



“Vamos brincar lá fora?”
As vivências do brincar numa sala de
Jardim de Infância

Cristiana Garcia

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2022-2023



"Vamos brincar lá fora?"
As vivências do brincar numa sala de
Jardim de Infância

Cristiana Garcia

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Dalila Lino

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

As pessoas não atraem aquilo que querem, mas sim aquilo que são.

James Allen

Foram muitos aqueles que se cruzaram comigo nesta jornada que parecia longínqua e impossível de alcançar. Alguns, permaneceram e fizeram parte desta viagem de descoberta interior, que hoje me leva a espelhar uma parte ínfima do conhecimento e aprendizagem. Os que aqui vou referir, viajaram comigo nesta montanha-russa de emoções ao longo dos últimos anos e não faria sentido excluí-los da maior conquista da minha vida. Obrigada por existirem e me deixarem partilhar com vocês este lugar comum que é a vida.

OBRIGADA...

... a ti mãe por nunca me teres impedido de viver o sonho, por me deixares voar e ver mais além do que a vista me podia mostrar, por acreditares deste o primeiro momento que podia ser tudo o que quisesse e por estares lá, ainda que longe.

... a ti tia por me teres possibilitado viver o sonho e por me mostrares que amar é muito mais do que dizê-lo. Obrigada por todas as aventuras partilhadas, pela tua amizade, pelo teu amor e por me fazeres sentir tua todos os dias.

... a ti mano por acreditares em mim, por seres casa e abraço.

... a ti primo por seres um ser humano cheio de luz e por me deixares aprender e crescer contigo.

... a vocês família, que mesmo não sabendo bem o que era isto de ser Educadora de Infância fizeram parte desta jornada. Avô espero que estejas a vibrar com esta conquista...

... a tia Ana, a minha preferida, a minha companheira de aventura e a outra metade de mim.

... a ti Mada por seres tão parecida comigo e por teres tornado esta jornada cheia de risos e lágrimas, abraços e mensagens ternurentas, mesmo que fosse de manhã e estivesses de mau humor.

... a ti Nenas por teres aparecido nesta fase final, mas, ainda assim, teres recheado esta aventura de risos e energias positivas. Obrigada por me seres tão igual a mim.

... a ti Joana por estares sempre comigo, desde sempre e para sempre. Obrigada por acreditares em mim desde o primeiro dia, por me dares força e encheres a minha vida de amor e energias positivas.

... a ti amiga por me teres dado a mão sem me conhecer e teres acreditado que ia ser capaz. A tua energia fez-me chegar aqui, mereces o mundo, obrigada pela tua amizade!

... a todas as crianças com quem me cruzei por me terem mostrado como é bom ser criança. Nunca deixem que ninguém vos impeça de sonhar! Obrigada pela generosidade e saberes partilhados.

... à Eselx e a todos os professores, especialmente à professora Dalila Lino, pela orientação, pelos saberes partilhamos e pela visão que tem deste mundo tão belo que é a educação de infância.

... a ti Marta, educadora, confidente e ouvinte. Obrigada por me teres dado a mão desde o primeiro dia, neste caminho cheio de altos e baixos. As tuas palavras de conforto e segurança fizeram-me chegar aqui, obrigada!

... a ti Diogo e aos teus pais, por serem das pessoas mais bondosas que já conheci na minha vida. És o último desta lista apenas porque não existem palavras para explicar tudo aquilo que representas para mim e para agradecer todo o amor e dedicação. Obrigada por teres estado sempre ao meu lado nos momentos felizes, nos ataques de ansiedade e em todos os segundos que queria desistir. Por acreditares em mim, por me mostrares que não existe “impossível” e mudares meu *mindset*. Nunca esquecerei que foste o pilar deste sonho e estarei eternamente grata por não me teres largado um segundo. Esta conquista também é tua, obrigada.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. O documento que se segue pretende espelhar, de forma crítica e reflexiva, o trabalho desenvolvido no decorrer da prática pedagógica, com um grupo de 18 crianças de 3 anos de idade, num contexto educativo demarcado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) e onde a dimensão pedagógica permite olhar e conhecer a criança na sua individualidade, ajudando-a a fazer o seu caminho diariamente.

No seguimento da observação realizada na sala de Jardim de Infância, onde são preconizadas as práticas pedagógicas já mencionadas, foi possível aferir que a promoção das relações e interações estabelecidas entres os protagonistas do processo educativo e o brincar, tanto no interior da sala, como no exterior da mesma, representavam, por si só, pilares fulcrais ao desenvolvimento e autonomia do grupo de crianças.

Tendo em conta os pressupostos acima referenciados, o presente estudo pretende conhecer as conceções sobre o brincar dos intervenientes do processo educativo, em particular a educadora cooperante e o grupo de crianças e, simultaneamente, compreender as características das brincadeiras e os brinquedos a que recorriam, tanto em sala como no espaço exterior.

Dado que se trata de um estudo de caso de natureza qualitativa, a investigação inscreve-se, por isso, numa abordagem naturalista. No decorrer do processo, a recolha de dados foi realizada através de registo de notas de campo, entrevista à educadora cooperante e grupos focais com as crianças. Os resultados do presente estudo evidenciam que as crianças valorizam o brincar no seu quotidiano, preferindo o recurso a equipamentos estruturados que envolvam a atividade motora ou referentes ao faz de conta, com os quais desenvolvem, essencialmente, brincadeiras em grupo e em paralelo, dependendo do espaço em que se encontram. Relativamente ao papel do adulto, os resultados ilustram que este desempenha, sobretudo, um papel participativo nos momentos de brincadeira e de organização e gestão dos espaços e materiais promotores do brincar.

O relatório culmina com uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no decorrer da PPS II, com o intuito de perspetivar e encontrar o meu lugar enquanto educadora de infância no tempo em que vivemos. No fundo, compreender o caminho que pretendo trilhar e as opções metodológicas que quero utilizar na minha ação pedagógica.

Palavras-chave: Brincar, Criança, Brinquedo, Papel do Educador de Infância, Espaço Exterior

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice in Kindergarten, part of the Master in Pre-School Education. The document that follows intends to reflect, in a critical and reflective way, the work developed during the pedagogical practice, with a group of 18 children aged 3 years old, in an educational context defined by the Movimento da Escola Moderna (MEM) and where the pedagogical dimension makes it possible to look at and get to know the child in his individuality, helping him to make his way on a daily basis.

Following the observation carried out in the kindergarten room, where the aforementioned pedagogical practices are recommended, it was possible to verify that the promotion of relationships and interactions established between the protagonists of the educational process and playing, both inside the room and in the exterior of the same, represented, in themselves, key pillars to the development and autonomy of the group of children.

Taking into account the assumptions mentioned above, the present study intends to know the conceptions about playing of those involved in the educational process, in particular the cooperative educator and the group of children and, simultaneously, to understand the characteristics of the games and the toys they used, both in the living room and outside.

Given that this is a case study of a qualitative nature, the investigation therefore follows a naturalistic approach. During the process, data collection was carried out through the recording of field notes, interviews with the cooperating educator and focus groups with the children.

The results of the present study show that children value playing in their daily lives, preferring the use of structured equipment involving motor activity or related to make-believe, with which they essentially develop group and parallel games, depending on of the space they are in. With regard to the role of the adult, the results illustrate that he plays, above all, a participatory role in moments of play and in the organization and management of spaces and materials that promote play.

The report culminates with a reflection on the work carried out during the PPS II, with the aim of putting into perspective and finding my place as a kindergarten teacher in

the time we live in, basically understanding the path I intend to follow and the methodological options that I want to use it in my pedagogical action.

Keywords: Play, Children, Toy, Role of the Kindergarten Teacher, Outer Space.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	4
2.1. Contextualização das Vivências e dos Saberes no JI.....	5
2.2. Meio envolvente.....	6
2.3. Contexto Socioeducativo.....	6
2.4. Equipa Educativa.....	8
2.5. Ambiente Educativo.....	10
2.6. Crianças.....	12
2.7. Famílias.....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	18
3.1. Intenções para a ação.....	19
3.1.1. Com as crianças.....	20
3.1.2. Com as famílias.....	22
3.1.3. Com a equipa educativa.....	23
3.2. Explicação do processo de intervenção da PPS em JI e avaliação das intenções.....	25
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	32
4.1. Identificação da problemática emergente.....	33
4.2. Revisão da literatura.....	36
4.2.1. O que é afinal o brincar?.....	36
4.2.2. A importância do brincar na educação de infância.....	38
4.2.3. O papel do adulto durante as brincadeiras.....	40
4.2.4. Referências da investigação sobre brincar no espaço exterior.....	43
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	45
4.3.1. Questões e objetivos do estudo.....	45
4.3.2. Natureza e Técnicas de recolha e análise de dados.....	45
4.3.3. Participantes no estudo.....	47
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	51
4.4.1. Conceção do Brincar.....	51
4.4.2. As brincadeiras no J.I.....	56
4.4.3. Companheiros de brincadeira.....	61

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
7. REFERÊNCIAS	75
ANEXOS.....	83
ANEXO A. ORGANOGRAMA DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA.....	84
ANEXO B. PLANTA DA SALA	86
.....	87
ANEXO C. MATERIAIS DAS ÁREAS DAS SALAS	88
ANEXO D. AGENDA SEMANAL DA SALA	91
ANEXO E. INFORMAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS	93
ANEXO F. GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE	96
ANEXO G. CONSENTIMENTO INFORMADO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA.....	102
ANEXO H. PORTEFÓLIO DE EVIDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	104
ANEXO I. GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE SOBRE O BRINCAR.....	106
ANEXO I. GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS GRUPOS FOCAIS SOBRE O BRINCAR.....	123
ANEXO J. ANÁLISE CATEGORIAL REFERENTE À CONCEÇÃO DO BRINCAR DAS CRIANÇAS.....	147
ANEXO K. ANÁLISE CATEGORIAL REFERENTE AO TIPO DE BRINCADEIRAS NO JI.....	152
ANEXO L. ANÁLISE CATEGORIAL REFERENTE À BRINCADEIRA ENTRE PARES	159
ANEXO M. ANÁLISE REFERENTE ÀS POTENCIALIDADES DO ESPAÇO EXTERIOR.....	164
ANEXO N. EXEMPLO DE UMA REFLEXÃO SEMANAL RELATIVA AO BRINCAR..	167

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Triangulação das técnicas utilizadas na investigação.....	48
Tabela 2 Análise categorial da conceção de brincar.....	52
Tabela 3 Análise categorial da conceção de brincar da educadora cooperante.....	54
Tabela 4 Análise categorial dos benefícios do brincar.....	55
Tabela 5 Análise categorial das brincadeiras no exterior numa sala de J.I.....	57
Tabela 6 Análise categorial das brincadeiras na sala de atividade do J.I.....	58
Tabela 7 Análise categorial das brincadeiras na sala de atividades do JI na perspetiva da educadora cooperante.....	59
Tabela 8 Análise de conteúdo referente aos pares de brincadeira.....	63
Tabela 9 Análise categorial do papel do educador de infância nas brincadeiras.....	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Análise da percentagem de ocorrências de cada tipo de brincadeira segundo a escola POS.....	60
Figura 2 Número de ocorrências de cada tipo de brincar em função do nível social. Dados recolhidos através dos registos de observação.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Auxiliar de ação Educativa
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
EI	Educadora de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento de Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento interno

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-escolar e ilustra a intervenção educativa desenvolvida em contexto de jardim de infância (JI), com um grupo de crianças de 3 anos de idade.

O contexto socioeducativo onde decorreu a intervenção educativa está inserido na rede privada. No que concerne às ofertas educativas, esta organização fornece apoio diário nas valências de Creche, Pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, com a missão de promover o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças até à última etapa da sua infância.

A PPS II em Jardim de Infância decorreu entre outubro de 2022 e março de 2023, integrando dois momentos distintos, a componente prática, que decorreu num contexto de intervenção socioeducativo e, posteriormente, a componente de elaboração, referente à construção de um relatório escrito, que teve como objetivo primordial espelhar o trabalho e as aprendizagens desenvolvidas durante a intervenção.

Desta forma, no decorrer do presente documento pretende-se apresentar a análise dos registos e as reflexões elaboradas, devidamente suportadas com literatura pertinente e exprimir os saberes e competências consolidados, durante a intervenção pedagógica, que se revelaram essenciais à construção da profissionalidade docente, apresentado, para isso, evidências do trabalho desenvolvido com as crianças, as suas famílias e também a equipa educativa. Por último e, não obstante aos aspetos referidos anteriormente, é também objetivo do presente documento apresentar a investigação realizada no âmbito da PPS II, através da qual se pretendeu, compreender a conceção do brincar das crianças e educador, assim como identificar as brincadeiras das crianças da sala, ou seja, compreender os seus hábitos de exploração e interação nos momentos destinados à brincadeira, numa perspetiva de investigadora.

Posto isto, o relatório será subdividido em quatro capítulos: (1) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; (2) Análise reflexiva da intervenção em JI; (3) Investigação em JI; (4) Construção da profissionalidade; (5) Considerações finais.

No primeiro capítulo será apresentada uma caracterização do contexto educativo onde foi realizada a PPS II, baseada nas evidências recolhidas relativamente ao meio, ao

contexto socioeducativo, à equipa educativa, ao ambiente educativo, às crianças e suas famílias.

O segundo capítulo é dedicado à análise reflexiva da intervenção em JI, apresentando-se, para isso, as intenções que nortearam a ação pedagógica para com todos os intervenientes e ainda a explicitação e avaliação do processo de intervenção da PPS II.

O terceiro capítulo abarca o processo investigativo. Começa-se por identificar, a problemática emergente, de seguida apresenta-se a metodologia da investigação, onde são enunciados os participantes do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, o roteiro ético e a apresentação dos resultados obtidos. Neste capítulo é ainda apresentada a discussão dos resultados recolhidos no decorrer do processo investigativo.

O quarto capítulo, por sua vez, pretende apresentar de forma clara e objetiva a construção da profissional docente como futura educadora de infância, considerando, para isso, aprendizagens decorrentes da prática pedagógica em creche e em JI, mas, também, de toda a formação inicial.

Por fim, no quinto capítulo deste relatório, serão apresentadas as considerações finais de todo o trabalho realizado, que contemplará uma síntese das aprendizagens e competências adquiridas face à intervenção educativa.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | |

2.1. Contextualização das Vivências e dos Saberes no JI

“As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

O saber adquirido no contexto com o qual se contacta diariamente, no decorrer do estágio, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) é fulcral para que sejam definidas as intencionalidades pedagógicas necessárias à prática pedagógica.

De forma a tornar os ideais acima referidos possíveis e para que se tenha oportunidade de conhecer, de facto, um grupo de crianças é essencial conhecer o contexto socioeducativo onde estas se inserem, o meio envolvente, a equipa educativa, o ambiente educativo e ainda as suas famílias. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) perspetivam que esta análise da realidade permite adequar um contexto às necessidades e características de um determinado grupo de crianças, contribuindo, simultaneamente, para a compreensão das interações entre pares, quer sejam “relações entre crianças e crianças e adultos” (p. 22).

Na presente caracterização é ainda fundamental construir um conjunto de informações fidedignas, baseadas naquilo que são as crianças, as suas famílias e o meio, tendo por base “a recolha de diferentes tipos de informação” através do registo de “observações variadas”, de “documentos” e ainda no “contacto com as famílias” (Silva et al., 2016, p. 12).

Com esta caracterização é ainda possível compreender quais as áreas de intervenção e as estratégias a adotar no decorrer da prática educativa e, assim, de acordo com Silva et al., (2016) “sustentar as decisões sobre o planeamento” (p. 13).

A informação recolhida e que será apresentada em seguida, foi criteriosamente selecionada, após uma análise do Projeto Educativo (PE), do Projeto Curricular da sala (PCS), e da entrevista realizada à educadora cooperante. Para além disso, terei ainda em conta os dados recolhidos no site da organização socioeducativa (RI, 2022.), realçando quais os aspetos que nortearam a minha ação pedagógica.

2.2. Meio envolvente

A organização socioeducativa onde decorreu a PPS II situa-se em Lisboa, numa das freguesias mais populosas da cidade, Alvalade. A sua localização permite-lhe, de forma privilegiada, ter acesso às principais artérias da cidade, usufruindo ainda de uma rede de transportes públicos, que facilita a mobilidade dos intervenientes do contexto educativo.

Torna-se fundamental enunciar que o contexto socioeducativo se encontra numa realidade urbana movimentada, marcada pelos serviços do setor terciário, entre os quais (i) serviços de saúde, educação e cultura (ii) serviços de transportes; (iii) serviços de bancários; e (iv) serviços de administração.

Apesar dos aspetos enunciados anteriormente, a organização socioeducativa situa-se num local de relativa tranquilidade, onde é permitido a todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa) desfrutar dos espaços ligados que se encontram para além da porta da organização, nomeadamente os jardins e parques urbanos com oportunidades múltiplas de exploração, por exemplo, para correr ou andar de bicicleta (Ferreira, 2004).

2.3. Contexto Socioeducativo

No que concerne à organização socioeducativa onde decorreu a PPS II, importa referir que a mesma foi fundada em 2006, abrangendo inicialmente apenas a valência de creche (0 aos 3 anos). Atualmente, a organização socioeducativa alargou a sua resposta educativa, fornecendo apoio diário nas valências de Creche, Pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, com a missão de promover o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças até à última etapa da sua infância. (PE, 2022.)

Presentemente, as instalações da organização, estão divididas em três edifícios, cada um deles dedicados a uma valência e apesar da divisão existente, as obras levadas a cabo na construção do edifício do 1º e 2º ciclo, permitiram criar uma ligação entre este e o edifício do jardim de infância, acabando por criar novos espaços onde toda a comunidade escolar se pode encontrar.

No que diz respeito à dimensão organizacional, é fulcral mencionar que a direção fica à responsabilidade da diretora do colégio, que tem como principal missão garantir o

funcionamento da organização socioeducativa. Por sua vez, a direção pedagógica, fica à responsabilidade de uma educadora de infância de formação, que atualmente já não exerce funções como educadora na organização socioeducativa e que tem como objetivo primordial, coordenar, orientar e organizar toda a prática educativa, em função do superior interesse da criança e, simultaneamente, coordenar todas as equipas, estabelecendo uma ligação com as mesmas por meio das coordenadoras de cada valência. (PE, 2022.)

Importa ainda mencionar que, de acordo com o R.I. (2022), a organização é de índole Cristã, inspirando os seus valores na obra e missão de vida do Padre Daniel Brottier e com a missão de “Educar na qualidade e nos valores, através de práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento afetivo, integral e harmonioso das crianças.” (RI. 2022, p.4)

Uma pedagogia diferenciada, detentora de um modelo pedagógico para o século XXI é o pressuposto que norteia as práticas educativas da organização socioeducativa, tendo, por isso, um impacto significativo na vida escolar e nas celebrações que são feitas em comunhão com toda a comunidade. Não obstante, a oferta educativa pretende ainda valorizar cada aluno, para que este se sinta único, especial e amado, comprometendo-se, assim, diariamente, a “conhecer cada criança e acompanhá-la a exponenciar as suas potencialidades, com uma ação educativa centrada no trabalho diferenciado de cada aluno e não no ensino expositivo do professor”. (PE, 2022, p.1).

Para além dos objetivos definidos anteriormente, para o Jardim de Infância (JI), a organização socioeducativa tem também presente um conjunto de pressupostos definidos no seu projeto educativo que norteiam a prática pedagógica de toda a equipa educativa, entre os quais (i) Diferenciação Pedagógica (ii) Relação Pedagógica Personalizada (iii) Tempo de Estudo Autónomo Diário (iv) Contextualização das Aprendizagens (v) Conselho Semanal (vi) Comunicação do Conhecimento (vii) Balanço do dia (viii) Inglês Diário. Estes princípios permitem trabalhar diariamente com um modelo pedagógico atual, onde os alunos são incitados a fazer perguntas, descobrir, construir, comparar e viver o próprio processo de construção de conhecimento.

No que concerne aos referenciais metodológicos da organização socioeducativa, importa referir que a mesma utiliza, nas suas práticas pedagógicas, um modelo

pedagógico sócio construtivista de inspiração no Movimento da Escola Moderna (MEM), por acreditar que através desta linha de pensamento/ação é possível responder aos desafios da aprendizagem das crianças do século XXI, tendo sempre presente a premissa de uma educação assente nas relações humanas, em especial naquela que é estabelecida diariamente entre aluno-docente. Para além disso, a ação pedagógica da organização socioeducativa é também marcada pela utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), “centrada nos interesses da criança e suas aprendizagens” (RI, 2022, p.6)

No que diz respeito ao **MEM**, a organização socioeducativa segue algumas das diretrizes do modelo, nomeadamente as que estão relacionadas com os princípios de cooperação, gestão partilhada do currículo, participação e formação democrática, pretendendo-se ainda que a criança seja capaz de construir um vínculo de confiança e respeito com o adulto. Na prática pedagógica das salas da organização socioeducativa, cada educadora cooperante recorre ainda à utilização dos “instrumentos de pilotagem”, tais como: i) Mapa de Presenças; ii) Mapa de atividades; iii) Diário de Grupo; iv) Regras de vida; v) Plano do dia; vi) Quadro de Distribuição de tarefas, com o intuito de “guiar sistematicamente a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das ações, o planeamento e a sustentação do trabalho (. . .) (Niza, 2012, p. 372).

Por último, a utilização da **Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)** é também um dos pressupostos defendidos pela organização socioeducativa, estando por isso, tanto as crianças como a equipa educativa, familiarizadas com esta metodologia que lhes permite, a partir de uma questão ou interesse de uma ou mais crianças, desenvolver um processo investigativo que permitirá tornar as aprendizagens mais significativas. (Vasconcelos, 2012).

2.4. Equipa Educativa

A organização socioeducativa é constituída por uma equipa educativa (cf. Anexo A) que conta com um elemento da direção, uma diretora pedagógica, quatorze educadoras de infância, dezassete auxiliares de ação educativa, quatro professoras do 1º ciclo, duas professoras de 2º ciclo, uma professora de inglês de 1º e 2º ciclo, um professor de expressão motora, um professor de educação física, um professor de educação visual e

tecnológica, duas professoras de música, uma professora de inglês e quatro funcionários que prestam apoio e que contactam diariamente, com todas as crianças nos mais diversos espaços.

Relativamente à equipa educativa dos 3 anos, a mesma é composta por uma educadora de infância (EI) e uma auxiliar de ação educativa (AE) que mantêm uma relação de estreita proximidade e de cooperação diária.

De acordo com os dados recolhidos no PCS importa referir que a EI perspetiva a auxiliar de ação educativa como parte do processo, considerando que o trabalho cooperativo que realiza com esta, objeto de avaliação para melhorar as suas práticas educativas. Para além disso, foi possível observar em diversos momentos da rotina que a EI e a AE partilhavam informações importantes de cada criança, bem como, do desenvolvimento de propostas que estavam a realizar com o grupo.

Atendendo ao percurso académico de ambas as profissionais, importa evidenciar que a EI tem mestrado em educação pré-escolar e trabalha na instituição desde 2012. A AE tem habilitações académicas no âmbito do ensino secundário, com experiência no contexto socioeducativo.

No que concerne às opções metodológicas adotadas pela EI na sala, estas estão descritas no PCS e vão ao encontro dos ideais pressupostos pelo modelo pedagógico utilizado na organização socioeducativa, contudo, a mesma estabelece um conjunto de intencionalidades pedagógicas que norteiam a sua prática pedagógica, tendo por base a ideia que o adulto representa, para a criança, uma referência e que aquilo em que acredita é aquilo que transmite, através das suas ações. A valorização da criança e da sua curiosidade é outro dos pressupostos defendidos pela EI, referindo que a criação de um ambiente securizante, que promova a autonomia, o espírito de grupo, a partilha e resolução de conflitos é fundamental para que a criança aprenda a ouvir e a escutar, tornando-se, assim, um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem (p. 18).

De acordo com as informações recolhidas na entrevista realizada à E.I (cf. Anexo F), considero que é possível afirmar a existência de um clima de respeito, partilha e comunicação constante, marcado também pela confiança e cooperação existente entre os elementos da equipa educativa, valorizando, assim, a ideia de um clima de respeito mútuo e de trabalho cooperativo que a curto prazo poderá ter efeitos positivos quer para a equipa

educativa, quer para as crianças da sala, fundamentalmente, porque estas conseguem perceber qual a relação existente entre os adultos e adotar um conjunto de comportamentos em função desse fator (Post, & Hohmann, 2011).

2.5. Ambiente Educativo

O ambiente educativo e a organização do mesmo são um fator determinante na educação de infância, apresentando não só o espaço físico como também as relações que nele existem. Posto isto, a organização do ambiente educativo é fulcral para que seja proporcionado um conjunto de oportunidades que permitam às crianças desenvolverem-se de forma global. (Zabalza, 1998).

Para além disso, a organização do ambiente educativo é também reflexo da vida do grupo e da forma como este se apropria do espaço. Na sala dos 3 anos, a organização de todas as áreas da sala é caracterizada como flexível, de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças.

Deste modo, considero que o ambiente educativo da sala onde decorreu a PPS II é simples, organizado, flexível, com materiais diversificados, que se encontram ao nível da criança e que podem ser alterados consoante a vontade das crianças, permitindo-lhes, assim, fazer escolhas que lhes darão oportunidade de aprender. (Silva et al, 2016).

No que concerne à organização do **espaço** da sala dos 3 anos, importa referir que esta tem ao dispor das crianças sete áreas de interesse (cf. Anexo B), que estão corretamente identificadas e com materiais diversificados, dos quais constam muitos materiais, que permitem às crianças um conjunto vasto de explorações, desafiando-as diariamente.

Apesar dos aspetos referidos anteriormente, importa referir que esta organização não é estanque e, por isso, a opinião do grupo é tida em conta na tomada de decisões, numa tentativa de privilegiar os interesses e necessidades de cada criança e do grupo. Tendo em conta os pensamentos referidos por Hohmann e Weikart (2011), de que a criança consegue perceber o que é um objeto através da experimentação que faz deste, na sala dos 3 anos, a equipa educativa permite também que as crianças se envolvam nos momentos de tomada de decisões e de reorganização do espaço.

Relativamente à organização dos materiais, na sala dos 3 anos, esta é realizada de forma simples e intencional e, por essa mesma razão, os materiais encontram-se em mobiliário aberto, ao nível das crianças. (cf. Anexo C)

No que diz respeito à organização do **tempo** na sala dos 3 anos, importa compreender que esta é baseada fundamentalmente numa rotina diária e semanal (cf. Anexo D) flexível, que permita às crianças antecipar o que vai acontecer na vida do grupo, para que se apropriem de referências temporais. Os diferentes momentos da vida do grupo são, regra geral, associados a atividades e exploração dos espaços, contudo, sempre que a organização da rotina do contexto assim o exige, podem ser adaptados ou mesmo alterados. Considero, por isso, que a rotina da sala onde decorreu a PPS II, respeita os ritmos, interesses e necessidades de todas as crianças, dado que, diariamente, é feito um planeamento entre o grupo e a E.I, que pretende essencialmente criar uma “organização, também ela “planeada” dos momentos que vão ocorrer ao longo do dia (Silva et al., 2016, p. 27).

Na mesma linha de pensamento e para que a rotina do grupo seja de facto previsível, a equipa educativa da organização socioeducativa utiliza na sua prática pedagógica **instrumentos de pilotagem**, através dos quais pretende guiar “sistematicamente a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das ações, o planeamento e a sustentação do trabalho” (Niza, 2012, p. 372). Na sala dos 3 anos, estes instrumentos são utilizados tanto pela equipa educativa como pelas crianças, dependendo da função que cada um tem na vida do grupo.

À data desta caracterização o grupo em questão utiliza apenas o mapa das presenças, o mapa das tarefas e o plano do dia, este último realizado diariamente pelas crianças e equipa educativa, na reunião da manhã. Durante a realização da PPS II, foi ainda possível observar que o grupo construiu, em cooperação com a EI, inventários das diferentes áreas da sala, todos eles com o intuito de organizar o grupo e ajudar “as crianças a integrar as suas experiências individuais” (Folque, 2018, p. 56.)

2.6. Crianças

O grupo com qual decorreu o estágio no âmbito da PPS II é composto por 18 crianças, das quais 11 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino. (cf. Anexo E)

Tendo em conta que esta é uma sala destinada a crianças de 3 anos, no final da PPS II, este é um grupo que conta com a maior parte das crianças com 3 anos e apenas 2 com 4 anos, tal como é possível observar na tabela de recolha de dados. (cf. Anexo E)

O grupo conta ainda com uma criança com 5 anos, com um atraso global no desenvolvimento. Esta criança é acompanhada por uma equipa multidisciplinar de terapeutas em contexto de sala, realiza terapia ocupacional duas vezes por semana, fora do contexto socioeducativo e é ainda apoiada por uma equipa local de intervenção precoce (ELI).

Não obstante as afirmações acima citadas, no ano letivo passado, ainda na sala dos 2 anos, uma criança começou a ser acompanhada por uma terapeuta da fala, realizando este apoio semanalmente, no colégio.

O grupo em questão recebeu, no início do trimestre, seis crianças que frequentaram pela primeira vez o colégio e uma última no decorrer no mês de dezembro, processos estes, que acabaram por exigir uma atenção redobrada por parte da equipa de educativa, especialmente nos momentos de acolhimento e de transições das rotinas.

Relativamente à autonomia do grupo, considero importante refletir sobre a mesma tendo por base quatro tópicos de referência: a alimentação, a higiene, as rotinas de sala e as interações/explorações dos espaços, para que se consiga, de forma objetiva, observar as diferenças existentes entre ambas.

Em relação aos momentos de alimentação, nomeadamente a hora do almoço, é possível aferir que na data em que teve início a PPS II, o grupo estava também ele num processo de adaptação a um novo espaço, bem como aos adultos e também aos pares. Neste sentido, o mês de outubro e novembro foram marcados por conquistas do ponto de vista alimentar, essencialmente nos momentos do almoço. O grupo em questão tinha diversos elementos que não estavam habituados a comer legumes, tanto na sopa como no prato principal, tendo por isso, sido necessário a equipa educativa fazer um trabalho diário

e gradual para que estes tipos de alimentos fossem aceites pelas crianças. É de salientar que esta abordagem foi um foco da educadora, através de uma prática com um clima tranquilo, de forma a permitir às crianças experimentarem o maior número de texturas e sabores.

O momento do almoço, apesar da agitação habitual, foi vivido pela equipa educativa de forma muito tranquila, respeitando os espaços e ritmos de cada criança. Alguns dos elementos estavam habituados a comer com ajuda do adulto em casa, acabando também por dificultar a transição. Atualmente, a educadora de infância e a auxiliar precisam de dar um apoio mais individualizado a dois ou três elementos do grupo e os restantes elementos precisam apenas de feedback constante e de palavras de conforto como *“boa os pais vão adorar saber que hoje conseguiste comer uma alface bebé”*, para almoçarem autonomamente. A utilização correta dos talheres (garfo e faca) é uma questão que o grupo está também a desenvolver e tem sido um aspeto que a equipa educativa tem vindo a estimular.

Ao contrário do almoço, os momentos do lanche da manhã e da tarde são, regra geral, mais tranquilos e a maioria do grupo consegue comer autonomamente, sem ser necessária a presença individualizada do adulto. À data desta caracterização o grupo tem apenas duas crianças que utilizam babetes nos momentos da alimentação.

No que concerne à autonomia nos momentos de higiene, numa fase inicial, foi preciso realizar um apoio, de um para um, nos momentos de ida à casa de banho, essencialmente porque muitas das crianças ainda utilizavam fralda ou estavam a iniciar o processo de desfralde. Devido às questões acima referidas, foi também fulcral reforçar os momentos de higiene ao longo do dia, implicando, por isso, uma maior logística da equipa educativa.

Atualmente, a maioria das crianças que utilizavam fraldas já iniciaram o processo de desfralde e alguns elementos do grupo já conseguem fazer a sua higiene de forma autónoma, no entanto, em nenhum dos casos estes momentos da rotina ocorrem sem supervisão permanente por parte do adulto.

Por último, no que diz respeito à gestão de conflitos, considero que grande parte do grupo tem capacidade de gerir os seus próprios conflitos e, por vezes, intervir nos conflitos de outros elementos, de forma autónoma, sendo ainda necessário a mediação do

adulto, numa tentativa de ouvir ambas as partes e chegar a uma conclusão benéfica para os intervenientes. No entanto, existem alguns elementos do grupo que revelam muita imaturidade na resolução dos seus próprios conflitos, acabando, na maioria das vezes, por chorar e esperar que o adulto intervenha na resolução do problema apresentado.

Para além da autonomia, uma das características mais marcantes deste grupo é o facto da maioria dos elementos questionar o outro sobre afirmações que esse profere, numa tentativa de perceber o “porquê” das coisas e simultaneamente questionar tudo o que o rodeia, estando por isso permanentemente disposto a realizar pesquisas. (Vala e Guedes, 2015). Para além disso, é também um grupo que gosta de brincar e explorar as potencialidades de cada área e estar sempre envolvido em desafios lançados pela equipa educativa.

Ao nível da motricidade fina, importa evidenciar que apesar da maioria dos elementos do grupo já serem capazes de recorrer à utilização de materiais de escrita com relativa destreza manual, como não utilizam ainda o atelier das artes plásticas, não foi ainda possível observar se as crianças são capazes de utilizar a tesoura para recortar nem o lápis para desenhar ou pintar.

Relativamente à motricidade global, existem dificuldades visíveis ao nível do salto com ambos os pés e do equilíbrio, apesar de todas as crianças realizarem “ajustes posturais antecipatórios maduros” (Antunes, 2019, p. 48). Para além disso, foi também possível observar que algumas crianças são capazes de realizar autonomamente uma cambalhota sem apoio e sustentar o peso “num pé durante quatro a oito segundos” (Antunes, 2019, p. 48).

O brincar ocupa, diariamente, um papel importante na vida do grupo, sendo manifestada pelas crianças a vontade em incluir estes momentos no plano do dia. É assim possível aferir que as crianças privilegiam o brincar como a principal atividade do seu quotidiano, mostrando especial interesse em poder explorar o espaço exterior.

De uma forma geral, a área da sala que o grupo mais frequenta é a área do faz de conta, na qual as crianças brincam todos os dias, explorando diversos papéis, nomeadamente os que são referentes ao cuidado dos bebés. Ao longo do dia esta área da é sempre frequentada pelas crianças, especialmente em brincadeiras que envolvam representações de ações do quotidiano *"S.I: "Mãe, olha aqui, eu acho que tenho febre*

(coloca a mão da M.A na sua testa e faz uma expressão triste) M.A.: “Sim, tu tem febre, mas eu vou buscar o termómetro.” S.I.: “Tens de me dar o xarope, eu tenho mesmo febre.” M.A.: “Olha aqui, tu vais deitar aqui e vais ficar bem, vou buscar o xarope.””
(S.I e M.a, 3 anos)

Este tipo de brincadeira, que Brazelton (2013) destaca como uma aprendizagem em que a criança se insere em cenários que ela própria imagina, não limitando a aprendizagem à observação.

Tendo em conta os aspetos acima enunciados, destaco ainda o interesse emergente do grupo por jogos de mesa, nomeadamente aqueles que implicam o raciocínio lógico, jogos de chão e pela área da dramatização, através da experimentação de diversos papéis e imitação de situações do quotidiano. Recentemente, e devido a uma descoberta sobre os “A” dos nomes, o grupo começou a explorar mais os materiais que tinha ao seu dispor na área da escrita, recorrendo diversas vezes à utilização da mesma. Segundo Mata (2008) este interesse é resultado de um dos papéis mais importante do jardim de infância e revela que existe envolvimento com a função da escrita, desde uma fase precoce da vida das crianças.

Na escolha das áreas da sala é notório que as mais escolhidas no horário da manhã e de tarde pelas crianças são as dos jogos de mesa, jogos de chão, área da dramatização, e aquelas que o grupo frequenta menos são a biblioteca e a área da escrita. De todas as áreas referidas anteriormente, observa-se um especial interesse pelos jogos de mesa e pela utilização dos disfarces e roupas existentes na área da dramatização.

2.7. Famílias

A família é o meio onde a criança é afetada por um conjunto de condições sociais, culturais e económicas que a tornam “um ser portador de experiência”, proporcionando-lhe assim, a construção de uma identidade única baseada em histórias e crenças. (Ferreira, 2004).

“(. .) retratar os traços estruturantes dos seus contextos familiares não explica, a priori, o que e quem são as crianças, mas abre caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram (. .)” (Ferreira, 2004, p.66).

Tendo em conta o referencial supracitado, considero que as famílias são os principais mentores da educação global das crianças, tornando-se, por isso, determinante respeitá-las e observá-las para, posteriormente, ser possível realizar uma caracterização objetiva das mesmas.

Apesar de ser fulcral recolher um conjunto de dados que permita de forma objetiva e clara caracterizar as famílias, as normas de confidencialidade da organização socioeducativa não me permitiram ter acesso a muitas informações relativamente às famílias, sendo a presente caracterização resultado de algumas conversas informais com a equipa educativa e também de informações presentes no PCS (2022-2023).

No que concerne às habilitações literárias das famílias das crianças, não existe qualquer menção às mesmas no PCS (2022-2023), contudo através de partilhas feitas pelas crianças foi possível constatar que existem diversas profissões, entre elas, dentistas, médicos, chefs de cozinha, e engenheiros, podendo-se, por isso, afirmar que o nível médio de escolaridade diz respeito ao ensino superior.

Em relação à participação e ao envolvimento das famílias nas dinâmicas da vida do grupo, considero que ao longo da PPS II, foram vários os momentos onde as famílias fizeram parte da construção de conhecimento do grupo de crianças, tendo contribuído com partilhas semanais, tanto alimentares como de registos fotográficos. Para além disso, no decorrer do estágio, as famílias realizaram várias dinâmicas em casa com as suas crianças, fruto de partilhas que foram feitas na organização socioeducativa, como foi o caso da partilha de uma abóbora, que deu origem a várias receitas em casa das crianças.

Ao longo do ano existem ainda reuniões de pais, onde é partilhado com os mesmos todo o trabalho desenvolvido em sala, pela equipa educativa. Trimestralmente são partilhados registos de observação, que fazem um ponto de situação individual da criança no contexto escolar. Por fim, semanalmente, é feita uma publicação na plataforma classroom, para que as famílias tenham conhecimento das vivências e conquistas da sala.

Por fim, existem ainda diariamente conversas entre a equipa educativa e as famílias, no início e fim do dia, para que sejam transmitidas informações importantes sobre as crianças e/ou acontecimentos que tenham ocorrido ao longo do dia. Sempre que necessário, ocorre uma troca de e-mails e ou chamadas, nomeadamente em situações de emergência e, um dia por semana, a educadora cooperante tem um horário de

atendimento, através do qual as famílias, segundo marcação prévia, podem reunir e conversar de forma particular com a mesma.

Importa ainda mencionar que, segundo o PCS (2022-2023), estreitar laços com as famílias, envolvendo-as no processo educativo é uma das intencionalidades da educadora cooperante, acreditando que é através desta atitude, que os pais aprendem a “confiar e a estabelecer uma relação de confiança com os adultos que cuidam diariamente dos seus filhos” (p. 25).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

No seguinte ponto do relatório, e tendo em conta a caracterização construída anteriormente, serão apresentadas e explicitadas i) as intenções que suportaram a minha ação pedagógica, nomeadamente com as crianças, as famílias e a equipa educativa, ii) o processo de intervenção da PPS II em JI e ainda iii) a avaliação da concretização das intenções.

3.1. Intenções para a ação

Importa referir que ao longo da PPS II, procurei privilegiar a observação que foi feita do contexto da organização socioeducativa, servindo esta como base para definir os pressupostos que nortearam a minha prática pedagógica. No decorrer deste processo, fiz questão de oferecer às crianças “experiências de qualidade” que garantissem “a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p. 5).

A criação de práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas a um determinado grupo de crianças, para além de terem por base o contexto em que vivem, devem privilegiar as necessidades e potencialidades das mesmas e ser planeadas de acordo com “aquilo que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem.” (Fisher, 2007, p. 21)

Tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente, perspetivo que o educador de infância deve realizar uma avaliação diária da sua prática pedagógica para que, a partir deste processo, consiga “gerar novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem das crianças” (Vasconcelos, 2012, p. 15).

Desta forma, serão apresentadas, em seguida, as intenções que resultam do trabalho realizado no decorrer da PPS II, onde tive como principal objetivo observar o grupo, avaliar o meu trabalho com este e, tendo em conta as observações feitas, compreender as necessidades e potencialidades, para definir as intenções, tanto com o grupo, como com as famílias e a equipa educativa.

3.1.1. Com as crianças

No decorrer da minha prática pedagógica, procurei que a criança fosse o centro da ação, por considerar que esta é detentora de uma identidade própria, da qual fazem parte as suas necessidades, interesses, potencialidades e vontades. Na mesma linha de pensamento, equaciono ainda que a criança é o principal agente “do seu processo de desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 100) e, por isso, enquanto futura educadora de infância, considero fulcral valorizar as suas características e proporcionar momentos de felicidade. A dimensão da participação e o papel do adulto (Tomás, 2007), assim como, a relação como base da aprendizagem (Portugal, 2011) pontos que considero fulcrais na prática.

Neste sentido, para a minha intervenção pedagógica com o grupo de crianças, pretendi, i) Garantir o direito de participação no decorrer do processo de aprendizagem, ii), Promover escolhas democráticas, numa tentativa de “dar voz” às crianças e iii) Desenvolver uma relação afetiva na prática pedagógica, respeitando as individualidades de cada criança.

3.1.1.1 Garantir o direito de participação no decorrer do processo de aprendizagem

“Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças (. . .)” (Tomás, 2007, p. 49)

A escolha desta intencionalidade tem por base os pressupostos defendidos por Tomás (2007), nomeadamente o conceito apresentado pela autora de “participação da criança”.

Neste sentido e partindo deste conceito, no decorrer da minha prática educativa, pretendi promover esta intencionalidade, que importa referir, é também um direito da criança, de acordo com o artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança. Recorrendo a este ideal procurei também valorizar a voz de cada criança, numa tentativa de promover em sala “uma partilha de poder entre adultos e crianças” (Tomás, 2007, p. 50).

Assim sendo, pretendi essencialmente, escutar todas as crianças com quem me cruzei diariamente, independentemente dos momentos da rotina, e estar alerta perante as

crianças que não comunicavam tantas vezes comigo, por considerar que a opinião destas é também essencial e tantas vezes difícil de “decifrar”. Para além disso, considero que valorizar e respeitar este que é um direito da criança e, como tal, é necessário estar alerta e não desvalorizar aquilo que são as ideias apresentadas pelos diferentes elementos do grupo, nem as formas destes participarem. (Portugal, 2000).

3.1.1.2. Promover escolhas democráticas, numa tentativa de “dar voz” às crianças

Na mesma linha de pensamento da intencionalidade pedagógica definida no ponto anterior, considero que as escolhas democráticas e a oportunidade de “dar voz” às crianças são fulcrais para a prática pedagógica de qualquer educador de infância.

As crianças devem ser encaradas como “atores sociais”, fundamentais para o desenvolvimento da educação de infância, bem como das interações que estabelecem com os adultos, essencialmente porque, através da comunicação que estabelecem com estes, conseguem, não só, participar na tomada de decisões, mas também fazer com que o adulto reflita sobre a participação que as crianças devem assumir (Agostinho, 2015, p. 77).

De forma a garantir esta participação efetiva de todos, é crucial ter em conta a diferenciação pedagógica, olhando para a singularidade de cada uma das crianças. Nem todas utilizam a comunicação verbal para se expressarem, pelo que a observação é um aspeto que considero essencial na prática do educador de infância. Esta observação com intencionalidade é encarada como um “processo circular que (...) organiza, e conforme aumenta nosso nível de atenção, permite estarmos recetivos ao que acontece, para processarmos a informação e finalizarmos com a interpretação” (Hoyuelos e Riera, 2019, p.80). Neste contexto em específico, o facto de ter uma criança que não utilizava a comunicação verbal para comunicar, permitiu-me despertar para esta questão, procurando garantir sempre a participação efetiva de todos.

De acordo com as informações referidas anteriormente, no decorrer da prática pedagógica, valorizei a opinião das crianças por considerar que “a participação é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democrático” (Tomás, 2007, p.56). Numa tentativa de promover práticas democráticas, nas decisões em grande grupo, procurei ter sempre presente a ideia

de que se torna impossível garantir que todas as crianças concordam com as opções tomadas.

3.1.1.3. Desenvolver uma relação afetiva na prática pedagógica, respeitando as individualidades de cada criança.

A existência de uma relação afetiva segura com as crianças é fundamental na ação pedagógica de qualquer educador de infância e, por isso, pretendi criar com as crianças uma relação baseada nos afetos e na escuta, numa tentativa de lhes transmitir o sentimento de segurança e bem-estar (Formosinho & Araújo, 2013).

Na mesma linha de pensamento, considero pertinente fazer uma comparação entre a relação que é estabelecida entre adulto-criança no jardim de infância e na creche, por não acreditar que a afetividade é algo que está apenas associada à creche e que a criança precisa de afeto e “ligações afetivas” toda a vida. (Portugal, 2011, p. 12).

Posto isto, perspetivo, enquanto futura educadora de infância, que é essencial ter conhecimento das individualidades das crianças do grupo, pois, só assim, serei capaz de dar resposta afetiva às mesmas e estabelecer com elas uma relação de qualidade.

Bowlby (1969) reitera, todavia, a importância do vínculo afetivo como uma relação que é estabelecida entre dois agentes e que deve ser profunda e de longa duração, tornando-se dependente para ambas as partes. Brazelton e Greenspan (2009) acrescentam ainda a ideia de que o vínculo afetivo e a relação positiva, existente entre o adulto e a criança, permitem a esta desenvolver sentimentos de segurança e confiança e consequentemente valores como o “cuidado” com o próximo que serão essenciais na “afeição pelas pessoas a rodeiam” (p. 188).

3.1.2 Com as famílias

No decorrer na observação que realizei na sala onde decorreu a PPS II tive a oportunidade de constatar que o trabalho que a equipa educativa desenvolve com as famílias centra-se essencialmente no envolvimento destas na vida do grupo. Neste sentido, procurei dar continuidade ao trabalho já desenvolvido na sala de atividades, respeitando, contudo, as limitações da organização socioeducativa.

Sendo os cuidadores “os principais responsáveis pela educação das crianças” (Portugal, 2003, p. 25) estes tornam-se fulcrais para o trabalho desenvolvido em sala pelos

educadores. Assim sendo, e tendo em conta que na minha prática pedagógica pretendo valorizar o papel da família, defini uma intencionalidade para desenvolver com as famílias das crianças.

3.1.2.1. Promover a participação das famílias nas propostas educativas

Por considerar que a família e o jardim de infância são contextos fulcrais para o desenvolvimento e educação de uma criança é imperativo que se estabeleça “uma relação entre estes” (Silva et al., 2016, p. 27). Assim sendo, e tendo em conta que na minha prática pedagógica pretendi valorizar o papel da família, defini uma intencionalidade para desenvolver com as famílias das crianças.

Através desta intencionalidade pretendi realizar um trabalho colaborativo com as famílias, através do envolvimento das mesmas, tanto nas propostas de atividade com o grupo de crianças, como no desenvolvimento do portefólio individual que realizei com uma das crianças, depois do consentimento dado pela família desta. (cf. Anexo G)

Desta forma, perspetivo que a comunicação que é estabelecida com as famílias é essencial porque são os cuidadores “os principais responsáveis pela educação das crianças” e, por isso, tornam-se fulcrais para o trabalho desenvolvido em sala pelos educadores. (Portugal, 2003, p. 25).

Não obstante, procurei ainda estabelecer uma relação de harmonia com as famílias das crianças que fosse, essencialmente positiva, uma vez que a relação de cooperação que é estabelecida entre a escola e as famílias se traduz em “evidentes benefícios para todos os intervenientes” (Sousa & Sarmiento, 2009, p. 149).

3.1.3. Com a equipa educativa

Se a educação tem por base a relação, também a relação que é estabelecida entre a equipa educativa de sala assume uma dimensão importante na reflexão sobre a prática. No decorrer da PPSII fui procurando compreender as vantagens de uma relação positiva entre a educadora de infância e a técnica superior de educação. Salamanca (2011) citada por Hoyuelos e Riera (2019) reflete sobre os desafios do trabalho em equipa e o porquê

da pertinência desta relação para a educação de infância “Esse trabalho cooperativo supõe manter relações positivas entre nós. Exigimos trabalho em equipe e cooperativo das crianças, e nós não somos capazes de sair do nosso egocentrismo”. (p.121).

3.1.3.1. Construir uma relação positiva com a equipa educativa, valorizando o trabalho cooperativo no planeamento das atividades

No que diz respeito à seguinte intencionalidade para com a equipa educativa, perspetivo que a mesma é essencial no trabalho a desenvolver com estes intervenientes, dado que o trabalho cooperativo e de planeamento necessita de ser realizado, numa fase inicial “uma construção individual e singular” para, posteriormente, passar a ser um processo “partilhado e colaborativo”, que considero fundamental para “ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p.28).

Posto isto, no decorrer da prática pedagógica, pretendi ouvir a opinião da educadora cooperante e da auxiliar, não colocando de parte os meus ideais, por considerar que a opinião de ambas é fundamental para “aperfeiçoar o planeamento” (Fisher, 2007, p. 26).

Relativamente à relação positiva que pretendi estabelecer com a equipa educativa, perspetivo que a mesma é essencial para que exista uma relação de harmonia na sala de atividades que permita que todos os agentes do processo educativo “trabalhem em conjunto” no “planeamento e avaliação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 128).

3.1.3.2. Privilegiar o diálogo e a reflexão com a equipa educativa sobre o trabalho pedagógico desenvolvido

No que concerne à intencionalidade acima referida, estabelecida de acordo com o trabalho que pretendi desenvolver com a equipa educativa, importa referir que a mesma foi elaborada tendo em conta os pressupostos apresentados na Carta de princípios para uma ética profissional (APEI, 2012), nomeadamente, no princípio que defende “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”.

De forma a implementar na prática pedagógica realizada o princípio acima citado, ao longo da PPS II, reuni semanalmente com a educadora cooperante, com o intuito de partilhar com esta as dificuldades sentidas e encontrar soluções para um novo

planeamento, por acreditar que “a avaliação fundamenta o plano cujo desenvolvimento vai permitir uma nova avaliação” (Silva, 2012, p.151).

Para além disso, considero fundamental uma partilha de ideias, de forma diária, nos momentos que se justifiquem, tanto com educadora cooperante como com a auxiliar de sala para refletir sobre as dificuldades sentidas, desenvolvendo, assim, um “trabalho colaborativo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 189).

3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI e avaliação das intenções

No ponto que se segue, será apresentado todo o processo de intervenção existente no decorrer da PPS II, que foi realizado em contexto de jardim de infância. Para tal, serão explicitados os meus objetivos, estratégias e materiais, relativamente à forma como elaborei a minha planificação e intervenção, seguida da avaliação, que considero ser determinante para a ação, numa tentativa de explicar ao leitor “como fiz”, “porque fiz” e “o que esperava fazer”. Apresentarei também uma análise das intenções definidas anteriormente para a ação, com o intuito de tecer uma avaliação de toda a prática desenvolvida no decorrer da intervenção, bem como do processo vivido.

Importa também enunciar que, no desenvolvimento da prática pedagógica, durante a PPS II, recorri a uma permanente reflexão, de forma a pensar sobre o que foi feito e porque foi feito, num processo de avaliação que me permitiu, ao longo do tempo, melhorar o trabalho pedagógico desenvolvido (Portugal, 2012). Não obstante, a observação por mim realizada implica, segundo Cardona e Guimarães (2014) que ocorram registos que documentem aquilo que se vê, caso contrário as observações informais são apenas vistas como comportamentos humanos habituais.

Através desta reflexão, tive ainda oportunidade de fazer pesquisas aprofundadas sobre determinados tópicos de referência que foram observados no contacto estabelecido com o grupo de crianças e com a equipa educativa.

Posto isto, recorreu-se maioritariamente a registos escritos, nas notas de campo, para detalhar os aspetos mais determinados da vida do grupo e, sempre que se justificou, foram analisados, detalhadamente, nas reflexões semanais.

Relativamente às planificações das atividades que foram desenvolvidas com o grupo de crianças, importa referir que as mesmas tiveram início depois de um período de

observação, onde procurei compreender as rotinas do grupo e as suas necessidades e potencialidades.

Para a elaboração das planificações acima referidas privilegiei os interesses das crianças, tendo as planificações sido elaboradas de acordo com as suas vontades e com propostas que pretendiam realizar. Depois de reunidos os interesses das crianças, procurei definir objetivos concretizáveis que eram avaliados mediante instrumentos/ e indicadores de avaliação e também explicitar, de forma objetiva e clara, de que forma pretendia desenvolver cada proposta e quais os recursos e tempo necessários.

Considero que todo o trabalho desenvolvido foi, desde o início, um processo cooperativo entre mim e a equipa educativa, uma vez que todas as propostas previstas foram idealizadas em conjunto com estas, onde era tido em conta a “voz das crianças” e também as suas necessidades. Procurei envolver a equipa educativa neste processo por considerar que a troca de ideias e a confrontação de diferentes pontos de vista são essenciais para uma planificação consciente e adequada.

Não obstante, o trabalho desenvolvido semanalmente com a equipa educativa, para planificar as propostas de atividades, a avaliação e a reflexão foi também uma prática comum, neste caso maioritariamente com a educadora cooperante, numa tentativa de procurar cumprir as intenções delineadas e também para perceber quais os aspetos que poderia melhorar, tanto na relação com o grupo, no desenvolvimento das propostas e fundamentalmente na gestão do tempo das mesmas.

Tendo em conta todas as informações apresentadas anteriormente considero, assim, que as intencionalidades que delinee para com a equipa educativa, nomeadamente, **“Construir uma relação positiva com a equipa educativa, valorizando o trabalho cooperativo no planeamentos das atividades”** e **“Privilegiar o diálogo e a reflexão com a equipa educativa sobre o trabalho pedagógico desenvolvido”** foram concretizadas no decorrer da PPS II, ainda assim, acredito que teria sido fulcral para a construção da minha profissionalidade reunir um maior número de vezes com a auxiliar da sala, para perceber a sua opinião relativamente ao trabalho por mim desenvolvido, tanto com a equipa educativa como com o grupo de crianças.

“A auxiliar chegou à sala e explicou-me que a educadora cooperante hoje teria que chegar mais tarde, pelo que podíamos dar início ao plano do dia. Ofereci-

.me para a ajudar neste momento.” (cf. nota de campo nº77 -semana de 14 a 18 de novembro de 2022)

“Com a ajuda da auxiliar e em colaboração com o grupo, definimos quais os responsáveis pelas diferentes tarefas ao longo da semana.” (cf. nota de campo nº 84- semana de 21 a 25 de novembro de 2022).

“Elaborei com o grupo e a auxiliar de sala as propostas que seriam colocadas no plano do dia e, em seguida, defini com os mesmos quem seriam os responsáveis das tarefas.” (cf. nota de campo nº 162 – semana de 03 a 06 de janeiro de 2023).

Por perspetivar que “o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças” são fatores determinantes para a avaliação que o educador faz do trabalho realizado (Portugal & Leavers, 2010, p.10), centro agora a minha análise em torno das intenções que defini para o grupo de crianças no qual decorreu a PPS II.

Relativamente à primeira intenção **“Garantir o direito de participação no decorrer do processo de aprendizagem”** considero que a mesma foi concretizada porque procurei em todos os momentos de tomada de decisões garantir que as crianças participavam, por considerar que é impensável existir ação pedagógica sem privilegiar este que é um direito universal das crianças. Todavia, esta é uma intencionalidade que pretendo desenvolver, no futuro, enquanto educadora de infância porque devido aos tempos impostos pela rotina da organização socioeducativa, nem sempre consegui respeitar e garantir o direito de participação tal como tinha inicialmente planeado.

“V.P.: “Cristiana, sabes eu também te queria ajudar a fazer esta construção.”

Cristiana: “Sim, claro que podes. Já combinei com F.A. quando acabar de arrumar estas peças vou ajudar-vos.” V.P.: “Está bem, então eu vou escolher uma área e depois tu podes chamar-me que eu venho ajudar-te.”

Cristiana: “Combinado, já te chamo então.” (cf. nota de campo nº 184- semana de 09 a 13 de janeiro de 2023).

“Reuni o grupo e conversámos sobre as entrevistas do brincar. B.Z: “Cristiana nós gostávamos de fazer um gelado? Cristiana: “Sim, foi por terem falado na nossa conversa que aquilo que gostavam de ter na sala para brincar era uma

máquina de gelados?” B.Z: “Sim, nós queremos fazer gelado contigo. “Cristiana: “Combinado, vamos então conversar para vocês decidirem qual é o sabor que querem?” B.Z: “Nós podemos decidir e votar, não é?” (cf. nota de campo nº 265- semana de 27 a 03 de março de 2023).

No que diz respeito à intencionalidade **“Promover escolhas democráticas, numa tentativa de “dar voz” às crianças”** é-me possível afirmar que de todas as intencionalidades definidas foi a mais concretizada, tanto no contacto diário que estabelecia com as crianças nas áreas da sala, como no desenvolvimento de propostas de atividades. Ao longo da minha intervenção em contexto de jardim de infância, procurei que esta intencionalidade fosse escrupulosamente cumprida, por acreditar que não pode existir ação pedagógica sem “voz das crianças” e que a tomada de decisões em sala de atividades deve partir da vontade destas, respeitando, no entanto, uma democracia que considero estar longe do espetável.

Posto isto, e porque considero que as práticas da organização socioeducativa também valorizavam este aspeto, perspetivo que esta intencionalidade foi concretizada, fundamentalmente, porque procurei que todas as decisões tomadas em sala, fossem um processo democrático, no qual as crianças faziam verdadeiramente parte. Ainda assim, foi também para mim um desafio, assumir o papel de “apenas” mediar o processo educativo e deixar que as crianças tivessem “a voz”, que tantas vezes lhes é retirada, em detrimento de uma ação pedagógica, cada vez menos pensada no superior interesse da criança.

“No decorrer da elaboração do plano do dia, pergunto ao grupo quais as tarefas que cada um pretende assumir. O grupo escolhe quem vão ser os responsáveis por fazer o inventário da área da biblioteca.” (cf. nota de campo nº 145- semana de 12 a 16 de dezembro de 2022).

“Durante a manhã reúno com o grupo responsável por fazer o gelado de morango e decidimos quais as etapas desta tarefa.

Cristiana: “Então digam-me lá qual é o primeiro passo que temos de dar, vocês querem fazer todos juntos ou vamos dividir tarefas?” B.Z: “Dividir.”

V.P.: “Sim, vamos fazer grupos e assim trabalhamos todos e é mais rápido o nosso gelado a ficar pronto.” T.O.: “Cristiana eu posso lavar os morangos com a M.C?” Cristiana: “Parece-me uma ótima ideia.” G.O.: “Mas eu também quero fazer alguma coisa com os morangos?” Cristiana: “Não há problema nenhum, o que achas de eles cortarem e tu lavares?” G.O.: “Sim, pode ser.” (pensativo)” (cf. nota de campo nº 282- semana de 27 a 31 de março de 2023).

Por fim, e não menos importante, a intenção **“Desenvolver uma relação afetiva na prática pedagógica, respeitando as individualidades de cada criança”** foi também ela concretizada. No entanto, como cada criança tem características tão únicas e específicas, garantir esta intenção e respeitar as suas individualidades, nomeadamente na agitação das manhãs corridas foi um desafio diário.

A partilha desta intencionalidade com a equipa educativa, todavia, facilitou o processo e permitiu-me olhar para as crianças com quem me cruzei com imenso respeito. Respeito pela sua vontade de criança, respeito pela sua voz e respeito enquanto pessoa de direitos, mesmo que para tal, o meu planeamento tivesse sofrido muitas alterações. Permiti-me viver, aproveitar cada experiência ao limite, sorrir, entrar no mundo do faz de conta e tecer, com as crianças, as mais belas histórias da infância, as histórias que o papel deixa registar, mas só o coração pode eternizar.

“Ao longo da manhã as crianças escolheram áreas para brincar e eu circulei por todas as áreas para ter oportunidade de brincar com todo o grupo.” (cf. Nota de campo nº 91 – 21 a 25 de novembro de 2022)

“Fui até junto do T.O., do F.A. e da B.Z. e perguntei-lhes se podia sentar-me para brincar? T.O.: “Sim, mas vais ficar aqui mesmo a brincar?” Cristiana: “Sim, porquê vocês não querem?” T.O.: “Queremos, mas tu às vezes brincas muito nos jogos de mesa e também nos jogos de chão, então tu não ficas muitas vezes aqui?” Cristiana: “Achas que não T.O? Então talvez tenha de fazer como vocês e pensar quantas vezes vou brincar para cada área para brincar com todos.” (cf. Nota de campo nº 214 – 16 a 20 de janeiro de 2023)

“A avaliação é um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e

narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento” (Portugal, 2012, p. 235)

Tendo em conta este pensamento apresentado por Portugal (2012) elaborei também um portfólio individual de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança (cf. Anexo H. Portfólio de evidências de desenvolvimento e aprendizagem da criança), que contempla unidades de registo elaboradas por mim de todos os momentos que a criança quis registar. Importa referir que os registos fotográficos existentes nas unidades de registo foram sempre aprovados pela criança e, por essa mesma razão, algumas unidades de registo não contêm fotografias da criança. No final da elaboração do portefólio, o mesmo foi mostrado e lido à criança.

Por último, no que concerne às intenções definidas para com as famílias das crianças, perspetivo que, regra geral foi concretizada, ainda assim, esta é na minha opinião a intencionalidade que tive mais dificuldade em cumprir, devido ao pouco contacto que tinha com as famílias. Não obstante, considero que a intenção **“Promover a participação das famílias nas propostas educativas”** foi cumprida, fundamentalmente, porque tive oportunidade de pedir a colaboração de todas as famílias no decorrer do meu processo interventivo e, por vezes, no momento da chegada das crianças a sala de acolhimento, conversei com algumas famílias.

Ao chegar à instituição, antes mesmo de entrar na sala cruço-me com a família do G.O que me dá os bons dias e me conta que o G.O está muito entusiasmado por eu brincar com ele na sua sala. Família: “G.O, olha só quem está aqui, a tua amiga! Vão lá brincar como tu tanto gostas.” Cristiana: “Anda G.O, vamos brincar.” .” (cf. Nota de campo n° 52 – 7 a 11 de novembro de 2022)

“À chegada à sala, encontro-me com a mãe da M.T que me pede para transmitir algumas informações sobre o estado de saúde da M.T à E.C.” (cf. Nota de campo n° 120 – 5 a 9 de dezembro de 2022)

Numa perspetiva contrária, e também com o intuito de refletir sobre os comportamentos que poderia adotar, para alterar a situação acima enunciada, atento que poderia permanecer na organização socioeducativa num horário mais alargado, de modo

a poder comunicar com cada família individualmente, contudo, por questões de caráter pessoal o mesmo não foi possível de acontecer.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

“Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes visitados.”

(Duarte,2002, p.140)

Para que ocorra um processo investigativo de qualidade é necessário, à partida, primeiramente, compreender a natureza da investigação e a relevância que a mesma apresenta para uma dada comunidade educativa. Segundo Ponte (2002), as investigações são, regra geral, uma tentativa de solucionar um problema por parte do professor, tendo em conta a sua experiência profissional. Muitas vezes, este tipo de estratégias não se traduz em resultados práticos benéficos e, por essa mesma razão, torna-se emergente iniciar uma investigação.

Tomando a caracterização do contexto da PPS II, realizada no ponto anterior do presente relatório, bem como a análise da mesma, acompanhada das notas de campo e das entrevistas realizadas aos vários intervenientes do processo educativo, na segunda parte deste primeiro capítulo, será apresentada a investigação desenvolvida no decorrer da PPSII.

4.1. Identificação da problemática emergente

No presente subcapítulo, considero pertinente informar o leitor relativamente à origem da problemática da presente investigação, identificar e explicitar a natureza da temática abordada e apresentar os objetivos delineados em torno da mesma.

De acordo com Duarte (2002), as opções metodológicas e a definição do objeto de estudo “constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto [...] o texto que se elabora no final” (p.140). Não obstante, Sim-Sim (2005) considera ainda que o objetivo da investigação é “a produção de conhecimento”, sendo, para isso, fundamental a existência de um “conhecimento actualizado” proveniente de “pesquisas pertinentes e desafiadoras” (p.13).

Dada a importância referenciada por ambos os autores, importa ainda definir a problemática emergente, com o intuito de entender a “qualidade e a pertinência da questão (ou questões de investigação) formulada(s)”. (Sim-Sim, 2005, p.16)

A temática em torno do brincar foi, desde logo, um dos aspetos mais evidentes na rotina do grupo com quem realizei a PPS II e, em termos pessoais, uma questão com a qual me fui deparando várias vezes, através da constante reflexão durante todo o meu percurso académico. Com a convivência e observação diária deste grupo, esta questão assumiu maior relevância e tornou-se emergente analisar esta dimensão pedagógica tão importante para as crianças como para a equipa educativa.

No decorrer da PPS II, contrariamente ao que ocorreu na PPS I, a dimensão do brincar assumiu de facto um papel preponderante nas intencionalidades pedagógicas da equipa educativa, existindo, por isso, uma rotina diária planeada em torno do superior interesse da criança, que privilegiasse momentos de brincar, tanto no exterior como na sala. Ao realizar esta investigação, tive oportunidade de observar que, de facto, a equipa se envolvia nas brincadeiras, atribuindo tempo “para estar” com as crianças.

“A E.C sentasse no chão e fica a brincar o V.P, o V.B, o A.O e o T.O.”

(c.f. nota de campo 135- semana de 5 a 9 de dezembro de 2022)

“O F.A e a A.E a brincar na área das construções. F.A: “Olha aqui, eu fiz um martelo C.” A.E: “Parece mesmo, é mesmo parecido.” A.E: “O que estás a construir?” F.A.

“Brinquedos.” A.E: “Que tipo de brinquedo?” F.A: “Um monstro.”

(c.f. nota de campo 140- semana de 5 a 9 de dezembro de 2022)

Ao observar recorrentemente que o brincar era de facto uma dimensão que fazia parte da rotina diária da sala onde decorreu a PPS II, considerei fulcral analisar de forma mais detalhada, recorrendo à natureza investigativa, esta temática. O objetivo da minha observação assentava essencialmente por perceber as dinâmicas do brincar, sentando-me junto do grupo para, com eles, “voar” pelo mundo do faz de conta.

C.O: “Cristiana eu recebi três bonecas no natal sabias? Agora eu posso brincar com as amigas na escola, às princesas, queres brincar comigo? “Cristiana: “Sim, mostra-me

lá as tuas bonecas e vamos brincar.”

(c.f. nota de campo 161- semana de 3 a 6 de janeiro de 2023)

O V.B brinca comigo na área da dramatização “Cristiana sou um homem aranha.”

Cristiana: “Olá homem aranha.” V.B: “Olá!” V.B: “Eu estou aqui à procura de ladrões.” Cristiana: “Ladrões? Não me digas que existem ladrões aqui?” V.B: “Sim, eu vou apanhá-los todos, sabias?” Cristiana: “Mas já encontraste algum, eu preciso de ter cuidado então.” V.B: “Sim, tu devias ir para ali para o quarto (aponta para uma zona da área da dramatização), eu vou ajudar-vos a todos, já apanhei cinquenta ladrões, sabias?” Cristiana: “Cinquenta são mesmo imensos!” Cristiana: “Então eu vou ali esconder-me e depois?” V.B: “Agora tu ficas aqui e depois eu venho-te buscar, está bem?” Cristiana: “Combinado.”
(c.f. nota de campo 234- semana de 30 a 3 de fevereiro de 2023)

Através dos momentos registados nas notas de campo, apresentadas anteriormente, senti necessidade de pensar e refletir sobre algumas questões, utilizando, para isso, o espaço das reflexões semanais (cf. Anexo N) que me permitiu, de forma mais clara, traduzir para o papel aquilo que observava, transformando, assim, os meus pensamentos em questões que emergiram em torno do brincar.

Posto isto, e dada a relevância desta temática para o grupo e para mim enquanto investigadora, delineei como título principal da minha investigação- **“Vamos brincar lá fora?” As vivências do brincar numa sala de Jardim de Infância.** Através deste tópico de referência, a presente investigação pretende essencialmente analisar algumas das dimensões do brincar, sendo, contudo, emergente dar um sentido à investigação. Através de uma revisão de literatura pertinente e atual da temática, defini, assim, os seguintes objetivos:

- Conhecer as conceções do brincar das crianças de uma sala de jardim de infância;
- Conhecer a conceção do brincar da equipa educativa;
- Identificar as brincadeiras realizadas em contexto de sala e no exterior;
- Identificar as características físicas e/ou potencialidades do espaço exterior do jardim de infância para as brincadeiras.

4.2. Revisão da literatura

“Play is about creating a world in which, for that moment, children are in control and can seek out uncertainty in order to triumph over it – or, if not, no matter, it is only a game.”

(Lester & Russell, 2010, p. 5)

De acordo com Sutton-Smith (2008), o brincar é uma atividade humana fundamental que envolve a criação de um mundo imaginário, onde as ações e comportamentos são separados da realidade. O autor afirma que o brincar é uma atividade prazerosa e que possui uma estrutura própria, com regras e limites que são estabelecidos pelos seus participantes. Além disso, Sutton-Smith (2008) argumenta que o brincar é uma forma de lidar com o stress e as emoções negativas, ajudando a desenvolver a resiliência e a capacidade de adaptação. Numa perspectiva mais pragmática da temática, Figueiredo (1996) perspectiva o brincar numa relação entre três conceitos chave *criança, divertir e entreter*.

4.2.1. O que é afinal o brincar?

Na origem etimológica, a palavra brincar remete-nos para o latim *ludo*, de onde deriva também a palavra portuguesa lúdico. É nos, por isso, permitido compreender a existência de uma associação entre o brincar e uma ação que se traduz em divertimento para a criança, algo que de acordo com Huizinga (2007) nos transporta para aquilo que é a verdadeira essência desta palavra. O autor remete-nos ainda para a ideia de que o brincar é uma atividade que tem uma finalidade autónoma que visa à satisfação e realização da pessoa. Ferland (2006), analisa também esta dimensão, definindo que o prazer é também ele uma consequência do brincar, essencialmente porque enquanto brinca a criança vive uma novidade ou um novo desafio. Segundo Almeida (2018) a ideia satisfatória e de prazer associada permite concluir que o brincar implica várias dimensões, entre elas a de espírito livre e de entretenimento, através da energia e do esforço que é investido pela criança durante esta ação. (Silva & Sarmiento, 2017),

Por fim, torna-se fulcral perceber ainda quais são os limites que nos permitem concluir se um dado momento constitui ou não uma brincadeira efetivamente. De acordo com Garvey (1977), a brincadeira deve ser agradável para quem está a brincar; deve

resultar apenas num momento de diversão, não devendo por isso existir objetivos extrínsecos previamente definidos; necessita de comprometimento por parte de quem brinca e deve acima de tudo ser espontâneo. (Silva, Brock, & Brown, 2011).

O brincar é uma atividade humana fundamental e universal, que acompanha a espécie desde as suas origens. É uma prática que se constitui como uma das principais bases da civilização e que se mantém presente em todas as culturas e sociedades, em diferentes formas e contextos. O brincar é uma atividade que não está apenas ligada à infância, mas que permeia toda a vida, de diferentes maneiras e intensidades.

Ao refletir sobre o brincar, é importante compreender que esta é uma prática anterior à própria cultura, que a acompanha e a marca desde as suas origens. Se este é um elemento da espécie humana, desde sempre, é essencial observar o conceito numa perspetiva histórico/temporal. (Huizinga, 2007).

As primeiras reflexões sobre o brincar remontam a Platão, que acreditava que a atividade lúdica tinha um propósito educacional. Durante a Idade Média, a reflexão sobre o brincar acabou por ser negligenciada, refletindo a visão da criança como um adulto em miniatura (Sarmiento, 2016). No entanto, na perspetiva de Rousseau, o brincar é encarado como uma atividade inerente à infância que é simultaneamente benéfica para o desenvolvimento da criança. (Bergen, 2014).

Esta visão acabou por sofrer algumas alterações e ao longo do século XIX, o brincar começou a ser encarado de uma outra perspetiva, e vários autores ampliaram o conceito, explorando novas ideias sobre esta temática. Entre as teorias clássicas, o brincar passou a ser visto como uma forma de autoexpressão, de regulação de energia e de satisfação momentânea, sempre enfatizando a liberdade e a diversão (Bergen, 2014).

Freud defendeu que a brincadeira é crucial para o desenvolvimento emocional das crianças. Sugeriu que, por meio da brincadeira, as crianças poderiam lidar com sentimentos negativos associados a experiências traumáticas. Além disso, Bateson (1955) apresentou uma teoria da brincadeira metacomunicativa, através, por exemplo, das brincadeiras de faz de conta. Segundo o autor, as brincadeiras de faz de conta permitiam que as crianças desenvolvessem uma autoimagem social e cultural única, e aprendessem a operar em dois níveis diferentes: o da representação e o do mundo real. (Jarvis, Brock & Brown, 2011).

É fundamental neste enquadramento histórico descrever também algumas das teorias construtivistas exploradas por Piaget e Vygotsky, que afirmam que a brincadeira é crucial para que a criança desenvolva um conjunto de representações mentais e, assim, entenda como o mundo ao seu redor funciona (Jarvis, Brock, & Brown, 2011).

No entanto, nem sempre a brincadeira resulta em aprendizagem, isso só acontece quando a criança cria zonas de desenvolvimento próximo enquanto brinca (Ribeiro & Gaspar, 2010). A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) é uma das principais ideias da teoria de Vygotsky e que corresponde à distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o seu potencial de desenvolvimento máximo, que pode ser alcançado com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. A brincadeira pode ser uma forma de criar essa ZDP, permitindo que a criança experimente novos desafios e aprenda com os outros.

Já a teoria de Piaget enfatiza a importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois permite-lhe experimentar diferentes papéis e situações, desenvolver a criatividade e a imaginação, e aprender a resolver problemas.

Em síntese, o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico das crianças.

4.2.2. A importância do brincar na educação de infância

O brincar tem sido amplamente discutido por investigadores das áreas de Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento, devido à sua importância na educação infantil. Segundo Monteiro e Delgado (2014), a temática tem ganho destaque no mundo educacional por ser uma atividade fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

Para compreender a relevância do brincar na infância, é importante referir alguns conceitos sobre esta temática. De acordo com Bento e Portugal (2016), brincar é um meio privilegiado para que as crianças aprendam a lidar com desafios, desenvolvam habilidades e conhecimentos úteis para serem cidadãos autónomos e autodeterminados.

Kishimoto (2010) enuncia que para a criança o brincar representa a sua principal atividade do dia a dia e apesar de não ser algo inato, desenvolve-se ao longo do tempo através das interações estabelecidas com as crianças e com os adultos.

Num prisma mais pedagógico, Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) perspetivam que o brincar é como a linguagem primária da criança, através da qual esta aprende a expressar-se. Nesta ação, ao interagir com o outro, a criança desenvolve a sua criatividade e imaginação, ao mesmo tempo que estimular a inteligência, o tempo de concentração e a atenção.

Ferreira (2004) perspetiva ainda que o brincar é uma atividade que permite às crianças descobrir e interpretar o mundo ao seu redor. Por sua vez, Piaget (citado por Silva e Sarmiento, 2017) defende que, ao fazer de conta, a criança conhece outras facetas do mundo. Ao brincar, as crianças desenvolvem competências sociais, uma vez que interagem com outras pessoas e descobrem mais sobre si mesmas.

Dessa forma, percebe-se que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças, não apenas no aspeto cognitivo, mas também emocional, social e motor. Por isso, é fundamental que a escola e os contextos educacionais valorizem e incentivem o brincar como parte da educação infantil.

O brincar é uma atividade natural e essencial na infância, segundo Silva (2017), que afirma que todas as crianças são capazes de “encontrar uma fórmula para satisfazer o desejo indômito” de brincar (p.27). Olivier (citado por Silva, 2017) compara a necessidade do brincar com o ar que se respira, ou seja, a criança precisa dessa atividade tanto quanto precisa de oxigénio.

No entanto, é importante salientar que o brincar é influenciado por fatores históricos, sociais e culturais, como afirmam (Wood & Attfield, 2005). Sarmiento (citado por Azevedo, 2015) acredita que cada “criança faz apropriações diferentes das mesmas informações”, de acordo com seu espaço cultural, suas relações com seus pares e adultos, entre outros fatores (p.139).

Apesar dos benefícios do brincar, atualmente, as crianças em idade pré-escolar enfrentam uma forte institucionalização, onde o tempo livre para brincar tem sido cada vez mais reduzido, como afirmam Silva e Sarmiento (2017). Na realidade atual, no contexto escolar, prevalecem as atividades estruturadas em detrimento do brincar livre que segundo Millan e Almond (2009) é fundamental para o desenvolvimento saudável do cérebro, na medida em que permite à criança “use their creativity while developing their imagination, dexterity, and physical, cognitive, and emotional strength” (p.19).

Millan e Almond (2009) explicam que os educadores de infância sentem que o conceito de brincar, segundo os critérios que têm vindo a ser descritos, não é valorizado, por exemplo, por parte da direção escolar. Desta forma, alertam para a existência de atividades estruturadas, muitas vezes denominadas por “didáticas”, que enquadram a sala de atividades como “Playful classroom with Focused Learning” ou “Didactic, Highly, Structured Classroom”. A verdade é que este tipo de atividades não oferece oportunidade às crianças para verdadeiramente brincarem, pois, o adulto tem sempre um papel orientador ou de instrução na brincadeira.

Mesmo tendo em conta os pontos referidos anteriormente, importa não esquecer que a Convenção dos Direitos da Criança (1990) consagra “o direito das crianças ao repouso e aos tempos livres, assim como o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade” (p.22). Esta norma jurídica é relativamente recente, contudo o 31º artigo da Convenção, aqui descrito, procura garantir que todas as crianças têm a sua necessidade fundamental, o brincar, assegurada, com acesso ao espaço e às oportunidades de jogo (Neto, 2020).

Neto (2020) reflete sobre este direito, referindo que todos os Estados-membros têm mostrado preocupação pela promoção dos Direitos da criança, incluindo a consciencialização e valorização do direito ao brincar. Contudo, alerta para a importância destes artigos numa época de mudança e de normalização das «culturas de infância», em termos de atitudes, pensamentos e ações.

Considero, por isso, determinante referir, uma vez mais, que mais do que nunca, é emergente que os adultos respeitem e valorizem a importância do brincar na infância e proporcionem às crianças tempo e espaço para essa atividade tão importante para o desenvolvimento físico, emocional e social.

4.2.3. O papel do adulto durante as brincadeiras

Antes de mais, é importante destacar que brincar é uma necessidade essencial da natureza humana, e que os adultos devem respeitar essa necessidade para garantir o desenvolvimento futuro da sociedade e da humanidade. Além disso, é fundamental discutir o papel do adulto durante os momentos de brincadeira.

Kishimoto (2010) afirma que o primeiro brinquedo de uma criança é o adulto, e estudos comprovam que a participação das mães nas brincadeiras dos bebês torna-as mais complexas (Bergen, 2014). Não obstante, a interação com outras pessoas enriquece a brincadeira, e as crianças que participam e interagem têm melhores habilidades linguísticas e sociais, além de, regra geral, serem mais empáticas, imaginativas e terem uma maior compreensão do que os outros querem dizer (Hoskins & Smedley, 2018; Rocha, 2001; Miller & Almon, 2009; Goldstein, 2012).

O espaço exterior é também ele um lugar de importância para o brincar, sendo por isso relevante compreender o papel do adulto durante os momentos de exploração livre desenvolvidos pelo grupo de crianças nesse espaço. No entanto, regra geral, nas instituições, a principal preocupação do adulto acaba por ser a segurança e prevenção de acidentes, deixando o envolvimento e participação nas brincadeiras das crianças em segundo plano. Neto e Lopes (2018) corroboram essa ideia, afirmando que os estudos recentes sobre o comportamento das crianças em espaços escolares e urbanos revelam uma alta “percentagem de comportamentos de proibição e inibição por parte dos adultos (pais e educadores) em relação às iniciativas de jogo livre das crianças, especialmente quando consideradas situações de maior risco ou comportamentos considerados perigosos” (p.53).

De acordo com Bento (2013), o risco na brincadeira é importante no desenvolvimento infantil, pois atende à curiosidade natural e à necessidade de estimulação das crianças. Além disso, o autor argumenta que, ao enfrentar situações de risco, a criança tem oportunidade de se familiarizar com os contextos, redefine expectativas e conhecimentos sobre suas capacidades e limites, testa estratégias de resolução de problemas e ensaia competências úteis para quando os adultos não estiverem presentes.

Numa perspectiva mais distante daquilo que são os riscos da brincadeira, Bento e Portugal (2016) expressam ainda preocupação com importância atribuída às atividades dirigidas pelos adultos, em detrimento das atividades livres, rotinas, relações, diálogos e desafios que emergem da ação das crianças. Essa ideia é reforçada por Vale (2013), que argumenta que, na maioria das vezes, são os adultos que estruturam e organizam os

espaços onde as crianças brincam, limitando a criatividade e a liberdade de escolha das crianças.

Durante o brincar, o educador de infância deve ainda manter uma postura responsiva e disponível, o que é transversal a todos os momentos da sua prática. Além disso, deve organizar os espaços de maneira a torná-los desafiadores e ampliar as oportunidades de exploração, valorizando a participação das crianças nessa organização (Almeida, 2018; Miller & Almon, 2009). Embora a aprendizagem através do brincar ocorra naturalmente, é papel do educador de infância proporcionar experiências enriquecedoras, oferecendo oportunidades para que as crianças se envolvam individual e colaborativamente (Jarvis, Brock, & Brown, 2011).

Para garantir uma prática de qualidade, a organização do espaço e dos materiais deve envolver um ciclo de planeamento, organização, execução e avaliação. Uma técnica para desenvolver esse ciclo é a observação diária pelo educador de infância, a fim de conhecer os “interesses e a evolução do brincar de cada criança” (Kishimoto, 2010, p. 16).

Ao observar as crianças, o educador de infância tem a oportunidade de decidir se deve ou não intervir. A equipa educativa do jardim de infância supervisiona as crianças durante as brincadeiras para garantir sua segurança e avaliar os riscos envolvidos. O adulto avalia as situações de brincadeiras arriscadas e decide se deve ou não intervir, levando em consideração a sua “própria disposição ao risco” (Bilton, Bento e Dias, 2017, p. 68). Independentemente da decisão do adulto de intervir ou não, essa atitude afetará as experiências das crianças.

Perante o cenário acima referido, é emergente alterar-se o paradigma do brincar na educação de infância, melhorando especialmente aquilo que são as práticas pedagógicas voltadas para o espaço exterior. Bento e Portugal (2016) enfatizam a importância de o educador de infância reconhecer o espaço exterior como um prolongamento do contexto pedagógico de sala, observando atentamente e introduzindo, sempre que necessário, objetos, materiais, estruturas promotoras de desafios à brincadeira das crianças.

Em suma, é essencial que o espaço exterior receba a mesma atenção e cuidado, considerando as oportunidades e experiências que o mesmo pode fornecer às crianças

(Silva et al., 2016). Azevedo (2015) destaca que o recreio deve ser visto como um espaço para as crianças, “onde o adulto deve ser o menos invasivo possível, facilitando a construção das culturas da infância” (p. 152).

4.2.4. Referências da investigação sobre brincar no espaço exterior

Um estudo realizado por Fjørtoft (2001) mostrou que as crianças que brincam em ambientes naturais apresentam uma maior criatividade, imaginação e capacidade de resolução de problemas. Segundo o autor, isto pode ser explicado pelo fato de as crianças terem mais liberdade para explorar e experimentar os elementos naturais, estimulando assim sua curiosidade e imaginação.

Outro aspecto importante destacado pelo autor é de que os espaços naturais proporcionam um ambiente mais tranquilo e relaxante, o que pode ajudar as crianças a lidar com situações de stress e ansiedade. Além disso, a exposição aos meios exteriores, nomeadamente à natureza tem efeitos benéficos ao nível da saúde mental das crianças, reduzindo a longo prazo, sintomas de depressão e ansiedade.

Em suma, o estudo reforça a importância e o impacto que os espaços exteriores têm no desenvolvimento físico e mental das crianças. Os espaços para brincar devem ser projetados de forma a permitir a exploração da natureza e a estimulação da criatividade e imaginação das crianças.

Por sua vez, o estudo de Azevedo (2015) destaca a importância do brincar como um ato sociocultural, onde as crianças constroem as suas identidades e relações de amizade. Os contextos de vida das crianças influenciam a maneira como elas brincam e atribuem significados aos espaços e materiais disponíveis. Além disso, o estudo destaca ainda a presença de estereótipos de género nas brincadeiras, que refletem as influências sociais e culturais.

As interações com os adultos durante o tempo em que as crianças se encontram no espaço exterior, são descritas como uma necessidade de apoio nas brincadeiras, seja para obter materiais ou para resolver conflitos. É possível por isso afirmar que os adultos desempenham um papel importante no apoio e orientação das crianças durante o brincar. Azevedo (2015) destaca a importância do brincar como “um ato sociocultural” que influencia a construção da identidade das crianças e suas relações interpessoais (p.74). O

estudo também destaca a necessidade de considerar as questões de género e o papel dos adultos no apoio e orientação das crianças, durante o tempo em que estas estão no exterior.

4.3. Roteiro metodológico e ético

4.3.1. Questões e objetivos do estudo

No próximo subcapítulo vão ser apresentadas as opções metodológicas e os princípios éticos que nortearam a presente investigação, com o intuito de dar uma visão clara e objetiva ao leitor sobre o desenvolvimento do processo investigativo.

Primeiramente, importa contextualizar a temática da investigação, que no caso em concreto é relativa às vivências do brincar numa sala de jardim de infância e no seu espaço exterior. Para tal, foi preponderante definir, para além dos objetivos já apresentados previamente, questões orientadoras da pesquisa, a saber: (i) Qual a conceção do brincar das crianças de uma sala de jardim de infância? (ii) Qual a conceção do brincar da equipa educativa? (iii) Quais são as brincadeiras das crianças de jardim de infância, em sala e no exterior? (vi) Quais as características físicas e potencialidades do espaço exterior do jardim de infância para as brincadeiras?

Importa ainda referir que este estudo tem como principal objetivo analisar quais as conceções do brincar do grupo e da equipa educativa com quem realizei a PPSII e caracterizar as brincadeiras ocorridas em sala e no espaço exterior, bem como perceber as características físicas e potencialidades do espaço exterior para as brincadeiras onde juntos brincámos. Considerando o principal objetivo definiram-se objetivos específicos, entre os quais, (i) conhecer a conceção do brincar das crianças de uma sala de jardim de infância; (ii) conhecer a conceção do brincar da equipa educativa (iii) identificar as brincadeiras realizadas em contexto de sala e no exterior (iv) identificar as características físicas e/ou potencialidades do espaço exterior do jardim de infância para as brincadeiras.

4.3.2. Natureza e Técnicas de recolha e análise de dados

De acordo com o objetivo primordial do estudo e os objetivos específicos anteriormente delineados, é possível partir para a descrição metodológica da investigação. O processo de desenvolvimento em que o estudo se insere seguiu o método de estudo de caso, na medida em que pretende “compreender fenómenos sociais complexos” (Yin, 2002, p.21), inserido no paradigma qualitativo, que se caracteriza como tendo uma abordagem interpretativa por “dar informação rica, completa e pormenorizadas...do fenómeno...em estudo” (Amado & Freire, 2014, p.131). Neste caso, a investigação surge

com o intuito de perceber as vivências do brincar numa sala de jardim de infância. A investigação expressa, assim, uma natureza qualitativa, onde o investigador pretende compreender fenómenos em toda a sua complexidade e os significados que as pessoas lhes conferem (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta investigação, as técnicas de recolha de dados selecionadas, procuraram fundamentalmente descrever os fenómenos relacionados com o brincar. Meirinhos e Osório (2010) acrescentam ainda que “um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno, dentro do respetivo contexto” (p.53).

Para que o investigador consiga interpretar o contexto onde pretende desenvolver a sua investigação é também necessário recolher dados e analisá-los. Esta recolha pode ser feita com recurso a várias e diferentes técnicas e instrumentos.

A investigação qualitativa, contrariamente ao que acontece nas abordagens mais quantitativas, permite a aplicação de técnicas e instrumentos que visam a obtenção de dados por si só mais ricos em detalhes e pormenores descritivos, tal como acontece por exemplo, com as entrevistas e as observações diretas (Bogdan & Biken, 1994).

Posto isto, e com o intuito de estabelecer uma relação entre as informações acima referidas e a investigação desenvolvida, delineei para cada um dos objetivos um conjunto de técnicas para realizar a recolha dos dados e conseqüentemente a obtenção dos resultados. Segundo Denzin e Lincoln (2006) este tipo de abordagem é fundamental porque tal como existe uma relação direta entre os objetivos e o contexto onde ocorre a investigação, também as técnicas e instrumentos utilizados dependem dos objetivos traçados pelo investigador.

Para tal, optei por fazer a recolha de dados recorrendo a duas técnicas, a entrevista semiestruturada à educadora cooperante e a entrevista às crianças através de grupos focais; a observação direta das situações do quotidiano da vida do grupo, recorrendo ao diário com as notas de campo.

De forma a clarificar o leitor devido à complexidade da própria metodologia do estudo de caso, será apresentada, em seguida, uma tabela, devidamente organizada, que resume as técnicas utilizadas para a recolha dos dados com todos os participantes do estudo, com o intuito de apoiar a investigação, facilitando assim, no final, a obtenção e triangulação dos dados em questão (Yin, 2001).

4.3.3. Participantes no estudo

Neste estudo participaram 18 crianças (7 raparigas e 11 rapazes), com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, que integram o grupo da sala onde foi realizada a PPS II, entre outubro de 2022 e março de 2023. Este é também um grupo que conta com algumas particularidades, que se encontram referidas no primeiro tópico do presente relatório. À parte do grupo, também a educadora cooperante, que exerce funções há 11 anos, todos eles no contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II, esteve envolvida no processo investigativo, representando uma mais valia para compreender as suas conceções sobre o brincar numa sala de jardim de infância.

4.3.4. Roteiro ético

Dada a participação das crianças neste processo investigativo torna-se imprescindível, segundo Tomás (2011) considerar e definir um conjunto de princípios éticos e deontológicos para o enquadramento do estudo. Posto isto, comecei por apresentar a origem e os objetivos da investigação à equipa educativa e, em seguida, em pequenos grupos procurei falar com as crianças, explicando-lhes que ia estar muito atenta a ver como eles brincavam para conseguir aprender a fazer o mesmo. Esta foi também uma conversa importante para perceber junto das crianças se queriam fazer parte da investigação, obtendo assim o seu consentimento verbal.

Para além das crianças foi também obtido um consentimento junto das famílias, enviado pela educadora cooperante, via email, para todas as famílias, com o intuito de dar-lhes a conhecer as minhas intencionalidades perceber juntos destas se autorizavam a captura de fotografias dos seus encarregados de educação e a participação dos mesmos no estudo. Note-se que o documento enviado seguiu as diretrizes da organização socioeducativa e, como tal, as famílias que não autorizaram o envolvimento dos seus educandos precisavam apenas de informar a educadora cooperante via email.

De forma a garantir a confidencialidade e privacidade de todos os dados recolhidos e posteriormente e analisados, todos os participantes, foram envolvidos recorrendo-se sempre a letras indicativas do primeiro e último nome. Em momento algum é também referido o nome da organização socioeducativa, tendo-se mantido apenas o nome da sala.

Durante a elaboração do roteiro ético recorri aos pressupostos definidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011), um documento que pretende respeitar as crianças e os seus interesses, respondendo, para isso, às suas necessidades e garantindo a promoção de bem-estar físico, emocional e intelectual das mesmas. Do ponto de vista da educadora cooperante, procurei em todas as ocasiões respeitá-la e compreender os seus pensamentos, atitude que acabou por acontecer de forma natural e espontânea nas mais diversas conversas informais que surgiram no decorrer da investigação.

Dada a complexidade do fenómeno que se pretende investigar e de acordo com a própria definição da metodologia do estudo de caso, a tabela que será apresentada em seguida permite apresentar de forma objetiva as técnicas utilizadas para a recolha dos dados, apoiando a investigação através das várias evidências “com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” (Yin, 2001, p.33)

Tabela 1.

Triangulação das técnicas utilizadas na investigação

Objetivos	1º momento de recolha dos dados	2º momento de recolha dos dados	3º momento de recolha dos dados
Conhecer as concepções do brincar das crianças de uma sala de jardim de infância	Entrevista às crianças através de grupos focais		Entrevista às crianças através de grupos focais
Conhecer a concepção do brincar da equipa educativa	Entrevista à educadora cooperante	Entrevista à educadora cooperante	
Identificar as brincadeiras realizadas em contexto de sala e no exterior	Observação direta/	Entrevista semiestruturada à educadora cooperante/Observação direta	Entrevista às crianças através de grupos focais
Identificar as características físicas e/ou potencialidades do espaço exterior do jardim de infância para as brincadeiras	Observação direta	Observação direta	

Nota. Fonte própria.

Importa referir que recorri à elaboração das entrevistas, baseadas nos guiões das entrevistas semiestruturadas correspondentes (cf. Anexo I), (Anexo J), por as mesmas representaram um contributo importante, através do qual é possível compreender, através da linguagem do próprio sujeitos, o ponto de vista do entrevistado e simultaneamente,

compreender a sua interpretação face ao que o rodeia. (Bogdan & Blikien, 1994). Não obstante, a entrevista pode ainda representar, para quem investiga, mais uma fonte de dados que enriquecem a pesquisa, fundamentalmente por fornecer detalhes dos fenómenos a ser estudados, sobre os quais ainda não se tinha refletido. (Quivy e Campenhoudt, 2005). A utilização desta técnica permitiu-me analisar a conceção do brincar das crianças e da educadora cooperante e, no caso da entrevista à educadora cooperante, foi ainda possível tecer algumas considerações da sua abordagem pedagógica face à complexa temática do brincar.

A entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo I) foi realizada no dia 17 de março de 2023, num espaço onde usualmente ocorrem as reuniões das educadoras da organização socioeducativa. A profissional de educação entrevistada exerce funções como educadora de infância na sala dos 3 anos, acompanhou/orientou a minha prática profissional ao longo da PPS II e privilegia a formação contínua na educação de infância.

Relativamente às entrevistas feitas às crianças (cf. Anexo J) é de realçar que as mesmas ocorreram em dois momentos distintos com 2 grupos focais diferentes. A adoção desta técnica centrou-se fundamentalmente por ser uma técnica que permite “coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico” (Gondim, 2003, p.151).

Para a formação dos grupos focais, foram utilizados dois critérios de seleção, primeiro a comunicação das crianças, devido ao facto de alguns elementos terem dificuldades em comunicar as suas intenções e ainda, as que, durante a realização dos grupos focais estivessem disponíveis e quisessem participar na recolha de dados do estudo. As entrevistas foram realizadas durante os dias 24 e 27 de março de 2023, tendo cada entrevista durado aproximadamente vinte minutos. As entrevistas foram realizadas no jardim da organização socioeducativa, tendo sido garantido a ausência de qualquer criança de outro grupo neste espaço, enquanto decorria a entrevista.

A realização da entrevista semi-estruturada feita à educadora cooperante da sala, assim como as entrevistas através de grupos focais, aplicadas às crianças, foram devidamente validadas antes da aplicação das mesmas aos intervenientes, com a educadora que exerce funções como coordenadora na organização socioeducativa e com um grupo de 4 anos de idade respetivamente. Todo o processo investigativo foi registado para que o estudo fosse confiável e com validade (Chueke & Lima, 2012).

A observação é uma técnica fundamental para a pesquisa científica em diversas áreas do conhecimento que consiste em observar e registrar informações sobre um fenômeno, processo ou comportamento estudado. No entanto, a observação não é apenas uma questão de ver e ouvir, mas também de mobilizar todos os sentidos para uma descrição precisa. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (1992) destacam que a observação consciente é uma característica importante, porque permite que o investigador registre informações detalhadas sobre o que está a observar, devendo, por isso, estar atento não apenas ao que é visto e ouvido, mas também ao que é sentido.

Para registrar as informações obtidas através da observação, existem dois formatos principais, o contínuo de observação naturalista e as notas de campo. O registo contínuo de observação naturalista, como aponta Parente (2012), consiste numa narrativa escrita sequencial, baseada numa descrição detalhada do que está a ser observado. Esta técnica é especialmente útil para acompanhar processos que ocorrem ao longo do tempo, como o desenvolvimento de uma criança.

Já as notas de campo, como destacam Queirós e Rodrigues (2006), são uma ferramenta para registrar as observações pontuais que permitem ao investigador ter acesso a informações rápidas e precisas sobre comportamentos específicos, eventos ou situações que ocorrem durante a observação. Essas notas podem ser usadas posteriormente para complementar as informações obtidas nas observações naturalistas.

Os dados recolhidos através das técnicas de observação foram analisados com recurso a análise categorial que segundo Bardin (citado por Silva & Fossá, 2013), “consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente” (p.8), tendo sido, por isso, necessário organizar a informação recolhida, realizando uma leitura geral da mesma, para posteriormente se proceder à seleção pequenos excertos que, na perspetiva de Silva e Fossá (2013), se caracterizam como “unidades de registo”.

Quanto à análise do conteúdo dos dados, é importante destacar que os registos contínuos, dos momentos em que as crianças brincavam, foram analisados segundo a *Play Observational Scale* (POS) (Rubin, 2001). A POS é uma escala que visa categorizar as brincadeiras das crianças em duas dimensões: cognitiva e social. A **dimensão cognitiva** é composta por *brincar funcional*, que envolvem movimentos simples e repetitivos com ou sem objetos; *construtivo*, em que a criança manipula objetos com o objetivo de

construir ou criar algo; *exploratório*, que se refere ao momento em que a criança examina o objeto com o propósito de recolher informações ou ouvir algum som; *faz de conta*; e Jogo, que consistem em brincar, aceitando regras pré-estabelecidas, controlando as suas ações e reações. Já a **dimensão social** é composta pelas categorias de *brincadeira solitária*, quando a criança brinca sozinha; *brincadeira em paralelo*, quando a criança brinca com companhia, mas não com os seus companheiros; e *brincadeira em grupo*, que define o momento em que as crianças brincam com outras crianças com um objetivo comum.

A escola de POS permitiu ainda caracterizar as brincadeiras que as crianças foram desenvolvendo nos momentos em que brincavam na sala e no espaço exterior.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

No presente tópico será feita uma exposição dos dados recolhidos ao longo da presente investigação, com o intuito de expor ao leitor os resultados obtidos através das diferentes técnicas utilizadas.

4.4.1. Conceção do Brincar

Tal como já foi referido anteriormente o brincar tem diversas interpretações, com fronteiras muito próximas, tornando-se, por isso, segundo Silva & Sarmento (2017), um conceito complexo de definir. Dada a dificuldade em atribuir um significado concreto, no decorrer das observações realizadas ao grupo de crianças o primeiro questionamento que emergiu no pensamento foi de facto o que significaria esta palavra. Para dar um sentido e explicação ao fenómeno, procurei recorrendo a literatura pertinente, compreender o mesmo e simultaneamente conhecer quais as concepções do brincar das crianças e da educadora cooperante.

Posto isto, toda a informação apresentada em seguida em torno do brincar foi registada, analisada e discutida, tendo por base a análise de conteúdo feita a partir das entrevistas feitas à educadora cooperante e ao grupo de crianças. (c.f. anexo J, K, L e M), análise de conteúdo que Vilelas (2017), define como “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida de uma amostra ou de uma população, sem distorção nem perda de informação”. Para apresentar a análise, recorre-se a instrumentos como

quadros, tabelas ou gráficos para apresentar os dados recolhidos, de modo a reconhecer as tendências e dispersões de dados para uma melhor compreensão do fenómeno através da contagem e distribuição de frequências (p. 355).

Tabela 2

Análise categorial da conceção de brincar

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
\ Brincar	Conceção do brincar	Brinquedos	“Brincar é brinquedos”.	5
			“Brincar é fazer <i>Bayblades</i> .”	
			“Eu brinco a cozinhar com os brinquedos da cozinha.”	
			“Eu brinco com carros.”	
			“Eu brinco no triciclo.”	
		Jogos	“É fazer jogos.”	1
		Atividade física	“Brincar é quando vamos lá fora correr.”	4
			“Brincar é correr.”	
			“É correr”	
		Exterior	“Brincar é correr e saltar.”	3
			“É andar de escorrega e na casinha.”	
			“Quando corro no jardim e ando de triciclo.”	
		Contacto com a natureza	“É andar no escorrega”	3
			“É subir a árvores.”	
		Exploração sensorial	“É subir as árvores e depois descer e cair.”	3
“Quando eu salto nas poças.”				
Espaço	“É fazer plasticina.”	1		
Faz de conta	“Eu brinco quando estou em casa.”	1		
	“Quando eu estou na casinha e faço comida a fingir.”	3		
	“Quando eu estou a brincar aos lobos”			
		“Eu quando brinco ao <i>Stitch</i> ”		

Nota. Dados obtidos através das entrevistas às crianças

Relativamente ao brincar, de acordo com a tabela 2, é possível observar a análise categorial das respostas dadas pelas crianças nas entrevistas por mim realizadas.

As crianças do presente estudo definem o brincar de forma muito objetiva, fazendo referências imediatas aos brinquedos e às atividades motoras e até ao contacto com a natureza “Brincar é brinquedos” (V.B) ou ainda “Brincar é quando vamos correr lá fora.” (L.O)

Apesar das referências existentes às brincadeiras, a ação física que nos remete para o conceito de atividades motoras como correr, na ótica das crianças, é vista como brincar, contrariamente ao que acontece com outras propostas pedagógicas como ler e dançar. Estas dimensões são vistas pelas crianças como um trabalho, algo intocável que exige uma perícia máxima.

Cristiana: E quando vocês vão ler livros para a biblioteca?”

L.E.: “Não é brincar, temos de ficar sentados e ter cuidado com os livros.”

L.O: “O livro não é brinquedo.” (Entrevista Grupo Focal)

Moyles (2002) e Silva e Sarmento (2017) reiteram a informação acima enunciada quando explicam que brincar não requer um resultado ou, pelo menos, não tem uma intenção de uma produção preestabelecida.

A nota acima apresentada permite inclusive compreender que a L.E vai mais além na sua definição e conceção de brincar, ao afirmar que a leitura é um momento de concentração máxima, onde não existe espaço para brincar, mas apenas para ficar sentado e ter cuidado com os livros, que por sua vez também não um brinquedo. Silva e Sarmento (2017) elucidam-nos que o brincar não deve ser encarado como algo que requer um resultado, seja ele de que natureza for por não existir na ação uma intenção de “produzir” algo. Para além disso, as atividades extracurriculares, (AEC’s) mesmo que relacionadas com as atividades motoras, anteriormente definidas pelas crianças como pertencentes ao brincar, não são também consideradas como momentos de brincar, nomeadamente as sessões de team gym e de ballet.

L.E: “No ballet nós não brincamos, só dançamos.”

Cristiana: “Não brincam?”

L.E: “Não, lá é para estar atenta, só se pode dançar.”

(Entrevista grupo focal)

Talvez o facto de este ser um momento dirigido, planeado e organizado pelo adulto permita justificar a respostas das crianças que não consideram estes momentos como tempo para brincar. A impossibilidade de fazer uma escolha, um par e materiais para brincar pode representar um impedimento para a liberdade de expressão e de decisão da própria criança.

Numa dimensão menos evidente, as crianças perspetivam o brincar como algo ligado à natureza, referindo por diversas vezes que é no contacto com o exterior e até mesmo com a natureza que se sentem verdadeiramente a explorar o mundo que os rodeia.

“Cristiana: O que é brincar?”

V.P: “É andar de escorrega e na casinha.”

(Entrevista grupo focal)

Tabela 3.

Análise categorial da conceção do brincar educadora

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Brincar	Conceção do brincar	Solitário	“pode ser brincar sozinho”	1
		A pares	“pode ser brincar acompanhado”	1
		Prazeroso	“É alguma coisa que dá prazer”	1
		Imaginação	“pode dar asas à imaginação e à criatividade”	1
		Primeira infância	“brincar é uma coisa que acontece desde bebé”	2
			“diria que começam enquanto eles são bebés”	
		Interações	“sobretudo nas interações com o outro”	2
			“brincadeira no contacto com o outro”	
		Brincadeira	“depende se é uma brincadeira estruturada ou não”	4
			“depende do que é a brincadeira”	
			“brincadeiras mais simples”	
			“eles sabem que brincadeira é que cada pessoa faz”	
		Movimento corporal	“brincar é com o corpo”	1
		Faz de conta	“São coisas assim de esconde esconde”	1
Rotinas	“brincar nas rotinas”	4		
	“brincar numa muda da fralda, por exemplo.”			
	“faz parte do dia a dia deles”			

Nota: Dados obtidos através da entrevista da educadora cooperante.

A educadora cooperante, ao ser confrontada sobre a conceção brincar, apesar de pensativa face à complexidade e profundidade da questão, remete a sua resposta para um brincar da infância que é também ele impulsionado por questões das interações e ainda da rotina de sala e da importância que a mesma assume nos primeiros anos de vida do bebé. Para além disso, a educadora cooperante destaca ainda a “obrigatoriedade” do brincar ser um momento de cariz prazeroso, onde a criança deve ser feliz.

“Pode ser brincar sozinho ou brincar acompanhado, mas é alguma coisa que dá prazer e que ocupa o tempo e que pode dar asas ou não à imaginação e à criatividade.” (E.C)

O cariz prazeroso permite simultaneamente à criança aprender e desenvolver-se. Na perspectiva da educadora, através das vivências do brincar as crianças “brincam com o corpo e coisas assim de esconde-esconde, exploração e brincadeira inicial no contacto com o outro” (EC).

Por sua vez, a brincadeira e as oportunidades de exploração que nela surgem levam-nos numa reflexão para os benefícios do brincar. No decorrer da entrevista realizada à

educadora cooperante, foram abordadas as questões em torno da importância do brincar na educação de infância e dos contributos que o brincar representa para as crianças. Os dados recolhidos serão apresentados de seguida, primeiramente em forma de tabela e, de seguida analisados de modo descritivo.

Por fim, as respostas da educadora cooperante remetem-nos para a perspetiva de Ferland (2006) ao definir a ação de brincar no sentir prazer e com Garvey (1977), que define como critério para a brincadeira ser agradável, procurando o divertimento.

Tabela 4.

Análise categorial dos benefícios do brincar

Brincar	Benefícios do brincar	Satisfação	“brincar tem de ser sempre uma atividade que é prazerosa.”	1
		Ludicidade	“acaba por trazer felicidade e bem-estar à criança.”	1
		Gestão de conflitos	“aqui também entra a questão da partilha”	3
	“gerir conflitos”			
	Desvantagens de não brincar	Preocupações	“isto é uma bola com as interações e a gestão”	2
“preocupa-me é quando eles não brincam”				
		“quando não sabem brincar, porque isso, às vezes, acontece”		

Nota: Dados obtidos através da entrevista à educadora cooperante

Na análise da tabela acima apresentada é possível aferir que a educadora cooperante centrou as suas respostas, às questões relativas à importância do brincar em torno principalmente da dimensão referente à gestão de conflitos, assumindo que através do brincar as crianças têm possibilidade de “gerir conflitos” “questão da partilha”. Por outro lado, ainda que com menos ocorrências, a satisfação e a ludicidade são também referidas como dimensões importantes dos benefícios do brincar, essencialmente por representarem para a criança a oportunidade de “bem-estar”, fruto de um brincar que é por si só “prazeroso”.

Em suma, de acordo com os dados recolhidos na entrevista realizada à educadora cooperante os benefícios do brincar são essencialmente importantes na gestão de conflitos, porque permitem resolver situações de partilha através das interações e de satisfação/ludicidade por permitirem à criança sentir-se feliz e bem ao brincar com o outro.

4.4.2. As brincadeiras no J.I

No segundo subcapítulo da presente discussão e apresentação dos dados, pretende-se dar a conhecer ao leitor as brincadeiras de um grupo de crianças com 3 anos no ambiente educativo onde as mesmas estão inseridas, fazendo, contudo, uma distinção entre o espaço exterior e o espaço interior. Serão também analisados os dados de observação recolhidos ao longo da PPS II que permitiram compreender com mais detalhe as brincadeiras realizadas do ponto de vista das crianças. As análises categoriais que suportam esta apresentação de dados foram construídas em tabelas devidamente concebidas para o efeito (cf. Anexo K).

Tendo em conta o que se vai analisar neste subcapítulo, as brincadeiras das crianças do J.I, importa começar pela apresentação dos dados, referentes às informações recolhidas a partir das entrevistas feitas às crianças na sala do J.I. Dado o número de dados recolhidos, as tabelas apresentadas foram divididas entre espaço exterior e interior para fornecer ao leitor uma visão mais clara dos hábitos de brincar do grupo, nestes dois contextos tão importantes para a investigação.

Tabela 5.

Análise categorial das brincadeiras no exterior numa sala de J.I

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Brincadeiras preferidas da sala do J. I	No exterior	Jogos	"brincar ao piolho"	4
			"brincar ao mata piolhos"	
			"brincar ao piolho na rua"	
			"Jogamos à Hakuna Matata e brincamos juntos"	
		Brincar livre	"brincar no jardim"	3
			"brincar no campo com os amigos"	
			"brincar no jardim todo"	
		Faz de conta	"cozinhar com os amigos e depois vamos oferecer a todas as pessoas"	4
			"gosto de brincar na casinha lá fora"	
			"brincar aos lobos"	
		Exploração	"brincar aos pikachus"	1
			"gosto de ver as rodas molhadas do triciclo"	
		Atividade Motora	"brincar no jardim e correr"	5
"gosto das bolas para rodar"				
"a mim é o arco porque gosto de ver rodar"				
"jogar à bola"				
Veículos	"eu gosto de correr"	7		
	"o triciclo no jardim"			
	"o triciclo para molhar as rodas com a água da chuva"			
	"é o triciclo"			
	"o triciclo porque gosto de brincar"			
	"gosto das motas"			
	"os triciclos"			
"triciclo lá no jardim porque dá para andar rápido"				

Nota: Dados obtidos através da entrevista às crianças.

Primeiramente, importa “dar voz” à opinião das crianças, que quando questionadas sobre as suas brincadeiras preferidas, enunciaram um maior número de vezes o espaço exterior, neste caso, “o jardim”, como o seu lugar preferido de brincadeiras, seguindo-se a sala de atividades. Além das referências ao espaço exterior, as crianças fazem ainda referência aos brinquedos deste espaço como as suas brincadeiras preferidas, tal como é possível aferir na tabela acima apresentada. (cf. Anexo K)

Como categoria mais mencionada, as crianças referem que a sua brincadeira preferida no exterior “é o triciclo”, seguida das brincadeiras que envolvem a atividade motora, o faz de conta e ainda os jogos. Nesta tabela, o indicador do jogo foi apenas utilizado em jogos com regras inerentes aos mesmos criadas pelas crianças, deixando-se por isso “o jogar à bola” inserido nas atividades motoras.

Por sua vez, as brincadeiras de exploração e as brincadeiras livres foram mencionadas com menos frequência pelas crianças, podendo-se aferir que apesar de gostarem do espaço exterior, as crianças preferem brincar recorrendo a materiais simples ou não estruturados.

Tabela 6.

Análise categorial das brincadeiras na sala de atividade do J.I

Sala atividades	Construções/exploração	“com os carros”	7
		“os carros”	
		“o meu é o <i>beyblade</i> ”	
		“o carro dos bombeiros”	
		“carros de cimento”	
		“o meu é o <i>pikachu</i> ”	
	“eu adoro o pinguim rosa”		
	Faz de conta	“cozinhar na nossa cozinha” “brincadeiras de ovos”	7
		“cozinhar”	
		“as roupas e as fraldas dos bebés”	
		“os bebés”	
		“coisas para cozinhar”	
		“brincar com o cesto da cozinha”	
	Pares	“uma brincadeira com a L.E” “Eu gosto de brincar com a M”	2

Nota: Dados obtidos através da entrevista às crianças

Em contexto de sala, as crianças referem apenas dois indicadores para enunciar as suas brincadeiras preferidas, mencionando, assim, com o mesmo número de ocorrências, as construções e ações de exploração e o faz de conta.

Tabela 7.

Análise categorial das brincadeiras na sala de atividades do JI na perspetiva da educadora cooperante.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Brincar numa sala de J.I	Preferências	Faz de conta	“sobretudo na área da dramatização”	5
			“dão continuidade a essa fantasia”	
			“há outro grupo que é mais de cuidar dos bebés”	
			“fantasiarem-se”	
			“na área da dramatização”	
		Construções	“um grupo vai para a casinha”	4
			“há um grupo que é muito construções”	
			“sobretudo com os cubos de encaixe”	
		Jardim	“criarem objetos”	5
	“nas construções claramente”			
	“como no jardim brincam”			
	“no jardim trazem-me alguma coisa e contam-me que estão a cozinhar”			
	“no jardim existe muita brincadeira”			
	Visão Global	Atividades motoras	“brincam com pauzinhos e folhas”	2
			“fazem mais cozinhados no jardim”	
Estrutura organizacional		“eles fazem de tudo uma brincadeira”	1	
		“eles normalmente estão o grupinho deles e depois naturalmente vão aceitando outros na brincadeira”		
Valorização		“acho que é um grupo que já sabe brincar”	4	
		“quando os conheci já sabiam brincar”		
		“tem muita imaginação”		
Rotina		“são muito criativos”	4	
		“todos os dias no plano do dia entra brincar”		
		“brincar faz mesmo parte do plano do dia”		
	“brincar faz parte do nosso dia a dia”			
Emoções	“aparece diariamente no plano do dia”	1		
	“sentem-se contentes, não sei outra palavras, adoram”			

Nota: dados obtidos através das entrevistas à educadora cooperante

A educadora cooperante, por seu turno, no decorrer da entrevista, concentrou as suas respostas relativas às brincadeiras preferidas das crianças em duas dimensões, o jardim, referindo que este é um espaço que as crianças privilegiam e onde gostam essencialmente de brincar, recorrendo a materiais não estruturados. Por outro lado, a dimensão referente ao faz de conta e às construções, em sala, é também uma das subcategorias referidas pela educadora cooperante. Ao longo da entrevista a educadora faz ainda referência à valorização aos momentos de brincadeira, por acreditar que o brincar “é uma forma de chegar a eles, de criar relações com eles e de saber o que é que cada um gosta ou não gosta, lá está que tipo de brincadeiras é que funciona para cada um deles.” (E.C). Esta perspetiva da educadora cooperante vai ao encontro dos dados recolhidos a partir dos registos contínuos, analisados na tabela K3 (cf. anexo k) e apresentados em seguida.

Os dados apresentados em seguida foram também eles provenientes da análise dos elaborada referente às brincadeiras das crianças, contudo, nesta dimensão foram tidos em conta os momentos de observação contínua, que ocorreram no interior e exterior da sala do J.I e que foram analisados segundo a *escala de POS*.

A figura que se segue dá-nos uma visão geral das ocorrências de cada tipo de brincadeira a nível cognitivo e social.

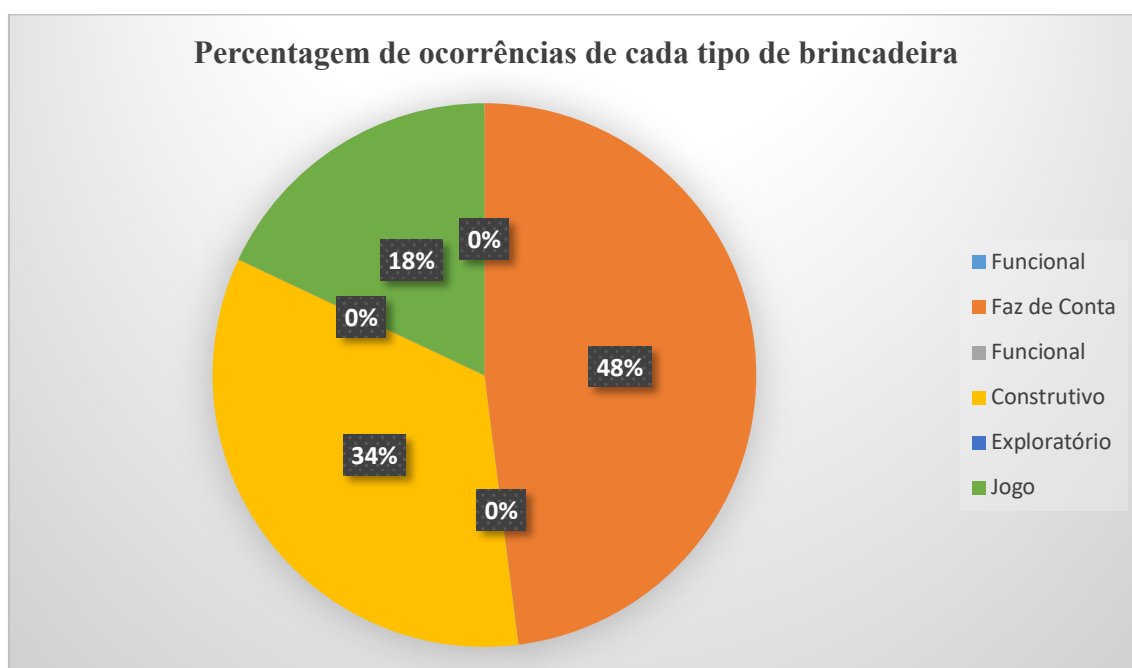


Figura 1. Análise da percentagem de ocorrências de cada tipo de brincadeira segundo a escola POS

A brincadeira mais frequente é o faz de conta e a exploração a menos frequente. Posto isto, importa refletir sobre os dados apresentados. Brincar ao faz de conta obriga a criança a envolver-se na brincadeira, ocorrendo por isso, durante este processo desenvolvimento cognitivo das estruturas cognitivas, na medida em que se está a fazer uma distinção do que é real e do que é verdadeiro. É neste processo que a criança passa por isso da realidade e se aproxima da ficção, interpretando papéis que não são os dela, criando narrativas construídas por si que só têm um significado quando integradas no tempo e no espaço da brincadeira. (Brougère, 2004).

Não obstante, quando brinca ao faz de conta, a criança é forçada a cooperar com o outro para um mesmo objetivo, tendo por isso que escutar as suas opiniões, numa atitude de cooperação e partilha social.

“Sim acho que há sempre pequenos grupos, não é que o grupo não seja unido que acho que é, mas acho que há muitos pequenos grupos dentro do grupo e empatias já muito fortes entre alguns elementos. Não quer dizer que rejeitem os outros porque aceitam integrar outras brincadeiras no grupo, mas há muitos grupinhos na sala.” (E.C)

É tempo agora de fazer uma análise dos dados recolhidos numa perspetiva do nível social das brincadeiras, com o intuito de compreender, segundo a escola POS, se as mesmas são caracterizadas como “solitárias”, “em paralelo” ou “em grupo”. A seguinte figura permite observar as conclusões desta análise de forma mais objetiva e clara para o leitor.

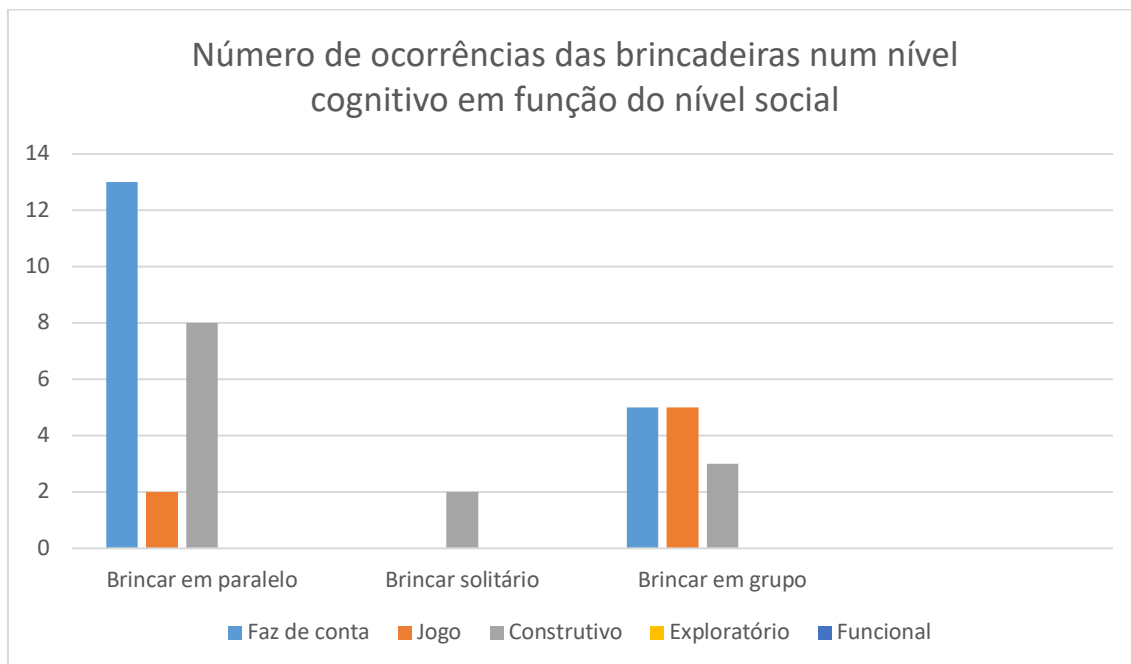


Figura 2. Número de ocorrências de cada tipo de brincar em função do nível social. Dados recolhidos através dos registos de observação

Numa análise geral da figura 2, relativa à função social, as brincadeiras mais registadas são referentes a momentos em que as crianças brincam em paralelo, observando-se, no entanto, um elevado número de brincadeiras em grupo e apenas duas ocorrências relativas ao brincar solitário. Numa perspetiva mais aprofundada da tabela é também possível aferir que não foram observadas brincadeiras de *exploração* nem de *funcional*, em grupo nem em paralelo e o brincar solitário apresentou apenas registos de brincadeiras de *construção*. As competências sociais essenciais à prática de jogo estão ainda numa fase de aquisição por se tratar de um grupo de três anos que está ainda a melhorar as suas competências na relação com o outro e nas interações que estabelece.

4.4.3. Companheiros de brincadeira

No penúltimo subcapítulo serão analisados os companheiros de brincadeira que envolvem mais do que uma pessoa, ou seja, os pares do brincar das crianças do J.I.

Com o intuito de perceber quais os companheiros preferidos de brincadeira das crianças, tal como já aconteceu nos pontos anteriores, serão apresentados os dados recolhidos através das entrevistas, que foram organizados em categorias e analisados com frequências de respostas (cf. Anexo L).

Tabela 8.

Análise de conteúdo referente aos pares de brincadeira.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Brincar- “pares de brincadeira”	Adultos	Familiars	“O pai e a mãe”	9
			“A mãe”	
			“O meu pai”	
			“Os pais”	
			“A minha mãe”	
			“A mamã”	
			“A minha mamã”	
		“A avó”	6	
		“A mamã”		
		“A M”		
	Equipa sala	“A M”		
		“A M”		
		“A M”		
	Outras salas do J.I	“A Joaquina”	1	
	Estagiária	“és tu”	2	
“tu”				
Pares	Familiars	“A minha mana”	2	
		“A mana”		
			“com o V.P”	9
			“o F.A também”	
			“também gosto do A.F.”	
			“com a C.O”	
			“gosto do T.O”	
			“gosto do V.B”	
			“brincar com o F.A”	
	“com os amigos”			
	“brincar com a L.E”	1		
	Outras salas do J. I		“A minha mana e com as amigas dela”	

Nota: Dados recolhidos em entrevista aplicada às crianças.

Quanto à opinião das crianças, a tabela 7 apresenta a análise categorial relativa à questão dos parceiros de brincadeira. Assim, quando questionadas sobre com quem gostam mais de brincar as crianças referiram essencialmente os adultos e em especial os seus familiares- “brinco com a minha mãe” (V.B) e os membros da equipa educativa “A M.” (B.Z). No entanto, as crianças referenciaram como companheiros do brincar os seus próprios pares de sala, ou seja, as crianças com quem partilham o ambiente educativo diariamente e ainda de outras salas e irmãos. – (C.O: “Eu gosto de brincar com a minha mana e com as amigas dela.”)

Importa ainda conhecer a perspetiva dos adultos envolvidos na investigação, no caso, a educadora cooperante. Na ligação entre o brincar dos adultos e das crianças é de ressaltar que segundo Neto (2021) o brincar é visto como algo fundamental, sendo por

isso emergente que o adulto respeite esta necessidade da criança de modo a não comprometer o seu desenvolvimento e o da própria sociedade.

Tabela 9.

Análise categorial do papel do educador de infância nas brincadeiras.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Brincar- "pares de brincadeira"	Papel do Educador de Infância	Participação	"preocupei-me mais em fazer parte da brincadeira"	3
			"são eles que me chamam para a brincadeira"	
			"são eles que me chamam para a brincadeira"	
		Observação	"fico a observar e vejo se tenho que intervir ou não"	1
		Criar vínculos	"é uma forma de chegar a eles, criar relações"	3
			"saber o que é que cada um gosta"	
			"que tipo de brincadeiras é que funciona para cada um deles"	
		Organização dos espaços e materiais	"mais importante que as áreas da sala são os materiais"	5
			"na sala a responsabilidade é minha"	
			"quando trouxe matrioskas para a área da matemática, a área da matemática de repente estava sempre a ser procurada"	
"trouxe bebés para a dramatização voltou tudo para a				
			"tem muito a ver com o nosso papel de ver se as áreas que não estão a ser procuradas o que é que podemos fazer"	
		Diferenciação pedagógica	"pode dar trabalho, a gestão de conflitos"	1
		Adulto como modelo	"têm um papel muito importante, porque tanto podem valorizar a brincadeira como destruir a brincadeira"	1
		Valorização	"valoriza-se e dá-se espaço para que a criança explore à sua maneira"	1
		Estímulo	"dando um ou outro <i>input</i> "	1

Nota: Dados recolhidos em entrevista aplicada à educadora cooperante

Relativamente à opinião da educadora cooperante, durante a entrevista, a EC deu a sua perspetiva face ao papel do educador de infância durante os momentos de brincadeira. Aquando da entrevista, a profissional destacou a importância do adulto enquanto promotor da organização dos espaços e dos materiais, para que estes estejam de acordo com os interesses e necessidades da criança no decorrer da brincadeira, "na sala, acho que é responsabilidade minha" (E.C), salientando ainda a importância de participar também nestes momentos- "Brincadeira faz parte do nosso dia a dia" (E.C).

Para a educadora cooperante o papel do educador é essencialmente o de garantir a organização do espaço especialmente os materiais disponíveis nas áreas, de modo a que as mesmas estejam adequadas e promotoras de estímulos às crianças. A educadora refere mesmo que “tem muito a ver com o nosso papel de ver as áreas que não estão a ser muito procuradas o que é que podemos fazer para cativar o interesse deles.” (E.C). Por fim, ainda que de forma menos evidente, a educadora menciona que o envolvimento do adulto uma brincadeira da qual não faz parte deve depender da ação que se está a desenrolar, referindo que, por vezes, “não nos podemos meter sempre, dá muita vontade, mas temos de lhes dar esse espaço.” (E.C).

Este último aspeto é importante para o brincar, na medida em que o adulto deve ter cuidado quando brinca com uma criança, para não correr o risco de ser ele a dirigir o momento e fazer com que a brincadeira deixe de existir na sua essência. Segundo Miller e Almon (2009), o papel do adulto na brincadeira não precisa necessariamente de ser ativo, basta apenas fazer pequenas intervenções. Ou seja, o educador deve fornecer *inputs* e instrumentos para que a criança se consiga expressar e verbalizar aquilo que está a viver (Neto, 2014).

É nas interações que estabelece com a criança que o adulto deve privilegiar a ideia de que está a representar um modelo naquele dado momento, promovendo assim a sua passagem para “um andaime superior”, possibilitando à criança brincar num nível diferente daquele em que costuma brincar, desenvolvendo as suas competências. (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travez, 2016).

Por fim, importa referir que durante a escolha da brincadeira está a ocorrer, maioritariamente, um processo de negociação entre adulto e criança, como tal, os estudos revelam que, regra geral, é o adulto quem termina a brincadeira.

Em suma, os resultados da investigação evidenciam que as crianças valorizam o brincar no seu quotidiano, preferindo o recurso a equipamentos estruturados que envolvam a atividade motora ou referentes ao faz de conta, com os quais desenvolvem, essencialmente, brincadeiras em grupo e em paralelo, dependendo do espaço em que se encontram. Relativamente ao papel do adulto, os resultados ilustram que este desempenha, sobretudo, um papel participativo nos momentos de brincadeira e de organização e gestão dos espaços e materiais promotores do brincar.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA
EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

É na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social. O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro.

(Costa & Caldeira, 2015, p. 126)

Tendo em conta os pressupostos supracitados, neste que é penúltimo ponto do presente relatório serão apresentados os aspetos, valores e crenças que me caracterizam enquanto pessoa e que, por isso, norteiam a minha ação enquanto futura educadora de infância.

Na construção deste ponto terei em conta todas as aprendizagens e o conhecimento adquirido ao longo da intervenção nos dois estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, o caminho que tracei enquanto estudante do ensino superior, bem como os valores e princípios que me caracterizam enquanto pessoa e que acredito ser indissociáveis da ação pedagógica.

Tendo em conta a nota de abertura apresentada anteriormente, considero que a “é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” e como tal o respeito pelas crianças e pela sua opinião é para mim a característica central, que me define enquanto futura educadora de infância, mas principalmente enquanto pessoa. Quando se fala de identidade profissional fala-se também de construção, evolução e reflexão, seja na relação que o profissional estabelece consigo mesmo, mas fundamentalmente na que estabelece com o outro uma vez que é através das interações estabelecidas e a “troca de aprendizagens” nos “vários espaços de vida profissional” que o educador cresce e se transforma (Sarmiento, 2009, p. 48)

Seguindo a premissa apresentada por Sarmiento (2009) e admitindo que a identidade profissional é também dependente de um conjunto de processos sociais, no qual é preciso estabelecer contacto com outros profissionais, perspetivo que a colaboração com todas as equipas educativas, ao longo do meu percurso profissional, foi determinante para a aquisição de conhecimento e para depreender que a minha prática pedagógica necessita de ser pautada por processos democráticos que se centram “no desenvolvimento

peçoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos” possibilitando, assim, o “exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (Folque, 2018, p. 51), através de uma reflexão permanente, da cooperação e da partilha de poder entre aluno e professor, que acredito serem determinantes para a tomada de decisões.

Em contexto de creche, as práticas pedagógicas que realizava tinham por base o modelo adotado pela organização socioeducativa e por ter presente a ideia de que não me enquadrava nesse registo de intervenção, procurei melhorar a minha ação pedagógica, redefinindo, para tal, as minhas intenções com as crianças, a equipa educativa e as famílias, numa tentativa de enaltecer e reconhecer a criança “como sujeito e agente do processo educativo”, ou seja, “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes(. . .)” (Silva et al., 2016, p.9).

A realização da intervenção em contexto de creche foi também ela determinante na construção da minha ação pedagógica, porque me possibilitou estabelecer uma relação afetiva com o grupo de crianças distinta de todas as que tinha vivenciado e, por isso, compreender e experienciar o conceito de “educuidar” que hoje considero determinante na prática profissional, nomeadamente na relação que o educador estabelece com o grupo de crianças, por acreditar que é impossível “educar sem prestar cuidados e protecção” (Caldweel, citado por Dias, 2012, p.14).

Não obstante, a valorização do conceito do “educuidar”, referido por Caldwell, citado por Dias (2012), permitiu-me no decorrer da PPS II observar o grupo com um olhar diferente, deixando que o foco fosse a procura insistente de competências e objetivos concretizados, dando assim lugar a uma observação real e crua daquilo “que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (Silva et al., 2016, p.15)

A utilização de um modelo pedagógico com práticas escolares inovadoras é uma das características que considero serem fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na sociedade democrática do século XXI. Apesar da implementação de modelos pedagógicos que visam a valorização da formação cooperada ter surgido em Portugal com maior expressão após 1974, continua a ser necessário valorizar o trabalho desenvolvido por educadores e crianças, com o intuito de permitir que as práticas pedagógicas se afastem “progressivamente das «pedagogias especiais» para afirmar a

existência de uma *única* pedagogia capaz de responder às necessidades dos diferentes grupos e pessoas”.

Neste sentido e porque considero emergente romper com práticas em que “os professores continuam a deter todo o poder: decidem, preparam o ambiente, preparam o material, planificam, dão lições e verificam” (Niza, 2012, p.688), em detrimento do desenvolvimento de dinâmicas que vão ao encontro dos interesses e potencialidades das crianças. Desta forma, procurei que a criança e a sua voz fossem o centro da minha ação, tendo presente que tal premissa nem sempre foi cumprida, essencialmente porque a rotina do grupo e da sala, bem como, a estrutura da organização socioeducativa não permitiam “ter tempo para estar”.

Ainda assim, e por acreditar que numa pedagogia participativa, onde a criança é encarada “como agente do processo educativo e [lhe é reconhecido] o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (Silva et al., 2016, p. 16), perspetivo que o trabalho desenvolvido na busca da construção democrática acontece de forma progressiva constituindo, por isso, “uma prática a contribuir e a consolidar dia após dia, num esforço comum, de educadores e educandos.” (Niza, 2012, p. 64)

A valorização da opinião da criança, tal como já foi referido anteriormente é um aspeto que pretendo valorizar na minha ação pedagógica, contudo, acredito que é também preciso investir na criação de momentos que valorizem a criança no seu todo, enquanto indivíduo singular, com características únicas e formas de pensar, por vezes, diferentes dos pares que acabam por tornar as interações e as aprendizagens mais “ricas”.

Considero ainda determinante que as gerações futuras vejam as suas opiniões validadas pelos adultos, com o intuito de fortalecer e encorajar os seus pensamentos e emoções e estabelecer relações mais positivas, evitando o crescimento de índices de “depressão, ansiedade, distúrbios alimentares, abuso de substâncias, entre outros problemas de saúde mental ou física, especialmente entre os jovens” (Norrish & Seligman, 2015, p. 145)

Na mesma linha de pensamento, perspetivo que as diferenças observadas entre as crianças devem também refletir-se na ação do educador, mesmo que para isso sejam necessárias alterações profundas, com o intuito de respeitar o superior interesse da criança e promover o desenvolvimento pessoal e a aquisição de aprendizagens (Correia, 2008),

tal como é possível aferir no seguinte excerto de uma reflexão semanal, realizado ao longo da PPS II, onde procurei espelhar o que penso sobre a reflexão e importância que esta deve ter na ação do educador.

Katz e Chad (2000) equacionam também o papel do educador como mediador das aprendizagens, que deve, no entanto, promover experiências que sejam efetivamente pertinentes para as crianças e que lhes permitam fazer parte de algo “que vale a pena conhecer”. As autoras acrescentam ainda a ideia de que cabe ao educador de infância, no trabalho que desenvolve, valorizar os conhecimentos que as crianças trazem, tendo em conta que nenhuma delas chega à escola sem saber nada.

(cf. Excerto da 13ª reflexão semanal de 13 a 17 de janeiro)

Apesar de já terem sido apresentadas algumas características que definem a minha ação pedagógica, importa agora referir o pressuposto relacionado com a relação de cooperação entre os intervenientes do processo educativo, nomeadamente da equipa educativa da sala, por acreditar que uma relação positiva estabelecida entre os intervenientes é fundamental para servir de modelo ao grupo de crianças.

De acordo com Roldão (2007) o trabalho colaborativo permite “alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27). Desta forma, durante a minha intervenção procurei desenvolver um trabalho colaborativo com a equipa educativa, nomeadamente através do diálogo e da reflexão (Lima & Fialho, 2015), um pressuposto do qual não pretendo abdicar, no futuro, enquanto educadora de infância.

Reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças: educador/a, auxiliar de ação educativa/assistente operacional, animadores/as da componente de apoio à família ou outros profissionais que intervenham com as crianças em tempo letivo (professor/a de educação especial ou professor/a com especialidade numa determinada área). Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar (Silva et al., 2016, p. 29).

Por último, considero que os estágios realizados ao longo do mestrado em Educação Pré-escolar contribuíram para a construção da minha profissionalidade, por

acreditar que a mesma diz respeito a um trabalho contínuo, que depende do tempo, da prática, das experiências obtidas e fundamentalmente da reflexão sobre a prática.

Posto isto, atento que a presente construção da profissionalidade é o espelho daquilo que pretendo ser enquanto educadora de infância, acreditando, por isso, ser fundamental a permanente reflexão, o respeito pelas crianças, a construção de relações afetivas consistentes e a criação de uma prática assente na comunicação e na cooperação, com o intuito de encorajar crianças a serem adultos emocionalmente mais seguros, felizes e com a certeza de que a sua opinião é escutada e tida em conta na tomada de decisões.

O caminho longo que agora termina permitiu-me olhar para as crianças com quem me cruzei com imenso respeito. Respeito pela sua vontade de criança, respeito pela sua voz e respeito enquanto pessoa de direitos. Através do meu olhar permiti-me viver, aproveitar cada experiência ao limite, sorrir, entrar no mundo do faz de conta e tecer, com as crianças, as mais belas histórias da infância, as histórias que o papel deixa registar, mas só o coração pode eternizar.

LIBERDADE- que é o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o decidir o direito de criticar, o direito de participar na vida do grupo- como percurso para uma educação da RESPONSABILIDADE.
(Niza, 2012, p. 67)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' |

Juntos, professores e estudantes precisam formar uma comunidade de pessoas que buscam e constroem o conhecimento nutridas por e contribuindo para os conhecimentos comuns da humanidade. Isso implica refletir sobre o que existe e o que pode ser construído e reconhecer que todos, professores e estudantes, têm o direito de se considerarem capazes de produzir conhecimento com outras pessoas.

(Comissão Internacional sobre os futuros da Educação, 2022, p.49)

Concluída a prática pedagógica no âmbito da PPS II e o relatório escrito construído até aqui, torna-se fulcral destacar aquelas que considero serem as aprendizagens e competências mais importantes deste percurso acadêmico, relativamente à componente prática e teórica e que determinaram a construção da minha identidade profissional.

Apesar de no meu percurso acadêmico ter surgido diversas oportunidades de me relacionar com grupos de crianças, esta foi a primeira grande oportunidade de desempenhar o papel de educadora de infância e de colocar em prática os meus princípios pedagógicos, através da intervenção que realizei nos contextos de Creche e JI.

Posto isto, e porque considero que o término deste percurso acadêmico contempla diversas aprendizagens, destaco que o maior desafio com o qual me confrontei foi compreender quais as intencionalidades pedagógicas que se relacionavam comigo enquanto pessoa, acreditando, por isso, que a construção da profissionalidade é “um processo negociado, aberto e em mutação que “é mediado pela sua experiência nas escolas e fora delas e pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e o tipo de professor que aspiram ser” (Sachs, 2001, p.154).

A prática pedagógica prolongada foi crucial para colmatar esta dificuldade, nomeadamente porque me permitiu definir com tempo, quais as minhas intencionalidades para com os “protagonistas do processo educativo” e de que forma pretendia “promover as relações, as interações, a comunicação”, respeitando, no entanto, aquilo são os interesses e necessidades das crianças (Formosinho, 2013, p. 114).

Por sua vez, o processo investigativo, apesar de ter permitido analisar uma questão que pretendia ver respondida relevou-se muito difícil de executar e durante as várias fases deparei-me com muitas dificuldades, no entanto, perspetivo que é de facto determinante para a profissão a criação de hábitos investigativos, dado que “é a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza perante a realidade do mundo” (Vilelas, 2017, p.21).

O processo investigativo que foi realizado revelou-se um verdadeiro desafio e um grande contributo para a minha formação académica e apesar de durante o processo ter sentido dificuldades em relacionar-me com a investigação, considero que a mesma foi realizada com sucesso, contudo sinto que o relatório e os resultados obtidos são apenas uma parte ínfima do meu próprio processo de aprendizagem e das competências que adquiri. Como em todos os processos investigativos, existem aspetos positivos e limitações a retirar de cada projeto. Relativamente a esta investigação, por ser a primeira que exige este nível de profundidade e análise, destaco que a maior dificuldade sentida foi relativa à organização dos dados para proceder à análise dos mesmos.

A principal intenção desta investigação foi analisar o tema do brincar, tendo por base as conceções das crianças e da educadora cooperante e ainda as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças nas interações “com o outro”. O desenvolvimento desta investigação, proporcionou-me um olhar mais atento sobre o brincar e sua inclusão na vida das crianças, por ter observado o impacto que as brincadeiras podem ter ao nível das interações e da gestão de conflitos.

Relativamente à evolução de carácter mais pessoal, perspetivo que o trabalho desenvolvido enquanto educadora de infância é mais do que planificar e avaliar. É um trabalho construído diariamente onde é preciso estar, ouvir, brincar, sentir e olhar. Olhar com olhos de ver, com olhos de quem quer ver de verdade, com olhos de quem quer fazer a diferença e ajudar as crianças a atingir as suas metas e não as metas dos adultos, porque afinal “é absolutamente importante que as crianças tenham uma infância feliz. Não uma infância inventada pelos adultos. Importa criar contextos de participação das crianças de acordo com as suas motivações e necessidades próprias desta etapa da evolução humana” (Neto, 2006, p.2).

Em suma, creio que todo o processo vivenciado nesta jornada que agora termina foi positivo, nomeadamente os estágios que me permitiram observar muitas práticas,

compreender as diferentes dinâmicas e estratégias adotadas pelos educadores e depreender quais os princípios que quero levar para a minha construção enquanto educadora de infância.

O relatório que aqui termina é na verdade o ponto de viragem de uma das fases mais desafiantes da minha vida pessoal e profissional e representa o início de uma jornada que estou segura de que será pautada por muita reflexão, questionamento, vontade de fazer mais e melhor e, seguramente, de comunicação e cooperação com as crianças e profissionais com que irei trabalhar.

7. REFERÊNCIAS

| ' ' |

- Agostinho, A. K. (2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69-86.
- Almeida, T. (2018). *De que forma pode um/a educador/a potenciar a brincadeira entre pares?* Obtido em 29 de 01 de 2019, de Primeiros anos.pt : <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/12/11/de-que-forma-pode-um-a-educador-a-potenciar-a-brincadeira-entre-pares/>
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos*
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, N. L. (2019). *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento*. Lisboa: Lua de Papel.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Azevedo, A. (2009). Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. (Tese de Mestrado em Educação de Infância). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, O. (2015) O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132 – 156. Universidade do Minho.
- Bacon, F. (2006). Conectando os dois mundos da criança. In Goldschmied, E. & Jackson, S., *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche* (pp. 219-236). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72, 85-104.

- Bento, M. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de educação de Infância*, 98, 18-21.
- Bergen, D. (2014). Foundations of Play Theory. Em L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards, *Play and Learning in Early Childhood* (pp. 9-20). Londres: Sage Publications .
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre* . Porto: Porto Editora.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7, 371-387.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* . (M. Alvarez, S. Santos, & B. T., Trads.) Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books
- Brasileiros de Psicologia*, 70, 1-15.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2013). *A criança e o seu mundo*. (5ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brougère. (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Chueke, G., & Lima, M. (2012). Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios.
- Correia, N., Carvalho, H., Durães, J., & Aguiar, C. (2020). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education set-tings. *Children and Youth Services Review*, 111, 104845.
doi:10.1016/i.chilyouth.2020.104845
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Em N. Denzin, *O planejamento da pesquisa qualitativa* (pp. 15-41). Brasil: Bookman. *Educação*, 27-34.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar?* Climepsi Editores.

- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2007). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21–39). Lisboa: Texto Editores
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Folque, M. A. & Bettencourt M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (4.ªed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Poto Editora.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). I - A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Formosinho (Coord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11 - 27). Porto: Porto Editora.
- Godim, S. (2003). GRUPOS FOCALIS COMO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO. *Paidéia*, 149-161.
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health and Well-Being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe (TIE).
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K., & Travers, J. (2014). *Development of*
- Hohmann, M. & Weikart D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hoskins, K., & Smedley, S. (2018). Protecting and extending Froebelian principles in practice: Exploring the importance of learning through play. *Journal of Early Childhood Research*, 1-15.
- Hoyuelos, A., & Riera, M. A. (2019). *Complexidade e relações na educação infantil*. Phorte Editora.
- Huizinga, J. (2007). *HOMOS LUDENS o jogo como elemento da cultura* (5a ed.). São Paulo
- Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. Em A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga, *Brincar Aprendizagens para a vida* (pp. 22-60). São Paulo: Artmed.
- Klenowsky, V. (2007). *Desarrollo de portofolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Papers in Early Childhood Development, No. 57*. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.
- Mata, L. (2008). A emergência da escrita em idade Pré-Escolar. In Sim-Sim (Coord.) *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Millan, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School*. College Park: Alliance for Childhood.
- Monteiro, C., & Delgado, A. (2014). CRIANÇAS, BRINCAR, CULTURAS DA INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA. *SABER & EDUCAR*, 106-115.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: APEI.
- Niza, S. (2012). A socialização dos produtos culturais. In A. Nóvoa, F. Marcelino (&). Ramos do Ó (Orgs.) (2012), Sérgio Niza: Escritos sobre Educação (pp. 405 e 406). Edições Tinta-da-China.
- Oliveira-Formosinho J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (4.^a ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Porto: Poto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). "Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche." In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.) (pp.29-70), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância, n° 22. Porto: Porto Editora.
- ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). A Convenção sobre os Direitos da criança.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na creche. Para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI, *Refletir e investigar*.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: investigação e práticas*. Revista do GEDEI.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, M. F., & Gaspar, F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-10.
- Rocha, E. (2001). *A pedagogia e a educação infantil* in Revista Brasileira de Educação, Nº16.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in *Revista Noesis*, nº 71, 27-29.
- Rubin, K. (2001). *The play observation scale (POS)*. Maryland: Center for children, Relationships, and Culture.
- Sarmento, M. (2016). *II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS*
- Sarmento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Silva, A., & Fossá, M. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados. *IV Encontros de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte a artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget

- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45–68.
- Tomás, C. A. (2007). *Há muitos mundos no mundo... direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*.
- Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6, 56–63
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Ramos, M., ... & Ferreira Rodrigues, P. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum (Second edition)*. California: SAGE Publications Inc. Consultado a 7 de fevereiro de 2018, em https://books.google.pt/books?id=zIWfkIvBB70C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

Documentos oficiais consultados:

Regulamento Interno (2022/2023)

Projeto curricular de sala (2022/2023)

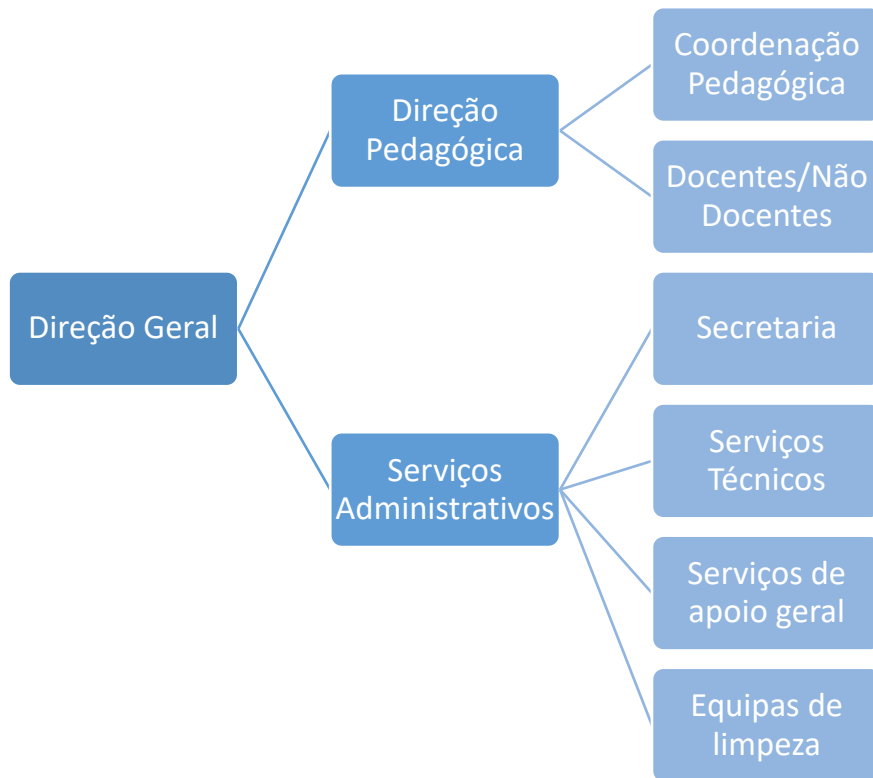
Site institucional

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

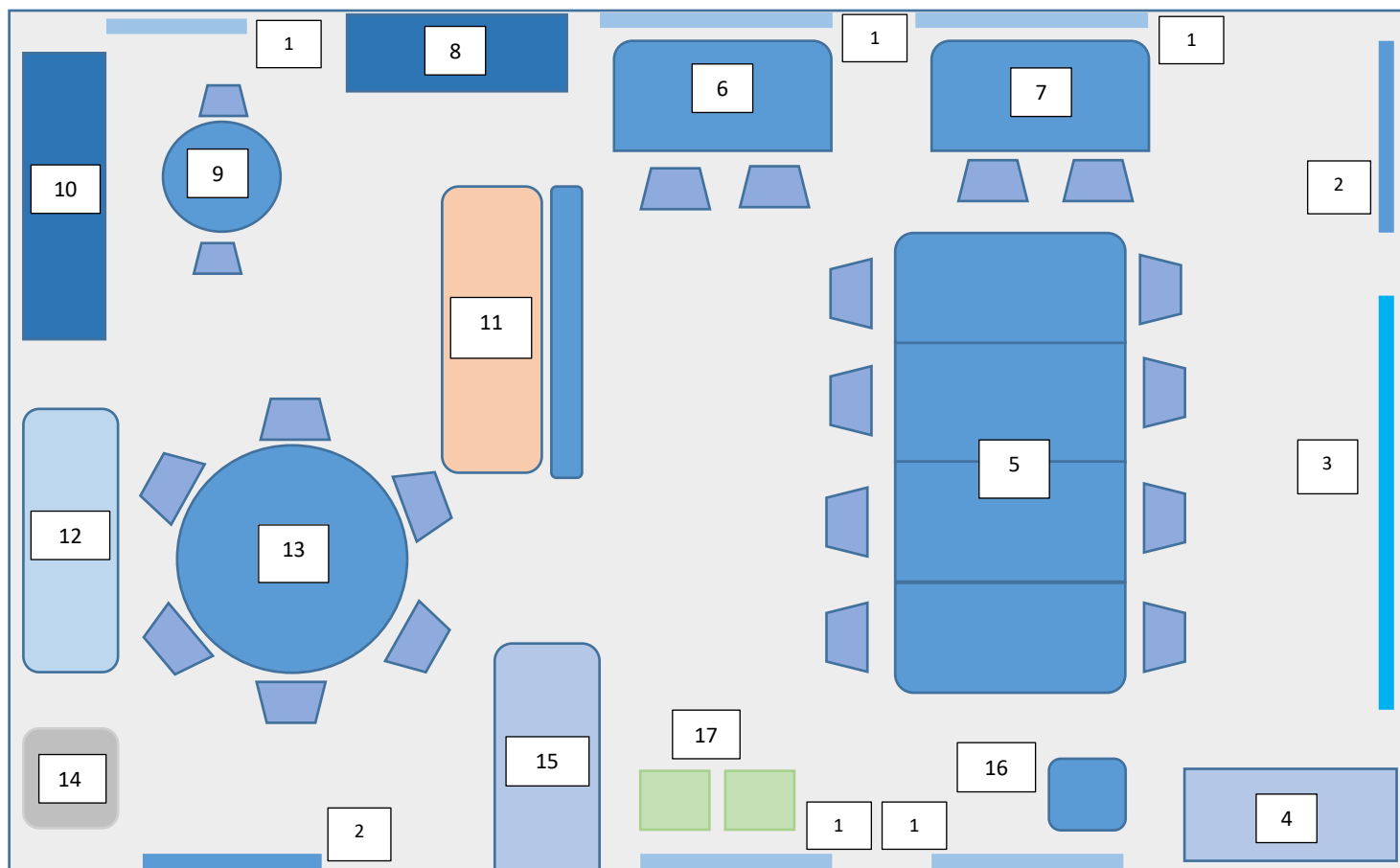
ANEXO A. ORGANOGRAMA DA
ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

| | " | | " |



ANEXO B. PLANTA DA SALA

| | " | | " | |



- | | |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1- Janelas; | 10- Móvel de apoio à Área da Dramatização; |
| 2- Porta; | 11- Catres; |
| 3- Cabides | 12- Atelier das Artes Plásticas; |
| 4- Móvel de apoio à equipa educativa; | 13- Mesa do apoio à área das Construções; |
| 5- Mesa de apoio ao Atelier das Artes Plásticas; | 14- Lavatório; |
| 6- Área da Matemática; | 15- Área das Construções; |
| 7- Área da Escrita; | 16- Área da Garagem e dos Jogos de Chão; |
| 8- Móvel de apoio à Área da Dramatização; | 17- Área da Biblioteca. |
| 9- Área da Dramatização; | |

ANEXO C. MATERIAIS DAS ÁREAS
DAS SALAS

| | " | ' ' |

Registo Fotográfico

Materiais disponíveis nas áreas



Na **área da dramatização** as crianças têm possibilidade de explorar situações do quotidiano, criar situações de faz de conta e explorar materiais distintos (mobiliário, alimentos, utensílios diários e roupas). Nesta área as crianças têm ainda ao seu dispor um supermercado onde podem recriar situações de faz de conta e uma arara que contém diversos disfarces para que possam experimentar diferentes “papéis”.



Na **área da biblioteca** as crianças têm a oportunidade de explorar materiais (livros, fantoches, peluches, etc), ouvir e contar histórias e criar pequenas situações de faz de conta.



Na **área da garagem e dos jogos de chão** as crianças dispõem de legos de diferentes tamanhos, blocos de esponja, carros e também camiões.



Na **área das construções** as crianças contam com jogos de raciocínio lógico matemático (dominó, jogos de encaixe), de concentração (puzzles, jogo da memória) e também de associação, tendo por isso oportunidade de realizar atividades individualmente ou em pequenos grupos.



Na **área da escrita** as crianças têm ao seu dispor materiais diversificados (lápiz de carvão, cartões com os seus próprios nomes, um quadro magnético e letras também elas magnéticas, que permitem a exploração de novas palavras.



No **atelier das artes plásticas** as crianças têm ao seu dispor tintas guache e folhas, e podem criar obras de arte no cavalete. Nesta área encontra-se um móvel que contém diferentes materiais de desperdício que permitem ao grupo explorar outras áreas da sala. Apesar da oferta de materiais, esta é uma área que as crianças ainda não exploram.



Na **área da matemática** as crianças têm ao seu dispor materiais diversificados (tampas e cápsulas) para contagens simples, jogos simples de memória e contagem e materiais matemáticos (blocos lógicos).

ANEXO D. AGENDA SEMANAL DA
SALA

| | " | | " |

	Segunda-feira	terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00 – 09:30	Acolhimento				
09:30 – 10:00	Reunião da Manhã				
Lanche da manhã/ Recreio					
10:30 – 11:00	Ed. Física	Atividades e/ou projetos	Atividades e/ou projetos	Atividades e/ou projetos	Atividades e/ou projetos
11:00 – 11:30					
11:30 – 12:00	Inglês / Música	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês / Música
Almoço e repouso					
15:00 – 15:30	Balanço em Conselho				
15:30 – 16:00	Lanche				
16:00 – 17:30	Recreio/Exploração das áreas				
17:30 – 19:00	Saída/Prolongamento de horário				

ANEXO E. INFORMAÇÕES SOBRE AS
CRIANÇAS

| | " | | " | |

Nome	Sexo	Idade (novembro 2022)
C.O	F	2 anos e 11 meses
V.B	M	3 anos e 7 meses
V.P	M	3 anos e 6 meses
T. O	M	3 anos e 5 meses
M.A	F	3 anos e 6 meses
M.B	F	3 anos e 9 meses
S.O	F	3 anos e 7 meses
L.E	M	3 anos e 3 meses
L.U	M	5 anos e 3 meses
G. O	M	3 anos
R. O	M	3 anos e 6 meses

L.R	F	3 anos e 7 meses
L.O	M	3 anos
F. A	M	3 anos e 6 meses
A. F	M	3 anos e 2 meses
M.C	F	3 anos e 2 meses
S. I	M	3 anos e 6 meses
M.T	F	2 anos e 11 meses

ANEXO F. GUIÃO E TRANSCRIÇÃO
DA ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA COOPERANTE

| | " | | " |

Destinatária: Educadora cooperante

Objetivos:

- Conhecer as conceções da educadora relativamente ao brincar e ao seu papel nas brincadeiras;
- Compreender a abordagem pedagógica face ao brincar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada; • Autorização da gravação da entrevista. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as conceções do brincar e a importância de momentos de brincadeira na educação de infância.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de educação de Lisboa. Esta entrevista surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Com esta entrevista pretendo esclarecer algumas questões. Queria solicitar a gravação da entrevista, de forma a poder transcrevê-la na íntegra.</p>	
B. Conceção do brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora cooperante sobre o brincar. 	<p>B1. O que é para si o brincar?</p> <p>B2. Como caracteriza o brincar na educação de infância?</p>	<p>Percecionar o que a educadora cooperante considera ser a conceção de</p>

			brincar e como caracteriza estes momentos.
C. Importância do brincar	<ul style="list-style-type: none"> Compreender qual a importância que a educadora cooperante dá ao brincar e aos momentos de brincadeira. 	<p>C1. Quais são para si os benefícios do brincar?</p> <p>C2. Qual considera ser a importância que o grupo atribui ao brincar</p> <p>C3. Como acha que as crianças se sentem a brincar?</p>	<p>Conhecer a importância do brincar.</p> <p>Compreender as dinâmicas do brincar na sala</p>
D. O papel do educador de infância na brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as concepções da educadora cooperante relativamente ao seu papel nas brincadeiras. 	<p>D1. Costuma brincar com as crianças? De que modo? Pode dar alguns exemplos?</p> <p>D.2. Se sim, escolhe momentos para o fazer ou o tempo dedicado ao brincar depende das rotinas da sala?</p> <p>D3. Que importância assumem para si estes momentos dedicados ao brincar com as crianças?</p> <p>D4. Como caracteriza o papel do educador de infância na brincadeira da criança?</p> <p>D5. Como é que articula o brincar com as outras áreas do currículo?</p>	<p>Questionar a educadora cooperante quanto ao papel que o educador de infância assume no brincar e perceber se esta dimensão assume uma intencionalidade pedagógica na prática educativa da educadora.</p> <p>Compreender qual a visão da educadora cooperante</p>

		<p>D6. Costuma intervir nas brincadeiras das crianças mesmo quando não faz parte delas?</p> <p>D7. Considera que o educador de infância deve intervir quando existem conflitos durante uma brincadeira?</p>	<p>relativamente à sua intervenção ou assistência aos momentos do brincar e analisar se o brincar assume uma dimensão relativa na sua ação pedagógica.</p>
<p>E. Momentos de brincar num grupo de jardim e infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os tipos de brincadeiras, áreas e interações características do grupo 	<p>E1. Qual pensa ser a brincadeira preferida deste grupo na sala? E no espaço exterior?</p> <p>E2. Qual a área em que as crianças mais brincam na sala?</p> <p>E3. Existe algum espaço que as crianças explorem com mais frequência, no exterior?</p> <p>E4. O que pensa sobre as brincadeiras mais físicas como as lutas ou brincar à apanhada?</p> <p>E5. Considera que o educador de infância deve permitir estas brincadeiras em sala e no espaço exterior?</p> <p>E6. Considera que todas as crianças se envolvem nas brincadeiras ou existem crianças/pequenos grupos que acabam por ter brincadeiras mais solitárias?</p>	<p>Perceber quais as características do brincar do grupo de crianças</p> <p>Compreender, do ponto de vista social, qual a importância que a educadora cooperante atribui ao brincar.</p>

		<p>E7. Nestas situações procura incentivar as crianças a brincar com o grupo ou respeita as decisões?</p> <p>E8. O que pensa sobre as crianças interagirem umas com as outras nos momentos de brincadeira enquanto estão, por exemplo, em áreas distintas da sala?</p>	
<p>F. O espaço exterior e a sala como lugares de brincadeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar a importância que o espaço exterior e a sala assumem para a educadora cooperante. • Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o espaço exterior fornece ao grupo de crianças 	<p>F1. Considera importante que as crianças tenham oportunidade de brincar no espaço exterior diariamente?</p> <p>F2. Na sua ação pedagógica privilegia momentos de brincar no exterior? Com que frequência?</p> <p>F3. Qual é a importância que a sala e a forma como está organizada assume para o brincar?</p> <p>F4. Considera que o espaço exterior tem potencial para que as crianças brinquem?</p> <p>F5. Acrescentaria alguma estrutura, espaço ou objeto ao espaço exterior? E ao espaço interior?</p> <p>F6. Se sim, considera que esta estrutura, espaço ou objeto teriam impacto nas brincadeiras realizadas pelo grupo? Em que medida?</p>	<p>Compreender que importância atribui a educadora cooperante ao espaço exterior e de que forma está este organizado.</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	

		<p>Obrigada pela sua disponibilidade</p> <ul style="list-style-type: none">- Confirmar se existe algo mais a acrescentar- Agradecer a disponibilidade.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO G. CONSENTIMENTO
INFORMADO DO PORTEFÓLIO DA
CRIANÇA

| | ' | | ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

No âmbito da investigação realizada sobre “As vivências do brincar numa sala de jardim de infância” pela Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua **autorização** para a **captura de imagens com recurso a fotografias do seu educando m atividades realizadas** no contexto do jardim de infância para que possam ser integradas na elaboração de um portefólio individual.

Para além da captura de fotografias venho solicitar a sua **autorização para a participação do seu educando na** elaboração de um portefólio, que tem como objetivo observar e registar conquistas diárias, as interações que estabelece com os pares e documentar as suas explorações nas diferentes áreas da sala.

Note-se que será **garantida a ocultação de dados de identificação da criança, nem serão visíveis elementos que identifiquem a instituição**. É igualmente garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, caso assim o pretender e que as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos.

No final, será entregue um exemplar do portefólio à família, para que tenha acesso a toda a informação que foi recolhida.

Eu, _____, Encarregado (a) de Educação da criança _____ (assinalar com um X)

- autorizo a captura de imagens com recurso a fotografias
- autorizo a participação na elaboração do portefólio.
- não autorizo a participação nem a captura de imagens

Assinatura do (a) Encarregado (a) de Educação

Assinatura da criança (permissão para a captura de imagens)

ANEXO H. PORTEFÓLIO DE
EVIDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO
E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

| | " | | | " |

Por motivos de confidencialidade, o documento referente ao Portfólio de evidências de desenvolvimento e aprendizagem da criança, encontra-se num documento PDF à parte intitulado de “Anexo_A_Portfólio_PPSII_2018021_2oMEPEB”.

ANEXO I. GUIÃO E TRANSCRIÇÃO
DA ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA COOPERANTE SOBRE O
BRINCAR

| | " | | | "

Guião de Entrevista- Tema da investigação: Brincar

Destinatária: Educadora cooperante

Objetivos:

- Conhecer as conceções da educadora relativamente ao brincar e ao seu papel nas brincadeiras;
- Compreender a abordagem pedagógica face ao brincar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
G. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a entrevistada;• Autorização da gravação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as conceções do brincar e a importância de momentos de brincadeira na educação de infância.- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;- Pedir autorização para gravar áudio; <p>Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de educação de Lisboa. Esta entrevista surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Com esta entrevista pretendo esclarecer algumas</p>	

		questões. Queria solicitar a gravação da entrevista, de forma a poder transcrevê-la na íntegra.	
H. Conceção do brincar	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a conceção da educadora cooperante sobre o brincar. 	<p>B1. O que é para si o brincar?</p> <p>B2. Como caracteriza o brincar na educação de infância?</p>	Percecionar o que a educadora cooperante considera ser a conceção de brincar e como caracteriza estes momentos.
I. Importância do brincar	<ul style="list-style-type: none"> Compreender qual a importância que a educadora cooperante dá ao brincar e aos momentos de brincadeira. 	<p>C1. Quais são para si os benefícios do brincar?</p> <p>C2. Qual considera ser a importância que o grupo atribui ao brincar</p> <p>C3. Como acha que as crianças se sentem a brincar?</p>	<p>Conhecer a importância do brincar.</p> <p>Compreender as dinâmicas do brincar na sala</p>
J. O papel do educador de infância na brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as conceções da educadora cooperante relativamente ao seu papel nas brincadeiras. 	<p>D1. Costuma brincar com as crianças? De que modo? Pode dar alguns exemplos?</p> <p>D.2. Se sim, escolhe momentos para o fazer ou o tempo dedicado ao brincar depende das rotinas da sala?</p> <p>D3. Que importância assumem para si estes momentos dedicados ao brincar com as crianças?</p>	Questionar a educadora cooperante quanto ao papel que o educador de infância assume no brincar e perceber se esta dimensão assume uma intencionalidade pedagógica

		<p>D4. Como caracteriza o papel do educador de infância na brincadeira da criança?</p> <p>D5. Como é que articula o brincar com as outras áreas do currículo?</p> <p>D6. Costuma intervir nas brincadeiras das crianças mesmo quando não faz parte delas?</p> <p>D7. Considera que o educador de infância deve intervir quando existem conflitos durante uma brincadeira?</p>	<p>na prática educativa da educadora.</p> <p>Compreender qual a visão da educadora cooperante relativamente à sua intervenção ou assistência aos momentos do brincar e analisar se o brincar assume uma dimensão relativa na sua ação pedagógica.</p>
<p>K. Momentos de brincar num grupo de jardim e infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os tipos de brincadeiras, áreas e interações características do grupo 	<p>E1. Qual pensa ser a brincadeira preferida deste grupo na sala? E no espaço exterior?</p> <p>E2. Qual a área em que as crianças mais brincam na sala?</p> <p>E3. Existe algum espaço que as crianças explorem com mais frequência, no exterior?</p>	<p>Perceber quais as características do brincar do grupo de crianças</p> <p>Compreender, do ponto de vista social, qual a</p>

		<p>E4. O que pensa sobre as brincadeiras mais físicas como as lutas ou brincar à apanhada?</p> <p>E5. Considera que o educador de infância deve permitir estas brincadeiras em sala e no espaço exterior?</p> <p>E6. Considera que todas as crianças se envolvem nas brincadeiras ou existem crianças/pequenos grupos que acabam por ter brincadeiras mais solitárias?</p> <p>E7. Nestas situações procura incentivar as crianças a brincar com o grupo ou respeita as decisões?</p> <p>E8. O que pensa sobre as crianças interagirem umas com as outras nos momentos de brincadeira enquanto estão, por exemplo, em áreas distintas da sala?</p>	<p>importância que a educadora cooperante atribui ao brincar.</p>
<p>L. O espaço exterior e a sala como lugares de brincadeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar a importância que o espaço exterior e a sala assumem para a educadora cooperante. • Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o 	<p>F.1 Considera importante que as crianças tenham oportunidade de brincar no espaço exterior diariamente?</p> <p>F2. Na sua ação pedagógica privilegia momentos de brincar no exterior? Com que frequência?</p> <p>F3. Qual é a importância que a sala e a forma como está organizada assume para o brincar?</p>	<p>Compreender que importância atribui a educadora cooperante ao espaço exterior e de que forma está este organizado.</p>

	<p>espaço exterior fornece ao grupo de crianças</p>	<p>F4. Considera que o espaço exterior tem potencial para que as crianças brinquem?</p> <p>F5. Acrescentaria alguma estrutura, espaço ou objeto ao espaço exterior? E ao espaço interior?</p> <p>F6. Se sim, considera que esta estrutura, espaço ou objeto teriam impacto nas brincadeiras realizadas pelo grupo? Em que medida?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade. 	

Transcrição da entrevista- Tema da investigação: Brincar

C- Entrevistador

M- Entrevistado

B1:

C: O que é que para ti é o brincar?

M: Estás a ver (pensativa)

C: Esta é complexa

M. Exato.Brincar...depende, pode ser brincar sozinho ou brincar acompanhado, mas é alguma coisa que dá prazer e que ocupa o tempo e que pode dar asas ou não à imaginação e à criatividade.

B2:

C: E como é que caracterizas o brincar na educação de infância?

M: Como é que caracterizo?

C: Como é que achas que ele pode ser caracterizado na prática? Esta tua definição de brincar é um bocadinho mais transversal, acho que dava até para colocar esta definição para qualquer pessoa, um adulto por exemplo, mas aqui é para focar um bocadinho mais na educação de infância e nas crianças em si.

M: Ok ok, então, brincar eu acho que é uma coisa que desde bebé, normalmente, é expectável que consigam fazer. Sobretudo nas interações com o outro. Depois também depende do que é a brincadeira, se é uma brincadeira estrutural ou não, mas assim as brincadeiras mais simples, diria que começam enquanto eles são mesmo bebés e brincam com o corpo e coisas assim de esconde-esconde, exploração e brincadeira inicial no contacto com o outro. Nas rotinas, numa muda de fralda por exemplo, depois também depende da provocação da outra pessoa que está com o bebé.

C: Sim é interessante essa ideia de ao mudar a fralda poder existir desde logo uma intenção em brincar, de facto é uma coisa simples e que faz parte da rotina.

M: Sim, mas faz parte do dia a dia deles enquanto são pequeninos, portanto é um momento que dá muito para brincar com eles e de fazer esta provocação de causa efeito, porque depois eles também sabem que brincadeira é que cada pessoa costuma fazer com eles ou não.

C1:

C: Agora vamos falar aqui da importância do brincar e queria perceber para ti quais são os benefícios do brincar?

M: então eu acho que o brincar tem de ser sempre uma atividade que é prazerosa e que, portanto, acaba por trazer felicidade e bem-estar à criança, não sei, para mim é uma coisa básica digamos assim, preocupa-me é quando eles não brincam ou quando não sabem brincar, porque isso às vezes também acontece.

C2:

C: Qual consideras ser a importância que o grupo atribui ao brincar?

M: Acho que é um grupo que já sabe brincar, pronto quando os conheci já sabiam brincar, não fui eu que provoquei, sobretudo na área da dramatização, eles fazem de tudo uma brincadeira. Qualquer coisa que apanhem, veem sempre um outro lado, quer seja na sala como no jardim, têm muita imaginação nessa parte e são muito criativos uns com os outros e dão continuidade a essa fantasia que às vezes não acontece.

C3:

C: Como achas que as crianças se sentem a brincar?

M: Contentes, não sei outra palavra, adoram. Todos os dias no plano do dia entra brincar no jardim, se estiver a chover brincar na sala. Mas brincar faz mesmo parte do plano do dia

D1:

C: Costumas brincar com as crianças? De que modo? Podes dar alguns exemplos?

M: Sim! Acho que no início sobretudo, preocupei-me mais em fazer parte da brincadeira porque acho que é uma forma de chegar a eles, de criar relações com eles e de saber o que é que cada um gosta ou não gosta, lá está que tipo de brincadeiras é que funciona para cada um deles. Portanto, sem dúvida, no início do ano, quando os conheci, fazia isso muito com eles. Agora, acaba por ser mais natural porque são eles que me chamam para a brincadeira, portanto sobretudo no jardim, trazem-me alguma coisa e contam-me que estão a cozinhar e vão fazer uma comida para mim, ou um gelado e pronto, são eles que me procuram para a brincadeira. Sinto que no início

era eu que ia à procura e que agora são eles que me vêm convidar, ou então, “Marta anda jogar futebol”, tenho assim uns convites quando estou no jardim.

D2:

C: Escolhes momentos para o fazer ou o tempo dedicado ao brincar depende das rotinas da sala?

M: É um bocadinho natural e sugerido por mim. No início era uma mais uma coisa que eu sugeria, lá está eles também não conheciam o que era o plano do dia, portanto precisavam mais do adulto, mas agora muitas vezes são eles que pedem e dizem “Marta vamos brincar”. Já não é uma coisa tão fomentada por mim é mais natural na dinâmica e na rotina do grupo.

D3:

C: Que importância assumem para si estes momentos dedicados ao brincar com as crianças?

M: Eles sabem que esse momento para mim é muito importante e por isso é que já é tão natural na dinâmica, agora claro que depende do que eu estou a fazer. Se estiver a conversar com algum porque já combinei fazer alguma coisa, se alguém me vem mostrar alguma coisa não digo vai-te embora, vejo o que me está a trazer, mas digo que agora não posso, mas depois não me esqueço de lá ir ter com ele. Muitas vezes temos momentos só mesmo para brincar e também momentos em que privilegio que brinquem com os brinquedos de

casa, porque aqui também entra a questão da partilha, se sabem partilhar, se não sabem, gerir conflitos, pronto isto é uma bola com as interações e a gestão do feitio e personalidade de cada um.

D4:

C: Como caracterizas o papel do educador de infância na brincadeira da criança?

M: Acho que têm um papel muito importante, porque tanto podem valorizar a brincadeira como destruir a brincadeira. Dá para os dois lados porque ou se valoriza e dá-se espaço para que a criança explore à sua maneira, mas segurando um bocadinho e dando um ou outro *imput* ou acaba-se totalmente por não se conseguir ver o que a criança nos está a mostrar. Ou então também pode dar trabalho a gestão de conflitos e, portanto, é melhor arrumar porque está a dar confusão, portanto, há várias formas. Existem vários caminhos que a pessoa pode escolher. Portanto acho que sim, acho que pronto tem um grande poder porque pode, numa mesma situação, gerar caminhos muito diferentes.

D5:

C: Como é que articulas o brincar com as outras áreas do currículo?

M: Acho que aqui, pela metodologia com que trabalhamos, temos a sorte de ser uma coisa simples, que faz parte. Brincadeira faz parte do nosso dia a dia, assim como as descobertas e os interesses deles, portanto as coisas vão-se arrumando muito naturalmente. Este ano com este grupo é muito natural, à tarde, depois do lanche já sabem que esse é um momento para brincar e isso aparece diariamente no plano do dia.

D6:

C: Costuma intervir nas brincadeiras das crianças mesmo quando não faz parte delas?

M: Depende de cada brincadeira. Às vezes acabo por me meter sem querer porque estou a achar muita graça e faço algum comentário e pronto, às vezes não devia ter feito porque interrompi aquele momento. Outras vezes, fico a observar e vejo se tenho que intervir ou não, gerir aqui um bocadinho se eles vão conseguir resolver a situação ou se aquilo começa a escalar e é melhor... às vezes nem sequer falo, aproximo-me só para eles sentirem a minha presença e vejo se conseguem. Pronto, aí eles também se sentem que precisam de ajuda já me pedem. Mas sim, nem sempre, porque acho que não nos podemos meter sempre, dá muita vontade, mas temos de lhes dar esse espaço.

D7:

C: Consideras que o educador de infância deve intervir quando existem conflitos durante uma brincadeira?

M: Depende também, pronto já respondi a essa... Às vezes só a aproximação e a presença fica claro, ou para conseguirem-se acalmar e resolverem entre eles, ou para a criança que está mais fragilizada vir ter comigo e pedir ajuda.

E1:

C: Qual pensas ser a brincadeira preferida deste grupo na sala? E no espaço exterior?

M: Essa é difícil... Depende dos grupos. Há um grupo que é muito construções, sobretudo com os cubos de encaixe, de criarem objetos e depois há outro grupo que é mais de cuidar dos bebés e de se fantasiarem, mas sim são estas duas sem dúvida. No jardim, existe muito brincadeira não estruturada, com pauzinhos e folhas, é muito para a cozinha e fazem mais cozinhados no jardim com materiais

não estruturados do que com comidas de plástico na sala, mas depois há outro grupo que é muito mais triciclos e corridas, pronto são assim os dois.

E2:

C: Qual a área em que as crianças mais brincam na sala?

M: Dramatização e construções

E3:

C: Existe algum espaço que as crianças explorem com mais frequência, no exterior?

M: Depende dos grupos, existe um grupo que fica muito na casinha, mas depois tenho o grupo dos triciclos que anda por todo o lado e depois o grupo que anda atrás de mim (risos)

E4:

C: O que pensas sobre as brincadeiras mais físicas como as lutas ou brincar à apanhada?

M: Acho diferente apanhar de lutas.

C: Sim, percebo-te, mas aqui a ideia é perceber como é que lidas com estes momentos mais físicos, mesmo que estejam inseridos numa brincadeira.

M: Acho que uma coisa é brincar à apanhada e as corridas e esse gasto de energia. Outra coisa é uma luta, luta, mas depende. O meu grupo do ano passado tinha a mania de brincar aos Pokémon e, portanto, entravam nessa brincadeira de que se estão a transformar e

que têm mais poder e mais força, mas depende, até um certo ponto tudo bem, quando se começam a magoar e a mexer com os sentimentos uns dos outros, porque magoar dói e ficam tristes, aí é conversar com eles.

E5:

C: Consideras que o educador de infância deve permitir estas brincadeiras em sala e no espaço exterior?

M: Em sala não, mas acho que isso depois depende um bocadinho das regras da sala, como eu costumo ter nas regras da sala uma combinação que costuma ser na sala não correr e essas brincadeiras pressupõe corrida, eles na sala não fazem isso porque já está combinado que não se corre, portanto, acabo por associar isso mais a uma brincadeira de jardim. Mas lá está, depende do que está combinado com o grupo e do que é que cada grupo gosta porque no caso deste grupo deste ano isto não é um tema de conversa porque eles não têm esse tipo de brincadeiras, ainda pelo menos. Acho importante definir com eles os limites, conversar para que eles percebam. Se for só barrar por barrar eles nem percebem porque é que tem de ser assim, acho que tem de ser sempre conversado com eles e combinado para que eles próprios sintam a situação e aprendam a colocar-se no lugar do outro como em qualquer outra situação e combinar se está a resultar ou não e como é que a brincadeira pode funcionar.

E6:

C: Consideras que todas as crianças se envolvem nas brincadeiras ou existem crianças/pequenos grupos que acabam por ter brincadeiras mais solitárias?

M: Sim acho que há sempre pequenos grupos, não é que o grupo não seja unido que acho que é, mas acho que há muitos pequenos grupos dentro do grupo e empatias já muito fortes entre alguns elementos. Não quer dizer que rejeitem os outros porque aceitam integrar outras brincadeiras no grupo, mas há muitos grupinhos na sala.

E7:

C: Nestas situações procuras incentivar as crianças a brincar com o grupo ou respeitas as decisões?

M: Isso naturalmente vai acontecendo, preocupava-me se eles não deixassem entrar mais ninguém no grupo, mas não é o que acontece, eles normalmente estão o grupinho deles e depois naturalmente vão aceitando outros na brincadeira.

E8:

C: O que pensas sobre as crianças interagirem umas com as outras nos momentos de brincadeira enquanto estão, por exemplo, em áreas distintas da sala?

M: No início do ano eu é que já tinha uma ideia daquilo que imaginei para cada espaço mas para eles as áreas era algo completamente novo porque vinham da creche, portanto, não me fazia sentido estar-lhes a dizer como é que eram as coisas, deixei-os explorar livremente, não tinha identificadores das áreas, não tinha número para cada área exatamente por isso, para serem eles próprios a sentir necessidade de verem que não funciona estarem dez na dramatização e que não funciona ter tudo misturado porque depois não sabemos onde é que está nada. Portanto, no início acho que é importante eles explorarem, um bocadinho como disse há bocado, para as coisas não serem é assim porque é assim, portanto é para eles se irem apropriando e também ir conversando “acham que hoje correu bem?” “acham que está a funcionar?”, devolver-lhes o que estou a ver e ver o que eles me vão dizendo para organizar o espaço. Atualmente, eles já sabem como funciona, mas depende, se houver sentido trazer alguma coisa contextualizada é natural. Muitas vezes acontece isso com os cozinhados, eu estar noutra área que não tem nada haver e virem-me oferecer comida.

F1:

C: Consideras importante que as crianças tenham oportunidade de brincar no espaço exterior diariamente?

M: Sim, a mim faz-me confusão quando não se aproveita o espaço exterior e acho que temos imensa sorte e acho que é uma mais valia.

F2:

C: Na tua ação pedagógica privilegias momentos de brincar no exterior? Com que frequência?

M: Sim, desde que não esteja a chover vamos todos os dias. Sempre que possível de manhã, o acolhimento, o lanche da manhã, e brincar um bocadinho de manhã quando está bom tempo e à tarde depois do lanche a mesma coisa. E o lanche, sempre que possível lancho na rua.

F3:

C: Qual é a importância que a sala e a forma como está organizada assume para o brincar?

M: Mais do que as áreas da sala são os materiais, porque são os materiais que temos disponíveis, se calhar se fossem outros dariam origem a outro tipo de brincadeiras. Sempre que eu trago algum material novo para a sala é esse o foco, eu acho que se trocasse várias vezes eles são muito criativos e encontravam novas formas de brincar.

F4:

C: Consideras que o espaço exterior tem potencial para que as crianças brinquem?

M: Acho porque eles sabem brincar com material não estruturado e de fazer disso tudo para a brincadeira. Não precisam de ter brinquedos, brinquedos.

F5:

C: Acrescentaria alguma estrutura, espaço ou objeto ao espaço exterior? E ao espaço interior?

M: Claro que poderíamos ter sempre outro tipo de materiais e de fomentar outro tipo de brincadeiras, mas lá está, neste grupo em concreto, eles são tão criativos com as pequeninas coisas que não sinto tanta falta. Na sala, acho que é responsabilidade minha. Quando trago alguma coisa é muito engraçado ver, quando trouxe as matrioskas para a área da matemática, a área da matemática de repente estava sempre a ser procurada porque eles queriam usar, depois trouxe bebés para a dramatização voltou tudo para a dramatização, mas pronto acho que aí tem muito a ver com o nosso papel de ver as áreas que não estão a ser muito procuradas o que é que podemos fazer para cativar o interesse deles. Mas não sinto que precisasse de nada, tenho várias coisas para trazer, mas ainda não me fez sentido.

F6:

Esta pergunta não se aplica em função da anterior.

C: Não sei se tens alguma coisa que queiras acrescentar aqui sobre o brincar

M: Não, acho que não.

C: Ok, obrigada então pela entrevista.

ANEXO I. GUIÃO E TRANSCRIÇÃO
DA ENTREVISTA REALIZADA AOS
GRUPOS FOCAIS SOBRE O BRINCAR

| | " | | " |

Guião - Grupo Focal - Tema da investigação: Brincar

Destinatários: Crianças

Objetivos:

- Conhecer as conceções do grupo de crianças relativamente ao brincar e ao seu papel nas brincadeiras;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Conceção do brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção do grupo de crianças relativamente ao brincar. 	A1. O que é que vocês acham que é brincar? Digam-me lá quando é que vocês estão a brincar? (Pedir exemplos) A.2. Como é que vocês se sentem quando estão a brincar? A.3 Com quem gostam mais de brincar? Porquê?	Percecionar a perspetiva das crianças e as suas conceções relativas ao brincar.
B. Organização temporal do brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual a importância que é dada ao brincar na rotina diária de sala 	B1. Porque é que vocês gostam de brincar? B2. Vocês têm tempo para brincar ou só brincam às vezes? B3. Qual é a vossa brincadeira preferida? B4. Gostavam de ter mais coisas para brincar? O quê? B5. Queriam estar a brincar agora? Porquê?	Escutar as opiniões das crianças sobre a organização temporal do brincar

<p>C. A importância do brinquedo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as brincadeiras e os brinquedos a que o grupo recorre. 	<p>C1. Vocês têm muitos brinquedos na sala? C2. Quais é que são os vossos brinquedos preferidos na sala? E no jardim? Porquê? C3. Como é que os brinquedos veem aqui para a sala? C4. Existe algum brinquedo que vocês gostavam muito de ter aqui na sala? E no jardim? Qual e porquê?</p>	<p>Compreender de que forma o brinquedo influencia as escolhas e as brincadeiras do grupo.</p>
<p>D. O papel do adulto no brincar</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a visão das crianças face ao papel do adulto nas brincadeiras. 	<p>D1. Os adultos gostam de brincar? D2. Quem são os adultos que brincam com vocês? D3. Quando eles estão a brincar o que é que eles gostam de fazer? D4. Quem é o adulto com quem mais gostam de brincar? D5. Como é que vocês acham que os adultos se sentem quando estão a brincar com vocês?</p>	<p>Compreender a visão das crianças perante as intervenções dos adultos nas brincadeiras</p>
<p>E. O espaço exterior também é lugar de brincadeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> Percecionar a importância que o espaço exterior e a sala assumem para a educadora cooperante. 	<p>E1. Vocês gostam de brincar no jardim? Porquê? E2. Quando vão para o jardim brincar qual é a vossa brincadeira preferida? Porquê? E3. Vocês gostavam que o jardim tivesse mais brinquedos? Quais? Porquê?</p>	<p>Questionar as conceções do brincar no espaço exterior e como percecionam as</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o espaço exterior fornece ao grupo de crianças 	E4. Quem é que brinca com vocês lá fora?	crianças a organização deste espaço.
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>Vocês querem dizer mais alguma coisa sobre as vossas brincadeiras?</p> <p>Obrigada pela vossa disponibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade. 	

Transcrição das entrevistas aplicada às crianças- Grupo Focal - Tema da investigação: Brincar

A1. O que é que vocês acham que é brincar?

Grupo 1:

V.B: “Brincar é brinquedos”.

T.O: “É fazer coisas.”

V.P: “É andar de escorrega e na casinha.”

B.Z: “É subir a árvores.”

A.F: “É subir as árvores e depois descer e cair.”

C.O: “É fazer plasticina.”

V.B: “Brincar é fazer *Bayblades*.”

V.B: “Brincar é correr.”

T.O: “É correr”

A.F: “É fazer jogos.”

B.Z: “É andar no escorrega”

Grupo 2:

M.T: “Brincar é correr e saltar.”

L.O: “Brincar é quando vamos lá fora correr.”

M.T: “Eu brinco a cozinhar com os brinquedos da cozinha.”

L.E: “No ballet nós não brincamos, só dançamos.”

Cristiana: “Não brincam?”

L.E: “Não lá é para estar atenta, só se pode dançar.”

Digam-me lá quando é que vocês estão a brincar? (Pedir exemplos)

Grupo 1:

V.B: “Quando eu salto nas poças.”

V.P: “Eu brinco quando estou em casa.”

Cristiana: “Então e quando vão pintar, estão a brincar?”

V.P: “Não, estamos só a pintar com as pintas, não é brincar.”

T.O: “Eu brinco com carros.”

Cristiana: “Então e quando vão escrever o vosso nome nas produções, é brincar?”

V.P: “Não, os nomes é quando vamos trabalhar com a M.”

B.Z: “Quando eu estou na casinha e faço comida a fingir.”

A.F: “Eu brinco no triciclo.”

Cristiana. “E no team gym brincam?”

B.Z: “No team gym só corremos, não brincamos.”

Grupo 2:

L.E: “Quando eu estou a brincar aos lobos”

L.O: “Eu quando brinco ao *Stitch*”

M.T: “Quando corro no jardim e ando de triciclo.”

L.E: “Quando eu danço também estou a brincar.”

Cristiana: E quando vocês vão ler livros para a biblioteca.”

L.E.: “Não é brincar, temos de ficar sentados e ter cuidado com os livros.”

L.O: “O livro não é brinquedo.”

A.2. Como é que vocês se sentem quando estão a brincar?

Grupo 1:

V.P: “Eu fico com um sorriso”

V.B: “O meu fica triste mas só quando eu estou a fazer coisas que eu não quero fazer.” “Às vezes fico com o coração partido”

C.O: “Eu fico feliz”

B.Z: “Feliz”

T.O: “Fico muito feliz.”

A.F: “Eu fico com sorriso.”

Grupo 2:

L.E: “Feliz”

L.O: “Eu fico mesmo feliz.”

M.T: “Feliz e bem.”

A.3 Com quem gostam mais de brincar? Porquê?

Grupo 1:

V.B: “Eu gosto de brincar com o V.P. O Pereira é o meu melhor amigo e o Henrique também é” “Eu gosto de brincar com o V.P e também com o A.F.”

B.Z: “Eu gosto de brincar com a C.O, ele é mesmo minha amiga.”

A.F: “Gosto do T.O porque eu sou amigo dele.”

V.B: “Eu gosto do V.B mas é só porque eu gosto.”

T.O: “Eu gosto de brincar com o F.A porque ele é meu amigo.”

Grupo 2:

L.E: “Com os amigos porque agora eu estava a brincar com o G.O e a M.T e eu gosto mesmo.”

L.O: “Eu gosto de brincar com a L.E porque eu gosto.”

M.T: “Eu gosto de brincar no colégio.”

B1. Porque é que vocês gostam de brincar?

Grupo 1:

V.B: “Porque é uma coisa divertida.”

T.O: “Porque podemos brincar com as pulseiras.”

B.Z: “Eu gosto de brincar porque na brincadeira posso ficar zangado.”

V.P: “Eu posso brincar aos ninjas na brincadeira.”

C.O: “Eu gosto porque é a fingir e nós podemos fazer coisas a fingir.”

Grupo 2:

Não responderam

B2. Vocês têm tempo para brincar ou só brincam às vezes?

Grupo 1:

B.Z: “Só brincamos às vezes.”

T.O: “Eu concordo, só brinco às vezes.”

V.P: “Mas eu tenho muito tempo para brincar.”

V.B: “Eu brinco muito.”

A.F: “Eu brinco Cristiana.”

Grupo 2:

L.E: “Pouquinhas eu acho mas eu não queria mais tempo.”

L.O: “Só às vezes, poucas vezes

M.T: “Poucas.”

B3. Qual é a vossa brincadeira preferida?

Grupo 1:

V.P: “Brincar ao piolho.”

V.B: “Brincar ao mata piolhos.”

B.Z: “Brincar no jardim.”

T.O: “Brincar com os carros.”

C.O: “Cozinhar”

A.F: “Os carros.”

Grupo 2:

L.O: “Aos carros”

L.E: “As brincadeiras de ovos.”

M.T: “Uma brincadeira com a L.E

B5. Queriam estar a brincar agora? Porquê?

Grupo 1:

V.P: “Eu queria cozinhar.”

T.O: “Eu queria ir brincar no jardim e correr.”

V.B: “Eu queria ir para o campo agora brincar no triciclo para molhar as rodas com a água da chuva.”

A.F: “Eu queria brincar no campo com os amigos.”

B.Z: “Eu não queria brincar agora.”

Grupo 2:

L.E: “Sim, eu queria falar contigo, mas eu queria brincar porque eu gosto de correr.”

L.O: “Eu queria, porque eu gosto de ter tempo para brincar.”

M.T: “Sim, eu queria.”

Cl. Vocês têm muitos brinquedos na sala?

Grupo 1:

V.P: “Sim temos muitos”

T.O: “Eu acho que temos muitos na sala.”

B.Z: “Sim, nós temos muitos.”

Grupo 2:

L.E: “Sim, temos, temos,”

L.O: “Sim e também tenho em casa.”

M.T: “Temos muitos mesmo.”

C2. Quais é que são os vossos brinquedos preferidos na sala? E no jardim? Porquê?

Grupo 1:

V.B: “O meu é beyblade” “O triciclo no jardim porque gosto de ver as rodas molhadas.”

T.O: “O carro dos bombeiros.” “Eu gosto de todos porque eu posso brincar.”

V.P: “Os carros do cimento.” “Eu gosto das bolas para eu rodar.”

C.O: “Os bebés” “A mim é o arco porque eu gosto de ver rodar.”

A.F: “As roupas e as fraldas dos bebés.”

B.Z: “As coisas para cozinhar.” “No jardim é o triciclo”

Grupo 2:

L.O: “O meu é o *pikachu* aqui na sala e lá fora o triciclo e é porque eu gosto de brincar.” “Também gosto de motas.”

M.T: “O cesto da casinha.” “Lá fora triciclo.”

L.E: “Eu adoro o pinguim rosa e depois o triciclo lá no jardim porque dá para andar rápido.”

C3. Como é que os brinquedos veem aqui para a sala?

Grupo 1:

B.Z: “São os meninos das outras salas que trouxeram da casa deles.”

V.B: “Eu acho que eles vieram parar do céu, depois abrem a porta e entram ou então a M arruma.”

T.O: “Eu acho que eles chegam numa carrinha e os motoristas tiram para a sala.”

V.P: “Eu acho que é uma carrinha que traz os brinquedos e depois.”

A.F: “Eu acho que é o pai natal.”

C.O: “Os brinquedos vão lá para cima e depois a M vai lá buscar ou então vão os bombeiros.”

A.F: “O senhor António vai lá buscar acima.”

B.Z: “É os amigos que trazem.”

Grupo 2:

L.E: “As professoras trazem para a sala.”

L.O: “A M. vai às compras comprar.”

L.E: “Eu acho que a M. trouxe da sala dos 5 anos.”

M.T: “Foi a Martita.”

C4. Existe algum brinquedo que vocês gostavam muito de ter aqui na sala? Qual e porquê?

Grupo 1:

B.Z: “Eu queria ter uma máquina de gelados.”

C.O: “Eu queria ter uma Minnie de peluche.”

V.B: “Eu queria ter uma joaninha de verdade.”

T.O: “Uma carrinha de gelados.”

V.P: “Podia ser um carro para a garagem.”

A.F: “Eu queria gelados.”

Grupo 2:

L.O: “Eu queria uma câmara das fotos.”

L.E: “Eu queria um pinguim azul.”

M.T: “Nada.”

E no jardim?

Grupo 1:

V.B: “Mais água e tachos para cozinhar.”

V.P: “Jogos para jogar.”

B.Z: “Princesas.”

C.O: “Muitos triciclos.

T.O: “Não queria nada.”

Grupo 2:

L.O: “Uma mota do Shayse da patrulha pata.”

L.E: “Um castelo das princesas.”

M.T: “Sim, um castelo pequenino.”

D1. Os adultos gostam de brincar?

Grupo 1:

V.B: “Eu acho que sim, eles ficam felizes.”

Grupo 2:

L.E: “Não, eles não gostam muito, ficam cansados”

L.O: “Gostam muito, eles brincam e riem.”

M.T: “Gostam.”

D2. Quem são os adultos que brincam com vocês?

Grupo 1:

V.B: “Tu brincas.”

T.O: “A M”

C.O: “A minha mana”

A.F: “A Joaquina”

B.Z: “A M”

Grupo 2:

L.E: “O pai e a mãe”

L.O: “A mana.”

M.T: “A mãe”

D3. Quando eles estão a brincar o que é que eles gostam de fazer?

Grupo 1:

V.B: “Tu cozinhas”

V.P: “A M gosta da comer as comidas que eu faço.”

T.O: “A M brinca comigo às corridas.”

C.O: “A minha mãe gosta de brincar ao pé a saltar, mas eu não sei.”

A.F. “Eles gostam de ganhar.”

Grupo 2:

L.E: “Comigo eles brincam à canção do mar e às princesas.”

L.O: “Aos cães e aos gatos.”

M.T: “Brincar na cozinha.”

D4. Quem é o adulto com quem mais gostam de brincar?

Grupo 1:

V.B: “O meu pai.”

V.P: “Os pais.”

C.O: “A minha mãe.”

B.Z: “A mamã.”

A.F: “A M”

Grupo 2:

M.T: “A minha mamã.”

L.O: “A avó.”

L.E: “A mamã.”

D5. Como é que vocês acham que os adultos se sentem quando estão a brincar com vocês?

Grupo 1:

T.O: “Ficam mesmo contentes.”

V.B: “Ficam zangados quando não gostam da brincadeira, mas eu não mudo a brincadeira”

B.Z: “Eles sorriem.”

C.O: “Eles dão gargalhadas.”

Grupo 2:

L.E: “Eles sentem-se mesmo felizes e divertem-se”

L.O: “Eles ficam bem mas só brincam até às cinco e meia.”

M.T: “Eles sorriem.”

E1. Vocês gostam de brincar no jardim? Porquê?

Grupo 1:

V.P: “Gosto porque jogamos à Hakuna Matata e assim podemos brincar juntos.”

V.B: “Gosto de cozinhar com os amigos e depois vamos todos oferecer a todas as pessoas.”

Grupo 2:

M.T: “Sim, porque eu gosto muito de correr muito.”

L.E: “Eu adoro brincar aos lobos e correr porque assim o vento fica fresquinho na minha casa.”

L.O: “Brincar com todos, é giro.”

E2. Quando vão para o jardim brincar qual é a vossa brincadeira preferida? Porquê?

Grupo 1:

T.O: “Eu gosto de brincar na casinha.”

V.P: “Eu gosto de brincar no jardim todo.”

V.B: “Eu gosto de jogar à bola.”

A.F: “Brincar ao piolho.”

C.O: “Eu gosto de brincar com a minha mana e com as amigas dela.”

B.Z: “Eu gosto de brincar com a M.”

Grupo 2:

L.E: “Brincar aos lobos.”

L.O: “Brincar aos *pikachus*.”

M.T: “Eu adoro todas.”

E3. Vocês gostavam que o jardim tivesse mais brinquedos? Quais? Porquê?

Grupo 1:

V.P: “Uma bola porque eu queria jogar e Às vezes não há.”

T.O: “Peluches”

C.O: “Uma Minnie”

B.Z: “Uma máquina dos gelados para fazer comidas.”

T.O: “Uma carrinha de gelados.”

Grupo 2:

L.E: “Uma tartaruga, mas em peluche para nós brincarmos lá fora e não magoar.”

L.O: “Peluches, muitos peluches porque pode mandar ao ar e não estragar.”

M.T: “Não sei.”

E4. Quem é que brinca com vocês lá fora?

Grupo 1:

Todos: “A M”

V.B: “Tu”

B.Z: “Sim, tu brinca.”

Grupo 2:

L.E: "A M."

L.O: "A M."

ANEXO J. ANÁLISE CATEGORIAL
REFERENTE À CONCEÇÃO DO
BRINCAR DAS CRIANÇAS

|| '' | | ''

Tabela J1. Análise categorial dos dados recolhidos através das entrevistas nos grupos focais às crianças sobre a conceção do brincar.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
\ Brincar	Conceção do brincar	Brinquedos	“Brincar é brinquedos”.	5
			“Brincar é fazer <i>Bayblades</i> .”	
			“Eu brinco a cozinhar com os brinquedos da cozinha.”	
			“Eu brinco com carros.”	
			“Eu brinco no triciclo.”	
		Jogos	“É fazer jogos.”	1
		Atividade física	“Brincar é quando vamos lá fora correr.”	4
			“Brincar é correr.”	
			“É correr”	
		Exterior	“Brincar é correr e saltar.”	3
			“É andar de escorrega e na casinha.”	
			“Quando corro no jardim e ando de triciclo.”	
		Contacto com a natureza	“É andar no escorrega”	3
			“É subir a árvores.”	
			“É subir as árvores e depois descer e cair.”	
		Exploração sensorial	“Quando eu salto nas poças.”	1
“É fazer plasticina.”				
Espaço	“Eu brinco quando estou em casa.”	1		
Faz de conta	“Quando eu estou na casinha e faço comida a fingir.”	3		
	“Quando eu estou a brincar aos lobos”			
	“Eu quando brinco ao <i>Stitch</i> ”			

		Movimento Corporal	“Quando eu danço também estou a brincar.”	1
	Conceção do que não é brincar	Atividades de expressão plástica	Cristiana: “Então e quando vão pintar, estão a brincar?” V.P: “Não, estamos só a pintar com as pintas, não é brincar.”	1
		Atividades de leitura	Cristiana: E quando vocês vão ler livros para a biblioteca.” L.E.: “Não é brincar, temos de ficar sentados e ter cuidado com os livros.”	2
			“O livro não é brinquedo.”	
		Propostas de “trabalho”	Cristiana: “Então e quando vão escrever o vosso nome nas produções, é brincar?” V.P: “Não, os nomes é quando vamos trabalhar com a M.”	1
Perspetiva das crianças	Atividades desenvolvidas nas AEC’S	Ausência de oportunidade de brincar	L.E: “No ballet nós não brincamos, só dançamos.” Cristiana: “Não brincam?” L.E: “Não lá é para estar atenta, só se pode dançar.”	2
			Cristiana. “E no team gym brincam?” B.Z: “No team gym só corremos, não brincamos.”	
Total:				28

Tabela J2. Análise categorial dos dados recolhidos através da entrevista à educadora cooperante sobre a conceção do brincar.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
	Conceção do brincar	Solitário	“pode ser brincar sozinho”	1
		A pares	“pode ser brincar acompanhado”	1
		Prazeroso	“É alguma coisa que dá prazer”	1
		Imaginação	“pode dar asas à imaginação e à criatividade”	1
		Primeira infância	“brincar é uma coisa que acontece desde bebé”	2
			“diria que começam enquanto eles são bebés”	
		Interações	“sobretudo nas interações com o outro”	2
			“brincadeira no contacto com o outro”	
		Brincadeira	“depende se é uma brincadeira estruturada ou não”	4
			“depende do que é a brincadeira”	
			“brincadeiras mais simples”	
			“eles sabem que brincadeira é que cada pessoa faz”	
		Movimento corporal	“brincar é com o corpo”	1
		Faz de conta	“São coisas assim de esconde esconde”	1
		Rotinas	“brincar nas rotinas”	4
“brincar numa muda da fralda, por exemplo.”				
“faz parte do dia a dia deles”				

Brincar			“depois do lanche já sabem que é um momento de brincar.”		
		Provocação do adulto	“depende da provocação do adulto.” “dá muito para brincar com eles e fazer esta provocação de causa efeito”	2	
	Benefícios do brincar	Satisfação	“brincar tem de ser sempre uma atividade que é prazerosa.”	1	
		Ludicidade	“acaba por trazer felicidade e bem-estar à criança.”	1	
		Gestão de conflitos	“aqui também entra a questão da partilha”	3	
	“gerir conflitos” “isto é uma bola com as interações e a gestão”				
	Desvantagens de não brincar	Preocupações	“preocupa-me é quando eles não brincam”	2	
			“quando não sabem brincar, porque isso, às vezes, acontece”		
	Total:				27

ANEXO K. ANÁLISE CATEGORIAL
REFERENTE AO TIPO DE
BRINCADEIRAS NO JI

| | " | | | | "

Tabela K1. Análise categorial dos dados recolhidos através das entrevistas nos grupos focais às crianças sobre as suas brincadeiras de eleição.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Brincadeiras preferidas da sala do J. I	No exterior	Jogos	“brincar ao piolho”	4
			“brincar ao mata piolhos”	
			“brincar ao piolho na rua”	
			“Jogamos à Hakuna Matata e brincamos juntos”	
		Brincar livre	“brincar no jardim”	3
			“brincar no campo com os amigos”	
			“brincar no jardim todo”	
		Faz de conta	“cozinhar com os amigos e depois vamos oferecer a todas as pessoas”	4
			“gosto de brincar na casinha lá fora”	
			“brincar aos lobos”	
		Exploração	“gosto de ver as rodas molhadas do triciclo”	1
			Atividade Motora	“brincar no jardim e correr”
		“gosto das bolas para rodar”		
“a mim é o arco porque gosto de ver rodar”				
		“jogar à bola”		

			“eu gosto de correr”	
		Veículos	“o triciclo no jardim”	7
			“o triciclo para molhar as rodas com a água da chuva”	
			“é o triciclo”	
			“o triciclo porque gosto de brincar”	
			“gosto das motas”	
			“os triciclos”	
	“triciclo lá no jardim porque dá para andar rápido”			
	Sala atividades	Construções/exploração	“com os carros”	7
			“os carros”	
			“o meu é o <i>beyblade</i> ”	
			“o carro dos bombeiros”	
			“carros de cimento”	
			“o meu é o <i>pikachu</i> ”	
“eu adoro o pinguim rosa”				
Faz de conta	“cozinhar na nossa cozinha”	7		
	“brincadeiras de ovos”			

			“cozinhar”	
			“as roupas e as fraldas dos bebés”	
			“os bebés”	
			“coisas para cozinhar”	
			“brincar com o cesto da cozinha”	
		Pares	“uma brincadeira com a L.E”	2
			“Eu gosto de brincar com a M”	
Total:				40

Tabela K2. Análise categorial dos dados recolhidos através da entrevista à educadora cooperante sobre as brincadeiras e formas de brincar na sala do J.I.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Brincar numa sala de J.I	Preferências	Faz de conta	“sobretudo na área da dramatização”	5
			“dão continuidade a essa fantasia”	
			“há outro grupo que é mais de cuidar dos bebés”	
			“fantasiarem-se”	
			“na área da dramatização”	
			“um grupo vai para a casinha”	
		Construções	“há um grupo que é muito construções”	4
			“sobretudo com os cubos de encaixe”	
			“criarem objetos”	
			“nas construções claramente”	
		Jardim	“como no jardim brincam”	5
			“no jardim trazem-me alguma coisa e contam-me que estão a cozinhar”	
			“no jardim existe muita brincadeira”	
			“brincam com pauzinhos e folhas”	
			“fazem mais cozinhados no jardim	

		Atividades motoras	“há outro grupo que é muitos mais corridas e triciclos”	2
			“tenho um grupo que é de triciclos”	
		Estrutura organizacional	“eles fazem de tudo uma brincadeira”	1
		Interação social	“eles normalmente estão o grupinho deles e depois naturalmente vão aceitando outros na brincadeira”	1
	Visão Global	Valorização	“acho que é um grupo que já sabe brincar”	4
			“quando os conheci já sabiam brincar”	
			“tem muita imaginação”	
			“são muito criativos”	
		Rotina	“todos os dias no plano do dia entra brincar”	4
			“brincar faz mesmo parte do plano do dia”	
			“brincar faz parte do nosso dia a dia”	
			“aparece diariamente no plano do dia”	
		Emoções	“sentem-se contentes, não sei outra palavras, adoram”	1
		Total:		

Tabela K3. Registro do número de brincadeiras, de acordo com a escala *POS*, obtidos a partir dos dados recolhidos nos registros de observação.

Nível Social	Nível Cognitivo	Nº de Ocorrências
Brincadeiras em paralelo	Funcional	0
	Jogo	2
	Faz de Conta	13
	Exploratório	0
	Construtivo	8
Brincadeiras solitárias	Funcional	0
	JogoC semCo sem	0
	Faz de Conta	0
	Exploratório	0
	Construtivo	2
Brincadeiras em grupo	Funcional	0
	Jogo	5
	Faz de Conta	5
	Exploratório	0
	Construtivo	3

ANEXO L. ANÁLISE CATEGORIAL
REFERENTE À BRINCADEIRA
ENTRE PARES

| | " | | | "

Tabela L1. Análise categorial dos dados recolhidos através das entrevistas nos grupos focais às crianças sobre os pares de brincadeira.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Brincar- “pares de brincadeira”	Adultos	Familiares	“O pai e a mãe”	9
			“A mãe”	
			“O meu pai”	
			“Os pais”	
			“A minha mãe”	
			“A mamã”	
			“A minha mamã”	
			“A avó”	
		“A mamã”	6	
		“A M”		
		“A M.”		
		“A M”		
		“A M”		
	“A M”			
	Outras salas do J.I	“A Joaquina”	1	
	Estagiária	“és tu”	2	
		“tu”		
Pares	Familiares	“A minha mana”	2	
		“A mana”		
	Da mesma sala	“com o V.P”	9	

			“o F.A também”	
			“também gosto do A.F.”	
			“com a C.O”	
			“gosto do T.O”	
			“gosto do V.B”	
			“brincar com o F.A”	
			“com os amigos”	
			“brincar com a L.E”	
	Outras salas do J. I	“A minha mana e com as amigas dela”	1	
Total:				30

Tabela L2. Análise categorial dos dados recolhidos através da entrevista à educadora cooperante sobre o papel do educador de infância nos momentos de brincadeira.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Brincar- “pares de brincadeira”	Papel do Educador de Infância	Participação	“preocupe-me mais em fazer parte da brincadeira”	3
			“são eles que me chamam para a brincadeira”	
			“são eles que me chamam para a brincadeira”	
		Observação	“fico a observar e vejo se tenho que intervir ou não”	1
		Criar vínculos	“é uma forma de chegar a eles, criar relações”	3
			“saber o que é que cada um gosta”	
			“que tipo de brincadeiras é que funciona para cada um deles”	
		Organização dos espaços e materiais	“mais importante que as áreas da sala são os materiais”	5
			“na sala a responsabilidade é minha”	
			“quando trouxe matrioskas para a área da matemática, a área da matemática de repente estava sempre a ser procurada”	
“trouxe bebés para a dramatização voltou tudo para a dramatização”				

			“tem muito a ver com o nosso papel de ver se as áreas que não estão a ser procuradas o que é que podemos fazer”	
		Diferenciação pedagógica	“pode dar trabalho, a gestão de conflitos”	1
		Adulto como modelo	“têm um papel muito importante, porque tanto podem valorizar a brincadeira como destruir a brincadeira”	1
		Valorização	“valoriza-se e dá-se espaço para que a criança explore à sua maneira”	1
		Estímulo	“dando um ou outro <i>imput</i> ”	1
Total:				16

ANEXO M. ANÁLISE REFERENTE ÀS
POTENCIALIDADES DO ESPAÇO
EXTERIOR

| | " | | " | |

Tabela M1. Número de registos de brincadeiras no interior e exterior com e sem recurso a brinquedos, obtidos através dos registos de observação.

Espaço	Brinquedos	Nº de ocorrências
Exterior	Com brinquedos	5
	Sem brinquedos	33
Interior (sala)	Com brinquedos	37
	Sem brinquedos	1

Tabela M2. Listagem dos brinquedos do espaço exterior obtida a partir dos registos de observação.

Material dos brinquedos	Espaço	Identificação do brinquedo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Brinquedos de madeira	Exterior	Mikado grande (tamanho exterior)	0	0
		Cozinha paletes	3	7,89%
Brinquedos de metal/alumínio		Triciclos	16	42,11%
Brinquedos de plástico		Bolas de futebol	2	5,26%
		Arcos	2	5,26%
		Carros	11	28,95%
		Recipientes variados	4	10,53%
Brinquedos cartão		Jogos de tabuleiro	0	0
Total:			38	100%

ANEXO N. EXEMPLO DE UMA
REFLEXÃO SEMANAL RELATIVA AO
BRINCAR

| | " | | " |

Semana de 28 a 02 de dezembro de 2022

Nesta que é a 7ª reflexão semanal vou centrar a minha análise em torno da importância do brincar. A escolha desta questão, prende-se com o facto de esta ser a temática central da minha investigação e também devido ao facto de, ao longo desta semana, ter podido brincar durante um maior período de tempo com todas as crianças da sala, algo que ainda não tinha feito frequência desde que se iniciou a PPS II.

Desde 1990, Portugal ratificou a convenção dos direitos da criança, assumindo a partir desse momento o brincar como direito da criança. (ONU, 1989). O brincar caracteriza-se como uma “atividade natural da iniciativa da criança”, abandonando a ideia redutora do brincar “como de a criança estar ocupada ou entretida” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10). O brincar deve, assim, surgir na vida das crianças de forma natural e livre, dado que a “escolha livre” vai beneficiar questões sociais, emocionais e fisiológicas e permitir à criança realizar descoberta sobre si e sobre o que a rodeia. (Goldstein, 2012)

Não obstante, é ainda importante que o educador tenha a perspetiva do brincar na educação pré-escolar como forma holística de aprender, que permite à criança desenvolver-se em todas as áreas, de forma transversal. É fulcral que na sua prática pedagógica, o educador assuma o brincar como central na vida do grupo, dado que,

Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (Silva et al,2016, p.11)

Tendo em conta as ideias acima referidas, considero que, para além do educador assumir na sua ação pedagógica o brincar como algo “central” é também essencial que se envolva nas brincadeiras, que crie espaços apropriados às mesmas e também, que disponibilize materiais de qualidade. A existência de todos os elementos é fulcral para o sucesso da brincadeira e para o desenvolvimento da criança, uma vez que,

With supportive adults, adequate play space, and an assortment of play materials, children stand the best chance of becoming healthy, happy, productive members of society (...) Play is the lens through which children experience their world, and the world of others (Goldstein, 2012, p. 5).

“Se o educador tem um papel tão essencial no brincar das crianças no pré-escolar, porque razão os educadores brincam cada vez menos com as crianças?”; “Se o brincar assume um papel tão preponderante no desenvolvimento das crianças porque razão as propostas de carácter maioritariamente pedagógico continuam a assumir um papel de maior importância?”

Para responder a estes dois pensamentos considero que se torna emergente cada educador ter antes demais, tempo para estar. Para compreender a importância que a dimensão do brincar assume na primeira infância é necessário que o educador seja um observador atento do que se passa na sala, que esteja predisposto a ver os comportamentos das crianças e as suas interações, que assuma uma atitude responsiva face ao que os seus olhos analisam, respeitando, no entanto, os interesses e características individuais do grupo de crianças. (Portugal, 2000)

Ao fazer uma observação atenta, será visível que nas brincadeiras estabelecidas entre os pares, as crianças estão de facto a desenvolverem-se e a aprender sobre o mundo que as rodeia, não tendo, no entanto, que ser visível uma aquisição imediata de competências. O brincar fornece a cada criança um conjunto de ferramentas invisíveis que lhe permite desenvolver-se e crescer emocional e cognitivamente.

Goldstein (2012) perspectiva que, para além das questões apresentadas anteriormente, a organização do espaço é também ela determinante no decorrer das brincadeiras das crianças e Hohmann e Weikart (2011) acrescentam que a organização do espaço pode mesmo assumir uma posição de promotor ou de inibidor das aprendizagens, cabendo, por isso, ao educador criar desafios constantes.

Neste sentido, torna-se pertinente aludir à organização do espaço enquanto fator determinante das brincadeiras das crianças, uma vez que o espaço se prevê idealmente enquanto promotor e não inibidor de aprendizagens. Desta forma, considero que o educador deve criar um espaço com desafios constantes para a criança, permitindo-lhe “fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à

vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 162).

Em suma, perspetivo que é importar abandonar a ideia do brincar como algo redutor, que serve e surge com a função de ocupar as crianças e abraçar esta dimensão como uma ação natural da criança, que lhe permite compreender o mundo que a rodeia. O brincar não deve ser visto como algo facultativo, mas sim como um direito da criança, que não deve em momento algum ser negligenciado. As aprendizagens significativas inerentes ao brincar são também essenciais ao desenvolvimento da criança por lhe permitirem “experimentar, reinventar e construir”, (Azevedo, 2015).

Apesar de refletir sobre a importância que esta dimensão assume na vida de cada criança e ter consciência dos benefícios da mesma na sua vida, não consigo ainda ter momentos de qualidade para brincar no verdadeiro sentido da palavra, estar e observar as interações do grupo.