



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**O papel do/a educador/a de infância face ao brincar na
infância**

Susana Cristina Abreu Gonçalves

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**O papel do/a educador/a de infância face ao brincar na
infância**

Susana Cristina Abreu Gonçalves

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

Évora 2023



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ana Artur (Universidade de Évora)

Vogais | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Arguente)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual
se pôs a caminhar...”*

Paulo Freire

Agradecimentos

A finalização deste relatório, marca sem dúvida o final de uma das grandes etapas da minha vida. Foi um percurso onde existiram momentos de angústia, medo, mas também momentos bons que foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui.

A alavanca para a realização deste sonho não seria possível sem a ajuda das pessoas que me incentivaram, acompanharam e apoiaram durante todo este percurso acadêmico, encaminhando-me da melhor maneira possível para que eu conseguisse alcançar todos os meus objetivos, contribuindo assim, para o meu desenvolvimento a nível profissional e pessoal.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais, Celeste e Rafael, pelo esforço que fizeram ao longo destes anos para que eu tivesse a oportunidade de realizar o meu sonho, pelo apoio incansável, pela paciência, pela força e por todo o carinho que sempre me deram, por estarem sempre do meu lado, por me confortarem e tranquilizarem nos momentos mais difíceis, por acreditarem que eu iria conseguir. Mesmo estando a 1040 km de casa, fizeram com que eu lutasse e não desistisse deste meu sonho.

À minha irmã Sofia, por toda a nossa cumplicidade, pelo carinho incondicional, por me ter incentivado, motivado e ajudado em tudo durante todo o meu percurso acadêmico. Apesar de estarmos a muitos quilómetros de distância, em qualquer momento existia uma palavra de conforto e apoio, que me serviu de consolo nos momentos menos bons e que contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Aos três agradeço toda a dedicação e paciência que tiveram. De uma coisa eu tenho a certeza, sem o vosso apoio constante isto não seria possível. Esta conquista não será apenas minha, é sem dúvida nossa!

Às minhas tias Fátima e Fernanda, pela paciência e por todo o apoio que sempre me deram, por acreditarem em mim e me dizerem diversas vezes “Pensamento positivo, tu consegues!”.

Ao meu namorado, David Gomes, pelo apoio incondicional, pela paciência e compreensão, por estar ao meu lado sempre, pelo amor, pelo carinho, pela amizade, por acreditar em mim e não me deixar desistir e acima de tudo por me encorajar a ser cada dia melhor.

À minha orientadora, professora Doutora Maria da Assunção Folque por todo o apoio, pelo incentivo, pela partilha dos conhecimentos e por todas as aprendizagens que me proporcionou durante o meu percurso académico.

Às minhas colegas que me receberam tão bem desde o primeiro dia e que sempre me acompanharam nesta caminhada, Letícia P., Daniela C., Daniela F., Filipa P., Carolina C., Vera e Cátia, foram sem sombra de dúvida um apoio em todos os momentos; quando estava mais em baixo, por estar longe da minha família, por não conseguir ir todos os fins de semana a casa como gostava. Por tudo, pela força, pela companhia, pelas conversas, por serem a família que escolhi, pela alegria e diversão que proporcionavam, e acima de tudo, pela verdadeira amizade. Um obrigada não chega!

Às educadoras cooperantes, por me terem recebido tão bem nas suas salas, por estarem sempre disponíveis para o que fosse preciso, pelas mais diversas experiências, conhecimento e aprendizagens que me proporcionaram ao longo do percurso.

A todas as crianças que se cruzaram comigo durante o meu percurso, o meu enorme obrigada! Sem elas nada disto teria sido possível.

A todos/as os/as professores/as que fizeram parte deste meu percurso académico, e por todos os conhecimentos que me transmitiram.

Por último, quero agradecer à minha estrelinha, tia Lígia, por me guiares neste percurso, sei que estás orgulhosa de mim!

A todos/as o meu mais sincero, obrigada!

O papel do/a educador/a de infância face ao brincar na infância

Resumo:

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Creche e Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O objetivo principal desta investigação centra-se em compreender quais os papéis que os educadores de infância podem ter face ao brincar das crianças em contexto educativo e potenciar a sua qualidade. Desta forma, a metodologia adotada foi a investigação-ação, com recurso a diversos instrumentos de recolha/produção de dados, sendo eles: observação participante e registo das notas de campo e respetivas reflexões, realização de uma entrevista às educadoras cooperantes de ambos os contextos.

A partir das observações e dos resultados recolhidos que emergiram deste estudo, é possível afirmar que os/as educadores de infância têm um papel crucial no que diz respeito ao brincar da criança, dado que organizam todo o ambiente educativo consoante as necessidades e interesses do grupo, interagem com as crianças e são facilitadores das brincadeiras das crianças, tornando-as mais significativas, contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Brincar; Educadores de infância; Crianças; Participação.

The role of the kindergarten teacher in the child's play

Abstract:

This report is part of the curricular unit Supervised Teaching Practice (PES), in the context of creche and pre-school, of the Master's in Pre-School Education. The main objective of this investigation is to understand the roles that preschool teachers can have when playing with children in an educational context and how to promote its quality. In this way, we intend to demonstrate a critical-reflexive attitude in both contexts, and since the learning must be significant, we use the action-research methodology, using various data collection instruments, which will be presented as: participant observation, field notes with reflections and an interview with the cooperating educator from both contexts.

Based on the literature review, the observations and results obtained through this study, we are able to demonstrate the importance of preschool teachers in the child's playing activity, organising the educational context and materials and interacting with children adapting to their needs in favor of their development and learning.

Keywords: Play; Early Childhood Educators; Children; Participation

Índice Geral

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

Índice

Introdução.....	12
Capítulo 1- Metodologia.....	15
1.1. Metodologia de investigação-ação.....	15
1.2. Definição do objetivo geral e dos objetivos específicos.....	16
1.2.1. Instrumentos e processo de recolha de dados.....	17
1.2.2. Observação participante.....	17
1.2.3. Caderno de formação.....	18
Capítulo II – Enquadramento conceptual.....	20
2.1. O brincar.....	20
2.1.1. O brincar enquanto direito da criança.....	20
2.1.2. O brincar: conceito e perspetivas teóricas.....	21
2.1.3. Diferentes modos de brincar.....	23
2.2. O brincar como promotor de desenvolvimento e da aprendizagem.....	26
2.3. O papel do educador de infância face ao brincar da criança.....	27
2.3.1. Organização do espaço /tempo e materiais potenciadores do brincar.....	28
2.3.2. O envolvimento do educador no brincar da criança.....	30
Capítulo III- A intervenção nos contextos educativos e a sua análise.....	31
3.1. No contexto de Creche.....	32
3.1.1. Caraterização da ação educativa.....	32
3.1.1.2. Caraterização do grupo de crianças.....	34
3.1.2. Do diagnóstico à intervenção em Creche.....	36
3.1.2.1. A perspetiva da educadora cooperante.....	36
3.1.2.2. O espaço/tempo e os materiais no brincar da criança.....	39
3.1.2.3. Papéis do/a educador/a no brincar da criança.....	45
3.1.2.3.1. Observação e análise de situações do brincar.....	45
3.1.3. Autorreflexão sobre a intervenção.....	57
3.2. No contexto de Educação Pré-Escolar.....	61
3.2.1. Caraterização do grupo e do contexto de intervenção.....	61

3.2.1.1. Caraterização do grupo de crianças	63
3.2.2. Do diagnóstico à intervenção em Jardim de Infância.....	66
3.2.2.1. A perspetiva da educadora cooperante	66
3.2.2.2. O espaço/tempo e os materiais no brincar da criança.....	70
3.2.2.3. Trabalho de Projeto	76
3.2.2.4. Papéis do/a educador/a no brincar da criança.....	83
3.2.3. Autorreflexão sobre a intervenção.....	94
Considerações Finais	97
Referências Bibliográficas.....	102
APÊNDICES	108
Apêndice A-1.1. Exemplo de uma planificação semanal horária do contexto de Creche.....	109
Apêndice A-1.2. Exemplo de uma planificação semanal do contexto de Creche....	110
Apêndice A-1.3. – Exemplo de uma planificação diária do contexto de Creche.....	111
Apêndice A-2.1. Exemplo de uma planificação semanal horária do contexto de JI	116
Apêndice A-2.2. Exemplo de uma planificação semanal do contexto de JI	117
Apêndice A-2.3. Exemplo de uma planificação diária do contexto de JI	118
Apêndice B – Guião da entrevista semiestruturada realizada às educadoras cooperantes (Creche e JI)	120
Apêndice C-1. Entrevista realizada à educadora cooperante (Creche)	122
Apêndice C.2. Entrevista realizada à educadora (JI).....	128

Índice de Figuras

Figura 1- Artigo 31º - Direito a brincar	12
Figura 2- Área da Casinha	40
Figura 3- Área dos jogos e construções (antes e depois).....	41
Figura 4- Área da garagem (antes e depois)	42
Figura 5- Área das explorações	42
Figura 6- Espaço exterior	44
Figura 7- A B.P. e a B.A a brincar com os pneus.....	46
Figura 8- S.S. a brincar com os pneus	46
Figura 9- A M.I e a B.P. a brincarem na área da casinha	47
Figura 10- M.M.R. a brincar com os bebés	48
Figura 11- A M.I. a levar a B.P. no cesto para as compras	50
Figura 12- Brincadeiras no exterior com água	51
Figura 13- A B.P. fez uma manta para o bebé.....	53
Figura 14- M.M.R. e F.B. a brincarem com uma lupa	54

Figura 15- A B.P. a contar.....	55
Figura 16- B.P. e F.B. a brincar com jornais	56
Figura 17- Flanelógrafo	71
Figura 18- Área dos Jogos	71
Figura 19- Área do faz-de-conta.....	72
Figura 20- Área das descobertas.....	72
Figura 21- Área da garagem e construções	73
Figura 22- Laboratório de ideias	74
Figura 23- Espaço exterior (quintal).....	74
Figura 24- Visualização de vídeos das áreas de outra salas	78
Figura 25- Projeto: Vamos mudar a nossa sala	78
Figura 26- Área da Escrita.....	80
Figura 27- Área das mesas.....	80
Figura 28- Área da garagem e das construções	81
Figura 29- Área das descobertas, laboratório de ideias e área do tapete	81
Figura 30- Área do faz-de-conta.....	82
Figura 31- Cozinha de lama (exterior)	82
Figura 32- Brincadeira no exterior	84
Figura 33- Brincadeira com blocos no exterior	86
Figura 34- F.C. a brincar com um bebê.....	87
Figura 35- C.M. a medir a temperatura	88
Figura 36- Brincadeira no exterior	89
Figura 37- Brincadeira na área do tapete.....	91
Figura 38- M.C e L.C a lavar a loiça	91
Figura 39- J.M. a esconder uma pedra.....	92
Figura 40- Brincadeira com um "chapéu"	93

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caraterização do grupo de Creche.....	34
Tabela 2- Horários e Rotinas em Creche.....	44
Tabela 3- Caraterização do grupo JI.....	63
Tabela 4- Rotinas e horários em JI	75

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

Jl – Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

UNICEF- Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

Introdução

O presente relatório pretende articular os conhecimentos científicos, bem como os práticos, adquiridos durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Universidade de Évora, nomeadamente na Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas valências de Creche e de Jardim de Infância (JI), sendo que tem como foco principal o papel dos/as educadores/as de infância no brincar das crianças em contexto educativo. Importa referir que este relatório ocorreu em simultâneo com a pandemia por Covid-19, que condicionou em muitos aspetos o país e o mundo, interferindo diretamente no próprio dia-a-dia e nas atividades durante o estágio.

A escolha desta temática surgiu de um interesse pessoal a nível do brincar, no sentido de refletir sobretudo acerca dos papéis que os educadores podem assumir perante o brincar da criança em contexto educativo. Esta reflexão potenciaria a definição de estratégias para poder observar, participar, orientar e valorizar o brincar como um meio de desenvolvimento e aprendizagem significativa, já que é algo fundamental na vida das crianças.

O brincar é reconhecido, pela Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019), através do artigo 31º, como um direito fundamental e particular na vida das crianças, uma vez que permite que estas interajam, reflitam, expressem e comuniquem, apelando sempre à imaginação e criatividade.

Fonte: Convenção dos Direitos da Criança, UNICEF (2019, pp.25-26)

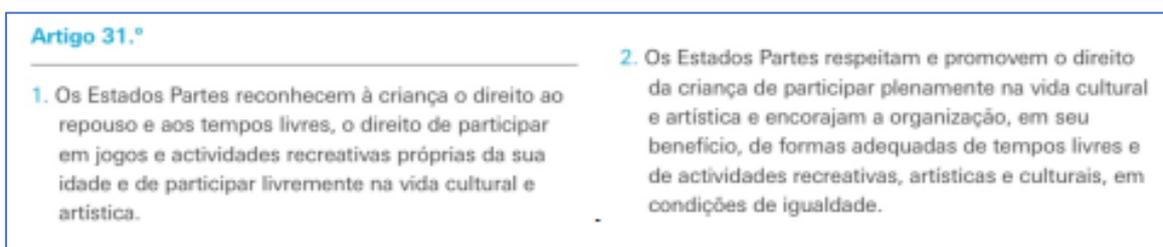


Figura 1- Artigo 31º - Direito a brincar

Brincar é uma atividade universal e um direito que todas as crianças têm, mas nem sempre está assegurado (Brooker & Woodhead, 2013). Para brincar as crianças necessitam que existam condições tais como, tempo, espaço, materiais, mas essencialmente que o meio onde estão inseridas “reconheça esta atividade [e] a sua devida importância” (Ferland, 2006, pp. 27-28). Atualmente, as crianças veem o seu tempo de

brincadeira reduzido (Neto, 2017; Ferland, 2006) devido a diversos fatores, seja por terem o tempo demasiado organizado para outras atividades deixando pouco tempo para as brincadeiras livres, seja porque o espaço para as brincadeiras é reduzido uma vez que não têm liberdade para brincar livremente (Neto, 2017). É frequente as crianças permanecerem demasiado tempo dentro da sala, tendo deste modo pouco tempo para desenvolverem um brincar rico e complexo. No entanto, o brincar tem vindo a adquirir do ponto de vista pedagógico, um espaço mais amplo.

Neto (2020, p. 46) afirma que o brincar oferece diversas vantagens e benefícios durante todo o processo de desenvolvimento humano, sendo elas:

- Promove o desenvolvimento cognitivo, tais como: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação;

- A criança aprende a estruturar a linguagem através da brincadeira.

Os educadores “não podem esquecer a importância do brincar nas primeiras idades e os seus benefícios e todos os planos do desenvolvimento humano” (Neto, 2020, p. 39). É indispensável que valorizem e reconheçam a importância que o brincar tem na vida das crianças, seja a nível do desenvolvimento físico, mental e social (Ferland, 2006, p. 57), por isso, é fundamental que existam condições e recursos materiais para um brincar de qualidade.

No Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), relativamente ao tema que pretendo destacar, esta legislação menciona no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância como forma de integrar o currículo, o jogo simbólico, jogo dramático e o jogo com regras. No presente Decreto de Lei é também referido que o educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (capítulo II- conceção e desenvolvimento do currículo). Para que tal aconteça é necessário que o educador:

- “Organiz[e] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.”;
- “Disponibiliz[e] e utiliz[e] materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança.”

Conforme foi dito anteriormente, embora haja diversão e muita aprendizagem com o brincar, por vezes torna-se muito monótono e o educador assume um papel-chave, de modo a ajudar a desenvolver o seu brincar, gradualmente. Assentando as suas práticas de forma a estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar com o objetivo de tornar o seu brincar mais desenvolvido e maturo, como afirma Moyles (2006).

No que concerne à estrutura, este documento é constituído por três partes fundamentais:

O Capítulo I, aborda a conceção do estudo – os objetivos, o paradigma de investigação e a metodologia com os respetivos instrumentos de produção de dados e procedimentos metodológicos e analíticos.

O Capítulo II, consiste no enquadramento conceptual, focando-se no brincar como um direito da criança, na definição e perspetivas teóricas sobre o brincar, e os diferentes modos de brincar. Realço ainda o brincar como promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como, os papéis do/a educador/a de infância face ao brincar da criança.

O Capítulo III, é composto pela dimensão investigativa realizada na PES nos contextos supramencionados. Neste capítulo relata-se a caracterização do grupo e do contexto de intervenção onde decorreram os estágios, as perspetivas das educadoras cooperantes face ao brincar. Para além disto, apresento os momentos-chave da minha intervenção e por fim realizo uma análise reflexiva sobre a mesma.

Por último, nas considerações finais, procuro dar resposta aos objetivos que delinee no primeiro capítulo, refletindo acerca da minha prática pedagógica nos contextos de Creche e JI, as dificuldades, o que fiz para melhorar e o que aprendi.

Capítulo 1- Metodologia

Neste capítulo apresento as características da metodologia de investigação-ação e as funções adotadas nas práticas docentes. Apresento também, os objetivos gerais e específicos deste relatório, assim como todos os instrumentos e processo de recolha de dados que foram utilizados.

1.1. Metodologia de investigação-ação

A metodologia utilizada neste estudo foi a de investigação-ação. Importa referir que este conceito é ambíguo, dado que poderá ser utilizado em vários contextos de investigação, e por este motivo não se pode sintetizar a uma única definição (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009). Contudo, apesar de existir esta multiplicidade, uma das referências mais aludidas é defendida por Elliot (1993), citado por Máximo-Esteves (2008), que a define como sendo um estudo de uma situação social tendo como propósito melhorar a qualidade da ação que nela se desenvolve.

Watts (1985, cit. por Coutinho et al, 2009), refere que a investigação-ação é um processo onde os intervenientes têm a possibilidade de analisar de uma forma mais sistemática e aprofundada as próprias ações educativas, utilizando deste modo diversas técnicas de investigação. Máximo-Esteves (2008), refere que esta modalidade se traduz num “(...) processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida pelos próprios nos ambientes em que vivem” (p.19).

Zuber-Skerritt (1992), Coutinho (2005) e Cortesão (1998), citado por Coutinho et al., (2009), referem que a investigação-ação deve ter as seguintes características: (1) participativa e colaborativa, uma vez que implica todos os intervenientes no processo, sendo coexecutores na pesquisa; (2) prática e interventiva, pois intervêm na realidade, estando consciente que a sua ação deve estar sempre ligada à mudança; e por fim (3) deve ser cíclica, dado que envolve um procedimento espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.

A investigação-ação é a metodologia que mais se adequa ao meio educativo, uma vez que existe mudanças ao nível dos profissionais, ou seja, reflete sobre as práticas educativas observadas com o objetivo de as transformar e melhorar (Coutinho et al., 2009; Alarcão, 2001). Neste sentido, o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de

Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (DL 240/2001), afirmam que é fundamental investigarem e refletirem acerca das práticas educativas com outros profissionais, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional.

A investigação-ação baseia-se então num processo rigoroso, dinâmico e reflexivo, o que permite que exista a resolução de problemas que possam surgir, sendo que o profissional deverá questionar, compreender e proceder a uma solução (Alarcão, 2001).

Deste modo, esta metodologia contribui para a evolução e crescimento profissional, visto que existe uma reflexão associada à investigação na prática docente e em toda a organização do ambiente educativo, uma vez que é um método essencial que possibilita responder às individualidades das crianças.

1.2. Definição do objetivo geral e dos objetivos específicos

Como já referi anteriormente, a escolha desta temática partiu de um interesse pessoal a nível do brincar. Neste sentido, este projeto prende-se sobretudo em conhecer mais sobre o brincar em si, e refletir sobretudo acerca dos papéis que os educadores podem assumir perante o brincar das crianças em contexto educativo. Deste modo, defini como objetivo geral para este estudo: “Compreender e promover o papel do/a educador/a de infância face ao brincar das crianças em contexto educativo”.

De maneira a conseguir alcançar este objetivo, existem alguns objetivos específicos para esta investigação:

- 1) Compreender o conceito de brincar, para poder potenciá-lo em contexto educativo;
- 2) Compreender as condições espaço-temporais para o brincar na vida das crianças, em contexto de Creche e JI;
- 3) Compreender de que forma o espaço e os materiais condicionam as possibilidades de brincadeira da criança;
- 4) Analisar a importância que o educador atribui ao brincar;
- 5) Analisar e compreender as estratégias utilizadas pelo educador de infância no brincar da criança;
- 6) Refletir sobre o papel do educador/a no sentido de promover o brincar em contexto de Creche e JI;
- 7) Refletir sobre os diversos papéis que o educador pode ter face ao brincar da criança;
- 8) Compreender se o brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.2.1. Instrumentos e processo de recolha de dados

De modo a conseguir recolher informação, foi fulcral utilizar alguns instrumentos que possibilitaram a recolha de dados, sendo esta uma fase fundamental de todo o processo de pesquisa. Neste sentido, os instrumentos utilizados aquando das minhas intervenções nos contextos de Creche e JI foram: observação participante; notas de campo; registos fotográficos das crianças; realização de uma entrevista à educadora cooperante de ambos os contextos; e revisão da literatura.

1.2.2. Observação participante

Considero que a observação participante tenha sido fundamental, uma vez que me permitiu compreender e conhecer os contextos, realizar as notas de campo e respetivas reflexões semanais complementados com registos fotográficos.

Tal como Coutinho et al, 2009, referem, os educadores/investigadores a partir deste instrumento, “[...] observa[m] em direto e presencialmente o fenómeno em estudo” (p.373). Na mesma ótica, Máximo-Esteves (2008), declara que todos os investigadores deverão inicialmente utilizar a observação como uma “primeira fonte de obtenção de dados” (p.87), dado que assim é possível registar os acontecimentos que consideramos importantes.

A observação participante foi a técnica que mais esteve presente durante toda a minha investigação e que considero de extrema importância, pois permitiu-me observar todo o ambiente educativo, para que posteriormente fosse possível adequar a minha ação nos contextos. Durante as primeiras duas semanas, adotei o papel de observadora, o que me possibilitou conhecer as crianças, as suas rotinas e todo o trabalho desenvolvido na sala. Através dela, foi possível também observar as brincadeiras das crianças, ouvir os diálogos e conversas das mesmas. Após estas duas semanas, adotei a observação participante.

Através desta técnica foi possível recolher dados para planificar as intervenções que iam ao encontro das necessidades, interesses e curiosidade das crianças, promovendo deste modo o seu desenvolvimento. Os registos das observações foram realizados através das notas de campo, vídeos e registo fotográfico, mas não só se limitou a esses registos como também ao registo diário e observação direta, isto permitiu-me contextualizar o que foi observado, facilitando as planificações e reflexões de maneira a melhorar a minha prática, permitindo-me rever os acontecimentos de maneira a conseguir tirar conclusões precisas acerca da minha prática.

1.2.3. Caderno de formação

O caderno de formação foi um instrumento fundamental para que pudesse realizar a investigação-ação, dado que contempla todas as notas de campo e respectivas reflexões, assim como todas as planificações diárias e semanais. Através das minhas observações eram realizadas as notas de campo, tendo como base os momentos que considerava mais importantes, permitindo deste modo registar “[...] um pedaço da vida que ali ocorre” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), em ambos os contextos, sendo este um instrumento essencial na investigação-ação que desenvolvi.

“Os registos permitem ainda uma reorientação da nossa prática. São instrumentos práticos para nos aproximarmos da perspetiva que os [educadores] têm do seu trabalho” (Zabalza, 1994, p. 163).

Este caderno de formação consiste na produção escrita ao longo da ação nos contextos e implica três dimensões: a descritiva, a reflexiva e a projetiva, tendo por base Fialho e Artur (2018). As notas de campo consistem num registo descritivo das situações observadas diariamente nos contextos. Estes registos contém as falas das crianças e dos adultos. Partindo desta dimensão passamos para a dimensão reflexiva, na qual atribuí significado ao que descrevi, realçando deste modo os aspetos relevantes. As reflexões eram comentadas pela orientadora e pelas educadoras cooperantes. Assim, consegui aperfeiçoar de uma forma progressiva a minha ação.

Através da realização deste caderno de formação e de todos os registos que lá constam, refleti e projetei a minha ação tendo em conta a análise e reflexão realizada. Partindo de todas as observações realizadas, a análise do ambiente educativo, e os interesses e necessidades das crianças, pude desenvolver ações direcionadas na temática do relatório.

- Registos fotográficos:

Este instrumento é uma mais-valia, porque a fotografia poderá ser um método de “[...] informação visual disponível para mais tarde [...]” (Máximo-Esteves, p. 90-91), podermos analisar e reanalisar sempre que acharmos necessário.

Para a utilização deste instrumento foi necessária a elaboração de um documento para obter o consentimento informado dos pais/tutores das crianças envolvidas na investigação. Os originais assinados procedi a vários registos fotográficos, quer das atividades espontâneas das crianças, quer das atividades orientadas, assim como de todo o ambiente educativo. Os registos fotográficos foram sem dúvida fundamentais para a

recolha e análise de dados, uma vez que me permitiu captar, recolher e produzir dados em diversos momentos que considerei importantes, ao longo do dia.

- Reflexões semanais:

As reflexões semanais basearam-se na análise dos diversos momentos do dia em que intervimos sempre com o intuito de melhorar a minha prática, de forma a refletir acerca da minha ação educativa. Através das reflexões foi possível aprofundar os registos realizados com “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

Sempre que possível fundamentei as reflexões recorrendo à bibliografia sobre a qual desejava refletir, permitindo-me compreender e estabelecer uma ligação com aquilo que pretendi com este projeto de investigação. Incluí nas minhas reflexões registos fotográficos das atividades e brincadeiras das crianças. Este processo contribuiu para uma gradual melhoria da minha ação educativa, possibilitando-me também ter um planeamento mais adequado. Deste modo, surgiram as planificações diárias e semanais.

- Planificações diárias e semanais:

Este instrumento de recolha de dados, permitiu-me organizar melhor a ação educativa, sendo que estas ocorreram sempre de forma cooperada com as educadoras cooperantes. Em relação aos dois contextos onde estive inserida, eram realizadas duas planificações de cariz semanal (Apêndices A-1.1.; A-1.2.; A-1.3.; A-2.1; A-2.2; A-2.3): uma na qual constavam todos os momentos lúdicos e não lúdicos que estavam previstos ocorrer ao longo daquela semana, e outra na qual continha os diversos momentos divididos em seis categorias, sendo elas: as propostas emergentes, trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo, as propostas do educador, momentos de animação, saídas previstas e por fim visitas ou convidados previstos. Nas planificações diárias, constavam a descrição dos diversos momentos ao longo do dia, as intencionalidades educativas e a organização da avaliação.

- Entrevistas às educadoras cooperantes:

Realizei uma entrevista semiestruturada às duas educadoras cooperantes. A entrevista tinha como objetivo compreender que importância atribuíam ao brincar, e quais os papéis que consideravam ter enquanto educadoras face ao brincar da criança. A

primeira entrevista foi realizada em julho de 2020 à educadora cooperante de Creche, e a segunda entrevista em janeiro de 2021 à educadora cooperante de Pré-Escolar (ver guião da entrevista no Apêndice B).

Em relação às questões éticas da investigação-ação, bem como da prática docente, aludo que, inicialmente falei com as educadoras cooperantes acerca da temática a investigar, qual a finalidade e quais os objetivos da mesma. Achei necessário propor às educadoras formular uma autorização do registo fotográfico/vídeo para que fosse possível obter esses registos para a minha investigação. As autorizações foram devolvidas às educadoras cooperantes com a autorização para poder fotografar/filmar as crianças.

Capítulo II – Enquadramento conceptual

O presente capítulo centra-se no enquadramento teórico, estando dividido em três subcapítulos. No primeiro, procura-se salientar o brincar enquanto um direito fundamental das crianças, os conceitos e as perspetivas teóricas acerca do brincar e, os diferentes modos de brincar. No segundo sub-capítulo, apresenta-se o brincar como promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; por último, no terceiro subcapítulo, destaca-se o papel do/a educador/a de infância face ao brincar da criança, realçando a organização do espaço/tempo e materiais potenciadores do brincar, bem como o envolvimento do educador no brincar da criança em contexto educativo.

2.1. O brincar

2.1.1. O brincar enquanto direito da criança

Brincar é uma atividade universal e um direito que todas as crianças têm (Brooker 2013; Tomás & Fernandes, 2014; Unicef, 2019; Neto, 2020).

A Declaração dos Direitos da Criança (Direção-Geral da Educação, 1959), refere no princípio 7º que “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” (p.2). No que diz respeito à Convenção dos Direitos das Crianças promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizada em Portugal em 1990, é referido que “Os Estados Partes reconhecem 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, 2019, pp. 25-26).

Neto (2020) afirma que, “Brincar não é só um direito, é uma necessidade [das crianças]” (p.18). Contudo, nem todas as crianças conseguem usufruir do brincar (Brooker, 2013), uma vez que passam a maior parte do tempo ocupadas com a vida quotidiana, seja a nível “familiar, escolar, laboral, social e cultural” (Neto, 2020, p. 18).

Neste sentido, o artigo 31º da Declaração dos Direitos da Criança evidencia três papéis distintos no que diz respeito aos Estados Parte, sendo eles, reconhecer, respeitar e promover o direito das crianças brincarem (Lester e Russel, 2011). Primeiramente, é necessário considerarmos e reconhecermos que o brincar é algo indispensável na vida das crianças, para que depois possamos respeitá-lo e promovê-lo como um direito. Para que isto seja possível, é crucial que tenhamos conhecimento da sua natureza e dos vários benefícios (Lester e Russel, 2011), os quais iremos explicar mais à frente.

O facto de respeitarmos este direito, permite-nos compreender que o brincar é realmente importante para as crianças, sendo considerado por Marques, 2019 e Neto, 2020, como uma necessidade indispensável na vida das mesmas.

2.1.2. O brincar: conceito e perspetivas teóricas

Ao longo dos últimos anos o brincar tem vindo a adquirir uma pluralidade de perspetivas entre os investigadores (Neto, 2001; Moyles, 2002; Ferland, 2006; Samulski, 1997), o que torna este conceito muito complexo.

As crianças têm desde cedo a necessidade de brincar e explorar o que as rodeia, e neste sentido, segundo Piaget (s.d, cit. por Silva & Sarmiento, 2017), o brincar é considerado como uma “forma de a criança explorar o mundo” (p.41). Quando as crianças se envolvem no brincar, são apresentados diversos sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.

De acordo com Rolim, Guerra e Tassigny (2008) e Neto (2020), o brincar é considerado como “algo sério” e fundamental para as crianças. Nesta ótica, Moyles (2002, p.100) afirma que, “A educação infantil avançou muito, mostrando que as crianças realmente se desenvolvem cognitivamente e afetivamente a partir do brincar [...]”, no entanto, é necessário que os educadores valorizem o brincar pois este é por vezes “[...] silenciado, bloqueado [...], por ser considerado uma perda de tempo, algo não produtivo [ou até mesmo] secundário” (Neto, 2020, p. 222).

Kishimoto (2010) refere que:

As crianças não nascem a saber brincar, tendo de aprender, através das interações com outras crianças e com os adultos. Elas descobrem, mediante o contato com objetos e brinquedos, as diversas hipóteses de uso desses materiais. As crianças, quando observam as outras e as próprias intervenções dos/as educadores/as, adquirem novas brincadeiras e até as próprias regras, podendo posteriormente reproduzi-las ou recriar novas brincadeiras (p.1-2).

Nesta mesma linha de pensamento, Papalia, Olds & Feldman (2009), defendem que o brincar é um processo evolutivo, dado que inicialmente as crianças começam por brincar e explorar sozinhas, depois começam a brincar perto de outras crianças ganhando confiança, e só depois brincam em conjunto, podendo ser a pares ou em grupo.

Neto (2020) afirma que “brincar é uma experiência fascinante que permite mobilizar estruturas internas e externas, tendo em atenção a grande complexidade da relação entre o organismo e o ambiente” (p.29). O mesmo autor, refere que o brincar pode ser considerado como “[...] um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p. 39).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (2016), é referido que o brincar “(...) é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). As autoras referem ainda, que é necessário haver uma evolução no ponto de vista do brincar, sendo que a maior parte das vezes é considerado como um método de a criança estar ocupada ou entretida, deve ser visto como uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento global e aprendizagem da criança. Na mesma linha de pensamento, Solé (1980, citado por Silva & Sarmiento, 2017), refere que “o brincar não pode ser considerado pelos adultos apenas como um simples passatempo ou diversão, mas sim como uma aprendizagem para a vida adulta” (p.42).

Tendo por referência, os autores Kishimoto (1995, 1998) e Garvey (1992), o brincar para além de ser uma necessidade das crianças, é também uma atividade voluntária, não um impulso, assumindo-se assim como uma atividade lúdica que permite o desenvolvimento da criatividade, da gestão de conflitos, bem como da aprendizagem da linguagem e permite a evolução de relações sociais, beneficiando a todos os níveis de desenvolvimento.

Para Ferland (2006), brincar é sinónimo de descoberta a todos os níveis, pois através do brincar a criança descobre, vivência experiências únicas, experimenta diversas possibilidades dos objetos e materiais utilizando-os de várias maneiras.

Segundo Garvey (1979), o brincar possui diversas particularidades, sendo que o brincar é: agradável, estimulante e divertido; não tem objetivos extrínsecos; a criança não se sente obrigada a praticá-lo pois é algo que faz parte da sua natureza; a criança assume um controlo sob a sua atividade, mas quando não possui, ou seja, quando o adulto limita e controla o brincar, a mesma não estará envolvida ativamente, isto é, não está a brincar.

2.1.3. Diferentes modos de brincar

Spodek & Saracho (1998), caracterizam quatro tipos de brincadeiras “[...] as brincadeiras manipulativas, as brincadeiras motoras, as brincadeiras dramáticas e os jogos” (p.215). No que concerne aos diferentes modos de brincar, são vários os autores que apesar de defenderem o mesmo, designam as brincadeiras de formas diferentes.

As brincadeiras manipulativas (Spodek & Saracho, 1998), jogos com objetos (Neto, 2017) ou jogos exploratórios (Samilski,1997), referem-se às brincadeiras onde as crianças exploram, “[...] manuseiam equipamentos e materiais” (Spodek & Saracho, 1998, p. 215). Para a concretização deste modo de brincar, é necessário que existam materiais como: caixas de plástico, blocos de madeira e tábuas, ou até materiais naturais como é o caso da areia, água, terra, paus, entre outros; assim como, é fundamental que existam materiais como baldes, colheres, pás, funis para que as crianças possam utilizar e variar as suas brincadeiras (Spodek & Saracho, 1998).

Quanto às brincadeiras dramáticas ou faz-de-conta (Spodek & Saracho, 1998), ou jogo simbólico (Van der Kooji, 1997; Papalia et al, 2009; Neto, 2020), ou jogo de papéis (Vygotsky, 2008) as crianças utilizam a sua imaginação no que diz respeito à representação de diversos papéis, assumindo vários comportamentos e ações conforme o seu papel, através da sua expressão verbal e não-verbal “sons, linguagem e objetos” (Neto, 2020), sendo habitual as crianças atribuírem outros significados aos objetos, do que aqueles que foram primeiramente estabelecidos, como por exemplo, “[...] uma vassoura pode ser um cavalo” (Spodek & Saracho, 1998; Vygotsky, 2008). Estas brincadeiras, são representações da realidade e contribuem para que a criança se desenvolva, fazendo-o no início através da imitação (Neto, 2020).

No que concerne às brincadeiras motoras (Spodek & Saracho, 1998), estas envolvem todo o movimento corporal que as crianças possam executar, como por exemplo: movimentos posturais, locomotores e manipulativos, gestuais e interativos que podem ter complexidade ao longo da evolução da criança, como é o caso de trepar, correr, agarrar, lançar, entre outros (Neto, 2020). Deste modo, “[...] o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 43). Spodek & Saracho, 1998, referem, ainda, que os materiais que estão na sala podem ser transportados para o exterior e vice-versa, como é o caso da caixa de areia, brinquedos com rodas (triciclo, carrinhos de mão), bolas, entre outros.

Os jogos são um tipo de brincadeira diferente, uma vez que são totalmente estruturados e incluem regras específicas que devem ser cumpridas. As crianças a partir dos 4/5 anos começam a ser capazes de fazer jogos simples, sendo que os/as educadores/as se acharem necessário deverão orientar os jogos pois as crianças podem não conseguir compreender os objetivos ou as regras de um determinado jogo (Spodek & Saracho, 1998).

Piaget (1962), citado por Spodek & Saracho (1998), identifica três estágios nas brincadeiras das crianças, a brincadeira prática, a brincadeira simbólica e os jogos com regras, que estão interligados com os três estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo eles: o pensamento sensório-motor (desde o nascimento até aos 2 anos), em que a criança brinca sozinha, desenvolve esquemas baseados em informações sensoriais e movimentos corporais, e não utiliza regras; o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), onde o pensamento intuitivo não é sistemático, surge a brincadeira simbólica e as regras vão surgindo nas brincadeiras; e o operacional concreto (dos 7 aos 11 anos), onde a criança utiliza o processo lógico e requer por vezes objetos físicos. Nesta última fase as regras são indispensáveis quando brincam em grupo.

Importa referir que, atualmente, estes estágios de desenvolvimento não correspondem rigorosamente às idades definidas por Piaget, uma vez que estas podem alterar-se consoante as oportunidades e experiências que as crianças têm (Samulski, 1997).

Na ótica de Ferland (2006) e Neto (2020), existem dois tipos de brincadeira, a livre e a estruturada. Segundo Ferland (2006), na brincadeira livre, são as crianças que escolhem ao que querem brincar, bem como todos os materiais que pretendem utilizar na mesma, potenciando assim “[...] a imaginação, a fantasia e a criatividade da[s] criança[s]” (idem, p. 53). Este modo de brincar, possibilita que as crianças tenham

interesse e utilizem os materiais disponíveis de diversas maneiras, favorecendo cada vez mais o seu pensamento criativo (Ferland, 2006). Na perspectiva de Neto (2020), o brincar livre requer uma estimulação pessoal, e no brincar estruturado existe a intervenção adulta ou dos pares. No que diz respeito à brincadeira estruturada, esta possui regras simples ou complexas, e é necessário que as crianças as compreendam e respeitem (idem, p.53).

Nesta conformidade Moyles (2002), refere que o brincar livre é quando as crianças têm “oportunidade de explorar e investigar os materiais e situações sozin[h]as” (p.25), podendo ser um brincar “mais desafiador” (p.25). Refletindo acerca desta premissa, a autora menciona que é crucial que as crianças tenham oportunidade de brincar e explorar todos os materiais disponíveis e utilizá-los da forma que pretenderem, para que depois então possa existir a intervenção do adulto. Podemos então constatar que este é um processo cíclico, onde a criança brinca e explora livremente, depois poderá ter a intervenção do adulto e posteriormente segue-se novamente para o brincar livre, contribuindo desta forma para que existam novas aprendizagens, novas experiências, obtenção de conhecimentos e de habilidades.

No que se refere às brincadeiras estruturadas, Moyles (2002), refere que “[...] o brincar é sempre estruturado pelos materiais disponíveis para [as crianças]” (p.25). Na sequência deste raciocínio importa referir que, a qualidade do brincar das crianças poderá ser influenciada pela variedade dos recursos que estão disponíveis.

Reforçando esta linha de pensamento, Silva, et. al. (2016) declaram que, os profissionais devem conceber um ambiente educativo com “materiais diversificados que [estimule] os seus interesses e curiosidade[s], bem como [permitir que a criança possa] escolher como, com quê e com quem [quer] brincar” (p.11). Assim sendo, a criança tem oportunidade de “desenvolve[r] os seus interesses, toma[r] decisões, resolve[r] problemas, corre[r] riscos e torna[r]-se mais autónoma” (Silva, et. al., 2016, p.11).

Em conformidade com o que foi mencionado anteriormente, torna-se importante referir que é fundamental que exista um equilíbrio no que diz respeito à brincadeira livre e dirigida, pois ambas contribuem positivamente para o desenvolvimento global das crianças (Moyles, 2002).

Em torno de todas estas perspetivas teóricas é importante compreender de que forma é que o brincar promove o desenvolvimento e aprendizagens na criança. Irei de seguida abordar este tópico.

2.2. O brincar como promotor de desenvolvimento e da aprendizagem

O desenvolvimento infantil está diretamente relacionado com o brincar, devido ao facto de este ser uma atividade totalmente natural e espontânea da criança (Chamorro, 2010). Ao brincar, as crianças progredem nas diferentes etapas do seu desenvolvimento (Ferland, 2006), seja a nível cognitivo, social, emocional e motor (Ferland, 2006; Marques, 2019; Neto, 2017, 2020; Samulski, 1997), adquirem mais autoconfiança, regulação emocional, e ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais (Neto, 2020).

Na ótica de Marques, 2019, “Brincar não é a única forma de aprender, mas [...] [é] das mais significativas” (p.59), pois recebem fontes de informação, sejam elas de forma intrínseca ou extrínseca de maneira a aperfeiçoar as ações lúdicas com “[...] imaginação, curiosidade e fantasia” (Neto, 2020, p. 47).

De forma a compreendermos melhor os benefícios do brincar, irei explicar detalhadamente os diferentes pontos:

A **nível do desenvolvimento cognitivo**, a criança quando brinca, descobre, desenvolve a linguagem, o pensamento, a atenção e memória, a imaginação e a criatividade, aprende a lidar com o incerto, adquire a capacidade de resolver problemas/ conflitos que possam surgir durante as brincadeiras (Ferland, 2006; Marques, 2019; Neto, 2020). Face ao anteriormente exposto, é crucial salientar que a criatividade e a imaginação assumem um papel importante no brincar, dado que as crianças podem assumir e representar diferentes papéis, recriarem e reproduzirem situações da vida quotidiana (Spodek & Saracho, 1998; Silva & Sarmiento, 2017).

No que concerne ao **desenvolvimento a nível social**, a criança quando brinca, desenvolve a sua autonomia (Luna citado por Cotonho et al, 2019), aprende a interagir e a cooperar com os outros (Moyles, 2002), contribuindo deste modo para que exista confiança e para que se criem laços sociais (Samuelsson & Carlsson, 2008; Silva & Sarmiento, 2017). Neste sentido, Vygotsky (citado por Bodrova, 2008), defende que quando as crianças brincam é promovida a evolução da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), dado que assumem papéis e desempenham comportamentos mais amadurecidos do que quando não estão a brincar, facilitando deste modo a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Oliveira, 1995 (citado por Rolim et al, 2008), clarifica que os brinquedos criam uma zona de desenvolvimento proximal nas crianças, pois esta zona de desenvolvimento

é um domínio psicológico em constante transformação, ou seja, o que a criança hoje precisa de fazer com ajuda de um adulto, amanhã conseguirá fazer sozinha.

No que diz respeito ao **desenvolvimento a nível emocional**, as brincadeiras contribuem para que as crianças consigam resolver os mais variados problemas que surgem durante as mesmas (Neto, 2017), uma vez que permite que a criança lide “[...] com a realidade de forma cautelosa, procurando contornar o medo” (Marques, 2019, p. 64). Verificamos que é importante que as crianças corram riscos saudáveis, pois permite que cresçam “[...] socialmente, emocionalmente e fisicamente” (Marques, 2019, p. 64).

Ferland (2006), postula que “[...] brincar é propício ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de adaptação da criança” (p.86), sendo que as crianças quando estão a brincar começam a fazer escolhas e tomar algumas decisões, encontrando deste modo soluções para resolver problemas que possam surgir. Nesta perspetiva, Dallabona & Mendes (2004) defendem também que é através do brincar, que as crianças aprendem a partilhar com os outros, a serem criativas e espontâneas.

Considero importante frisar que o brincar para além de possibilitar que a criança se desenvolva a nível motor, quer a nível da motricidade fina, como é o caso das habilidades manipulativas (Neto, 2001), quer a nível da motricidade grossa (Marques, 2019), permite também desenvolver e aperfeiçoar habilidades motoras rudimentares (Neto, 2020).

2.3. O papel do educador de infância face ao brincar da criança

De acordo com Silva et. al. (2016), o brincar surge como uma atividade espontânea que corresponde a um interesse intrínseco caracterizado pelo prazer, imaginação, exploração e a liberdade de brincar. Assim sendo, se nos questionarmos sobre o brincar como uma atividade espontânea, qual o papel do adulto para potenciar a qualidade do brincar?

Nesta linha de pensamento é importante realçar que o educador deve refletir sobre essa mesma perspetiva do brincar como uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tendo presente as correntes teóricas de Marcolino, Mello, & Folque (2016), eliminando assim a conceção do brincar como uma atividade para mantê-la entretida, pois vai para além disso. Considero assim, tal como os autores referem, que é fundamental que os educadores adotem um papel na brincadeira de forma a potenciar aprendizagens essenciais que ajudem as crianças a desempenharem um papel ativo no seu processo de formação.

Se compreendermos que a brincadeira é importante para as crianças devido a todas as potencialidades que dá, é importante que o educador disponibilize espaços, tempo e condições adequadas para o brincar. O educador deverá então proporcionar condições às crianças para que seja possível ocorrer brincadeiras, explorações e interações, contribuindo também para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sendo que o papel do adulto influencia o brincar da criança irei neste tópico abordar os diversos papéis que este tem: na organização do espaço/tempo e materiais potenciadores do brincar e o envolvimento do educador no brincar da criança.

2.3.1. Organização do espaço /tempo e materiais potenciadores do brincar

O papel dos/as educadores/as, é muito importante e determinante no brincar, já que são estes que acompanham grande parte da aprendizagem das crianças, não só pelo grande tempo que passam com elas, como também porque estabelecem a sua relação com a criança com um objetivo educativo. Para tal, o educador deverá organizar o tempo e o espaço, em função dos objetivos que pretende atingir, proporcionando um ambiente educativo com atividades ricas, lúdicas, educativas e sociais, e ainda com materiais que ampliem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Assim permitem que as crianças possam fazer várias explorações e brincadeiras (Spodek & Saracho, 1998; Gralik et al, 2014) para que exista “[...] progresso[s] [a nível do] desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101). É necessário organizar e ajustar todo o ambiente educativo, de maneira a proporcionar às crianças diversos momentos de exploração.

A organização do ambiente educativo é da responsabilidade dos/as educadores/as de infância, de modo a promover o brincar das crianças, como está contemplado no Perfil Específico de Competências do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), onde é referido que “[...] [o/a educador/a] organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”. Na mesma linha de pensamento, segundo Kishimoto (citado por Ortega et al, 2016), “[...] os conteúdos veiculados durante as brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto [pelo/a educador/a]” (p.7). Se o ambiente educativo for organizado tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, irá permitir que as crianças

tenham interesse, explorem e que tenham brincadeiras variadas (Spodek & Saracho, 1998; Gralik et al, 2014).

O facto dos profissionais criarem áreas de interesse, permite que as crianças tenham a perceção que existem diferentes materiais em cada uma das áreas e poderão desenvolver brincadeiras diversificadas, o que vai de encontro ao que Shure defende (1963, citado por Dempsey & Frost, 201), “Uma prática fundamental na educação de infância é o uso das áreas específicas, ou áreas de aprendizagem, para os diferentes tipos de atividades [...]”, uma vez que as crianças “[...] agem – ou brincam- de maneira diferente nas diferentes áreas dentro da mesma sala [...]” (p. 692).

Para além da organização do espaço e dos materiais disponibilizados inicialmente, é importante que o/a educador/a através da observação que realiza diariamente e da sua interação com as crianças durante os momentos de brincadeira, realize alterações no espaço durante o ano letivo, uma vez que “[...] a introdução de adereços [e materiais] novos [nas diversas áreas, permite que exista] uma nova vida ao jogo de simulação” (Dodge e Frost, 1986 citado por Dempsey & Frost, 2002, p. 694). Pelo exposto consideramos que é imprescindível disponibilizar variedade de materiais, adequados ao grau de desenvolvimento e faixa etária do grupo, mantendo-os acessíveis para que as crianças possam escolher autonomamente as suas brincadeiras, durante os períodos destinados ao brincar livre, assim como introduzir periodicamente alguns novos materiais, mudar as áreas de sítio ou até mesmo criar outras áreas, de maneira a manter o interesse das crianças, e a acompanhar o desenvolvimento das suas capacidades.

Uma vez que o brincar tem-se revelado profícuo, é crucial que os profissionais evitem disponibilizar materiais muito estruturados, para que as crianças possam criar e/ou recriar os seus próprios recursos, de maneira a irem para “[...] além do óbvio [...]” (Marques, 2019, p. 56). Na mesma ótica, Lira & Rubio (2014), defendem que as crianças devem atribuir novos significados aos materiais, originando um novo objeto para a sua brincadeira, uma vez que “[...] por meio do brinquedo a criança reorganiza, constrói e reconstrói relações entre situações no pensamento e situações reais” (p. 9). Tendo como referência estas opiniões, podemos afirmar que os materiais que rodeiam as crianças poderão limitar a sua criatividade e imaginação, no entanto, se disponibilizarmos materiais não estruturados contribuímos para que a criança utilize e desenvolva a sua criatividade e imaginação dando deste modo um outro sentido ao material.

Um outro aspeto essencial, é o facto de as crianças terem a oportunidade de participarem ativamente na organização do meio envolvente, pois “o conhecimento do

espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

“A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.23). Este excerto remete-nos para a importância que a rotina tem na vida das crianças. É fundamental que o brincar esteja presente na rotina diária das instituições. No que diz respeito à organização temporal, para que existam momentos de brincadeira livre (Spodek & Saracho, 1998), é essencial que o/a educador/a assegure tempo suficiente para o brincar, dado que “[...] os comportamentos lúdicos complexos [...] requerem uma quantidade de tempo razoável [para as crianças] iniciarem, desenvolverem e prolongarem [as brincadeiras]” (idem, pp. 701-702). No entanto, devemos salientar, que a rotina diária do grupo, deverá ser “[...] respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens [das mesmas] [...]” (Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

2.3.2. O envolvimento do educador no brincar da criança

Moyles (2002), refere que “Atualmente existem sólidas evidências [de que] o brincar das crianças é enriquecido pela intervenção adulta” (p. 178). No entanto, existem autores que defendem que o adulto não deve participar nas brincadeiras das crianças, uma vez que podem definir objetivos mesmo que sejam “[...] bem-intencionado[s], [o educador pode] questiona[r] a criança, por vezes de forma intrusiva, procurando “ensinar” algo, mas frequentemente resvalando para uma atitude pouco respeitadora do seu brincar” (Bilton et al, 2017, p.50). Assim sendo, é importante que os/as educadores/as valorizem e compreendam que é necessário a criança brincar, explorar, descobrir, envolver-se com o meio e com os materiais, de maneira que promova o seu interesse, o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

De acordo com Vygotsky 1998, (citado por Rolim et al, 2008), “A criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento. Assim, como as necessidades das crianças vão mudando, é fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brinquedo como forma de atividade” (p. 178). Acresce referir que se os/as educadores/as valorizarem o brincar como um direito indispensável na vida das crianças (Ferland, 2006), permite que estejam em constante observação e participem nas brincadeiras (Spodek & Saracho, 1998; Moyles, 2002; Ferland, 2006; Gralik et al, 2014). Deste modo, através da observação, os educadores têm a oportunidade de conhecerem melhor as crianças, compreendem quais

são as suas necessidades e interesses (Rolim et al., 2008; Moyles, 2002; Silva et al., 2016; Neto, 2017), possibilitando assim, planejarem e surgirem novas propostas e novos projetos (Silva et al, 2016).

Na sequência deste raciocínio, quando existe a participação de um adulto “[...] as crianças [...] têm maior probabilidade de se envolverem em brincadeiras complexas quando o adulto está realmente em interação com elas, do que quando está meramente presente” (Sylva citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 302).

A par das opiniões supramencionadas, os/as educadores/as podem adotar vários papéis durante as brincadeiras das crianças, tais como: observar e refletir sob a forma como as crianças brincam sozinhas e/ou com os pares, e o modo como se envolvem nas brincadeiras (Bodrova, 2008), dado que, quando observamos as crianças a brincar, conseguimos compreender quais são os seus desejos, as suas necessidades de experiências e as manifestações da sua motivação intrínseca (Neto, 2020); bem como propor, desafiar e expandir as brincadeiras possibilitando que estas evoluam na mesma; e podem apoiá-las através do diálogo e de questões que achem pertinentes (Spodek & Saracho, 1998; Ferland, 2006; Bodrova, 2008).

Hutt et al (1989), citado por Kitson (1997), enfatizam que as crianças ampliam os seus conhecimentos e aprendizagens quando existe a intervenção e/ou a presença dos adultos.

Tendo em linha de consideração os diversos papéis anteriormente mencionados, importa referir que os/as educadores/as não devem participar nas brincadeiras durante um período longo, nem devem controlá-las ou até mesmo modificá-las, pois é crucial que sejam as crianças a escolher ao que querem brincar, como querem brincar, os recursos que querem utilizar, bem como os papéis que querem assumir durante a mesma (Spodek & Saracho, 1998; Ferland, 2006). Neste sentido é importante referir que se os educadores não apoiarem as brincadeiras das crianças, estas poderão tornar-se limitadas (Kitson, 1997).

Capítulo III- A intervenção nos contextos educativos e a sua análise

Neste capítulo, serão apresentados os dois contextos de intervenção, sendo eles o contexto de Creche e Jardim de Infância. Mais especificamente irá ser abordada a caracterização da ação educativa e do grupo de crianças de ambos os contextos, bem como a minha intervenção tendo em conta os objetivos a que me propus.

É importante referir que os estágios foram atípicos dado que nos encontrávamos em plena pandemia de Covid-19, tendo a dimensão investigativa sofrido algumas alterações face à intervenção nos contextos. Começamos então pela caracterização da ação educativa no contexto de creche.

3.1. No contexto de Creche

3.1.1. Caracterização da ação educativa

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) de Creche foi realizada numa instituição de ensino particular e cooperativo, com fins lucrativos. Esta instituição situa-se num bairro periférico da cidade de Évora, no entanto, é importante salientar que apesar de não estar situada no centro da cidade, antes da situação pandémica as idas ao centro aconteciam com regularidade, uma vez que a sua distância até ao centro da cidade é de aproximadamente 500 metros (Projeto Educativo 2019).

Esta instituição foi inaugurada em 2007, e ocorreu por não existir um espaço educativo para as idades do pré-escolar, bem como a necessidade de ampliar, melhorar e estruturar o espaço onde antigamente eram desenvolvidas funções educativas.

A instituição é composta por valências de berçário, creche e de pré-escolar, e existe ainda a valência de Atividades de Tempos Livres (A.T.L.), contudo só nos meses de verão (junho, julho e agosto) é que está em funcionamento. Deste modo, a instituição agrega regularmente crianças desde os 4 meses aos 6 anos.

No que diz respeito ao espaço, o edifício é composto por dois andares, sendo que as duas salas de berçário se situam no 1.º piso e quatro salas de creche e quatro salas de pré-escolar ficam no rés-do-chão. É importante referir que as salas de creche têm em comum uma instalação sanitária que se encontra no hall comum a esta valência, onde as crianças com o apoio do adulto podem realizar as rotinas de higiene; quanto à parte do pré-escolar, cada sala possui uma instalação sanitária, o que permite a autonomia por parte das crianças.

Nesta instituição existe ainda, uma receção, uma sala multifunções (salão de acolhimento das crianças antes das 09h, sala de expressão físico-motora), um espaço exterior comum às duas valências (creche e pré-escolar), piscina, um gabinete da direção, uma sala de reuniões, instalações sanitárias para os docentes e não docentes, um refeitório e uma cozinha.

O refeitório é utilizado pelas crianças de creche e de pré-escolar, e ainda por toda a equipa da instituição (educadoras, auxiliares, cozinheiras e rececionista). Este espaço é

composto por um salão grande (refeitório), duas despensas, duas casas de banho e um quintal pequeno. Existe também uma porta que dá acesso ao espaço comum à valência de pré-escolar e à sala multifunções.

Quanto ao espaço exterior, como referi anteriormente, é comum às duas valências de creche e pré-escolar, em que o acesso por parte da creche é realizado a partir de cada uma das salas (que tem portas de vidro para o exterior). Este espaço foi pensado para que as crianças pudessem levar as suas brincadeiras da sala para o exterior, não esquecendo a interação que existe entre as crianças de diferentes idades quando estas se juntam em atividades comuns. Deste modo, o espaço exterior é composto “[por] pneus, os golfinhos e dois escorregas (fixos)” (nota de campo do dia 14 de fevereiro de 2020). Para usufruto das crianças de creche existe um escorrega pequeno (movível), brinquedos da sala que poderiam levar para o exterior e um pavimento sintético.

A piscina, Tanque de adaptação e iniciação ao meio aquático, era um espaço destinado à realização de atividades (uma vez por semana) que permitem estimular o desenvolvimento da criança dentro do meio aquático. A utilização deste espaço só é permitida em pequenos grupos de crianças e com o acompanhamento de 3 adultos, professor/a de natação que se encontra dentro da piscina, a auxiliar ou educadora que se encontra na parte exterior da mesma e outra que se encontra no balneário. Devido à situação pandémica, a utilização deste espaço foi temporariamente suspensa, e deste modo, para uma melhor organização, foi definido pela coordenadora da instituição os dias e as horas que as salas de Creche e Jardim de Infância, podiam ir para o exterior e usufruir do espaço para exploração livre de água, piscina no exterior, entre outras explorações. Na sala onde estagiei o dia dedicado a esta atividade era à sexta-feira no horário da parte da manhã; no entanto, apesar de existir um horário estipulado, poderíamos adaptar com as outras salas.

Na parte da manhã, as crianças tinham oportunidade para brincar (antes do acolhimento) na sala multifunções, ou no pequeno espaço exterior que dá acesso às salas de pré-escolar e à sala multifunções. No entanto, o tempo de brincadeira neste contexto é limitado, uma vez que as crianças só brincavam quando chegavam à creche, ou após alguma atividade. As crianças podem usufruir da maioria dos espaços da instituição, podendo também ter contato e brincar com as crianças dos outros grupos.

Importa ainda referir que durante a minha prática, que ocorreu entre o mês de fevereiro e o mês de julho de 2020, devido à situação da pandemia da Covid-19 realizámos apenas uma saída à Biblioteca da Horta das Figueiras.

3.1.1.2. Caraterização do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche, antes do confinamento era composto por 18 crianças e depois do confinamento passou para 19 crianças (11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) com idades compreendidas entre um e dois anos.

Considero importante frisar que em relação ao número de crianças presentes na sala e segundo o que está descrito na Direção-Geral Da Ação Social, o grupo não deverá exceder as 10 crianças. Neste caso, este grupo era superior ao permitido pela lei.

Importa perceber que este tipo de situações prejudica o bom funcionamento e uma educação de qualidade, uma vez que tanto nas próprias atividades, quer nos momentos de rotina, higiene, alimentação e sesta, era mais difícil dar resposta a todas as crianças como queria. O momento de higiene, era sempre muito agitado, tal como o momento de alimentação, no entanto as auxiliares das outras salas ajudavam quando era necessário, permitindo assim dar resposta às necessidades de todas as crianças. Apesar de difícil, tentei sempre proporcionar estes momentos de uma forma tranquila, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades em todos os momentos do dia.

De seguida temos uma tabela com a caraterização do grupo, relativamente à idade e ao género. Visto que algumas crianças após o confinamento não regressaram ao colégio, irei colocar a verde as crianças que foram e a laranja as crianças que até ao último dia do estágio não foram (dia 10 de julho de 2020).

Tabela 1- Caraterização do grupo de Creche

Referência dos nomes no relatório	Idade	Género	Regresso ao colégio
B.A.	2 anos, 7 meses	F	22 de junho
B.F.	2 anos, 4 meses	F	9 de junho
B.P.	2 anos, 8 meses	F	9 de junho
D.S.	2 anos, 4 meses	F	
E.A.	2 anos, 8 meses	F	
F.B.	2 anos, 4 meses	F	9 de junho
F.F.	2 anos, 1 mês	M	
Í.R.	2 anos, 5 meses	F	9 de junho

J.S.	2 anos, 8 meses	M	
J.M.	2 anos, 4 meses	M	
L.B.	2 anos, 10 meses	F	
L.O.B.	2 anos, 5 meses	M	9 de junho
L.P.	2 anos, 6 meses	M	9 de junho
M.I.	2 anos, 9 meses	F	9 de junho
M.L.R.	2 anos, 5 meses	M	9 de junho
M.E.	2 anos, 4 meses	F	
M.D.M.	1 ano, 10 meses	F	9 de junho
M.M.R.	2 anos, 6 meses	M	9 de junho
S.S.	2 anos, 6 meses	M	9 de junho

Nota: As idades anteriormente mencionadas foram registadas tendo como referência o dia 16 de junho de 2020.

Todas as crianças deste grupo frequentam a instituição desde o berçário, tendo sido acompanhadas pela educadora cooperante e por várias auxiliares de ação educativa. No início da minha intervenção estava com uma auxiliar de ação educativa, e pouco tempo depois fez parte da equipa outra auxiliar que já fazia parte da instituição. É de salientar que apesar da equipa ter sofrido diversas alterações, as crianças adaptaram-se facilmente, não existindo quaisquer problemas. Quanto à minha presença, a equipa de sala incluiu-me rapidamente em toda a rotina, valorizavam o meu esforço e trabalho realizado naquela instituição.

Durante a minha prática e portada nas minhas observações e notas de campo, apercebi-me quais eram os principais interesses do grupo. Foi-me possível observar que as crianças gostavam muito de ouvir histórias, brincar e explorar as diversas áreas; apresentavam maior interesse pelo espaço exterior, onde brincavam na relva e por vezes descobriam pequenos animais nas paredes ou no chão e chamavam-nos logo para que vissemos. São crianças muito curiosas, demonstrando curiosidade pelo mundo que as rodeia, rapidamente surgia um diálogo sobre o animal em questão, brincavam com pneus, folhas, paus, bolas e no escorrega. O grupo tinha a hipótese de explorar e brincar com areia e água. Apresentavam interesse também em participar nas tarefas diárias e semanais, oferecendo-se com frequência para distribuir as águas, marcar o tempo, entre outras.

Relativamente à ação educativa, a educadora cooperante não seguia nenhum modelo pedagógico específico, no entanto, no projeto curricular de sala refere que tem

em conta os objetivos da educação pré-escolar, expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A educadora acredita que é fundamental ter em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. Defende também que devemos incentivar e valorizar os progressos da criança, respeitando a sua individualidade (Projeto Curricular de Sala, 2019).

3.1.2. Do diagnóstico à intervenção em Creche

No presente subcapítulo é possível encontrar a informação relativamente à minha ação acerca da dimensão investigativa no contexto de Creche. Começarei por dar a conhecer a perspetiva da educadora cooperante em relação ao brincar, de seguida apresento o tempo/espço e os materiais presentes neste contexto, os vários papéis que tive no brincar da criança, e por fim, uma reflexão sobre a minha intervenção neste contexto.

3.1.2.1. A perspetiva da educadora cooperante

De forma a conseguir analisar a importância que a educadora cooperante atribui ao brincar e compreender quais são as estratégias utilizadas para potenciar o brincar das crianças, realizei uma entrevista. Deste modo permitiu-me recolher dados para a minha investigação, conseguindo dar resposta a dois dos objetivos estabelecidos, previamente com o apoio da minha orientadora, sendo eles “Analisar a importância que o educador atribui ao brincar” e “Analisar e compreender as estratégias utilizadas pelo educador de infância no brincar da criança”. Para além de ser importante para o desenvolvimento desta investigação, permitiu adaptar a minha ação educativa.

Relativamente à perspetiva da educadora cooperante no que diz respeito ao brincar, esta considera que o brincar “é a forma mais natural da criança aprender” (UR_C [2]), o que vai de encontro à perspetiva de Marques (2019). Do mesmo modo, considera que é um ato espontâneo da criança, e faz uma associação positiva entre as emoções e os pensamentos, como podemos verificar:

Educadora cooperante “[...] é espontâneo, é divertimento, alegria e satisfação” (UR_C [3]). Refere também que o brincar “faz parte do quotidiano da criança e deve ser assumido com seriedade pelo adulto, dadas as possibilidades que este pode potenciar”. (UR_C[4]).

A educadora partilha a opinião que através do brincar a criança expressa-se, imagina e recria situações e explora o mundo (UR_C[6]), sendo que esta perspetiva é igualmente defendida por Spodek & Saracho (1998) e Silva & Sarmiento (2017).

No que diz respeito à brincadeira, a educadora cooperante considera que existem dois modos de brincar, “[...] a brincadeira livre e a brincadeira estruturada” ([UR_C(7)]).

A brincadeira livre a criança decide todos os aspetos, ou seja, “tomam decisões sobre aquilo que querem fazer e quais os brinquedos ou materiais que pretendem utilizar” ([UR_C[8]), quanto à brincadeira estruturada, é “proposta pelo educador [onde] envolve regras e o cumprimento das mesmas ([UR_C[9])”. Esta perspetiva é defendida por Ferland (2006), onde refere que as brincadeiras estruturadas possuem regras sejam elas simples ou complexas, e é fulcral que as crianças respeitem e compreendam.

Quanto ao facto de existir na sua planificação diária um momento destinado ao brincar, a educadora cooperante referiu que: “Existe sempre. Durante este momento, procuro supervisionar a brincadeira sem fazer imposições, por vezes preparo o espaço, disponibilizo os materiais, mas a criança é que define o que pretende fazer” ([UR_C[39]).

É importante compreendermos quais são as possibilidades que o brincar traz a nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A educadora considera que o brincar contribui para o desenvolvimento da criança; é através da brincadeira que a criança “(...) apropria-se da realidade, desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas e arrisca, tornando-se progressivamente mais autónoma” ([UR_C[10]).

A educadora referiu ainda que o “o ato de brincar estimula o desenvolvimento global das crianças” (UR_C[19]), potenciando deste modo diversas aprendizagens a nível “[...] cognitivo, pessoal, social, afetivo, motor e linguístico” (UR_C[19]). Com base nesta perspetiva é possível constatar que a mesma reconhece todas as aprendizagens que o brincar fomenta, seja a nível cognitivo, social, emocional e motor (Ferland, 2006; Marques, 2019; Neto, 2017, 2020; Samulski, 1997).

No que diz respeito à visão da educadora cooperante sobre a organização do espaço e materiais, a mesma considera que a “organização da sala e os materiais facilitam a brincadeira” (entrevista semiestruturada UR_C [27]), tal como é defendido por Spodek & Saracho (1998).

Gralik et al (2014) e Ortega et al (2016), defendem que o modo como o ambiente educativo está organizado permite que as crianças manipulem, explorem os recursos e possibilita que existam inúmeras brincadeiras. A educadora cooperante refere ainda que “[...] a sala está organizada e dividida por áreas de interesse, pelo que quando as crianças querem brincar sabem onde o podem fazer e onde estão os materiais” (entrevista semiestruturada (UR_C [28])).

Segundo Hohmann & Weikart (2011):

“Definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar” (p.165).

A educadora referiu que organizou o espaço segundo as informações que tinha recolhido do grupo da sala anterior, onde observou que seria importante inserir a “[...] área da casinha, a área dos livros e a área das explorações para possibilitar outro tipo de experiências. Esta reflexão permanente sobre a funcionalidade dos espaços permite-me ir modificando esta organização de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (UR_C[30]).

De acordo com a minha observação, a opinião da educadora não foi ao encontro do que observei durante o momento de estágio. As áreas tinham alguma carência de materiais.

Relativamente à sua ação, a educadora cooperante refere que durante o momento da brincadeira, gosta “[...] de observar as brincadeiras para recolher informações. Contudo, procuro agir de acordo com a situação. Há momentos em que as crianças me procuram para brincar com elas, outros em que sou eu que tomo a iniciativa de me juntar à brincadeira para criar alternativas ou gerir conflitos.” (UR_C[20]). Podemos deste modo, verificar que a educadora considera que é necessário dar espaço para que as crianças brinquem e explorem autonomamente sem ser necessária a intervenção direta do adulto, o que vai de encontro à perspetiva de Spodek & Saracho, (1998) e Ferland, (2006).

Refere também que quando participa nas brincadeiras, “[...] procuro valorizar, apoiar e desafiar a criança” (UR_C[22]); “[...] procuro estar disponível para o grupo, tentando observar aquilo que está a acontecer” (UR_C[23]); “[...] Valorizo o comportamento da criança quando vejo que demonstrou empatia pelo par, quando vejo que são persistentes na procura de estratégias para se superarem, apresento alternativas e demonstro outras formas de fazer” (UR_C[24]).

3.1.2.2. O espaço/tempo e os materiais no brincar da criança

De maneira a relacionar a organização espacial e os materiais, com o brincar das crianças, irei mencionar os aspetos que considero mais significativos, bem como cumprir os objetivos “Compreender as condições espaço-temporais para o brincar na vida das crianças, em contexto de Creche” e “Compreender de que forma o espaço e os materiais condicionam as possibilidades de brincadeira da criança”.

Para que seja possível ter um brincar e qualidade é necessário ter em conta toda a organização do ambiente educativo. Tal como Talbott e Frost (1989), citado por Hohmann & Weikart, 2011, afirmam “Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir” (p.161).

Início a apresentação do espaço e dos materiais presentes na sala de creche, devido à importância que estes têm na vida das crianças. É importante que o educador disponibilize materiais com qualidade para que seja possível permitir às crianças novas aprendizagens e significados. Este local deve ser flexível, deve de existir mudanças sempre que necessário, deve ser um local seguro, e potenciador de brincadeiras.

Relativamente à organização espacial, a sala apesar de ter ficado com alguma carência no que diz respeito aos materiais devido à pandemia, inicialmente encontrava-se organizada por áreas que estavam identificadas com um cartão plastificado colocado na parede, sendo elas: (1) área da casinha, (2) área dos livros; (3) área dos jogos e construções; (4) área da garagem, (5) área das explorações e (6) área do tapete, porém não irei dar destaque à mesma pois apenas era um local de encontro para conversas, comunicar, partilhar experiências e ouvir histórias.

Área da Casinha: Inicialmente (antes da pandemia) tinham disponíveis diversos recursos tais como: uma mesa com cadeiras; um cesto com roupas- panos, tecidos, lenços; bebês; peluches; um fogão; um forno, lava-loiças e uma prateleira incorporada para guardar utensílios de cozinha (pratos e copos de plástico). Depois da pandemia, foram retiradas as roupas, peluches, ficando apenas os restantes materiais. Apesar deste espaço ter ficado com poucos materiais e não ser particularmente rico, as crianças procuravam bastante esta área. Seria fundamental que esta área tivesse uma maior riqueza dos materiais estimulando deste modo a criatividade e imaginação das mesmas.

Em conversa com a educadora e dada à fase pandémica que atravessávamos, não me foi possível colocar novos materiais. Inicialmente era para introduzir: alguns adereços, roupas, tecidos com várias texturas e utensílios para a cozinha, de modo a disponibilizar materiais do quotidiano próximo das crianças. Todavia devido à situação pandémica só foi possível introduzir os materiais mencionados na nota de campo abaixo.

“Depois de falar com a educadora e de maneira a enriquecer e tornar mais apelativa esta área, introduzi alguns recursos, sendo eles: pratos; frigideiras; talheres- garfos, colheres, comida de brincar; algumas embalagens, entre outros. Importa referir que todos estes materiais são de plástico, o que facilitava a sua higienização.”

Nota de campo dia 06 de julho de 2020



Figura 2- Área da Casinha

Esta área era uma das preferidas das crianças uma vez que proporciona inúmeras brincadeiras e experiências potenciando deste modo o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, tal como, Formosinho, et al (2011, p.48) afirma que “[...] a área do faz de conta [ou seja, a área da casinha] precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades [...]”.

Distanciando-me da prática, ao disponibilizar estes materiais, permiti a exploração e a sua transformação funcional, ou seja, potencieei a brincadeira social visível através da imitação e recriação do quotidiano da vida da criança.

O espaço deve ser organizado em função dos objetivos que pretendemos atingir, sendo importante que a sua organização seja um processo dinâmico e contínuo. Relativamente a isto, a educadora cooperante referiu que o facto de refletir “[...] permanente sobre a funcionalidade dos espaços permite-me ir modificando esta

organização de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (entrevista semiestruturada UR_C [35]), o que vai de encontro à perspectiva de Dodge e Frost (1986 citado por Dempsey & Frost, 2002), que defendem que é importante que os/as educadores/as através da interação que têm com as crianças durante o momento de brincadeira e da observação que realizam diariamente, façam alterações nos materiais e recursos de maneira a que as crianças tenham interesse e mais oportunidades de brincadeiras. No entanto, durante o decorrer do estágio não me foi possível verificar mudanças feitas pela educadora a nível do espaço e materiais na sala.

Área dos Jogos e Construções: Continha inicialmente uns degraus onde as crianças podiam subir; tinha um armário com diversas divisões, onde tinha uma caixa com os legos e jogos de encaixe. Depois da pandemia, os degraus e o armário foram retirados ficando apenas alguns jogos de mesa e legos.

Após a minha observação, considero que poderiam existir outro tipo de materiais, como por exemplo blocos de madeira de diversos tamanhos, o que não me foi possível introduzir devido à situação pandémica. Esta área era apreciada pelas crianças uma vez que gostavam de tirar os legos dentro da caixa e colocar no chão, conseguindo ver todas as peças para as suas explorações. Nesta área os materiais eram maioritariamente estruturados, o que apresentavam apenas uma função.

Reflexão, nota de campo de 15 a 19 de junho de 2020



Figura 3- Área dos jogos e construções (antes e depois)

Refletindo agora sobre a minha prática considero que tinha sido enriquecedor inserir nesta área materiais de grande dimensão, tais como caixas de sapatos, materiais (colchões, blocos) em espuma, que permitissem a sua exploração e construção de estruturas bem como situações de dramatização.

Área da Garagem: Nesta área, existia uma rampa onde as crianças subiam e desciam, utilizavam-na também para brincarem com os carros; existia uma caixa com vários meios de transporte (grandes, médios e pequenos); um cão com um cordel e um cavalo grande onde as crianças colocavam-se em cima e podiam andar pela sala. Durante a pandemia, esta área deixou de existir pois tivemos de retirar os materiais existentes, ficando apenas o cavalo.



Figura 4- Área da garagem (antes e depois)

Nesta área as crianças poderão ter contato com diversos materiais como carros e animais, no entanto dado aos poucos recursos esta área potenciava poucas brincadeiras. Após o regresso do confinamento esta área deixou de existir uma vez que a educadora teve de retirar os materiais existentes.

Reflexão, nota de campo de 9 a 12 de junho de 2020

Área das Explorações: Esta área está destinada à experimentação e exploração de diferentes materiais e recursos, como por exemplo, paus, água, areia, folhas, entre outros. Existia uma mesa com duas divisões que continha copos de diversos tamanhos, passadores, colheres, taças, regadores, entre outros.



Figura 5- Área das explorações

Considero que para que existisse uma melhor qualidade do brincar nesta sala, era importante que houvesse maior diversidade de materiais nas áreas pois tinha alguma

carência a nível dos recursos. Ainda existiu outra condicionante, fruto da contingência do período pandémico, houve a necessidade da redução dos materiais existentes na sala já anteriormente mencionados, e conseqüentemente surgiu a impossibilidade de colocar materiais não estruturados diversificados e de qualidade.

O que foi falado com a educadora cooperante inicialmente era realizar algumas alterações nos espaços de brincar, através da introdução de novos materiais e recursos de maneira a potenciar novas experiências e contribuir para uma maior qualidade do brincar das crianças. Com esta alteração, tinha como objetivo potenciar novas brincadeiras, perceber qual a reação das crianças com a introdução de novos materiais, e observar o que surgiria nas mesmas. No entanto, em função de todos os constrangimentos e restrições não me foi possível realizar alterações no espaço. Foquei-me então na observação do brincar e nas suas potencialidades na vida das crianças.

Relativamente ao espaço exterior, este é também um espaço educativo, uma vez que apresenta potencialidades e oportunidades educativas ao ar livre, o que é muito prazeroso e saudável.

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

Refletindo, acerca desta citação mencionada anteriormente, e baseando-me na minha observação direta durante a minha prática, posso afirmar que o espaço exterior é adequado, possuindo materiais que apelam à criatividade e imaginação das crianças, promovem o movimento e exploração, tendo sempre em conta a segurança de todos; assim, neste espaço podemos encontrar pneus de diversos tamanhos, escorregas, bolas, entre outros.

Este espaço exterior (quintal) era muito apreciado pelas crianças, quando permitido pela educadora cooperante as crianças podiam brincar neste local. As crianças corriam, brincavam com os pneus (quando a educadora disponibilizava). Não só

utilizavam os recursos materiais disponíveis como também usufruíam da amplitude deste espaço e dos recursos da natureza, como por exemplo folhas, pauzinhos.



Figura 6- Espaço exterior

Segundo Silva, et al., 2016, p.29, “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”. Assim, o educador deverá planejar a rotina diária de uma forma flexível e dinâmica, promovendo assim a aprendizagem ativa das crianças.

Deste modo, apresento de uma forma mais pormenorizada a rotina da sala onde o brincar estava presente:

Tabela 2- Horários e Rotinas em Creche

Horários	Rotinas
08h30 – 09h00	Entrada na sala (brincadeira livre nas áreas)
09h00	Reforço da manhã
09h30-10h30	Reunião de grupo / atividades (brincadeira livre)
10h30	Higiene
11h	Almoço
12h15-14h30	Sesta / Higiene
15h	Lanche
16h	Reunião de grupo/ Atividades (brincadeira livre)

Os momentos do brincar existiam após as atividades estipuladas pela educadora cooperante, conforme podemos verificar na tabela. É importante referir que os momentos de brincar não constavam na planificação da sala. Nem sempre era assegurado este direito

na rotina diária, no entanto, a educadora por vezes propunha atividades que permitiam que as crianças explorassem e brincassem, incluindo brincadeiras nas áreas da sala ou no exterior (quintal).

3.1.2.3. Papéis do/a educador/a no brincar da criança

Ao longo da minha intervenção e do desenvolvimento desta investigação-ação, foi possível compreender os diversos papéis que um/a educador/a de infância pode ter face ao brincar da criança em contexto educativo. Importa referir que ao longo das minhas intervenções, dei às crianças o tempo que precisavam para brincarem, explorarem, descobrirem os materiais que estavam à sua disposição. Deste modo, importa destacar com exemplos o papel do educador de infância nos momentos do brincar.

3.1.2.3.1. Observação e análise de situações do brincar

Neste subcapítulo, pretendo descrever e analisar alguns dos momentos que ocorreram durante a minha prática, tendo por base alguns tópicos:

- A relação entre as crianças e/ou com o adulto no brincar;
- O papel do adulto no que diz respeito aos vários papéis que assume no brincar da criança.

As notas de campo que apresento, de seguida retratam a minha intervenção e observação nas práticas educativas durante os momentos do brincar.

1º momento: Nota de campo dia 20 de fevereiro de 2020

As crianças foram para o exterior. Coloquei os pneus de vários tamanhos para que pudessem brincar. A B.P. (2 anos e 2 meses) e a B.A. (2 anos e 7 meses) colocaram os pneus em fila dizendo que estavam no autocarro (figura 7).

A B.P. colocou um outro pneu em cima do colo afirmando que era uma cadeira pequena da mana.

B.P. “Vamos no carro grande buscar a mana!” – referindo-se ao autocarro.

A B.A. abanou a cabeça concordando com o que a B.P. estava a dizer.

O S.S. (2 anos e 6 meses) observou a brincadeira das colegas e começou a reunir pneus pequenos e colocou-os uns em cima dos outros (figura 8), fazendo ao mesmo tempo a contagem, “um, dois...”. De seguida mais crianças juntaram-se à brincadeira tentando colocar os pneus em cima uns dos outros.



Figura 7- A B.P. e a B.A a brincar com os pneus



Figura 8- S.S. a brincar com os pneus

Nesta situação podemos observar que esta brincadeira surgiu com espontaneidade por parte de duas crianças. Disponibilizei os pneus que estavam na parte de jardim-de-infância para que as crianças pudessem brincar.

A B.P. começou por criar o cenário da sua brincadeira, referindo que estava no “carro grande” referindo-se ao autocarro, isto porque de manhã costumava ir sempre com a mãe de autocarro para a instituição. Aqui podemos observar um brincar simbólico ou faz-de-conta, uma vez que as crianças dão um outro significado aos pneus.

O S.S. observou a brincadeira e começou por reunir pneus pequenos iniciando a sua brincadeira. Conforme ia colocando os pneus uns em cima dos outros ia contando até três. O outro pneu para além de ficar mais alto caíam pois não ficavam alinhados. Ao longo desta brincadeira, as crianças tentavam arranjar soluções para os pneus não caírem, desafiando-se assim a elas próprias. Faziam à vez para ver quem conseguia colocar os pneus sem que os deixasse cair. Quando uma criança tentava as outras observavam, e quando não caíam diziam “Boa”, batendo palmas. O S.S., a M.I (2 anos e 9 meses) e B.P. (2 anos e 8 meses) ajudavam os amigos a contar. Enquanto realizaram esta brincadeira não tive qualquer tipo de intervenção, no entanto observei todo o desenrolar da brincadeira.

Podemos verificar a cooperação que existe entre as crianças, as aprendizagens e as competências que estão a desenvolver como é o caso da comunicação, a expressão motora, a matemática que aconteceu de forma natural e espontânea. Notei a satisfação das crianças durante esta brincadeira, por terem a oportunidade de estarem no espaço exterior (quintal), por tomarem as próprias decisões e escolherem o que querem fazer durante as brincadeiras. Para além disto, o brincar simbólico possibilita que as crianças

imaginem e criem cenários mesmo estando na creche. Considero que estes materiais podiam estar sempre disponíveis no espaço exterior.

2º momento: Nota de campo dia 6 de junho de 2020

A M.I. (2 anos; 9 meses) e a B.P. (2 anos e 8 meses), foram para o fogão e levaram uma frigideira, milho, salchichas, ovo, colher e pratos.

Estavam a misturar os ingredientes, aproximei-me e disse-lhes: “O que estão a fazer?”

M.I.: “O almoço?”

B.P.: “Sim, um almoço muito bom”.

M.I.: “Salsichas, milho e ovo. A mãe faz”

Eu: “Faz? É muito bom, eu gostava de provar, posso?”

B.P.: “Sim, já está pronto”. Entretanto colocou no prato e deu-me para eu provar.

Eu: “Hum... está muito bom!”

Beatriz P. “Sim, está bom”.

Entretanto a Í.R. (2 anos e 5 meses) estava com um bebé ao colo, aproximou-se de nós e disse-me: “bebé”

Eu: “É um bebé Í...”

Í.R.: “Chora muito”

Eu: “Se calhar está com fome”

M.I. “Sim, sopa!”

Í.R. “Banho” pegando no cesto

Eu: “Queres dar banho ao bebé?”

B.P. “Água e sabão, não tem”- fazendo o gesto

Eu: “Como não temos aqui pode ser com uma toalhita?”

B.P. “Sim!”



Figura 9- A M.I e a B.P. a brincarem na área da casinha

Nesta situação podem ser observadas três crianças, envolvidas num brincar simbólico que surge de uma forma espontânea, onde trazem o seu mundo imaginário para o mundo real. Como podemos verificar, uma das crianças, Í.R. encontrava-se também por

perto a brincar. No entanto, mostrou-se atenta à brincadeira que estava a decorrer e acabou por se juntar.

Num primeiro momento potencieei o brincar através da introdução de alguns materiais na área da casinha (anteriormente referidos). Observei a brincadeira e aproximei-me após algum diálogo entre as crianças. Analisando a situação, concluo que podia ter questionado as crianças: “Como podemos dar banho ao bebé?”, em vez de ter sugerido logo: “pode ser com uma toalhita?”, permitindo que a criança conseguisse encontrar soluções para as situações do brincar. É realmente importante que não limitemos a criatividade das crianças, devendo deixar que sejam elas a decidir o que fazer nas brincadeiras. Esta foi uma das minhas aprendizagens, na medida em que pretendo não limitar as brincadeiras das crianças dando liberdade para que solucionem as suas inquietações, sendo que devo ter em atenção o enriquecimento e estímulo da imaginação para que através do questionamento as crianças procurem soluções.

3º momento: Nota de campo dia 9 de junho de 2020

O M.M.R. (2 anos; 6 meses) andou pela área da casinha e passado um tempo decidiu colocar dois bebés em cima da mesa. Começou por conversar com um dos bebés, dizendo: “mano não chora, estou aqui”. (figura 10). Posteriormente agarrou no bebé mais pequeno e estava a abaná-lo lentamente para o tentar acalmar.

O L.P. (2 anos; 6 meses) depois de observar esta brincadeira, aproximou-se e disse que o outro bebé estava sozinho, fazendo-lhe um carinho na perna.

O M.M.R. continuou a brincadeira juntamente com o L.P.



Figura 10- M.M.R. a brincar com os bebés

Esta brincadeira decorreu no espaço da casinha e surgiu por parte de uma criança, tendo posteriormente aparecido outra. Desde cedo as crianças começam por realizar brincadeiras simbólicas, sendo que deste modo trazem situações reais da vida quotidiana para as suas brincadeiras. Neste sentido, foi-me possível observar que o M.M.R. estava a

brincar sozinho sem interagir com outra criança que se encontrava na mesma área. Moyles, (2006), refere que este modo de brincar sociodramático “(...) envolve necessariamente um ou mais parceiros” (p.26).

Nesse sentido, foi-me possível observar que alguns dos objetos que rodeiam as crianças, permitem-lhes imaginar e imitar ações do quotidiano, tais como o cuidado a ter com os bebés. Esta situação aconteceu provavelmente porque o M.M.R. tinha tido um irmão há pouco tempo e falava muito nele. Refletindo acerca desta observação, posso concluir que as crianças estão bastante envolvidas na brincadeira. Não tive qualquer tipo de intervenção direta durante a brincadeira, observei o desenrolar e as interações entre as crianças. Para que estas brincadeiras possam acontecer é necessário que o educador garanta tempo livre para que as crianças consigam brincar.

4º momento: Nota de campo dia 16 de junho de 2020

A B.P. (2 anos; 8 meses) colocou-se dentro de um cesto e a M.I. (2 anos; 9 meses) tentou puxar o cesto para que pudesse levar a B.P. Como estava pesado a M.I. chamou-me e disse: “não consigo, está pesado”. Inicialmente estava a tentar empurrar o cesto na parte de trás, mas como estava pesado e começou a escorregar, decidi ir para a parte da frente e puxar com uma mão. Sugeri que tentasse puxar com as duas mãos, em vez de ser só com uma. De seguida questionei: “Onde é que vão?”

B.P. “À rua...”

Eu: “Ah vão? E o que vão fazer?”

B.P. “Às compras! Comprar bolachas, fruta, sopa...”

Eu: “Sim, podes comprar muitas coisas... mas como é que vais pagar?”

B.P. “Com papel... dá!”- referindo-se ao dinheiro.

Eu: “Ah... vais pagar com dinheiro”. Fui então buscar uma folha, cortei-a em bocadinhos pequenos e dei à B.P.

Entretanto a B.P. disse-me que eu era a senhora do supermercado. Sentei-me no chão e disse-lhe que passava as compras.

A M.I. veio ter comigo, deu-me os vários materiais, eu passava fazendo o barulho “pi” e a B.P. arrumava no cesto.

Posto isto a B.P. ia embora com o “dinheiro” e eu referi que tinha de pagar as compras, eram 3 papéis.

A B.P. contou então os papéis e deu-me, agradeceu.



Figura 11- A M.I. a levar a B.P. no cesto para as compras

Nesta situação podem ser observadas duas crianças que estão envolvidas num brincar simbólico que surge de forma espontânea. Começou a partir de uma ida às compras, e partir daqui surgiu uma ação imaginária, em colaboração com a outra criança. É interessante referir que todo o cenário foi imaginado pelas crianças. Deste modo, podemos observar que é baseada numa situação real, que as crianças já vivenciaram, e que estão a representar imaginariamente. Considero que nesta brincadeira as crianças desenvolveram competências pessoais e sociais.

Inicialmente observei o que a B.P. estava a fazer e achei pertinente intervir de modo, posso concluir que a minha intervenção foi importante pois a partir da sugestão da B.P., existiu um fio condutor para o desenvolvimento desta brincadeira. Participei com sugestões e desempenhei um papel importante no sentido de orientar a importância do valor dos produtos pois questionei “como é que vais pagar?”. Considero que ao convidar a criança a pensar e a encontrar as respostas é a melhor intervenção, pois ao não lhe dar diretamente a solução favoreço o papel ativo da criança no seu próprio processo de aprendizagem, porém, isto não invalida que o educador dê sempre sugestões nas brincadeiras.

5º momento: Nota de campo dia 19 de junho de 2020

Já no exterior coloquei os regadores no chão, e os alguidares também; mostrei as esponjas secas, coloquei dentro da água e deixei que as crianças explorassem e brincassem com a água.

A M.I. disse-me “oh, caiu a água Susana”

Eu: “Sim, se apertarmos a esponja a água cai”

A Í.R. aproximou-se dos alguidares, observou e sem tocar na água inclinou-se. Aproximei-me dela, agarrei numa esponja e mexi na água. A Í.R. após observar fez o mesmo, começando por mexer na água e depois nas esponjas que estavam lá dentro.

As crianças viram que um regador deitava mais água (o que tinha mais furos), e outro que deitava menos água, o que tinha apenas um furo.

A F.B. veio ter comigo e disse que queria lavar as mãos que estavam sujas, pegando no regador.

Eu disse: “Pode ser com o regador sim”

Colocou as duas mãos e com o regador deitei água nas suas mãos. As crianças ao observarem o que estava a fazer quiseram colocar as mãos debaixo do regador para que eu molhasse. Passando depois a serem elas a fazê-lo.



Figura 12- Brincadeiras no exterior com água

Tendo como referência Kitson (1997), o educador deve potenciar e disponibilizar materiais de qualidade que potenciem o brincar de modo a ampliar as aprendizagens, o desenvolvimento e interesse de cada criança. Nesta linha de pensamento é importante termos presente nas nossas práticas que brincar, explorar e descobrir envolve todo o meio, mas também os materiais que disponibilizamos, não sendo necessariamente em excesso, pois o mais importante não é a quantidade, mas sim a variedade e qualidade.

Ao longo desta intervenção privilegiei o brincar livre dando-lhes o controlo das suas brincadeiras, reconhecendo deste modo a importância para o desenvolvimento das capacidades da criança e, conseqüentemente, para o seu crescimento pessoal, na medida em que lhes proporcionei experiências e descobertas apropriadas para a sua idade.

Esta brincadeira permitiu que as crianças, explorassem os diferentes materiais que tinham à disposição (regadores, esponjas), mexessem na água, houve também o sentido

de partilha entre as crianças, pois só havia dois regadores e algumas esponjas onde tinham de partilhar.

Efetivamente durante estes momentos acabavam por surgir conflitos entre as crianças, devido à partilha dos materiais ou brinquedos. Porém vejo estes conflitos como uma mais-valia para o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Em cooperação com as crianças intervenientes tentamos resolver o problema da partilha, incentivando-as a dizer “olha podes pedir ao x se empresta...” se a criança não emprestasse logo, reforçava que “se não empresta, então tens de esperar um pouco... daqui a pouco pedes outra vez”. Evidenciei assim a comunicação, negociação e cooperação. Por vezes, as crianças precisam do nosso apoio, isto não quer dizer que sejamos nós a resolver diretamente os problemas, devemos sim ajudá-las arranjando estratégias para que por si próprias cheguem à resolução.

Remetendo-me para a intervenção em si, considero que foram proporcionadas diversas aprendizagens, assim como foram concebidas várias possibilidades para as crianças explorarem o espaço, bem como os materiais disponíveis de uma forma livre, dinâmica e interativa.

6º momento: Nota de campo dia 23 de junho de 2020

A B.P. (2 anos; 8 meses) pediu-me para fazer um desenho; fui buscar uma folha e os lápis e coloquei em cima da mesa. Após acabar de fazer o desenho, agarrou na folha e foi para a área da casinha, colocou o bebé dentro do cesto e tapou-o com a folha. Observei o que ela estava a fazer. Depois chamou-me, “Olha Susana, o bebé está com frio!”

Eu: “Está? E isso que está em cima do bebé é o quê?” (figura 12)

B.P. “Uma coisa que a minha mãe tem em casa para tapar quando estou com frio”

Eu: “Uma manta?”

B.P. “Sim!” Após este diálogo a M.I (2 anos; 9 meses) juntou-se à brincadeira.

B.P.: “M. vamos levar o bebé”



Figura 13- A B.P. fez uma manta para o bebê

Nesta situação podemos observar uma criança que pede para fazer um desenho, dirigindo-se posteriormente para a área da casinha. Esta brincadeira surgiu exclusivamente por vontade da criança, sem inicialmente qualquer intervenção do adulto. Podemos verificar que existe um brincar simbólico com a inclusão de alguns objetos que representam imaginariamente a vida quotidiana. Esta situação foi muito interessante de observar uma vez que, podemos afirmar que as crianças mesmo com poucos materiais, concretizam as suas brincadeiras através da sua criatividade e imaginação.

Refletindo acerca do papel do educador nem sempre é uma necessidade da criança ter materiais reais ou muitos materiais, pois é possível que possamos convidá-la a pensar o que mais poderia fazer com aquele material, estimulando assim a sua imaginação e criatividade. Considero que a minha intervenção foi apropriada pois observei, valorizei a iniciativa da criança, forneci os materiais que a criança pediu para concretizar o que pretendia durante a sua brincadeira.

7º momento: Nota de campo dia 24 de junho de 2020

O M.M.R. (2 anos; 6 meses) estava a ver um livro e lá dentro tinha uma lupa com um papel vermelho. Começou por passar a folha e deixar a lupa. Passado pouco tempo observei que o M. tinha tirado a lupa que estava no livro, e dirigiu-se para o meio da sala observando tudo com a lupa. Ia falando sozinho e sorria conforme ia vendo as coisas; observou as cadeiras, vários objetos e até uma criança e disse-lhe: “estás vermelho”. Começou por pedir ao L.O.B. (2 anos; 5 meses) que mostrasse a mão e depois que a escondesse, dando assim início a uma brincadeira.

A F.B. (2 anos; 4 meses) observou o que o M.M.R. estava a fazer e quis observar também. Abriu o livro e descobriu outra lupa que estava presa ao mesmo. Observou então as páginas do livro com a lupa, acabando por tirá-la e observar o exterior através da janela. Após a F.B. ter acabado e como tirou o fio da lupa do livro tentou depois colocá-la novamente, não conseguindo prender o fio ao livro acabando por colocá-la dentro do livro, saindo logo de seguida do local.



Figura 14- M.M.R. e F.B. a brincarem com uma lupa

Nesta situação temos uma criança a observar um livro e que encontrou um objeto que lhe causou interesse. Durante esta situação o M. manteve-se sozinho tratando-se então de um brincar livre com um objeto, em que a criança decidiu o que fazer sem qualquer intervenção minha. Ao longo desta situação o M. interagiu com outras crianças, despertando-lhes interesse para observarem os objetos através da lupa.

Mesmo com poucos objetos, mas com muita imaginação, estas crianças manifestaram muito interesse nesta situação. Apesar de eu não ter tido qualquer intervenção, estive atenta a toda a exploração e desenvolvimento da brincadeira.

8º momento: Nota de campo dia 25 de junho de 2020

A B.P. e a Í.R estavam na piscina a brincar. entretanto observei que estavam a colocar água no balde com um copo, entretanto ouvi a B.P a contar “um...dois...” Aproximei-me e perguntei: “Quantas copos com água já deitaste dentro do balde?”

B.P. encolheu os ombros, deitou a água do balde fora e disse: “vou contar, ajudas?”

Eu: “Então vamos contar...”

A B.P. começou a encher o copo e deitou dentro do balde e começamos a contar.



Figura 15- A B.P. a contar

Destaco esta situação uma vez que, podemos observar que através da brincadeira as crianças podem desenvolver diversas competências, neste caso desenvolveram competências matemáticas, sem escolarizar. Encontra-se expressa a ideia de que a construção de noções matemáticas, fundamentam-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das crianças (Silva et al., 2016, p. 73).

Potenciei o brincar disponibilizando diversos materiais que possibilitassem várias explorações. Mantive-me por perto a observar as brincadeiras das crianças e interagi com as mesmas.

9º momento: Nota de campo dia 1 de julho de 2020

A B.P. (2 anos; 8 meses) agarrou numa folha de jornal e num copo que estava na área da casinha, dirigiu-se à mesa e começou a embrulhar o copo e perguntei: “Estás a fazer o quê?” e ela disse-me: “Tapar isto, como a mãe faz. Uma prenda”; e eu disse-lhe: “Para dar a quem?”, respondeu: “Para dar F.B.” que estava ao lado dela. Depois deste diálogo a F.B. (2 anos), quis fazer uma prenda com uma folha de jornal. A B.P. foi buscar uma outra folha de jornal e deu à F.B. Deram continuidade à brincadeira.



Figura 16- B.P. e F.B. a brincar com jornais

A introdução dos jornais na sala surgiu na sequência da leitura de uma história, onde posteriormente as crianças pediram jornais para a sala. Analisando a situação, a disponibilização dos jornais ofereceu um leque diversificado de possibilidades de aprendizagem, quer a nível do desenvolvimento cognitivo, dado que a criança desenvolveu a sua criatividade e imaginação, quando utilizou a folha de jornal para dar a prenda a uma amiga. Existiu também o sentido de partilha e cooperação.

Ao analisar as brincadeiras das crianças é possível percebermos que as crianças construíram diversas aprendizagens em diversos níveis, sendo eles ao nível da oralidade, quando comunicavam uns com os outros, decidiam papéis nas suas brincadeiras, desenvolveram a sua criatividade e imaginação no faz-de-conta. Quando exploravam e brincavam com os recursos naturais, água, areia, pauzinhos na terra, quando davam outro sentido aos objetos para concretizar o que pretendiam nas suas brincadeiras.

Apesar dos poucos recursos existentes e disso influenciar nas brincadeiras das crianças, podemos observar que as crianças através da sua criatividade e imaginação conseguem atribuir outros significados aos objetos que têm disponíveis na sala. Para que

fosse possível as brincadeiras descritas nas notas de campo, tive de organizar o espaço onde as crianças iam realizar as brincadeiras, e disponibilizar os materiais necessários para a mesma. Criei oportunidades educativas que favoreceram a aprendizagem cooperativa. Em relação à postura que assumi durante as brincadeiras, realço o papel de mediadora das aprendizagens que foram realizadas por algumas crianças, estando atenta a todo o processo, de maneira a perceber as suas conceções e o que poderia organizar a partir disso.

Distanciando-me agora da prática, considero que a partir do momento em que me senti mais confiante, consegui adotar um papel no brincar da criança.

3.1.3. Autorreflexão sobre a intervenção

Esta metodologia permite-nos adequar e melhorar a prática educativa de modo a promover o nosso desenvolvimento a nível profissional. Neste sentido, é fundamental analisar todo o meu desenvolvimento pessoal e profissional, de forma a incorporar diversos papéis no brincar das crianças em contexto educativo na minha prática educativa.

Apesar de algumas limitações temporais impostas pelo confinamento (Covid-19) em que decorreu este estágio, considero que teve um significado forte para o meu crescimento pessoal e profissional. Na primeira semana senti alguma dificuldade em interagir com o grupo. Inicialmente houve um grande trabalho da minha parte, uma vez que não me sentia totalmente à vontade para interagir e intervir de uma forma totalmente natural e espontânea com as crianças, com a segurança que demonstrei nas últimas semanas de estágio. Na minha opinião, constituiu uma dificuldade acrescida o facto de este estágio ter decorrido durante a fase pandémica, com uma limitação visual e auditiva imposta pela utilização da máscara, e pelos reajustes na dinâmica das atividades, na restrição dos espaços e dos materiais. Contudo, apesar dos obstáculos encaro estas dificuldades como importantes momentos de aprendizagem, estruturantes para a minha vida profissional e pessoal futura. Devido ao confinamento o estágio foi suspenso. Foi neste momento que aproveitei para refletir acerca da minha prática no contexto, pois tal como afirma Freire (1996), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p.22).

Apesar deste estágio ter sido completamente atípico e o tempo de intervenção ter sido reduzido, foi possível constatar a importância do papel do/a educador/a nas brincadeiras das crianças. Toda a envolvência do/a educador/a no brincar, torna-se extremamente importante uma vez que, para além de organizarem os espaços com

materiais diversificados, adequados sempre às características de desenvolvimento que o grupo se encontra, contribui também para o desenvolvimento integral da criança. Assim, é de extrema importância compreender que quando o/a educador/a se envolve nas brincadeiras das crianças, tem oportunidade de conhecer quais são os seus interesses e necessidades (Moyles, 2002; Silva et al., 2016; Neto, 2017).

Chega a altura de me debruçar sob os objetivos a que me propus no início deste relatório de estágio e no qual me empenhei para conseguir responder ao longo do estágio. Realço que foi importante compreender que o brincar e todo o meio envolvente, desde a organização do espaço/tempo e dos materiais, assim como a toda a observação e intervenção e apoio dos/as educadores/as, influencia os momentos de brincadeira. Quanto à minha intervenção na organização do espaço e materiais, não consegui modificar as áreas, tal como tinha idealizado, uma vez que estávamos a viver o período pandémico (Covid-19), pois existiam muitas restrições. Conforme referido no capítulo 3.1.2.2., apenas me foi possível introduzir alguns materiais que pudessem ser desinfetados. No entanto, apesar de ter conseguido levar alguns materiais e recursos para a sala previamente acordados com a educadora cooperante, como foi o caso da areia, água, regadores, esponjas, pneus, bolas, pratos de plástico na área da casinha, entre outros, não me foi possível introduzir materiais como blocos de madeira, caixas, entre outros. Apesar das áreas terem ficado com alguma carência de materiais, as crianças utilizavam a sua imaginação e criatividade para concretizar as suas brincadeiras. “(...) a falta de recursos para utilizar na brincadeira (brinquedos e materiais de largo alcance) empobrece a experiência da criança” (Machado, 2022, p.90). É importante referir que apesar de terem poucos materiais, o papel do adulto também passa por não dar sempre os materiais reais para que a criança pense o que poderá fazer com um determinado recurso desenvolvendo a sua criatividade e imaginação.

Tendo em conta todas as interrupções que decorreram durante o estágio, o meu período de observação foi curto não tendo a possibilidade de observar a prática da educadora cooperante relativamente ao brincar. A educadora referiu que após o período pandémico iria enriquecer todas as áreas com materiais potenciadores de um brincar de qualidade.

A escolha e disponibilização de materiais é sem dúvida uma das etapas mais importantes de aprendizagem, dado às diversas possibilidades que as crianças exercem, pois podem descobrir, manusear, explorar. Cabe ao educador de infância garantir tempo livre para que o possam fazer, bem como é responsável por organizar o espaço e os

materiais e recursos de qualidade. Este é um fator importante para que a criança tenha oportunidades de escolha livre nas brincadeiras. Outro fator será o apoio do educador nas brincadeiras e os diversos papéis que assumem, devem observar, apoiar e enriquecer as brincadeiras através do questionamento, devem saber quando participar nas brincadeiras, tendo sempre o cuidado para não alterar o sentido da mesma.

Em relação ao tempo, durante o estágio incluí nas minhas planificações momentos destinados ao brincar. O tempo que os educadores disponibilizam para as crianças brincarem é extremamente crucial para o seu desenvolvimento. Vygotsky (1984), não só defende a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, como também acredita que é fundamental para a construção do pensamento das mesmas, e por isso ser tão importante fazer parte integrante da infância.

Ao longo do estágio e da investigação-ação tive em conta todo o meu desenvolvimento profissional, de modo a aprender e melhorar a minha ação, como também a desenvolver uma ação educativa mais direcionada para o papel do educador no brincar da criança, sendo que me apercebi da intensidade que este tema possui.

No que diz respeito às minhas dificuldades, nem sempre foi fácil intervir nos momentos do brincar das crianças, uma vez que, tive receio de ser demasiado intrusiva e modificar o sentido da brincadeira. O educador tem um papel fundamental no brincar, mas é necessário termos consciência e sabermos que as crianças também devem brincar sem ter a intervenção direta do adulto.

Frisa-se que neste contexto, obtive uma maior capacidade de ultrapassar os meus receios e inseguranças emergentes. Após as minhas superações, consegui apoiar e envolver-me nas brincadeiras das crianças; todo o meu envolvimento e ação começou a ser algo tão natural e espontâneo e as crianças também já me procuravam para brincar com elas. Consegui perceber que o apoio e o envolvimento do educador é fundamental nas brincadeiras das crianças, pois para além de interagirmos com as crianças, conhecemos também os interesses e necessidades, enriquecemos as suas brincadeiras, as crianças ficam contentes com a nossa presença, sentem-se valorizadas nesta atividade que é essencial.

A análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante proporcionou-me resultados que permitiram conclusões, no que concerne a um dos objetivos específicos definidos previamente.

Neste contexto apesar da educadora considerar que o brincar é algo fundamental na vida da criança, não me foi possível observar o seu reconhecimento por parte da

educadora cooperante. Por vezes era deixado para segundo plano, sendo que a preocupação eram as aprendizagens adquiridas em atividades propostas pela educadora, deixando o brincar para depois. É necessário “[...] considerar o brincar como um processo que, em si mesmo abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (Moyle, 2007, p.13). Neste sentido e em conversa com a educadora surgiu a preocupação de primeiramente garantir diariamente o direito ao brincar. Desta forma, optei por introduzir na planificação diária um momento destinado ao brincar livre. Com isto considero que o educador deverá assumir o brincar como uma atividade essencial quer no desenvolvimento quer na aprendizagem da criança. Nas minhas intervenções tive sempre em atenção os interesses e necessidades das crianças, tentei promover brincadeiras significativas, brincadeiras com o intuito de existirem novas experiências e explorações.

Saliento, assim, que na minha perspectiva é extremamente importante que o educador observe, apoie, questione e se envolva, sempre com cuidado para não modificar a brincadeira. Deste modo, permite-nos enriquecer as brincadeiras, potenciamos diversas aprendizagens, permite-nos conhecer melhor os interesses e necessidades das crianças (Neto, 2017). Destaco que pretendo continuar a garantir o tempo de brincar, envolver-me e interagir com as crianças durante os momentos do brincar e potenciar um ambiente educativo mais rico e com materiais e recursos de qualidade.

Como considerações finais, considero que esta experiência foi muito enriquecedora uma vez que tive oportunidade de observar e adaptar a minha prática no sentido de desenvolver uma ação educativa mais centrada nos diversos papéis que um educador de infância assume no brincar da criança. Considero que toda esta experiência contribuiu para que adquirisse mais conhecimentos, aprendizagens essenciais para a minha vida futura profissional, sendo que tenho consciência que é necessário estar em constante investigação e reflexão para que possa estar em constante evolução.

3.2. No contexto de Educação Pré-Escolar

3.2.1. Caracterização do grupo e do contexto de intervenção

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-Escolar foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em Évora, tendo atualmente acordos de cooperação com a Segurança Social, o que permite manter-se em funcionamento devido a este apoio. Esta instituição foi fundada em setembro de 2007 por quatro sócios/fundadores e está inserida na União de juntas de freguesia Malagueira e Horta das Figueiras, tendo no total uma área de influência de 22.379 habitantes. Esta zona, possui diversos estabelecimentos, tanto a nível comercial como de ensino, existindo nas suas proximidades cinco escolas primárias e secundárias, bem como sete colégios (jardins de infância, creches e ATL); as crianças que frequentam estes estabelecimentos de ensino, são provenientes de estratos sociais distintos. Relativamente ao nível comercial, esta freguesia possui vários tipos de comércio a retalho superfícies comerciais, fábricas e oficinas, e é composta por duas zonas industriais. No que diz respeito ao nível histórico, existem algumas referências que remontam para a pré-história, encontrando-se principalmente nos moinhos do Alto de S. Bento. Já no que diz respeito ao nível desportivo, é uma zona diversificada onde podemos encontrar clubes de futebol, piscinas municipais e um complexo polidesportivo (Projeto Educativo 2020/21).

Tendo em conta os aspetos anteriormente mencionados, podemos afirmar que a zona é muito diversificada no que diz respeito aos meios socioculturais; e é muito rica do ponto de vista cultural e histórico, apesar de se encontrar localizada numa zona periférica da cidade. A instituição é composta por duas valências, creche (incluindo berçário) e pré-escolar. Deste modo, a instituição agrega regularmente crianças desde os 3 meses até aos 5 anos.

No que diz respeito ao espaço, o edifício é composto por dois andares, sendo que a sala de berçário, e duas de creche se situam no 1.º piso, e as duas salas de pré-escolar ficam no rés-do-chão. É importante referir que as salas de creche têm em comum uma instalação sanitária que se encontra no hall comum a esta valência, onde as crianças com o apoio dos adultos podem realizar as rotinas de higiene; quanto à parte do pré-escolar, cada sala possui uma instalação sanitária, o que permite uma maior autonomia por parte das crianças.

Nesta instituição existe ainda, no hall de entrada, cabides identificados com o nome de cada criança, onde são deixados os pertences essenciais e indispensáveis para as

mesmas, como por exemplo, casacos, medicação necessária, galochas (para quando vão ao exterior e à horta); todos os outros objetos que não são necessários, estão proibidos de entrar. Devido às circunstâncias em que nos encontramos por causa do Covid-19, existem duas funcionárias que à vez, permanecem na porta de entrada para que possam receber as crianças; os pais devem-se manter no exterior da instituição, sendo obrigatório o uso da máscara. As crianças dirigem-se até à funcionária, desinfetam as mãos, passam os sapatos no tapete desinfetante e é medida a temperatura. Existe também um escritório/gabinete da direção, uma casa de banho (adultos), espaço exterior (Pré-Escolar) uma arrecadação; no 1º andar: um refeitório, uma cozinha, uma instalação sanitária (crianças de creche) e uma parte exterior.

O refeitório no 1º andar é utilizado pelas crianças de creche e pela respetiva equipa de creche (auxiliares e educadoras); quanto ao refeitório do rés-do-chão é utilizado pelas crianças de pré-escolar e respetiva equipa (educadoras e auxiliares).

Quanto ao espaço exterior do rés do chão, tal como referi anteriormente é um espaço acessível às duas salas de Pré-Escolar, e é sem dúvida uma parte integrante do ambiente educativo, pois possibilita às crianças inúmeras brincadeiras e oportunidades de aprendizagem. Neste espaço, existem vários recursos sempre disponíveis para que as crianças possam brincar, tais como: triciclos; trotinetes; bolas; pneus; escorregas (um grande e um pequeno); rampa que possibilita que as crianças trepem; blocos de construção; mesa com várias divisões onde as crianças podem realizar experiências como encher e esvaziar, passar objetos de uma divisão para outra. É de salientar que nos momentos de brincadeira livre no exterior, as crianças das duas salas juntam-se, possibilitando existir brincadeiras, interações e experiências que considero importantes para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das mesmas.

Existe também uma horta que é tratada pelas crianças, e pelas educadoras e se necessário poderá existir a intervenção das auxiliares da instituição. Deste modo, existe o contacto direto e regular com a natureza de forma a desenvolver uma consciência ecológica na comunidade educativa. Um outro aspeto importante da horta, é o facto de existir a preservação do meio ambiente, plantam e cuidam da mesma durante todo o ano letivo, e sempre que possível utilizam os alimentos (couve, pimentão, entre outros) na cozinha evitando assim recorrer à compra.

3.2.1.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar, é um grupo com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Inicialmente era constituído por 21 crianças (9 crianças do sexo masculino e 13 do sexo feminino), sendo que quando comecei o estágio não conheci uma criança porque deixou de ir e no mês de dezembro deixou de ir uma outra criança do sexo masculino, passando o grupo para 19 crianças, (6 crianças do sexo masculino e 13 crianças do sexo feminino), como podemos observar na seguinte tabela:

Tabela 3- Caracterização do grupo JI

Referência dos nomes no relatório	Idade	Género
A.N.	3 anos, 7 meses	M
B.F.	3 anos, 9 meses	F
B.P.	3 anos, 3 meses	F
B.R.	3 anos, 7 meses	F
C.B.	3 anos, 5 meses	F
C.M.	4 anos, 3 meses	F
F.C.	4 anos, 2 meses	M
G.B.	3 anos, 6 meses	M
Í.R.	3 anos, 7 meses	F
I.L.	3 anos, 6 meses	F
J.M.	4 anos, 6 meses	M
J.V.	4 anos, 2 meses	F
L.C.	4 anos, 4 meses	F
M.C.	3 anos, 3 meses	F
M.R.	4 anos, 7 meses	F
M.I.R.	3 anos, 11 meses	F
S.P.	4 anos, 4 meses	F
T.R.	3 anos, 11 meses	M
V.N.	3 anos, 9 meses	M

Nota: As idades anteriormente mencionadas foram registadas tendo como referência o dia 2 de fevereiro de 2021.

É importante mencionar que nesta sala existem 10 crianças que estão na instituição desde o berçário, o que faz com que já tenham um conhecimento uns dos outros bastante grande e tenham uma grande cumplicidade, no entanto, relativamente às outras 9 crianças, acompanham o grupo desde 2019. O facto de terem entrado depois, permitiu também que fossem incluídas no grupo de uma forma plena, não verificando deste modo, quaisquer problemas de adaptação no que diz respeito ao grupo, bem como à educadora. No grupo existem crianças referenciadas que recebem apoio de terapia da fala e de apoio em educação especial, com a equipa de Intervenção Precoce de Évora.

No que diz respeito aos interesses e necessidades do grupo, através das minhas observações e intervenções realizadas ao longo do estágio, posso afirmar que as crianças são ativas e demonstram interesse nas propostas e realização das atividades planeadas (cooperadas com a educadora), quer nas propostas emergentes que surgissem.

O grupo em geral demonstra interesse pelas diversas áreas da sala e têm autonomia no que diz respeito à escolha das mesmas. Os materiais existentes na sala fomentam a descoberta e a criatividade das crianças, possibilitando deste modo que as crianças brinquem e explorem. No geral, as crianças gostam de fazer desenhos/pinturas quer no cavalete, quer nas áreas das mesas utilizando os lápis de cor, cera ou cores de feltro; exploram os livros que estão ao alcance delas, fazem colagens, construções, brincam na área do faz-de-conta, área das descobertas, entre outras. Uma área que notei muito interesse por parte das crianças foi a área da garagem e das construções pois começaram a existir cada vez mais materiais não estruturados, como por exemplo: rolos, tubos, blocos, tábuas de madeira, caixas, entre outros; o que possibilitam inúmeras e diversas brincadeiras. É de salientar que todos os materiais e brinquedos das áreas estavam acessíveis às crianças para que pudessem autonomamente utilizar e conseqüentemente conseguirem proceder à sua arrumação. Por vezes durante as brincadeiras quer na sala ou no exterior é necessária a intervenção de um adulto uma vez que existem alguns conflitos no que diz respeito à utilização dos brinquedos ou outros recursos; outras vezes conseguem negociar entre eles. É de salientar que desde que introduzi o mapa das tarefas na sala, as crianças apresentam mais interesse em participar nas tarefas diárias e semanais.

Quanto ao espaço exterior (quintal e fora da instituição), é o local onde as crianças mais gostam de brincar. Apesar deste momento exterior (quintal) fazer parte da rotina da sala, existe sempre um interesse demonstrado principalmente pelo brincar ao ar livre, utilizavam todos os materiais disponibilizados que fomentam o movimento do corpo, criatividade e exploração, como por exemplo: triciclos, trotinetes, blocos, pneus,

interagindo com as crianças da sala do lado, criando deste modo diálogo, e promovendo brincadeiras. Muitas das vezes as crianças viam animais/insetos que lhes causavam muito interesse, o tamanho, as cores, se voava ou não, como por exemplo, os caracóis, os gafanhotos, os pássaros, as formigas, um avião, um gato, entre outros, sendo este um motivo de diálogo ou de brincadeira. Quanto ao espaço exterior da instituição as crianças gostam de explorar, descobrir, brincar com a terra e com a água, entre outros. Sempre que possível tentei proporcionar momentos no exterior, de forma a proporcionar experiências às crianças que não são possíveis realizar dentro da sala, mexer na terra, ter contacto com a natureza, entre outras.

No que diz respeito à organização do planeamento, segundo Silva et. al., (2016), a educadora observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como os diversos contextos. Todos estes fatores contribuem para um ambiente rico e estimulante que promove aprendizagens significativas e diversificadas. É através da observação e registo de aprendizagens que conseguimos desenvolver estratégias de aprendizagens; no entanto, esta observação não pode ser limitada pelas opiniões e impressões do educador, é extremamente necessário situarmos e contextualizarmos as informações. Esta metodologia de observação, registo e a própria documentação, permite ainda compreendermos como pensa e como é que a criança aprende, e ainda as suas capacidades e os seus interesses.

O planeamento era realizado todas as sextas-feiras de manhã, com o grupo de crianças, onde estas transmitiam quais eram os seus interesses. É de salientar que todas as planificações foram realizadas em conjunto com a educadora, tendo em conta as observações que realizávamos, as propostas do grupo, indo desta forma ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Em relação à ação educativa da educadora cooperante, é importante referir que no que diz respeito à prática educativa, a educadora não segue nenhum modelo ou abordagem em concreto, pois optou por escolher vários critérios que melhor se adequam ao grupo, recorrendo aos Modelos Pedagógicos do MEM (Movimento da Escola Moderna) existindo uma prática democrática e aprendizagem por projetos, Abordagem de Montessori (respeito pela diversidade, os outros, a comunidade e o ambiente), Waldorf (contato profundo com a natureza, valorizando as brincadeiras e a exploração do exterior) e Réggio Emília (linguagem da arte). No entanto, também tem alguns interesses e conhecimentos teóricos de autores com os quais se revê e que utiliza: "Emmi Pikler-valorização positiva da atividade autónoma da criança; manutenção física da criança;

Loris Malaguzzi- reflexão necessária a respeito da imagem da criança; documentação pedagógica; Jerome Bruner- compreensão biológica no desenvolvimento do ser humano” (Projeto Curricular de Sala, 2020/2021).

Torna-se importante salientar que a educadora cooperante valorizava bastante os momentos do brincar, existindo na sua planificação momentos destinados à brincadeira livre, por considerar que as crianças devem ter estes momentos planejados, o que não significa que ao longo do dia não brincassem. Nas brincadeiras das crianças, a educadora por vezes envolvia-se nas mesmas e existiam outros momentos em que apenas observava.

3.2.2. Do diagnóstico à intervenção em Jardim de Infância

3.2.2.1. A perspectiva da educadora cooperante

De forma a conseguir analisar a importância que a educadora cooperante atribui ao brincar e compreender quais são as estratégias utilizadas para potenciar o brincar das crianças, realizei uma entrevista. Deste modo permitiu-me recolher dados para a minha investigação, conseguindo dar resposta a dois dos objetivos estabelecidos, previamente com o apoio da minha orientadora, sendo eles “Analisar a importância que o educador atribui ao brincar” e “Analisar e compreender as estratégias utilizadas pelo educador de infância no brincar da criança”. Para além de ser importante para o desenvolvimento desta investigação, permitiu adaptar a minha ação educativa.

Na opinião da educadora cooperante, o brincar é fundamental, tal como é defendido por Rolim et al (2008) e Neto (2020). Referiu também que o brincar é “um dos eixos pedagógicos do colégio, é também uma das minhas premissas enquanto educadora” (UR_JI [1]). A educadora cooperante referiu que brincar: “[...] é eles poderem brincar e estarem livremente uns com os outros, e explorarem as áreas, os materiais, ou simplesmente interagirem uns com os outros... e sem o adulto dirigir” (UR_JI [2]). De acordo com a minha observação, existe uma grande coerência entre a resposta da educadora cooperante e a sua prática educativa, pois considera que o brincar é extremamente importante, e por isso, proporciona diversos momentos destinados ao brincar, seja dentro ou fora da sala.

No que diz respeito aos modos de brincar e as competências das crianças a educadora cooperante considera que existem dois tipos de brincadeira, a brincadeira ativa e não ativa “[...] brincadeiras que eles fazem, em que não estão ativos, hum... fisicamente, estão ativos só mentalmente, e há o brincar ativo em que eles utilizam o

corpo todo... eu faço esta diferença ([UR_JI[3]”). O brincar ativo onde o brincar implica todo o desenvolvimento físico e motor da criança, fisicamente, dando como exemplo as brincadeiras no faz-de-conta, e o brincar não ativo, onde a criança requer mais o raciocínio lógico, como por exemplo nos jogos de mesa, ou até mesmo a brincar com materiais não estruturados ([UR_JI[6]) (ver entrevista semiestruturada no apêndice C).

“O facto de estarem a procurar as peças iguais no jogo do dominó, fazerem a contagem de tubos da área da garagem, ou blocos... Depois... também temos o faz-de-conta, que é um brincar, obviamente... o eles poderem brincar numa área de faz-de-conta, é extraordinário porque há um crescimento pessoal enorme, porque eles imitam... imitam-se uns aos outros e imitam os adultos, existe imaginação, atenção, concentração” (UC_JI [7]).

A nível das competências das crianças, a educadora cooperante considera que o brincar contribui para todo o desenvolvimento das crianças, seja a nível “[...] global, físico, emocional” (UC_JI [4]), o que vai de encontro à perspectiva de Marques, 2019; Neto, 2017, 2020; Ferland, 2006.

Relativamente à visão da educadora cooperante sobre a organização do espaço e os materiais na vida das crianças, a mesma considera que os materiais facilitam o momento do brincar, tal como é defendido por Spodek & Saracho (1998).

Educadora cooperante: “[...] de alguns anos para cá, observo coisas muito interessantes baseadas nos materiais que nós temos na sala. De há uns anos para cá, apostei por inserir os materiais não estruturados...aqueles que não têm um fim à vista e... com certeza, que nós observamos todos, formas de brincar muito diferentes que aquelas crianças que só brincam com aqueles brinquedos didáticos. Um brinquedo didático tem um fim em si... e... não permite muito a criatividade e a imaginação. E as brincadeiras com estes materiais não estruturados, permitem mil e uma hipóteses, e de facto tenho vindo a observar que as crianças exploram, todas de formas diferentes continuamente, sem limites, este tipo de materiais e as brincadeiras são muito mais ricas.” ([UR_JI [20]).

A educadora refere que o ambiente educativo inicialmente “[...] é estruturado maioritariamente pelos adultos” ([UR_JI [17]), e à medida que as crianças brincam mais ou menos nas áreas e com os respetivos materiais, existe a necessidade de haver uma reflexão e consequente reorganização consoante o que é observado. Quando existe a

reestruturação da sala a educadora incorpora a opinião das crianças, ou seja, tem em conta as “[...] opiniões, as vontades e os desejos [das crianças] ([UR_JI [19]), o que vai de encontro à perspetiva de Silva et al, (2016).

De acordo com a perspetiva da educadora cooperante podemos verificar que a mesma considera fundamental existirem materiais não estruturados no ambiente educativo, possibilitando deste modo que as crianças recriem, atribuam novos significados e desenvolvam cada vez mais a sua imaginação (Spodek & Saracho, 1998; Bodrova, 2008; Marques, 2019). Faz referência também ao jogo simbólico (faz-de-conta), uma vez que as crianças “imitam-se [umas às outras] e imitam os adultos, existe imaginação, atenção, concentração” (UR_JI [7]).

A educadora considera que a organização do espaço e dos materiais facilita o momento da brincadeira:

Educadora cooperante: “Para mim faz todo o sentido por isto mesmo... eu fiz esta mudança na minha prática educativa e noto que de facto os materiais são fundamentais e... o cuidado que se tem de ter com a estruturação do ambiente educativo das várias áreas que temos na nossa sala, são extraordinárias e influenciam bastante o tipo de brincadeiras que se proporciona numa sala.” (UR_JI[16]).

Podemos então verificar que a organização de todo o ambiente educativo (espaço e materiais), vai sofrendo alterações durante todo o ano, o que significa que é totalmente flexível e é realizado consoante as necessidades e interesses do grupo. Consegui observar durante o estágio que a educadora investia bastante na exploração livre do espaço e dos materiais de qualidade disponíveis.

No que diz respeito à sua planificação, a educadora cooperante referiu que existe sempre um momento destinado ao brincar:

“[...] Tem de haver sempre um momento de brincadeira livre, quer seja escolhida por eles, quer seja mesmo planificado para todos, porque nós sabemos que há sempre crianças que preferem a escolha pelo fazer atividades de mesa, e que não querem brincar na sala... ou brincar simplesmente na rua, no quintal. Por isso é que tem de estar sempre planificado a brincadeira livre... além de que tem de ser obrigatório!” (UR_JI [22]).

Durante a minha prática pude observar que a educadora dava liberdade para que as crianças pudessem explorar todas as áreas de interesse não existindo limite de crianças

por área. Assim, permitia que as crianças tivessem a oportunidade de escolher o que queriam fazer, com quem queriam brincar, e as brincadeiras que queriam realizar.

A educadora cooperante refere que sempre planificou este momento na rotina pois considera que o brincar livre:

“[...] é de carácter obrigatório! Está nas Orientações Curriculares, está em vários documentos científicos... cada vez mais, pode haver educadoras que não deem esta importância, mas cada vez mais há estudos científicos que nos veem lembrar que o brincar livre é de cariz obrigatório e faz parte do desenvolvimento global das crianças em idade pré-escolar. Em crianças pequenas...” (UR_JI[24]).

No que diz respeito à visão da educadora cooperante, refere que os/as educadores assumem diversos papéis na brincadeira das crianças:

“[...] um papel como observador, em que apenas observa o que se está a passar, ou... um observador ativo, em que intervém quando acho que alguma coisa pode não estar a correr tão bem, ou porque quer questionar e tentar perceber o que se está ali a passar... ou de facto, pode ser um interveniente, porque o adulto pode e deve brincar com as crianças.” (UR_JI [9])

Considera também que o adulto “pode ser um interveniente, porque o adulto pode e deve brincar com as crianças” (UR_JI [9]), no entanto afirma que, nunca deve intervir de uma forma clara e expressa, pois pode acabar por conduzir e até modificar a brincadeira, tal como é defendido por Spodek & Saracho, 1998 e Ferland, 2006.

Refere que durante os momentos de brincar interage com as crianças, mas reconhece que deveria fazê-lo mais:

“[...] porque o educador, e eu pessoalmente assumo isso, tem sempre a tendência de como tem planificações a nível de mesa, de ficar mais com as crianças que estão na mesa. Contudo, eu esforço-me... tento-me esforçar para que as minhas auxiliares também possam ficar a fazer esse acompanhamento às crianças que estão nas mesas, a terminar... a concluir... a fazer as propostas que foram lançadas, e eu dedicar-me um bocadinho mais e estar nas áreas.” (UR_JI [11]).

Podemos deste modo verificar que a educadora acredita que os educadores assumem um papel extremamente importante no brincar da criança e que podem assumir vários papéis, o que vai ao encontro das perspectivas de Moyles, 2002 e Bilton et al, 2017.

Relativamente à observação e intervenção da educadora cooperante com as crianças durante os momentos de brincadeira, refere que por vezes tem um papel de observadora, “em que apenas observa o que se está a passar, ou... um observador ativo, em que intervém quando acha que alguma coisa pode não estar a correr tão bem, ou porque quer questionar e tentar perceber o que se está ali a passar...” (UR_JI [8]).

Destacou ainda que apesar de por vezes ser difícil, esforça-se para percorrer as áreas, gosta de observar, regista através de fotografias mesmo que por vezes esteja distante, resolve quando necessário alguns conflitos que surgem nestes momentos, questiona, participa e também lhes dá o espaço que precisam para que possam explorar e brincar sozinhas. A educadora refere que quando está mais longe, está sempre a observar o que se passa à volta, e afirma que “no educador de infância é muito importante nunca esquecer isto, estar com uns e ter o olhar em todos” (UR_JI [14]).

3.2.2.2. O espaço/tempo e os materiais no brincar da criança

A sala de Jardim de Infância era um espaço muito amplo, acolhedor e possuía janelas grandes de vidro, o que permitia que existisse muita luminosidade. De maneira a relacionar a organização espacial e os materiais, com o brincar das crianças, irei mencionar os aspetos que considero mais significativos no que diz respeito ao ambiente educativo, bem como cumprir os objetivos “Compreender as condições espaço-temporais para o brincar na vida das crianças, em contexto de JI” e “Compreender de que forma o espaço e os materiais condicionam as possibilidades de brincadeira da criança”.

Início a apresentação do espaço e dos materiais presentes na sala de JI, devido à importância que estes têm na vida das crianças.

Relativamente ao espaço, está organizado em 9 áreas de interesse, sendo elas: (1) área do Flanelógrafo; (2) área dos livros; (3) área da pintura; (4) área dos jogos; (5) área das mesas; (6) área do tapete; (7) área do faz-de-conta; (8) área das descobertas; (9) área da garagem e das construções.

Área do Flanelógrafo: é feito com feltro fino, para poder ser trabalhado com velcro ou com feltro grosso. Estão à disposição diversos materiais tais como, 5 patinhos, vários alimentos: uvas, massa, ananás, cogumelos, couve, bolo, queijo, entre outros; no dia se existir alguma história contada no flanelógrafo, os materiais ficam disponíveis durante o dia no mesmo para que as crianças possam brincar. Na minha opinião este recurso possibilita novas experiências às crianças, podem explorar livremente, desenvolverem a sua imaginação, criam histórias, interagem com outras crianças, contribui também para o enriquecimento do vocabulário.



Figura 17- Flanelógrafo

Área dos Jogos: contém um armário com diversos jogos de mesa, como blocos de construção, diversos tipos de puzzle, dominós, missangas e fios para poderem fazer enfiamentos, entre outros.



Figura 18- Área dos Jogos

Área do faz-de-conta: Os materiais que existem nesta área são: um tapete, uma mesa, duas cadeiras, uma banheira, uma cama de bebê, vários bebês, um armário que está incorporado o fogão, e vários compartimentos para guardar utensílios de cozinha (panelas, frigideiras, colheres de pau), e um outro armário que tens três telefones, uma caixa registadora, um cesto com roupa para os bebês, uma mala para colocar as compras, comida (frutas e legumes), um outro armário que está incorporado um lava loiça, vários compartimentos, onde tem um aspirador, copos, pratos e copos de loiça (verdadeira),

talheres, uma esponja, várias embalagens de cremes, shampoo, entre outros; e nesta área ainda tem uma caixa de cartão com uma pá, uma vassoura e uma esfregona (de brincar). As crianças utilizam com frequência esta área, utilizando a sua criatividade e imaginação para as suas brincadeiras. Existe uma caixa com diversos instrumentos musicais, tais como: tambores, guitarra, maracas, um xilofone, microfones, entre outros; com os quais as crianças podem brincar e tocar, explorando o som de cada instrumento.



Figura 19- Área do faz-de-conta

Área das descobertas: Existe uma mesa, cadeiras, tampas; existe um armário onde tem caixas de ovos onde as crianças poderão esmagar as cascas, depois quando estão todas partidas colocam-nas na horta, e voltamos a colocar cascas de ovos novas; tem alfazema, feijões, areia, conchas, rolhas, latas, paus, vários recipientes (garrafas e tampas de vários tamanhos), entre outros materiais.



Figura 20- Área das descobertas

Área da garagem e construções: existem materiais não estruturados tais como: rolos grandes, pequenos, tampas de caixas (vários tamanhos), caixas de vários tamanhos, tábuas de madeira e cartão, legos, carros de vários tamanhos, animais de plástico, pista de carros em madeira que as crianças podem construir e respetivos carros em madeira, blocos, entre outros.



Figura 21- Área da garagem e construções

Considero que todos os materiais e recursos encontram-se bem organizados nas diferentes áreas e armários, estando deste modo tudo ao alcance das crianças.

Laboratório de ideias: Esta área surgiu do interesse das crianças. Comecei por observar que as crianças gostavam muito de brincar com os materiais da área das descobertas e chegaram a questionar se poderiam colar alguns paus numa folha. Então, em conversa com a educadora cooperante, decidimos criar uma área. Existem vários materiais de colagem tais como: rolos de papel, paus de diversos tamanhos, lãs, tampas, papéis de vários tamanhos, diversos tipos de cartão, massas, paus de canela, cola branca, cotonetes, entre outros.



Figura 22- Laboratório de ideias

Relativamente ao espaço exterior (quintal), a sala dispõe umas portas de vidro, que dão acesso ao exterior, possibilitando a entrada de luz natural. Este espaço é também um espaço educativo, uma vez que apresenta potencialidades e oportunidades educativas.

Baseando-me na minha observação ao longo de toda a minha prática, posso afirmar que este espaço exterior é adequado, possui materiais diversificados que invocam a imaginação e criatividade das crianças, promovem essencialmente o movimento, diversas brincadeiras e exploração de todo o espaço tendo em conta a segurança das mesmas. Deste modo, neste espaço, podemos encontrar diversos materiais como, vários tipos de escorrega, um deles com uma subida onde as crianças podem escalar, pneus, duas casinhas para poderem brincar (uma com um escorrega e outra sem), um cesto com blocos de vários tamanhos, bolas, triciclos, trotinetes, duas mesas com várias divisões para as crianças poderem brincar com água e areia ou outros materiais; estas mesas servem também para que as crianças possam lavar os legumes da horta, com supervisão de um adulto.



Figura 23- Espaço exterior (quintal)

Quanto à organização do tempo, “As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária.” (Folque, 2018, p.59). Desta forma, o tempo educativo deve ser flexível, no entanto, existem momentos que se repetem ao longo do dia, ou seja, existe uma rotina como por exemplo (higiene, reforço da manhã, lanche, reuniões de grupo). Estas rotinas pedagógicas são intencionalmente planeadas pela educadora da sala, dando a conhecer deste modo às crianças o que podem fazer nos diversos momentos e antecipar a sua sucessão. É ainda importante que o grupo coopere com a educadora na planificação (Silva, et al., 2016, p.27).

Assim sendo, no que diz respeito à gestão do tempo, apresento uma tabela com a rotina diária da educadora cooperante onde o brincar estava presente:

Tabela 4- Rotinas e horários em JI

Horários	Rotinas
08h00-08h30	Acolhimento na sala do lado/brincar nas áreas
09h00	Ida para a sala
09h30-10h10	Reforço alimentar/Higiene
10h10-11h10	Atividades orientadas
11h15	Brincadeira livre (exterior ou sala)
11h30	Higiene / Almoço
12h15	Higiene / Sesta
15h00-15h45	Higiene / Lanche / Higiene
16h	Reunião de grupo
16h10	Conclusão de atividades/momento livre

É importante referir que a educadora planificava um momento destinado ao brincar livre (11h15), no entanto podia acontecer mais vezes.

3.2.2.3. Trabalho de Projeto

Durante a minha prática em JI, foi-nos proposto desenvolver um trabalho de projeto relacionado com o meu tema de investigação.

O trabalho por projeto é uma abordagem centrada num estudo aprofundado, que incide sobre um determinado tema ou tópico numa metodologia assumida em grande ou pequeno grupo.

Tal como refere Katz & Chard, (2009, p.3):

“(...) o desenvolvimento intelectual das crianças ao desenvolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspetos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia (...)”.

No entanto, estes devem sempre surgir do interesse e/ou das curiosidades que as crianças têm. A metodologia de trabalho, permite às crianças colocarem hipóteses, analisarem e elaborarem opiniões, conseguirem-se expressar, tomarem iniciativa, desenvolver a linguagem oral, e assumirem uma responsabilidade.

Existem quatro fases do projeto, segundo Vasconcelos et al. (2012):

Fase I- Definição do problema;

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho;

Fase III – Execução;

Fase IV – Divulgação / Avaliação.

Fase 1: Definição do problema:

Os projetos podem ou não iniciar quando uma criança ou até um pequeno grupo mostra interesse ou curiosidade por um determinado tema/assunto. Durante a minha prática, procurei saber quais eram os interesses das crianças em diversas situações dentro da sala, como por exemplo, nas atividades orientadas, nas suas explorações e interações.

B. P. (3 anos; 3 meses): “Susana nós temos poucas coisas para brincarmos.”

Eu: “Podemos pensar nisso, e colocar mais coisas na sala”

B. P. (3 anos; 3 meses): “Sim! Eu queria muito” (sorrindo)

S.P. (4 anos; 4 meses): “Podemos ter mais coisas na casinha”

GB. (3 anos; 6 meses): “Quero mais coisas na garagem”

Í.R. (3 anos; 7 meses): “Na minha casa tenho uma loja de brincar. Queria ter uma aqui”

Nota de campo do dia 8 de janeiro

Como observei este interesse por parte das crianças em enriquecer algumas das áreas, conversei com a educadora cooperante e conversei com as crianças sobre este tema. Neste caso, este projeto (emergente), foi criado com o intuito de mudarmos e enriquecermos as áreas da sala, de maneira a podermos potenciar mais brincadeiras. Após o registo destes diálogos anteriormente mencionados, parti para uma conversa de grande grupo, onde comecei por questionar as crianças que materiais gostavam de ter na sala.

B.P. (3 anos; 3 meses): “Termos coisas novas na sala.”

S.P. (4 anos; 4 meses): “Uma loja”

G.B. (3 anos; 6 meses): “Coisas novas na garagem”

M.R. (4 anos; 7 meses): “Mudarmos as áreas de sítio. O tapete para ali” (apontando para a área da garagem e das construções).

B.P. (3 anos; 3 meses): “Oh Susana, nós podíamos ter um supermercado como o que eu tenho lá em casa”.

Eu: “Então e o que tens no teu supermercado?”

B.P. (3 anos; 3 meses): “Comidinha para comprar”

G.B. (3 anos; 3 meses): “Legumes”

Eu: “Então e para comprarmos comida precisamos do quê?”

S.P. (4 anos; 4 meses): “Um carrinho das compras!”

M.R. (4 anos; 7 meses): “Dinheiro”.

De maneira, a que as crianças tivessem mais ideias do que poderíamos ter na sala, sugeri que víssemos dois vídeos no computador onde mostrava duas salas de jardim de infância, as áreas e os materiais que cada sala tinha. Ao longo do vídeo fui parando e

“O G.B. (3 anos; 3 meses), entretanto, disse que queria mais algumas coisas na área da garagem. “madeiras”.

B. P. (3 anos; 3 meses): “Onde é que vamos arranjar madeiras?”

Eu: “A B. P., fez uma boa pergunta, ouviram? Onde é que vamos arranjar madeiras?”

G.B.: “Compramos!”

Eu: “Assim vamos gastar dinheiro. Será que não conseguimos arranjar?”

B. P.: “Pedir ao meu pai... à minha mãe!”

Eu: “Aos pais, é isso?”

Crianças: “Sim!”

Nota de campo do dia 11 de janeiro de 2021

Após o registo dos materiais necessários, passámos à III fase do nosso projeto. De modo a promover a participação dos pais, reunimo-nos e decidimos fazer uma lista para pedirmos a colaboração dos pais e de uma funcionária da instituição. Para além de ficar exposto no placar da nossa sala, recorri ao grupo do WhatsApp. Assim que coloquei o documento no grupo, os pais responderam de imediato, partilhando o que tinham e o que podiam levar. Outros pais não responderam no grupo, mas durante a semana foram levando os materiais. É de salientar que todos os materiais levados ao longo da semana, ficaram a fazer quarentena e por isso não nos foi possível introduzi-los logo nas áreas, sendo que foram introduzidos gradualmente.

Passámos então à mudança das áreas.

Então agora, temos de mudar as áreas de sítio. Temos de começar por um lado não acham?”

S.P. (4 anos, 4 meses): “Sim”

B. P. (3 anos, 3 meses): “Podemos pôr ali a área da casinha, e a área da garagem para aqui” – apontando com o dedo.

Eu: “Podemos experimentar para ver como é que fica. O que acham?”

Crianças: “Sim”

Eu: “Então, para mudarmos a área de sítio o que temos de fazer?”

S.P.: “Tirar as coisas”

Alteramos todas as áreas de sítio e inserimos a área da Escrita, como podemos observar na figura abaixo.

Materiais inseridos: computador; canetas; caixa para letras. Esta caixa iria ter várias letras, que iriam estar organizadas em gavetas, em que as crianças podiam construir o seu nome ou palavras utilizando as diversas letras.



Figura 26- Área da Escrita

O que faltou: Cadernos. Cada criança ia ter um caderno, iria escrever o seu nome e poderiam fazer um desenho na capa para que soubessem qual era o caderno. Podiam fazer os registos (desenhos) no seu caderno, escrever palavras que iam ter o auxílio dos dossiês; os dossiês iriam ter imagens (de animais e alimentos) e as palavras correspondentes às imagens.

Área das mesas: Mudamos as mesas de sítio e de posição. A área da pintura ficou no mesmo sítio por causa do lavatório. Colocámos o quadro de lado para que de um lado as crianças pudessem realizar pinturas e do outro utilizar o quadro com giz.

Materiais inseridos: - Giz



Figura 27- Área das mesas

Área da Garagem e das construções: Ficou logo depois das mesas, incluímos o armário dos jogos de mesa perto das mesas como podemos observar na figura 28.

Materiais inseridos: - Mais jogos de mesa; Tábua grande de madeira; - Mais caixas; - Mais tubos.

O que faltou: Materiais para o painel criativo.



Figura 28- Área da garagem e das construções

À frente temos a área das descobertas, o laboratório de ideias o armário de apoio (folhas, tesouras, cola, lápis de cor, rolinhos, etc.) e a área do Tapete.



Figura 29- Área das descobertas, laboratório de ideias e área do tapete

Materiais inseridos (na área das descobertas): pedras; mais paus de diversos tamanhos; molas de roupa; bolotas.

De seguida temos a área do faz-de-conta. Materiais inseridos: Cabide para pendurar roupas; chapéus; cesto para as compras; tocador; esponja para lavar a loiça; pente/escova; pincéis de maquilhagem.

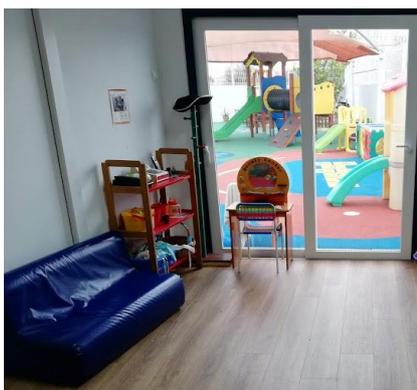


Figura 30- Área do faz-de-conta

Refiro que não foi possível inserirmos a cozinha de lama no exterior (quintal), devido à interrupção do estágio e consequentemente ao fecho da instituição que existiu pelo Covid-19.

Realço que a cozinha de lama foi colocada após a reabertura da instituição, como podemos observar nas figuras abaixo.



Figura 31- Cozinha de lama (exterior)

Fase IV: Divulgação

Tendo em conta, as condições que estávamos a vivenciar não foi possível concluir totalmente este projeto, ou seja, inserir todos os materiais que já tínhamos, e também não nos foi possível mostrar a sala às crianças da instituição devido ao encerramento da mesma.

A realização deste projeto e consequentemente todo o diálogo que existiu com a educadora cooperante, permitiu-me compreender e aprofundar alguns dos conhecimentos essenciais para a metodologia do trabalho de projeto. Consegui também relacionar o

trabalho de projeto com o meu tema de investigação, introduzindo materiais nas diversas áreas que potenciassem o brincar.

3.2.2.4. Papéis do/a educador/a no brincar da criança

Neste subcapítulo, pretendo descrever e analisar alguns dos momentos que ocorreram durante a minha prática, tendo por base alguns tópicos:

- A relação entre as crianças e/ou com o adulto no brincar;
- O papel do adulto no que diz respeito aos vários papéis que assume no brincar da criança.

As notas de campo que apresento, de seguida retratam a minha intervenção e observação nas práticas educativas durante os momentos do brincar.

1º momento: Nota de campo dia 22 de outubro de 2020

Esta atividade surgiu através de uma conversa onde a Í.R. (3 anos; 7 meses) partilhou com os amigos que ia comprar umas botas giras para poder saltar nas poças.

Com a ajuda da educadora cooperante ajudamos as crianças a trocaram o calçado para as “galochas” e fomos para a rua. Observei diversas brincadeiras e explorações das crianças:

O F.C. (4 anos; 2 meses) começou a atirar pedras para a água e chamou-me para ver: “Olha Susana o que a pedra faz”

Eu: “Faz o quê F.C.?”

F.C.: “Salta água”

Eu: “Pois é, a pedra quando bate na água faz salpicos”

F.C. “Muitos”

Continuou então a jogar pedrinhas para a água para ver o efeito que fazia.

M.R. (4 anos; 7 meses) depois de observar o que o F.C. estava a fazer, foi buscar pedras para atirar para a poça de água; depois, pediu-me que fosse com ela procurar um pau para fazer um caminho na terra. Encontrámos uma tábua pequena e um pau grosso que chamou logo à atenção da M.R.

Dirigiu-se para a poça mais pequena e disse-me: “Agora vou construir um caminho para aquele trator que está ali” (andava um trator no descampado). “Acho que vou demorar, é grande!”

Eu: “O trator é muito grande”

Após isto, a M.R. viu um pau perto de nós e disse-me: “Olha aqui um pau Susana!”

Eu: “Olha ali outro...” apontando

M.R.: “Posso brincar com um?”

Eu: “Claro que sim!”

M.R. “Posso atirar à água!”

Eu: “Ou podes desenhar na terra...”

M. R.: Olha... consigo desenhar com este pauzinho pequenino!”

Eu: “Que giro!”

As crianças após verem que a M.R. tinha um pau, quiseram paus para poderem brincar. Então, por ver o interesse das crianças, sugeri que fossemos procurar paus para poderem brincar caso quisessem; as crianças começaram a procurar e cada vez que encontravam diziam: “Olha, eu encontrei um pau”. Assim que recolhemos vários paus, colocámos os paus todos juntos e se as crianças quisessem brincar iam buscar. Havia paus de vários tamanhos, mais grossos, mais finos.



Figura 32- Brincadeira no exterior

Este tipo de brincadeiras no exterior, proporcionam diversas oportunidades às crianças; brincadeiras, descobertas, explorações, visto que é um ambiente rico em “(...) sons, cheiros e oportunidades de movimento, (...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças.” (Post & Hohmann, 2011, p. 161)

Durante esta exploração ocorreram diversas brincadeiras e existiu comunicação entre as crianças. As crianças brincaram com paus, desenharam na terra, brincaram com a água que estavam nas poças. Foi possível observar a satisfação das crianças ao estarem neste espaço, por estarem no exterior, por poderem andar livremente pelo espaço e escolherem as suas explorações e brincadeiras.

Refletindo agora acerca da minha prática considero que esta experiência foi muito enriquecedora dado que este espaço potencia diversas possibilidades para as crianças explorarem de uma forma livre e dinâmica. É fundamental que os educadores proporcionem momentos também em que as crianças possam brincar sozinhas ou em grupo, tal como Lira & Rubio (2014) defendem.

2º momento: Nota de campo dia 2 de novembro de 2020

A S.P. (4 anos; 4 meses) dirigiu-se a mim e pediu-me para brincar com ela.

Eu: “Podemos brincar, queres brincar com o quê?”

S.P: “Podemos brincar com os pneus Susana?”

Eu: “Claro que sim”

S.P “podes ajudar a pôr ali?” – apontando para o sítio onde queria colocar.

Eu: “Posso. Olha e tens aqui os blocos também”

S.P “Sim, podemos fazer um caminho”

Eu: “Sim, um percurso”

Entretanto começamos a colocar os materiais e fazer um percurso. As crianças ao verem que estávamos a preparar um pequeno percurso, quiseram juntar-se e fazer também. Pedi que quem quisesse fazer, formasse uma fila atrás do pneu para podermos estar organizados. As crianças deram início à brincadeira; a S.P. explicou aos colegas como é que tinham de fazer: começar dentro do pneu, depois andar em cima dos blocos e passar por cima dos “obstáculos” que estavam no chão sempre que necessário- exemplificando de seguida.



Figura 33- Brincadeira com blocos no exterior

Esta brincadeira surgiu naturalmente por parte da S.P. Realço que se trata de um brincar físico motor e utilizam objetos que estão no exterior como por exemplo pneus e blocos, acabando por existir algumas regras impostas pela S.P.

Segundo Silva, et al., (2016), “o desenvolvimento da Educação Motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (...). Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/à educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (...) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora” (p.48).

Considero que os materiais existentes no exterior promovem diversas brincadeiras, e desafiam as crianças, no sentido em que potenciam a sua imaginação e criatividade. Relativamente à minha intervenção aceitei o convite da S., quando me pediu para brincar com ela; utilizamos o material disponível no exterior. Observei de seguida as crianças a brincarem, a ajuda que existiu entre as crianças quando algumas tinham receio de passar por cima dos blocos, sendo necessário haver equilíbrio. Apercebi-me da importância que estes materiais têm para as crianças, tendo a necessidade de continuar a possibilitar e criar oportunidades de explorações no exterior.

3º momento: Nota de campo dia 9 de dezembro de 2020

O F.C. (4 anos; 2 meses) foi para a área da casinha. Começou por colocar uma toalha em cima da mesa, depois foi buscar um bebé e colocou-o em cima da mesa.

F.C.: “O bebé tem frio. Vou tapar”.

Eu: “Sim, está muito frio, e o bebé está com pouca roupa”.

F.C.: “Pois está! Eu tenho olha...” (mostrando a roupa que tinha).

Eu: “Estás com roupa quentinha”

F.C.: “Sim!” (continuando a brincar com o bebé). Começou por desinfetar as mãos do bebé “Vou desinfetar por causa do vírus”, deu-lhe comida, mediu a temperatura e colocou-o a dormir.



Figura 34- F.C. a brincar com um bebé

Noutra situação observei que a C.M. (4 anos; 3 meses), agarrou num bebé e estava a conservar com ele: “Vamos ver se tens febre, se tiver não podes estar aqui”. Aproximei-me e questionei: “O bebé tem febre?”

C.M.: “Ainda não apitou, o daqui do colégio é mais rápido”

Eu: “Pois é, esse é um termómetro diferente”

C.M.: “Sim, eu tenho um destes em casa... olha Susana, o bebé tem febre! Não pode estar aqui, vou ligar à mãe dele”



Figura 35- C.M. a medir a temperatura

Nesta situação o F. trouxe para a sua brincadeira uma preocupação que tinha, algo que o incomodava, o vírus (covid-19). Chegamos a conversar sobre o vírus e os cuidados que devíamos ter. Todo o brincar andou à volta deste tema, sendo que fez os diversos procedimentos, desinfetou as mãos e mediu a temperatura. É de referir que a medição da temperatura era feita à entrada da instituição. Entretanto observei noutra situação que a C.M. utilizou também o termómetro para ver se o bebé tinha febre, referindo que se tivesse febre teria de ir para casa e ficar longe dos amigos.

Vivíamos um momento atípico devido ao covid-19, e era algo que preocupava as crianças. É possível verificar que à medida que as crianças vão experienciando e ampliando as suas experiências, introduzem e representam as situações do quotidiano nas suas brincadeiras.

4º momento: Nota de campo dia 11 de novembro de 2020

Fomos para o exterior brincar.

Observei o que o G. (3) estava a fazer, agarrou numa pá e começou a juntar terra seca com a terra molhada, fazendo lama (ver figura 16).

Disse-me: “Olha Susana, estou a fazer uma sopa”

Eu: “Uma sopa?”

G. (3): “Sim, de terra molhada”. Continuando a juntar terra seca e a misturar com a pá.

Eu: “Depois posso provar a sopa?” G. (3): “Sim, vai ficar boa”.

Observei também o que o J. (4) estava a fazer. Agarrou numa pá, colocou terra seca e fez várias experiências; primeiro encheu a pá com terra e esvaziou-a, depois colocou terra seca na pá e colocou-a em pé, começou a sair a terra por baixo e disse-me: “Olha Susana, está a sair... tem um buraco aqui!” – apontando

Eu: “Pois é J., a terra está a sair por baixo pois tem um burquinho”.



Figura 36- Brincadeira no exterior

Ao planificar este momento tive como intencionalidade proporcionar às crianças um momento de exploração e brincadeira no exterior disponibilizando diversos recursos.

O espaço exterior permite às crianças várias experiências incríveis, aprendizagens e brincadeiras. Este local “(...) alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p.161), dado que potenciam experiências que não têm no interior da sala, podem mexer na terra, construir, ter contacto com materiais naturais tais como: pedras, folhas, paus, água; disponibilizei materiais como, pás, baldes, ancinhos. Foi possível observar que as crianças interagem umas com as outras, brincaram livremente pelo espaço, utilizaram os paus para desenhar na terra.

5º momento: Nota de campo dia 6 de janeiro de 2021

Na sala a C.M. (4 anos; 3 meses) e a I.R. (3 anos; 7 meses) levaram vários objetos da área da casinha e sentaram-se no tapete a brincar; observei que definiram logo papéis, a I.R. era a mãe e a C.M. era a filha.

I.R.: “A mãe vai fazer o almoço”

C.M.: “Eu não quero verdes”

I.R.: “Os verdes são bons para os olhos”

C.M.: “Mas eu não gosto”

I.R.: “Come!”

A C.M. agarrou num pimentão verde, provou e disse: “hum... É muito bom!”

I.R.: “Viste? É bom! Temos de comer verdes para crescermos!”

A S.P. (4 anos; 4 meses) estava na área da casinha a observar a brincadeira entre as duas amigas e aproximou-se perguntando: “Posso brincar com vocês?”

C.M.: “Não podes, a I. é a mãe e eu sou a filha” A S.P. desmotivada, veio ter comigo e expôs a situação. “Susana, a C.M. disse que eu não podia brincar com elas”.

Eu: “Então, mas explicaram porquê?”

S.P.: “Sim, porque a C. é a filha e a I. é a mãe”

Eu: “Vamos lá conversar com elas” Dirigi-me então perto da C.M. e da I.R. e perguntei-lhes porquê que a S.P. não podia brincar com elas.

I.R.: “Mas eu sou a mãe”

S.P.: “Eu posso ser a irmã da C.”

Eu: “Então, I. achas que a S. pode brincar com vocês?”

I.R.: “Está bem, podes brincar connosco”.

S.P.: “Sim, eu vou ali à casinha buscar mais comida”.

A S.P. foi até à área da casinha, agarrou num cestinho e começou a colocar comida dentro do cestinho para levar para o tapete e continuarem a brincar.

S.P.: “Agora como pago Susana? Não tenho a bolsa, nem dinheiro, nem cartão...”

Eu: “Como achas que podes pagar se não tens dinheiro?”

S.P.: “Com dinheiro verdadeiro...”

Eu: “Mas não há... como podíamos fazer?”

A I.R. foi buscar a caixa registadora que se encontrava na área do faz de conta e colocou algumas peças pequenas e disse: “Podemos pagar com isto”

S.P.: “Boa!! Agora já posso pagar”.

Entretanto a M.C (3 anos; 3 meses) e a L.C. (4 anos; 4 meses) foram para a “cozinha” lavar a loiça que tinham sujado referindo que não se podia deixar a loiça suja (ver na figura 36).



Figura 37- Brincadeira na área do tapete



Figura 38- M.C e L.C a lavar a loiça

Nesta situação podem ser observadas duas crianças envolvidas num brincar simbólico, acabando por chegar outra criança. Nesta brincadeira, as crianças estavam a imitar situações da vida diária que vivem no meio familiar.

Relativamente à minha interação considero que estava a adotar uma postura de observadora da brincadeira e posteriormente intervim para ajudar a resolver o conflito que tinha surgido. Depois as crianças acabaram por perguntar como é que iam pagar se não tinham dinheiro, foi então que potencieei através de questões o pensamento e imaginação das crianças, acabando por obter da Í. uma solução. Considero que a minha intervenção tenha sido benéfica dado que, houve gestão de conflitos que surgiram durante a brincadeira e valorizei e disponibilizei os recursos necessários para que as crianças conseguissem realizar a brincadeira como pretendiam.

6º momento: Nota de campo dia 8 de janeiro de 2021

O J.M. (4 anos; 6 meses) foi para a área das descobertas e eu estava a ajudar a I.L. (3 anos; 6 meses) a retirar um jogo quando ele disse: “Susana, anda cá!”. Dirigi-me assim que possível até ao João e ele disse-me: “Olha, tantas conchas!” (mostrando-as)

Eu: “Pois é. Tem muitas conchas. São todas do mesmo tamanho?”

J.M.: “Não! Estas são grandes, estas são pequenas” (apontando)

Eu: “Muito bem João”

J.M.: “Brinca comigo”

Eu: “Então, queres brincar ao quê?”

J.M.: “Não sei... Com estas conchas!”

Eu: “O que tem mais aí dentro dessa caixa?”

J.M.: “Tem conchas... olha... encontrei isto!” (mostrando uma pedra)

Eu: “Isso é o quê?”

J.M.: “Uma pedra, vou esconder...”

Eu: “Vais esconder? Como?”

J.M.: “Assim...” (escondendo debaixo da concha).

Eu: “Boa. Pode ser assim”

J.M.: “E tens de tapar os olhos para não veres”

Após este diálogo, coloquei as mãos à frente dos olhos e o J.M. escondeu a pedra debaixo de uma concha.

J.M.: “Já podes ver”.

Eu comecei por levantar uma concha e perguntei: “Será que está aqui?”

J.M.: “Não, não está aí”; então eu continuei a procurar até encontrar a pedra. Depois foi a vez do J.M., ele tapou os olhos e eu escondi a pedra e ele procurou até que encontrou, ficando muito feliz: “O J.M. encontrou a pedra”. A I.L. observou primeiro o que estávamos a fazer e quis participar na brincadeira, tendo o João criado as regras e explicado à amiga como é que tinha de fazer.



Figura 39- J.M. a esconder uma pedra

Saliento um aspeto importante nesta situação, a criatividade e imaginação do J.M. e a maneira como utilizou os recursos disponíveis na área das descobertas. A criança

definiu o espaço da brincadeira e estabeleceu regras. Envolvi-me no brincar do J.M. pois solicitou que brincasse com ele, depois as duas crianças brincaram.

Segundo Ferland (2006, p. 43), “Ao brincar, a criança desenvolve (...) um saber-fazer e um saber-ser (...)”. No decorrer da brincadeira a sua criatividade pode ser vista como imaginação em ação, sendo que o “(...) o único limite é a sua imaginação e as restrições impostas pelo meio” (idem, p. 44). É importante salientar que o facto de termos este tipo de materiais nas áreas possibilita às crianças inúmeras experiências e brincadeiras.

7º momento: Nota de campo do dia 15 de janeiro de 2021

O G.B. (3 anos; 6 meses) foi para a área das descobertas.

G.B. (3): “Olha um chapéu Susana” – colocando um alguidar na cabeça.

Eu: “Uau. Esse chapéu é muito giro”

G.B. (3): “Sim. É parecido ao do meu pai”

Eu: “O pai tem um chapéu?”

G.B. (3): “Tem! Amarelo... este é azul!”

Eu: “Ah... muito bem!”

Começou por tirar as mãos do alguidar e observou se não caía. Assim que verificou que não iria cair, começou por agarrar em duas tampas, virá-las ao contrário e bateu uma na outra de modo a fazer barulho. A I.L. (3 anos;6 meses) aproximou-se e quis experimentar o chapéu também. Depois pediu-me para eu colocar e verificaram que na minha cabeça ficava mais pequeno e na deles maior.



Figura 40- Brincadeira com um "chapéu"

Após a introdução destes materiais na área das descobertas foi interessante observar as brincadeiras criadas pelas crianças. Deste modo, constata-se que as crianças atribuem outros significados aos materiais. Hohmann e Weikart (2007) referem que as crianças escolhem determinados materiais e decidem o que vão fazer com eles sendo que é frequente que atribuam outras funções para as quais aquele objeto não foi pensado, dando assim outro sentido à brincadeira.

Refletindo acerca das minhas observações das brincadeiras que as crianças realizavam, é possível verificar que as crianças exploravam os materiais, atribuindo-lhes outros significados que pretendiam, desenvolvendo assim a sua criatividade e imaginação de acordo com os seus interesses.

3.2.3. Autorreflexão sobre a intervenção

A reflexão sobre a minha prática é basilar para permitir analisar o que foi realizado. No que diz respeito à minha intervenção no contexto de JI, considero que evolui bastante relativamente à minha ação. Este estágio constituiu numa experiência muito gratificante e enriquecedora, sentindo-me ainda mais motivada.

Apesar deste estágio ter tido também algumas interrupções devido ao covid-19, considero que neste contexto evolui muito no que diz respeito à minha ação relativamente aquela que desenvolvi no contexto de Creche, pois estava mais confiante, segura e capaz de assumir diversos papéis no que diz respeito ao brincar da criança.

Tendo em conta os objetivos da minha intervenção, primeiramente é importante compreender que o brincar é essencial na vida das crianças, sendo que o/a educador/a necessita “(...) considerar o brincar como um processo que, em si mesmo abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (Moyles, 2007, p.13).

Neste sentido, é também através da organização da rotina que o educador demonstra a maneira como valoriza o brincar da criança, tal como Formosinho (2011, p.72) afirma, “O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa 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”.

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, cabe ao educador organizar o ambiente educativo com áreas de interesse, pois este torna-se um fator

importante para possibilitar variadas brincadeiras e conseqüente oportunidades de aprendizagens significativas para as crianças. Deste modo, o educador poderá realizar sempre que achar necessário alterações neste espaço tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, pois “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva et al, 2016, p. 38).

Quanto à minha intervenção na organização do espaço e materiais, apesar dos materiais terem estado a cumprir as normas da DGS, em que os materiais tinham de ficar de quarentena, consegui introduzir materiais de qualidade. Considero que os materiais introduzidos nas áreas foram diversificados e adequados ao grupo; possibilitei contato com materiais não estruturados, de maneira a proporcionar diversas brincadeiras, explorações, competências e aprendizagens.

Durante o estágio e através das observações realizadas, foi possível comprovar que a educadora cooperante valorizava bastante o brincar, referindo que é uma das suas premissas enquanto educadora. Considera que o tempo que é destinado à brincadeira livre ou dirigida deve ser planificada e estruturada na rotina diária do grupo. Assim, isso os momentos de brincadeira aconteciam diariamente.

Deste modo, verificamos que o educador de infância tem um papel fundamental no que diz respeito ao brincar da criança, sendo que pode assumir diversos papéis. Para além da interação com as crianças, o brincar e os materiais disponíveis possibilitam o desenvolvimento da memória, da linguagem, da atenção, da percepção e da criatividade das mesmas.

Wajskop (2012, p. 45), postula que, “[...] o adulto [deve ser um] elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre crianças e os objetos.”

Considero assim importante frisar que através do envolvimento e observação das brincadeiras das crianças, os/as educadores/as têm a oportunidade de conhecerem melhor as crianças, bem como compreendem quais são as suas necessidades e interesses, tal como é defendido por Rolim et al., (2008), Moyles, (2002), Silva et al., (2016) e Neto, (2017).

No que diz respeito aos objetivos a que me propus, neste estágio, considero que aprendi a envolver-me e apoiar as crianças durante os momentos do brincar, assumindo

um papel nas mesmas. Desafiei também as crianças através do questionamento possibilitando que estas evoluíssem e explorassem diversas situações durante as brincadeiras. O/a educador/a deve envolver-se nas brincadeiras das crianças, deve observar, pois, a partir daqui pode “planejar novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos” (Silva et al, 2016, p. 18).

Em relação ao tempo, durante o estágio e tal como era rotina da educadora cooperante incluí nas minhas planificações o momento destinado ao brincar.

Com a realização deste estágio, considero que foi uma experiência muito rica e desafiadora de todo o meu percurso até aqui. Deste modo, destaco todas as minhas aprendizagens neste contexto de forma a integrar o brincar na minha ação educativa, comprovando que os/as educadores/as assumem um papel fundamental no brincar das crianças.

Considerações Finais

A realização desta investigação-ação permitiu-me compreender o papel que os/as educadores assumem no brincar das crianças.

Relativamente aos objetivos inicialmente delineados, é possível fazer uma conclusão dos mesmos, na medida em que, face ao primeiro objetivo “Compreender o conceito de brincar, para poder potenciá-lo em contexto educativo” é importante salientar que os/as educadores/as devem “(...) considerar o brincar como um processo que, em si mesmo abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (Moyley, 2007, p.13). Deste modo, percebe-se que o brincar tem uma extrema importância e deve ser assegurado no dia-a-dia da criança.

Quanto ao segundo objetivo, “Compreender as condições espaço-temporais para o brincar na vida das crianças, em contexto de Creche e JI”, compreendi que a organização do ambiente educativo e da rotina são aspetos importantes, dado que é crucial que os educadores organizem as suas práticas educativas de modo que este direito seja assegurado.

Torna-se então crucial que os/as educadores/as comecem por valorizar o brincar e garantam na sua rotina diária momentos destinados para brincar, para que as crianças possam usufruir deste direito, tal como é defendido por Neto (2017) e Silva & Sarmento (2017).

Quanto ao terceiro objetivo, “Compreender de que forma o espaço e os materiais condicionam as possibilidades de brincadeira da criança”, é necessário organizar o ambiente educativo e os materiais de maneira a possibilitar as mais diversas brincadeiras, como é defendido por Spodek e Saracho, (1998). A disponibilização dos materiais é um fator extremamente importante no brincar das crianças para que seja possível potenciar um brincar de qualidade. Considero importante realçar que no contexto de creche existiam maioritariamente materiais estruturados, e no contexto de JI os materiais eram maioritariamente não estruturados possibilitando diversas brincadeiras contribuindo deste modo para o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação.

O quarto objetivo, “Analisar a importância que o educador atribui ao brincar”, considero que analisar e compreender a ação e prática educativa das educadoras cooperantes, bem como o modo como organizam a rotina, as estratégias que utilizam no brincar das crianças, os espaços e materiais, foi extremamente importante para esta

investigação uma vez que permitiu-me compreender como de facto todos estes fatores influenciam os momentos de brincadeira.

As educadoras cooperantes revelaram estarem conscientes do papel fundamental que têm enquanto as crianças brincam: observar, questionar, registar, resolver conflitos, participar, é importante proporcionar e permitir que as crianças brinquem sozinhas sem que exista a intervenção e/ou participação do adulto. Afirmam também que através do brincar as crianças desenvolvem a sua criatividade, conhecimento e desenvolvimento.

O quinto objetivo, “Analisar e compreender as estratégias utilizadas pelo educador de infância no brincar da criança”, no contexto de creche não me foi possível observar as estratégias utilizadas pela educadora cooperante, uma vez que para além de não estar planificado na rotina do grupo, este direito nem sempre era assegurado, bem como o espaço e os materiais não eram muito enriquecedores. No contexto de JI, pude analisar a estratégia da educadora para garantir o brincar, planificava na sua rotina um momento destinado ao brincar, no entanto podia acontecer mais do que uma vez no dia, o espaço e os materiais estavam organizados de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

O sexto objetivo, “Refletir sobre o papel do educador/a no sentido de promover o brincar em contexto de Creche e JI”, considero que no contexto de creche apesar de inicialmente estar um pouco perdida no que diz respeito ao que ia fazer e como o ia fazer, e o facto de ter tido alguma dificuldade em ser totalmente natural e espontânea na relação do brincar com as crianças, consegui promover o brincar e envolver-me nas brincadeiras das crianças. No contexto de JI, considero que assumi diversos papéis no brincar da criança, desde organizar o espaço, a rotina, disponibilizar materiais do interesse das crianças, observar, questionar e expandir as brincadeiras.

Posto isto, verifico que a educadora de JI valoriza o brincar, mostrando que é essencial para o desenvolvimento global e aprendizagem das crianças, e por isso afirma que é de carácter obrigatório fazer parte do currículo, tal como é defendido por Ferland, citado por Silva & Sarmiento (2017).

Quanto ao sétimo objetivo, “Refletir sobre os diversos papéis que o educador pode ter face ao brincar da criança”, após analisar os dados recolhidos, foi possível compreender que os/as educadores/as de infância têm um papel fundamental no brincar das crianças. Primeiramente para que as crianças possam brincar, é necessário que tenham tempo para o fazerem e é crucial que os educadores coloquem nas suas planificações. Neste sentido, os/as educadores/as podem assumir diversos papéis nas brincadeiras.

Relativamente à minha ação, considero que toda a minha intervenção foi essencial uma vez que os educadores são mediadores de todo o processo. Deste modo, considero que durante os dois estágios assumi diversos papéis. Com base na observação e na consequente reflexão e na perspetiva de potenciar um brincar de qualidade, no contexto de creche apenas foi possível introduzir materiais na área da casinha, sendo que dentro dos possíveis disponibilizei materiais para exploração e potenciar várias brincadeiras. Devido a todas as interrupções impostas pelo COVID-19 foi uma dificuldade para mim pois considero que não consegui implementar alterações no ambiente educativo como idealizava.

Já no contexto de JI existiu (re)ajustes e (re)organização do ambiente educativo incluindo a participação das crianças neste processo, sendo que foi fundamental esta participação não só para as crianças, como também para mim. É crucial estarmos em constante observação e fazer alterações sempre que necessário no ambiente educativo ao longo do ano, pois este deve estar organizado de acordo com os interesses e necessidades do grupo, deve ser um ambiente promotor de um brincar de qualidade, exploração, comunicação e interação entre as crianças e crianças-adultos e de muitas aprendizagens.

No que diz respeito ao tempo, introduzi na planificação diária em creche o momento destinado ao brincar e dei continuidade no contexto de JI; isto não quer dizer que não acontecesse em mais momentos do dia.

Em relação à minha ação durante os momentos de brincar considero que apesar de inicialmente ter sido difícil, envolvi-me depois com espontaneidade nas brincadeiras, sendo que foi essencial no seu decorrer. É essencial que o educador consiga “Adaptar-se, com facilidade às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo.” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.22). Neste sentido, a minha intervenção foi sempre com o intuito de proporcionar as mais variadas experiências e brincadeiras às crianças, apoiar nas dificuldades que surgissem, propor, desafiar e expandir as brincadeiras que estavam a decorrer, interagindo e brincando com as mesmas. Considero que em alguns momentos no contexto de creche poderia ter questionado a criança e não ter dado logo a solução de maneira que a mesma pudesse encontrar soluções para as suas brincadeiras. Devemos apoiar e questionar, no entanto, é crucial sabermos quando é a altura que o devemos fazer e quando devemos apenas observar e dar espaço às crianças. Neste sentido, consegui compreender quando devia intervir ou apenas observar, respeitando sempre o espaço e ritmo das crianças.

Estas situações fizeram-me crescer a nível pessoal e profissional, pois compreendi que é essencial ter um olhar observador, bem como ter uma postura mais crítica e reflexiva para conseguirmos evoluir. Refletindo acerca da minha ação considero que todas as observações, interações, intervenções que realizei durante as brincadeiras, e aprendizagens serão uma bagagem para o meu futuro enquanto educadora.

Quanto a oitavo objetivo, “Compreender se o brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças”, é possível observar que as crianças desenvolvem e constroem aprendizagens através do brincar, de uma forma espontânea e natural, desde que existam condições.

Os objetivos anteriormente descritos permitiram-me alcançar o objetivo geral, “Compreender e promover o papel do/a educador/a de infância face ao brincar das crianças em contexto educativo”.

Em conformidade com o que acabei de referir anteriormente, torna-se fulcral referir que a exigência de adaptação que a situação pandémica da Covid-19 instituiu, limitou em grande parte a prática durante os estágios. Ainda assim, existiu por parte das instituições e das educadoras cooperantes durante as rotinas e durante o confinamento uma grande capacidade de adaptação, arranjando estratégias para que a ligação com as crianças não fosse perdida; tudo isto foi possível com a colaboração dos pais que permitiram que existisse contato através dos grupos do whatsapp e alguns pais realizaram as propostas de atividades semanais com os filhos.

No entanto, apesar dos meus receios iniciais e de todos os obstáculos e interrupções que surgiram durante os estágios, considero que através das minhas propostas e da minha intervenção em ambos os contextos, consegui proporcionar mudanças na sala e introdução e utilização de diversos materiais, com o propósito de enriquecer as brincadeiras das crianças, contribuindo deste modo para o desenvolvimento e criatividade das crianças. Considero que os estágios consistiram num espaço de muitas aprendizagens, que me permitiram investigar, refletir e adotar estratégias na minha prática, centrada nas crianças. Posto isto, tenho a consciência de que a minha formação não acaba aqui, pois enquanto educadora de infância, é necessário estar em constante investigação, questionamento e reflexão.

Desta forma, é possível afirmar que o brincar é fundamental nos contextos educativos, sendo que os/as educadores/as são intervenientes essenciais nesta ação assumindo diversos papéis: apoiar e questionar, desafiar através do questionamento sendo que potencia o diálogo e reflexão da criança, podem propor/potenciar brincadeiras através

da organização do espaço e materiais. Ao envolverem-se nas brincadeiras, podem participar nas mesmas e assumirem vários papéis, podem apoiar as suas brincadeiras e expandi-las, podem desafiá-las de modo a contribuir nas explorações e descobertas (Spodek & Saracho, 1998) podem ajudar na gestão de conflitos (Samuelsson & Carlsson, 2008), contribuindo deste modo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É importante que os/as educadores/as estejam atentos às mais diversas brincadeiras, devem prestar atenção às conversas, aos comportamentos, aos desejos e vontades das crianças, para que num momento posterior à brincadeira consigam ter uma intencionalidade e proporcionar atividades e brincadeiras acordo com as necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, concluo que é crucial que os/as educadores/as garantam o tempo para brincar, participem, questionem sempre que acharem pertinente, apoiem as brincadeiras das crianças, tendo sempre o cuidado para não modificarem e controlarem as mesmas.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas. Porto: Porto Editora
- Bodrova, E. (2008). *Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Brooker, L. (2013). Defining play. In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus*, 9 (pp. 4-5). Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
- Chamorro, I. (2010). *El juego en la educación infantil y primaria*. *Audidacta*, 98, 19-37.
Consultado a 23 de fevereiro de 2021 em:
<http://educacioninicial.mx/wpcontent/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- Cotonhoto, L., Rossetti, C. & Missawa, D. (2019). *A importância do Jogo e da Brincadeira na Prática Pedagógica*. *Revista Construção Psicopedagógica*, 27 (28), 37-47.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Em *Revista de Psicologia. Educação e Cultura*, Vol. XIII nº2 (pp. 455-479). Minho: Universidade do Minho.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*. Vol.1 nº4, janeiro-março/2004, pp.107-112.

- Dempsey & Frost (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fialho, I. & Artur, A. (2018). Aprender a ser educador com a Prática de Ensino Supervisionada. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12 (21), 57-77.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*, Escola Moderna, 3 (6ª série), 13-33.
- Folque, M.A. (2018) O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Morais Editores.
- Gralik, C., Rocha, E., Steinbach, F. & Buss-Simão, M. (2014, jan.-jul.). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Revista Zero-a-seis*, 29, 112-130.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997) *A abordagem por projetos na educação de infância*. Fundação Calouste Glubenkian. Lisboa.
- Kishimoto, T. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil* (2.ª ed.). São Paulo: Pioneira.

- Kishimoto, T. (2010, nov.). *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.
- Kishimoto, T. (jun, 1995). O Jogo e a Educação Infantil. *Pro-Posições*, 6, 2(17), 46-63.
- Kitson, N. (1997). Adult intervention in children's socio-dramatic fantasy play. *Education 3-13*, 25 (1), 32-36.
- Lester, S. & Russel, W. (2011). El derecho de los niños y las niñas a jugar: *Análisis de la importância del juego en las vidas de niños e niñas de todo el mundo*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrônica saberes da educação*. Vol.5 nº1, 2014.
- Machado, S. A. (2022). *Currículo da Cidade- Educação Infantil*. (2 ed.). Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.
- Marcolino, S., Mello, S. A., & Folque, M. A. (2016). Brincar juntos na Escola da Infância: *a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. *Crítica Educativa*, 2(2), 123.
- Marques, I. (2019). *A Brincar também Se Educa*. Lisboa: Manuscrito.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A
- Moyles, J. R., & cols. (2006). *A excelência do brincar*. São Paulo: Artmed.

- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.), *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17. Consultado a 26 de fevereiro de 2021 em: <http://www.fepue2.uevora.pt/wpcontent/uploads/2018/01/brincar-e-ser-ativo-na-escola-REVISTADIVERSIDADES-1.pdf>.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Ortega, L., Sousa, T., Jesus, A. (2016). *Jogos e brincadeiras no processo de ensino – Aprendizagem na educação infantil*. V.6. Instituto Superior de Educação de Mato Grosso.
- Papalia, D. & Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança*. São Paulo: McGraw-Hill
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S.S.F. & Tassigny, M. M. (2008, julho/dezembro). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 2, 176-180.
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. (dez., 2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.
- Samulski, D. (1997). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.
- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. Consultado a 3 de abril em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf.
- Vasconcelos, T., (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. S. (2008) A brincadeira e o seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Laboratório de tecnologia e desenvolvimento social. p. 23-36, jun. 2008. (Tradução: Zóia Prestes).
- Zabalza, M. (1994). *Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Diários de aula. Porto: Porto Editora.

Documentos:

Projeto Educativo (2019)

Projeto Educativo (2020/2021)

Projeto Curricular de Sala – Creche (2019)

Projeto Curricular de Sala – Jardim de Infância (2020/2021)

Legislação consultada:

Declaração dos Direitos da Criança, n.º 1386 (XVI), de 20 de novembro de 1959.

Direção-Geral da Ação Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. Lisboa, dezembro de 1996.

Perfil Geral de Desempenho profissional do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, I Série A, n.º 201.

APÊNDICES

Apêndice A-1.1. Exemplo de uma planificação semanal horária do contexto de Creche



Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Creche Planificação Semanal

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
08:30	Acolhimento (brincadeira livre)	08:30	Acolhimento (brincadeira livre)	08:30	Acolhimento (brincadeira livre)	08:30	Acolhimento (brincadeira livre)	08:30	Acolhimento (brincadeira livre)
09:15	Higiene	09:15	Higiene	09:15	Higiene	09:15	Higiene	09:15	Higiene
09:30	Reunião de grupo	09:30	Reunião de grupo	09:30	Reunião de grupo	09:30	Reunião de grupo	09:30	Reunião de grupo
09:45	Digitina Brincadeiras livres no espaço exterior (quintal) /sala	09:45	História- "Um abraço" Colagem (jornais) Brincadeiras livres no espaço exterior (quintal) /sala	09:45	Pintura Brincadeiras livres no espaço exterior (quintal) /sala	09:45	Brincadeira / experiências com areia e água (quintal)	09:45	Brincadeiras com água (exploração de diversos materiais na água-esponja, copos, regadores)
10:30	Higiene	10:30	Higiene	10:30	Higiene	10:30	Higiene	10:30	Higiene
11:00	Almoço	11:00	Almoço	11:00	Almoço	11:00	Almoço	11:00	Almoço
11:45	Higiene	11:45	Higiene	11:45	Higiene	11:45	Higiene	11:45	Higiene
12:15	Sesta	12:15	Sesta	12:15	Sesta	12:15	Sesta	12:15	Sesta
14:45	Lanche	14:45	Lanche	14:45	Lanche	14:45	Lanche	14:45	Lanche
15:30	Higiene	15:30	Higiene	15:30	Higiene	15:30	Higiene	15:30	Higiene
16:00	Reunião de grupo Brincadeira livre/enriquecimento da área da casinha	16:00	Construções com legos Brincadeira livre	16:00	Exploração do espaço exterior / brincadeira livre	16:00	Pintura com areia Brincadeira livre	16:00	
17:00	Saída	17:00	Saída	17:00	Saída	17:00	Saída	17:00	Planificação da tarde a cargo da educadora da sala

Apêndice A-1.2. Exemplo de uma planificação semanal do contexto de Creche

 <p>UNIVERSIDADE DE ÉVORA ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO</p>	<p>Prática de ensino Supervisionada em Creche <i>Planificação Semanal Cooperada 2019-2020</i></p>	<p>Semana de: 06/07/2020 a 10/07/2020</p>
<p>Propostas Emergentes:</p> <p>Segunda: "Quero pintar com as mãos" – B.P. (nota de campo de dia 30 de junho) Enriquecimento da área da casinha (novos materiais), área das fotografias das crianças</p>	<p>Propostas do(a) educador(a):</p> <ul style="list-style-type: none">- Segunda-feira: Enriquecimento da área da casinha; área das fotografias das crianças- Terça-feira: História: "Um abraço" e conversa acerca da mesma- Quarta-feira: Pinturas com esponjas- Quinta-feira: Brincadeira/experiências com água e areia (espaço exterior-quintal)- Sexta-feira: Brincadeiras com água (exploração de diversos materiais)	
<p>Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo</p> <p>Acompanhamento individual com as crianças em diversas situações ao longo da semana (nas brincadeiras, na digitinta, colagem, pinturas)</p> <p>Acompanhamento em grupo- experiências com areia, plasticina, brincadeiras</p> <p>Diálogo com as crianças sobre as fotografias que os pais enviaram</p>	<p>Momentos de animação:</p> <p>Todos os dias: Reunião de grupo</p> <p>Segunda-feira: Enriquecimento da área da casinha</p> <ul style="list-style-type: none">- Terça-feira: História: "Um abraço"- Quarta-feira: Pinturas com esponjas- Quinta-feira: Brincadeira/experiências com água e areia (espaço exterior-quintal)- Sexta-feira: Brincadeiras com água (exploração de diversos materiais)	
<p>Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:</p> <ul style="list-style-type: none">-Cumprir a rotina do grupo;- Promover a autonomia de cada criança;- Enriquecimento das áreas da sala (área da casinha, área das fotografias das crianças)- Explorar diversas áreas de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação – nos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, do Conhecimento do Mundo, da Educação Física e da Educação Artística.		

Apêndice A-1.3. – Exemplo de uma planificação diária do contexto de Creche



Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Creche
2019/2020

Planificação diária da rotina pedagógica

Nome da estudante: Susana Gonçalves

Idades do grupo: 1-2 anos

quinta-feira: 9 de julho	
<p>8h30- Acolhimento/ Brincadeira livre nas áreas de aprendizagem da sala</p> <p>Entre as 8h e as 8h30 as crianças começam a chegar à instituição, e dirigem-se até o salão fazendo-se acompanhar por uma auxiliar ou educadora que está na porta.</p> <p>Durante o momento de acolhimento entre as 08h30 e as 09h30, momento este que as crianças já se encontram na sala, podem escolher ir brincar para uma área ou ainda acabar alguma coisa que tenha ficado pendente do dia anterior.</p> <p>Às 09h30 pedirei ao grupo que arrume todas as áreas onde estiveram para que possamos reunir em grande grupo e neste momento preparo, com o apoio da educadora a sala para a atividade que iremos desenvolver de seguida.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação e interação entre as crianças e das crianças com os adultos presentes na sala; • Desenvolver o prazer de explorar e utilizar os diferentes materiais presentes na sala; • Promover a autonomia da criança no espaço; • Promover hábitos de arrumação; • Fomentar a tomada consciência da sua identidade e pertença ao grupo; • Estabelecer relações de confiança. <p>Organização da Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança escolhe as atividades que pretende realizar e vai adquirindo progressivamente maior autonomia na seleção de recursos disponíveis.
<p>9h30- Reunião de grupo</p> <p>Após todos(as) estarmos sentados(as) nas cadeiras, na reunião de grupo, começarei por cantar a canção do bom dia e de seguida iremos marcar o tempo.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a tomada consciência da sua identidade e pertença ao grupo; • Estabelecer relações de confiança;

<p>Seguidamente irei mostrar os cartões do tempo para que possam dizer qual é o cartão que corresponde ao dia que está e pedirei a uma criança para colocar no dia da semana o respetivo cartão.</p> <p>Assim que fizermos o registo do tempo irei juntamente com as crianças fazer a marcação de presenças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o diálogo; • Incentivar o reconhecimento de unidades básicas do tempo diário, e semanal, compreendendo a influência que têm na sua vida; • Reconhecer a sua fotografia; • Envolver as crianças num momento de partilha e de escuta; <p>Organização da Avaliação:</p> <p>Irei perceber se as crianças já identificam o estado do tempo e se sabem quem está na sala e quem falta. Se conseguem realizar as tarefas que lhe irei propor como o caso da colocação do estado do tempo, a distribuição das águas e da bolacha / fruta.</p>
<p>9h45- Experiências com areia</p> <p>Depois da reunião de grupo e com os materiais já preparados; irei explicar às crianças o que vamos fazer.</p> <p>Irei dizer que no exterior tem uma mesa da área das ciências, que tem de um lado areia, e outro lado água, com diversos materiais lá dentro, como por exemplo: copos, colheres, passador, alicinho, baldes, formas (peixe, caranguejo, tartaruga, estrela do mar, entre outros). Ao lado irá ter um plástico onde colocarei a areia.</p> <p>As crianças poderão ir para a mesa ou para a parte do plástico, como preferirem.</p> <p>*A educadora irá dar apoio ao que for necessário, estando as crianças sempre acompanhadas por um adulto.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a manipulação; • Possibilitar brincadeiras ao ar livre; • Promover nas crianças o gosto por explorar diversos materiais. <p>Organização da Avaliação:</p> <p>Observar se as crianças partilham os diversos materiais entre si; se estão a gostar ou não do que estão a fazer; a maneira como exploram os diferentes materiais.</p> <p>Observar as brincadeiras que surgem.</p>
<p>10h30- Higiene</p> <p>Pelas 10h30 as crianças irão à casa de banho acompanhadas por mim ou pela educadora ou auxiliar, enquanto as restantes crianças ficam na sala com uma de nós.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover na criança uma boa imagem de si mesma; • Incentivar a criança a saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;

	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfazer as necessidades de cada criança no que respeita à higiene. <p>Organização da Avaliação: Identifica e verbaliza as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico.</p>
<p>11h- Almoço</p> <p>Pelas 11h iremos para o refeitório, pedirei que as crianças se sentem nas cadeiras para que possamos colocar os babetes e distribuirmos a sopa.</p> <p>*Sempre que necessário iremos ajudar as crianças a comerem a sopa (algumas ainda não comem sozinhas)</p> <p>À medida que as crianças forem acabando de comer a sopa, iremos distribuir o segundo prato.</p> <p>*A auxiliar fica numa mesa, eu noutra e a educadora ficará noutra mesa. Sempre que seja necessário ajudar as outras salas também o faremos.</p> <p>Assim que acabarem de comer o segundo prato, retiramos os babetes e distribuimos a fruta.</p> <p>Quando as crianças acabarem de comer a fruta irei pedir que arrumem as cadeiras para que possamos ir à casa de banho realizar a higiene.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia das crianças; • Satisfazer as necessidades básicas das crianças, no que respeita à alimentação; • Incentivar as crianças a terem uma postura correta à mesa; • Incentivar a criança a comer sozinha. <p>Organização da Avaliação: Irei observar a forma como as crianças se sentam à mesa, como comem, se estão a comer bem, se necessitam de ajuda, bem como se estão calmas ou agitadas</p>
<p>11h45- Higiene</p> <p>Iremos as três à casa de banho com as crianças (educadora, auxiliar e eu), iremos colocar as crianças na sanita, colocando de seguida uma fralda.</p> <p>Depois de as crianças terem as fraldas, passamos para o lavatório onde lavamos as mãos com sabão, a cara à criança e os dentes.</p> <p>*Quem acompanha as crianças na sanita, na muda das fraldas e na lavagem das mãos, cara e dentes, nem sempre é a mesma pessoa. Decidimos entre as três quem faz o quê.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover na criança uma boa imagem de si mesma; • Incentivar a criança a saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; • Satisfazer as necessidades de cada criança no que respeita à higiene. <p>Organização da avaliação: Irei observar a forma como as crianças estão no bacio e na sanita e se conseguem identificar o que fizeram, incentivá-las a lavarem os dentes, as mãos e a boca-</p>

<p>12h- Sesta</p> <p>À medida que as crianças acabarem o momento de higiene, esperam ao pé da casa de banho para que depois possamos ir para a sala de acolhimento realizar a sesta.</p> <p>Assim que chegarmos à sala, irei chamar cada criança para o seu catre, pedirei para retirar os sapatos, colocá-los debaixo da cama e de seguida que se deitem.</p> <p>Durante a sesta, iremos interagir e tentar acalmar algumas crianças que estejam mais agitadas, ficando sentadas ao pé delas.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia das crianças; • Restabelecer equilíbrio físico e mental; • Proporcionar um momento calmo e de descanso; • Responder às necessidades individuais das crianças. <p>Organização da Avaliação:</p> <p>Irei observar se as crianças já demonstram autonomia em retirar os sapatos sozinhas e se permanecem no catre enquanto não chega à vez delas, bem como a forma como as crianças adormecem, se ficam calmas e tranquilas.</p>
<p>14h- Acordar da sesta / Higiene</p> <p>À medida que as crianças vão acordando, vamos (eu, ou a educadora ou a auxiliar) com elas à casa de banho para retirarmos a fralda. Colocamos a criança na sanita para que se possa acostumar a fazer as necessidades na sanita e retirarmos o uso da fralda.</p> <p>Iremos lavar as mãos para que possamos lanchar.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despertar para dar continuação do dia; • Respeitar e garantir as necessidades fisiológicas de cada criança; • Promover práticas de uma higiene correta. <p>Organização da Avaliação:</p> <p>Observar se as crianças acordam bem-dispostas, e se mostram interesse autonomamente pela sua higiene.</p>
<p>14h45- Lanche</p> <p>No refeitório irei pedir que as crianças se sentem nas cadeiras para podermos lanchar.</p> <p>À medida que as crianças acabarem de lanchar, vamos novamente à casa de banho, para realizar a higiene.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender às necessidades básicas das crianças no que diz respeito à alimentação; • Promover a autonomia de cada criança; • Incentivar a criança a comer sozinha. <p>Organização da Avaliação:</p> <p>Vou observar se as crianças comem sozinhas, se se sentam corretamente nas mesas.</p>

<p>16h15- 17h30- Pintura com areia / brincadeira livre</p> <p>Como de manhã estivemos a mexer em areia, irei proporcionar este momento às crianças de pintarem com areia.</p> <p>Irei explicar que as crianças que quiserem poderão pintar com areia.</p> <p>Esta pintura irá consistir em que a criança escolha uma esponja para fazer o mar e pintar livremente e depois deitar cola branca para que possam colar a areia na folha. Depois de estar seco, poderão colar animais (caranguejo ou peixes) de forma livre.</p> <p>As crianças que quiserem depois de o fazer poderão brincar livremente nas áreas. Assim que acabarmos de fazer e mais ninguém quiser iremos à parte de jardim-de-infância brincar no exterior (escorrega).</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção e concentração; • Proporcionar diferentes técnicas de pintura; • Incentivar a socialização entre as crianças; • Proporcionar momento de interação com os outros no exterior ou na sala; • Promover interações com diálogo; • Assumir um papel, pensando e agindo, tal como a personagem que adota. • Recriar várias situações e objetos nas brincadeiras das crianças. <p>Organização da Avaliação:</p> <p>Observar se a criança identifica os animais, se está a gostar ou não de pintar com a areia e esponja.</p> <p>No que diz respeito à minha dimensão investigativa da PES pretendo brincar com as crianças e noutras situações observar as brincadeiras entre as crianças.</p>
--	--

Apêndice A-2.1. Exemplo de uma planificação semanal horária do contexto de JI

Mestrado em Educação Pré-escolar **Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar** Planificação Semanal

Semana: 26 a 30 de outubro de 2020

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
08:00	Acolhimento	08:00	Acolhimento	08:00	Acolhimento	08:00	Acolhimento	08:00	Acolhimento
09:00	Brincar nas áreas	08:30	Brincar nas áreas	08:30	Brincar nas áreas	08:30	Brincar nas áreas	08:30	Brincar nas áreas
09:30	Reforço da manhã	09:30	Reforço da manhã	09:30	Reforço da manhã	09:30	Reforço da manhã	09:30	Reforço da manhã
09:45	Higiene	09:45	Higiene	09:45	Higiene	09:45	Higiene	09:45	Higiene
10:10	Reunião de grupo (conversa sobre o fim de semana/desenho Halloween)	10:10	Reunião de grupo (Exploração e Pintura com plástico bolha)	10:10	Reunião de grupo (Horta/ida ao exterior/construção de morcegos)	10:10	Reunião de grupo / História: "Desculpa...por acaso és uma bruxa?"	10:10	Reunião de grupo (planificação) / Teatro de sombras
11:15	Brincadeira livre	11:15	Brincadeira livre	11:15	Brincadeira livre	11:00	Zoom: "Pedro e Paty"	11:15	Brincadeira livre
11:30	Higiene/Almoço	11:30	Higiene/Almoço	11:30	Higiene/Almoço	12:00	Higiene/Almoço	11:30	Higiene/Almoço
12:15	Higiene/Sesta	12:15	Higiene/Sesta	12:15	Higiene/Sesta	12:45	Higiene/Sesta	12:15	Higiene/Sesta
	Planificação da tarde a cargo da educadora				Planificação da tarde a cargo da educadora				Planificação da tarde a cargo da educadora
		15:00	Lanche			15:00	Lanche		
		16:00	Reunião de grupo (continuação do desenho/ brincadeira nas áreas)			16:00	Reunião de grupo (Jogos)		

Observações:

À medida que as atividades estão a ser realizadas, as restantes crianças poderão estar a brincar nas áreas. Sempre que possível os momentos de brincadeira livre serão no exterior.

Apêndice A-2.2. Exemplo de uma planificação semanal do contexto de JI

	Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do ensino Básico <i>Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano</i>		Semana de: 9 a 11 de dezembro de 2020 Visto: _____
	Instituição: ██████████	Educador(a) Cooperante: ██████████ a	
Nome da Aluna: Susana Gonçalves		Grupo de Crianças: 3-4 anos	
Propostas Emergentes: <ul style="list-style-type: none"> • Realização de desenhos • Jogo • Massa de cores • Canção • Passeio na rua 		Propostas do(a) educador(a): <ul style="list-style-type: none"> • História: “O lobo que não gostava do Natal” • Explorar uma canção de Natal; • Brincar no exterior; • Desenho alusivo ao Natal; • Construção dos calendários de Natal • Horta. 	
Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo <ul style="list-style-type: none"> • Ida à horta; • Realização de desenhos; • Construção dos calendários de Natal 		Momentos de animação: <ul style="list-style-type: none"> • Jogo: “Adivinha quem falta” • História: “O lobo que não gostava do Natal” • Explorar uma canção do Natal; • Massa de cores 	
Saídas previstas: Ida apenas ao espaço exterior do colégio		Visitas/Convidados previstos: Esta semana não existem convidados	
Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas: Possibilitar brincadeiras; Exploração do espaço e dos materiais; Semana dedicada aos preparativos de Natal.			

Apêndice A-2.3. Exemplo de uma planificação diária do contexto de JI

	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2020/2021 Planificação diária da rotina pedagógica	Dia: 9 de dezembro de 2020 Visto: _____
---	--	--

Nome da Estudante: Susana Gonçalves

Instituição: ██████████

Idades do Grupo: 3-4 anos

Educador(A) Cooperante: ██████████

Reunião de grupo- Elaboração dos calendários de Natal / Horta (10h10)	Intencionalidade educativa
<p>Na reunião da manhã, irei pedir que as crianças se sentem no tapete para que possamos conversar e explicar-lhes-ei o que vamos fazer.</p> <p><u>Elaboração dos calendários de Natal:</u> Os calendários consistem numa placa de cartão (dos bolos de aniversário); existe um calendário de 2021 com uma foto da família. As crianças deverão colar a fotografia (que por sua vez tem o calendário) na placa de cartão e de seguida, deverão colar paus de gelado à volta da fotografia, de maneira a fazer uma moldura. De seguida, poderão escolher os materiais que quiserem para decorarem a restante placa de cartão.</p> <p>Após as crianças fazerem os calendários, irei pedir a três crianças de cada vez que vão com a auxiliar Cátia e com a auxiliar Liliana calçar as galochas para que possamos todos ir à horta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; • Escolher os materiais para decorar o calendário; • Desenvolver a motricidade fina; • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente; • Ser capaz de resolver conflitos que possam

<p>Na horta, iremos regar e arrancar algumas ervas que são necessárias. Depois de cuidarmos da horta, irei permitir que as crianças brinquem na parte exterior do colégio, podendo brincar com elas também.</p>	<p>surgir durante as brincadeiras.</p> <p>Organização da avaliação</p> <p>Observar se a criança partilha as suas ideias e opiniões, e se escuta a dos outros;</p> <p>Observar se as crianças escolhem os materiais e se têm facilidade em decorar o seu calendário;</p> <p>Observar se as crianças têm cuidado com as plantas e se estão interessadas no que estão a fazer;</p> <p>Observar as brincadeiras das crianças e como resolvem os conflitos que possam surgir.</p>
---	---

Apêndice B – Guião da entrevista semiestruturada realizada às educadoras cooperantes (Creche e JI)

Esta entrevista destina-se à elaboração de um relatório de investigação no âmbito do Mestrado em Educação-Pré-Escolar, sendo o meu tema: “O Papel do Educador de Infância face ao brincar da criança”. Nesta entrevista gostaria que me explicasse o seu papel enquanto educadora face ao brincar da criança.

Desde já, quero agradecer a sua disponibilidade em responder às questões que tenho previstas, uma vez que a sua colaboração será de grande importância relativamente à temática em estudo.

Uma vez que as declarações são confidenciais, peço-lhe autorização para proceder à gravação áudio da entrevista.

Perguntas	Perguntas de Apoio	Objetivos
1- Acha importante as crianças brincarem?	Porquê?	Conhecer a perspetiva que a educadora cooperante tem sobre o brincar.
2- O que é para si brincar?	Identifica diferentes tipos de brincadeira?	Significado atribuído pela educadora ao brincar.
3- As brincadeiras das crianças podem contribuir para o seu desenvolvimento?	De que forma?	Compreender se o brincar contribui para o desenvolvimento da criança.
4- Que papéis poderá uma educadora ter perante as brincadeiras das crianças?		Perspetiva da educadora sobre o seu papel nas brincadeiras das crianças
5- Interage com as crianças quando estão a brincar?	Como?	Interação da educadora com as crianças no brincar

6- Que tipo de aspetos observa e/ou regista durante as brincadeiras das crianças?		Compreender as estratégias utilizadas pela educadora no brincar da criança
7- Considera que a organização do espaço e materiais facilita o momento da brincadeira?	Como?	Compreender as estratégias utilizadas pela educadora no brincar da criança
8- Como organizou o espaço e materiais para promover as brincadeiras das crianças?		Organização do espaço e dos materiais
9- Na sua planificação diária existe um momento de brincadeira livre		Compreender as estratégias utilizadas pela educadora no brincar da criança
10- Deseja acrescentar mais alguma coisa?		

Fecho da entrevista: Muito obrigada pela sua participação nesta entrevista.

Apêndice C-1. Entrevista realizada à educadora cooperante (Creche)

DIMENSÃO	UNIDADE DE REGISTO	PALAVRAS & IDEIAS CHAVE
Importância da brincadeira	UR_C [1] Sim. Considero que se a aprendizagem acontecer através da brincadeira torna-se mais significativa para a criança, acontecendo de forma lúdica, espontânea e natural.	Brincar é importante Associação positiva entre brincar e aprender
Significado de «brincar»	<p>UR_C [2] brincar, é a forma mais natural da criança aprender.</p> <p>UR_C [3] É espontâneo, é divertimento, alegria e satisfação.</p> <p>UR_C [4] brincar faz parte do quotidiano da criança e deve ser assumido com seriedade pelo adulto, dadas as possibilidades que este pode potenciar.</p> <p>UR_C [5] Brincar é explorar, descobrir e aprender.</p> <p>UR_C [6] A criança expressa-se através da brincadeira, imagina situações, recria situações do quotidiano e explora o mundo à sua volta.</p>	<p>Brincar é aprender</p> <p>É um ato espontâneo da criança</p> <p>Associação a emoções e sentimentos positivos</p> <p>Brincar potencia o desenvolvimento</p> <p>Brincar é aprender, explorar, descobrir</p> <p>É uma forma de expressão imaginar simular a realidade explorar</p>
Tipologias	UR_C [7] existem dois tipos de brincadeira, a brincadeira livre e a brincadeira estruturada	Brincadeira livre A criança decide todos os aspetos

	<p>UR_C [8] nos momentos de brincadeira livre as crianças tomam decisões sobre aquilo que querem fazer e quais os brinquedos ou materiais que pretendem utilizar; favorece a imaginação e a criatividade da criança.</p> <p>UR_C [9] A brincadeira estruturada proposta pelo educador envolve regras e o cumprimento das mesmas.</p>	<p>Brincadeira estruturada A educadora define e faz cumprir as regras</p>
Desenvolvimento	<p>UR_C [10] Considero [que] sim! [que as brincadeiras das crianças podem contribuir para o seu desenvolvimento]</p> <p>UR_C [11] Através da brincadeira a criança apropria-se da realidade, desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas e arrisca, tornando-se progressivamente mais autónoma.</p> <p>UR_C [12] Quando a criança brinca desenvolve a curiosidade e criatividade, experimentando diferentes formas de agir e de utilizar os materiais.</p> <p>UR_C [13] É durante a brincadeira que a criança revela as conceções que adquiriu e a sua disponibilidade para explorar outras formas de fazer.</p> <p>UR_C [14] A criança estabelece relações durante as aprendizagens, melhorando as suas capacidades relacionais e assumindo responsabilidades.</p>	<p>Brincar contribui para o desenvolvimento</p> <p>Autonomia</p> <p>Curiosidade e a criatividade</p> <p>Competências socio-emocionais</p> <p>Desenvolve o sentido de responsabilidade</p>

	<p>UR_C [15] Partilha brincadeiras, aprendendo a conviver, a cooperar, a competir, a liderar, a gerir a frustração.</p> <p>UR_C [16] O brincar possibilita o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal nos diálogos que se estabelecem.</p> <p>UR_C [17] Quando eles brincam no exterior, por exemplo quando vamos brincar no escorrega, a criança melhora as suas habilidades físicas, supera medos e adquire confiança, e uma maior autoestima.</p> <p>UR_C [18] É através do ato de brincar que a criança explora, experimenta e desenvolve a sua curiosidade natural para descobrir e aprender. Esta consciencialização permite que as próprias brincadeiras estruturadas sejam planeadas de forma a favorecer este desenvolvimento e aprendizagem.</p> <p>UR_C [19] Acredito que o ato de brincar estimula o desenvolvimento global das crianças, potencia aprendizagens a nível cognitivo, pessoal, social, afetivo, motor e linguístico.</p>	<p>Competências socio-emocionais</p> <p>Linguagem verbal e não verbal</p> <p>Des. Físico Confiança Autoestima</p> <p>Curiosidade Aprender, descobrir, explorar</p> <p>Desenvolvimento global Associação positiva entre brincar e aprender</p>
<p>Papel da educadora</p>	<p>UR_C [20] Gosto de observar as brincadeiras para recolher informações. Contudo, procuro agir de acordo com a situação. Há momentos em que as crianças me procuram para brincar com elas, outros em que sou eu que tomo a</p>	<p>Observar Recolher informação Gerir</p>

	<p>iniciativa de me juntar à brincadeira para criar alternativas ou gerir conflitos.</p> <p>UR_C [21] Existem crianças que ficam retraídas na minha presença e que ficam a observar-me e mais tarde apercebo-me que estão a reproduzir esse comportamento.</p>	<p>Saber quando participar ou não participar</p>
<p>Interação educadora/criança</p>	<p>UR_C [22] Procuo apoiar, valorizar, estimular... e.... desafiar a criança.</p> <p>UR_C [23] Eu procuro estar disponível para o grupo, tentando observar aquilo que está a acontecer.</p> <p>UR_C [24] Valorizo o comportamento da criança quando vejo que demonstrou empatia pelo par, quando vejo que são persistentes na procura de estratégias para se superarem, apresento alternativas e demonstro outras formas de fazer.</p> <p>UR_C [25] Procuo estimular e motivar a criança através de questões ou suposições. Durante a brincadeira apresento desafios... desperto a atenção da criança para algo que possa estar a acontecer mesmo ao lado.</p> <p>UR_C [26] Apoio as brincadeiras dando espaço à criança para decidir e estou disponível para brincar com a criança, servindo de modelo. Gosto de participar nas brincadeiras!</p>	<p>Apoia e fornecer estímulos</p> <p>Observa</p> <p>Valoriza comportamentos desejáveis</p> <p>Motiva e desafia</p> <p>Dá liberdade de escolha e participa na brincadeira</p>

Organização do espaço e dos materiais	UR_C [27] Sim! Considero que a organização da sala e os materiais existentes facilitam a brincadeira.	Importância da organização
	UR_C [28] A sala está organizada e dividida por áreas de interesse, pelo que quando as crianças querem brincar sabem onde o podem fazer e onde estão os materiais.	Divisão por áreas de interesse Materiais organizados e disponíveis
	UR_C [29] As crianças utilizam os materiais de diferentes formas e consoante a intencionalidade da brincadeira.	Intencionalidade
	UR_C [30] Num momento inicial, organizei o espaço segundo as informações que tinha recolhido do grupo na sala anterior, onde observei que seria favorável introduzir a Área da Casinha, a Área dos Livros e a Área das Explorações para possibilitar outro tipo de experiências.	Recorreu a informação prévia Divisão por áreas de interesse
	UR_C [31] Quando assumi este grupo, percebi que o espaço e os materiais existentes eram pouco desafiadores, pelo que quando nos mudámos para esta sala comecei logo por organizar o espaço tendo em conta estas considerações.	Importância do espaço e dos materiais
	UR_C [32] Solicitei a colaboração dos pais para introduzir materiais reutilizáveis na Área das Explorações.	Materiais reutilizáveis

	<p>UR_C [33] Organizei o mobiliário de forma a garantir que as áreas estivessem bem claras.</p> <p>UR_C [34] À medida que íamos recebendo materiais procurei que as crianças colaborassem na organização.</p> <p>UR_C [35] Esta reflexão permanente sobre a funcionalidade dos espaços permite-me ir modificando esta organização de acordo com as necessidades e evolução do grupo.</p>	<p>Áreas bem diferenciadas</p> <p>Crianças ajudaram na organização</p> <p>Funcionalidade e adaptação a novas necessidades.</p>
Estratégias (observação)	<p>UR_C [36] observo a forma como brincam, com quem brincam e as áreas onde preferem brincar.</p> <p>UR_C [37] Verifico as aprendizagens realizadas e a realizar.</p> <p>UR_C [38] Procuo formas de enriquecer a brincadeira para que o ato de brincar se torne progressivamente mais complexo.</p>	<p>Como, com quem e onde brincam</p> <p>Verificação das aprendizagens</p> <p>Tornar a brincadeira mais complexa</p>
Estratégias (planificação e brincadeira livre)	<p>UR_C [39] Existe sempre [um momento de brincadeira livre, na planificação diária]</p> <p>UR_C [40] procuro supervisionar a brincadeira sem fazer imposições, por vezes preparo o espaço, disponibilizo os materiais, mas a criança é que define o que pretende fazer.</p> <p>UR_C [41] A brincadeira livre possibilita que a criança expresse o seu pensamento, interaja e comunique com os pares, que explore, experimente, descubra e aprenda.</p>	<p>Permite brincadeira livre</p> <p>Supervisiona (prepara o espaço e materiais, mas as crianças é que escolhem)</p>

Apêndice C.2. Entrevista realizada à educadora (JI)

DIMENSÃO	UNIDADE DE REGISTO	PALAVRAS & IDEIAS CHAVE
Importância da brincadeira	UR_JI [1] Claro que sim! É fundamental. É um dos eixos pedagógicos do colégio e também uma das minhas premissas enquanto educadora.	É fundamental
Significado de «brincar»	UR_JI [2] Brincar... é eles poderem brincar e estarem livremente uns com os outros, e explorarem as áreas, os materiais, ou simplesmente interagirem uns com os outros. Hum... e sem o adulto dirigir.	Interação com outras crianças sem direção dos adultos
Tipologias	UR_JI [3] há brincadeiras que eles fazem, em que não estão ativos (...) fisicamente, estão ativos só mentalmente, e há o brincar ativo em que eles utilizam o corpo todo... eu faço esta diferença. Dando como exemplo, os jogos de mesa, para as brincadeiras não ativas e o brincar ao faz-de-conta como exemplo da brincadeira ativa.	Brincadeira ativa (física) Brincadeira não ativa (mental)
Desenvolvimento	UR_JI [4] Todo o desenvolvimento... todo o desenvolvimento global, físico, emocional... tudo... UR_JI [5] o brincar ativo, para mim, é muito importante porque implica o desenvolvimento físico e motor da criança. UR_JI [6] Depois... quando eu falo... hum... num brincar que não é ativo, mas que é mental, é quando eles estão por exemplo sentados, ou a fazer um jogo, ou simplesmente a brincar com materiais não estruturados e isso está a	Desenvolvimento global Físico / Motor Emocional

	<p>puxar pelo seu raciocínio lógico. O facto de estarem a procurar as peças iguais no jogo do dominó, fazerem a contagem de tubos da área da garagem, ou blocos...</p> <p>UR_JI [7] Depois... também temos o faz-de-conta, que é um brincar, obviamente... o eles poderem brincar numa área de faz-de-conta, é extraordinário porque há um crescimento pessoal enorme, porque eles imitam... imitam-se uns aos outros e imitam os adultos, existe imaginação, atenção, concentração.</p>	<p>Raciocínio lógico</p> <p>Crescimento pessoal</p> <p>Imaginação</p> <p>Concentração</p>
Papel da educadora	<p>UR_JI [8] Pois... de facto o adulto pode representar vários papéis na brincadeira... pode... um papel como observador, em que apenas observa o que se está a passar, ou... um observador ativo, em que intervém quando acho que alguma coisa pode não estar a correr tão bem, ou porque quer questionar e tentar perceber o que se está ali a passar...</p> <p>UR_JI [9] ou de facto, pode ser um interveniente, porque o adulto pode e deve brincar com as crianças, contudo, não pode intervir de forma clara e expressa, porque senão está a perturbar ou a intervir demasiado e a conduzir a brincadeira. E o adulto não deve de todo conduzir a brincadeira.</p>	<p>Observadora passiva</p> <p>Observadora ativa</p> <p>Interveniente (participante moderado)</p>
Interação educadora/criança	<p>UR_JI [10] Sim, costumo... mas reconheço que eu deveria fazê-lo mais, porque o educador, e eu pessoalmente assumo isso, tem sempre a tendência de como tem planificações</p>	<p>Existe interação</p> <p>Tendência a maior apoio à mesa</p>

	<p>a nível de mesa, de ficar mais com as crianças que estão na mesa.</p> <p>UR_JI [11] Contudo, eu esforço-me... tento-me esforçar para que as minhas auxiliares também possam ficar a fazer esse acompanhamento às crianças que estão nas mesas, a terminar... a concluir... a fazer as propostas que foram lançadas, e eu dedicar-me um bocadinho mais e estar nas áreas. Eu sei que por exemplo, o adulto deveria conseguir estar pelo menos 10 minutos com cada criança semanalmente, mas isto, não é fácil! Não é fácil conseguirmos este trabalho individualizado e de estar com eles.</p> <p>UR_JI [12] Eu esforço-me por ir às áreas, esforço-me para estar com eles, gosto de observar, gosto de registar fotograficamente, ou seja, tirar fotografias, do que estão a fazer, embora por vezes esteja longe.</p> <p>UR_JI [13] Outra vez, ajudo a resolver conflitos, outras vezes questiono, provoco nas brincadeiras, brinco com eles, quando o momento se proporciona... dou-lhes espaço também, para que possam explorar sozinhas.</p> <p>UR_JI [14] Mas quando estou mais longe... estou sempre com o olhar neles, e no educador de infância é muito importante nunca esquecer isto, estar com uns e ter o olhar em todos.</p>	<p>É necessário esforço para acompanhar a brincadeira</p> <p>É difícil realizar trabalho individualizado</p> <p>Percorre as áreas</p> <p>Observa</p> <p>Regista</p> <p>Resolve conflitos</p> <p>Faz questões</p> <p>Participa</p> <p>Deixa as crianças brincarem sozinhas</p> <p>Observa</p>
--	--	--

<p>Organização do espaço e dos materiais</p>	<p>UR_JI [15] Sim. Para mim faz todo o sentido por isto mesmo [facilita o momento da brincadeira]</p> <p>UR_JI [16] ... eu fiz esta mudança na minha prática educativa e noto que de facto os materiais são fundamentais e... o cuidado que se tem de ter com a estruturação do ambiente educativo das várias áreas que temos na nossa sala, são extraordinárias e influenciam bastante o tipo de brincadeiras que se proporciona numa sala.</p> <p>UR_JI [17] hum... numa primeira fase quando o ano letivo começa... o ambiente educativo é estruturado maioritariamente pelos adultos...</p> <p>UR_JI [18] eu enquanto educadora penso aquilo que quero para começar o ano com um grupo, peço a opinião às auxiliares e o ano arranca. Depois... à medida que as crianças vão brincando mais, ou brincando menos nas áreas, aí temos de refletir e o que acontece é que normalmente, hum... em janeiro, em fevereiro, nós acabamos por fazer uma reestruturação da sala em função daquilo que observámos.</p> <p>UR_JI [19] E o ideal... é que depois quando esta reestruturação de sala é feita, é nós podermos incluir a voz deles, as opiniões deles, as vontades, os desejos, e reestruturar a</p>	<p>Facilita o momento da brincadeira</p> <p>Os materiais são fundamentais</p> <p>Os espaços influenciam as brincadeiras</p> <p>Os adultos organizam o espaço</p> <p>Há reorganização face ao que é observado</p>
--	---	--

	sala e esse ambiente educativo em conjunto, todos.	Incorpora a opinião das crianças
Estratégias (observação)	<p>UR_JI [20] de alguns anos para cá, observo coisas muito interessantes baseadas nos materiais que nós temos na sala. De há uns anos para cá, apostei por inserir os materiais não estruturados...aqueles que não têm um fim à vista e... com certeza, que nós observamos todos, formas de brincar muito diferentes que aquelas crianças que só brincam com aqueles brinquedos didáticos. Um brinquedo didático tem um fim em si... e... não permite muito a criatividade e a imaginação.</p> <p>UR_JI [21] E as brincadeiras com estes materiais não estruturados, permitem mil e uma hipóteses, e de facto tenho vindo a observar que as crianças exploram, todas de formas diferentes continuamente, sem limites, este tipo de materiais e as brincadeiras são muito mais ricas.</p>	<p>Aspectos relacionados com os materiais estruturados e não estruturados</p> <p>Brinquedos didáticos potenciam menos a criatividade</p> <p>Múltiplas possibilidades</p> <p>Mais ganhos</p>
Estratégias (planificação e brincadeira livre)	UR_JI [22] Sempre! Tem de haver sempre um momento de brincadeira livre, quer seja escolhida por eles, quer seja mesmo planificado para todos, porque nós sabemos que há sempre crianças que preferem a escolha pelo fazer atividades de mesa, e que não querem brincar na sala... ou brincar simplesmente na rua, no quintal.	<p>Planeia brincadeira livre</p> <p>Diferentes crianças preferem diferentes brincadeiras</p> <p>É obrigatório</p>

	<p>UR_JI [23] Por isso é que tem de estar sempre planificado a brincadeira livre... além de que tem de ser obrigatório!</p> <p>UR_JI [24] eu considero que o brincar livre é de carácter obrigatório! Está nas Orientações Curriculares, está em vários documentos científicos... cada vez mais, pode haver educadoras que não deem esta importância... mas cada vez mais há estudos científicos que nos veem lembrar que o brincar livre é de cariz obrigatório e faz parte do desenvolvimento global das crianças em idade pré-escolar. Em crianças pequenas...</p>	<p>Promove o desenvolvimento global da criança</p>
--	---	--