê de gostarem de brincar neste espaço as crianças não têm nenhum objetivo específico a não ser brincar.

A criança (M) ao escolher a fotografia do cantinho dos legos indicou: “*aqui construo uma nave, escorregas e tudo o que eu gosto, com os legos*”, a esta resposta podemos associar o que refere Ferland (2006, p.44) quando menciona que ao brincarem e imaginarem brincadeiras com brinquedos as crianças dão vida a estes como se estes ganhassem vida.

Ainda associado ao campo da imaginação a criança (M). no seu desenho referiu que gosta de brincar ao faz de conta, como podemos ver na ilustração nº6. Kitson (2006, p.111) refere que a criança ao brincar ao faz-de-conta torna este num brincar imaginativo, transportando assim, os seus “conhecimentos, habilidades e entendimento do mundo”.



Ilustração 6- desenho da criança M.

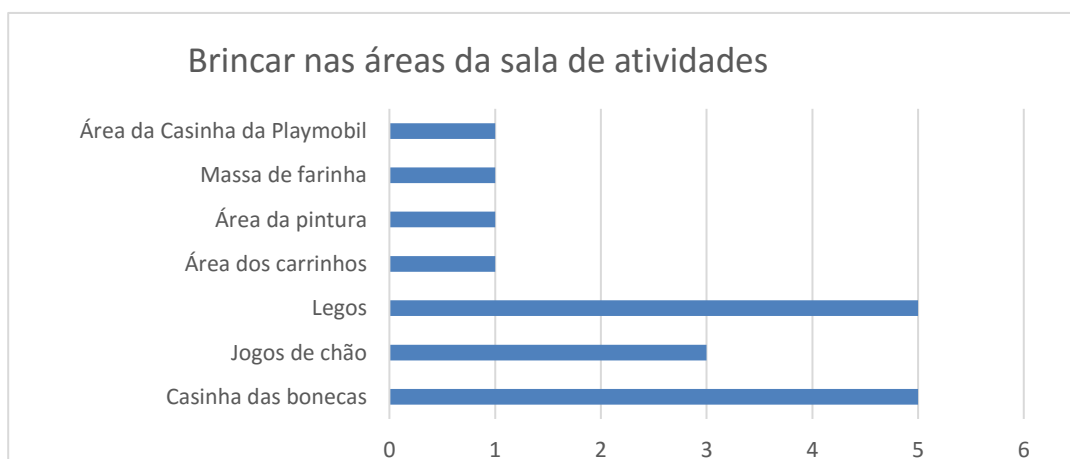
6.7.5. Onde brincam as crianças...

Ao realizar as entrevistas sobre o brincar, qual o seu significado e de que forma as crianças o praticam, considerei que era importante conhecer as brincadeiras preferidas das crianças e a que espaços estas estavam associadas, destacando-se nas suas respostas as áreas da sala de atividades e o espaço exterior.

Áreas da Sala

Durante os circuitos e as entrevistas as crianças nomearam quais eram as áreas onde mais brincavam e que desta forma se assumiam como preferidas. Através da análise das respostas, pude concluir que as crianças brincam em todas as áreas da sala.

Gráfico 1- brincar nas áreas da sala de atividades



Através da análise do gráfico 1 pude constatar que :

A área da **casinha das bonecas** é a preferida de 5 crianças; a área dos **jogos de chão** é a área preferida de 3 crianças; a área dos **legos** é apreciada por 5 crianças; sendo que área dos **carros**, da **pintura**, da **massa de farinha** e da **casinha da Playmobil** apenas uma criança mostra apreço por estas áreas.

Espaço Exterior

O **escorrega** foi o brinquedo mais escolhido, visto que foi selecionado pelas 6 crianças participantes do estudo; a área do **redondo** foi nomeada por 4 crianças; a **horta** foi escolhida por 3 crianças; as **mesas de plástico** por uma criança e as **casinhas de plástico** por 4 crianças.

Após a análise das entrevistas e das *Tours*, pude verificar que o espaço que as crianças definem como sendo o seu favorito para brincar é o exterior, sendo que a brincadeira preferida das crianças é o escorrega, pois quando lhes foi pedido que fizessem o(s)



Ilustração 7- Desenho da criança C.

desenhos(s) do seu local preferido, todas as crianças, o desenharam, como podemos ver o exemplo da ilustração nº7. Quando questionadas sobre qual a razão de desenharem o escorrega como sendo o seu local de eleição para brincar, pude verificar que esta escolha se deveu ao facto de este ser o elemento mais recente no espaço exterior, o que suscitou o interesse de brincar nele, “*no ano passado também tinha baloiços só que só dava para dois, depois andaram a medir e fizeram o escorrega*” (G).

É importante ressaltar que a educadora estipulou um determinado número máximo de crianças que podem brincar por área, por exemplo na área da casinha, podem estar três crianças, o que poderá limitar as preferências e as escolhas das crianças.

As crianças sentem necessidade de brincar ao ar livre, no exterior o que poderá ser resultado do facto das crianças permanecerem muito tempo dentro das salas das instituições, que cada vez mais estruturam e a organizam os tempos, sem deixarem opção de escolha visto que as crianças só usufruem das brincadeiras no espaço exterior quando está bom tempo.

6.7.6. Papel do adulto

Através da pergunta “os adultos brincam?”, apenas uma criança afirma convictamente, que “*Os adultos brincam*” (M). As restantes crianças mencionam que os adultos só de vez em quando brincam com eles, como podemos ver pelas seguintes respostas: “*Os adultos brincam às vezes com as crianças*” (C) ou “*os adultos só brincam às vezes*” (L). Abbott (2006) tem a mesma perspetiva das crianças ao mencionar que os adultos raramente se envolvem nas brincadeiras infantis.

Algumas crianças veem o adulto como um mero observador das suas brincadeiras, salientando a seguinte resposta, “*os adultos andam a ver quem é que porta bem e quem se porta mal.*” (G), Abbott (2006) sugere que esta perceção das crianças provém das mensagens que elas recebem dos adultos enquanto estão a brincar.

A criança (S) para caracterizar o brincar do adulto, menciona que os “*pais às vezes brincam, quando os filhos pedem*”, fazendo distinção entre os progenitores, quando evidencia que “*as mães brincam mais tempo, porque os pais saem mais tarde, ficam mais cansados e eles têm muitas coisas para fazer*”, Zabalza (1998) menciona que o facto de os pais terem o seu tempo sobrecarregado, faz com que não disponham de tempo para brincar com os seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da elaboração do presente Relatório Final procurei conhecer de que forma veem as crianças o brincar em contexto de jardim de infância.

Quando as crianças caracterizam o brincar referem-se a este como sendo um ato divertido e de momentos de partilha, principalmente com os amigos que também frequentam o mesmo jardim de infância. Outra dimensão associada ao brincar foram as brincadeiras que as crianças desenvolvem no seu dia-a-dia. Foi ainda possível identificar que as crianças fazem distinção entre os momentos em que estão a brincar e os momentos em que estão a fazer “trabalhos”.

Outro aspeto possível de identificar nas respostas das crianças é que na maioria das vezes as crianças não dispõem de oportunidade para escolher o local para onde vão brincar, indicando que na maioria das vezes é a educadora quem escolhe, ou então a sobrelotação do espaço faz com que escolham um outro sítio para brincar.

Este estudo mostrou-me que as crianças reconhecem que ao brincarem partilham experiências, aprendem, desenvolvem-se sem que seja necessária haver uma estruturação e a participação do adulto.

Através deste estudo pude reformular a ideia que tinha acerca do brincar e como este deve ser desenvolvido em contexto de jardim de infância, pois ao longo da prática de ensino supervisionada, a maioria das vezes que as crianças brincavam era depois de finalizarem os trabalhos planificados pela educadora. Contudo, através da literatura pude refletir que os educadores de infância não devem estruturar o brincar das crianças, mas sim premiarem o brincar livre, sendo que durante o brincar livre de cada criança o adulto pode envolver-se e até brincar à altura das crianças, por exemplo, sentar-se no chão a construir legos, brincar na área da casinha e fazer que é o/a avô/avó.

Ao longo da prática de ensino supervisionada foram muitas as aprendizagens significativas, quais os métodos de trabalho que uma educadora de infância pode adaptar, sendo que a mais significativa foi a implementação de um projeto segundo a metodologia trabalho por projeto; que estratégias podemos utilizar no trabalho com as crianças (trabalhar com pequenos grupos de crianças, trabalhar com todas as crianças simultaneamente e ainda trabalhar individualmente).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, L. (2006). "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. Em J. R. Moyles, & colaboradores, *A Excelência do brincar* (pp. 94-107). São Paulo: ARTMED.
- Azevedo. (2012). Em M. Sousa, *Relatório do Projeto de Investigação: Brincar [Social] Espontâneo*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children*. London: Ncb.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Universidade de Aveiro.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (agosto de 2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 12-13.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-10.
- Gomes, B. (agosto de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos da Educação de Infância*, pp. 45-46.
- Heaslip, P. (2006). Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. Em J. R. Moyles, & colaboradores, *A excelência do brincar* (pp. 121-134). São Paulo: ARTMED.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos da educação de infância*, 90, p. 4.
- Kitson, N. (2006). "Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?" O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. Em J. R. Moyles, & Colaboradores, *A excelência do brincar* (pp. 108-132). São Paulo: ARTMED.
- Moyles, J. e. (2006). *A Excelência do Brincar*. São Paulo: ARTMED.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A.

- Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 14-33). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: MC Grawhill.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2006). Avaliando e melhorando a qualidade do brincar. Em J. R. Moyles, & colaboradores, *A excelência do brincar* (pp. 187-199). São Paulo: ARTMED.
- Pasek, K., & Golinkoff, R. (outubro de 2008). *Por que brincar = Aprender*. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Smith PK, ed. tema. Obtido em 21 de setembro de 2017, de Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância: <http://www.encyclopedia-crianca.com/brincar/segundo-especialistas/por-que-brincar-aprender>
- Play and playground encyclopedia*. (21 de setembro de 2017). Obtido de <https://pgpedia.com/o/open-ended-play>
- Pramling Samuelson I, P. N. (5 de Janeiro de 2013). *Play and learning*. Obtido em 22 de maio de 2016, de Encyclopedia on Early Childhood Development [online]: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Pramling-Samuelson-PramlingANGxp1>
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (janeiro de 2017). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, pp. 77-94. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. London: National Children's Bureau.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. R. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). São Paulo: Artmed.

- Smith, P., & Pellegrini, A. (Setembro de 2008). *Aprender por meio da brincadeira*.
Obtido em 21 de setembro de 2017, de Enciclopédia sobre o
Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line].: <http://www.encyclopedia-crianca.com/brincar/segundo-especialistas/aprender-por-meio-da-brincadeira>
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Almeida, C. (2005). Investigação da infância e
crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos
sociais das crianças. *Nuances*, 12, pp. 50-64.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa:
Ministério da Educação e Ciência.
- Williamson, G. (28 de março de 2017). *Free and Structured Play*. Obtido de The
Open University: <http://www.sltinfo.com/free-and-structured-play.html>
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed- reimpresão
2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM ÁREAS



Ilustração 8- Área da casinha



Ilustração 9 - Área das Pinturas



Ilustração 10- Área dos “Trabalhos”



Ilustração 11- Área dos carrinhos



Ilustração 12-Área dos jogos



Ilustração 13-Área dos Legos



Ilustração 14-Área do tapete

APÊNDICE 2 - QUADROS DE PILOTAGEM



Ilustração 15- Mapa de Aniversários



Ilustração 16- Mapa de Presenças



Ilustração 17- Quadro do tempo

APÊNDICE 3 - CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PAIS

Eu, Albertina Filipa Alves dos Santos, estudante do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, solicito a sua autorização para a recolha de registos escritos, áudio, vídeo e fotográfico do seu educando.

Os vários registos recolhidos serão para uso exclusivo de um estudo para efeitos de Relatório Final de Mestrado.

Como estratégia irei recorrer à “Abordagem de Mosaico” que visa “dar voz” às crianças procurando compreender as suas perspetivas relativamente ao brincar nos espaços do jardim-de-infância.

Será garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como o sigilo em relação à identidade das crianças aquando da divulgação dos resultados do estudo, preservando a sua imagem física e psicológica.


A participação é voluntária, carece da anuição por parte da criança e pode ser interrompida a qualquer momento do processo, salvaguardando qualquer desconforto da criança.

Se desejar qualquer esclarecimento acerca do estudo queira contactar-me ou à educadora cooperante Célia Serra.

Desde já, grata pela sua colaboração.

A estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Coimbra, 1 de junho de 2016




 Eu, _____ (nome do/a encarregado/a de educação) autorizo/ não autorizo (**riscar o que não interessa**) o/a meu/minha _____ educando/a _____ a participar no estudo proposto, e a conseqüente recolha de registos escritos e audiovisuais.

Assinatura do Encarregado de Educação



APÊNDICE 4 - CONSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Consentimento Informado da Criança

Eu, Albertina Filipa Alves dos Santos, estou a realizar um estudo sobre o brincar e gostava que colaborasses

comigo, para isso terás de:  (conversar),  (tirar fotografias) e  (desenhar).

Queres colaborar comigo?

SIM  **NÃO** 

Assinatura da criança: _____

Coimbra, Maio de 2016

APÊNDICE 5 - GUIÃO DA ENTREVISTA

Questões Orientadoras da Investigação	Questões para a Entrevista Semiestruturada às Crianças
Como é que a criança define/caracteriza o brincar no jardim de infância? Como o distingue de outras atividades, e quais?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para ti, o que é brincar? 2. Gostas de brincar? 3. Quando não estás a brincar estás a fazer o quê?
Que finalidades é que a criança atribui ao brincar?	<ol style="list-style-type: none"> 4. Por que é que gostas de brincar? 5. Por que é que achas que é importante brincar? O que acontece quando brincas?
Que tipos de brincadeira prefere? Quem decide?	<ol style="list-style-type: none"> 6. Quais são as tuas brincadeiras preferidas em casa e no jardim de infância? 7. És tu que escolhes as brincadeiras no jardim de infância? Se não, quem? 8. Com quem costumavas brincar? E os adultos também brincam?
Que espaços a criança associa ao brincar?	<ol style="list-style-type: none"> 9. Brincas muito no jardim de infância? 10. Onde gostas mais de brincar? Porquê? 11. Podes brincar sempre em todos os espaços do jardim de infância?
O que é que a criança gostaria de alterar nos espaços do jardim de infância e como o faria?	<ol style="list-style-type: none"> 12. O que mudarias no jardim de infância para melhorar as tuas brincadeiras? 13. Se pudesses planear um dia inteiro no jardim de infância, o que farias?

APÊNDICE 6 - MANTA MÁGICA

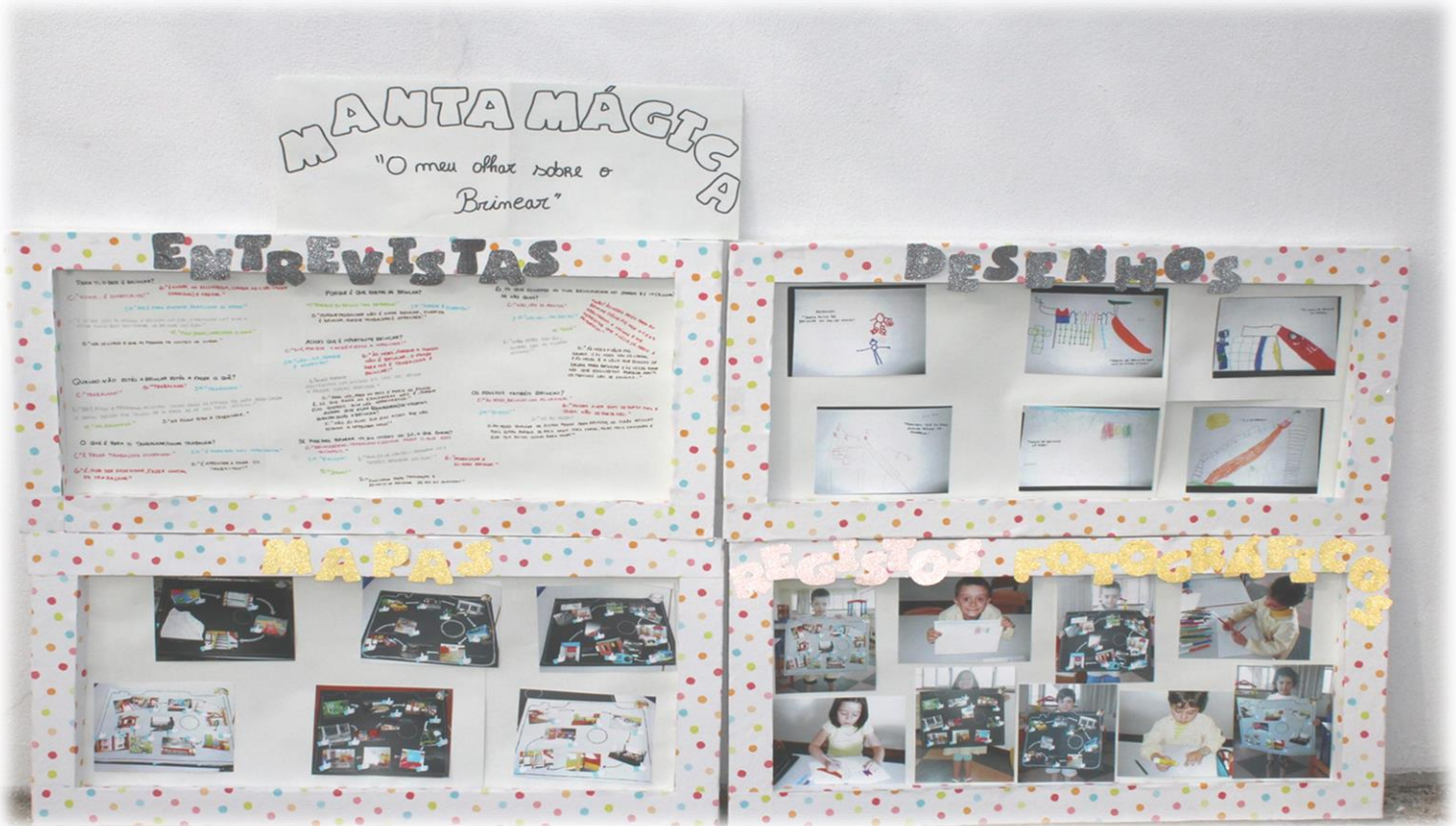


Ilustração 18- Manta Mágica

APÊNDICE 7 - GRELHA DE REGISTO DAS ENTREVISTAS

Pergunta	Resposta	Observações
1. Para ti o que é brincar?	1. É divertir-me (C) 2. É andar no escorrega, correr no chão (fazer corridas) e trepar. (G) 3. É para divertir e partilhar coisas. (JP) 4. É estar com os amigos a brincar com eles a partilhar com eles e estar muito bem sem parar de brincar com eles. (L) 5. Fazer jogos, carrinhos e legos. (M) 6. Ver os livros e que as pessoas me contem os livros. (S)	6. A entrevista foi realizada na biblioteca da instituição. As restantes foram realizadas no exterior.
2. Gostas de brincar?	1. Sim. (C) 2. Sim. (G) 3. Sim, muito! (JP) 4. Gosto. (L) 5. Sim. (M) 6. Gosto! (S)	
3. Quando não estás a brincar estás a fazer o quê?	1. Trabalhar! (C) 2. Trabalhar. (G) 3. Trabalhos. (JP) 4. Estou a preparar alguma coisa para os amigos ou não faço nada e depois decido que tenho de ir para ao pé dos meus amigos (as). (L) 5. Desenhos. (M) 6. Na escola estou a trabalhar, em casa a descansar. (S)	

4. Para ti o que é estar a trabalhar?	<p>1.É estar a fazer trabalhos divertidos! (C)</p> <p>2.É desenhar, fazer contas ou trabalhar. (G)</p> <p>3. É para ser mais inteligente. (JP)</p> <p>4.É aprender a fazer os trabalhos. (S)</p>	
5. Porque é que gostas de brincar?	<p>1. Porque aqui é um infantário! (C)</p> <p>2.E também gosto de trabalhar! Gosto de brincar porque tenho o escorrega. No ano passado também tinha baloiços só que só dava para dois, depois andaram a medir e fizeram o escorrega. (G)</p> <p>3. Porque é divertido! (JP)</p> <p>4. Porque assim estou com os amigos (as)! (L)</p> <p>5.Porque brinco depressa. (M)</p> <p>6. Porque trabalhar não é nada brincar, divertir é brincar e trabalhar é aprender! (S)</p>	
6.Porque é que achas que é importante brincar? O que acontece quando brincas?	<p>1. Sim, porque também estou a aprender! (C)</p> <p>2.Às vezes, porque o mundo não é só brincar. Para mim o mundo é trabalhar às vezes e brincar. (G)</p> <p>3.Sim, porque é divertido. (JP)</p> <p>4. Acho! Porque assim estou com os amigos em vez de estar a sozinha a fazer coisas. (L)</p> <p>5. Sim, quando brinco cá fora a professora (educadora) chama os meninos para irem para dentro. (M)</p> <p>6.Para nós e para os pais é, só que para as</p>	

	educadoras não é porque elas querem que nós aprendamos. (S)	
7. Quais são as tuas brincadeiras preferidas no jardim de infância e em casa?	<p>1. Fazer letras para aprender a ler e a escrever. (C)</p> <p>2. Escorregar, correr e trabalhar. (G)</p> <p>3. No jardim de infância os jogos de chão e em casa a minha consola. (JP)</p> <p>4. Brincar com os bonecos, ler livros e esperar que os amigos telefonem (casa). No jardim de infância é brincar com os amigos porque eles são bons amigos. (L)</p> <p>5. No jardim de infância são os carrinhos e em casa gosto de tocar viola. (M)</p> <p>6. No jardim de infância gosto dos livros que me contam, ver filmes, brincar na casinha das bonecas, nos carrinhos e também nos jogos de chão. Em casa, costumo brincar e às vezes faço os livros de aprender. (S)</p>	
8. És tu que escolhes as brincadeiras no jardim de infância? Se não, quem?	<p>1. Não. São os adultos. (C)</p> <p>2. Não! Às vezes dizem para eu brincar (educadora Célia). (G)</p> <p>3. Sou eu que escolho. (JP)</p> <p>4. Umás vezes sou eu, outras vezes são as minhas amigas. (L)</p> <p>5. Sim! (M)</p> <p>6. Às vezes a Célia faz grupos e às vezes são os “chefes”. A Célia escolhe os grupos para brincar porque assim os meninos não se zangam! (S)</p>	

<p>9. Com quem costumavas brincar? E os adultos também brincam?</p>	<p>1. Os adultos brincam às vezes com as crianças. (C)</p> <p>2. Com os meus amigos. Os adultos andam a ver quem é que porta bem e quem se porta mal. (G)</p> <p>3. Lou, F.F, T, G (os meus amigos). Às vezes os adultos brincam. (JP)</p> <p>4. M.M, M, C, L, G e M.R. Os adultos só brincam às vezes. (L)</p> <p>5. I e Mat. Os adultos brincam. (M)</p> <p>6. Com o Lou, F.F, G, T, G.S, CO, JP e com a Filipa. Os pais às vezes quando os filhos pedem brincam. As mães brincam mais tempo porque os pais saem mais tarde, ficam mais cansados e eles têm muitas coisas para fazer. (S)</p>	
<p>10. Brincas muito no jardim de infância?</p>	<p>1. Sim. (C)</p> <p>2. Eu, quando não me chamam para a sala ando aqui (exterior) a brincar! (G)</p> <p>3. Sim (JP)</p> <p>4. Bem...brinco! (L)</p> <p>5. Sim. (M)</p> <p>6. Humm...brinco! (S)</p>	
<p>11. Onde é que gostas mais de brincar? Porquê?</p>	<p>1. Na casinha das bonecas. (C)</p> <p>2. No escorrega, porque tem escadas e é alto. (G)</p> <p>3. Jogos de chão. No parque, porque tem lá cordas e tem o escorregam. (JP)</p> <p>4. No recreio, no redondo e na CAF, porque é lá que estão os meus amigos! (L)</p>	

	5. Nos legos, porque construo coisas. (M)	
12. Podes brincar sempre em todos os espaços do jardim de infância?	<p>1. Ali, na descida de areia, não posso, porque tem lá uma porta secreta. (C)</p> <p>2. Só posso brincar na minha sala, nas outras não posso! (G)</p> <p>3. Na areia, na terra e na horta, não posso. (JP)</p> <p>4. Bem... aqui não posso (CAF) porque às vezes está tudo cheio e eu e as minhas amigas temos de nos separar e depois voltamos a juntar-nos para brincar. (L)</p> <p>5. Sim. (M)</p> <p>6. Às vezes não, porque está tudo ocupado. Às vezes a Célia faz grupos de jogos, porque os meninos não gostam de fazer jogos e só alguns é que gostam. Na sala dos vermelhos também não posso brincar. (S)</p>	
13. O que mudarias no jardim de infância para melhorar as tuas brincadeiras?	<p>1. Descobrir a porta secreta! (C)</p> <p>2. Baloços. (G)</p> <p>3. Ir para o outro lado das grades. (JP)</p> <p>4. bem.... Mudava toda a diversão. Metia novos jogos. (L)</p> <p>5. Uma sala só para fazer desenhos. (M)</p> <p>6. Eu fazia assim: fazia um parque para cada menino brincar, para não andarem à “bulha”, um parque em cada sítio e tinha um caminho que vinha dar há sala. Chamava os construtores ou construíamos um robot que tem muita energia para ajudar.</p>	6. <i>Imaginação</i>
14. Se pudesses planear	1. Brincadeiras, trabalhos e deixava fazer o	1, 2, 4 e 6,

<p>um dia inteiro no jardim de infância, o que farias?</p>	<p>que eles quisessem. (C) 2. Trabalhar e às vezes brincar. (G) 3. Brincava! (JP) 4. Isso eu já não sei (pensa) ... Ensina-los e também brincava com eles. (L) 5. Jogos. (M) 6. Ensina os meninos e deixava-os brincar de vez em quando! (S)</p>	<p><i>planeavam de acordo com as planificações da educadora.</i></p>
--	--	--

APÊNDICE 8 - MAPA CONCEPTUAL



Ilustração 19- Mapa Conceptual da criança S.

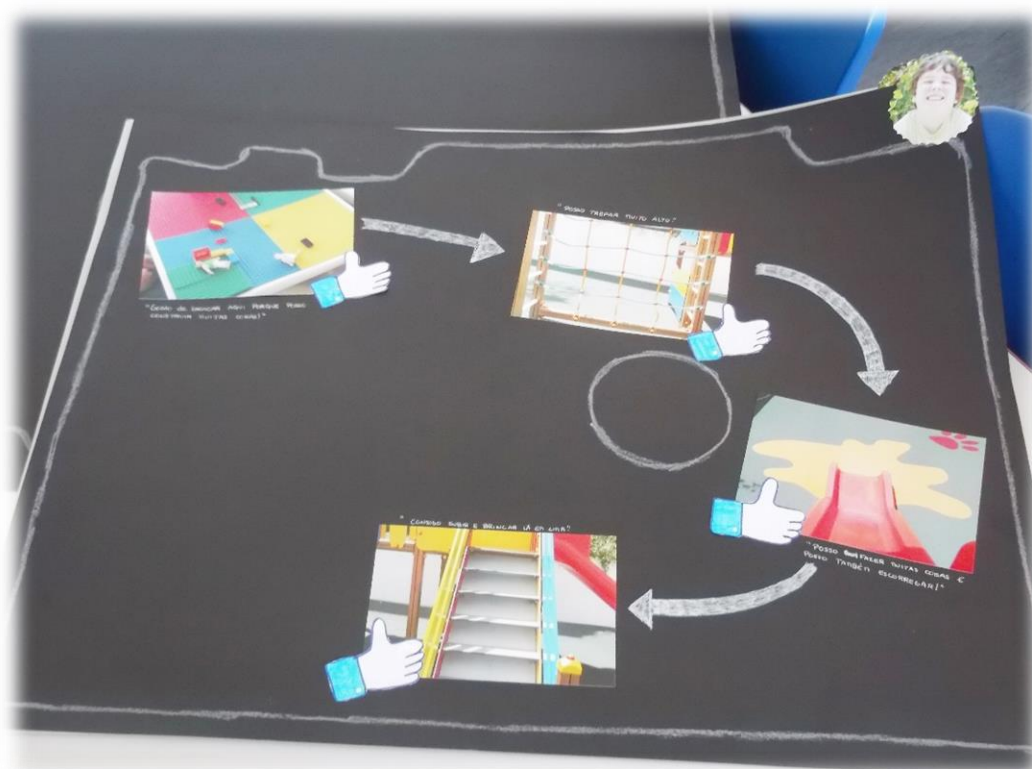


Ilustração 20- Mapa Conceptual da criança J.P.



Ilustração 21- Mapa Conceptual da criança G.



Ilustração 22- Mapa Conceptual da criança C.



Ilustração 23- Mapa Conceptual da criança M.

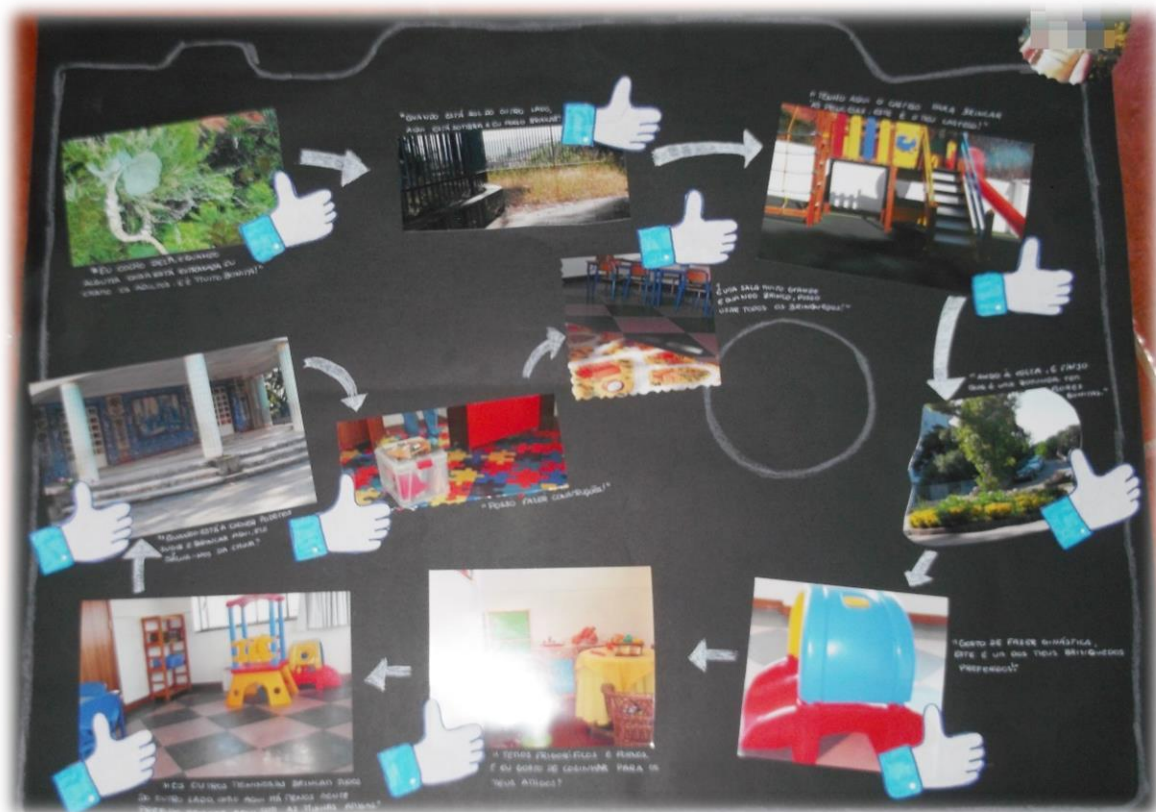


Ilustração 24- Mapa Conceptual da criança L.

