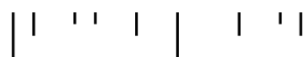



◊ BRINCAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:  
AS INTERAÇÕES E AS PREFERÊNCIAS DAS  
CRIANÇAS NAS SUAS BRINCADEIRAS

Liliana Andreia dos Santos Ferreira dos Reis

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

2019-2020





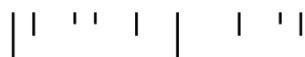
◊ BRINCAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:  
AS INTERAÇÕES E AS PREFERÊNCIAS DAS  
CRIANÇAS NAS SUAS BRINCADEIRAS

Liliana Andreia dos Santos Ferreira dos Reis

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

Orientador: Professora Doutora Dalila Lino

2019-2020



## AGRADECIMENTOS

No decorrer deste percurso foi fundamental a presença de certas pessoas, por isso, quero agradecer...

...ao meu filho, Pedro, porque crescemos juntos nos momentos de brincar, e ainda assim brincámos menos do que era suposto. Obrigada por seres tão paciente comigo e encheres-me o coração com sorrisos, abraços e beijinhos a toda a hora. Adoro-te!

...ao meu marido, Renato, por toda a dedicação, compreensão e amor para comigo, e para com o nosso filho. Por proporcionar-me esta oportunidade que tanto desejo. O mais importante foi sem dúvida a tua presença.

...à minha mãe, Isita, por tudo o que me ensinou e ensina, pela oportunidade que me deu e dá, de seguir os meus sonhos e pela sua presente e constante ajuda à nossa família a todos os níveis.

...à restante família, que apesar de longe, estão mais perto do que imaginam.

...ao Ayrton e D. Nina, pelo café, brincadeiras e gargalhadas diárias.

...às minhas colegas de turma do mestrado pelas partilhas, palavras de força e apoio em todos momentos que partilhamos e estivemos juntas.

...à minha colega Sara, porque os altos e baixos deste longo percurso foram vividos em conjunto. Obrigada pelo apoio, pela força e por cada palavra de conforto.

...à minha colega e amiga Raquel, um obrigado especial, pela força, inspiração, partilhas e companheirismo. Sem ti não era mesma coisa.

...à minha colega e amiga Marta, por cada palavra de confiança e conforto. Obrigada por seres a amiga de todos os momentos que partilhamos.

...à minha professora e orientadora de estágio, Dalila Lino, por tudo o que me ensinou, pelas palavras sábias com que me guiou e por todo o apoio e dedicação.

...à equipa educativa do estabelecimento educativo que me acolheu e por todo o apoio prestado.

...às crianças da sala e às suas famílias pela oportunidade de participação nas suas vidas e por me ensinarem a ser melhor pessoa e melhor profissional.

...ao corpo docente da EseLx, em especial à professora Carla Rocha.

...à equipa de Securitas da EseLx, sempre presente e atenta.

A todos sem exceção, o meu Muito Obrigada!

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo dar a conhecer as etapas das experiências durante as quais pude adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação de infância.

Este está organizado por capítulos de acordo com a temática e relevância, sendo os mesmos identificados por números. Desta forma, apresento tanto a dimensão reflexiva como a investigativa, sem esquecer a reflexiva sobre a prática pedagógica vivida enquanto futura profissional de educação.

Assim, inicialmente apresento o contexto educativo, da qual fazem parte o contexto e os intervenientes do mesmo, em seguida surge a dimensão reflexiva da intervenção em jardim-de-infância, que se refere às minhas intenções pedagógicas e posterior avaliação das mesmas. Depois surge a apresentação do estudo, onde pretendo analisar as brincadeiras das crianças em contexto de educação de infância, sendo que, a principal abordagem são os tipos de brincadeiras e as interações das crianças durante o brincar. Desta forma, pretendo conhecer as brincadeiras das crianças nos tempos que lhes são dados para brincar e quais são as interações que resultam dessas brincadeiras, tendo sido dinamizada uma revisão de literatura especializada sobre o tema, que me permitiu compreender melhor as brincadeiras das crianças. De seguida, são apresentados os resultados do estudo que indicam que as crianças interagem entre elas consoante as brincadeiras em que se envolvem e fazem-no essencialmente no âmbito do faz-de-conta, embora brinquem também de outras formas.

Numa fase posterior, apresento uma reflexão sobre as minhas aprendizagens e a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância, tendo para isso, como foco, todo o processo académico teórico e prático vivido até aqui.

**Palavras-Chave: educação de infância; brincadeiras; faz-de-conta; interação social;**

## **ABSTRACT**

This report was prepared within the scope of the master's degree in Pre-School Education and aims to make known the stages of the experiences during which I was able to acquire theoretical and practical knowledge about childhood education.

This is organized by chapters according to the theme and relevance, being identified by numbers. In this way, I present both the reflective and the investigative dimension, without forgetting the reflective on the pedagogical practice lived as a future education professional.

Thus, initially I present the educational context, of which the context and its participants are part, then comes the reflexive dimension of the intervention in kindergarten, which refers to my pedagogical intentions and their subsequent evaluation. Then comes the presentation of the study, where I intend to analyze children's play in the context of early childhood education, and the main approach is the types of play and children's interactions during play. In this way, I intend to know the children's games in the times they are given to play and what are the interactions that result from these games, for which a specialized literature review on the theme was promoted, which allowed me to better understand the children's games. Finally, there follows the presentation of the results of the study, which indicate that children interact with each other depending on the games in which they engage and do so essentially within the scope of make-believe, although they also play in other ways.

At a later stage, I present a reflection on my learning and the construction of my professional identity as a future kindergarten teacher, having as a focus, all the theoretical and practical academic process lived up to now.

**Keywords:** childhood education; playing; pretended play; social interaction

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
2.1. Meio	4
2.2. Contexto socioeducativo	4
2.3. Equipa educativa	6
2.4. Ambiente educativo	7
2.5. Famílias	10
2.6. Crianças	11
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	13
3.1. Intenções para a ação	14
3.1.1. Intenções para com as crianças	14
3.1.2. Intenções para com as famílias	20
3.1.3. Intenções para com a equipa educativa	22
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	24
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	25
4.2. Revisão da literatura	26
4.2.1. A importância e os benefícios do brincar para as crianças	28
4.2.2. O brincar e o jogar das crianças	31
4.2.3. As interações sociais e as vivências das crianças nas suas brincadeiras	34
4.2.4. O papel do adulto nas brincadeiras das crianças	36
4.3. Roteiro metodológico e ético	39
4.4. Apresentação e discussão dos resultados	42
4.4.1. Apresentação e análise dos dados	43
4.4.1.1. Registos de observação das brincadeiras das crianças	43
4.4.1.2. Entrevista às crianças	47
4.4.1.3. Entrevista à equipa educativa	49
4.4.1.4. Inquéritos por questionário aos pais	51
4.4.2. Discussão dos resultados	53
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	54

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura1: Organigrama da instituição. Fonte: Projeto Curricular do Estabelecimento Educativo 2018/2019-----	6
Figura 2: Planta da Sala. Fonte: Projeto Curricular de Grupo 2018/2019 -----	8

## INDICE DE TABELAS

Tabela 1-Rotina diária da sala. -----	10
Tabela 2-Análise de conteúdo dos registos de observação das brincadeiras das crianças-----	44
Tabela 3-Análise de conteúdo do brincar simbólico -----	45
Tabela 4-Análise de conteúdo das entrevistas às crianças -----	47
Tabela 5-Análise de conteúdo das entrevistas à equipa educativa -----	49
Tabela 6-Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos pais -----	51

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAE – Ajudante de Ação Educativa  
AEC – Atividades Extracurriculares  
EC – Educadora Cooperante  
EI – Educadora de Infância  
EE – Equipa Educativa  
EEs – Educadora Estagiária  
EPE – Educação Pré-Escolar  
IPSS – Instituto Particular Solidariedade Social  
JI – Jardim de Infância  
ME – Ministério da Educação  
MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar  
MTSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social  
PCEE – Projeto Curricular do Estabelecimento Educativo  
PCG – Plano Curricular de Grupo  
PPS I – Prática Profissional Supervisionada I  
PPS II – Prática Profissional Supervisionada II  
1CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico  
PCI – Projeto Curricular da Instituição

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) e focaliza a sua atenção na Prática Profissional Supervisionada – módulo II (PPS II), em contexto jardim-de-infância (JI). A PPS II teve lugar num estabelecimento educativo que se situa na zona do centro histórico da cidade de Lisboa, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

O presente relatório intitula-se: “o brincar na educação pré-escolar: as interações e as preferências das crianças nas suas brincadeiras” e tem como objeto de estudo as brincadeiras das crianças e as interações que daí resultam.

A elaboração deste relatório pretende espelhar e analisar a caminhada que percorri durante da PPS II. Para isso, o mesmo encontra-se dividido por capítulos a fim de facilitar a leitura e organização do documento.

Assim, o primeiro capítulo é a introdução, o segundo diz respeito à caracterização do contexto socioeducativo, da qual fazem parte o contexto e os intervenientes da mesma, o terceiro engloba uma análise reflexiva da intervenção em JI, no qual são apresentadas as minhas intenções pedagógicas e um olhar fundamentado sobre essas intenções, e o quarto diz respeito à investigação e integra: (i) a identificação da problemática, que se prende com as brincadeiras e as interações das crianças, (ii) a revisão da literatura especializada de acordo com o tema que escolhi, as brincadeiras e as interações das crianças, (iii) a apresentação do roteiro metodológico, que segue os trâmites de um estudo de caso, através do uso de técnicas e métodos diversificados, respeitando os pressupostos éticos de respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados, durante o trabalho investigativo e finalmente, (iv) a apresentação e discussão dos resultados, na qual apresento os resultados e as conclusões do estudo de caso que desenvolvi.

Finalmente, no quinto capítulo, faço referência às minhas aprendizagens e à construção da minha identidade profissional focando-me em todo o processo académico, inclusive a Prática Pedagógica Profissional I (PPS I). Para terminar serão apresentadas as considerações finais no sexto capítulo.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

A caracterização do contexto socioeducativo no qual pude realizar a PPS II irá ser apresentada da seguinte forma: (i) apresentação do meio, (ii) do ambiente educativo, (iii) da equipa educativa, (iv) das famílias e do (v) grupo de crianças.

## **2.1. Meio**

O estabelecimento educativo onde realizei a PPS II pertence a um grupo de seis estabelecimentos educativos que compõem a “organização-mãe”. Assim, “organização-mãe” refere-se ao conjunto dos seis estabelecimentos, a sede, e estabelecimento educativo, refere-se ao local onde realizei a PPS II.

O estabelecimento educativo em questão localiza-se na zona do centro histórico da cidade de Lisboa, está inserida num meio residencial, rodeada por pontos de acessibilidade, nomeadamente, ao nível do pequeno comércio, do estacionamento e dos transportes públicos.

As ofertas sociais que a organização disponibiliza são: (i) habitação social, (ii) lares de apoio a idosos e deficientes e (iii) apoio à infância, nas respostas sociais, creche a partir dos 4 meses e JI. No que diz respeito ao estabelecimento educativo este disponibiliza as valências de creche para crianças a partir dos 12 meses e JI.

Este estabelecimento educativo preconiza uma relação ativa de interação com o meio envolvente, o que faz com que haja um grande trabalho de envolvimento com os parceiros diretos da comunidade. Por exemplo: (i) a relação entre seniores e as crianças na promoção de momentos de partilha, nomeadamente, visitas dos idosos ao estabelecimento educativo e vice-versa numa partilha de histórias, canções em épocas festivas, como por exemplo, no São Martinho, (ii) a participação no processo de transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), (iii) o desenvolvimento de projetos com a biblioteca local, (iv) as parcerias com a junta de freguesia local e (v) a colaboração com uma escola profissional local, entre outros.

## **2.2. Contexto socioeducativo**

Este estabelecimento educativo caracteriza-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e foi fundada em 1834. No entanto, esta sofreu alterações na sua designação jurídica, em primeiro lugar com a mudança do sistema educativo português, que por isso deixou de ter ensino primário, e mais tarde com o alargamento

e expansão para a ação social deixando de prestar serviços, exclusivamente, com a infância. (Projeto Curricular do Estabelecimento Educativo (PCEE), 2018/2019).

Relativamente, à dimensão organizacional e jurídica este estabelecimento educativo caracteriza-se por ser uma IPSS, na qual a valência creche se insere no âmbito de competência do Ministério do Trabalho e Segurança Social (MTSS), e a valência de JI, cuja tutela corresponde ao Ministério da Educação (ME). Este aspeto jurídico também se verifica na organização em questão, pois, as valências são financiadas, anualmente, por número de criança. (PCEE, 2018/2019).

As ofertas educativas de que este estabelecimento educativo dispõe são: (i) creche a partir dos 12 meses e (ii) JI (Projeto Curricular da Instituição (PCI), 2018/2019) organizado em seis grupos de acordo com as valências e idades das crianças, o que equivale a três grupos por valência, albergando aproximadamente 117 crianças.

De acordo com o PCEE 2018/2019, este estabelecimento educativo tem como missão: (i) o apoio a crianças e jovens (ii) o apoio à integração social e comunitária (iii) a proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meio de subsistência ou de capacidade para o trabalho (iv) a promoção e proteção de saúde, nomeadamente, através de prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação (v) a promoção da educação e da formação profissional (vi) a resolução de problemas habitacionais, nomeadamente a habitação protegida para idosos e outros estratos de população vulnerável (vii) a promoção de iniciativas de carácter cultural (viii) a promoção de ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa e (ix) a concessão de bolsas e subsídios.

O estabelecimento educativo tem valores que incidem na transparência das relações com colaboradores, famílias e entidades, no rigor da atuação, na qualidade dos serviços prestados, e respetiva eficiência utilizando os meios disponíveis e adequados existentes no mercado de forma a dar resposta à pessoa desfavorecida e em situação de necessidade de apoio social. (PCEE, 2018/2019).

Relativamente, aos objetivos estes passam por: (i) estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, (ii) contribuir para a estabilidade e segurança afetiva das crianças, (iii) favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança, (iv) desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade, (v) fomentar a integração da

criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade, (vi) desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança e estimular a atividade lúdica, (vii) incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva e (viii) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. (Regulamento Interno do Serviço de Infância da Resposta Social de jardim-de-infância, 2016).

### 2.3. Equipa educativa

O estabelecimento educativo conta com a presença diária de profissionais que atuam no sentido de fazer valer tudo aquilo que a entidade defende, respeitando e dando valor ao desenvolvimento integral das crianças que a frequentam diariamente.

Assim, o corpo docente é constituído por uma diretora técnica, três educadoras de Infância (EI) da valência de creche, três EI da valência de JI, e os professores das Atividades Extracurriculares (AEC). No que diz respeito ao corpo não docente este é constituído por seis ajudantes de ação educativa (AAE), uma em cada sala de contexto, duas colaboradoras na área da cozinha, e duas colaboradoras responsáveis pela higiene e limpeza da instituição, como é possível verificar no organigrama do estabelecimento educativo em causa, representado na figura 1.

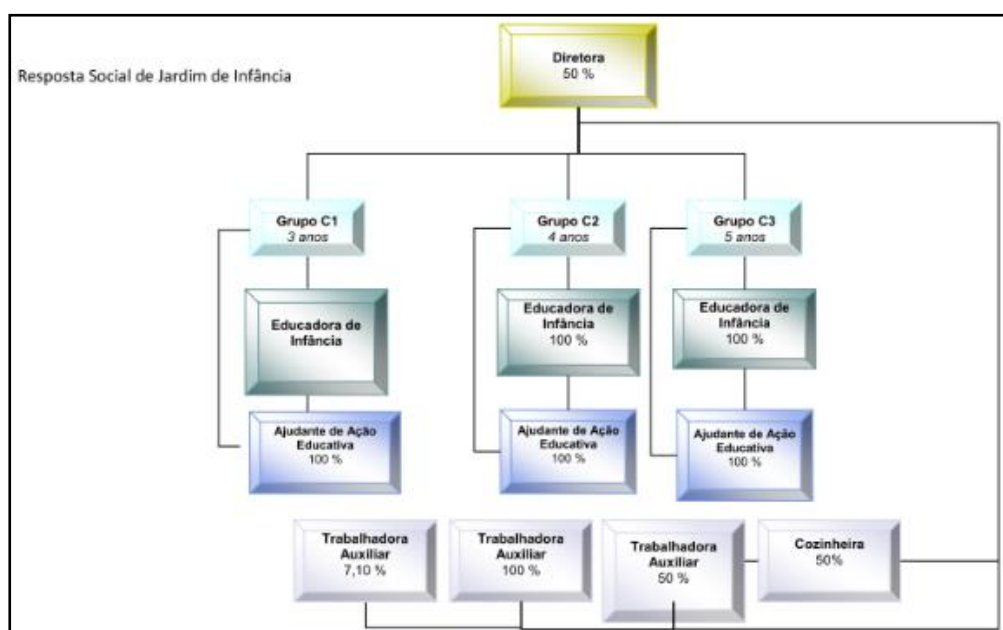


Figura1: Organigrama da instituição. Fonte: Projeto Curricular do Estabelecimento Educativo 2018/2019

A diretora do estabelecimento educativo é também a diretora técnica do mesmo, e possui uma licenciatura em educação de infância e frequentou, posteriormente, formações temáticas e de outros níveis. Este cargo implica funções do tipo: (i) gestão de recursos e das instalações, (ii) recrutamento de educadoras, ajudantes, trabalhadoras auxiliares ou cozinheiras, (iii) serviços de diretora técnica e (iv) serviço de diretora pedagógica.

Relativamente, à educadora cooperante (EC) que orientou a PPS II é mestre e conta com aproximadamente 19 anos de serviço, a sua maioria neste estabelecimento de ensino. A auxiliar da ação educativa (AAE) é formada ao nível do ensino secundário e conhece muito bem o grupo, pois, acompanha-o há pelo menos 3 anos, e dá primazia a tarefas nas quais as crianças possam participar. Ambas desenvolvem um trabalho de parceria e harmonia que possibilita o desenvolvimento e o estímulo dado às crianças, sabendo, no entanto, respeitar as diferenças entre si.

## **2.4. Ambiente educativo**

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), as aprendizagens contextualizam-se nas vivências das crianças relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada uma delas, mas também nas experiências relacionais proporcionadas. Desta forma, o “processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). Por isso, a organização de um ambiente educativo deve incluir as dimensões: grupo, espaço e tempo, que se tornam determinantes para que a criança possa escolher, fazer e aprender. O EI deve ter em consideração estas dimensões na hora de planificar as suas intencionalidades para o grupo de crianças.

A organização do espaço é relatada por Portugal (2012) como algo que está organizado para criar ou fazer acontecer algo. Neste sentido, a forma como está organizado pode “promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e potenciar a autonomia” (p. 8) de forma a permitir que o desenvolvimento holístico da criança aconteça de forma natural e segura. Para isso, o grupo de crianças deve estar desperto a novas explorações, pois, “as crianças exploram e brincam com materiais durante o tempo de grupo em grande parte da

mesma forma que o fazem durante o tempo de escolha livre” (Post & Hohmann, 2011, p. 281), e ao sentirem segurança, essas explorações darão à criança novas ferramentas para a sua evolução e desenvolvimento.

Desta forma, os espaços e lugares devem estar acessíveis, livres e bem organizados, para que, as crianças possam circular por um espaço que é seu e adaptar-se à forma como este está organizado. No entanto, a planta da sala, apresentada na figura 2, não é e não deve ser estanque, pois, podem ocorrer mudanças de acordo com os interesses e as vontades das crianças.

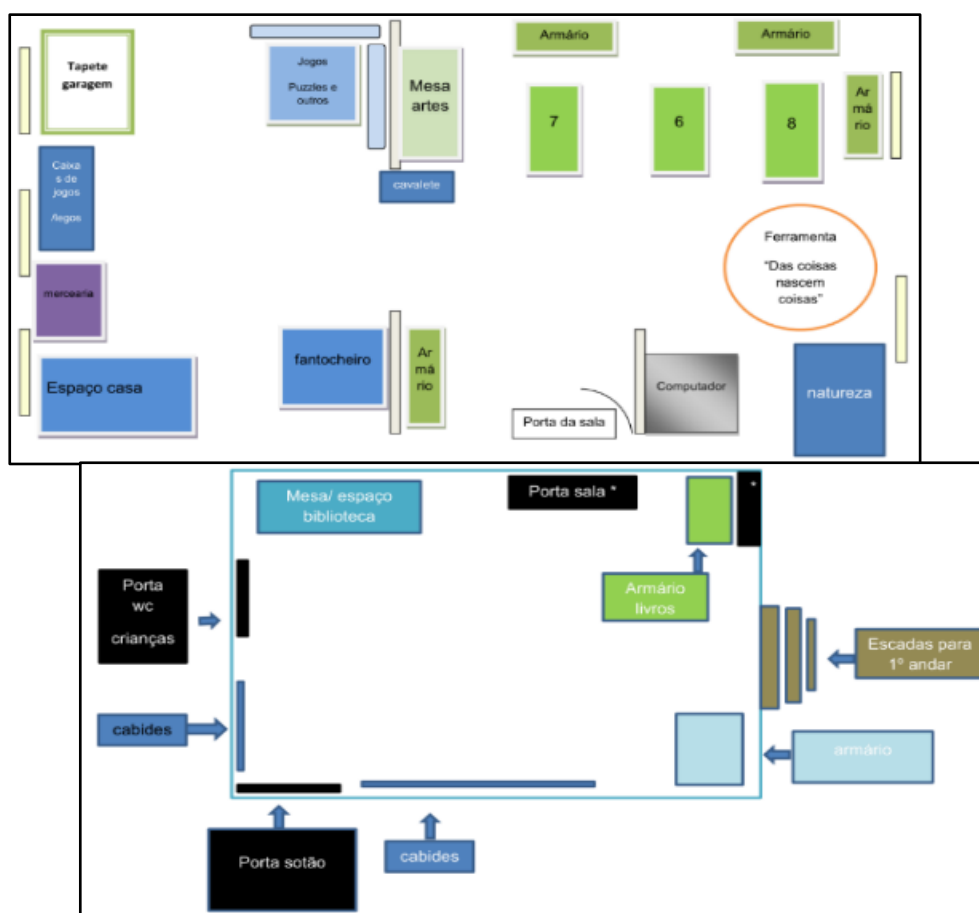


Figura 2: Planta da Sala. Fonte: Projeto Curricular de Grupo 2018/2019

Como se pode observar na figura 2, a sala do grupo dos 4/5 anos é composta por duas salas, uma mais pequena e outra maior, sendo que a mais pequena é onde se encontram os cabides, a casa de banho das crianças, o sótão e a biblioteca e a maior é a sala de atividades. Os números 6, 7 e 8 representam o local das mesas e das cadeiras onde as crianças desenvolvem as atividades. Esta forma de organizar o ambiente educativo permite que haja espaço livre para a criança circular decidindo que atividade quer realizar e ao mesmo tempo favorece momentos de brincadeira, como dançar ballet

ou reproduzir passos de dança que as crianças veem no computador, já que, gostam muito de dançar, especialmente as raparigas, e como algumas frequentam o ballet, reproduzem os passos novos que aprenderam vendo no computador filmes de dança.

Assim, de acordo com o espaço que têm, as crianças adaptam as suas brincadeiras e atividades escolhendo os materiais e objetos que precisam para brincar de acordo com o espaço disponível e a localização dos mesmos.

Neste sentido, o EI ao organizar o espaço deve oferecer às crianças materiais diversificados, apelativos e interessantes, dando oportunidade para “as crianças explorarem as propriedades dos materiais e experimentarem acções.” (Post & Hohmann, 2011, p. 284) de forma a tornar-se responsivo a todos os intervenientes dando resposta às necessidades de cada um. Uma vez que se considera que as crianças brincam com coisas diferentes em diferentes momentos do dia, os materiais e os locais onde estes se encontram devem ser de fácil acesso, e proporcionar mais momentos de brincadeira às crianças.

Por isso, os contextos e os materiais devem promover aprendizagens significativas, mas também, alegria, gosto de estar no JI e vontade de brincar, ao mesmo tempo que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar grande parte do seu tempo. (Plano Curricular de Grupo (PCG, 2018/2019)). Assim, a diversidade dos materiais, nomeadamente, os disfarces, que estão no local “espaço casa”, animais de plástico, legos, e carrinhos que estão no “espaço de jogo/legos” e jogos de madeira, jogos de encaixe e puzzles que estão no espaço “jogos, puzzles e outros”, tornam o dia a dia das crianças mais apelativo e desafiador, pois, as crianças, sabem que vão encontrar materiais diferentes com os quais podem brincar com as outras crianças promovendo igualmente a interação entre as próprias crianças.

No âmbito da organização de tempo há uma “distribuição flexível embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27). Os dias têm uma sequência repetitiva que levam a uma rotina pedagógica intencionalmente planeada pelo EI, e que aos poucos se torna conhecida das crianças. Desta forma, as crianças começam a considerar referências temporais que são importantes para a compreensão da passagem do tempo. Por isso, ao fazê-lo “elas relacionam os intervalos de tempo e a passagem do tempo a acontecimentos, lugares e sentimentos que lhes são familiares.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 769), por isso, o seu dia a dia é levado com mais tranquilidade, conforme apresentado na tabela B2 do anexo B, quando uma criança se refere à terça-feira como

o dia da ginástica, dizendo-me “hoje é dia de ginástica, é terça-feira.” (Notas de Campo 2 – 9 de outubro de 2018).

O dia a dia na sala de atividades, apresentada em seguida na tabela 1, é por isso, organizada de forma a manter uma rotina coerente e significativa para as crianças, a qual procurei seguir e igualar, pois, os momentos da rotina são importantes para as crianças e para a sua percepção de presente, passado e futuro.

*Tabela 1*

*Rotina diária da sala.*

Horário	Descrição
08:00h – 09:00h	CAF - Atividades socioeducativas
09:00h – 12:15h	Componente Letiva
12:15h – 13:00h	Almoço
13:00h – 13:30h	CAF - Atividades socioeducativas
13:30h – 16:00h	Componente Letiva
16:00h – 16:30h	Lanche
16:30h – 19:00h	CAF - Atividades socioeducativas

*Nota.* Adaptado do Projeto Curricular de Grupo 2018/2019.

Além da tabela 1, existe também uma planificação semanal da sala em formato A3, apresentada na tabela A1 do anexo A. Esta é preenchida diariamente pela EC de acordo com as atividades desenvolvidas com as crianças naquele dia. Assim, as famílias têm conhecimento das atividades desenvolvidas pelas crianças.

## **2.5. Famílias**

Relativamente, à apresentação das famílias e contextos familiares do grupo de crianças da sala irei recorrer ao PCG no qual verifiquei que das vinte e cinco famílias, duas são monoparentais e vinte e três são nucleares, (PCG, 2018/2019), ou seja, normalmente, não existem outros agentes educativos adultos além dos pais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) de uma ou mais crianças, e algumas crianças têm irmãos.

A criança não aprende só em contexto educativo, o EI deve considerar todos os contextos dos quais a criança possa retirar aprendizagens e conhecimentos em seu favor, nomeadamente, o familiar. Assim, algumas informações surgiram em conversas informais com a equipa educativa (EE) da sala. No que concerne ao contexto familiar do grupo de crianças da sala, este é diversificado, já que as famílias das crianças apresentam diferentes culturas, o que torna a sala multicultural, no entanto, todas são de nacionalidade portuguesa.

A multiculturalidade da sala implica que o EI conheça e conserve as características de cada família, promovendo uma relação de respeito e integração centrada em valores, hábitos e referências das diferentes famílias considerando na prática pedagógica a cultura familiar que cada uma tem em casa (Hall, 2003). Por isso, “esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28), previamente marcados caso fosse necessário. Assim, as trocas informais e os momentos planeados com as famílias permitem criar uma dinâmica da qual se pode usufruir dos seus conhecimentos, das suas qualificações profissionais, da sua disponibilidade e dos seus valores, os quais seriam partilhados entre o EI e as famílias (PCG, 2018/2019) tanto na sala de atividades como em momentos individuais, permitindo que o EI prepare a sua intervenção mais direcionada para as crianças e para os seus interesses.

O EI deve considerar uma planificação que seja facilitadora da integração e de estratégias diversificadas e que permitam a participação das famílias, pois, “só um trabalho de parceria, de cooperação, de interação com as famílias, produz resultados positivos, que se traduzem em confiança, alegria e partilha” (PCG, 2018/2019, p. 28) por parte das crianças tanto nos momentos de brincadeira como na realização de tarefas planeadas que produzem enquanto frequentam o JI.

Para finalizar, de acordo com o mesmo documento as planificações e opções no sentido de incluir as famílias surgem através da realização de atividades que permitam a participação das famílias na sala, a partilha de notícias e dos trabalhos realizados pelas crianças e obter a presença das famílias nas reuniões de pais (PCG, 2018/2019).

## **2.6. Crianças**

As relações que as crianças constroem umas com as outras durante a frequência no estabelecimento educativo propiciam a construção de relações sociais importantes. Pois, é no JI que as crianças “encontram os adultos mais consistentes, um ambiente seguro para passar parte do dia e muitos companheiros de brincadeiras, recursos e materiais lúdicos para explorar a si mesmas em relação a outras crianças” (Moyles, 2002, p. 143), mas que não encontrarão de igual modo em casa.

As relações estabelecidas pelas crianças com as outras crianças e com os adultos vão contribuir para o seu desenvolvimento e evolução através das

oportunidades de aprendizagens vividas no JI, já que esta “é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8), o qual está em constante desenvolvimento e que determina as “caraterísticas intrínsecas de cada criança, do seu processo de maturação biológica e das experiências vividas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8) são razões pelas quais devemos considerar a criança como um ser individual, portador de capacidades e interesses próprios, que por sua vez também resultam em formas únicas de aprender e de adquirir conhecimento, para isso, cabe ao EI receber, acolher e aceitar as capacidades e os ritmos de aprendizagem de cada um.

Após a análise de documentação, constatei que o grupo de crianças desta sala é heterogéneo, constituído por 25 crianças, das quais dezoito têm cinco anos e sete têm quatro anos, sendo onze delas do sexo masculino e catorze do sexo feminino. A maioria do grupo transitou da sala 2 de JI à exceção de duas delas que foram para outro estabelecimento de ensino, uma ficou retida devido à sua idade, e outras três vieram de outro estabelecimento de ensino (PCG, 2018/2019).

No que diz respeito às caraterísticas do grupo, “este é participativo, comunicativo e cooperante. São crianças autónomas, e muito estimuladas em fazer as suas tarefas, atividades e rotinas sozinhas, na hora do almoço, comem bem.” (PCG, 2018/2019, p.7). De um modo geral, o grupo é assíduo e pontual.

As preferências de brincadeiras deste grupo de crianças são as áreas de: (i) jogos, (ii) legos e carrinhos, (iii) pintura e (iv) construções.

As crianças apresentam na sua maioria um desenvolvimento motor equilibrado e usam o seu corpo para representar brincadeiras de faz de conta. No que diz respeito, à motricidade fina as crianças estão de um modo geral num nível adequado. (PCG, 2018/2019). As crianças apresentam uma “evolução na articulação das palavras, comparando com o ano letivo anterior, no entanto, será proposto realizar um despiste no sentido de se avaliar quem necessitará de ter apoio ou continuará com as sessões de terapia da fala.” (PCG, 2018/2019, p. 8).

Ainda de acordo com o PCG (2018/1019) o grupo tem disponível uma área de multimédia que pode utilizar sempre que seja oportuno, no sentido de lhes permitir a exploração em pequenos grupos de jogos didáticos, pesquisa de informação para projetos, cópia de palavras no programa Word, visualização de histórias e audição de músicas. As crianças participam ativamente nas atividades propostas e demonstram muito interesse em explorar e diversificar materiais e técnicas que têm ao dispor.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo faço referência ao conjunto das intenções pedagógicas que defini para com as crianças, com as famílias e com a EE. Estas devem permitir que o adulto se empenhe na independência e autonomia da criança “encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.80), de modo que chegue à sua intenção primordial.

Neste sentido, cabe ao EI definir um conjunto de intenções, que de acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), implique que haja uma reflexão sobre as finalidades que se interliguem com as crianças no que toca a valores, concepções e preferências e que sejam as diretrizes da sua ação.

### **3.1. Intenções para a ação**

No esboço das intenções para a ação, o EI deve considerar aquilo que valoriza quanto aos conhecimentos das crianças e de que forma pode fazer com que estas progridam. Desta forma, há a possibilidade de “ter um propósito, saber o porquê do que fez e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13), com a sua ação, apresentadas com detalhe em seguida.

#### **3.1.1. Intenções para com as crianças**

No desenho das minhas intenções para com as crianças defini: (i) promover uma relação de segurança, afeto e confiança, (ii) promover autonomia, responsabilidade e independência, (iii) proporcionar aprendizagens ativas e com a participação das crianças e por último (iv) promover a entreaajuda, resolução de problemas e a resolução de conflitos.

A minha primeira intenção (i) **promover uma relação de segurança, afeto e confiança**, não foi imediata, pois, constrói-se a cada dia. Assim, ganhar a confiança e mostrar que podiam confiar em mim parte de pequenas conquistas relacionadas como a disponibilidade para as ouvir, brincar, acompanhar e ajudar quando solicitado.

A relação de confiança aumenta quando o EI se mostra disponível e aberto para chegar à criança e deixar que esta se aproxime a seu tempo, tornando “a experiência imediata da reciprocidade e do respeito, inerente as relações autênticas, apoia e encoraja a confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança”

(Hohmann & Weikart, 2009, p 84) tornando o ambiente de aprendizagem seguro, afável e de confiança.

Quando crianças e adultos partilham um clima de parceria e compreensão, este tornar-se-á num “ambiente de aprendizagem pela ação, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e a levar a bom porto as suas intenções e motivações” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 75) através, por exemplo, da participação no momento musical que ocorreu no exterior para todos e que permitiu às crianças ouvirem e cantarem as músicas em conjunto. Desta forma, adultos e crianças respeitaram o momento da música participando e respeitando o outro, embora estivessem com muita vontade de brincar, “souberam respeitar o momento com a participação de todos, embora um pouco inquietos e ansiosos pelo final” (conforme apresentado na tabela B1, do anexo B, notas de campo 1 de 1 de outubro de 2018).

Desta forma, a criança tira mais partido das tarefas, pois, o adulto mostra-se disponível e atento às ações da criança como, por exemplo, num momento em que estávamos no recreio e a determinada altura as crianças perguntaram-me se queria brincar às cabeleireiras, conforme descrito no registo apresentado na tabela C1 do anexo C. Aos poucos senti que a relação estabelecida entre mim e as crianças era de afeto e confiança, o que me deixou mais disponível para elas, pois, confiavam em mim o suficiente para me chamarem a fazer parte das suas brincadeiras.

Estes momentos fazem das “capacidades e dos entusiasmos únicos dos adultos que enriquecem e dão vida às interações com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitem que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 83) baseada na confiança mútua e na afetividade.

No seguimento de uma relação autêntica mantida com as crianças surge a segurança e empatia que as crianças já começavam a sentir em relação a mim ao convidar-me para brincar com elas, para partilhar algo, como por exemplo, os brinquedos que trazem de casa, mostrar-me as suas produções, como, durante a realização da decoração de Natal da porta da sala, quando as crianças acabaram de fazer um chapéu para o boneco de neve, e como “não quiseram cachecol, nem mais pormenores” ficou como estava: chapéu, olhos, nariz, boca e botões coloridos (Notas de Campo 11 – 11 de dezembro de 2018) da tabela B11 do anexo B.

A autonomia definida por Hohmann & Weikart (2009) como “a capacidade de a criança levar a cabo ações de independência e exploração” (p. 66) será mais notória caso o EI mobilize ferramentas “à medida que a criança se desenvolve – física, cognitiva

e emocionalmente” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.258) uma vez que, a mesma já traz consigo as experiências e vivências do contexto familiar e para as quais o EI deve estar sensível, considerando-as. Neste sentido, a importância dessas vivências e do contexto familiar leva-me à minha segunda intenção, a **promoção da autonomia, responsabilidade e independência**, pois, apesar de o grupo ser muito unido e participativo, há crianças novas no grupo que frequentam este estabelecimento educativo pela primeira vez e que recorriam a mim para pedir ou perguntar algo. Neste sentido, tentei fazer com que as crianças se sentissem bem dando-lhes a confiança de que precisavam, devolvendo o pedido, e assim, a ação seria inicialmente delas e não minha, não deixando de estar próximo, como, por exemplo, no momento em que me pediam para atar os atacadores, ou faltavam peças de fruta e era preciso ir ao refeitório pedir as restantes, ou se comia o lanche no recreio e por isso, as crianças entregavam-me a mim a casca da banana, pedi às crianças para irem ao lixo sozinhas e colocarem lá a casca da banana antes de irem brincar, o que para as crianças novas era ainda um desafio, de acordo com as notas de campo 13 -11 de janeiro de 2019, apresentado na tabela B13 do anexo B.

A promoção de atividades que permitam às crianças a sua integração e a realização de forma autónoma, permite que estas se valorizem no grupo e se tornem mais autónomas nas tarefas seguintes, tal como verifiquei na elaboração da árvore de Natal, em cartão, que não ficou bem construída e foi necessário elaborar uma copa nova. No entanto, as crianças aceitaram bem as mudanças e compreenderam porque não poderia ter a forma inicial, oferecendo-se para refazer a copa. Às vezes é preciso retomar a tarefa num ponto, nem sempre as coisas saem bem, não ficam como nós esperamos e o mais importante é não desistir, mas sim persistir como descrito na tabela B9 do anexo B, nas notas de campo 9 de 29 de novembro de 2018.

A relação que estabeleci com as crianças enquanto realizávamos a árvore de Natal foi de reciprocidade, do respeito mútuo, onde as crianças, os professores e os pais convivem como fontes recíprocas de informação e de recursos (Lino, 2013) que podem e devem ser partilhados, como aconteceu com a construção da árvore de Natal e os pais ao verem a sua evolução ofereciam ajuda e disponibilizavam-se para o que fosse preciso.

A realização de tarefas desta natureza e outras como a elaboração do boneco de neve para colocar na porta da sala leva a que as crianças se deparem com obstáculos ou dificuldades que devem tentar ultrapassar sem o adulto, por isso, quando

as crianças expunham as questões diretamente a mim, devolvia-as incentivando a que falassem com as outras crianças, neste caso, o pequeno grupo que estava no trabalho do boneco de neve e não a mim diretamente esperando que as crianças falassem umas com as outras e decidissem, conforme descrito na tabela B10 nas notas de campo 10 de 7 de dezembro de 2018, do anexo B.

Desta forma, o adulto ajuda as crianças a encontrarem a solução, ao enviá-las umas às outras para solicitar ajuda e apoio dos seus pares em vez de solicitarem o apoio do adulto, dependendo destes (Hohmann & Weikart, 2009) como vivenciado numa outra tarefa, a pintura da copa da árvore de Natal, em que as crianças deveriam ajudar-se umas às outras nas tarefas de recolha do material e na pintura da árvore de Natal, uma vez que podiam pintar quatro crianças de cada vez, e por isso, propus às crianças procurarem outra criança a fim de perceberem se já podiam trocar ou não, em vez de ser eu a decidir quem iria pintar. Estes momentos promovem a autonomia e a responsabilidade das crianças, pois é um trabalho de todos e que todos querem ver bem conseguido, o que me remete para a terceira intenção, **proporcionar aprendizagens ativas e com a participação das crianças**, para incluir as crianças na participação da sua própria aprendizagem é preciso proporcionar-lhes momentos nos quais elas efetivamente participem, decidam, façam escolhas de acordo com as necessidades que sentem. Uma vez que, ao considerar as crianças como “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de planeamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22), cabe ao EI proporcionar experiências diversificadas, escolhidas pelas crianças e nas quais a sua participação e interesse tenha um valor intrínseco mais elevado do que o vivenciado pelas propostas do adulto.

No entanto, as propostas do adulto são igualmente importantes e devem ser consideradas, pois, o EI deve proporcionar às crianças propostas diversificadas de acordo com os seus interesses, que impliquem, por exemplo, a construção de jogos e a manipulação de objetos diversificados. Assim, durante a PPS II ao preparar as propostas para as crianças quis perceber quais seriam os seus interesses e curiosidades e se as crianças achavam as propostas sugeridas interessantes sem esquecer a aprendizagem ativa e a participação da criança. Outro aspeto que tive em consideração foi o de criar propostas divertidas em que pudesse dar às crianças algo mais do que simplesmente o fazer. Como por exemplo, a decoração de uma castanha, para a qual as crianças rasgaram o papel crepe e fizeram bolinhas para, posteriormente,

colá-las na folha onde tinham o desenho de uma castanha, decorando-a a gosto com os papelinhos, conforme apresentado na tabela F5, do anexo F, na planificação semanal 5 de 12 de novembro. Este tipo de tarefas implica que haja colaboração de todos e a participação da criança na realização da tarefa. Tal como a tarefa anterior, a construção da fada dos sonhos implicou igualmente a participação da criança, no sentido em que esta pôde escolher e decidir quais os materiais e cores a usar para a elaboração da sua fada tendo apenas uma espátula como ponto de partida comum a todos. Neste sentido, as crianças tinham disponível para as suas opções cartolina, feltro, papel de seda, marcadores, cartão, tesoura e cola conforme apresentado na tabela F6, do anexo F, na planificação semanal 6 de 20 de novembro.

A construção do jogo das camisolas do pijama implicou cortar Eva, contar objetos e lançar o dado, tarefas que implicam que haja a promoção da interajuda e da interação entre as crianças para jogarem o jogo em conjunto. Assim, tinham disponível, 40 botões, 1 dado e 4 camisolas que serviam de tabuleiro para o jogo, conforme apresentado na tabela F5, do anexo F, na planificação semanal 5 de 15 de novembro.

Relativamente, ao jogo da corrida das tartarugas este realizou-se no âmbito do projeto e implicou o recorte de papel autocolante preto em tiras para delinear o tabuleiro, numerar as casas de jogo de 1 a 10 e escrever as palavras “partida” e “chegada” no início e fim do tabuleiro conforme apresentado na tabela F13, do anexo F, na planificação semanal 13 de 21 de janeiro.

A construção em origami de uma castanha, para a qual, usámos uma folha quadrada de papel de lustro castanho, apresentada na tabela F4, do anexo F, na planificação semanal 4 de 8 de novembro foi uma tarefa mais individual, tal como na tarefa da confeção de uma sopa, na qual as crianças deveriam recortar dos elementos apresentados, os que usa para confeccionar uma sopa e colar na panela de sopa apresentada no topo da folha, conforme apresentado na tabela F1, do anexo F, na planificação semanal 1 de 16 de outubro, pois, é igualmente importante por vezes focarmo-nos no nosso trabalho sozinhos. Assim, é importante que o EI intervenha no sentido de apoiar as crianças para a realização da tarefa, mas também para a promoção da interajuda e resolução de problemas entre as crianças, fazendo com que a criança solicite diretamente às outras crianças ajuda, se for o caso.

Posto isto, considerei outra das minhas intenções a **promoção da entreaajuda, da resolução de problemas e a resolução de conflitos** que é algo importante trabalhar com as crianças pequenas, pois as experiências nas quais a criança se

envolve são cruciais para o desenvolvimento dos processos de pensamento lógicos (Hohmann & Weikart, 2009), os quais dotam a criança de marcos de desenvolvimento e aprendizagem pertinentes para o futuro dando-lhes ferramentas e estratégias para que elas saibam de forma autónoma como resolver os seus problemas.

Portanto, em situações recorrentes nas quais as crianças faziam “queixinhas uns dos outros” a melhor reação é a de guiar a criança de volta à outra parte envolvida e esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e apresentem ideias de como resolver o problema (Hohmann & Weikart, 2009) dando-lhes o espaço e o tempo de que precisam para que possam compreender as consequências das suas ações. Para isso, as crianças precisam de muitas experiências e do apoio constante do adulto, por isso, quando recorriam a mim para “fazer as queixinhas” sobre as outras crianças, por exemplo, na disputa de um triciclo, quando não conseguiam que a outra criança lhes desse o triciclo, a minha sugestão era que procurassem a outra criança e tentassem resolver o conflito através da busca conjunta de soluções para o problema, como descrito na tabela B11, do anexo B, nas notas de campo 11 de 12 de dezembro, pois, as crianças pediam os triciclos e as outras não emprestavam e isso gerava conflito e “queixinhas”, quando, “a minha intervenção surgiu no sentido de dizer à criança para procurar a outra criança e tentar resolver com ele o conflito através da busca conjunta de soluções para o problema que neste caso, envolviam os triciclos” começaram a ouvir-se mais.

Desta forma, ao dar oportunidade às crianças de se ouvirem, embora induzisse a que fossem elas a resolver a questão, são as crianças que saem favorecidas, já que, “aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto protagonista da resolução de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.92).

Os processos utilizados “para resolver os conflitos podem, então, ser mais importantes do que os resultados específicos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 373), por isso, é tão importante no contacto com as crianças, os adultos conseguirem estabelecer relações autênticas que permitam às crianças confiar no adulto. Uma das coisas que pode suscitar este tipo de relacionamento são as brincadeiras e as oportunidades de participar nelas e interagir com as crianças, mesmo que por breves momentos, por exemplo, a brincar à apanhada, a jogar futebol, a brincar aos comboios, ou até a fingir que comprava gomas no recreio entrando na brincadeira com as crianças

conforme apresentado nos registos de observação das brincadeiras das crianças organizados na tabela C1, do anexo C.

Estes registos revelaram-se importantes para compreender as brincadeiras das crianças e a que brincam quando estão juntas. Assim, a necessidade de registar representa uma das formas pelas quais me regi para coletar registos do tema.

Por isso, ao rever e organizar a informação apercebi-me do quão é importante organizar e documentar as evidências do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança ao longo do tempo, pois é fulcral o olhar observador e atento de um EI. Assim, a organização e a documentação das evidências de desenvolvimento das crianças apresentam-se como uma estratégia de avaliação e não como um instrumento ou um método de avaliação da qual se retiram informações pertinentes da evolução e dos esforços constantes e diários da criança (Oliveira-Formosinho & Parente, 2005), o que resultou num portefólio como compilação e organização das aprendizagens da criança. De referir que para o realizar efetuei um formulário de consentimento para a realização do mesmo, apresentado no anexo D, o qual foi solicitado ao encarregado de educação. No processo de realização do portefólio a criança foi a protagonista e por isso, desenvolvi conversas informais, observei-a e registei as suas brincadeiras e diálogos sozinhos e com as outras crianças. Para a sua realização tive em consideração a escolha da criança, a sua vontade de participar na realização do portefólio e no desenvolvimento do mesmo.

### **3.1.2. Intenções para com as famílias**

Durante a PPS II como EEs a minha aproximação às famílias aconteceu de forma natural e gradual. O grupo de famílias é muito aberto, participativo, compreensivo e está sempre disposto a ajudar e a participar nas rotinas da sala juntamente com as crianças.

Durante a PPS II procurei estabelecer um contacto positivo e de empatia com as famílias nos momentos do acolhimento ao questionar como teria sido o final do dia anterior em família e se o dia começara de forma tranquila ou com imprevistos. Por outro lado, no momento de entrega das crianças houve oportunidade de partilhar com as famílias o que tínhamos feito, deixando as famílias ocorrentes do dia das suas crianças.

Neste sentido, como intenções para a ação para com as famílias, destaco a importância de **(i) estabelecer uma relação de proximidade e (ii) privilegiar momentos de diálogo com as famílias** conseguindo desta maneira criar uma relação de confiança, empatia e apoio para com as famílias das crianças da sala, pois, é muito

importante que os pais se sintam confortáveis e agradados quando deixam os seus filhos no estabelecimento educativo logo pela manhã.

Desta forma, o que acontece nos dois contextos é relevante para a criança e devido a essa conexão, “o estabelecimento de relações positivas e de suporte com a família” (Portugal & Laevers, 2018, p.133) são pertinentes nas atitudes e posturas do EI perante a criança, mantendo a relação com respeito e valorizando-a. Para isso, entre as famílias e os EI, deve existir uma comunicação aberta, para que as trocas pais-EI e EI-pais se façam com clareza, de forma afável e pensada permitindo que haja espaço para a comunicação se desenvolver de forma harmoniosa, dando aso a diálogos consistentes e produtivos através da escuta ativa e da troca clara de diálogo.

O EI deve assim manter um sentimento de humildade e a longo prazo reconhecer que não deve ensinar os pais, estes “sabem mais sobre os seus filhos do que qualquer outra pessoa” (Post & Hohmann, 2011, p. 333), no entanto, tal não invalida que não haja uma troca de opiniões e ou sugestões entre ambos, até porque cada família traz consigo aquilo que é e aquilo que sabe na árdua tarefa que são os cuidados infantis (Post & Hohmann, 2011).

Ao considerar a existência diversificada de famílias e as diversas práticas infantis que coexistem com a nossa sociedade é importante que tanto o EI como os pais criem parcerias de apoio de forma a proporcionar um ambiente equilibrado e de apoio às crianças tanto em casa como no estabelecimento educativo sobretudo onde resida a base de uma boa comunicação de forma a desenvolverem-se atividades e eventos em prole do bem estar da criança.

Ao longo da PPS II tentei que a relação estabelecida com as famílias acontecesse de forma progressiva, pois, estas partilhavam o interesse de saber como decorreria o dia das suas crianças e partilhavam comigo acontecimentos de casa em conversas informais no momento da manhã (acolhimento), ofereciam-se para ajudar, partilhando livros de casa, disponibilizavam-se para ir à sala, como por exemplo, no dia em que uma das mães veio à sala de atividades numa manhã partilhar com as crianças os seus conhecimentos sobre as tartarugas (temática do projeto que desenvolvi com um pequeno grupo da sala), e esclarecer dúvidas que nós tínhamos, conforme apresentado na tabela B14, do anexo B, nas notas de campo 14 de 14 de janeiro.

Este tipo de contacto e de comunicação entre o EI e as famílias deve permanecer sempre que uma das partes sinta necessidade de o fazer, pois, também é transmitido

às crianças o apoio e a segurança de que precisam para que estas se sintam bem durante o tempo que frequentam o JI.

A concretização das minhas intenções para com as famílias resultou sobretudo de conversas informais, no entanto, é importante referir que houve momentos, nos quais, pude contar com a sua presença e colaboração ativa das famílias no decorrer de atividades desenvolvidas na sala, nomeadamente, o projeto das tartarugas que desenvolvi com as crianças, quando uma das famílias emprestou livros e outra se disponibilizou para partilhar os conhecimentos da sua profissão (veterinária) durante uma manhã de forma presencial na sala, conforme supramencionado.

### **3.1.3. Intenções para com a equipa educativa**

As minhas intenções relativamente à EE referem-se à equipa de sala. No entanto, a minha presença, disponibilidade e colaboração prendeu-se também com a restante equipa do estabelecimento educativo.

Neste sentido, as intenções que defini para com a EE foram: **(i) a de ter e manter uma relação de cooperação, e (ii) o trabalho em equipa nos diversos momentos da rotina**, através da minha disponibilidade para o que fosse preciso. Para as intenções mencionadas tive em consideração as necessidades e interesses das crianças já que todas as partes envolvidas devem estabelecer relações de parceria a favor das crianças.

Assim, as atividades desenvolvidas e apresentadas resultaram de conversas informais com a EC e com a AAE da sala, quando pensámos que as crianças poderiam fazer bolachas para o lanche de Natal, participando também na confeção, conforme descrito na tabela B12, do anexo B, nas notas de campo 12. Assim, preparei os materiais e a receita, cujas quantidades foram convertidas de gramas para colheres dando à criança autonomia para a leitura da receita, conforme apresentado na tabela F8, do anexo F, na planificação semanal 8. No entanto, aconteciam outros momentos, nos quais as atividades não eram sugeridas antecipadamente, mas sim surgiam dos interesses das crianças como já mencionado na decoração da porta da sala com um boneco de neve.

Relativamente, à elaboração das planificações semanais apresentadas no anexo F, estas foram sofrendo alterações ao longo do processo de intervenção de forma a melhorar a sua apresentação esquemática e escrita. Também, procurei ter em consideração as minhas intenções e, por outro lado, ponderar se as atividades seriam ou não apelativas para as crianças. Ao longo da PPS II procurei proporcionar às crianças

momentos de aprendizagem, mas, também de diversão diversificando as atividades englobando todos os domínios de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, embora, no que diz respeito ao espaço, este tenha sido mais limitado à sala de atividades, podendo expandir-me futuramente, também ao espaço exterior.

Durante o percurso vivido enquanto EEs e, posteriormente, enquanto redigia o presente relatório refleti sobre diversas questões associadas à profissão de um EI através do que observei, do que aprendi e refleti e também pela experiência daqueles que já têm mais experiência, o que me levou, a pesquisar mais sobre a educação, sobre o meu tema e sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças valorizando com outros olhos o trabalho realizado.

É de ressaltar a importância “da participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.19) e assim existir uma articulação e coerência entre práticas no processo educativo.

## 4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

|' '' | | ''

A problemática a investigar durante a PPS II em contexto de JI corresponde às brincadeiras das crianças, ou seja, ao longo da PPS II recolhi informação no sentido de compreender que tipos de brincadeiras têm as crianças com idades entre os 4 e os 5 anos e que interações sociais daí resultam.

Seguidamente, para uma leitura coerente e compreensiva, o presente tópico, apresentação do estudo, terá a seguinte organização: (i) identificação da problemática, (ii) revisão da literatura relevante para o estudo, (iii) roteiro metodológico e ético onde se referem os aspetos relacionados com a recolha de dados e (iv) apresentação e discussão dos resultados nos quais farei referência a todos os aspetos intimamente relacionados com o estudo de caso.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Este estudo de caso diz respeito às brincadeiras das crianças, primeiramente, porque é um tema que me suscita curiosidade e interesse, porque a temática da investigação da PPS I também se relacionou com as brincadeiras das crianças e por fim, por ser um tema de valor social atual.

Assim, durante os momentos de observação direta das brincadeiras das crianças apercebi-me de que as crianças brincavam a: (i) andar de triciclo, (ii) jogar futebol, (iii) contactar com a natureza manipulando a terra, folhas e pequenos troncos, (iv) brincar nos escorregas, (v) brincar às lutas e às perseguições no exterior. Mas, na sala de atividades gostavam de brincar a: (i) jogar às cartas, (ii) fazer puzzles, (iii) jogar legos, (iv) jogos de encaixe de madeira e (v) brincar com os bonecos.

Atendendo, aos registos de observação das brincadeiras das crianças que apresento no anexo C apreciei um momento de brincadeira livre no espaço exterior durante o qual as crianças prepararam um concerto montando um palco para cantar e dançar, utilizando os pneus de plástico rígido, brincando em conjunto aos músicos. Durante a brincadeira, simularam um concerto com plateia, convidando os restantes amigos que passavam perto deles para assistirem. Enquanto brincavam, as crianças interagem umas com as outras, conversavam e trocavam ideias, davam sugestões, mudavam os pneus de plástico de posição e usavam o que tinham disponível no espaço exterior, neste caso os pneus com tamanho e cor diferente que empilhavam de acordo com o desenrolar da brincadeira.

Nos momentos de observação das brincadeiras das crianças, verifiquei também que este grupo de crianças diversificam o género dos amigos, não brincam só meninos com meninos e meninas com meninas e não escolhem sempre os mesmos amigos para brincar. Desta forma, senti que poderia abranger a temática do meu estudo de caso para as interações sociais das crianças enquanto brincam.

Assim, decidi que a temática do meu estudo de caso seria sobre a que brincam as crianças com idades entre os 4 e os 5 anos, tomando como foco do mesmo as interações, as escolhas e as preferências tidas em conta pelas crianças durante os momentos de brincadeira. Desta forma, surge o título: “o brincar na educação pré-escolar: as interações e as preferências das crianças nas suas brincadeiras”. Até porque, os momentos de brincar que as crianças têm trazem-lhes benefícios ao nível da postura, da expressividade e da socialização que lhes permitem um bem-estar geral no decorrer de cada brincadeira e em cada dia na escola (Milteer & Ginsburg, 2012).

As crianças precisam de tempo para usufruir do brincar e já que no contexto educativo onde realizei a PPS II têm oportunidade diária de o fazer tanto no espaço exterior como na sala de atividades, optei por um estudo de caso relacionado com os tipos de brincadeiras das crianças e as interações sociais daí resultantes.

Desta forma, defini os objetivos do meu estudo: (i) conhecer as preferências das crianças durante as brincadeiras escolhidas, (ii) caracterizar as interações das crianças enquanto brincam e (iii) perceber a importância da intervenção do adulto nas brincadeiras das crianças.

## **4.2. Revisão da literatura**

A brincadeira das crianças pequenas traduz-se numa “atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente” (Wajskop, 1995, p.67) tanto no espaço exterior como na sala de atividades. As brincadeiras das crianças são na opinião de Wajskop (1995) uma atividade dominante e que pode ser uma forma das crianças aprenderem, como por exemplo, através da execução de jogos promotores do desenvolvimento cognitivo, da criação de momentos para as brincadeiras das crianças fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e motor. O brincar é também um espaço privilegiado onde os processos de imaginação das crianças se tornam mais ativos e estas se apropriam das funções e das normas de comportamentos sociais (Wajskop, 1995) indispensáveis

ao seu desenvolvimento e crescimento. Assim, é importante que o brincar faça parte das rotinas das crianças e a oportunidade de incluir “o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.” (Moyles, 2002, p.13). Além disso, a brincadeira, ao estar incluída, nas rotinas das crianças aumenta a condição do desenvolvimento social, intelectual e das relações interpessoais entre as crianças (Moyles, 2002) bem como as suas capacidades físico-motoras, através da compreensão no domínio do próprio corpo.

As rotinas das crianças são completas e diversificadas e, por vezes, o brincar fica para segundo plano, ou é sobreposto por outras propostas lúdicas preparadas pelo adulto. Não descurando o valor destas propostas as crianças deveriam ter oportunidade no seu dia para as suas brincadeiras, como previsto no artigo 31 da Parte I, na Declaração Universal dos direitos criança – UNICEF, 1989, o qual refere “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Por este motivo, o brincar das crianças pequenas deve ser levado a sério, e para isso, cabe ao EI incluir na sua planificação um momento para o brincar das crianças.

O EI deve considerar a brincadeira, não como algo para passar o tempo, mas sim, como algo que “a criança passe a desenvolver a intelectualidade, a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a psicomotricidade, que vai levá-la a ampliar os seus valores e a agrupar-se de um modo sadio com as pessoas” (Niles & Socha, 2014, p. 85) favorecendo a socialização, o companheirismo e as relações com as outras crianças e com os outros adultos através das brincadeiras que envolvem a compreensão de regras, a participação em jogos com as outras crianças e a interação com as outras crianças.

Desta forma, considerando que a escola é muitas vezes o primeiro verdadeiro ambiente onde de facto acontece a socialização das crianças, é importante não comprometer a aprendizagem social e emocional da criança (Milteer & Ginsburg, 2012), por isso, é importante dar valor aos momentos de brincadeira permitindo que as crianças tirem potencialidades dessas oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Niles e Socha (2014) o papel do brincar no desenvolvimento das crianças é um tema de interesse que permite o acesso das crianças a uma forma privilegiada de aprendizagem, pois, as crianças vão crescendo e trazendo para as suas

brincadeiras o que veem, o que escutam, o que observam e o que experimentam a cada vivência e momento do seu crescimento.

Assim, este subcapítulo organizar-se-á da seguinte forma: (i) a importância e os benefícios do brincar para as crianças, (ii) o brincar e o jogar das crianças, (iii) as interações sociais e as vivências das crianças nas suas brincadeiras e (iv) o papel do adulto nas brincadeiras das crianças.

#### **4.2.1. A importância e os benefícios do brincar para as crianças**

Brincar é considerado como uma das atividades naturais da iniciativa da criança, pois, promove uma forma holística de aprender (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) trazendo às crianças uma forma de desenvolvimento que acontece a todos os níveis, como: (i) social e cultural, (ii) emocional, (iii) cognitivo, e (iv) motor.

Logo, ao brincar as crianças desenvolvem as suas capacidades de acordo com as brincadeiras que vão realizando, baseando-se, para isso, em experiências e em vivências pessoais, uma vez que as brincadeiras desenvolvidas, por exemplo, no espaço exterior são diferentes das que acontecem na sala de atividades. No entanto, a maioria das crianças brinca sempre que “vê” uma oportunidade e, por isso, tal não deveria ser interrompido, barricado, proibido ou ensinado, até porque brincar faz parte de cada criança (Samuelsson & Pramling, 2014). Cada uma delas à sua maneira brinca e sabe brincar, e muito raramente é preciso que a ensinem a fazê-lo.

Desta forma, as crianças desenvolvem-se a todos níveis gradualmente, como por exemplo, no desenvolvimento social que é algo gradual e desenvolve-se nos momentos em que as crianças comunicam umas com as outras, interagem e brincam próximo umas das outras e umas com as outras.

Assim, o processo de comunicação das crianças inicia-se desde cedo, no entanto, o brincar ao faz-de-conta como surge mais tardiamente, faz com que o papel do brincar se torne mais importante ao longo do desenvolvimento e crescimento da criança, pois, ao “representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva a sua imaginação e conviva favoravelmente no meio em que está inserida, tendo uma vida pessoal alegre e positiva” (Niles & Socha, 2014, p.86) através das brincadeiras desenvolvidas com as outras crianças e da representação do papel na brincadeira que desempenhou.

Por isso, através da brincadeira social, enquanto reproduz as ações dos adultos nas suas brincadeiras, as crianças realizam aprendizagens de ordem social e cultural,

quando reproduzem situações imaginárias com o uso ou não de objetos próprios do mundo dos adultos. Desta forma, os momentos nos quais as crianças desenvolvem as suas brincadeiras devem ser valorizados, na medida em que estas são importantes para elas. Assim, enquanto brincam as crianças descobrem-se como sujeito social, por isso brincando e aprendendo assumem papéis dos adultos e adquirem as regras da sociedade em que vivem.

Ao mesmo tempo que estabelece o processo de comunicação a criança vê-se envolvida naquele que é o espaço e o ambiente onde brinca, onde desenvolve as suas brincadeiras com os outros. Por isso, o espaço, identificado por Forneiro (1998) como o local para as “atividades caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p.232) e o ambiente caracterizado pelo “conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem com o mesmo” (Forneiro, 1998, p.232) revelam-se importantes, pois, as brincadeiras que as crianças desenvolvem podem diversificar de acordo com os espaço e o ambiente onde elas se encontram.

Neste sentido, as crianças desenvolvem o nível emocional enquanto brincam, já que é desta forma, a brincar, que deixam transparecer os seus sentimentos. Assim, através do brincar livre e da realização de jogos, as crianças também desenvolvem competências ao nível da superação de frustrações quando lidam com as perdas e as vitórias das suas ações, quase como que uma lição de vida, por isso, “as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 109), mas, que trazem às crianças ensinamentos, por exemplo, ao nível das relações afetivas e sociais enquanto brincam.

No decorrer das suas brincadeiras a criança “aprende a decidir, a ter opiniões próprias, a descobrir o seu papel e os seus limites, expressa as suas necessidades de explorar o mundo, a partir do domínio das habilidades de comunicação, nas mais variadas formas, facilitando a autoexpressão” (Niles & Socha, 2014, p. 85) e a comunicação com os outros.

Assim, explorar o mundo a brincar é importante para a criança, pois, “é brincando que a criança se desenvolve, exercitando as suas potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o funcionamento do pensamento e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações, por motivação intrínseca, conseguem” (Cunha, 1994, p.11). Além disso, tudo isto acontece com espontaneidade e sem medo de errar, apenas com o prazer e a dedicação da criança pela situação lúdica vivida, já que toda a criança que brinca de forma prazerosa demonstra a sua verdadeira felicidade

e o seu verdadeiro “eu” ao brincar. Por isso, uma criança feliz é a que “brinca verdadeiramente e não olha à sua volta como o jogador de cartas num café, mas mergulha-se inteiramente no seu jogo, pois, ele é uma coisa séria” (Chateau, 1987, p.21) e não se tratando de um momento rotineiro para passar o tempo trazendo para si os benefícios proporcionados por esta atividade natural das crianças, o brincar.

O desenvolvimento cognitivo das crianças também evolui, pois, a brincar as crianças também estão a aprender. A brincar a criança desenvolve capacidades de forma natural ao transformar objetos nas diferentes situações imaginárias que vivencia enquanto brinca seja no espaço exterior ou na sala de atividades. Ao fazê-lo diariamente na escola as crianças ganham “benefícios ao nível social, emocional e académico” (Milteer & Ginsburg, 2012, p. 207) possibilitando-lhes a oportunidade de uma panóplia de ações e conhecimentos que irão ajudar no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Relativamente, às brincadeiras das crianças que trazem aprendizagens ao nível motor, estas manifestam as suas potencialidades e, ao observá-las, o EI tem a possibilidade de enriquecer a sua aprendizagem, “fornecendo por meio dos jogos os “nutrientes” ao seu desenvolvimento. Ou seja, brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação e atuação profissional, tais como: atenção, afetividade, concentração e outras habilidades” (Alves & Bianchin, 2010, p. 284), pois, as crianças quando brincam correm, andam e saltam livremente, algo que na sala de atividades é mais limitativo. As aprendizagens motoras acontecem, enquanto, as crianças tiram partido de uma brincadeira espontânea e natural ao comunicarem umas com as outras como se vão organizar para brincar, a que vão brincar e onde vão brincar ao mesmo tempo que se divertem e aprendem.

Os momentos de brincar das crianças podem variar entre o espaço exterior e a sala de atividades. Deste modo, o espaço exterior está destinado àquela brincadeira de mais força, mais agitação, com mais energia e vitalidade, e, por isso, também é mais espontânea, barulhenta e livre, uma vez que, as crianças saem das salas e é chegado o momento de estar à vontade para se movimentar, conviver, comunicar, é chegado o momento de brincar livremente.

Estes momentos de brincadeira das crianças dão-lhes a possibilidade de “brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 231), mas, também dão ao adulto, a oportunidade de observar e interagir com as crianças trazendo, benefícios a ambos.

No entanto, para o desenvolvimento e crescimento da criança acontecer de forma equilibrada e favorável é necessário que “a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes” (Forneiro, 1998, p. 237) deva ser tida em conta pelo EI, pois, irá proporcionar às crianças a evolução contínua e equilibrada no processo de comunicação e das suas aprendizagens.

#### **4.2.2. O brincar e o jogar das crianças**

Os benefícios do brincar e do jogar trazem às crianças aprendizagens e evolução no seu desenvolvimento. Do ponto de vista de Kishimoto (2010) “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (p.1) e isso permite que a mesma possa aprender através da experimentação e reprodução de acontecimentos básicos que vivencia na sua vida real.

Neste sentido, cabe ao EI considerar o brincar das crianças não como uma atividade complementar a outra de natureza pedagógica, mas sim, como uma atividade que tal como mencionado anteriormente é um direito das crianças e por isso, deve fazer parte integrante do seu dia a dia, através da promoção de momentos específicos para o brincar, não só porque são crianças, mas também, porque lhes faz bem. De acordo com a perspetiva de Neto (2003) o jogo é como que um “processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos” (p.21). Mas, para que tal aconteça, o brincar e o jogar não devem ser atividades impostas pelos adultos, mas sim, ser formas de permitir às crianças que realizem as suas descobertas através do desenvolvimento de capacidades, inerentes ao seu desenvolvimento de forma livre e não planeada por adultos. Na verdade, o que as crianças procuram “é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferece-las em espetáculo, a si e aos outros” (Piaget, 1978, p.158) ao mesmo tempo que se divertem e aprendem.

De acordo com Piaget (1978), o jogo é organizado em três grandes grupos estabelecendo, para cada grupo, as respetivas fases evolutivas: jogos de exercícios, simbólicos e de regras. Consequentemente, o jogo é dividido nas mesmas três categorias, a saber: (i) exercício, (ii) simbólico e (iii) regras.

No que diz respeito ao tipo de jogo (i), este verifica-se na criança mais nova, uma vez que, “é essencialmente sensório motor” representando a forma inicial do jogar na criança e “diminui com o desenvolvimento do sujeito, a partir do aparecimento da linguagem” (Piaget, 1978, p.150), o que não se verifica neste grupo de crianças.

Relativamente, ao tipo de jogo simbólico (ii) “a criança limita-se a fazer de conta que exerce uma de suas funções habituais, sem atribuí-las ainda a outros nem assimilar os objetos em si como se a atividade de uns fosse exercida por outros” (Piaget, 1978, p.157) através dos objetos e materiais que usam nessas representações simbólicas. Desta forma, as crianças que brincam na categoria deste tipo de jogo desenvolvem a imaginação e a criatividade enquanto brincam representando situações do seu quotidiano, com os materiais que têm disponíveis de forma espontânea e sem interpretar papéis durante a brincadeira.

Quando atribuem significados aos objetos ou a si mesmos de outrem as crianças praticam “os jogos de faz-de-conta que são capazes de ser a atividade em que as crianças em idade pré-escolar têm mais oportunidades de praticar competências sociais” (Katz & McClellan, 2006, p.46), como será possível verificar mais adiante.

A criança através do tipo de jogo simbólico desenvolve capacidades intelectuais, individuais e de grupo, já que “a atividade de jogo dramático resulta da vontade da criança em exprimir sentimentos, emoções e interesses face a uma realidade que deseja viver e reviver através da ação” (Mendonça, 1994, p.65) e da representação de papéis ou da experiência de dar vida aos objetos enquanto brinca e interage com os seus pares.

Por isso, as formas das crianças representarem as suas brincadeiras acontece normalmente, através do faz de conta e do jogo simbólico, pois, é uma brincadeira que estimula a inteligência, desenvolve a criatividade e é promotora de um desenvolvimento saudável e feliz (Cunha, 1994).

No âmbito do tipo de jogo (iii), o jogo com regras, Piaget (1978) descreve-o como “a atividade lúdica do ser socializado” (p.182) na qual, “a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta” (Piaget, 1978, p.148). Assim, os jogos de regras são vistos como jogos sensório-motores e intelectuais ao mesmo tempo nos quais existe competição entre os indivíduos. Por isso, são as crianças que criam as regras à medida que a brincadeira se desenvolve, “só tendo valor se forem aceites por todos os brincantes e só valendo durante o brinco que lhes corresponder” (Silva, 2014, p. 114), nomeadamente, nas brincadeiras simbólicas estruturadas onde as crianças definem os papéis e os atos de cada uma.

O jogo pode ser definido como um conjunto de atividades, às quais as crianças se entregam apenas pelo puro prazer de jogar, pois, tal como os materiais e objetos, “os jogos, assim como os brinquedos, expressam valores e proporcionam oportunidades para assimilação de ideias e formação de princípios” (Cunha, 1994, p.26) em cada situação de jogo e brincadeira vivenciada pelas crianças que se revelam muito mais do que apenas brincar. É algo que a criança leva muito a sério.

Por isso, os tipos de jogos e as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças são importantes, pois, à medida que a criança desenvolve conhecimento e aprendizagens, “a brincadeira pode transformar-se em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (Wajskop, 1995, p.67) preparando-as para a vida.

Os tipos de jogos e brincadeiras das crianças envolvem a representação de ações e personagens das suas vivências, o uso de materiais e objetos para representar a sua imaginação e a análise das diferentes possibilidades de cada objeto, bem como, jogar às cartas, a jogos com regras, ou a jogos de tabuleiro (Brickman & Taylor, 2001) e cada uma destas brincadeiras trará à criança tantos ou mais benefícios do que uma tarefa orientada e planeada pelo EI.

Piaget (1978) “deu ao brincar o suporte teórico como se este fosse parte de um processo interativo do desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança” (citado por Dempsey & Frost, 2002, p.689) categorizando o brincar numa abordagem mais cognitiva. No entanto, Parten (1932) a partir da observação do comportamento das crianças nas suas brincadeiras classificou os momentos de brincadeiras com uma abordagem de participação social das crianças durante o brincar.

O esforço destes investigadores, Piaget (1978) e Parten (1932), levou à categorização do jogo subdividindo-o em quatro níveis cognitivos (Piaget, 1978) – jogo funcional, construtivo, dramático e com regras, e em quatro níveis de participação social (Parten, 1932): solitário, paralelo, associativo e cooperativo (citados por Dempsey & Frost, 2002, p. 689).

Neste sentido, de acordo com Parten (1932) as formas das crianças brincarem classificam-se em: brincarem sozinhas (*solitário*), brincarem sozinhas próximo umas das outras (brincar *paralelo*), brincarem umas com as outras, mas, com objetos e materiais diferentes (brincar *associativo*) e brincarem umas com as outras partilhando os objetos e os materiais que dispõem para brincar (brincar *cooperativo*). Desta forma, a criança evolui de um brincar não social para um brincar de participação social da qual se pode

verificar a evolução do brincar na criança, uma vez que, ao brincar em grupo a criança adquire aprendizagens enriquecedoras e indispensáveis à boa integração social, pois, aprende a partilhar e ao mesmo tempo a descobrir como trabalhar junto e a conhecer melhor as outras crianças.

Neste sentido, quando uma criança tem acesso a brinquedos e brincadeiras que preservam o seu bem-estar e alegria de brincar, seja sozinha ou em grupo, (Kishimoto, 2010, p.13) a criança está imersa na realização da sua atividade e, por isso, imersa na sua fantasia, e ao realizar uma atividade de seu interesse esta “trabalha fazendo o que gosta, sente prazer como se estivesse brincando” (Cunha, 1994, p.20) o que leva à concretização de descobertas e à aprendizagem através do brincar de forma natural.

#### **4.2.3. As interações sociais e as vivências das crianças nas suas brincadeiras**

As brincadeiras das crianças, em idade pré-escolar, tornam-se gradativamente mais sociais. Em vez de um faz-de-conta solitário, as crianças passam a envolver-se em brincadeiras socio-dramáticas, jogos de faz de conta que envolvem outras crianças e onde a variedade de papéis sociais são representados e diversificados (Oliveira, 1994) e, por isso, “as crianças são particularmente sensíveis ao desenvolvimento da competência social” (Katz & McClellan, 2006, p.46), pois, encontram-se numa fase de desenvolvimento e crescimento que envolve as interações sociais com as outras crianças, das quais resultam as relações e as interações com os outros e que irão contribuir para o desenvolvimento dessa competência, a social. As aprendizagens retiradas de uma “boa competência social dotará os sujeitos de capacidade de resposta ao requerido pelo funcionamento quotidiano, tornando-os aptos a contribuírem para o seu próprio bem-estar e daqueles que os rodeiam” (Brás & Reis, 2012, p.137), pois, aprendem a conviver e a comunicar com os outros gradualmente.

Embora, os relacionamentos sociais iniciais pelos quais uma criança experiencia as relações sociais, seja o familiar e maioritariamente com adultos, ao frequentar o JI, as crianças retiram novas aprendizagens dessa competência social ainda em desenvolvimento. No entanto, a relação com outros adultos e com as outras crianças ajuda a que se desenvolvam socialmente, pois, convivem e interagem diariamente. Neste sentido, à medida que as crianças evoluem e crescem, “os colegas têm um papel cada vez mais importante no desenvolvimento social” (Katz & McClellan, 2006, p.17) interiorizado pelas crianças pequenas, já que é desta forma, interagindo umas com as outras que esta competência se desenvolve e se adquire.

Assim, as interações sociais com as quais as crianças se deparam enquanto convivem dão-lhes acesso a “novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal” (Brás & Reis, 2012, p.137). Desta forma, através da interação com os adultos e com as outras crianças, as aprendizagens formam-se ao nível das expectativas, das frustrações, das regras e dos hábitos sociais (Brás & Reis, 2012). No entanto, permitem também às crianças adquirirem experiências, desenvolver gostos, interesses e comportamentos que irão interferir na interação com os outros e na relação de proximidade de si com os outros o que facilitará a procura de outros amigos para brincar diversificando os relacionamentos. Desta forma, “o brincar facilita o crescimento, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação” (Winnicott, 1971, p. 63). Por isso, durante o quotidiano no JI, as ações sociais das crianças passam pela realidade de comunicação entre elas, na medida em que ao socializar umas com as outras através da comunicação, também estão a socializar umas com as outras, a trocar ideias, apresentando as suas e atendendo às das outras crianças, a preconizar ações em conjunto e a partilhar os objetos e os materiais que dispõem.

As diferentes competências que as crianças adquirem como a partilha de objetos, e materiais, a troca de ideias e pedidos de ajuda, que acontecem nos períodos de brincadeira dá-lhes acesso a oportunidades de evoluir nas suas “brincadeiras em grupos, onde as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si” (Volpato, 2017, p.66), permitindo que a criança alargue o seu leque de relacionamentos enquanto brinca sem que hajam atividades e tarefas planeadas e organizadas para o efeito, sem que deixe de ser saudável os ganhos que ambas, as brincadeiras e as tarefas planeadas, trazem ao desenvolvimento das crianças.

Para que exista um desenvolvimento social saudável é importante que hajam, por um lado, momentos agradáveis de brincadeira e concordância como por outro, momentos de conflitos e disputas por brinquedos ou ideias, por exemplo, “que sendo-lhes indissociáveis, são também estruturantes e não estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença dos outros entre outros e, portanto, da sua própria organização como grupo social hierarquizado e dos lugares que cada criança nele ocupa” (Ferreira, 2004, p. 190) dando à criança ferramentas para adquirir novos conhecimentos e saberes que possibilitem o desenvolvimento das competências sociais e das relações sociais que estabelece.

Enquanto brinca, por vezes, a criança faz escolhas, relativamente, às brincadeiras que implicam o uso de diferentes "equipamentos, brinquedos e materiais que suscitam uma interação social mais complexa" (Katz & McClellan, 2006, p.46) consoante a brincadeira e consoante o parceiro de brincadeira, por exemplo, para o "jogo socio dramático, o brincar às casinhas, com bonecas com blocos e camiões é mais suscetível a interação com os colegas do que fazer puzzles ou pintar no cavalete ou em papel" (Katz & McClellan, 2006, p.46), tarefas para as quais as crianças apresentam outra postura e outra atitude na sua realização.

Desta forma, os momentos da rotina, nos quais as crianças possam ter oportunidade de brincar, são um manifesto no qual se pode apreciar as capacidades das crianças a aumentar, as oportunidades de aprendizagens que daí se podem criar e as interações sociais positivas com as outras crianças. É possível, reparar que as crianças, também se ajudam nas relações interpessoais ao envolverem-se com as outras crianças e com os adultos.

#### **4.2.4. O papel do adulto nas brincadeiras das crianças**

Considerando as brincadeiras das crianças como uma atividade que depende na sua maioria das interações com os outros, as brincadeiras das crianças, mesmo no JI, são sempre diferentes, "dependendo de quem, quando e onde o sujeito brinca" (Navarro & Prodócimo, 2012, p. 635) tornando, por isso, diversificadas as brincadeiras que vão além do seu comportamento habitual.

Neste sentido, o EI ao realizar observação direta e dar "escuta dos seus participantes mais ativos: as próprias crianças" (Monteiro & Delgado, 2014, p. 114) conseguirá reconhecer as parcerias de brincadeira estabelecidas pelas crianças com as outras crianças percebendo como se organizam para as brincadeiras. Assim, o EI consegue perceber a criança e a sua forma de brincar divertida e entusiasmante, "impulsionados pelo prazer da ação que realiza e numa constante situação de diálogo e comunicação" (Niles & Socha, 2014, p. 85) com as outras crianças ou com quem está a brincar naquele momento.

Além da observação direta, é da responsabilidade dos adultos para com as crianças dos 0 aos 5 anos a de cuidar e educar. Para isso, o EI rege-se por princípios e fundamentos que devem envolver não só as interações como as brincadeiras. Sabendo que, os adultos não controlam tudo no que diz respeito à educação das crianças, tal "é suficiente para perceber que as crianças também são atores sociais e aprendem para

além dos ensinamentos de seus professores e familiares” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 110) se, por exemplo, lhes for dado o espaço de que necessitam para analisar o mundo que as rodeia, neste caso, brincando. Ao interagir com outras crianças e com outros adultos pode partir da criança a construção e compreensão de si e do mundo através da exploração dos objetos, elações e relacionamentos resultantes dessa interação. No entanto, podem surgir “sugestões estrategicamente feitas pelo adulto, e se as intervenções do adulto respeitam as iniciativas da criança” (Dempsey & Frost, 2002, p. 700) então, cabe ao EI considerar e analisar as iniciativas da criança de perto, para proporcionar um bom momento em ambiente escolar para as brincadeiras das crianças apercebendo-se desta forma, de algum marco de desenvolvimento ao nível das competências sociais das crianças.

Assim, se o EI mantiver um “ambiente escolar adaptado e construído para e com a criança, e as suas necessidades como foco, é muito relevante ao se pensar nas possibilidades de mediação do brincar na escola” (Navarro & Prodócimo, 2012, p. 638).

Por isso, cabe ao EI delinear uma ação intencional que incida diretamente nas preferências, gostos e interesses das crianças de forma a proporcionar-lhes momentos educativos de qualidade, preferencialmente, que incluam o brincar. Desta forma, sabendo que trabalha diariamente com as crianças, o EI tem a possibilidade de nos momentos de brincadeira, os quais pode observar as crianças enquanto brincam, retirar vantagens ao nível do conhecimento do grupo, e da independência das crianças dando-lhes a autonomia e o espaço para que tal aconteça.

Neste sentido, os EI devem procurar “oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente” (Brás & Reis, 2012, p.137) que as crianças levarão como exemplo para as suas próprias relações com as outras crianças, servindo de exemplo. O EI ao oferecer o modelo de comportamento social permite que as crianças observem e exerçam o seu comportamento num ambiente onde hajam regras claras e que resultem, sentindo-se “seguras, valorizadas, confiantes e autónomas, de modo a poderem estabelecer relações de empatia com os outros, ao mesmo tempo que consolida a sua autoestima” (Brás & Reis, 2012, p. 138) e desenvolve novas competências.

A aprendizagem social é uma das competências que ocorre por experiência direta – “através da observação, explicação e tentativas e resolução de problemas – mais do que por meios de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos” (Brickman & Taylor, 2001, p.14) e, por isso, a riqueza dos momentos que a

criança tem para brincar de forma espontânea são fundamentais para que as crianças possam através da comunicação uns com os outros aprender e crescer interagindo.

Desta forma, o EI além de servir de exemplo e modelo às crianças no que diz respeito ao comportamento e relacionamento social, “deve assumir um papel de observador, atento à recolha de informação pertinente para avaliar e monitorizar as aptidões sociais das crianças que acompanha” (Brás & Reis, 2012, p.138), nomeadamente, as relações estabelecidas pelas crianças e as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos. A observação do EI deve “identificar e compreender determinadas limitações ou dificuldades no processo de desenvolvimento social dos educandos” (Brás & Reis, 2012, p.138), pois, cabe ao adulto responsável de sala dinamizar e promover tarefas e atividades que proporcionem às crianças oportunidade de desenvolver as competências sociais (Brás & Reis, 2012).

Embora, o papel do adulto seja igualmente importante, como já foi referido, “a mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade” (Navarro & Prodócimo, 2012, p. 638), mas, também através da sua presença, da organização do espaço, dos materiais e da rotina diária das crianças. Por isso, o papel do EI na brincadeira das crianças deve passar também pela organização de um ambiente apelativo e estimulante para que as crianças queiram estar no JI e queiram brincar.

Ao fazê-lo, nos momentos destinados às brincadeiras das crianças o EI tem oportunidade de brincar com as crianças e interagir com as crianças (Kishimoto, 2013) tirando partido de mais um momento de interação social para com as crianças. Isto, não significa, porém, que o EI deva ir sempre brincar com as crianças, mas sim, aguardar um convite por parte das crianças para fazer parte das brincadeiras. Ainda assim, o EI deve manter-se à distância intervindo de outra forma, nomeadamente, através da estimulação das brincadeiras, da organização dos espaços e colocação dos objetos e materiais ao alcance das crianças.

Posto isto, o EI deve estimular as brincadeiras das crianças brincando com elas de forma esporádica, sobretudo se forem as crianças a solicitá-lo respeitando a brincadeira e o ritmo de cada uma, para não correr o risco de transformar a brincadeira da criança, alterando assim as suas expectativas e ideologias (Brougère, 2004), ou seja, algo que a criança pensou e idealizou para a brincadeira e que por transformação do adulto essa brincadeira modificou-se tomando um rumo diferente.

Durante o período da EPE, a atividade principal da criança é brincar, por isso, o brincar das crianças pequenas passa por incluir o aprender no brincar e vice-versa, de modo a que ambas sigam em conformidade e não separadamente (Samuelsson & Pramling, 2014), assim, o tempo que é despendido para o efeito deve ser valorizado pelo EI.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

O processo de investigação para a realização deste estudo de caso envolveu: (i) observação, (ii) registo escrito das observações realizadas e (iii) uma constante reflexão que me permitiu definir a problemática do estudo. Desta forma, foram definidos como objetivos do estudo de caso: (i) conhecer as preferências das crianças durante as brincadeiras, (ii) caracterizar as interações das crianças enquanto brincam e (iii) perceber a importância da intervenção do adulto nas brincadeiras das crianças. Para isso, procedi à recolha de dados de acordo com os métodos e as técnicas que irei apresentar. Posteriormente, procedi à sua organização e análise, conforme apresento no capítulo seguinte.

De referir, que foi elaborado um formulário de consentimento (anexo G) entregue a todos os encarregados de educação acerca da realização deste estudo e participação das crianças no mesmo.

De forma a contextualizar é importante mencionar que a equipa educativa acompanha o grupo há pelo menos 5 anos, há na sala três crianças novas à data da realização das entrevistas, e são um grupo misto de vinte e três crianças.

Uma vez que, se trata de um tema no qual o objeto de análise se foca nas relações humanas, é definido como um estudo de caso aquele que tem como intuito o estudo de algo em detalhe sem que haja uma intervenção direta do investigador da qual resultem mudanças ou alterações no contexto (Sousa, 2005). O estudo de caso é também considerado uma abordagem rigorosa de pesquisa que facilita a exploração de um fenómeno dentro de seu contexto usando uma variedade de fontes de dados (Baxter & Jack, 2008) que garantem a exploração de uma variedade de parâmetros face ao tema em causa revelando-as e compreendendo-as.

Este estudo de caso é de natureza qualitativa, o que torna o planeamento da investigação aberto, permitindo uma orientação mais ampla na sua concretização e considera-se intrínseco, pois, “o maior interesse reside no caso específico, embora o

pesquisador também estude uma parte do todo e procure entender o que é a amostra e como funciona” (Stake, 1999, p.42) o que, neste caso, se resume às brincadeiras das crianças e àquilo a que elas brincam.

O presente estudo trouxe desde o início precauções ao nível da proteção e regulamentação dos dados recolhidos de todos os participantes, pois, o tema envolve diretamente as crianças, as famílias e a equipa educativa, devendo existir um constante respeito por cada pessoa envolvida.

Para isso, recorri ao código de ética, o qual defende os direitos de todos os intervenientes, nomeadamente, a garantia da confidencialidade, o respeito pela privacidade e confidencialidade e o consentimento informado, garantindo o sigilo profissional.

Deste modo, e para garantir o rigor do estudo, segui um roteiro ético apresentado na tabela H1 do anexo H, na qual foram considerados: (i) os dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011) e (ii) a carta de princípios para uma ética profissional (APEI, 2011).

Para a realização deste estudo estava prevista a participação de todas as crianças da sala de JI com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, um dos pais de cada uma das crianças, e a EE da sala. No entanto, apesar de todos os pais autorizarem a participação das crianças no estudo de caso, o que me permitiu a recolha das brincadeiras, o mesmo não se verificou com a realização das entrevistas individuais. Por isso, entrevistei dezoito crianças, catorze pais e os dois elementos da EE.

É oportuno ressaltar que para a realização deste estudo parti do registo de observação das brincadeiras (anexo C), das reflexões da prática e da posterior recolha de dados para complementar a informação e para isso, recorri a vários” instrumentos ou técnicas para recolher e analisar dados no âmbito da investigação qualitativa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89) que são os instrumentos de trabalho que permitem a realização da mesma.

As técnicas que utilizei para o estudo de caso foram: (i) a observação, (ii) as entrevistas à EE da sala (anexo I) e às crianças (anexo J), e (iii) os inquéritos por questionário aos pais (anexo K) e os métodos foram: (i) as notas de campo (anexo B), (ii) os registos de observação do estudo de caso (anexo C), (iii) os guiões das entrevistas à EE (anexo L) e às crianças (anexo M) e (iv) o guião dos inquéritos por questionário (anexo N).

A observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), pois, dizem respeito a ações e interações que envolvem as crianças. A observação revela-se participante o que possibilita ao investigador realizar registos contínuos retirando informações e conversas nas quais também o investigador que, por sua vez, também participa, “estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efetuar uma investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Relativamente, às entrevistas estas são uma “das estratégias mais utilizadas” (Máximo-Esteves, 2008, p.92) quando o investigador pretende conhecer o ponto de vista do outro, por isso, as entrevistas são o instrumento metodológico mais adequado para dar voz e expressão à voz do outro, tornando os investigados em participantes ativos na realização do estudo de caso (Máximo-Esteves, 2008). Por conseguinte, efetuei entrevistas à EE de sala (anexo I), entrevistas às crianças da sala (anexo J), para as quais obtive consentimento por escrito (anexo O) dos encarregados de educação a fim de complementar a investigação com a opinião e as perspetivas de cada interveniente em relação às brincadeiras.

Numa investigação de natureza qualitativa o género de entrevista mais comum é a semiestruturada já que se trata de um tipo de entrevista que nem é demasiado aberta e livre nem demasiado orientada por perguntas pré-estabelecidas (Pardal & Correia, 1995) o que permite mais abertura no relato da opinião e perspetivas do entrevistado.

Relativamente, ao inquérito por questionário que realizei aos pais das crianças da sala (anexo K) este é um instrumento de recolha de dados muito comum e que permite ao investigador a distância necessária que permite e garante o anonimato, pois, o inquirido tem a possibilidade de responder quando for mais conveniente. O mesmo pode incluir perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla em leque aberto (permite a escolha da resposta a partir de um grupo limitado de opções) (Pardal & Correia, 1995, p.51-59) aumentando as escolhas e decisões de cada um.

No que concerne às notas de campo apresentados no anexo B, estas incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.88), mas, incluem também “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação” (Máximo-Esteves, 2008, p.88), especialmente, as que se relacionam diretamente com o estudo de caso. Este método permite registar cada

momento em tempo real com pormenor e rigor procedendo mais tarde à sua categorização e análise de conteúdo pertinentes à apresentação e discussão dos resultados, apresentada em seguida.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Após a recolha de dados: (i) observação e registo das brincadeiras e das interações das crianças enquanto brincam umas com as outras, (ii) realização das entrevistas às crianças e à EE, (iii) realização de inquéritos por questionário aos pais destas crianças, efetuei a análise pormenorizada dos dados. Esta consiste em compilar “a sua organização, divisão por unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 205), a fim de apresentar os principais resultados do estudo de caso realizado, de forma, a conseguir dar resposta aos objetivos propostos. Para isso, considerei a “leitura da bibliografia substantiva sobre a área que se está a estudar” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 215) para que conseguisse com as minhas leituras estimular e adquirir ideias, analisar modelos e não impedir a realização fidedigna da análise dos meus dados, (Bogdan & Biklen, 2013), mas sim, utilizar essas leituras para garantir benefícios para o meu estudo de caso.

Para esse efeito utilizei o método de análise de conteúdo por este ser o mais conhecido e porque tem como intuito a transformação de dados qualitativos em dados quantitativos, para que, desta forma se perceba quais e quantas são as inferências idênticas que surgem da análise pormenorizada dos dados recolhidos (Sousa, 2005), nomeadamente: (i) a transcrição dos registos de observação das brincadeiras das crianças (anexo C) nos momentos de brincar, (ii) a transcrição e análise de entrevistas à EE (anexo P), (iii) a transcrição das entrevistas às crianças (anexo Q) e (iv) transcrição e análise dos inquéritos por questionário aos pais (anexo R).

Assim, após delinear os objetivos do meu estudo de caso, que recorde: (i) conhecer as preferências das crianças durante as brincadeiras, (ii) caracterizar as interações das crianças enquanto brincam e (iii) perceber a importância do papel do adulto nas brincadeiras das crianças, organizei a informação de modo a definir o que seria feito para cada objetivo e de que forma. Assim, para o objetivo (i) supramencionado baseei-me nos registos de observação das brincadeiras das crianças (anexo C) e nas entrevistas que realizei à EE (anexo I), às crianças (anexo J) e nos inquéritos por questionário realizados aos pais (anexo K) que participam no estudo. Para o objetivo (ii)

tive como ponto de partida a análise dos registos de observação das brincadeiras das crianças (anexo C) e a realização de inquérito por questionário aos pais (anexo K), os quais, foram relevantes na medida em que me elucidaram acerca das preferências das brincadeiras das crianças do ponto de vista dos pais. No que diz respeito ao terceiro objetivo, baseei-me nas entrevistas à EE (anexo I) com o propósito de perceber qual o papel do adulto nas interações das crianças durante as brincadeiras no ponto de vista da equipa de sala.

Após esta análise pormenorizada foi necessário organizar a informação e desta forma enquadrá-la por categorias em tabelas, mencionando as subcategorias e as temáticas para cada unidade de registo de modo que a leitura das tabelas se torne mais simples bem como, o apontamento de cada uma das unidades de registo que são identificadas consoante o documento analisado e sempre relacionado com o propósito da investigação (Sousa, 2005), neste caso, as interações e os tipos de brincadeiras das crianças.

#### **4.4.1. Apresentação e análise dos dados**

A apresentação dos dados está organizada por: (i) registos de observação das brincadeiras das crianças, (ii) entrevistas às crianças, (iii) entrevistas à EE e (iv) inquérito por questionário aos pais.

##### **4.4.1.1. Registos de observação das brincadeiras das crianças**

As brincadeiras das crianças demonstram a sua habilidade na realização das ações e funções habituais, através do faz-de-conta e da representação de papéis e de objetos, cuja modalidade se considera “como uma atividade significativa no desenvolvimento infantil” (Morrissey, 2014, p.196).

Os registos de observação das brincadeiras das crianças (anexo C) retratam as descrições detalhadas das brincadeiras das crianças, observadas durante a PPS II, entre setembro de 2018 e janeiro de 2019. Estes registos têm como objetivo compreender de que forma as crianças brincam e com quem brincam.

Os tipos de brincadeiras das crianças são classificados por Piaget (1978) como: (i) exercício, (ii) simbólico e (iii) com regras e as interações sociais são classificadas por Parten (1932), como: (i) solitário, (ii) paralelo, (iii) associativo e (iv) cooperativo. Assim, classifiquei cada um dos registos que recolhi como apresento na tabela S1, do anexo S.

De acordo com os dados apresentados na tabela 2, abaixo apresentada, pude verificar que a frequência é mais elevada para o tipo de brincadeiras simbólicas, como na brincadeira em que: (i) um pequeno grupo de crianças brincava no recreio com uma lesma e quando foi surpreendido e questionado pela EEs sobre o que estavam a fazer. As crianças levantaram o pneu amarelo onde estava a lesma para mostrar o que era e explicaram que sabiam cuidar dela, porque faziam-lhe festinhas, davam-lhe comida e sombra, (ii) as crianças estavam na zona do cartão e podiam usar, cola, fita-cola, marcadores, tesouras e outros materiais para recriarem o que quisessem, as crianças decidiram construir um barco e a sua tripulação. Para a concretizar, as crianças partilharam o material, ajudaram-se e deram sugestões uns aos outros para elaboração do barco e dos piratas e (iii) uma criança que estava sozinha no chão do recreio encontra uma folha de outono, apanha-a com cuidado e começa a dançar com ela na mão, cantando e dançando, sozinha com a sua folha de outono.

Relativamente, aos dados que recolhi no âmbito das interações sociais resultantes, igualmente, da observação das brincadeiras das crianças, apresentadas na tabela 2, pude verificar que a forma de interação cooperativa e associativa apresentam uma frequência muito próxima, como expectável, pois, as crianças destas idades brincam muitas umas com as outras mantendo um envolvimento social claro, na medida em que trocavam ideias para elaborar o trabalho, combinavam o que iriam fazer e partilhavam a forma como iriam fazê-lo.

*Tabela 2*

*Análise de conteúdo dos registos de observação das brincadeiras das crianças*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Brincadeiras das crianças	Classificação de Piaget para os tipos de brincadeiras	Exercício	-	0
		Simbólico	“É uma lesma. Estamos a cuidar dela. E levantam o pneu amarelo onde estava um pauzinho para me mostrar.”	43
		Com regras	“em roda na relva a cantarolar a música do lencinho e o M.L. anda fora da roda com o brinquedo na mão a imitar o lencinho, pois, não tinham nenhum.”	3
	Classificação de Parten para as interações	Solitário	“encontra uma folha do outono. Sorriu para a folha. E apanhou-a com muito jeitinho. Começou a dançar pelo recreio com ela na mão. Mas,	6

	sociais das crianças		antes que pudesse dizer-lhe algo, ela afastou-se dizendo: "Vou cantar e cantar pelo recreio e dançar."	
		Paralelo	"estão numa mesa a brincar com os bonecos, cada um numa ponta da mesa.	3
		Associativo	"brincam no chão da relva uns em cima dos outros, a correr e aos saltos enquanto se riem da perseguição."	18
		Cooperativo	as meninas estavam no escorrega pequeno e fizeram uma tenda com os colchões. Foram buscar mais e em conjunto decidiram: "vamos fazer uma casa." e recolheram os colchões que encontraram.	19

Nota: Fonte Própria.

No entanto, apesar da forma de interação solitária e paralela, ser mais visível em crianças mais novas, por vezes, ainda pode suceder, como se pode verificar na tabela 2 acima apresentada, os registos apresentam momentos em que as crianças brincam sozinhas ou perto umas das outras, embora não com tanta regularidade.

Visto que, as crianças brincam muito ao faz-de-conta, apoiei-me no estudo que se refere aos processos cognitivos referidos por Piaget (1945/1962) e Nicolich (1977) e classifiquei cada um dos registos de observação das brincadeiras das crianças, conforme apresentado na tabela S1, do anexo S, partindo da definição atribuída pelos autores e da descrição de cada uma das brincadeiras das crianças.

*Tabela 3*

*Análise de conteúdo do brincar simbólico*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Brincadeira ao faz-de-conta	Perspetiva de Piaget (1945/1962)	Descontextualização	M.I.Q. está sozinha deitada no chão e rasteja embora o chão esteja pintado com giz até que encontra uma folha do outono. Sorriu para a folha. E apanhou-a com muito jeitinho. Talvez por eu estar ali perto, dirigiu-se a mim e disse: "Olha tão pequenina." E começou a dançar pelo recreio com ela na mão. Mas, antes que pudesse dizer-lhe	8

			algo, ela afastou-se dizendo: “Vou cantar e cantar pelo recreio e dançar.” E foi embora.	
		Descentralização	S.G. e M.F.M. em cartão fizeram telemóveis, e tabletes. Recortaram o cartão, desenharam e pintaram tudo com canetas de feltro.	7
		Sequencial	C. ME. e C. BI. No chão jogam à macaca usando a calçada do chão. E saltam primeiro ao pé coxinho depois com as duas pernas abertas, novamente ao pé coxinho e duas pernas abertas. E seguem assim, lado a lado, a saltar quase em simultâneo e com uma pedrinha na mão.	15
		Planeado	T.K. e A.V. constroem pista com cartão e legos na mesa e cadeira para os carrinhos. Trabalham em equipa e em cooperação trocando ideias e partilham os materiais.	15

Nota. Fonte própria.

Essas brincadeiras diferem de acordo com a zona de desenvolvimento cognitivo subjacente ao faz de conta, na qual a criança se encontra, tal como referido por Piaget (1945/1962) citado por Morrissey (2014) “há três processos cognitivos subjacentes ao faz de conta”, a saber: (i) descontextualização, que envolve a capacidade de representar simbolicamente e recriar objetos ausentes e acontecimentos passados, (ii) descentralização que implica envolver os outros em jogo, quer sejam, figuras inanimadas ou pessoas reais e (iii) sequencial, quando a criança combina logicamente ações e objetos. Contudo, Nicolich (1977) citado por Morrissey (2014) sugeriu um quarto processo cognitivo, (iv) o planejar, que se caracteriza pelo desenvolvimento da capacidade da criança em organizar as ações e os materiais com base em pensamentos anteriores, conforme se pode observar nos dados da tabela 3, acima apresentada.

Deste modo, verifiquei que as crianças brincam mais umas com as outras do que sozinhas independentemente da brincadeira escolhida. Ou seja, as crianças já são capazes de combinar ações e recolher os objetos que precisam para brincar de forma lógica e já se organizam umas com as outras antes de iniciarem a brincadeira,

planeando-a sequencialmente primeiro, conforme se pode observar nos dados na tabela 3.

#### 4.4.1.2. Entrevista às crianças

Do grupo de crianças constituído por vinte e três, entre as quais rapazes e raparigas foram entrevistadas dezoito. No entanto, a amostra revela-se suficiente no objetivo de recolher a opinião das crianças sobre as suas preferências quanto às brincadeiras e quanto aos companheiros de brincadeiras. As crianças tinham à data das entrevistas idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Para a realização das entrevistas resultam blocos de perguntas no âmbito do tipo e local de brincadeira preferida, e qual o brinquedo preferido. De acordo com as transcrições das entrevistas (anexo Q), verifiquei que as respostas das crianças foram diversificadas, como se pode observar nos dados apresentados abaixo na tabela 4.

De acordo com as transcrições das entrevistas, apresentadas no anexo Q, realizadas para a pergunta um qual é a tua brincadeira preferida, as crianças responderam: jogo dos piratas (entrevista 1), brincar aos pais e às mães (entrevista 2), jogar à bola (entrevista 3), jogar futebol (entrevista 6), brincar às escondidas (entrevista 7), de cozinheiro na casinha (entrevista 4), fazer construções (entrevista 13), brincar aos médicos dos animais (entrevista 16), e aos ninjas (entrevista 14). Assim, agrupei as brincadeiras de acordo com as preferências das crianças por tipos, de forma que pude concluir que as crianças gostam de brincar à apanhada, a jogar à bola, a jogar às escondidas e a fazer construções. No entanto, a brincadeira preferida é ao faz-de-conta, pois, o faz-de-conta é o tipo de brincadeira que apresenta maior frequência tal, como se pode observar nos dados apresentados na tabela 4, e é uma das brincadeiras que estimula a inteligência, desenvolve a criatividade e é promotora de um desenvolvimento saudável e feliz (Cunha, 1994).

*Tabela 4*

*Análise de conteúdo das entrevistas às crianças*

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência
Brincadeiras das crianças	Tipos de Brincadeira preferida	Faz de conta	12
		Apanhada	2
		Jogar à bola	3
		Jogar às escondidas	3
		Fazer construções	2
	Brinquedo preferido	Animal de estimação	1
		Bola	3
		Slime	2

		Bicicleta	1
		Bonecos	5
		Tablet	1
		Mascarar	1
		Pistola Nerf	1
		Jogos	1
		Legos	1
		Uso de brinquedos	Com brinquedos
	Sem brinquedos		6
	Local da brincadeira	Rua	2
		Terraço	1
		Parque	2
		Relva	2
		Quarto	4
		Casa dos amigos	1
		Praia	1
		Campo futebol	1
		Corredor	1
	Local preferido	Na escola	10
		Em casa	13
Companheiros de brincadeiras	Amigos	15	
	Familiares	3	

*Nota.* Fonte própria.

Relativamente à pergunta dois, preferes brincar com ou sem brinquedos esta está relacionada com o uso ou não de brinquedos durante os momentos de brincadeiras. Nesta questão, concluí que as crianças gostam mais de brincar com brinquedos, pois, a frequência mais elevada é para o uso de brinquedos.

No que concerne à pergunta três, com o que é que gostas mais de brincar, permitiu-me verificar qual o brinquedo preferido das crianças. Então as respostas dadas pelas crianças, apresentadas no anexo Q, foram: construções de lego (entrevista 1), os bonecos Unicórnios (entrevista 2), jogar à bola (entrevista 3), bonecas (entrevista 5), slime (entrevista 7), jogo da tartaruga (entrevista 8), bonecas LOL (entrevista 9), a boneca da Ladybug (entrevista 11), a pistola NERF (entrevista 13), a boneca havaiana (entrevista 15), a mascarar (entrevista 16) e com o tablet (entrevista 18). Ao agrupar os dados, verifiquei que o brinquedo preferido das crianças são os bonecos, pois é o que apresenta maior frequência, de acordo com o que se pode verificar na tabela 4.

No que diz respeito à pergunta quatro, onde gostas mais de brincar, as crianças responderam como local de brincadeira: no quarto (entrevista 1), no parque (entrevista 2), no terraço (entrevista 3), em casa (entrevista 4), na relva (entrevista 6), na sala (entrevista 8), no campo de futebol (entrevista 13), na praia (entrevista 15), em casa de amigos (entrevista 17), como se pode verificar no anexo Q, o que me permitiu verificar

que o quarto apresenta maior frequência como se pode atestar na tabela 4, para o local de brincadeira.

A pergunta final com quem mais gostas de brincar, as crianças responderam: os amigos da escola (entrevista 1), os amigos da sala (entrevista 2), todos os amigos e amigas (entrevista 3), com os manos (entrevista 4), todos os amigos (entrevista 5) como se pode verificar no anexo Q. Assim, aparece com maior frequência a preferência das crianças em brincar com os amigos, conforme se pode observar nos dados da tabela 4.

Posto isto, a opinião das crianças sobre as suas preferências quanto às brincadeiras prende-se com o faz de conta, no entanto, são crianças que gostam de brincar com brinquedos, preferindo bonecos, já que estes “expressam valores e proporcionam oportunidades para assimilação de ideias e formação de princípios” (Cunha, 1994, p.26) e, no que diz respeito aos companheiros de brincadeiras a maioria prefere brincar com os amigos, até porque “os colegas têm um papel cada vez mais importante no desenvolvimento social” (Katz & McClellan, 2006, p.17), como já referido anteriormente.

#### 4.4.1.3. Entrevista à equipa educativa

A transcrição das entrevistas realizadas à EE apresentada no anexo P, permitiu-me conhecer a perceção dos membros da EE sobre o papel do adulto nos momentos de brincadeira das crianças.

O desenho da entrevista realizada à EE resulta em blocos de perguntas no âmbito dos momentos de brincadeira, os tipos de brincadeira e a participação do adulto nas brincadeiras das crianças no ponto de vista da EE. As respostas da EE foram determinantes para perceber a importância da intervenção do adulto nas brincadeiras, conforme se pode verificar pela análise dos dados apresentados na tabela 5.

*Tabela 5*

*Análise de conteúdo das entrevistas à equipa educativa*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Intervenção da equipa educativa nas brincadeiras das crianças	Momentos de brincadeira	Existência	“Sim” (EE2)	2
		Para quê	“Muita curiosidade” (EE2)	2
			“Vontade de experimentar” (EE1)	1
	Local	Exterior	“Recreio” (EE1)	2
			Interior	“Sala” (EE2)
		Jogos	“Jogos” (EE1)	2

	Tipos de Brincadeiras	Solitária	"...Estar em um espaço sozinhos"	2
		Faz de conta	"Faz de conta" (EE1)	2
	Materiais	Diversidade	"Muita" (EE1)	2
		Tipos de materiais	"Madeira (EE1)	2
			Cartão (EE1)	2
			Folhas (EE2)	2
			Pedras (EE2)	2
			Acrílicos (EE1)	1
		Tintas" (EE2)	2	
	Critérios de Seleção	"Interesse" (EE1)	2	
		"Curiosidade" (EE1)	2	
		"Imaginação" (EE1)	2	
	Participação do adulto	Frequência	"Às vezes (por períodos curtos)" (EE1)	2
Diversidade		"Por vezes."	2	
Momentos de participação		"Depende das brincadeiras"	2	

Nota. Fonte própria.

A pergunta um e dois da entrevista, há quantos anos conhece o grupo, há crianças novas no grupo e quantas, ambas as entrevistadas, responderam da mesma forma. Conhecem as crianças do grupo há cinco anos e há três crianças novas no grupo.

A pergunta três e quatro referem-se à diversidade de brincadeiras das crianças e aos tipos de brincadeiras que as crianças têm. A estas a EE respondeu que as crianças diversificam as brincadeiras porque, são curiosas (EE1 e EE2) e têm vontade de experimentar (EE1) e têm várias brincadeiras como jogos (EE1 e EE2), brincadeiras ao faz de conta (EE1 e EE2) e brincadeiras na casinha (EE1 e EE2), incluindo por isso, momentos para brincar na rotina das crianças.

No que diz respeito à categoria tipos de brincadeiras, a EE salienta que as crianças gostam de brincar com jogos, ao faz-de-conta, mas também escolhem, por vezes, "estar num espaço sozinhas", conforme se pode observar na tabela 5.

Por isso, consoante as brincadeiras e os interesses de cada um, outras crianças com interesses similares naquelas brincadeiras juntam-se, interagem umas com as outras e desenvolvem novas experiências e a imaginação.

Relativamente, à pergunta cinco se costuma intervir nas brincadeiras das crianças, ambas as entrevistadas responderam às vezes, por períodos curtos (EE1 e EE2). Deste modo, a equipa educativa é a favor de intervir e participar nas brincadeiras das crianças, mas, esporadicamente. Porque assim, não se condicionam brincadeiras travando as crianças por algum motivo, não se limitam as brincadeiras, ao ponto de não

permitir que as crianças efetuem ou realizem movimentos sentindo-se presas na sua brincadeira, e não se conduz a brincadeira, afinal ela não é do adulto, é da criança, sendo por isso, a própria a convidar o adulto para brincar.

No que diz respeito às questões finais acerca da interação das crianças entre si nas brincadeiras a opinião da EE é a de que depende das brincadeiras (EE1 e EE2).

#### 4.4.1.4. Inquéritos por questionário aos pais

Os inquéritos por questionário aplicados ao encarregado de educação da criança foram transcritos e organizados num único documento, apresentado no anexo R. A realização, apresenta no anexo K, a transcrição, apresenta no anexo R e a análise dos inquéritos por questionário aos pais, apresentados na tabela 6, teve como objetivo conhecer as preferências das crianças nas brincadeiras quando estão com os pais.

Os blocos de questões utilizados como guião dos inquéritos, apresentados no anexo N, constituem perguntas no âmbito do local preferido para as brincadeiras por parte das crianças e que brincadeiras têm quando estão com os pais.

Após a organização dos dados recolhidos verifiquei que à pergunta seis, onde costumam brincar, os pais responderam: ao ar livre (inquérito por questionário 1), num jardim (inquérito por questionário 2), num parque infantil (inquérito por questionário 3), na sala (inquérito por questionário 4), na cozinha (inquérito por questionário 5), no quintal (inquérito por questionário 6) como apresentado no anexo R, o que demonstra a opinião e os gostos das crianças para brincar, segundo o ponto de vista dos pais. É de referir que na opinião dos pais, a maioria das crianças prefere brincar na sala, pois, é o item com maior frequência, como se pode observar nos dados da tabela 6, abaixo apresentada.

*Tabela 6*

*Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos pais*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Brincadeiras das crianças quando estão com os pais	Brincadeiras com as famílias	Local de brincadeira	"Ar livre"	8
			"Jardim"	5
			"Parque Infantil"	10
			"Quarto"	7
			"Cozinha"	6
			"Quintal/terraço"	5
			"Sala"	13
			"Museu "	1
"Teatro"	1			

			“Cinema”	1
			“Praia”	2
			“Piscina”	2
		Brincadeiras preferidas	“Jogar à bola”	4
			“Ver livros”	5
			“Contactar com a natureza”	6
			“Brincar às lutas”	4
			“Jogar jogos”	4
			“Brincadeira livre – faz de conta”	12
			“Legos”	1
			“Construções”	1
			“Plasticina”	1
			“Desenhar”	1
			“Trabalhos manuais”	1
			“Cartas”	1
			“Bonecas”	2
			“Bicicleta”	2
			“Patins”	1
			“Passear”	1

Nota. Fonte própria.

Relativamente, à sétima pergunta, nos momentos de brincadeira com o seu filho, quais são as brincadeiras preferidas do seu filho, os pais responderam de forma diversificada, por exemplo, ver livros (inquérito por questionário 1), jogar à bola (inquérito por questionário 2), contactar com a natureza (inquérito por questionário 3), brincadeira livre (inquérito por questionário 4), brincar às lutas (inquérito por questionário 5), apresentados no anexo R, ainda assim de forma coincidente, já que, as respostas apresentam-se em conformidade com as das crianças, no entanto, os pais apresentam outros exemplos de brincadeiras, como: legos e construções (inquérito por questionário 1), andar de bicicleta (inquérito por questionário 3), bonecos e jogos (inquérito por questionário 4), bicicleta e patins (inquérito por questionário 7), ao faz de conta (inquérito por questionário 8), aos cozinhados (inquérito por questionário 9), trabalhos manuais (inquérito por questionário 10), plasticina e faz de conta (inquérito por questionário 13), como se pode verificar nos dados recolhidos apresentados no anexo R.

Portanto, na opinião dos pais, a brincadeira preferida das crianças é a brincadeira livre - faz de conta, sendo que apresenta uma maior frequência, conforme se pode observar nos dados da tabela 6.

Posto isto, verifiquei que quando estão com os pais, as crianças preferem brincar ao faz de conta, tal como apresentado na tabela 3, converge com a opinião das crianças.

#### **4.4.2. Discussão dos resultados**

A análise dos registos das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças (anexo C), permitiu-me perceber, em conformidade com Piaget (1978), que as brincadeiras das crianças são na sua maioria “simbólica”, como se pode observar nos dados da tabela 2.

Assim, constatei que nenhuma criança deste grupo está no estágio sensório-motor primário, ou seja, no estágio de jogo de exercício, razão pela qual a sua frequência é inexistente. Por isso, nalgumas brincadeiras as crianças já demonstram estar numa fase posterior, o que se apresenta em conformidade com os dados apresentados na tabela 2. Assim, enquanto as crianças desenvolvem as suas habilidades na brincadeira simbólica desenvolvem também a sua capacidade de interação social, ao relacionarem-se, umas com as outras progridem nas suas interações sociais ao comunicarem-se com os companheiros para cada brincadeira que desenvolvem.

Assim, é possível constatar que as crianças nesta fase brincam muito pouco de forma individual ou sozinhas, como se pode verificar pela baixa frequência apresentada na tabela 2, o que torna real a dimensão social vivida pelas crianças ao brincarem umas com as outras como se pode verificar pela elevada frequência apresentada nos itens associativo e cooperativo, da tabela 2.

A partir daqui as crianças estabelecem relações de companheirismo e empatia entre elas próprias e com os adultos com os quais convivem diariamente e que as ajudam na compreensão do mundo no qual vivem e que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2009).

Assim, ao verificar que as crianças brincam numa perspetiva mais cooperativa e associativa, ou seja, as crianças nesta faixa etária brincam mais umas com as outras do que sozinhas independentemente da brincadeira escolhida, uma vez que já são capazes de combinar ações e recolher os objetos que precisam para brincar de forma lógica e já se organizam umas com as outras antes de iniciarem a brincadeira, a fim de planearem sequencialmente primeiro, conforme se pode observar nos dados na tabela 3.

Quer isto dizer, que a maioria das brincadeiras das crianças ocorrem sob a forma sequencial, ou seja, são pensadas pelas crianças, no momento em que brincam como observei quando as crianças “estavam na área da biblioteca a lerem livros e a contar as histórias umas às outras” e decidiram que seria à vez, cada uma com um livro aberto contavam e pediam atenção às outras crianças que estavam presentes. Um outro exemplo, dos patamares do processo cognitivo apresentado por Piaget (1945/1962) foi quando as crianças ao personificarem os papéis de mãe e filha dizem uma para a outra:

“Eu já disse que não. (pensou um pouco). Ficas dois dias sem televisão”. Relativamente, ao quarto processo cognitivo, o planeado, este relaciona-se com um plano prévio para as suas brincadeiras, como por exemplo, no registo em que observei que as crianças estavam na zona do cartão e com a cortiça e faziam rampas para os carrinhos e túneis com a cortiça, ou então no registo no qual verifiquei que as crianças constroem uma pista com cartão e legos na mesa e cadeira para os carrinhos, e tudo isto é elaborado de forma espontânea e natural para todos os intervenientes das brincadeiras durante os momentos para esse efeito.

Ao analisar as transcrições das entrevistas realizadas às crianças, apresentadas no anexo Q, em conjunto com os registos de observação das brincadeiras das crianças apresentado no anexo C, verifiquei que as crianças preferem o brincar simbólico, tal como já havia sido referido, preferem brincadeiras ao faz-de-conta como se pode verificar pela elevada frequência apresentada nesse item na tabela 4. No entanto, as crianças do grupo em questão também gostam de jogar à bola e de fazer construções. As crianças gostam de brincar com recurso a brinquedos e os brinquedos preferidos são os bonecos como visível na tabela 4 pela elevada frequência que apresenta. É de referir, que também gostam de brincar com bolas e com slime. As crianças entrevistadas gostam mais de brincar com os amigos, como se pode verificar na tabela 4 pela elevada frequência apresentada, no entanto, também brincam com familiares.

A EE é a favor de brincar com as crianças, caso sejam as mesmas a solicitá-lo, consoante as brincadeiras destas nos momentos destinados ao brincar. Já que o EI tem oportunidade de brincar com as crianças e interagir com as crianças (Kishimoto, 2013) de modo a proporcionar oportunidades de interação entre as crianças e ao mesmo tempo “oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente” (Brás & Reis, 2012, p.137) as crianças transportam esse modelo para as suas próprias relações com as outras crianças seguindo-o como exemplo.

As crianças são impulsionadas pela paixão das ações que realizam quando brincam e daí resultam situações constantes de diálogo e comunicação com outras crianças (Niles & Socha, 2014), que por si só já são curiosas e têm vontade de experimentar. No entanto, o adulto deve brincar de tempos a tempos com as crianças, a convite, até porque há muitos momentos de brincadeira tanto na sala como no espaço exterior, no dia-a-dia do JI que podem ser propícios a isso. Por isso, o adulto deve dar à criança espaço para que esta possa explorar brincadeiras diferentes com todos os amigos em vez de procurar o adulto para brincar, o que também lhe trará novas

experiências, outros interesses e mais curiosidade, conforme se pode observar nos dados apresentados na tabela 5.

Assim, após análise da transcrição das entrevistas realizadas à EE, apresentadas no anexo P, verifiquei que a opinião da EE segue em conformidade, como se pode verificar pela frequência que constata que as crianças gostam de brincar ao faz-de-conta. No entanto, também gostam de brincar com materiais diversificados como cartão, madeira, folhas, pedras, e tintas, conforme apresentado nos dados da tabela 5.

No que concerne à opinião dos pais, que retirei da análise das transcrições dos inquéritos por questionário apresentados no anexo R, as crianças gostam de brincar no parque infantil e na sala conforme se pode observar pela elevada frequência apresentada por esses itens. No entanto, na opinião dos pais, as crianças também gostam de brincar ao ar livre, no quarto, na cozinha e no quintal por esta ordem de preferência. Relativamente, às brincadeiras preferidas, a opinião dos pais prende-se com brincadeiras ao faz de conta e contactar com a natureza, conforme se pode constatar pela elevada frequência apresentada na tabela 6 para estes itens. Ainda assim, as crianças também gostam de ver livros e jogar à bola.

Os pais também levam as crianças à praia, à piscina, ao teatro, ao cinema, e ao museu, por esta ordem de preferência, como se pode constatar pelos dados apresentados na tabela 6.

Para terminar, a discussão dos resultados, procedo à análise dos objetivos que me propôs analisar, nomeadamente: o objetivo (i), as preferências das crianças quanto às brincadeiras escolhidas, verifiquei que as preferências das crianças são maioritariamente, brincar ao faz-de-conta. Assim, senti que a busca de mais literatura especializada foi fundamental, e ao verificar que Piaget (1945/1962) e Nicolich (1977) desenvolveram estudos em redor dos “processos cognitivos subjacentes ao faz de conta” (Piaget (1945/1962) citado por Morrissey (2014)), verifiquei a partir daí que as crianças estão, essencialmente, no processo cognitivo sequencial e planeado, no que diz respeito ao brincar simbólico, conforme apresentado na tabela 3.

Relativamente, ao objetivo (ii), caracterização das interações das crianças enquanto brincam, foi interessante reparar que as crianças ao longo do seu desenvolvimento tornam-se cada vez mais interativas, pois, o seu desenvolvimento social tende a aumentar gradualmente. Neste sentido, os dados recolhidos levaram-me a conhecer os estudos de Parten (1932) que demonstram diferentes níveis de interação social e por isso, fiquei a conhecer também em que nível de relação social está a criança

envolvida. Neste caso específico verifiquei que estão ao nível cooperativo e associativo, sendo que, a maioria dos registos apontam para o cooperativo, como apresentado na tabela 2.

Posto isto, o objetivo (iii), perceber a importância do papel do adulto nas brincadeiras, relacionado com a intervenção e participação nas brincadeiras das crianças por parte do adulto. Assim, é importante o adulto também saber reconhecer que deve brincar com as crianças, mas não ao ponto de manipular e transformar as brincadeiras, modificando-as ou alterando o pensamento e o percurso da brincadeira que a criança já concessionou intrinsecamente afinal a brincadeira é sua e não do adulto. Cabe a este estimular as brincadeiras das crianças brincando com elas de forma esporádica, sobretudo se forem as crianças a solicitá-lo respeitando a brincadeira e o ritmo de cada uma, para não correr o risco de transformar a brincadeira da criança, alterando assim as suas expectativas e ideologias (Brougère, 2004).

Assim, enquanto brincam, as crianças interagem em brincadeiras associativas ou cooperativas, o que implica a aceitação das necessidades e diferenças dos outros. Cabe assim, ao EI ser um observador atento, reconhecer as parcerias estabelecidas e apoiar os diferentes tipos de brincadeira (Martins, 2016).

Desta forma, é possível constatar a veracidade dos objetivos propostos, na medida em que os dados recolhidos apresentam-se em conformidade com os resultados obtidos e já apresentados.

5. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DO  
DOCENTE COMO EDUCADORA DE  
INFÂNCIA

O percurso vivido até aqui resultará numa profissão de grande responsabilidade que engloba os cuidados e as aprendizagens das crianças. Para tal, as aprendizagens e experiências que tive oportunidade de vivenciar permitiram-me adquirir estratégias que poderei usar na minha atividade futura, pois, todas as situações foram diferentes e é necessário conseguir um equilíbrio entre as iniciativas dos adultos e as das crianças construindo dessa forma um “ensino” e um conhecimento partilhado. Pois, é no 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” (Costa & Caldeira, 2015, p. 116).

Neste sentido, o meu papel em abordagens futuras incidirá essencialmente no caminho da partilha para que a prática pedagógica seja clara e objetiva, mas, ao mesmo tempo diversificada, lúdica e apelativa tornando a participação da criança, o mais ativa possível, na sua própria aprendizagem (Child Australia, s.d.).

Neste sentido, o EI deve criar um ambiente educativo de qualidade a todos os níveis, permitindo, às crianças o uso de todas as suas habilidades a fim de alcançarem a oportunidade de escolha, de negociação, de resolução de problemas e até de correr alguns riscos, que as encoraje a explorar, a investigar, a considerar possibilidades, a testar hipóteses, a ter novas ideias e investir nas relações com os pares e com os adultos, sem esquecer o brincar, já que é desta forma que as crianças desenvolvem as suas capacidades de forma natural.

O EI deve estar atento e disponível de forma a apoiar as conquistas das crianças, promovendo a sua aprendizagem, fomentando o seu pensamento e questionamento para que encontrem as respostas para as suas curiosidades e questões, no entanto, deve saber respeitar e aceitar o contributo da criança e a sua identidade fazendo com que esta se sinta parte integrante do grupo (Child Australia, s.d.).

Para promover as aprendizagens e conquistas das crianças, o EI deve possuir conhecimento específico e fundamentado sobre as diferentes áreas do desenvolvimento humano e infantil que permita o alcance das aprendizagens da criança tornando-as facilitadoras e promotoras de um desenvolvimento global e saudável. Para isso, o EI não deve render-se à estagnação, mas sim, procurar o conhecimento e crescer como profissional através da: (i) pesquisa em livros ou na internet, (ii) conversa formal e informal com as famílias, (iii) participação em formação certificada, já que “muitas educadoras de infância e instituições de atendimento à infância procuram realizar ações de formação nos seus contextos de trabalho que vão de encontro às necessidades aí

sentidas.” (Sarmiento, 2002, p.195), (iv) reflexão regular da sua própria prática consciencializando-se das possíveis falhas e lacunas a fim de melhorar e (v) conversa com outros EI em reuniões ou trocas de opiniões, mesmo com colegas de outras especialidades.

Desta forma, o EI evolui e aposta na qualidade da sua prática que antes de mais exige empenho e dedicação diária a todos e cada momento e, para isto, este deve estar disponível e atento apoiando-se sobretudo na observação “enquanto processo principal de recolha de informação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22), pois, é uma mais-valia ao planeamento e à avaliação, o que permite ao EI criar um “suporte à intencionalidade do processo educativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22) e, desta forma, tomar decisões mais adequadas ao desenvolvimento global das crianças como individuais e do grupo.

Considerando que esta profissão “é constituída de relações humanas, na qual, as pessoas envolvidas, adultos, jovens e crianças, possuem determinações socio-históricas específicas que circunscrevem a própria natureza do trabalho docente” (Agostinho & Lima, 2015, p.57), é importante que o EI tenha expectativas elevadas sobre cada criança para que potencie as suas aprendizagens, reconhecendo que todas as crianças têm estilos de aprendizagem, culturas e interesses pessoais diferentes.

Assim, cabe ao EI planejar um vasto leque de atividades e experiências que considerem a individualidade de cada criança reforçando com a observação, o registo, planeamento e avaliação como instrumentos de trabalho, o que torna possível “compreender o tempo da infância e as suas mais variadas formas de expressão: o corpo, o choro, o olhar, o gesto, o riso, a afetividade, a brincadeira, meios pelos quais as crianças reiteradamente se expressam” (Agostinho & Lima, 2015, p.62).

Assim, após terminar o percurso académico, terá início o percurso de futura profissional de educação, que será levado com tanta ou mais responsabilidade e seriedade do que foi até aqui, pois, apesar do término do MEPE, bem sei, que o caminho está longe do final, e no momento de ser, a EI, como referido por Costa & Caldeira (2015) “o ser-se mestre em educação pré-escolar concede-nos o estatuto de educadora de infância, o sentimento de pertença ao grupo profissional dos educadores de infância só se encontrará em nós consolidado aquando da entrada no mercado de trabalho” (p. 116).

Desta forma, pretendo refletir, pesquisar e informar-me de acordo com as minhas necessidades de forma a continuar a aprender e a descobrir a cada dia, vivenciando as abordagens e as técnicas que melhor se adequam a cada dia e a cada criança no grupo.

No entanto, é de referir que profissionais da mesma área têm opiniões diferentes e, por isso, há aqueles que têm como principal finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, incluindo a preparação para a escola; e os que procuram sobretudo desenvolver as potencialidades atuais das crianças (Cardona, 2011, p.149), tomando assim opções e caminhos diferentes na ação pedagógica.

Por isso, torna-se essencial compreender o modo de “ver e pensar a infância, aprender a observar com foco e registrar conversando com as teorias e propor práticas pedagógicas com abertura intencional aos contributos das crianças” (Agostinho & Lima, 2015, p.63) dando-lhes voz e participação ativa nas suas escolhas, afinal cada uma delas traz para o JI saberes cada vez mais diversificados.

E, estes saberes acabam “por ter reflexos nas práticas educativas, tornando cada vez mais necessária a existência de uma maior reflexão sobre quais os conteúdos mais relevantes, tendo em conta as características dos diferentes contextos socioculturais” (Cardona, 2011, p. 152) de cada criança e que o EI deve considerar.

Considerando isto, o EI deve refletir sobre a sua prática e questionar-se sobre o que pode ser melhorado regularmente, e conseguir oportunidade de sentir o processo de construção de identidade profissional desenvolver-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro (Costa & Caldeira, 2015) tornando mais clara a relação da formação com a construção de uma identidade como educador deixando uma porta aberta para a evolução e crescimento profissional. Afinal, a educação não é algo estático, mas algo que está em constante mudança e evolução. Além do mais, “a identidade profissional não se cristaliza na simples obtenção de um certificado de habilitações, não é uma simples aprendizagem de conhecimento e competências, mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio” (Costa & Caldeira, 2015, p. 116) que resulta no benefício das crianças, ao retirarem valores e aprendizagens desse trabalho.

Por último, importa referir que o EI deve criar um ambiente calmo e seguro onde a criança se sinta apoiada e acarinhada ao longo de todo o seu crescimento, pois, esta é a base para que todas as aprendizagens possam ter lugar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| " | | " |

O percurso acadêmico pelo qual batalhei está a chegar ao fim. Este sentimento de conquista pessoal alcançada deve-se ao percurso acadêmico e de formação que tive o privilégio de obter, primeiramente, durante a licenciatura em educação básica e, posteriormente, no decorrer do mestrado. Ambos os ciclos me possibilitaram experiências e vivências diversificadas resultantes numa aprendizagem rica e que fizeram de mim uma pessoa melhor e farão a profissional que tanto desejo ser.

O presente relatório pretende espelhar o meu percurso ao longo da formação teórica e prática que obtive evidenciando a PPS I e II, através dos desafios, medos e inseguranças, com que me deparei, mas, também com as aprendizagens, valores e conquistas oriundas desta, que fizeram e farão de mim uma melhor pessoa, sem esquecer as situações inesperadas e imprevistas com as quais também aprendi bastante. Desta forma, enriqueci o meu lado pessoal e profissional, querendo ao ser apanhada pelo imprevisto, aprender e tornar-me melhor.

Assim, na redação deste relatório apresento a: (i) caracterização do contexto, (ii) análise de forma reflexiva e apresentação das minhas intenções e objetivos, (iii) iniciação de uma ação de desenhar uma pequena investigação, que levei a cabo no decorrer da PPS I e da PPS II relacionado com as brincadeiras das crianças e as suas preferências e (iv) construção de uma autorreflexão sobre o percurso que vivi e irei viver.

Todo este processo trouxe-me novas competências e habilidades permitindo que através da reflexão diária de cada momento do dia, pudesse melhorar a minha performance e progredir na realização e evolução da organização do trabalho. Desta forma, as aprendizagens ganhas, traduziram-se num novo eu, num eu mais reflexivo, mais positivo e ponderado.

Estou certa de que todas as vivências e experiências pelas quais passei foram pertinentes e necessárias bem como gratificantes, para o meu progresso, pois, ajudaram-me a evoluir como futura profissional, como futura EI.

Enquanto EI tentarei ter a capacidade de escutar as crianças e dar-lhes voz tornando a minha ação pedagógica ativa e participativa, não impondo unicamente as minhas propostas, mas tentando manter um equilíbrio entre ambas as partes. Tentarei respeitar as “diversas dimensões profissionais em que o EI está implicado sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança” (Rosa, 2011, p.24) e, espero conseguir encontrar um equilíbrio entre a minha ação e a participação das crianças, dando-lhes tempo para as suas preferências e brincadeiras.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | ' ' |

- Agostinho, K. A. & Lima, P. M. (2015). A docência na educação infantil: Sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. *Investigar em educação*, 2(4), 57-69.
- Alves, L., & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. *The Qualitative Report*, 13 (4), 544-559. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bras, T. y Reis C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for educators, teachers and trainers*, 3,135-147
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (2001). *Aprendizagem ativa – ideias para o apoio as aprendizagens*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brougère, G. (2004). *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances*, 20(21), 141-159.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche – CRECHEndo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. (G. Almeida, Trad.). Coleção Novas buscas em educação. 29. São Paulo: Summus Editorial.
- Child Australia (s.d.). *What is Pedagogy? How does it influence our practice?*.
- Caldeira, A. I. M & Costa, M. L. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In Susana Pereira, Margarida Rodrigues, António Almeida, Carlos Pires, Catarina Tomás, Conceição Pereira (org.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da escola superior de educação de Lisboa* (pp. 113-120). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cunha, N. H. S. (1994). *Brinquedoteca - um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese.

*Declaração Universal dos direitos da Criança* – UNICEF.

Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Ed.). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, M. M. M (2004) *A gente gosta é de brincar com outros meninos*. Porto: Edições Afrontamento.

Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp.229-280). Porto Alegre: Artmed.

Fromberg, D. P. (1992). A review of research on play. In C. Seefeldt, *The early childhood curriculum* (pp. 42-84). Columbia University: Teachers College.

Hall, S. (2003). A questão multicultural. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora

Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editores.

Kishimoto, T. M. (2013). *Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. Salto para o Futuro*, 9-11.

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

Lino, D. B. (1998). A rotina diária nas experiências-chave do modelo High/Scope. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp.185-206). Porto Alegre: Artmed.

Lino, D. (2013). *O Modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). Modelos curriculares para a educação de infância. (pp.108-140) (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Martins, I. (2016). *Refletindo e investigando enquanto educadora e professora - Brincadeiras e interações entre crianças no contexto de Jardim de Infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências sociais). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.8/2056>.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. Horizontes da didática. Porto: edições ASA).
- Milteer, R. M. & Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), 204-213.
- Monteiro, C. M. V. R., & Delgado, A. C. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-115.
- Morrissey, A.M. (2014). Scaffolding, analysis and materials: contributing factors in an expected finding of advanced infant/toddler pretended play?. *Journal of Early Childhood Research*, 12(2), 195-213.
- Mosqueira, P. (2017). *O Papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1ºCiclo do ensino básico – Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior João de Deus, Lisboa). Consultado em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18709/1/Patr%C3%ADciaMosqueira.pdf>
- Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Navarro, M. S., & Prodócimo, E. (2012). Brincar e mediação na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 633-648.
- Neto, C. (2003). Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niles, R. P. J. & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: Revista Divulgação Científica*, 19(1), 80-94.
- Oliveira, A. (1994). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspetiva*, 12(22), 129-137.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In *Modelos curriculares para a educação de*

- infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-101). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 22-46.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. (8ªEd.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças*. (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.
- Samuelsson, I. P. & Pramling, N. (2014). Children's play and learning and developmental pedagogy. In, Brooker, L., Blaise, M. & Edwards, S. (Eds.). *Play and learning in early childhood* (pp. 169-179). Los Angeles: Sage.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Barcelos: Instituto de inovação educacional. Ministério da Educação.
- Silva, L. S. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação e direção-geral da educação.
- Silva, A. N. (2014). Brincadeira: trajetos e trajetória em Portugal. In Catarina Tomás & Natália Fernandes (ORGS.). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser*

*criança nos países de língua oficial portuguesa*. Editora da universidade estadual de Maringá, 107-130.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata, Lda.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Volpato, G. (2017). *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. São Paulo: Annablume.

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

Winnicott, D. W. (1971). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, Lda.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '