



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Brincamos a crescer? Ou crescemos a brincar?**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Rossana Mafalda Morgado De Mascarenhas Coelho  
Novembro de 2013**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Brincamos a crescer? Ou crescemos a brincar?**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Sob orientação da Professora Bárbara Tadeu**

**Rossana Mafalda Morgado De Mascarenhas Coelho  
Novembro de 2013**

Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor.  
Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for.  
Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for.

Quando for grande, quero ser um brincador.

Ficam, portanto, a saber: não vou para a escola aprender a ser um médico, um engenheiro ou um professor.

Tenho mais em que pensar e muito mais que fazer.

Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador...

A mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida. E depois acrescenta, a suspirar: “é assim a vida”.

Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não podem brincar.

A vida é assim? Não para mim.

Quando for grande, quero ser brincador. Brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha porta. Depois também, sardanisca verde que continua a rabiar mesmo depois de morta.

Na minha sepultura, vão escrever: “Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado, muito dado, que se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras.

*O Brincador,*  
Álvaro Magalhães, 2009

## AGRADECIMENTOS

Foi um total de cinco anos a lutar para conseguir as habilitações necessárias para poder realizar um sonho. Consegui! Foram horas e horas de estudo, dedicação, determinação e entrega. Nem sempre da forma que queria, ou que gostaria, mas da melhor forma possível, dando tudo por tudo.

Foram várias as pessoas que contribuíram para esta vitória. Que me ajudaram, me apoiaram, me congratularam pelos feitos que ia realizando, que me chamaram à razão quando era necessário, que me deram força para não desistir deste sonho, que me encaminharam quando tudo parecia descarrilar, que me motivaram várias vezes com um “Vá... está quase! Tu consegues!”, enfim...

É para estas pessoas, pessoas do meu coração, que escrevo e dedico esta página.

Agradeço...

Ao meu filho Vicente que foi sempre meu amigo e me ajudou tanto de diversas formas nesta caminhada;

Aos meus pais e à minha irmã Tânia que sempre me apoiaram e acreditaram que iria conseguir, pois sempre souberam que “quando fosse grande queria ser educadora de infância”;

Ao Alexandre que, nesta última fase me deu a força e o apoio que eu precisava para terminar esta etapa da minha formação;

À Bela, à Nádia, à Andreia, à Telma, à Inês, à Tita, ao Marco e ao Henrique que em diferentes momentos ou da licenciatura e/ou do mestrado contribuíram para a conquista desta batalha;

Às minhas colegas de turma que no meio da “roda-viva” de tudo, me ajudaram sempre que precisei;

À Joh que, à semelhança do que fazia enquanto éramos colegas de turma, mesmo de longe me conseguiu dar aquele “empurrãozinho” precioso;

Às crianças que participaram nesta minha jornada permitindo que tudo isto fosse possível;

Às educadoras cooperantes Lília, Andreia e Isabel que me mostraram que ser educadora de infância é mesmo a melhor profissão do mundo;

A todo o corpo docente de ESELx, em especial à minha orientadora Professora Bárbara Tadeu, que, de uma ou outra forma, além de todos os ensinamentos que me transmitiram, me apoiaram nas fases mais complicadas, sendo compreensivos e responsivos.

A todas estas pessoas, e a outras que não referenciei o nome, agradeço do fundo do coração tudo o que fizeram por mim.

Ah! E não quero ouvir “De nada!” porque, para mim... foi tudo!

## RESUMO

O presente trabalho visa relatar a experiência vivida ao longo da Prática Profissional Supervisionada (PPS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Aqui é descrita a caracterização refletida dos contextos socioeducativos onde foram realizadas as intervenções (creche e jardim-de-infância), as intenções pedagógicas para ação, assim como é exposta a problemática sobre a qual considerei pertinente refletir de forma aprofundada e fundamentada. O *brincar* foi a temática escolhida para dar maior ênfase durante a minha PPS, visto ter sido uma vivência bastante díspar nos dois contextos e desta forma merecedora de reflexão. Procuro defender, de acordo com diferentes referenciais teóricos, que o brincar livremente promove aprendizagens significativas para as crianças, devendo por isso ser bastante valorizado. Relato alguns episódios que sucederam durante o estágio, que sustentaram a minha necessidade de refletir sobre esta temática, com o intuito de, na minha vida profissional futura, criar situações/ambientes capazes de promover o desenvolvimento das crianças através de momentos de brincadeira.

**Palavras – chave:** Ambiente educativo, Aprendizagem significativa, Brincar

## ABSTRACT

This report describes the experience lived along the Supervised Professional Practice, of the Masters in Preschool Education.

Here it is described the reflected characterization of the socio-educational contexts where the interventions occurred (child daycare and kindergarten), the pedagogical intentions for the action, and it is also exposed the problematic on which I considered appropriate to reflect in depth. The “playing” was the theme chosen for emphasis during my SPP, since it was a different experience between the two contexts. I seek to defend, according to several theoretical frameworks that playing freely promotes significant learning experiences for children and therefore should be highly valued. I also report a few episodes that happened during the internship that supported my need to reflect on this problematic in order to create situations/environments that promote the development of children through moments of playing, in my future professional life.

**Keywords:** Educational environment, significant learning, playing

## ÍNDICE GERAL

Introdução	1
CAPÍTULO I - Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1. Caracterização do contexto de creche	3
1.1. O meio envolvente	3
1.2. O contexto socioeducativo	3
1.3. A equipa	5
1.4. A família	5
1.5. O grupo de crianças	6
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas	6
2. Caracterização do contexto de jardim-de-infância	8
2.1. O meio envolvente	8
2.2. Contexto socioeducativo	8
2.3. A equipa	11
2.4. A família	11
2.5. O grupo de crianças	11
2.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas	12
CAPÍTULO II - Análise reflexiva da intervenção	14
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	14
2. Identificação da problemática	30
3. Finalizando	42
Considerações finais	44
Referências	48
Anexos	51

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta do estabelecimento de creche	51
Figura 2 – Planta da sala de atividades de creche	51
Figura 3 – Equipa educativa e Organograma	53
Figura 4 – Fotografia da sala de atividades do jardim-de-infância	54
Figura 5 – Planta da sala de atividades de jardim-de-infância	54
Figura 6 – Equipa educativa e Organograma	55
Figura 7 – Atividade “cubo das Emoções”	16
Figura 8 – Lançamento do cubo	17
Figura 9 – Representação da emoção	17
Figura 10 – Sessão de expressão corporal: dança	18
Figura 11 – Sessão de expressão corporal: percursos	18
Figura 12 – Atividade de culinária	19
Figura 13 – Exploração da massa	19
Figura 14 – Interligação dos projetos	26
Figura 15 – Cartaz da Canção da Sala 6	27
Figura 16 – Construção da muralha do Castelo de S. Jorge	38
Figura 17 – Construção da rampa para os carros	38
Figura 18 – A minha casa (novembro 2012)	39
Figura 19 – A minha casa (abril 2013)	39
Figura 20 – A estrada (outubro 2012)	39
Figura 21 – A estrada (março 2013)	39
Figura 22 – O meu nome (novembro 2012)	39
Figura 23 – O meu nome (junho 2012)	39
Figura 24 – Legumes de plasticina	40

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidade das salas de creche	56
Quadro 2 – Divisões do estabelecimento educativo de creche	56
Quadro 3 – Caracterização do espaço educativo de creche	57
Quadro 4 – Planificação semanal base da sala	60
Quadro 5 – “Dia tipo”	61
Quadro 6 – Composição do agregado familiar das crianças do grupo	62
Quadro 7 – Habilitações literárias e profissão dos pais das crianças do grupo	63
Quadro 8 – Idade e percurso institucional das crianças	64
Quadro 9 – Divisões do estabelecimento educativo do jardim-de-infância	65
Quadro 10 – Caracterização do espaço educativo de jardim-de-infância	65
Quadro 11 – “Dia tipo”	68
Quadro 12 – Composição do agregado familiar das crianças do grupo do jardim-de-infância	70
Quadro 13 – Habilitações literárias e profissão dos pais das crianças do grupo	71
Quadro 14 – Idade e percurso institucional das crianças	72

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Áreas de atividade que constituem a sala de atividades da creche	73
Anexo 2 – Lista de instrumentos reguladores da sala de creche	73
Anexo 3 – Lista de instrumentos reguladores da sala de jardim-de-infância	73
Anexo 4 – Áreas de atividade que constituem a sala de atividades do jardim-de-infância	74
Anexo 5 – Projetos desenvolvidos em jardim-de-infância	74
Anexo 6 – Portefólio de creche	CD
Anexo 7 – Portefólio de jardim-de-infância	CD
Anexo 8 – Portefólio da criança	CD
Anexo 9 – Filme: <i>Como é uma quinta?</i>	CD
Anexo 10 - Anexos do relatório	CD

## INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho destina-se a relatar a minha passagem pelos dois estabelecimentos escolares – creche e jardim-de-infância – onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE). Este relato foi escrito de forma refletida e fundamentada, sendo fruto da reflexão de todo o processo de estágio que ocorreu entre janeiro e maio de 2013, incidindo sobre a caracterização dos dois contextos socioeducativos, e na exposição da problemática que considerei pertinente abordar – o brincar. Esta questão surgiu devido à diferença de tempo que era dedicado ao brincar livre, enquanto atividade espontânea e automotivada pela criança, nos dois contextos onde decorreu a minha PPS, e por acreditar que é importante para o desenvolvimento das crianças, conseguindo posteriormente confirmar tendo em consideração os diferentes referenciais teóricos consultados (e.g., Cardoso, 2012; Cordeiro, 1996; Fantacholi, 2011; Kishimoto, 2003; Lima, 2008; Pires, 2008 & Vasconcelos 1999).

A brincadeira é um ato natural, capaz de proporcionar momentos de prazer e aprendizagem, tanto nas crianças como nos adultos, de tal forma que “a aprendizagem que emerge do envolvimento activo na brincadeira é provavelmente uma das muitas razões que fazem com que, quer crianças, quer adultos, continuem a querer sempre brincar mais” (Post & Hohmann, 2003, p. 87).

Toda a gente gosta de brincar!

Esta abordagem tem como objetivo referir a importância do brincar e de que forma este ato natural pode influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças. É igualmente abordado a importância da organização do espaço que a criança frequenta, pois este é sem dúvida um fator condicionante para a qualidade de tal atividade.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este está organizado em dois capítulos sendo que no Capítulo I exponho a minha caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, caracterização esta que teve um papel determinante no delinear da minha ação. No Capítulo II explicito as minhas intenções para a ação e seguidamente, e como término, apresento as considerações finais que têm como objetivo mencionar o impacto que a minha intervenção teve em ambas as respostas sociais, assim como o contributo que toda a PPS teve no meu início de construção de identidade profissional. Segue em anexo, em suporte digital, todos os anexos, fotografias, quadros, e outros documentos que complementam o trabalho aqui descrito, assim como os portefólios da PPS em creche e em jardim-de-infância (JI).

No que concerne às questões éticas é de referir que, no início da PPS fui apresentada aos encarregados de educação tanto em contexto de creche como de jardim-de-infância, de forma a dar conhecimento aos mesmos da minha intervenção na sala de atividades. Ao longo da prática, foi tido

em conta o consentimento/assentimento e o respeito pela vontade das crianças em participar ativamente na realização das atividades e, em colaborar na construção deste trabalho (quer através de entrevistas feitas às crianças, ou na utilização das suas produções). Previamente à captação fotográfica das crianças, foi pedida autorização aos encarregados de educação, assim como às crianças foi dada liberdade de escolha de querer ou não ser fotografado. Além disso, e de forma a garantir a confidencialidade de todos os participantes (quer adultos, quer crianças), foi garantido o anonimato dos mesmos nas fotografias assim como os nomes referidos ao longo do corpo do presente texto, através de estratégias como o ocultar as características faciais, e a opção de utilizar nomes fictícios, ou iniciais dos nomes. As fontes de informação utilizadas para a produção do texto foram utilizadas respeitando os direitos de autor respetivos, assim como a consulta dos documentos estruturantes das instituições (e.g., projetos curriculares, educativos, regulamentos internos, entre outros) foram feitos com o consentimento das educadoras cooperantes.

## **CAPÍTULO I - CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Cada criança, além de ser detentora das suas características pessoais, é também fruto de todas as interações a que está exposta (i.e., interações com a família, o meio, etc.), tornando-se única na sua forma de agir, pensar e sentir, tal como defende Vasconcelos (1987) quando diz que vê “cada criança e cada ser humano como um ser profundamente só por causa de ser único, e no entanto profundamente dependente e interligado a outros seres humanos e também à natureza, ao meio, ao nosso planeta, ao universo em constante transformação” (p. 17). Posto isto, a caraterização do contexto socioeducativo é uma tarefa imprescindível que o educador deve realizar previamente à sua ação, constituindo uma tarefa que “define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade profissional do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 94).

Conseguir fazer uma boa caraterização, é conseguir encontrar as fragilidades e potencialidades do grupo de crianças, é encontrar a justificação para a ação, é identificar objetivos que conduzam na diferenciação pedagógica, é ter sustentabilidade na conduta da prática do educador de modo a responder às necessidades do grupo em geral, e de cada criança em particular, assim como agir sob uma dinâmica adequada ao meio envolvente, como a família, e toda a comunidade escolar e não escolar.

Sendo assim, apresento seguidamente a minha caraterização reflexiva dos dois contextos socioeducativos onde realizei a PPS, que descreve o meio envolvente, o estabelecimento, a equipa técnica, a família e o grupo de crianças.

### **1. Caraterização do contexto de creche**

#### **1.1.O meio envolvente**

A creche situa-se numa zona geográfica do concelho de Lisboa valorizada pelos fáceis acessos e pelos inúmeros espaços verdes envolventes. Através de observação direta, confirmando posteriormente pela análise do Projeto Educativo de Escola (PEE), foi possível constatar que o meio envolvente é uma área urbana em crescimento, que já conta com alguns estabelecimentos de ensino públicos e privados, zona comercial, zona de cultura e uma arquitetura de alta qualidade. Estas características traduzem-se num padrão de elevada qualidade de vida da população que reside na área, maioritariamente jovem e com elevado nível socioeconómico, oferecendo uma qualidade de vida ambiental e social desigual.

#### **1.2.O estabelecimento**

O estabelecimento educativo foi construído de raiz, em 2010, sendo uma extensão de uma primeira instituição que se localiza noutra freguesia de Lisboa. São ambas instituições privadas e

têm a creche como a única resposta social à população, sendo assim frequentado apenas por bebês e crianças dos três meses até aos três anos de idade. Com base na leitura do PEE e do Projeto Curricular de Sala (PCS), constata-se que a equipa educativa privilegia o bem-estar de quem o frequenta, oferecendo-lhes um ambiente educativo capaz de proporcionar oportunidades de aprendizagem ativa. Segundo o PEE, “brincar” é a melhor forma de aprendizagem, sendo por isso, os momentos da exploração livre dos espaços e dos materiais bastante valorizados, com a finalidade de potenciar o desenvolvimento das crianças através da consciencialização destas como sujeitos ativos e participativos no seu desenvolvimento. No entanto, considero que, pelo menos durante o tempo que permaneci na instituição, a brincadeira livre não fosse uma atividade de eleição por parte da equipa educativa, havendo maior disponibilidade para atividades mais dirigidas. No que diz respeito às instalações, o espaço é constituído por dez salas de atividades cuja capacidade é proporcional ao grupo etário a que se destina com base no que está regulamentado na legislação em vigor<sup>1</sup> (ver Quadro 1). Possui outras áreas específicas e zonas comuns, como se pode ver em anexo (ver Quadro 2), que se dispõem conforme é representado na planta do estabelecimento (ver Figura 1). Para uma melhor perceção das características do espaço, foi criada uma grelha baseada na versão portuguesa da *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche - Edição Revista* ([ITERS-R] – Harms, Cryer, & Clifford, 2006/no prelo), focando apenas os itens considerados mais pertinentes na caracterização do espaço educativo de forma a sistematizar a informação (ver Quadro 3). Com base no resultado dessa caracterização, considera-se que a instituição consegue proporcionar um espaço lúdico, seguro e educativo, estando organizada e equipada de forma a proporcionar um ambiente de *qualidade* a quem o frequenta.

A sala de atividades está organizada em seis áreas de interesse distintas que oferecem às crianças oportunidades de realizarem diferentes atividades de forma individual, a pares e/ou em pequenos grupos (ver anexo 1). Possui zonas espaçosas para as crianças se movimentarem durante as suas explorações, oferece bastante luz natural proveniente de grandes janelas, e torna-se acolhedora devido à sua decoração e aos elementos de “ordem institucional definida pelo adulto” (Ferreira, 2004). Disponibiliza mobiliário e equipamentos adequados às diferentes idades das crianças, que, segundo Hohmann e Post (2007) proporcionam um ambiente educativo que as crianças são capazes de gerir autonomamente conforme se pode verificar na planta da mesma (ver Figura 2). Existe igualmente mobiliário à medida dos adultos para guardarem os seus bens e materiais que possam representar riscos para as crianças, garantindo assim a segurança e conforto de todos. As paredes da sala estão decoradas tanto com produções das crianças, o que faz com que haja uma maior identificação das mesmas com o espaço, assim como com instrumentos reguladores elaborados pela educadora (ver anexo 2). O tempo letivo das crianças é organizado pela docente, no

---

<sup>1</sup> Art.º 7 da Portaria n.º 262/2011

entanto, existe uma calendarização semanal previamente estipulada que serve de base orientadora às atividades propostas, de forma a conseguir estabelecer alguma rotina no dia-a-dia das crianças (ver Quadro 4). Um “dia tipo” (Ferreira, 2004) caracteriza-se também por uma sequência de acontecimentos rotineiros, o que confere à criança segurança para prosseguir nas suas descobertas, sendo capaz de prever o que sucede a determinado momento, e conseguindo organizar-se a ela própria. A sistematização de um “dia tipo” do grupo encontra-se em anexo (ver Quadro 5).

### 1.3.A equipa

No presente ano letivo (2012/2013) a instituição tem dois berçários e cinco salas de atividades em funcionamento, o que se traduz numa equipa técnica permanente de dezasseis pessoas (ver Figura 3). O pessoal docente e não docente trabalha como uma equipa única e coesa, no que diz respeito à orientação pedagógica, porque as crianças só beneficiam de um ambiente de qualidade, estimulante, capaz de criar situações de aprendizagem, se a sua equipa for unida, tiver uma ação acertada, e sempre no mesmo sentido, como defende Estrela (2010). A equipa educativa tem em consideração os interesses e as necessidades do grupo em geral e de cada criança em particular, respeitando assim o seu ritmo de desenvolvimento, e encorajando as crianças para que estas consigam prosseguir o seu caminho evolutivo da melhor forma possível<sup>2</sup>.

### 1.4.A Família

A maioria das famílias possui a “estrutura familiar nuclear moderna” (Ferreira, 2004), composta pelo casal e por um ou dois filhos, no entanto, duas das quinze crianças vivem em famílias monoparentais, e uma terceira iniciou esse processo durante o tempo em que o estágio decorreu, como se pode ver em anexo (ver Quadro 6). Pelo tipo de profissões desempenhadas a maioria das famílias possui habilitações literárias de nível superior, como está descrito no Quadro 7 presente em anexo. Em relação ao envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido pela creche, este é bastante *ativo*, havendo participação das mesmas em inúmeras atividades conjuntas, o que é fundamental para as crianças sentirem que há um elo de ligação entre a família e a creche. Também são disponibilizadas informações diárias relativas aos educandos, assim como reuniões entre os dois agentes educativos, sempre que necessário.

### 1.5.Grupo de crianças

---

<sup>2</sup> É possível observar este tipo de resposta tanto na especificação da alimentação das crianças (por exemplo, no mesmo grupo há crianças que comem sólidos e outras que ainda não, sendo esse aspeto respeitado pela instituição ao fornecer a alimentação adequada e adaptada a todas crianças), como na necessidade de usar chucha ou outro objeto de referência, e no controlo esfíncteres, isto é, no mesmo grupo é possível encontrar crianças que usam fralda e/ou chucha, outras que estão em processo de deixar de usar, e outras que já não usam. A instituição respeita o ritmo de cada criança, incentivando sempre ao seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, sem qualquer pressão ou invasão do espaço da mesma.

O grupo é heterogéneo, com idades compreendidas entre os 29 e os 41 meses, e é constituído por 15 elementos, sendo a maioria anteriores frequentadores da creche, como se pode verificar no Quadro 8 presente em anexo. De forma geral, as crianças têm uma relação amistosa com todos os elementos do grupo, no entanto, é possível identificar algumas preferências entre as mesmas existindo já “grupos de pares” (Ferreira, 2004) preferenciais<sup>3</sup>. A maior parte dos elementos do grupo são autónomos na exploração dos materiais da sala, na escolha dos companheiros para as brincadeiras, e para a realização das atividades propostas. Conhecem as regras e a rotina da sala (e da instituição em geral), embora nem sempre as cumpram. Há ainda elementos que não fazem controlo dos esfíncteres, havendo por isso uma relação de dependência com o adulto na realização da higiene, tal como durante o almoço, em que encontramos crianças que já se alimentam sozinhas, sem necessitar da ajuda do adulto, e outras que ainda precisam desse apoio. Todos os elementos do grupo dormem a sesta, embora seja notório que alguns necessitem mais desse momento relaxante do que outros. Grande parte das crianças da sala consegue calçar e descalçar os sapatos autonomamente. É um grupo alegre, que se mostra interessado, curioso e com vontade de participar nas atividades que são propostas, e que, ao mesmo tempo manifesta bastante interesse pela exploração e brincadeira livre na sala de atividades.

Em relação à interação com os adultos, esta é bastante empática, afetuosa, sólida, e harmoniosa, o que promove um ambiente de qualidade. Segundo Portugal (2000), a qualidade das relações entre adultos e crianças, ou seja, a importância das ligações afetivas fortes, consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis, entre crianças e adultos é determinante para a qualidade do contexto/ do ambiente educativo ser de excelência.

#### 1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas

Após a leitura do PCS, facultado pela educadora cooperante, conclui-se que as intencionalidades educativas por parte desta emergem após a sua caracterização reflexiva do grupo, de forma a conseguir desenvolver as potencialidades e dando resposta às fragilidades sentidas. Desta forma, pretendia desenvolver a expressão e a compreensão da oralidade (serve de exemplo o incentivo na realização de relatos, expressão de pensamentos e interpretação de imagens), proporcionar situações de autoconhecimento e de conhecimento do mundo envolvente (conhecimento do seu corpo, de hábitos saudáveis, educação ambiental), estimular aptidões do domínio psicomotor (como por exemplo conhecer o seu corpo no que respeita aos seus limites e capacidades, utilização da tesoura, desenhar figuras, entre outros). Paralelamente era intenção da educadora desenvolver hábitos de higiene, de alimentação e de “ordem e cuidado” (PCS,

---

<sup>3</sup> Em tempo de atividade espontânea, ou mesmo numa atividade dirigida, é possível observar que algumas crianças escolhem grande parte das vezes o/a mesmo/a colega, mostrando um *grande companheirismo* e cumplicidade.

2012/2013, p. 35), ou seja, estimular capacidades como a utilização da casa de banho, o comer, vestir/despir e calçar/descalçar, tudo isto de forma autónoma.

Subjacente ao acima referido, e respeitando a dinâmica da instituição, consta no PCS diversas temáticas que se pretendem trabalhar ao longo do ano letivo, que se baseiam nas diferentes épocas do ano, e nas festividades mais vividas pela comunidade envolvente e pela instituição.

Durante a PPS realizada neste contexto, tentei sempre dar resposta às necessidades do grupo, através de diferentes atividades que respeitassem as temáticas já estabelecidas no PCS.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

## 2.1. O meio envolvente

O jardim-de-infância encontra-se situado no concelho de Lisboa numa freguesia que conta com cerca de 15000 habitantes. Nas imediações existem cafés, restaurantes, bancos, lojas, um hipermercado, uma farmácia, uma biblioteca municipal, um centro comercial, um estádio de futebol, um posto da Polícia de Segurança Pública e um posto de correios. Traduz-se numa zona movimentada e com características urbanas bastante acentuadas, que permite que a população existente usufrua destas estruturas no seu quotidiano, o que aumenta o envolvimento da população com o meio<sup>4</sup>. Existe também um espaço verde próximo da instituição, que, segundo os relatos das crianças, é bastante frequentado por elas e pelas suas famílias<sup>5</sup>. Encontramos ainda outras instituições educativas públicas e privadas (com diferentes respostas sociais – desde creches a escolas secundárias) que permitem continuidade no processo de educação das crianças.

## 2.2.Contexto Socioeducativo

O JI é da Rede Pública e foi construído de raiz em 1998 de forma a dar resposta a um acentuado crescimento da população local. O novo estabelecimento educativo possui seis salas de atividades, tendo capacidade para um total de 150 crianças, e outras áreas específicas e zonas comuns como se pode ver no Quadro 9 presente em anexo, onde as crianças das diferentes salas de atividades interagem em conjunto. O espaço exterior é constituído por um jardim com diferentes árvores, relva e uma horta pedagógica, que oferece às crianças um contacto permanente com a natureza, e por equipamentos lúdicos de exterior.

Joana: “No recreio há baloiços, dois escorregas, um pequeno e um grande. O grande é um castelo e o pequeno é uma casa de gelados. Também tem relva, terra, árvores, folhas, uma casinha com telhado e lama” (nota de campo, 6 de março de 2013).

A utilização frequente do exterior proporciona inúmeras aprendizagens através das descobertas e explorações que as crianças realizam nesse espaço, sendo por isso muito valorizado, tanto pelas crianças como pelos agentes educativos. As crianças podem explorá-lo de várias formas, podendo fazer brincadeiras que, habitualmente, não são permitidas.

Inês: “Podes-me ajudar a subir ao telhado da casinha?”

---

<sup>4</sup> É frequente as crianças levarem para a sala livros para a hora do conto, que vão buscar à Biblioteca Municipal com a família.

<sup>5</sup> Durante a conversa de grande grupo da manhã, são muitas a vezes que as crianças fazem relatos das idas ao parque com a mãe, pai ou avós. Por vezes, várias crianças da sala se encontram no jardim para brincarem juntas fora do estabelecimento educativo.

Rossana: “Subir ao telhado?? Não sei...” (nota de campo: 19 de fevereiro de 2013).

Com esta pergunta, e embora me apetecesse ajudar a Inês de imediato, dirigi-me a uma auxiliar porque pensei que a criança se estava a aproveitar do facto de eu não conhecer totalmente as regras de funcionamento do jardim-de-infância. E qual não foi o meu espanto quando percebi que ali, as crianças podem mesmo subir para o telhado da casinha, trepar às árvores e fazer bolos com terra e lama!

Quando as crianças estão na sala e fazem um desenho, na maior parte das vezes pedem à educadora para pendurá-lo na parede da sala, na porta, ou até no corredor, o que faz com que as crianças se identifiquem com o espaço que as envolve (ver Figura 4). Também se observam diversos instrumentos reguladores elaborados pela educadora em conjunto com as crianças<sup>6</sup> (ver Anexo 3), que lhes confere segurança, alguma capacidade de se organizarem na sala de atividades, na sua rotina, além de se desenvolver competências lógico-matemáticas<sup>7</sup>. A importância de se construir estes instrumentos em conjunto com as crianças prende-se no facto de assim elas se sentirem mais envolvidas, dando oportunidade de as crianças sugerirem algumas orientações para a construção do mesmo, aumenta o sentido de pertença, e faz com que a organização do mesmo faça mais sentido para as crianças. Fazer com que as crianças participem ativamente, é apostar em pedagogias participativas que “encaram a criança como activa, consciencializada do seu próprio poder, implicada e envolvida, na convicção de que é importante, e pode e sente que dará um contributo para a vida social” (Dunlop, 2003, citado em Cardoso, 2010, p. 4).

No que diz respeito aos elementos de “ordem institucional definida pelo adulto” (Ferreira, 2004) as crianças têm à disposição uma sala dividida por oito áreas de atividade (ver Anexo 4), apetrechada de mobiliário e equipamento adequado ao grupo, organizado de forma intencional, o que “facilita de imediato a leitura do conjunto de atividades possíveis” (Ferreira, 2004, p. 86), que promove a autonomia das crianças no que diz respeito à utilização dos materiais, entre outras capacidades como se pode ver através da planta da sala (ver Figura 5).

No que respeita à sala de atividades, são as crianças utilizadoras deste espaço que, melhor do

---

<sup>6</sup> Quando se inicia o ano letivo a sala de atividades não tem qualquer produção exposta – tanto produções realizadas pelas crianças, como pela educadora. Os instrumentos reguladores são elaborados consoante são evidenciadas as necessidades por parte das crianças.

<sup>7</sup> Um dos instrumentos reguladores é o quadro das presenças, que além de servir para registar quem esteve presente e ausente no jardim-de-infância, a forma como está organizada a lista das crianças (do mais velho para o mais novo) permite que, autonomamente as crianças consigam fazer comparações relativas à idade das crianças através da consulta do mapa. Assim como o quadro das tarefas, que expõem quem é que é responsável por determinada tarefa (dar o leite, marcar as faltas, etc.).

que ninguém, a podem descrever:

Eugénio – “Tem tijolos para brincar no tapete, dá para fazer desenhos, tem a casinha para brincar, jogos de mesa, tem um computador e livros e plasticina, legos, pintura, quadro de giz e a garagem” (Nota de campo de 6 de março de 2013).

Margarida – “A nossa sala tem um mapa de presenças, um mapa das atividades, quadro de giz, pintura, plasticina, jogos de mesa e de chão, casinha, lápis e canetas para desenhar, biblioteca e legos” (nota de campo de 6 de março de 2013).

De forma a sistematizar as características do JI, foi criada uma grelha baseada na versão portuguesa da *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* (Harms, Clifford, & Cryer, 2008), evidenciando apenas os itens considerados mais relevantes (ver Quadro 10). Com base no resultado dessa caracterização, considera-se que o espaço possui características de *qualidade* para o efeito a que se destina.

As atividades realizadas pelo grupo são dinamizadas e orientadas pela educadora através de situações desencadeadoras que sustentam a temática de um projeto que se desenvolve com base nos interesses e necessidades do grupo, integrando todas as áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). O grupo também usufrui de tempo para atividades de brincadeira livre, que se baseiam na exploração dos diferentes espaços e materiais existentes na sala e/ou no exterior. A conversa em grande grupo é uma atividade que está bastante presente, sendo realizada diversas vezes ao longo do dia, dando oportunidade às crianças de colocarem questões, partilharem experiências, escolherem que atividade vão querer realizar, etc. O “dia tipo” (Ferreira, 2004) do grupo, caracterizado por uma sequência de acontecimentos diários, está sistematizado em anexo (ver Quadro 11). Dentro do estabelecimento funciona também a Componente de Apoio à Família (CAF) que assegura a permanência das crianças na instituição antes e depois do tempo letivo, embora, durante o período de almoço as crianças fiquem ao cuidado das funcionárias da empresa de *catering* que gere o refeitório, e de alguns monitores disponibilizados pela Associação de Pais. Na CAF as crianças estão organizadas em quatro grupos distintos, e as atividades desenvolvidas têm um tema mensal, e estão organizadas em quatro ateliês, que correspondem à área de conteúdo das expressões artísticas, incluídas nas OCEPE (i.e., expressão motora, musical, plástica e dramática). Visto ser um estabelecimento da Rede Pública, o período de funcionamento rege-se pelo calendário escolar definido pelo Ministério da Educação e

Ciência, no entanto, durante as pausas letivas as crianças podem frequentar o estabelecimento em atividades de acompanhamento pelo CAF, exceto no mês de agosto, em que o estabelecimento se encontra encerrado.

### 2.3.A equipa

No presente ano letivo (2012/2013) a equipa técnica do JI é constituída por 27 elementos entre educadoras de infância, assistentes operacionais, monitores da CAF e funcionárias da empresa de *catering* contratada para fornecer as refeições (ver Figura 6). No que respeita às educadoras de infância, as seis docentes que estão permanentemente no JI reúnem frequentemente de forma a planificar em conjunto, gerindo o estabelecimento de forma a existir equidade nas regras básicas de utilização dos espaços e materiais. É possível observar que a relação que existe entre as duas respostas educativas (jardim de infância e CAF) é profissional, sendo feito um trabalho continuado e articulado no que diz respeito a regras da utilização dos espaços e materiais, entre outros aspetos.

### 2.4.A família

A maioria das famílias tem a “estrutura familiar nuclear moderna” (Ferreira, 2004), composta pelo casal e por um ou dois filhos (ver Quadro 12 presente em anexo), onde grande parte dos pais possui habilitações literárias de nível superior, como se pode ver em anexo no Quadro 13. Em relação ao envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido pelo JI, este é impulsionado através da participação das mesmas na dinamização de algumas atividades ao nível sala ou até mesmo ao nível de toda a instituição<sup>8</sup>. Estas iniciativas partem, em grande parte, da instituição, mas também por parte dos pais e encarregados de educação.

### 2.5.Grupo de crianças

O grupo é heterogéneo, constituído por crianças desde os três até aos seis anos de idade, o que, segundo as OCEPE, o favorece na medida em que possibilita a partilha de conhecimentos e experiências entre as crianças “em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos” (Ministério da Educação, 1997, p.35). É composto por vinte e cinco elementos, tendo já a maior parte das crianças frequentado outro estabelecimento educativo, como se pode verificar no Quadro 14 presente em anexo.

“O que é que trouxeste hoje?”, “Como é que vais fazer isso?”, “Podemos fazer?” Foram perguntas que, entre outras, ouvi vezes sem conta, mostrando a curiosidade, o interesse, o desejo de

---

<sup>8</sup> Serve de exemplo a participação dos pais na re-ativação da horta pedagógica existente no JI, ou a participação de uma família específica na dinamização de uma atividade na sala de atividades do seu educando, como aconteceu no mês de maio, em celebração do mês da família.

saber mais um pouco, a vontade de participar nas atividades propostas por parte das crianças do grupo. Muitas vezes perguntavam se podiam realizar determinada atividade com um(a) colega, evidenciando já alguma preferência na escolha dos pares, o que remete para a existência de alguns “grupos de pares” (Ferreira 2004).

Este grupo aprecia o tempo da brincadeira livre nas áreas de atividade, sendo o tapete a área que está quase sempre lotada<sup>9</sup>. Todas as crianças gostam de ir brincar para o tapete, mais precisamente fazer construções com os tijolos. As restantes áreas também são escolhidas para as brincadeiras, mas os tijolos são sem dúvida a atividade que se realiza todos os dias, por diferentes crianças.

É um grupo bastante autónomo no que diz respeito à movimentação pela sala, na escolha das atividades, dos materiais, assim como na alimentação e nas práticas de higiene. Relativamente à execução das tarefas/atividades propostas, também é notória alguma autonomia, no entanto há elementos do grupo que necessitam ainda de algum apoio e orientação mais precisa.

#### 2.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas

Posteriormente à identificação das necessidades e das potencialidades do grupo, a educadora cooperante traça as suas intencionalidades educativas de acordo com a Matriz Curricular para a Educação Pré-Escolar<sup>10</sup>, tendo como base as áreas de conteúdo existentes nas OCEPE, que são trabalhadas “de forma articulada, integrada, diferenciada e contextualizada” (Projeto Curricular de Grupo, 2012/2013, p. 11). De forma a dar resposta às necessidades do grupo, e para que faça sentido para o mesmo, as intenções de educadora são esboçadas de forma poderem ser adaptadas às diferentes crianças, respeitando assim o nível de desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem de cada criança.

No Projeto Curricular de Grupo (PCG) estão descritas algumas competências que são expectáveis que, crianças dentro da faixa etária a que respeita o grupo, tenham, adquiram e/ou desenvolvam. Privilegia-se o conhecimento do corpo, tanto nas suas limitações como nas suas capacidades, o saber manipular diferentes objetos (e.g. bolas, arcos, canetas, fantoches, instrumentos musicais, entre outros), a capacidades de se exprimir de diferentes formas (i.e. na oralidade, fazendo jogos de mímica ou através do registo icónico), o gosto pela leitura e pela escrita, os jogos e atividades matemáticas que desenvolvam o sentido de número, de tempo e de espaço. O reconhecimento da sua identidade, a identificação e integração dos vários grupos de pertença, assim como a sensibilização ambiental, o desenvolvimento de hábitos saudáveis, o espírito crítico, a capacidade do sentido estético são também intenções que a educadora pretende

---

<sup>9</sup> Em cada área existente na sala de atividades há um número máximo de crianças que pode explorar a mesma simultaneamente. Este limite é conhecido e respeitado pelas crianças.

desenvolver. Em simultâneo, e porque a área de formação pessoal e social é transversal a todas as outras áreas, o saber estar, respeitar, partilhar, aceitar, o sentido de responsabilidade, de escolha, a capacidade de tomar decisões e de argumentar, são competências que a educadora cooperante trabalha constantemente e de forma paralela.

Durante a minha presença no jardim-de-infância pude constatar que o grupo privilegia de um ambiente educativo baseado na *aprendizagem ativa*, que é constituído por diversas áreas, cada qual com a sua intencionalidade educativa, capaz de proporcionar momentos de aprendizagens a diferentes níveis, tendo sido organizado intencionalmente pela educadora. A educadora cooperante fundamenta a sua prática não só num modelo curricular, mas sim “numa metodologia mista que reúne os vários aspetos com os quais mais se identifica” (PCG, 2012/2013, p. 6), tais como o Movimento da Escola Moderna, o Modelo Pedagógico *Reggio Emilia*, Modelo Curricular *High Scope* e na Metodologia de Trabalho por Projeto. Como tal, os interesses das crianças são sempre tidos em conta pela educadora do grupo, fazendo com que as crianças sejam um sujeito ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, estruturando atividades através da observação e do que ouve por parte das crianças, para que sejam atividades que ampliem e aprofundem o seu “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004).

## **CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

---

<sup>10</sup> Despacho n.º 5220/97 de 4 de abril

Pretende-se neste capítulo fazer uma análise à minha intervenção durante toda a PPS (tanto em creche como em jardim-de-infância), fazendo uma explicitação das minhas intenções enquanto estagiária, com base na caracterização que descrevi no capítulo anterior, assim como as observações e conclusões feitas em torno da problemática que considere pertinente abordar.

## **1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

A convivência num contexto educativo escolar proporciona às crianças inúmeras aprendizagens que se dão a cada instante, ampliando e aprofundando o seu conhecimento, partindo do que já conhecem, e de acordo com os seus interesses, disponibilidade e percurso de vida. No entanto, também é correto afirmar que o ser humano está em constante aprendizagem, tendo este processo início antes do seu nascimento e prolongando-se pelo resto da vida. Serve de exemplo o facto de ser ainda dentro do útero da mãe que o bebé inicia a sua descoberta realizando algumas brincadeiras com que se entretém (Cordeiro, 1996).

Todo o processo de aprendizagem que se desenrola durante a permanência da criança num estabelecimento escolar deve ser sustentado pela intencionalidade da(o) docente. Ao definir a sua intencionalidade educativa, o educador deve refletir “sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (Ministério da Educação, 1997, p. 93). Desta forma, é indispensável que a sua ação como orientador da construção do conhecimento, seja de forma íntegra, abrangendo assim todas as áreas de conteúdo, ao mesmo tempo que apoia e encoraja as escolhas feitas pelas crianças, pois “o ímpeto desenvolvimental, embora intrínseco e natural na criança, requer encorajamento e apoio por parte do adulto” (Estrela, 2011, p. 21).

Considerando a criança como um ser único, no que respeita à combinação de todas as esferas a que está exposta, é plausível dizer que perante uma sala de atividades, seja ela de que valência for, estamos perante um vasto número de seres únicos, capazes de partilhar um bocadinho de si, dando assim oportunidade às crianças de participarem ativamente quer no seu desenvolvimento quer no desenvolvimento das outras crianças do grupo (assim como dos adultos da sala). Então, cabe ao educador saber usufruir de toda a variedade de conhecimentos, experiências, culturas, etc. que é oferecida, de forma a conseguir garantir às crianças “um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 93). E a par de todas as aprendizagens possíveis de realizar, é esperado que as crianças gozem e tirem prazer durante toda a exploração, promovendo o desenvolvimento dos chamados atributos “*heart start*”: confiança, curiosidade, autocontrolo, estabelecimento de relações, capacidade de

comunicar e cooperação (Estrela, 2010).

Ao partirmos do princípio que a criança é um sujeito ativo no seu desenvolvimento, incluindo-a em todo o processo, conseguimos mostrar o respeito que temos pela criança, na medida em que caminhamos lado a lado com as suas necessidades, valorizando as suas potencialidades, estimulando e abrindo horizontes para que as suas fragilidades se ultrapassem. Para isso, é essencial sabermos ouvi-las, escutá-las, seja sob a forma de linguagem verbal ou não-verbal; há que dar espaço às crianças para que elas se consigam expressar, para que consigam mostrar o que sentem, o que precisam, o que esperam de nós, adultos, como educadores.

Na minha passagem pelos dois contextos educativos (creche e JI), foi de minha intenção agir tendo em conta os pressupostos acima referidos, adaptando a minha ação quer a nível institucional, isto é, de acordo com a dinâmica de cada instituição, quer a nível do grupo, da cooperante, das famílias, e de todo o meio envolvente.

A diversificação das atividades e técnicas utilizadas foi uma preocupação minha desde início, de forma a poder proporcionar diferentes experiências ao grupo, e consequentemente, diferentes aprendizagens.

Durante a PPS, tanto em creche como em JI, fui pedindo às cooperantes para me darem *feedback* relativo à minha intervenção. E quando o fazia, normalmente a resposta era “Não sei... diga a Rossana. O que é que acha?”, fazendo-me refletir sobre a minha prática, a fazer uma autoavaliação da mesma, e, em conjunto com as cooperantes, arranjar estratégias de melhoramento da minha prestação.

Na intervenção em contexto de creche, foi sugerido pela educadora cooperante que as atividades que eu propusesse se relacionassem com o tema das emoções, visto este ser o tema definido no PCS para o período em que estive presente na instituição. E assim foi.

A aprendizagem emocional realiza-se ao longo de toda a vida, sendo um processo de descoberta contínua que se inicia no nascimento, e, como refere Spodek (2002) “as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional” (p. 198), pelo que a comunicação, o uso da linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima criam bases para aprendizagens fundamentais. Como tal, os objetivos gerais basearam-se no desenvolvimento da compreensão de algumas noções como estar triste, alegre, zangado, assustado, choroso e aborrecido; o que pode despoletar tal emoção/sentimento, como é que podemos expressar essa emoção e saber identificar as expressões corporais/ faciais que a transmitem.

Em conjunto com a educadora cooperante, planifiquei atividades que conseguissem transmitir informação necessária para que o conhecimento sobre as diferentes emoções se aprofundasse, havendo assim uma maior consciencialização sobre a temática. Procurei propor atividades mais

livres e mais práticas, mais dinâmicas, pois apercebi-me que as crianças, naturalmente, mostravam-se mais motivadas e mais interessadas neste tipo de atividades, do que quando eram propostas atividades mais dirigidas e prolongadas, que exigissem um tempo maior de concentração, que as “obrigasse” a estar sentadas durante um grande período de tempo. Não que a capacidade de concentração não fosse importante ser estimulada, mas sim porque percebi que em atividades desta natureza as crianças ficavam mais irrequietas, impacientes, acabando por ficar sem interesse/disponibilidade para o que era pedido, tornando-se muito exaustivo. Incluí portanto atividades que tivessem uma duração relativamente curta (para que não atingisse o ‘ponto de saturação’ das crianças, deixando-as, assim, ainda disponíveis para o que se seguisse), que fossem dinâmicas, em que as crianças eram convidadas a ter uma participação mais ativa numa componente mais física.

A atividade do “Cubo das Emoções” foi uma das que teve mais sucesso. Era um jogo que consistia no lançamento de um cubo onde estavam representadas seis estados emocionais diferentes. Em seguida era pedido ou para a criança imitar a expressão facial que estava representada, ou para dizer uma “situação tipo” que pudesse desencadear tal estado emocional. Este jogo foi feito em grande grupo, como se pode ver na Figura 7, e teve grande adesão porque se criava um ambiente de “faz-de-conta” em que a imitação era feita num tom exagerado, o que tornava o jogo divertido, e bastante dinâmico.



Figura 7 – Atividade “Cubo das Emoções”  
Fonte Própria



Figura 8 – Lançamento do cubo  
Fonte Própria



Figura 9 – Representação da emoção  
Fonte Própria

Já passados alguns dias da realização do jogo do cubo (apesar de ter sido feito várias vezes a pedido do grupo), algumas das crianças, no tempo que era dedicado à brincadeira livre, pediam o cubo para jogarem de forma autónoma, o que mostrava o agrado por parte das mesmas na atividade proposta. Mesmo sem o cubo, surgiu uma situação, que passo a relatar, que também demonstra a importância que esta atividade teve para com o grupo (ou pelo menos para com alguns elementos do mesmo), na consciencialização das emoções e tudo o que está implicado:

Depois de ter sido realizada várias vezes a atividade de representação da expressão facial representada no “cubo das emoções”, ainda há crianças que, mesmo sem o objeto principal do jogo, realizam e exploram as diferentes expressões faciais. Hoje, durante o tempo de brincadeira livre estive a observar a Ema, que se isolou e se colocou em frente ao espelho existente na sala. A Ema estava a fazer o jogo sozinha. Realizava diferentes expressões faciais, as mesmas de que tinham sido faladas/ representadas no jogo de grande grupo, e fazia-as de forma exagerada. Cada expressão tinha um tempo de duração relativamente longo, sendo notório que a Ema observava diferentes pormenores da sua expressão facial (nota de campo, janeiro 2013).

Além da imitação da expressão facial, a comunicação por parte das crianças de “situações tipo”

que pudessem desencadear determinado estado emocional era feita com base em acontecimentos do dia-a-dia, que se passavam ou na creche ou em casa.

Vasco: “A mamã zanga quando o Vasco faz disparates”

Catarina: “Eu choro porque quero a chucha e o óó”

Simão: “Eu rio quando o papá faz assim (mexe os dedos junto ao pescoço como se estivesse a fazer cócegas)”

Maria: “O Titi chora quando não tem o carrinho”

(nota de campo, janeiro 2013).

As manhãs de segunda-feira eram sempre vividas muito intensamente, uma vez serem preenchidas com uma atividade que era do agrado de todos os elementos – a expressão corporal. Fiz questão de a incluir na exploração do tema, não só porque estava calendarizada na planificação semanal da sala, mas também como promotora de uma aprendizagem de diferentes movimentos, que permitiram um aprofundamento do conhecimento do corpo, e, principalmente, porque era uma atividade que agradava bastante o grupo. Juntei a música, aproveitando a dança para explorar tanto os movimentos/habilidades corporais das crianças, como também para realizar pequenos jogos que se baseavam na realização de tarefas simples (i.e., parar, andar, correr, saltar, mãos para cima, para baixo, entre outras).



Figura 10 – Sessão de expressão corporal: dança  
Fonte Própria



Figura 11 – Sessão de expressão corporal: percursos  
Fonte Própria

Outra atividade que teve grande êxito foi a confeção de biscoitos. Esta atividade foi realizada

no refeitório na creche, e quando o grupo percebeu que ia realizar uma atividade fora da sala de atividades, mostrou logo grande entusiasmo. Já sabiam que iam fazer algo de diferente, e quando perceberam o que era, foi notório o interesse na realização da atividade, expressando excitação. Observaram com atenção e participaram na preparação da massa dos biscoitos, e depois exploraram-na modelando, provando e cheirando a massa, satisfazendo a necessidade sensorial das crianças em que “utiliza as ferramentas que estão ao seu alcance imediato – olhos, nariz, ouvidos, boca, mãos e pés” (Hohmann & Post, 2003, p. 25). Esta atividade sustentou também a consolidação de noções que já tinham sido abordadas alusivas à temática anterior – a alimentação – relembrando noções como ‘hábitos saudáveis’, ‘alimentos saudáveis’, entre outros.



Figura 12 – Atividade de Culinária  
Fonte Própria



Figura 13 – Exploração da massa  
Fonte Própria

Assim, foi possível promover às crianças um conhecimento mais aprofundado de si mesmo, e do mundo que as rodeia, oferecendo a oportunidade de entenderem as emoções e sentimentos, expressando-os produtivamente, ter autocontrolo e empatia com as pessoas com quem interagem, e compreender o que sentem, promovendo o desenvolvimento a nível social e afetivo. Tal como referem Delmine e Vermuelen (1992):

a criança descobre o outro como descobre o seu próprio corpo e o conjunto do seu meio circundante: os seus pares são estímulos que lhe permitem exercer a sua motricidade, a sua inteligência, a sua linguagem e começar a afirmar-se enquanto pessoa (p. 80).

Além do tema das emoções tive ainda oportunidade de participar e promover atividades relacionadas com outras temáticas, tais como o Dia de Reis, o inverno e o carnaval. Estas foram dinamizadas através de diversas atividades como a confeção de um bolo-rei, a utilização de

diferentes técnicas de pintura (com gelo e com balões), a exploração e pesquisa em revistas e jornais, e a escuta e aprendizagem de canções.

Com a realização de todas as atividades realizadas ao longo da PPS foi possível desenvolver diferentes competências das crianças tais como, a compreensão e expressão da oralidade – o que proporcionou uma ampliação do léxico, assim como o desenvolvimento da consciência fonológica; um maior autoconhecimento e consciencialização do meio envolvente – proporcionando a continuação para, a construção da sua identidade, assim como o respeito pelo que tem em seu redor; desenvolvimento de noções espaciais e temporais, desenvolvimento da motricidade grossa e fina, aumento da capacidade de aceitação de regras, entreadajuda, exploração de diferentes técnicas e materiais lúdicos/ didáticos, entre outras<sup>11</sup>.

Durante o tempo da PPS em creche, a interação com a família não foi tão ativa como eu gostaria. A instituição, embora defenda e tenha como prática envolver as famílias no que é desenvolvido na creche, em resposta à minha proposta de atividade para realizar em conjunto com as famílias, sugeriu que não a pusesse em prática, por ter sido pedido há muito pouco tempo uma outra colaboração por parte das famílias na realização de uma atividade alusiva à alimentação. No entanto, em pequenas conversas informais que tinha com os pais e/ou encarregados de educação no momento de transição casa-escola, surgiam comentários como “Estiveram a falar nos sentimentos? Ela agora está sempre a fazer ‘caretas’ e a dizer que assim é triste, assim é contente, assim é medo...”, o que serviu para confirmar que as explorações realizadas no contexto educativo eram recebidas nas famílias de forma positiva.

A gestão do tempo foi algo que tive que ir ajustando ao longo da minha intervenção. Considero esta tarefa difícil, principalmente quando ainda não conhecemos bem o grupo. No entanto, tive o cuidado de propor atividades simples, de curta duração, tentando que não surgisse o fator ‘saturação’ por parte das crianças, o que podia desencadear a desorganização do grupo. A planificação das atividades foi feita respeitando sempre que possível a calendarização que existia na sala (Quadro 4), e, simultaneamente, a rotina diária do grupo, tentando assim dar resposta às necessidades das crianças, a diferentes níveis. No que respeita à gestão do grupo durante a realização das atividades propostas, esta era feita de acordo com o que era feito habitual na instituição. Uma vez que estavam três adultos na sala, e havia uma rotina para cumprir, as atividades eram feitas em grande grupo, embora houvesse sempre apoio por parte de um adulto, consoante a necessidade.

Quando cheguei ao contexto de JI, e troquei as primeiras impressões com a educadora cooperante, perguntei se havia já um tema definido para trabalhar durante o período em que eu iria

---

<sup>11</sup> Na planificação de cada atividade estão descritos os diferentes objetivos para cada atividade, sendo os aqui mencionados de carácter geral.

estar presente, como aconteceu em creche, ao que me foi respondido que haviam temas de que as crianças mostravam interesse em explorar, mas que não havia nenhuma temática específica para determinada data. Sendo assim, e com base nos interesses das crianças, nas intenções educativas da educadora cooperante e nas minhas, à medida que o tempo foi passando foram-se desenvolvendo algumas atividades pontuais, assim como alguns projetos que depois culminaram num grande tema – a quinta.

Fui tentando seguir as pegadas da educadora cooperante, no que diz respeito à sua metodologia de trabalho, realizando a minha prática com base na metodologia de trabalho por projeto, que é uma prática pedagógica que consegue oferecer às crianças inúmeras experiências baseadas em diferentes atividades, englobando todas as áreas de conteúdo previstas para o pré-escolar. Trabalhar num projeto baseado num tema/assunto/tópico que seja do interesse do grupo alvo é sempre mais vantajoso uma vez que tende a haver uma maior disponibilidade e motivação. Enquanto o grupo faz atividades dentro do projeto que se está a desenvolver, o educador deverá identificar e aprofundar os conhecimentos do grupo, criar situações para aperfeiçoar e fortalecer as suas competências, e garantir que as crianças vivenciem momentos positivos para potencializar as aprendizagens (Katz & Chard, 2009). Sendo assim, foram-se desenvolvendo vários projetos, emergentes de diferentes situações desencadeadoras, embora com fio condutor, que tinham como objetivo dar resposta às questões que eram levantadas pelas crianças.

Era rotina do grupo as reuniões de grande grupo, sendo normalmente a forma de fazer o acolhimento das crianças na sala. À medida que iam chegando, marcavam a presença, sentavam-se na “mesa grande” iniciando-se um período de conversa entre crianças e adultos da sala, dando a possibilidade de “todos participarem numa experiência caracteristicamente social” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 370), onde as crianças tinham a oportunidade de partilhar as suas ideias, de aprender com as comunicações dos colegas, assim como treinarem atitudes e comportamentos como o respeito pelos outros, o saber ouvir, saber esperar, entre outros. Seguem alguns exemplos de intervenções por parte das crianças durante a conversa de grande grupo, que ilustram o tipo de intervenções que surgiam durante este momento<sup>12</sup>:

Educadora cooperante: “O Manuel tem uma coisa para mostrar, vejam lá!” E fica o Manuel em grande plano, sendo o centro das atenções para mostrar os ténis novos que a mãe lhe comprara no fim-de-semana.

Manuel: “Fui com a mãe, o pai e a avó ao Colombo e

---

<sup>12</sup> Estes são apenas alguns exemplos, mas muitos mais assuntos poderiam ser falados nestes momentos. Tudo dependia das intervenções das crianças, e da intencionalidade que estava subjacente ao que ia sendo falado.

comprámos estes ténis e também uma camisola para a avó.”

\*\*\*

Educadora cooperante: “Agora é a Camila. O que nos queres contar?”

Camila: “Eu e a Margarida ontem estivemos a brincar no parque! E depois ela foi à minha casa brincar mais!”

\*\*\*

Educadora cooperante: “Olhem quem chegou das férias...!”

Susana: “Tenho aqui uma coisa para ti.”

Educadora cooperante: “Mostra! Olha... alguém sabe o que é isto?”

Era também durante este momento em grande grupo, bastante privilegiado pela educadora cooperante, que as crianças escolhiam a atividade que iriam realizar durante a manhã. Eram divulgadas as escolhas possíveis<sup>13</sup>, e depois, cada um decidia o que pretendia fazer – enquanto uns escolhiam realizar/ concluir “trabalhos”, outros brincavam nas diferentes áreas de atividade. Na escolha das atividades, mais precisamente nas áreas, o grupo sabia que tinha que respeitar a lotação de cada área, isto é, cada área de atividade tinha um número máximo de crianças que a podia utilizar em simultâneo. Esse limite raramente era desrespeitado, o que mostrava o conhecimento por parte de todos da dinâmica de funcionamento da sala, havendo uma preocupação por parte do grupo em respeitar estas pequenas regras estipuladas entre todos. As restantes atividades que eram realizadas em pequeno grupo, o que permitia à educadora acompanhar de forma mais individualizada cada criança, adaptando as atividades ao seu nível de desenvolvimento e acompanhando-a de forma mais próxima. Por outro lado, o facto de se preferir realizar atividades em pequeno grupo, também possibilitava às crianças explorar e usar diferentes materiais, fazer experiências, descobertas e resolver problemas que implicavam o apoio do adulto.

No desenrolar do “grande projeto”<sup>14</sup>, denotei que havia duas crianças que raramente tomavam a iniciativa de escolher a realização das atividades relacionadas com o mesmo. Não mostravam grande motivação para participar nas atividades que se iam realizando, embora mostrassem gosto pelo “produto final”. Ficavam a olhar, observavam o que se fazia, como se fazia, e quando eram

---

<sup>13</sup> Digo “escolhas possíveis” porque, como as atividades relacionadas com o projeto, ou com uma temática específica (um dia festivo, por exemplo) eram realizadas em pequenos grupos, e não havia obrigatoriedade de as crianças fazerem o trabalho todo de uma só vez, e/ou todos de uma vez, era possível que em certos dias houvessem trabalhos pendentes e/ou por concluir. Então, antes da escolha, era dito o que havia para fazer, de forma a alargar o leque de escolha das crianças.

<sup>14</sup> Entenda-se a expressão “grande projeto” como o projeto que emergiu no culminar de vários miniprojectos que se foram desenvolvendo ao longo da PPS.

convidadas a participar, não queriam e dirigiam-se para outra área. Esta situação fez-me pensar numa estratégia de forma a motivá-las para a participação no mesmo. Optei por pedir-lhes ajuda na realização de determinada tarefa, fazendo-as sentir necessárias e úteis, valorizando o seu trabalho, a sua participação, o que acabou por motivá-las, notando-se desde então um maior interesse/motivação na participação das atividades do projeto.

A opção de escolher “ajudantes” em determinados momentos do dia (não só nesta situação, mas também na distribuição de material, no apoio para a realização da fila quando íamos ao exterior, etc.), foi bastante benéfico na gestão do grupo, na medida em que os “ajudantes” se sentiam valorizados e úteis, permitindo até que se sentissem líderes por um determinado período de tempo, em que os colegas e o adulto eram os seus seguidores. Da mesma forma, quando se faz um jogo em grande grupo<sup>15</sup> e se dá oportunidade às crianças de tomarem pequenas mas importantes decisões, permite-se que a criança experimente uma posição de comando. Segundo Hohmann e Weikart (2003) o poder e o controlo do grupo devem ser partilhados com as crianças para que, por um lado o adulto não iniba ou impossibilite a capacidade das mesmas de tomar decisões e de resolver os seus conflitos; e por outro lado, se são as crianças que detêm o controlo, há possibilidade destas dominarem as outras. Assim, há que encontrar um ponto de equilíbrio, para que haja a partilha do poder e do controlo do grupo, em que adultos e crianças vivam “numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos” (p. 77).

Para a planificação das atividades que realizei ao longo da PPS, tive como base as intenções projetadas pela educadora cooperante, e os interesses do grupo, tentando sempre apoiá-lo nas suas descobertas a fim de conseguirem obter as respostas que procuravam.

Quando são planificadas atividades, antes de as colocar em prática o educador deverá ser sensível e perceber se é oportuno, se faz sentido para as crianças realizar determinada atividade em determinado momento. Se não tiver esse cuidado, além de poder estar a quebrar o envolvimento em que as crianças se encontram, poderá estar a forçar a criança para a atividade que se irá desenvolver, não tendo assim sentido para a criança, e, conseqüentemente, não resultando em aprendizagens significativas. Desta forma, e respeitando sempre a rotina que já estava estipulada (por mais aberta que fosse, havia uma rotina a cumprir), planifiquei as atividades de forma flexível e aberta, de modo a poderem ser adaptadas ao momento e ao grupo. Ou seja, mesmo com a planificação feita, antes de dar início à mesma, tive o cuidado de ouvir as crianças (quer linguagem verbal como em linguagem não verbal) fazendo uma observação do meio, de modo a avaliar o envolvimento das crianças no que estavam a fazer, e perceber se estas estavam ou não disponíveis para realizar a atividade que estava planeada, tirando prazer da mesma, conseguindo assim atingir os objetivos que tinham sido traçados.

Sendo a planificação um apoio do docente para a realização de uma atividade, a fim de proporcionar situações de aprendizagem às crianças, esta deve ser feita de acordo com os interesses, as capacidades e necessidades das mesmas. Além disso, deve revelar coerência, sequência/continuidade, adequação, flexibilidade, precisão, clareza e riqueza (Cortesão, 1994 citado em Alvarenga, 2011, p. 45). Como exemplo ilustrativo da flexibilidade da planificação em prol dos interesses das crianças, transcrevo para aqui um excerto do diário de bordo:

Para o dia de hoje planifiquei várias coisas, mas só consegui fazer uma delas – o friso. Durante o resto do tempo, percebi que o grupo estava de tal forma envolvido noutras atividades que não iria ser benéfico quebrar o momento para iniciar uma nova atividade. Não iria fazer sentido para as crianças, e por isso, a pesquisa do diagrama de Venn, e a construção do diagrama passará para amanhã (talvez) (nota de campo, 16 de abril de 2013).

A rotina que existia, como se pode ver no “dia tipo” (Ferreira, 2004) presente em anexo (Quadro 11), era mais ampla do que a que se praticava em creche, mas organizada igualmente de forma intencional, cumprindo e respeitando os diferentes momentos rotineiros do dia-a-dia, dando segurança e estabilidade à criança, uma vez que esta conhece os diferentes momentos, conseguindo prevê-los e antecipá-los de forma organizada (Ministério da Educação, 1997). Este tipo de rotina deu-me mais espaço/ margem de manobra para conseguir implementar diversas atividades, não tendo que seguir uma planificação semanal rígida e inflexível. Foram implementadas diferentes atividades, que abrangiam diferentes áreas de conteúdo, conseguindo ir ao encontro de diferentes objetivos traçados inicialmente, alargando por isso as capacidades do grupo. A única atividade que era gerida de forma mais rotineira era a expressão motora apenas por uma questão logística. A instituição contava apenas com um espaço interior onde se podia realizar este tipo de atividades, que era comum às seis salas de pré-escolar. Então, para que todas as crianças pudessem usufruir do espaço e das atividades que lá se desenvolviam, esta atividade passou a ser feita de forma rotineira, isto é estabelecer um dia e hora para cada sala para a realização da mesma.

A sala de atividades onde realizei a PPS foi organizada intencionalmente pela educadora cooperante, de forma a proporcionar “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Não senti necessidade de sugerir mudanças profundas na organização da sala, no entanto, ao longo da prática, dependendo do

---

<sup>15</sup> Serve de exemplo o jogo do rei manda, ou do peixinho, entre outros.

projeto/ atividade que se estava a desenvolver, a organização do ambiente educativo foi sofrendo alterações de modo a conseguir acompanhar o grupo nas suas necessidades (i.e. foi criada uma mesa de trabalho para a realização da prenda do dia da mãe, uma área de trabalho/ montagem na realização da maquete, etc.).

Quando organizamos o ambiente educativo, e colocamos à disposição das crianças diferentes espaços e um leque variado de materiais para explorarem livremente, não significa que as crianças assim o façam, nem é suposto que se force ou se pressione para tal, pois há que respeitar sempre o *timing* de cada criança, a sua vontade/ disponibilidade. No entanto, é sempre vantajoso colocarmos à sua disposição diferentes recursos, aumentando assim a possibilidade de estes serem explorados.

Relativamente à participação da família, esta foi feita através da colaboração na angariação de materiais de desperdício, que utilizámos na construção do produto final do “grande projeto” – a maquete – e com o preenchimento de um pequeno questionário sobre a temática do mesmo. A informação obtida pelos questionários foi tratada e organizada em conjunto com as crianças, que permitiu a construção de tabelas informativas. Além desta participação, no momento de transição entre a escola e a família ocorria frequentemente um pequeno diálogo entre mim e/ou a educadora cooperante com a família, onde, por vezes, eram feitos comentários às diferentes atividades que estavam a ser realizadas, transmitindo um *feedback* positivo das mesmas.

Retomando o principal momento em que é dado espaço à criança para se manifestar perante o grupo – a reunião na “mesa grande” ou no tapete – era aqui que surgiam questões e situações desencadeadoras, que permitiam o desenrolar de um projeto, e a realização de atividades em torno da temática escolhida, dando resposta às questões levantadas pelas crianças. A partir dessas situações foram desenvolvidos vários projetos que culminaram num “grande projeto” – Como é uma quinta? – havendo sempre uma passagem lógica de um projeto para outro, ou seja, havendo um fio condutor que orientava o caminho a seguir.



Figura 14 – Ligação dos projetos  
 Fonte Própria

Durante todas as atividades alusivas aos vários projetos trabalharam-se todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, alargando e aprofundando os conhecimentos pré-existent das crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento, como se pode ver no Anexo 5.

Logo de início apercebi-me que era costume cantar-se uma canção para durante a transição dos diferentes momentos da rotina, ou seja, a educadora cooperante, em alguns momentos do dia, tinha por hábito cantar determinada canção quando pretendia que o grupo terminasse uma tarefa, ou se prepara-se para ir almoçar, ou para fazer fila, etc.. Em conversa com o grupo sobre esta prática, perguntei como era a canção alusiva à sala, se o grupo tinha uma canção deles, como se fosse um hino. Ao qual me foi respondido que não. Então, considerei pertinente propor a construção de uma canção para o grupo, proposta esta que teve grande sucesso. As crianças do grupo participaram na escolha de palavras e/ou dizeres que a canção deveria ter, de forma a poder ser identificada como sendo a canção daquele grupo, daquela sala. O texto que compõe a letra da canção foi escrito por mim, e utilizámos a melodia de uma canção que já era conhecida do grupo, de forma a facilitar a aprendizagem da mesma. Tanto o grupo, como a educadora cooperante, gostaram do produto final deste trabalho, sendo feito posteriormente um cartaz alusivo à mesma. Devido ao grande impacto que esta atividade teve perante o grupo, foi divulgado pela restante comunidade escolar através da

exposição do cartaz no corredor na escola, assim como fomos a todas as salas mostrá-lo e cantar a canção para os colegas.

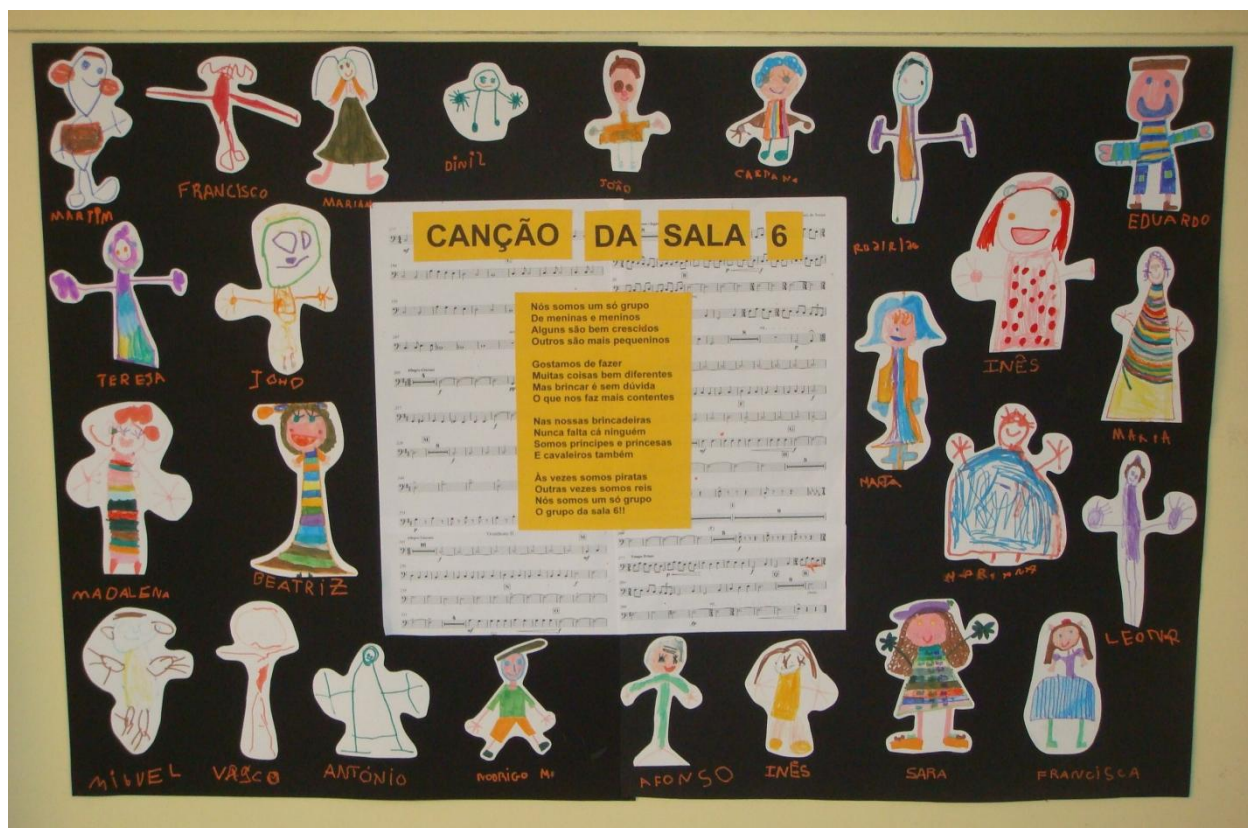


Figura 15 – Cartaz da Canção da Sala 6  
Fonte Própria

Durante o período de caracterização em contexto de JI, fui-me apercebendo da dinâmica, do modo de funcionamento, da rotina daquele grupo de crianças<sup>16</sup>, e do quão valorizado era o “brincar livremente”<sup>17</sup>, que contrastava bastante com o que foi observado em contexto de creche. Em creche o tempo dedicado à brincadeira e exploração livre era muito inferior relativamente ao que era vivido no jardim-de-infância. No contexto da pequena infância, onde é esperado que a equipa educativa proporcione um ambiente que permita às crianças, através da exploração livre dos espaços e materiais, “persigam os seus interesses” (Post & Hohmann, 2003, p. 83), eram realizadas atividades que eram bastante dirigidas e seguiam rigorosamente as temáticas do PCS. Isto é, no contexto de creche, além da rotina, que ocupava grande parte do tempo da vida das crianças enquanto estavam no estabelecimento escolar (não querendo com isto dizer que a rotina não era importante, até pelo

<sup>16</sup> Assim como com toda a equipa de trabalho, e da instituição em geral.

<sup>17</sup> Entenda-se a expressão “brincar livremente” como o ato da criança brincar na área que escolheu, explorando os materiais de forma adequada.

contrário, pois a rotina confere segurança e estabilidade às crianças), o tempo que restava era maioritariamente ocupado por atividades dirigidas pela educadora e/ou por outros técnicos<sup>18</sup>, como se pode observar no “dia tipo” (Ferreira, 2004) presente em anexo (Quadro 5). Mesmo a nível dos materiais, nem todo o tipo de materiais estavam sempre disponíveis, havendo apenas alguns materiais da área do faz-de-conta, alguns livros, e peças de lego. Material como jogos de mesa, plasticina, pintura (lápiz de cera, folhas, etc.) só eram disponibilizados quando estava planificada alguma atividade que incluísse o uso dos mesmos, ou quando, na planificação semanal da sala (ver Quadro 4), estava definido determinada atividade “livre” para o momento da manhã ou da tarde de brincadeira “livre”.

Contrariamente, no contexto do pré-escolar, havia mais tempo para as crianças explorarem livremente os materiais que tinham à disposição. Na sala de atividades do JI, estava sempre tudo à disposição e disponível para as crianças utilizarem (e.g., jogos de encaixe, puzzles, casinha, tintas, canetas, lápis, folhas, computador, tijolos, instrumentos musicais, entre muitos outros materiais). Além da organização do espaço educativo ser diferente, mais estruturado, com sentido para as crianças, e com diferentes materiais para explorar, nos momentos de brincadeira livre, as crianças realizavam brincadeira livre. Escolhiam e divulgavam ao grande grupo e à educadora a área e/ou a atividade que queriam explorar, o que fazia com que as crianças refletissem sobre o que gostariam de fazer, partindo assim para a atividade já com alguma planificação, e com uma intenção de “trabalho”.

Foi esta disparidade entre contextos, que fez refletir de forma mais aprofundada sobre o “brincar livremente”.

À medida que ia observando as diferentes brincadeiras, e, muitas vezes participando nelas, pude constatar que as crianças iam realizando aprendizagens, ao perceber que, durante as mesmas havia uma evolução nas atitudes, comportamentos, estratégias, técnicas utilizadas, entre outros.

Quero com isto dizer que, as brincadeiras que iam surgindo resultavam em aprendizagens provocadas pela interação entre os vários intervenientes na brincadeira, e/ou pela experiência que a criança ia vivendo durante aquele tempo, havendo por isso uma ampliação, um aprofundamento nos conhecimentos da criança, conseguindo assim realizar tarefas que anteriormente não conseguiriam, uma vez que, tal como refere Pimentel (2007) a brincadeira

instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o

---

<sup>18</sup> Serve de exemplo o professor de música que era externo, e que vinha somente para realizar uma sessão de expressão musical com cada grupo de crianças da creche.

desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento (p. 226).

Como exemplo ilustrativo relato um episódio sobre a exploração dos tijolos no tapete:

A construção com os tijolos é uma das brincadeiras mais realizadas na sala. Hoje um grupo de quatro crianças construiu uma rampa para os carros deslizarem. Não demoraram muito tempo a fazê-la, mas quando comentei com a educadora cooperante, esta disse-me que o processo de construção daquela rampa tinha sido muito trabalhoso, “levou muito tempo até que conseguissem fazê-la assim. Fizeram muitas tentativas, até que um dia conseguiram”, referiu (nota de campo, 13 de março de 2013).

No ponto seguinte serão levantadas algumas questões com as quais me deparei com as observações que ia realizando, que tentarei responder com base na experiência que tive enquanto estagiária, nas leituras que realizei, e nas conversas informais que iam surgindo com a educadora cooperante, com outros agentes educativos da instituição, com as famílias, e, principalmente com as crianças.

“Brincar é normal, é desejável, é extremamente pedagógico e terapêutico” (Cordeiro, 1996, p. 12).

## 2. Identificação da problemática

### *Brincamos a crescer? Ou crescemos a brincar?*

Tanto no contexto de creche como em jardim-de-infância observei inúmeras situações de brincadeira livre, em diferentes espaços físicos de ambas as instituições. Embora ambos os grupos de crianças manifestassem o seu agrado, a sua disponibilidade, a sua vontade em participar nas atividades propostas tanto pela educadora cooperante como por mim, a exploração livre dos diversos materiais existentes nas diferentes áreas de atividades era sem dúvida algo que emanava uma energia de felicidade, realização pessoal, que fazia transparecer um preenchimento de corpo e alma. Este enorme prazer que era demonstrado pelas crianças, assim como para mim era prazeroso ser espectadora de tal situação, fez-me refletir sobre a importância do brincar durante a infância, tendo levantado algumas questões – De que forma é que eu, enquanto agente educativo, enquanto profissional, enquanto mãe, posso através do brincar livre e espontâneo, contribuir para o desenvolvimento e formação das crianças? De que forma posso organizar o ambiente educativo, escolher materiais, criar situações que promovam brincadeiras promotoras de aprendizagens significativas? O que é que o brincar (no verdadeiro sentido da palavra) contribui para o desenvolvimento de uma criança?

Entre tantas questões que foram surgindo nas diferentes situações que ia presenciando, foram estas que considerei mais pertinentes, que encarei como um fator diretamente influenciável na postura do ator educativo para com as crianças. Sendo assim, darei início à minha abordagem sobre o brincar, dando voz aos principais interessados/beneficiados nestas questões: as crianças.

#### *O que é brincar?*

“É quando vamos para a casinha.” Ema, 4 anos

“É depois de escolhermos, e de marcarmos no mapa. Pode ser nos tijolos, na casinha, na garagem e na plasticina.” Vicente, 5 anos

“Também é quando vamos para o recreio.” Tomás, 4 anos  
(nota de campo, 22 de maio de 2013).

Esta é a primeira questão que tentarei responder, de forma a conseguir prespetivar todo o desenvolvimento da questão principal. Consultei diferentes autores (Barreiros, Neto, & Pais, 1989; Cordeiro, 1997; Garvey, 1979; Kishimoto, 2003, entre outros) obtendo por isso diferentes respostas,

no entanto, todas elas remetiam para uma atividade lúdica, que deve ser valorizada por ter um importante papel no desenvolvimento das crianças, uma atividade que se move em busca de prazeres, fantasias, vitórias, e respostas, uma verdadeira descoberta do “eu”, e do mundo em redor.

Segundo Neto, Barreiros e Pais (1989),

brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afectos (p. 57).

Podemos ainda acrescentar o que autores como Bruner e Vygotsky defendem, considerando que *brincar* não é só uma simples atividade neutra, mas sim uma exposição de valores, sentimentos, desejos, significados culturais, saberes, frustrações, capaz de promover a interação entre diferentes “grupos de pares” (Ferreira, 2004. Serve de exemplo ilustrador o episódio de brincadeira na área casinha que passo a relatar, que evidência o confronto de duas realidades distintas, havendo assim a partilha vivências, hábitos do quotidiano, entre outros, de dois meios diferentes:

Constança: “Não não...quem faz a comida tem que pôr isto. A D. Conceição põe sempre para não sujar a roupa” (referindo-se ao avental de cozinha)

Daniel: “Mas o meu pai diz que não é preciso. E eu não quero pôr” (nota de campo, 23 de abril de 2013).

Desta forma, brincar livremente é sem dúvida uma atividade que deve ser privilegiada, apesar de, muitas vezes, estar esquecida ou menosprezada por diferentes agentes educativos, sendo favorecidas atividades mais orientadas, com vista à aquisição de determinadas aprendizagens através da realização de “trabalhos”. Estes dois tipos de atividades (brincar livremente *versus* realização de “trabalhos dirigidos”) devem ser postos em prática não um em detrimento do outro, mas sim num equilíbrio que permita que ambos se completem, e prol do bom desenvolvimento da criança.

Brincar, é um ato genuíno, em que o “brincador” (Magalhães, 2009) assume o papel que o satisfaz, entrando num mundo de fantasia e imaginário, onde todos os desejos se tornam possíveis de se realizar (Vygotsky, 1991).

Devido à sua importância, torna-se pertinente referir que o ato de brincar é um direito reconhecido às crianças, estando presente em documentos oficiais como a Convenção dos Direitos

da Criança das Nações Unidas<sup>19</sup>, e a Declaração da International Play Association (IPA)<sup>20</sup>.

*Porque é que é importante brincar?*

*Brincar* é um processo contínuo, que se dá ao longo de toda a vida, e que, segundo Cordeiro (1996) se inicia quando o bebé ainda está na barriga da mãe, servindo de exemplo os registos ecográficos que mostram que o bebé se entretém durante a sua vida intrauterina, utilizando o seu próprio corpo. Posteriormente, já após o nascimento, o bebé continua a descobrir e conhecer o seu corpo e o que o rodeia quando brinca com as mãos, pés, quando pega e explora os objetos que estão à sua volta, etc.. Então, pode-se dizer que “o brincar acompanha o ser humano desde a concepção” (Cordeiro 1996, p. 11), e que é promotor de diversas aprendizagens.

A brincadeira consiste numa forma de explorar um material e/ou experimentar uma habilidade, dando prazer ao “brincador” (Magalhães, 2009), promovendo novos desafios, e, conseqüentemente, interferindo diretamente no aprofundamento de conhecimentos. Sendo assim, pode-se considerar que a brincadeira é um meio de aprendizagem ativa, uma vez que através dela o sujeito se torna ativo nos seus processos de aprendizagem, funcionando como um “motor de autodesenvolvimento” (Claparède, 1956, citado por Kishimoto, 2003, p. 32).

Segundo a teoria de Vygotsky o desenvolvimento de uma criança ocorre por intermédio de um ponto em que as crianças têm a possibilidade de aprender a resolver determinado problema, ponto esse que o autor designou por Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). O teórico não sugere estádios de desenvolvimento como Piaget, mas defende que o progresso da criança acontece com base na interação com o meio, sendo portanto um sujeito interativo no seu desenvolvimento. Esta interação permite que a aprendizagem ocorra “em função de acções de parceria” (Vygotsky, 1987, 1991, citado em Formosinho, 2007, p. 225), em que a partir do que a criança já sabe, parte para novos desafios, de forma a alargar o seu leque de conhecimentos e capacidades. Com o apoio do adulto na ZDP a criança estabelece relações e, em simultâneo, promove o seu próprio desenvolvimento enfatizando assim o que considero primordial: o desenvolvimento através da brincadeira. O brincar, para este autor, é uma atividade capaz de criar diversas zonas de desenvolvimento próximo, sendo portanto uma atividade que promove o desenvolvimento das crianças. Sendo a ZDP

definida como a distância existente entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em

---

<sup>19</sup> Art.º 31º da Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas

<sup>20</sup> Consultada em Cadernos da Educação de Infância, n.º 40, p. 60-61

colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978, citado em Cardoso, 2012, p. 36)

o papel do adulto, assim como de outras crianças e do meio<sup>21</sup>, são cruciais. Como tal, faz todo o sentido evocar nesta altura o termo “scaffolding” (Vasconcelos, 1999)<sup>22</sup>, assim como o conceito de “desempenho assistido” (Wood & Attfield, 2005, p. 104, citado em Cardoso, 2012, p. 37) na medida em que o adulto, as crianças e o meio são apoiantes nas atividades. Este apoio é dado à criança enquanto esta não consegue realizar determinada atividade autonomamente, servindo assim como *andaimes* para que se sinta segura, motivada e confiante na sua progressão. Quando a criança alcança este patamar, está pronta para realizar a atividade individualmente, e o *andaime* é retirado. Quero com isto dizer que, a interação que existe entre adultos, crianças e o meio deve ser bastante valorizada por ter um papel importante no desenvolvimento das crianças, ao providenciarem “um andaime (*scaffold*) que apoia a transição de uma atividade dependente para uma atividade independente” (Cardoso, 2012, p. 37), contribuindo assim para o aumento de capacidades, habilidades e conhecimentos.

Enquanto brincam, as crianças “encenam ou representam conhecimentos acerca do seu mundo social e material” (Garvey, 1979, p. 180), expondo desta forma o seu leque de conhecimentos, e, através da interação com outras crianças, adultos ou mesmo com as experiências que vai vivenciando, a criança amplia o seu “stock de conhecimento” (Ferreira, 2004). Nestas situações a criança é capaz de *crescer um bocadinho* ao ter consciência que, após determinada brincadeira, já consegue executar uma habilidade que anteriormente não conseguia, ou que não executava *tão bem*, ou seja, as capacidades das crianças são desenvolvidas, conseguindo por isso ultrapassar o seu nível de desenvolvimento, quando lhes é dado o devido apoio e/ou a oportunidade de interagirem com os adultos ou outras crianças mais competentes (Gaspar, 2010). O episódio relatado em seguida ilustra o que foi agora referido:

A exploração das andas durante a sessão de expressão motora foi um sucesso. Já quase todo o grupo consegue equilibrar-se e deslocar-se sob aquele material, coisa que anteriormente não acontecia. Anteriormente, os que ainda não conseguiam observavam atentamente os que já dominavam a técnica, e só com o meu apoio e/ou da educadora cooperante é que se conseguiam movimentar utilizando as andas. Agora, já quase

---

<sup>21</sup> Refiro aqui o meio na medida em que é potencializador de inúmeras situações de aprendizagem, sendo até definido, segundo as teorias que sustentam o modelo curricular de Reggio Emilia, como um “terceiro educador” (Cardoso, 2012, p. 37)

todos o fazem sozinhos! Mais uma conquista! (nota de campo, 8 de abril de 2013).

Esta conquista veio também sustentar toda esta questão que tenho vindo a abordar. Através da exploração lúdica daquele material foi possível desenvolver diversas aptidões, tais como a coordenação motora e o equilíbrio.

Tal como no exemplo anteriormente referido, há aprendizagens que se adquirem durante as brincadeiras, seja qual for o espaço onde estas ocorram, tanto nas áreas de atividade dentro da sala, como no exterior. Serão, obviamente aprendizagens diferentes, pois são impulsionadas em contextos, por materiais e em situações diferentes. Então, e segundo Oliveira (2000), ao brincar a criança está a potenciar o seu desenvolvimento, onde harmoniza o mundo real com o seu mundo imaginário, ampliando e consolidando diversas capacidades.

*De que forma é que as brincadeiras promovem aprendizagens?*

*Brincar* é um ato simples e rico ao mesmo tempo. Simples, porque é uma atividade natural, espontânea, que toda a gente pode fazer, em qualquer lugar, com ou sem um objeto específico; e rico por ser uma atividade que, enquanto proporciona prazer a quem o pratica, promove aprendizagens significativas a diferentes níveis. É a brincar que as crianças

estimulam os seus sentidos, aprendem a usar os músculos, a coordenar o que vêem com o que fazem e ganham domínio sobre os seus corpos. Descobrem coisas acerca do mundo e acerca delas próprias. Adquirem novas competências. Tornam-se mais proficientes no uso da linguagem, experimentam diferentes papéis e – ao reconstruírem as situações da vida real – lidam com emoções complexas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 365).

Assim sendo, na tentativa de responder a esta questão, ter-se-á que abordar a influência que o ambiente educativo tem nas brincadeiras realizadas pelas crianças, assim como o papel do educador enquanto agente com participação ativa no facultar de ambientes e situações de brincadeira.

Numa sala de atividades, ou também no espaço exterior de um estabelecimento educativo, cabe ao educador orientar e organizar o espaço onde as crianças irão brincar, disponibilizando materiais para serem explorados, ou seja, o educador deve “construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados” (Brougère, 1995, citado em Lima, 2008, p. 4), e, inclusive,

---

<sup>22</sup> O termo *scaffolding* foi introduzido por Burner na década de 50 com base na teoria de Vygotsky, e introduzido em Portugal por Vasconcelos.

participar ativamente nas brincadeiras de forma a poder dar um apoio mais especializado às crianças. O adulto deverá ter um papel participativo nas atividades, ao invés de deixar que a criança interaja sozinha, sem a sua participação, não menosprezando o facto de ser importante a criança realizar explorações isoladamente, sem o apoio e participação do adulto. Portugal (2000) faz referência ao adulto *playmate* como o adulto que brinca e se envolve nas atividades desempenhadas pela criança, e valoriza-o, relativamente ao adulto *caremake* que apenas proporciona à criança um espaço de atividade, sem participar nela. É importante que a criança sinta que o adulto está envolvido com ela no desenrolar da sua descoberta, da sua exploração, para que assim se sinta segura e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável. Esta aproximação permite encurtar o espaço que separa o mundo da criança do mundo do adulto, facilitando assim um conhecimento mais real da criança, das suas necessidades e potencialidades. Desta forma, o educador, uma vez que proporciona ambientes de brincadeira livre e/ou orientada, capazes de promover aprendizagens significativas às crianças, este “poderia ser chamado de um iniciador ou mediador da aprendizagem” (Moyles, 2002, p. 37, citado por Luz, Oliveira, & Souza, 2011, p. 13482).

Com base no importante papel do educador em criar um ambiente de qualidade às crianças, e na sequência de tudo o que já foi mencionado no corpo do presente texto, considero pertinente abordar alguns aspetos que devem ser tidos em conta acerca do ambiente educativo, mais precisamente acerca da organização do mesmo. A organização do ambiente educativo deve ser feita pela educadora responsável de sala, de forma intencional, a fim de conseguir proporcionar às crianças situações que, através de momentos de brincadeira livre, permitam “explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagis com outros adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 26), para que desenvolvam aprendizagens, ampliem conceitos/ conhecimentos, e que as faça crescer enquanto pessoas.

Fazendo uma maior incidência ao contexto de JI, que foi onde realizei maior número de observações que me permitiram ter como problemática o tema do brincar, passo agora a descrever algumas situações observadas durante a PPS, que me facultaram verificar o desenvolvimento de determinadas competências/ habilidades nas crianças, através da brincadeira.

Ao entrar na sala de JI eram visíveis as diferentes áreas de atividades, assim como diferentes instrumentos reguladores. A possibilidade de exploração de todos os elementos que compunham a sala de atividades, assim como no exterior e outros espaços da instituição, permitiu que observasse ‘em direto’ evoluções e desenvolvimentos por parte das crianças.

O que acontece dentro da sala de atividades, ou seja, as interações que nela ocorrem deve-se, não só à ação intencional da educadora responsável, mas também à qualidade e diversidade dos

equipamentos e materiais que a compõem. Quanto mais variado for, maior é o número de experiências possíveis de vivenciar. O mobiliário existente na sala de JI destina-se ao uso das crianças e também dos adultos que frequentam a sala. A escolha do mobiliário foi feita a pensar nas crianças, para que estas pudessem movimentar-se e recorrer aos materiais de forma autónoma, para desenvolver uma atividade orientada ou para simplesmente brincarem. São mobiliários de arrumação, estáveis, firmes e acessíveis para que as crianças consigam aceder aos materiais e brinquedos que se encontram nos mesmos e igualmente ajudarem nas rotinas de arrumação. Na sala existem nove mesas para as crianças trabalharem, e 29 cadeiras sendo assim possível que todas as crianças possam participar em atividades de grande grupo (i.e., a reunião na “mesa grande”). Tal como foi referido anteriormente, a sala possui ainda mobiliário dimensionado para os adultos (um armário na sala e as prateleiras da despensa) onde estes guardam os seus pertences pessoais bem como os materiais ditos como perigosos, tais como, facas, x-atos, entre outros.

Esta adequação do mobiliário não se reduz unicamente à sala de atividades, mas sim a todo o estabelecimento, o que significa que estão incluídas o mobiliário do refeitório (mesas e cadeiras) e as loiças dos sanitários (sanitas, lavatórios, espelhos).

Relativamente aos materiais que a sala dispõe posso dizer que são em quantidade significativa e apoiam uma grande variedade de experiências lúdicas. Por exemplo, há conjuntos suficientes de lego e blocos para que diversas crianças possam brincar conjuntamente, assim como vários exemplares de carrinhos, bonecos, jogos, bebés, colas, lápis, canetas, tesouras, entre outros.

A sala encontra-se organizada e dividida em oito áreas de interesse específicas (Anexo 4) de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças, sendo constituídas por um leque variado e alargado de materiais, que as crianças podem escolher e utilizar pondo em prática as suas ideias e intenções de brincadeiras e jogos.

A ampla variedade de materiais existentes origina várias oportunidades diárias para as crianças se envolverem em “*experiências-chave*” de forma criativa e intencional (i.e. na área da casinha existe um baú com várias roupas que permite que as crianças encarnem a personagem que escolheram, agindo como tal).

#### *Truz-truz.. posso entrar? – Área da casinha/ faz-de-conta*

Esta é uma área, tendencialmente preferida pelas meninas, no entanto era muito habitual naquela sala, ser também explorada pelos rapazes. Aqui há sem dúvida uma partilha de saberes, experiências, de hábitos do quotidiano entre as crianças, pois é aqui que cada criança tem a possibilidade de simular e representar diferentes papéis, adotando determinada postura da personagem que deseja ser no momento, com base na realidade que conhece. As crianças têm a oportunidade de colocarem em prática os conhecimentos que têm acerca do mundo, das pessoas e

dos acontecimentos que observaram e experimentaram. Nestas brincadeiras elas impõem, recebem ordens, exprimem opiniões, sentimentos e ideias. O facto de imitarem a vida dos adultos, ajuda-as a entenderem o “mundo dos crescidos”. Além de toda esta troca de informação, esta exposição do mundo imaginário da criança, permite o desenvolvimento da compreensão e expressão da oralidade; aumenta o conhecimento de si e do mundo que a rodeia, pois toma consciência de si enquanto pessoa, do seu lugar no mundo e estabelece contacto com outras realidades; estimula capacidades logico-matemáticas, entre outras competências. Outro aspeto importante é que nesta área as crianças têm a oportunidade de cooperarem umas com as outras, deixando transparecer sentimentos de solidariedade, de interajuda, cooperação, entre outros.

No jogo simbólico as crianças são, ao mesmo tempo, símbolo e criadoras de símbolos. Simbolizam as suas ideias de “mamã”, papá” e “ama”, ao mesmo tempo que se utilizam elas próprias como símbolos. Exprimem simbolicamente uma grande parte do seu conhecimento social, como de cada aspeto do seu conhecimento (DeVries, 1979, citado por Cardoso, 2012, p. 34).

#### *Os pequenos engenheiros e construtores – Área do tapete e as construções de chão*

O tapete era das áreas mais concorridas. Com os tijolos construía-se pontes, casas, torres, rampas, entre outras coisas. Estas atividades permitem às crianças construir à sua escala realidades que conhecem no seu dia-a-dia, desenvolvendo a capacidade de observação, noções de espaço, trabalho de equipa, cooperação entre os colegas, etc.. As construções por vezes eram individuais, outras vezes de forma coletiva, o que permitia explorar, selecionar e comparar os diferentes objetos ao mesmo tempo que constroem estruturas cada vez mais complexas.

Serve de exemplo ilustrador a construção da rampa para os carros descerem, como referi anteriormente, assim como a construção da frente de um castelo após a visita de estudo realizada ao castelo de S. Jorge.



Figura 16 – Construção da muralha do Castelo de S. Jorge  
Fonte Própria



Figura 17 – Construção da rampa para os carros  
Fonte Própria

Para a realização desta construção as crianças tiveram que refletir sobre o que tinham observado durante a visita (no caso da construção da frente do castelo), e/ou no que poderia provocar o deslizamento dos carros fazendo a comparação a um escorrega (no caso da rampa), conseguindo assim transpor estes “monumentos” da vida real, para a realidade da sala de atividades.

#### *Riscos e rabiscos – Área da escrita e desenho livre*

A área do desenho e da escrita é diariamente utilizada pelas crianças. É aqui que as crianças passam para o papel as suas ideias, que representam as realidades do seu mundo imaginário, ou do seu mundo real. Através dessas representações, além de ser uma forma livre de expressão, as crianças desenvolvem competências relacionadas com a motricidade fina, a coordenação oculo-manual, assim como outras competências a nível cognitivo que demonstram nas ilustrações que fazem, como é o caso de noções espaciais, representações mentais das mais variadas figuras (humana, dos animais, de casas, carros, personagens fictícias, entre outros), e a representação alfanumérica.

Serve de exemplo as seguintes ilustrações que foram realizadas em diferentes alturas do ano, e que mostram bem a evolução da criança a este nível. Esta criança era uma das que escolhia frequentemente a área do desenho e da escrita, fazendo por isso inúmeras representações, de diversos temas.

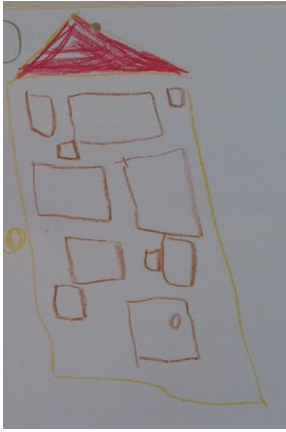


Imagem 18 – A minha casa (novembro 2012)  
Fonte própria



Imagem 19 – A minha casa (abril 2013)  
Fonte própria



Imagem 20 – A estrada (outubro 2012)  
Fonte própria



Imagem 21 – A estrada (março 2013)  
Fonte própria

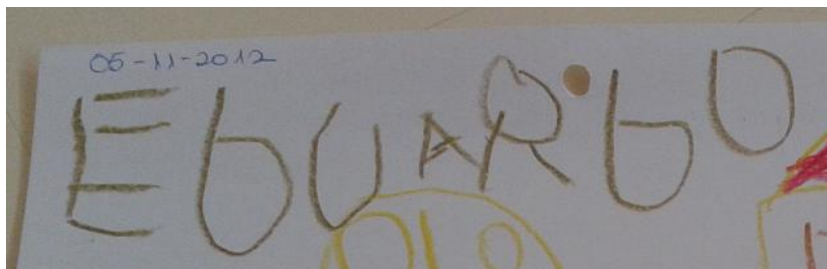


Imagem 22– O meu nome (novembro 2012)  
Fonte própria

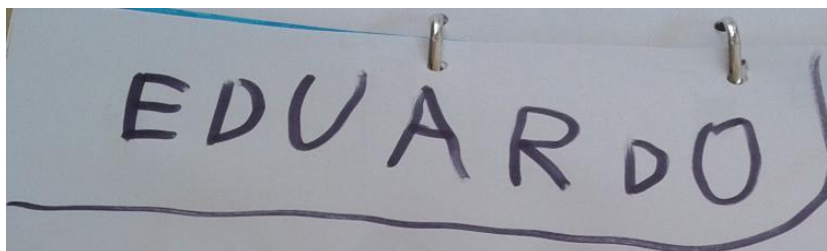


Imagem 23 – O meu nome (junho 2012)  
Fonte própria

### *Click, click, click* – Área do computador

A juntar ao facto da importância de pôr as crianças em contacto com o mundo da tecnologia dos dias de hoje, era através dele que se faziam algumas das pesquisas para a elaboração dos projetos da sala. De forma autónoma, as crianças utilizavam o computador para fazerem jogos multimédia, que se baseavam na construção de *puzzles*, realização de seqüências, atividades de correspondências, entre outros, o que facultava informações importantes, com sentido e significado, que permitiam às crianças ampliarem os seus conhecimentos. Numa das conversas que tive com o grupo sobre o projeto que se estava a desenvolver – Como é uma quinta? – foram abordadas questões relativas aos animais, tais como a alimentação, o habitat, o revestimento do corpo, entre outras questões que iam surgindo. No decorrer desta conversa, começaram a surgir algumas respostas, e quando questionei a veracidade da resposta dada por algumas crianças, não numa perspectiva de duvidar da resposta ou de querer dar um *feedback* negativo, mas sim para perceber a fonte de informação das crianças, obtinha respostas como: “No jogo do computador, é assim!”. De facto, através dos jogos que iam sendo realizados, as crianças iam, de forma lúdica, ampliando os seus conhecimentos.

### *Amassa, estica, enrola.. Amassa, estica, enrola..* – Área da modelagem

Esta área era escolhida principalmente pelas crianças mais novas. A modelagem, à semelhança do que foi referido relativamente às construções, permite que a criança transponha para a realidade tridimensional, objetos e figuras que tem em mente, sejam eles criados por si, ou já existentes na realidade. Na construção do produto final do “grande projeto” utilizámos esta técnica para representar os legumes da horta, mostrando de facto como as crianças conseguem transpor para uma dimensão tridimensional o que observam.



Figura 24 – Legumes em plasticina  
Fonte própria

### *Corre, salta e escorrega!! – Exterior*

O espaço exterior deve ser também considerado como um espaço educativo, na medida em que “permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Estes devem ser planeados e criados de forma intencional, a fim de conseguir dar resposta às inúmeras atividades que nele se podem desenvolver, tais como atividades de movimento (i.e., saltar, correr, trepar, escorregar, entre outros) e de exploração do meio (i.e., mexer na terra, contactar com animais, com plantas, pedras, entre outros)<sup>23</sup>. A utilização do espaço exterior deve ser valorizada, uma vez que é neste espaço que a maior parte das crianças se expande no que diz respeito ao “à vontade” para brincar livremente, partindo delas as brincadeiras do seu interesse. Este facto permite-nos também, enquanto educadores, observar e interagir com as crianças, de forma a conhecermos melhor a criança, conseguindo, posteriormente, organizar as melhores respostas para o seu desenvolvimento.

O espaço exterior do JI onde realizei a PPS, penso que seja de valorizar, pois tinha ótimas condições para o efeito. Este possuía:

MC e CA: Baloço, dois escorregas, um pequeno e um grande.

O grande é um castelo e o pequeno é uma casa de gelados.

Também tem relva, terra, lama, árvores, folhas, uma casinha com telhado (nota de campo, 6 de março de 2013).

Além de ter as características em cima referidas, as crianças podiam explorar todos os materiais que estavam à disposição (i.e., fazer bolos com lama, subir às árvores, ao telhado da casinha, fazer escavações na terra, entre outros).

---

<sup>23</sup> Não refiro atividades de carácter social por considerar que está implícito, uma vez que é uma área transversal a todas as outras, estando por isso sempre incluída.

### 3. Finalizando

Após esta reflexão, e pondo termo no corpo do presente texto, penso que já consigo responder às questões iniciais sobre o brincar, que sustentaram todo este trabalho – De que forma é que eu, enquanto agente educativo, enquanto profissional, enquanto mãe, posso através do brincar livre e espontâneo, contribuir para o desenvolvimento e formação das crianças? De que forma posso organizar o ambiente educativo, escolher materiais, criar situações que promovam brincadeiras promotoras de aprendizagens significativas? O que é que o brincar (no verdadeiro sentido da palavra) contribui para o desenvolvimento de uma criança?

A organização do ambiente educativo feita de forma intencional, apelativa, que promova desafios com um nível gradualmente mais exigente, mas de forma adaptada para que não cause nem frustração nem desmotivação, é essencial para que as brincadeiras realizadas pelas crianças sejam capazes de expandir as habilidades, capacidades e saberes que já possuem, isto é, que consigam aumentar o “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004) das crianças. Esta organização deve ter em conta as fragilidades e potencialidades do grupo, de forma a fazer face aos objectivos traçados pelo educador. Os materiais que são disponibilizados devem também ser de qualidade, adaptados à intenção do educador, e, preferencialmente existir em quantidade significativa de forma a ser possível que várias crianças interajam em simultâneo.

Num ambiente educativo de qualidade, onde predomina o brincar livre e espontâneo, que é sustentado pelas intenções do educador responsável de sala, é possível promover, orientar e apoiar essas brincadeiras, com resultados positivos, que se traduzem em descobertas, aprendizagens significativas, desenvolvimento a diferentes níveis (ie., social, emocional, afetivo, cognitivo, motor, entre outros) e ampliação do conhecimento já existente.

Promover o brincar livre e espontâneo nas crianças, como facilitador das mais variadas aprendizagens, é uma mais-valia para os aprendizes, uma vez que são eles que, normalmente, tomam a iniciativa para as suas brincadeiras, sendo portanto do seu interesse, tal como defende Froebel e Piaget quando dizem que é através da ludicidade que as crianças aprendem de forma mais natural, uma vez que a brincadeira é uma atividade que é “autoiniciada e do interesse intrínseco da criança” (Cardoso, 2012 p. 33). Nós educadores, como orientadores do conhecimento, cabe-nos disponibilizar os mais variados recursos, de forma intencional, para que tal possa acontecer, de forma a ampliar-lhes as experiências e potenciar-lhes novas aprendizagens. Até nós, adultos, aprendemos melhor quando praticamos determinada tarefa, quando pomos em prática o *aprender fazendo*, já defendido por Dewey. O sistema de tentativa e erro é sem dúvida um meio que nos leva a questionar sobre as nossas atitudes e/ou comportamentos, na tentativa de perceber o processo que realizámos e porque é que teve (ou não) um bom resultado. A brincadeira livre, na qual a criança é

soberana e não submissa, é a oportunidade ideal que as crianças têm para experimentarem este sistema de tentativa e erro, pondo em prática atitudes e comportamentos mais excêntricos que em situações reais não seriam experimentados, sem se sentirem ameaçadas de falhar. Neste sentido, é importante que nós educadores estejamos atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, uma vez ser uma atividade iniciada de livre vontade com base nos seus interesses, pode ser revelador do nível de desenvolvimento das mesmas, assim como nos fornece as informações necessárias para podermos adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio da nossa parte de forma a contribuir da melhor forma para um desenvolvimento íntegro e de excelência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como término deste relatório, pretendo refletir de forma geral sobre a minha participação nos dois contextos, fazendo um balanço de toda a PPS, avaliando o impacto que esta teve para com o grupo alvo, e perceber de que forma é que as aprendizagens por mim realizadas se constituíram como contributos para a construção da minha identidade profissional.

Três anos de licenciatura em educação básica e um semestre de mestrado à espera deste momento: o estágio. Fui criando expectativas, ansiedades, receios, dúvidas, que ao longo da PPS se foram esbatendo, à medida que me ia sentindo mais segura, que ia conseguindo conquistar a confiança das educadoras, das crianças, dos pais. Criaram-se laços, que ainda hoje se mantêm, o que me faz sentir que consegui deixar um marco positivo no crescimento/ desenvolvimento daquelas crianças, que conquistei um espacinho no coração daquelas famílias.

Mãe do Gustavo: “Foi um prazer tê-la aqui. O Gustavo fala imenso de si, e adorou fazer a maquete. Parabéns!”

Mãe da Marina: “Acha que consegue ficar cá no próximo ano?”

Mãe da Susana: “Parabéns pelo seu trabalho!” (nota de campo, 7 de junho de 2013)

Este momento de estágio foi fundamental para mim, pois foi o primeiro contacto que tive com a parte prática do ‘*ser educador de infância*’ (no verdadeiro sentido), em que pus em prática os conhecimentos teóricos das “competências de natureza técnica, pedagógica e ético-deontológica” (Pires, 2008, p. 4) e que me possibilitou de “percecionar os esquemas, valores, normas e atitudes próprias da profissão” (Pires, 2008, p. 5), que irão contribuir na construção da minha identidade profissional.

Uma vez que há nove anos que trabalho na área da educação, e que, embora nos últimos três tenha feito alguns *upgrades* em relação à minha prática com base no que ia aprendendo, sinto que foi este estágio me fez crescer muito enquanto profissional, abrindo os meus horizontes, e fazendo com que olhasse para a educação, para os estabelecimentos de ensino, para a sala de atividades e principalmente para o grupo de crianças com outros olhos.

Foi durante este momento que senti (na prática) o que é agir de forma centrada na criança, ao que é que eu, enquanto educadora, tenho que dar prioridade, qual a minha postura perante um grupo de crianças, de que forma é que eu posso responder às necessidades individuais de cada criança, e às necessidades do grupo em geral. É fulcral dar espaço às crianças para se manifestarem, seja de forma verbal ou não verbal, e nós, educadores, devemos estar disponíveis para as exigências das

crianças, para ouvi-las, compreendê-las, ser “capaz de ‘ler’ os seus sinais, de compreender as outras linguagens que a criança usa para participar, comunicar e narrar.” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 34). Ao dar voz às crianças, o educador é capaz de responder às suas necessidades, apoiá-las e encorajá-las nas suas explorações, nas suas descobertas, para que realizem novas aprendizagens. No entanto, e de forma a conseguir obter *melhores* resultados, muitos profissionais vão em busca de um “receituário pronto-a-usar, elaborado por ‘especialistas’ sobre *tudo-o-que-uma-criança-deve-aprender-e-saber-fazer*” (Cardoso, 2010, p. 4). No entanto, nestes receituários, não constam importantes fatores que são essenciais para o bom desenvolvimento das crianças, como o escutar a sua voz. A criança tem o direito de se fazer ouvir, de expressar os seus sentimentos, as suas necessidades, pois é um cidadão comum, pertencente a uma sociedade, com vontade e direito de usufruir de um papel ativo e participativo no seu desenvolvimento.

Outra aprendizagem que fiz, e que considero relevante referir é a importância da caracterização do contexto socioeducativo. Estive em dois contextos completamente diferentes, no que diz respeito às características gerais dos grupos, das instituições, do meio envolvente (entre outras), que, com base na caracterização que fiz, foram alvo de ações diferentes, adaptadas, e de acordo com as características locais. Certamente que, quando puder exercer a minha profissão, irei dar maior ênfase a esta tarefa primordial, de forma a conseguir traçar melhor os objetivos que pretendo alcançar para dar as respostas mais adequadas face às necessidades e potencialidades do grupo (e de cada criança) com o qual irei trabalhar, isto é, planificando a minha intervenção “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que diz respeito às educadoras cooperantes, estas mostraram-se sempre disponíveis para me apoiarem na minha intervenção, fazendo frequentemente uma reflexão e avaliação de determinada prestação, o que fez com que pudesse estar sempre a melhorar determinados aspetos como a postura, estratégias, recursos, entre outros. Aconteceram momentos bons, e outros menos bons, mas que foram alvo de reflexão conjunta com as educadoras cooperantes de forma a serem corrigidos e/ou melhorados, e que resultaram em aprendizagens para a minha vida futura.

Com a minha passagem pela creche, com as observações que fui realizando, e com as leituras que fui fazendo, enriqueci o ‘meu conceito’ de creche, e o que está por dentro de toda a dinâmica de uma instituição desta resposta social. O conceito de creche tem vindo a desenvolver-se, deixando de ser um local de “*depósito*” de bebés e crianças onde os adultos apenas cuidam e tomam conta das mesmas. Este deve ser definido como um espaço educativo que trata de bebés e crianças “com muito cuidado e um profundo respeito” (Post & Hohmann, 2003, p. 61), e onde estas crescem, desenvolvem capacidades, afetos, exploram, descobrem, estabelecem relações, entre muitos outros fenómenos. Pode-se considerar a creche como “um espaço e um tempo para experiências positivas e

significativas, integradas numa dinâmica flexível e adaptada aos seus interesses e solicitações” (Estrela, 2010, p. 21). No entanto, o facto de se caracterizar a creche como um espaço educativo, que é sem dúvida, cria-se uma tendência de ter um olhar sobre esta valência educativa como um espaço onde os bebés e crianças que a frequentam realizam “trabalhos”. Isto é, muitos pais<sup>24</sup>, devido ao facto de verem a creche como ‘a escola’ dos seus filhos, esperam que eles, durante o tempo que permanecem na instituição, realizem atividades dirigidas em prol do bom desenvolvimento cognitivo da criança, tornando o ambiente educativo *escolarizado*. No entanto, para as crianças mais pequenas, “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres” (Portugal, 2000, p. 88). A creche serve, acima de tudo, para os bebés e as crianças se desenvolverem de forma holística com explorações e experiências resultantes da interação direta com o adulto, com as outras crianças e de forma individual. Quero com isto dizer que “aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 2000, p. 89).

Durante a minha permanência no JI, como já referi anteriormente, tentei seguir as pegadas da educadora cooperante, e regi-me, sobretudo, pela Metodologia de Trabalho por Projeto. Desenvolver um projeto com base numa temática escolhida pelas crianças, isto é, que fosse do seu interesse, revelou ter um significado maior para as mesmas, tendo por isso originado aprendizagens significativas. Os assuntos de interesse iam surgindo de situações diversas, fazendo-se levantar questões que iam sendo respondidas no desenrolar de todo o projeto. A experiência de trabalhar segundo esta metodologia, e ver os seus resultados, foi uma das grandes aprendizagens que fiz durante o estágio em JI. Embora, previamente ao estágio, já tivesse consultado literatura sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto, e estivesse a par de toda esta dinâmica, no início do estágio senti necessidade de reler alguns documentos que me foram apoiando ao longo de todo o processo. Não posso descurar o apoio constante da educadora cooperante, que foi sem dúvida importantíssimo para eu conseguir pôr na prática tudo o que já tinha aprendido, e que ia relembrando com as leituras que ia realizando. Esta aprendizagem vai ser claramente determinante para a minha prática, dando outra forma à minha identidade profissional.

Tentei que a minha prática fosse exercida privilegiando a brincadeira livre, por considerar que é uma mais-valia, que é nitidamente um meio favorável à aprendizagem, por acreditar que através dela é possível desenvolver capacidades, ampliar conhecimentos, aperfeiçoar habilidades crescer enquanto pessoa. Partindo de situações da exploração livre dos espaços e materiais, promovi

---

<sup>24</sup> Entenda-se ‘pais’ como os adultos familiares que estão mais presentes na vida da criança, sejam eles, pais, avós, tios, ou tutores institucionais.

atividades diversas, com diferentes recursos, que permitiram alargar o “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004) das crianças enquanto brincavam. Tirar partido de momentos de brincadeira para criar situações de aprendizagens é uma mais-valia na medida em que “a brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço” (Post & Hohmann, 2003, p. 87) podendo assim constituir um ambiente capaz de proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

“Brincar, a par da satisfação das necessidades básicas da nutrição, saúde, habitação e educação, é uma actividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças” (*International Association for the Child’s Right to Play*, 1996, p. 60-61).

## REFERÊNCIAS

- Alvarenga, I. (setembro de 2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Obtido em outubro de 2013, de Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: <http://bdigital.cv.unipiaget.org:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/Ivaldina%20Alvarenga.pdf>
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A convenção sobre os direitos da criança* (p.22)  
Obtido em 10 de outubro de 2013, de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º91, 34-39.
- Barreiros, J., Neto, C., & Pais, N. (1989). *A atividade lúdica no jardim de infância*. Guarda: ESEG - Gabinete de Antropologia.
- Brazelton, T. B. (2002). *O grande livro da criança - o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 91.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho: Instituto de educação.
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos da Educação de Infância*, n.º 40, 11-12.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República – I Série – A, N.º 201 – 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Estrela, M. (2010). Uma experiência enriquecedora: prática educativa desenvolvida em berçário I. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 9, 20-22.
- Fantacholi, F. (dezembro de 2011). *O brincar na educação infantil: jogos, brinquedo e brincadeiras - um olhar psicopedagógico*. Obtido em outubro de 2013, de Revista Científica Aprender: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Isabel Simões Dias, R. A. (2010). Investigando prática(s) educativa(s) na primeira infância - o exemplo de Projecto Creche (IPL-ESECS/NIDE). *Cadernos da Educação de Infância*, n.º 91, 46-48.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Lily Mani, M. C. (1998). A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: riquezas e dificuldades. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º48, 54-59.
- Lima, J. R. (2008). *Contribuição das brincadeiras e dos brinquedos na pré-escola*. Obtido em Agosto de 2013, de [http://api.ning.com/files/b4acUknEfrxafLdV2KIKyUmyH\\*H0STpHs\\*CrwgvAWRrzkOFOy-LWe8hlvtGzUjroi953E3R4HduZsw1kgVl\\*yI9\\*FSnnqzj9/ACONTRIBUIODASBRINCAD EIRASEDOSBRINQUEDOSNAPRESCOLA.pdf](http://api.ning.com/files/b4acUknEfrxafLdV2KIKyUmyH*H0STpHs*CrwgvAWRrzkOFOy-LWe8hlvtGzUjroi953E3R4HduZsw1kgVl*yI9*FSnnqzj9/ACONTRIBUIODASBRINCAD EIRASEDOSBRINQUEDOSNAPRESCOLA.pdf)
- Luz, M., Oliveira, M., & Souza, G. (novembro de 2011). *Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: é aprender*. Obtido em 16 de outubro de 2013, de [educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5406\\_2779.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5406_2779.pdf)
- Magalhães, Á. (2009). *O Brincador*. Lisboa: ASA.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: Uma abordagem historico-cultural da educação infantil. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, C. M. (2008). *Aprender a ser educador de infância: entre a teoria e a prática*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.

- Portugal, G. (janeiro de 2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas, N.º 1*, 85-105.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários*, 46-59.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantário – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sara Barros Araújo, H. C. (2010). Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos da Educação de Infância, n.º 91*, 8-10.
- Silva, A. B. (1998). Crescer na creche: uma reflexão sobre os espaços de educação. *Cadernos da Educação de Infância, n.º 48*, 48-50.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1987). "Dar Corda ao relógio" ou uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância, n.º 3*, 16-18.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar. *Inovação, 12, n.º 2*, 7-24.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

#### Documentos consultados:

- Projeto Educativo 2012/2013
- Projeto Curricular de Sala 2012/2013
- Projeto Educativo do Agrupamento
- Projeto Curricular de Grupo 2012/2013