

**Mapeamento das brincadeiras realizadas por crianças com
desenvolvimento atípico nos momentos de atividade livre no
jardim de infância**

Margarida do Ó
(Nº 2016146)

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017-2018

Mapeamento das brincadeiras realizadas por crianças com desenvolvimento atípico nos momentos de atividade livre no jardim de infância

Margarida do Ó
(Nº 2016146)

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes

2017-2018

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à minha irmã, que sem o apoio dela teria sido impossível continuar a minha caminhada académica. Nunca me vou esquecer do que fizeste por mim, um MUITO obrigada por tudo!

Em seguida, e com um papel fulcral, a minha orientadora a Professora Clarisse Nunes, por me ter acompanhado incondicionalmente durante toda a prática profissional supervisionada. Obrigada pelos conselhos, correções, conversas, sugestões, e por me ter ajudado a ser uma melhor profissional e pessoa. Obrigada por ter confiado em mim, e por ter sempre uma palavra de apoio e segurança.

Às minhas colegas de Licenciatura, com quem passei muitas horas e dias da minha vida, e que hoje ao relembrá-los faço-o com muita saudade! Sara Brites, Carina Navalho e Mia Brito, o meu obrigada pelas horas de estudo, conversas, partilha de vivências e momentos.

Obrigada às minhas novas colegas, que num ano e meio se tornaram amigas, e com as quais partilhei as minhas tristezas, inseguranças, horas de estudo e trabalho. Marta Lima, Mafalda Vitor e Vanessa Pereira. Obrigada pelo vosso apoio incondicional, Marta foste sempre incansável!

Aos meus amigos! Aos “hoje não posso”, “Esta semana não dá”, “tenho um prazo para cumprir”, um muito obrigada! A ti Rita Correia por me levares a sair de casa depois de horas ao computador bloqueada, e por teres sempre uma palavra de apoio e motivação para me dar.

Às educadoras cooperantes e respetiva equipa educativa que me acolheram nas salas, e me permitiram aprender e crescer, sempre num ambiente acolhedor.

A todas as crianças com as quais me cruzei e que me fizeram tão feliz! Obrigada por me fazerem crescer como pessoa e profissional, e que me fizeram refletir sempre sob as minhas ações de forma a proporcionar-lhes o meu melhor, todos os dias. Guardo-as a todas no meu coração.

A ti, que embora tenhas cruzado comigo no fim deste percurso me apoiaste incondicionalmente. Obrigada pelo amor, amizade, e motivação que me deste. Foi em ti que descarreguei por diversas vezes o meu *stress*, desânimo e cansaço.

A todos, o meu mais sincero obrigada por tudo!

RESUMO

O presente relatório pretende caracterizar e analisar de forma reflexiva o período de Prática Profissional Supervisionada II realizada no Jardim de Infância (JI), com um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, bem como apresentar a investigação efetuada no decorrer desse período e descrever a construção da minha identidade profissional.

A problemática que deu origem à investigação resultou do questionamento sobre a forma como as crianças com desenvolvimento atípico, mais especificamente as que apresentavam dificuldades no processo comunicativo e na linguagem oral, exploravam e brincavam com os materiais e os brinquedos nos diversos contextos do jardim de infância. A curiosidade por esta temática decorreu do facto de a observação inicial indiciar modos diferenciados de brincar. Considerando o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças pequenas, julgou-se pertinente e importante estudar esta temática, no sentido de se conhecer as especificidades das brincadeiras em que as crianças com desenvolvimento atípico se envolvem, e assim se poder adequar a ação educativa.

Em termos metodológicos decidiu-se realizar um estudo qualitativo, na modalidade de estudo de caso múltiplo (três casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais), tendo para o efeito recorrido a diversas técnicas de recolha de dados: observação direta (com recurso a observações naturalistas e notas de campo) e observação indireta (realizando-se entrevistas semiestruturadas à equipa educativa). A concretização do estudo cumpriu os procedimentos éticos exigidos para a realização de estudos desta natureza.

Os resultados da investigação mostraram que as três crianças com dificuldades na comunicação e na linguagem oral estudadas se envolvem em brincadeiras maioritariamente solitárias, sendo que, em alguns casos, o espaço exterior parece potencializar a brincadeira com pares. Os resultados evidenciam ainda que as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) manifestam uma maior dificuldade em se envolver em brincadeiras de jogo simbólico. Importa referir também que as brincadeiras apresentadas pelas crianças com TEA têm diferentes características, consoante o seu desenvolvimento e o nível de transtorno. A criança com dificuldades mais graves (caso 1) apresenta basicamente comportamentos de

brincadeira de natureza cognitiva de cariz exploratório, e muito esporadicamente comportamentos de natureza cognitiva de cariz funcional e construtivo. Observaram-se também comportamentos de não brincadeira: transição e espetador. No caso da criança considerada menos grave (caso 3) a linguagem não parece ser um fator que interfira muito com as brincadeiras no espaço exterior, uma vez que brincava com os pares, realizando jogos de grupo que envolviam regras. Por outro lado, os comportamentos de brincadeira de natureza cognitiva de jogo dramático solitário são predominantes na sala de atividades.

É ainda tópico deste relatório, a reflexão sobre o impacto que a PPS teve na construção da identidade profissional, salientando-se como positivo.

Palavras chave: Prática Profissional Supervisionada, Brincar, Crianças com desenvolvimento atípico, Transtorno do Espectro do Autismo, Identidade profissional.

ABSTRACT

This report intends to characterize and analyse, in a reflexive way, the period of Supervised Professional Practice II held in Kindergarten (JI), with a group of 24 children aged between 3 and 5, as well as present the research done during this period and describe the construction of my professional identity.

The issue that originated the investigation came from the questioning of how children with atypical development, more specifically those who presented difficulties in the communicative process and in spoken language, explored and played with materials and toys in the diverse contexts of the kindergarten. Curiosity for this theme arose from the fact that the initial observation indicated differentiated ways of playing. Considering playing is a fundamental activity for the physical, cognitive and emotional development of young children, it was considered relevant and important to study this theme, in order to know the specificities of the games which children with atypical development play and thus become able to adjust the educational action.

In methodological terms, a qualitative study was carried out, in the multiple case study modality (three cases of children with Special Educational Needs), having for this purpose resorted to various techniques of data collection: direct observation (using naturalistic observations and field notes) and indirect observation (semi-structured interviews with the educational team). The execution of the study complied with the ethical procedures required for following through with studies of this nature.

The results of the investigation showed that the three children with difficulties in communication and spoken language studied engage in mostly solitary games, and the outdoors space seems to potentiate the play with peers in some cases. The results also show that children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) have a greater difficulty in engaging in symbolic play. It is also important to mention that the type of games played by children with ASD have different characteristics, depending on their development and the level of disorder. The child with the most severe difficulties (case 1) presents playing behaviours of a cognitive exploratory nature, and very sporadically behaviours of a cognitive functional and constructive nature. Non-play behaviour was also observed: transition and spectator. In the case of the child considered to be less severe (case 3), language is not a factor that interferes with play in outdoors space since they never play alone, joining group games involving rules. The solitary roleplay, a playing behaviour of cognitive nature, is predominant in the activity room, compared to others.

The reflection on the impact that the PPS had in the construction of the professional identity is also a topic of this report, with a positive balance.

Key words: Supervised Professional Practice, Playing, Children with atypical development, Autism Spectrum Disorder, Professional identity.

ÍNDICE

Introdução.....	2
1. Caracterização para a ação educativa	3
1.1 Meio onde está inserido o estabelecimento de educação	3
1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica	3
1.3 Caracterização da equipa educativa	4
1.4 Caraterização do grupo de crianças da PPS II	6
1.5 Caracterização das famílias das crianças	11
1.6 Ambiente educativo: Espaço, tempo e materiais	12
2. Análise Reflexiva em JI.....	17
2.1 Intenções para a ação	17
2.2 Avaliação para a ação	21
3. Investigação em Jardim de Infância - Mapeamento das brincadeiras realizadas por crianças com desenvolvimento atípico nos momentos de atividade livre	24
3.1. Identificação e definição da problemática.....	24
3.2 Fundamentação Teórica	26
3.2.1 O que se entende por brincar	26
3.2.1 Importância do brincar	26
3.2.3. Etapas do desenvolvimento do brincar	27
3.2.4. O brincar em crianças com desenvolvimento atípico	30
3.3. Metodologia do estudo	32
3.3.1 Questões de investigação e objetivos do estudo	32
3.3.2 Natureza e tipo de estudo	32
3.3.3. Participantes no estudo.....	33
3.3.4 Métodos e Técnicas de recolha e análise de dados.....	33
3.4 Apresentação e discussão dos resultados	36
3.4.1 Caso 1 – Criança C.....	36
3.4.2 Caso 2 – Criança R.....	42
3.4.3 Caso 3 - Criança SL.....	48
3.5 Considerações Finais	52
4. Construção da Profissionalidade Docente	53
5. Considerações Finais	57
Referências	59
ANEXOS	63

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1 <i>Descrição dos elementos da equipa educativa por nível de ensino</i>	4
Tabela 2 <i>Descrição da idade do grupo de crianças por género</i>	6
Tabela 3 <i>Técnicas de recolha de dados utilizadas e quantidade de registos efetuado</i>	34
Tabela 4 <i>Tempo de duração das observações naturalistas realizadas por caso estudado</i>	34
Tabela 5 <i>Número de notas de campo realizadas e analisadas em cada caso</i>	36
Tabela 6 <i>Síntese da análise de conteúdo das observações naturalistas na sala de atividades - C</i>	37
Tabela 7. <i>Síntese da análise de conteúdo das observações realizadas no Espaço Exterior - C</i>	38
Tabela 8 <i>Síntese da Análise de Conteúdo das notas de campo - C</i>	39
Tabela 9 <i>Síntese da Análise de Conteúdo das observações naturalistas na sala de atividades -R</i>	42
Tabela 10 <i>Síntese da Análise de Conteúdo das notas de campo do R. na sala de atividades</i>	44
Tabela 11 <i>Síntese da análise de conteúdo das observações naturalistas no espaço exterior - R</i>	45
Tabela 12 <i>Síntese da análise de conteúdo das notas de campo no espaço exterior - R</i>	46
Tabela 13 <i>Síntese da análise de conteúdo das observações naturalistas da sala de atividade - SL</i>	48
Tabela 14 <i>Síntese da análise das notas de campo da sala de atividades do SL</i>	49
Tabela 15 <i>Síntese da análise de conteúdo das observações naturalistas da sala de atividades -SL</i>	50

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1 . Com quem brinca o C.	41
<i>Figura 2-</i> . Com quem brinca o R. Elaboração própria (2018)	47
<i>Figura 3</i> Com quem brinca o SL. Elaboração própria (2018)	52

LISTA DE ABREVIATURAS

AO- Assistente Operacional

CAF-. Componente de Apoio à família

IP- Intervenção Precoce

JI- Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de infância

PPS- Prática Profissional Supervisionada

PCG- Plano Curricular de Grupo

TEA- Transtorno do Espectro do Autismo

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que ocorreu no período de 18 setembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018. A prática Profissional Supervisionada II concretizou-se no Jardim de Infância (JI), com um grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Este relatório tem o intuito de traduzir a minha prática pedagógica durante os meses enunciados anteriormente, através da descrição e reflexão relativa às intenções, ideias e motivações pessoais, considerando sempre três dimensões fundamentais de qualquer prática educativa: as famílias, as crianças e a equipa educativa. No presente relatório também se apresenta a investigação realizada, a qual se focou na análise dos comportamentos de brincadeira de três crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nos momentos de atividade livre, no espaço da sala de atividades e no espaço do recreio. Esta investigação proporcionou um maior conhecimento sobre a temática e a prática de investigação. Serve ainda o presente relatório para refletir sobre a identidade profissional construída no decorrer das PPS I e PPS II.

O relatório está organizado em cinco capítulos que se articulam entre si: (i) o primeiro destina-se à caracterização da ação educativa, isto é, à caracterização do meio envolvente, do estabelecimento, do contexto socioeducativo, da equipa, do grupo de crianças e das famílias; (ii) o segundo procura analisar de forma reflexiva a intervenção, expressando as intenções definidas para a prática e o modo como foram concretizadas, considerando as três dimensões supra enunciadas, bem como a sua avaliação; (iii) o terceiro capítulo apresenta a investigação realizada durante a PPS II, descrevendo de forma pormenorizada a problemática investigada, a respetiva fundamentação teórica sobre a temática estudada, a metodologia que conduziu a investigação e os resultados obtidos, terminando-se com algumas considerações finais; (iv) o quarto capítulo aborda a construção da profissionalidade considerando a reflexão das experiências vividas em ambas as valências: creche e jardim de infância (JI); e (v) o quinto e último capítulo destina-se à apresentação das considerações finais do relatório.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

1.1 Meio onde está inserido o estabelecimento de educação

Realizei a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em valência de Jardim de Infância (JI), num estabelecimento público localizado em Lisboa. Este estabelecimento inclui as valências de educação pré-escolar e do 1º ciclo pertencendo a um agrupamento de escolas que inclui cinco estabelecimentos localizados em quatro freguesias distintas.

O estabelecimento está localizado numa freguesia que oferece diversos serviços, existindo um centro de saúde¹, uma vasta rede de transportes públicos (metro e carris), jardins públicos, igrejas, museus, e locais históricos (como os pátios), algum comércio de rua, restaurantes e cafés, assim como outros estabelecimento de educação e ensino (escolas públicas e privadas). Esta diversidade de serviços, tal como a proximidade do estabelecimento aos mesmos, possibilita a concretização de visitas regulares aos serviços e espaços existentes, tais como, jardins públicos, igrejas e bibliotecas. As crianças que frequentam este estabelecimento de educação e ensino, mesmo não morando perto do mesmo, podem explorar e conhecer este meio envolvente.

1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

O estabelecimento onde desenvolvi a PPS II foi construído nos anos 50 do século XX, sendo constituído por duas alas distintas, que antigamente tinham o intuito de separar os alunos pelos géneros: masculino e feminino. Hoje em dia mantêm-se essas alas, mas com o intuito de separar a valência da educação pré-escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao número de alunos, o 1º Ciclo do ensino básico é constituído por quatro turmas, uma de cada ano de escolaridade, perfazendo um total de 85 crianças. A valência da educação pré-escolar tem um total de 48 crianças,

¹ É utilizado sempre que alguma criança necessita de algum tratamento de maior dimensão, sendo as assistentes de ação educativa que efetuam o acompanhamento das crianças.

distribuídas por duas salas de atividade: a sala amarela tem 23 crianças (sala onde desenvolvi a minha PPS II) e a sala cor de rosa tem 25 crianças, ambos os grupos com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

As características físicas das instalações do estabelecimento encontram-se descritas no Anexo A (Portfólio do Jardim de Infância- Caracterização da ação educativa).

O horário de funcionamento do estabelecimento, no caso da valência da educação pré-escolar, na componente letiva, é das 9h00 às 15h30, realizando-se o almoço pelas 11h45. A componente de apoio à família, é assegurada pela Junta de Freguesia, recebendo as crianças no período da manhã a partir das 8h00 até às 9h00 e no período da tarde das 15h30 às 19h00. Importa referir que na sala onde concretizei a minha PPS II, todas as crianças estão inscritas neste tipo de apoio. No caso do 1º ciclo realizam-se Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) entre as 16h00 e as 17h30.

Os princípios pedagógicos seguidos pelo estabelecimento foram formulados em conjunto com todo o agrupamento, segundo informação das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à diretora estabelecimento. Porém, o projeto educativo disponibilizado e consultado não estava adequado à atual realidade do estabelecimento, não tendo sido possível identificar os princípios que norteiam o trabalho das educadoras cooperantes na valência da educação pré-escolar.

1.3 Caracterização da equipa educativa

O corpo docente é constituído por 12 profissionais, distribuídos por ambas as valências: Educação Pré-escolar e 1º Ciclo, como se ilustra na tabela que se segue.

Tabela 1

Descrição dos elementos da equipa educativa por nível de ensino

Nível de Educação e ensino	Profissionais				
	Educador de Infância	Prof. do 1º Ciclo	Prof. de Educação Especial	Assistente Operacional	Total
Pré-Escolar	2	-----	1	2	4
1º ciclo	-----	4		3	8
Total	2	4	1	5	12

Nota: Elaboração própria (2018)

Para além dos profissionais acima descritos, acrescenta-se os elementos da equipa de CAF, a qual é constituída por três monitores, auxiliados por duas funcionárias da Junta de Freguesia, perfazendo um total de cinco elementos. No sítio do agrupamento de escolas é referido que o estabelecimento conta com a colaboração de outros profissionais, decorrente do desenvolvimento de projetos e parcerias, a saber: uma higienista oral do centro de saúde e técnicos e psicólogos do serviço de psicologia e orientação do agrupamento de escolas.

A educadora de infância da sala onde desenvolvi a PPS II tem 27 anos de serviço (em privado e público), sendo este o primeiro ano a trabalhar neste estabelecimento de educação, por ter ficado efetiva no último concurso. A AO (Assistente Operacional) da sala tem 15 anos de serviço, sendo oito anos neste estabelecimento. Esta funcionária trabalhou durante seis anos com a educadora de infância que esteve no estabelecimento até ao ano letivo anterior, pelo que se encontra em fase de adaptação à dinâmica da nova educadora e das rotinas estabelecidas. Apesar deste período de adaptação, observa-se uma boa articulação entre ambas, bem como respeito e compreensão de ambas as partes.

Importa referir que, na equipa educativa do estabelecimento e de sala, impera a boa disposição, uma relação positiva entre os profissionais, que contribuiu para a minha rápida integração, como retrato na seguinte nota de campo:

Ontem, durante o almoço das educadoras, um dos temas da conversa foi a Associação de profissionais de educação de infância (APEI), em que descobri que ambas as educadoras já tinham trabalhado na associação e que a educadora da outra sala ainda trabalhava. Hoje, quando a educadora da outra sala chegou, trouxe-me umas revistas da APEI para que pudesse ler. (Nota de Campo nº 12.9, 11 outubro, 2018)

A PPS II ao ter iniciado no principio do ano letivo permitiu que também fizesse parte do período de adaptação da equipa de sala, o que criou uma maior ligação e articulação entre todos os elementos da equipa. A existência deste clima é importante, pois como defende Hohmann e Weikart (1997) “o trabalho em equipa é um processo interativo [...] de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130). Para ilustrar este trabalho de equipa salienta-se o facto de a elaboração das planificações ter sido sempre realizada em conjunto, em reuniões informais fora do estabelecimento. Este clima facilitou o meu processo de aprendizagem e de inclusão.

1.4 Caracterização do grupo de crianças da PPS II

É importante o educador de infância conhecer as características das crianças do seu grupo, pois permite a este adequar a sua prática educativa às potencialidades e fragilidades do grupo, assim como definir intenções pertinentes para esse grupo de crianças e planificar atividades adequadas à promoção do seu desenvolvimento.

A caracterização do grupo de crianças com quem se desenvolveu a PPS II aqui expressa resulta das observações diretas, das notas de campo e das reflexões pessoais realizadas, bem como da consulta do plano curricular de grupo (PCG) elaborado pela educadora titular.

O grupo de crianças é constituído por 23 elementos do género masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, como se descreve na tabela 2. As datas de aniversário foram consideradas até dezembro de 2017.

Tabela 2

Descrição da idade do grupo de crianças por género

Género	Idades			Total
	3 anos	4 anos	5 anos	
Feminino	2	6	2	10
Masculino	4	5	4	13
Total	6	11	6	23

Nota: Elaboração própria (2018)

Das 23 crianças, 20 têm nacionalidade portuguesa, e as outras três têm as seguintes nacionalidades: italiana, bangalés e brasileira, tal como é possível verificar no Anexo B. Importa dizer que 10 crianças são novas na sala, sete andaram em creche ou em amas, duas em outros JI e uma ficou com a família. As 13 crianças que já faziam parte do grupo, de acordo com o que a educadora refere no PCG, “não revelaram qualquer problema de adaptação à dinâmica de funcionamento de sala fomentado pela nova educadora, nem têm o hábito evidenciado de comparar e relatar vivências anteriores.” (Educadora Cooperante, 2017/2018, p.8)

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, e segundo a informação existente no PCG, o grupo não revela constrangimentos comportamentais nem de desenvolvimento. É apenas referido que o desenvolvimento emocional de algumas crianças é ainda muito imaturo ou com dificuldades em gerir algumas emoções, o que

se deve à capacidade ainda imatura de algumas delas se autorregularem e, como tal, precisam muito da mediação do adulto, através de conversas. A criança que revela mais dificuldade nesta autorregulação é o SM, tal como é possível verificar na nota de campo seguinte

Durante a visita, o comportamento do SM não melhorou o que fez com que a educadora, quando chegámos lhe pedisse para se sentar um bocadinho a descansar. No entanto, o comportamento do SM nestas situações é de revolta, porque bate o pé, verbaliza que não gosta da escola, que não quer voltar e grita. *O SM costuma ter este comportamento sempre que é contrariado ou chamado à atenção.* (Nota de Campo 4.8, 28 de setembro de 2017)

O M. também tem alguma dificuldade em lidar com a frustração ou com situações em que é contrariado. No entanto, a reação é diferente do SM, pois habitualmente isola-se ou bate nas outras crianças, como é evidenciado na seguinte nota de campo

Durante o recreio, o M. e o B. zangaram-se e agrediram-se. Quando vi o braço do M. a ficar negro chamei-o e perguntei o que tinha acontecido. Quando chamei o B., este começou a correr distanciando-se e a rir. (Nota de Campo nº 2.3, 26 de setembro, 2017)

A Mart. é outra criança que evidencia algumas dificuldades de foro emocional, devido à sua timidez, sendo que nas atividades em que tem dúvidas, ou em que tem de se expor opta por não participar, ficando a observar. Contudo, a Mart. teve uma boa evolução durante no decorrer da PPS, sendo que no final da PPS II foi possível observá-la a brincar com os outros e a se expor de alguma forma: por exemplo, à sexta-feira (Dia do brinquedo - Rotina semanal), traz um brinquedo para a sala e mostrando-o a todos, durante o momento de reunião do tapete. Nas sessões de educação física realiza as atividades propostas desde de que algum adulto as realize com ela, afastado do grupo.

Relativamente ao desenvolvimento das crianças, este é um grupo bastante interessado e participativo em todas as atividades propostas. É muito atento e tem adquirido as rotinas diárias, sendo que há já algumas crianças como o H. e a BY que têm adquirida a rotina semanal, como se ilustra na seguinte nota de campo.

O H. mesmo antes de entrar na sala disse “Mag. hoje é dia de experiência, que experiência vamos fazer?” (Nota de campo, nº 41.2, 22 de novembro, 2017)

De acordo com o PCG, a área de desenvolvimento que a educadora cooperante considera com maiores constrangimentos é a da motricidade fina, sendo possível

constatar, através das notas de campo em anexo (Anexo A- Notas de Campo) uma área da sala de atividades a que as crianças pouco recorrem.

Considero que não é um grupo muito curioso, pois quando fazem perguntas ficam satisfeitos com as respostas dadas, seja por outras crianças ou por adultos, não demonstrando interesse em explorar mais o assunto questionado. Ainda assim, é bastante visível a variedade de interesses das crianças, o SL. e o R. optam maioritariamente por brincar na área dos carros/comboios, já a BY raramente brinca na área dos carros/comboio e a M. opta frequentemente pela área da casinha. As áreas de maior interesse do grupo dizem respeito à casinha, jogos, garagem, computador e trapalhadas. As áreas menos requisitadas são a da pintura, biblioteca, plasticina e desenhos. Porém, é possível verificar que a visita a essas áreas é muitas vezes realizada pelas crianças. Na área da pintura é frequente ver a Mart. e a BY, na área da plasticina a BY, a Mag, e a J. e nos desenhos, numa fase já mais tardia da PPS II, a Ray., BY e a Mag. A área da biblioteca, apenas o C. a frequenta nos momentos de brincadeira livre, enquanto que os restantes o fazem em momentos de transição que incluem a zona do tapete. Infiro que se esta circunstância se deve à interiorização de uma rotina da antiga educadora que consistia em visualizar os livros em alturas de transição que implicassem a zona do tapete.

Em atividades de cariz mais orientado e estruturado o grupo é muito interessado e motivado, revelando conhecimento das regras, mas nem sempre as cumprem, sendo necessário o acompanhamento e a orientação do adulto.

O cumprimento da pontualidade e assiduidade é uma fragilidade da maior parte das crianças, o grupo apenas se encontra composto por volta das 9h40 e apenas a partir dessa hora é que é fornecido o lanche da manhã. O L., a Mag. e o K. são as crianças que chegam mais tarde, destacando-se o K. como se retrata na seguinte nota de campo

O K. chegou novamente por volta das 10h00 e entrou muito contente na sala com um saco de uvas na mão, e o brinquedo na outra e disse “Professora, hoje trouxe tudo, não me esqueci de nada”. Contudo, e devido à hora a educadora teve de explicar ao K. que já tínhamos comido a fruta, mas que comíamos as uvas todos juntos à tarde. (Nota de campo, nº 19.4, 20 de outubro, 2017)

Estes atrasos condicionam a participação dessas crianças em atividades tais como: leitura/conto de histórias, sessão de educação física, experiência semanal, e outras atividades dirigidas, ou outros momentos de rotina. A alteração da rotina de forma a que as crianças que chegam mais tarde possam também participar foi abordada com

a educadora cooperante, mas esta explicitou que no primeiro período não alterava rotinas, nem abordava os pais com estas questões, porém no segundo período, após ter evidências de algumas situações iria abordar o assunto nas reuniões de pais.

No que diz respeito à relação interpares, o grupo relaciona-se bem entre si, demonstrando preferências entre pares. Na sala de atividades e no exterior o grupo divide-se entre gêneros: os rapazes brincam em áreas como a garagem e as construções, e as raparigas brincam mais frequentemente na área da casinha ou das trapalhadas. Nestes subgrupos é notória a preferência por determinados pares. O J. revela preferência por brincar com o K., o SL. com o T, e a BY e a Mag. priorizam a companhia e brincadeira uma da outra. Estas preferências estão relacionadas com os seus interesses e com as empatias estabelecidas.

O desenvolvimento motor (motricidade global) é uma potencialidade do grupo em geral, demonstrando esta motivação para participar nas sessões de educação física, quer no interior, quer no exterior, apreciando novos desafios e a realização de jogos. Contudo, algumas crianças não revelam esse entusiasmo, é o caso da V. que tem peso acima do saudável e, talvez por isso, desmotiva com facilidade no decorrer destas sessões, sendo necessário um incentivo e uma ajuda mais dirigida por parte do adulto; bem como a Mart., devido às características anteriormente referidas, no entanto consegue realizar ações motoras típicas para a sua idade, evidenciadas nas brincadeiras que realiza no recreio exterior ou nas idas ao jardim público. A observação das crianças no jardim público permitiu perceber que algumas são mais aventureiras e outras mais inseguras.

O grupo em geral apresenta um desenvolvimento linguístico adequado às suas faixas etárias, conseguindo exprimir os seus interesses, vontades e sentimentos oralmente. Existem, contudo, algumas crianças com dificuldades no uso da linguagem oral, como é o caso do SL. que no início do ano letivo não comunicava oralmente, ou quando o fazia não era perceptível. O R. e o C. são também crianças com dificuldades acentuadas nesta área, comunicando através de formas de comunicação não-verbal. Em oposição, uma das crianças do grupo, o H. (4 anos), evidencia um nível de desenvolvimento superior nesta área, tem um vocabulário extenso e um conhecimento fonológico bastante desenvolvido, como se pode observar na nota de campo a seguir.

” [...] o H. disse “Marg. museu tem 2 sílabas, e pinheiro também”. Eu olhei para o H. e bati com as mãos nas pernas enquanto dizia a palavra e marcava as sílabas. E depois de ter repetido o processo para a palavra pinheiro, o H. e disse,

“Não, afinal tem 3 sílabas. Pinheiro tem 3 sílabas”. (Nota de campo nº 18.3, 19 de outubro, 2017)

Quanto à autonomia, a maior parte do grupo consegue fazer a sua própria higiene, assoar-se, vestir o bibe, mas ainda pedem muito a ajuda do adulto durante o almoço. O facto de as crianças saberem que o adulto vai ajudar não facilita ou potencializa a sua autonomia. O auxílio do adulto deve-se ao pouco tempo que as crianças têm para almoçar (entre 20 a 25 minutos). Por exemplo, a B. consegue comer sozinha, porém pede muitas vezes a ajuda do adulto para comer a sopa, já o H. demora muito tempo a mastigar a comida e o adulto tem de estar por perto para insistir com ele usando diversas estratégias para ele comer. Esta temática foi refletida na reflexão semanal nº 9 (Anexo A- Portfólio do JI- Reflexões semanais), de forma a encontrar soluções que pudessem potenciar ou minimizar a intervenção do adulto.

Importa referir que as crianças fazem a sua higiene de forma autónoma e quando se deitam para a sesta conseguem descalçar-se e deitar-se sem ajuda do adulto, adormecendo sozinhas. O S.L. (4 anos) e o C. (3 anos) são as únicas crianças que ainda não têm o controlo dos esfíncteres. Quando iniciei a minha PPS II o S.L. e a Y. ainda usavam chucha para dormir, porém, já nenhuma usa esse objeto no JI. Contudo, sabemos pela observação e através de conversas com os pais que a Y. chega todos os dias com a chucha e que existem outras crianças que em casa também a usam.

Importa salientar que cinco crianças do grupo estão referenciadas para apoio da Intervenção Precoce (IP), sendo que duas delas foram referenciadas no presente ano letivo pela educadora cooperante. Essas crianças manifestam dificuldades no seu desenvolvimento ao nível da linguagem oral e comportamentos sociais pouco típicos. No caso do S.L considera-se relevante referir a necessidade de se realizar um trabalho com a família no sentido de o ajudar a criar hábitos e rotinas facilitadoras da promoção e melhoria do seu comportamento. O H. foi anteriormente sinalizado à IP pela educadora cooperante por ter começado a ler aos 3 anos de idade sem que lhe tivesse sido ensinado, conhecer o nome de todas as ruas em redor de sua casa e ficar desregulado quando não eram cumpridas algumas das suas rotinas (por exemplo: fazer sempre o mesmo percurso para casa, inclusive do mesmo lado do passeio). Conseguimos aferir ainda que manifesta uma capacidade de memória elevada, e que é frequentemente envolvido em conflitos com os colegas. Os meninos C. e o R. estão diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a sua caracterização pormenorizada

encontra-se no Anexo A Portfólio do JI- Caracterização da ação educativa (Caraterização do grupo de crianças)

Em suma, face às características apresentadas, aponta-se como aspetos positivos no grupo as relações positivas entre crianças e com os adultos, a autonomia do grupo na execução da sua higiene e alimentação, bem como o interesse e gosto em participar nas atividades propostas pelos adultos. Os aspetos que carecem de maior atenção no grupo em geral são o desenvolvimento da motricidade fina (recortar, desenhar, colorir), bem como a gestão emocional e o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças com NEE.

1.5 Caracterização das famílias das crianças

De acordo com Schaffer (1996) “O desenvolvimento da criança tem lugar, inevitavelmente, em contextos específicos e, para uma ampla maioria das crianças, a família é o primeiro e o mais importante contexto para o seu crescimento físico e psicológico.” (p. 241). Portanto, quando uma criança entra num contexto institucional é importante estabelecer contactos com os principais prestadores de cuidados da criança, a sua família, e desenvolver um processo de comunicação que facilite a colaboração entre ambos. Julgamos que essa colaboração vai ajudar o educador de infância a conhecer melhor a criança e, por outro lado, os seus prestadores de cuidados a se sentirem mais seguros e tranquilos. Como afirmam Post e Hohmann (2011) uma vez que os educadores “(...) observam e escutam atentamente as crianças ao longo do dia e, durante o seu planeamento diário, discutem e interpretam estas observações (..), “possuem uma riqueza de histórias e observações sobre a criança “(p.350) as quais, na nossa opinião devem ser partilhadas com os pais. Neste sentido, é importante os educadores conhecerem os familiares das crianças, de forma a que ambos possam contribuir para a promoção do desenvolvimento da criança (Anexo C)

No que concerne à nacionalidade dos pais das crianças, existe diversidade cultural, verificando-se existir famílias de seis nacionalidades diferentes: italiana, francesa, brasileira, santomense, bangalés e portuguesa (a maioria das situações). As diferenças culturais são mais visíveis no caso de duas crianças: o J. que é brasileiro e o C. (Italiano), nomeadamente a nível gastronómico. Por exemplo, o C. revela uma preferência por massa, e, por vezes, come apenas esse acompanhamento, recusando a proteína. Por sua vez, o J., tem muita dificuldade em comer peixe, e algumas carnes, porque não está contemplado na dieta da sua cultura.

Em relação ao nível de escolaridade das famílias existe uma disparidade de níveis de ensino, verificando-se que as habilitações literárias dos pais se situam entre o 4.º ano e o ensino superior (grau de mestre), sendo que a maioria se situa no ensino secundário (ver tabela A2 no anexo A). Quanto às categorias profissionais das famílias, existe uma grande multiplicidade de profissões, como se documento na tabela A3 do anexo A.

Quanto ao tipo de estrutura familiar das crianças do grupo, através de conversas com as crianças e com os pais das mesmas, foi possível perceber que duas famílias são monoparentais femininas e uma família tem guarda partilhada. A criança desta família vai ao JI apenas duas semanas por mês, as restantes duas semanas está num JI em Viseu.

A relação entre as famílias e a equipa educativa é positiva, contudo, verifica-se que os pais das crianças que já frequentavam o estabelecimento dirigem-se mais à AO para colocar algumas questões ou para dar recados do que à educadora. Porém, ao longo da PPS II verificou-se uma aproximação de alguns pais, que no início tinham uma postura mais desconfiada e retraída. Exemplo disso é a mãe do SL como se documento na seguinte nota de campo “A mãe do SL está cada vez mais a entregar-se e a conversar com a equipa educativa desabafando e partilhando alguns momentos e conquistas do filho” (Nota de Campo 12.13, 11 de outubro, 2017).

1.6 Ambiente educativo: Espaço, tempo e materiais

No ambiente educativo importa considerar diversas dimensões: o espaço, o tempo e os materiais. Quanto ao espaço, podemos considerar que este

(...) constitui-se como uma *estrutura de oportunidades*. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. (Zabalza, 1987, p.120)

Portanto, a organização do espaço da sala de atividades, é condicionada, em parte, pelo estilo de trabalho e métodos implementados pelo educador de infância, podendo este torná-la num ambiente facilitador ou limitador do desenvolvimento da

criança. Por conseguinte, ao organizar a sala o educador expressa a forma como trabalha, o modo como vê e entende o seu trabalho (Zabalza, 1987), bem como as intenções que define para o grupo de crianças. Ou seja “(...) a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico, constitui em si só, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (Zabalza, 1987, p. 124).

Quanto às características do espaço físico do contexto onde se desenvolveu a PPS II, ou seja, os “locais para a atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p. 232), foi possível experienciar e vivenciar o modo como a educadora organizava o espaço, bem como a apropriação das crianças ao mesmo. A este respeito a educadora de infância em entrevista (anexo D) referiu que organizou a sala por áreas, como se ilustra no seguinte excerto da entrevista:

com base nessa arrumação espacial, organizei com as crianças, uma organização geral, da sala do tempo, e do espaço. Quantificado quantas crianças por área, criando um “horário” para ajudar a criança a organizar-se e para estimular as suas aprendizagens, mas sempre passível de ser alterado de acordo com as necessidades e interesses da criança. (Educadora Cooperante, 2017)

Esta organização e participação ativa das crianças na estruturação do espaço físico, deve-se ao facto de a educadora considerar que, a organização da sala influencia o desenvolvimento da criança, na medida em que pode fomentar “a autonomia, estimular aprendizagem de conceitos, desenvolver a capacidade espaço-temporal, e integrar com mais harmonia num espaço pré-escolar” (Educadora Cooperante, 2017).

A sala onde foi realizada a PPS II é ampla, o que proporciona às crianças muitas áreas e espaços para brincar. A organização do mobiliário permite uma supervisão total por parte dos adultos, possibilita ainda a criação de diferentes espaços para vivenciar distintas experiências. Em nossa opinião facilita ainda a implementação de um clima de segurança essencial ao desenvolvimento da autonomia (Zabalza, 1998).

A sala está organizada em 10 áreas: computador, biblioteca, construções, garagem, casinha, trapalhadas, pintura, plasticina, desenhos e jogos, as quais ajuda “(..) as crianças a verem quais as suas opções, já que em cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho (Hohmann, Bannet & Wikart citado por Foneiro, 1998, p. 257).

A nível de estrutura física da sala (anexo E) esta dispõe de uma elevação, na qual se encontram as áreas do computador, da biblioteca e um colchão. Uma vez que

as crianças mais pequenas ainda fazem a sesta, e não existem condições materiais para a ocorrência da mesma, é também neste espaço que ficou estabelecido ocorrer essa rotina. Assim, o colchão retangular aqui existente, tem duas funcionalidades, espaço para dormir a sesta e para as crianças poderem ver os livros.

No final da sala encontra-se um lavatório, perto da área da pintura o que facilita a higiene por parte das crianças quando terminam as respetivas pinturas.

As janelas ocupam toda a parede lateral e são de grande dimensão, o que permite a entrada de luz natural. No entanto, não é possível que estas sejam abertas na totalidade, o que implica que o aquecimento da sala seja feito com recurso a um aquecedor a óleo, preso à parede. Este, encontra-se ao nível das crianças e no espaço destinada aos jogos de mesa, pelo que quando o aquecedor está ligado oferece algum perigo às crianças, uma vez que se podem queimar. Não dispondo de estores, alguns pais trouxeram cortinados para colocar nas janelas da respetiva sala.

Existem ainda outros materiais, que por organização de espaço não estão disponíveis livremente. Assim, à tarde, ou esporadicamente, de manhã, a educadora altera as áreas. Por exemplo, troca a área da plasticina pela dos animais ou monstros (duas caixas com os respetivos materiais), a área das construções pela dos legos ou de outros materiais de encaixe. De referir que as áreas dos jogos e dos desenhos estão localizadas próximas da janela, o que possibilita o acesso a uma luminosidade natural.

No que concerne aos materiais, Forneiro (1998) refere que se devem considerar três aspetos, que são: a sua variedade, a segurança e a organização dos mesmos. Relativamente ao espaço da sala de atividades os materiais estão acessíveis a todas as crianças, o que promove a autonomia e a liberdade de escolher os que querem usar. Existe uma grande diversidade de materiais na sala, e isso é possível verificar ao analisar o número de áreas existentes na sala, estando todas elas bem equipadas.

É importante lembrar que as paredes fazem parte do espaço e estas devem ser utilizadas para expor os trabalhos, uma vez que “ao verem exposto o que criaram, as crianças de tenra idade adquirem um sentimento de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p. 114), e são formas de comunicação, incutem nas crianças a curiosidade pela leitura e escrita, e valoriza os trabalhos que realizam. A educadora cooperante valoriza bastante esta conceção e expõe os trabalhos realizados pelas crianças. Não existindo um corredor em que possam estar expostos os trabalhos realizados pelas crianças para que os pais possam ver, a educadora também coloca muitas vezes os trabalhos nos vidros, para que os pais os possam visualizar.

O espaço exterior à sala de atividades (recreio e zonas da casa-de-banho e dos cabides), faz também parte do ambiente educativo e como tal deve-se tirar o melhor partido de forma a criar novas experiências às crianças e facilitar novas aprendizagens. Os cabides no início do ano letivo encontravam-se identificados com o nome das crianças, com letra maiúscula e de imprensa, no entanto, durante o mês de outubro, iniciaram a alteração² dos nomes. Penso que, além da identificação do nome através das letras, deveria também estar associada uma imagem escolhida pela criança, ou um símbolo, para que todas pudessem identificar o seu cabide, promovendo assim também, a sua autonomia. Contudo, uma vez que a educadora tinha como objetivo que todas as crianças escrevessem o nome sozinhas, considerou que não seria necessário, devido à posterior aquisição de reconhecimento das letras do nome.

O espaço tem também uma dimensão relacional, uma vez que nele são estabelecidos diversos tipos de relações e “tais relações têm a ver com aspectos como os diferentes modos de ter acesso aos espaços (...), as normas e o modo como se estabelecem (...), os diferentes agrupamentos para a realização das atividades (...), a participação do professor(a) nos diferentes espaços e nas atividades que as crianças realizam (...).” (Forneiro, 1998, p.235). Assim, a educadora poderá permitir um livre acesso³, por parte das crianças aos espaços ou permitir que elas acedam aos mesmos somente com a sua orientação; poderá estabelecer normas de utilização dos espaços com o consenso do grupo de crianças ou ser ela a impô-las; poderá realizar atividades em grande grupo, pequeno grupo, criar duplas ou promover atividades individuais; e, por último, poderá decidir se faz sugestões, estimula potencialidades, se dirige, impõe e participa ou não nas atividades. No entanto, é importante referir que, a

participação das crianças na organização do tempo e do espaço acaba por ser uma estratégia fundamental para a organização do próprio grupo. Se este processo não ocorrer desta forma, o trabalho tende a ser demasiado estruturado pela educadora e pode contrariar os objetivos definidos inicialmente (Cardona, 1992, p. 10).

² Nota de Campo nº 10.13. De seguida, o K., o M., e a BY, foram alterar os cartões do nome. A educadora escreveu em pequenas tiras o nome de cada criança, e cada uma ia à gaveta das letras retirar a letra correspondente ao nome e colar num novo cartão.

No que concerne à rotina (Anexo A- Caracterização do ambiente educativo) esta tem uma estrutura flexível, embora existam momentos muito concretos, como o momento do tapete da manhã e o momento de reunião de pequeno grupo (com as crianças que não dormem a sesta) à tarde. Estes momentos de conversa em grande e pequeno grupo são momentos privilegiados pela equipa educativa, uma vez que promove a relação entre criança-criança e crianças-adultos, bem como a comunicação verbal e a organização temporal dos acontecimentos. Da rotina importa salientar o facto de ser possível as crianças dormirem a sesta. Esta escolha é feita pelos pais e pelas crianças, em parceria com a equipa educativa, que observa as necessidades das crianças. No decorrer da PPS II, a M., a Y e a Ray deixaram de fazer a sesta a pedido das mesmas.

Também em colaboração com as crianças foi elaborado uma calendarização semanal (Anexo A-Planificações Semanais) em que eram estipuladas as atividades de cariz mais estruturado, realizadas nesse dia, apesar de ser flexível. Desta forma, as crianças antecipavam o que ia acontecer, e organizavam-se temporalmente, uma vez que associavam o dia da semana ao dia da atividade em si (exemplo: dia do brinquedo, sexta-feira).

Importa referir ainda que a brincadeira, sendo a principal atividade da criança (Silva, 2016) é uma atividade privilegiada na valência da educação pré-escolar, e concretamente na sala de atividades em análise. A realização de atividades mais dirigidas e estruturadas pelo adulto, é planificada no período da manhã, em pequenos grupos, para que as restantes crianças possam brincar nas diferentes áreas. Há que referir que são as próprias crianças que escolhem a área para onde querem ir brincar, tendo sempre em atenção o número de crianças por área, estipulado com as mesmas no início do ano letivo. No período da manhã é ainda respeitado o momento de recreio exterior independentemente da situação climática.

Sempre que as condições atmosféricas permitem, o grupo vai com a equipa educativa explorar os serviços e espaços da comunidade, o que incluía a ida até ao jardim mais próximo para que as crianças pudessem brincar com diversos equipamentos.

Os momentos de refeição são também momentos privilegiados para os adultos e para as crianças. Embora a hora do almoço não faça parte da componente letiva da educadora, esta defende que deve estar presente uma vez que considera importante a promoção de autonomia e orientação de regras de saber estar em sociedade e a

cidadania. Este momento possibilita, ainda, uma grande proximidade entre ambos, reforçando os laços de afetividade, assim como a promoção da autonomia.

Quanto ao acolhimento e à despedida das crianças, sendo um estabelecimento público dispõe do serviço de CAF, são os monitores que muitas vezes recebem as crianças de manhã e as entregam aos pais à tarde. Contudo, quando os pais chegam dentro do horário estabelecido (9h00-9h15), as crianças podem ser entregues à educadora, mas a partir desse horário a educadora permanece com o grupo de crianças e quem recebe as restantes crianças que chegam depois é a AO. O facto de nem sempre ser um elemento da sala a receber as crianças, faz com que se percam alguns momentos de partilha de acontecimentos e/ou conquistas, ou que nem sempre se passem os recados devidos, o que dificulta a comunicação entre a educadora e as famílias.

Para concluir diremos que os espaços devem promover a” alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (Zabalza, 1987, p.119), bem como a participação das crianças na organização do ambiente educativo. Pensamos que a criança deverá ser encarada como sujeito e agente do processo educativo.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

2.1 Intenções para a ação

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens educam-se juntos, com a mediação do mundo” (Freire, citado por Malavasi & Zoccatelli, p. 38)

A citação supracitada transmite uma conceção de educação com a qual concordo, e que constituirá um dos meus princípios enquanto educadora de infância: a educação deve ser partilhada entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo de uma criança (famílias, crianças e comunidade educativa). A concretização deste princípio implica o estabelecimento de uma relação positiva entre todos os parceiros e pressupõe respeitar os valores, os interesses e a cultura de cada um.

Tendo em consideração este princípio durante a realização da PPS II foi fundamental conhecer as principais características das crianças, das suas famílias e da equipa educativa, as quais descrevemos anteriormente. Atendendo a essas características defini as intencionalidades educativas para as crianças, as suas famílias

e a equipa educativa. Como defende Silva (2016) a definição das intencionalidades educativas implica uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, os modos como estas serão organizadas, para que esta se adeque às necessidades das crianças, famílias e equipa educativa. Ou seja, exige uma reflexão sobre a ação a desenvolver, a qual assenta num ciclo interativo “observar, planear, agir, avaliar”.

Quanto às intenções educativas definidas para o grupo de crianças, saliento que durante o decorrer dos quatro meses da PPS II esteve sempre presente a reflexão sobre a minha prática e os acontecimentos do dia-a-dia. Para me ajudar nesta reflexão foram elaboradas notas de campo descritivas (ver A- Notas Campo) baseadas na observação, que traduziam os acontecimentos mais significativos do dia, mas, por vezes, fazia pequenas reflexões⁴ sobre os acontecimentos em si. Parente (s/d) refere que “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros” (p.6). Desta forma foi possível proceder à planificação das ações de acordo com os reais interesses, necessidades e fragilidades do grupo de crianças.

Importa referir ainda os três princípios que nortearam a minha prática educativa com as crianças, e que me definem enquanto educadora, que são: a afetividade, a promoção de competências sociais e a valorização dos comportamentos positivos da criança. Moraes (2012) a respeito da afetividade refere que “possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio delas que o ser humano demonstra seus desejos e vontades”. (p. 46). Entendo ser fundamental estabelecer uma relação afetiva positiva, pelos pressupostos enunciado anteriormente, mas também para que o trabalho com o grupo seja significativo e favorável ao seu desenvolvimento global, articulando o cuidar e o educar.

A primeira intenção definida para com as **crianças** decorre de um dos princípios referidos: **estabelecer e manter uma relação de proximidade, afeto e segurança**, implicando estar atenta às suas necessidades e particularidades de forma tranquila e estável. Devido às características das crianças com NEE, foi necessário, por vezes, antecipar as reações e os comportamentos das mesmas a situações atípicas, de forma a que essas crianças não se sentissem inseguras e/ou desorganizadas. Estas ações de atendimento às necessidades das crianças, bem como a antecipação a acontecimentos,

⁴ Estas reflexões apresentam-se nas notas de campo com a cor verde, para que pudessem facilmente ser distinguidas da observação.

foram possíveis e cada vez mais eficazes devido à observação que levaram também ao conhecimento das particularidades de cada criança.

Como evidenciado na caracterização do grupo, este não revelava constrangimentos importantes, apenas situações pontuais relacionadas com o foro emocional, pelo que se formulou uma intenção que atuasse nessa situação. Assim, defini também como intenção **promover a capacidade de expressar verbalmente os sentimentos de forma a conseguir lidar com os mesmos**. Considerou-se importante definir esta intenção uma vez que as crianças ao conseguirem exteriorizar os seus sentimentos e entendê-los, poderão também compreender os sentimentos dos outros e respeitá-los (Brazelton, 2005).

Foram definidas as seguintes intenções para o grupo “**promover a resolução de conflitos e problemas**” e “**apoiar e ajudar a criança a se autorregular**”, uma vez que a dificuldade de gerir os sentimentos originava conflitos, e problemas de partilha, por falta de compreensão do outro. Importa referir que no decorrer da PPS II, e com o desenvolvimento da capacidade de as crianças exprimirem o que sentiam através do diálogo, foram ultrapassadas algumas situações de dificuldade de autorregulação, bem como a resolução de conflitos e problemas.

O grupo de crianças intervinha e expressava muito pouco as suas vontades e/ou interesses o que evidenciava muito pouca curiosidade. Assim, tornou-se impreterível definir também uma intencionalidade que fosse colmatar esta fragilidade, que se designou “**Promover o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e de questionamento e estimular as curiosidades ou vontades**”. Neste sentido foram promovidas atividades nas áreas de conteúdo Conhecimento do mundo e Expressão e comunicação, nomeadamente atividades de ciências e de leitura de histórias seguidas de conversas em grande grupo para que as crianças pudessem expressar as suas opiniões, ideias e interesses sobre temática em questão. Consequentemente, promoveu-se também a **autoestima das crianças e a confiança**, pois podiam questionar e participar de forma ativa na construção do seu conhecimento. A fomentação desta intencionalidade deu origem ao projeto “À descoberta de informações da Dora” que envolveu a participação⁵ de 10 crianças, embora as restantes também tenham participado em algumas atividades. O projeto orientou-se pela metodologia de

⁵ O projeto realizou-se apenas com as 10 crianças, uma vez que a questão surgiu à tarde, no momento em que o restante do grupo está no momento da sesta. Embora, tenha sido questionado às crianças sobre o interesse em realizar o projeto, estas não manifestaram essa vontade.

trabalho de projeto, o que possibilitou o conhecimento de uma nova metodologia de trabalho ao grupo.

Considerei ainda importante definir outra intencionalidade **Estimular a promoção da autonomia**, uma vez que as crianças “encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de actividade física, de relacionamento com as coisas e com os outros” (Zabalza, 1987, p.124).

Por último, e considerando que, apesar de ser uma fragilidade do grupo é algo muito concreto, procurei também **promover a estimulação da motricidade fina**. Como exemplos de atividades salientamos o facto de a planificação semanal da educadora integrar, após a leitura da história, (à segunda-feira), a realização da ilustração da parte preferida da história por cada criança. A elaboração do projeto “À Descoberta de informações da Dora”, também procurou colmator esta fragilidade das crianças, uma vez que as mesmas tinham por iniciativa própria vontade de desenhar tartarugas.

Quanto às intenções relativas à **equipa educativa** procurou-se **Criar e manter uma relação de parceria e colaboração**. Importa referir que esta intenção ficou plasmada, por exemplo nas planificações partilhadas com a educadora cooperante, num momento de partilha concretizado à sexta-feira, num almoço fora do estabelecimento num ambiente menos formal. Especificando, estes almoços consistiam em reuniões de trabalho para se fazer a avaliação da semana e delinear as planificações (Anexo A-Planificações) da semana seguinte. Como afirma Matos (2001) “temos de aprender a trabalhar em grupo, por interesses e resolução de problemas que nos afetam, centradas nas nossas instituições reais, descobrindo e valorizando a heterogeneidade e campos de trabalho a que pertencemos” (p. 37). Penso que a **articulação**, a **harmonia** e a **cooperação** entre a equipa educativa são fatores essenciais à criação de um ambiente facilitador e promotor de aprendizagens.

As minhas intenções no que diz respeito à **família**, centraram-se em **criar uma relação de confiança** através do contacto com as famílias no momento de acolhimento. Ao longo da minha prática, e após sentir que os pais já se sentiam seguros com a minha presença, e que confiavam em mim considerei pertinente definir outra intenção: **promover o envolvimento das famílias nas atividades de sala**. O estabelecimento de uma relação de confiança demorou algum tempo a ser construída, pois só contactava com alguns pais no momento de chegada das crianças. Todavia, os laços estabelecidos com os pais foram crescendo em proporção ao fortalecimento dos laços criados com as

crianças. Penso que, os pais ao verem as crianças reagirem com afeto à minha presença, lhes deu mais confiança, uma vez que este comportamento da criança é um indicador de bem-estar. Este aumento de confiança dos pais relativamente à minha presença tornou-se mais evidente aquando o início da minha intervenção na promoção das atividades de sala. Foi recorrente os pais partilharem pequenos acontecimentos de casa, momentos mais caricatos devido a alguma atividade de sala, ou relativamente a recados relacionados com saúde. Estabelecida esta relação com os pais, considerei que seria importante **valorizar a envolvência dos mesmos**, através de mensagens escritas em que verbalizava a evolução do projeto e agradecia a sua participação, bem como a afixação de fotografias no vidro da sala, com os acontecimentos do mês anterior. Com esta ação, não só colocava os pais a par do que ia acontecendo na sala, bem como valorizava aqueles que tinham contribuído com alguns materiais, ou presença em alguns eventos.

2.2 Avaliação para a ação

O educador ao avaliar reflexivamente a sua ação recolhe informações que ajudam a tomar decisões que melhorem o processo de aprendizagem, adequando o planeamento ao grupo de crianças e à sua evolução (Silva, 2016). Assim, seguidamente procede-se à avaliação da minha ação pedagógica durante a PPS II, no que respeita às intenções delineadas, bem como o impacto dessa ação no grupo de crianças.

Analisando as notas de campo (Anexo A- Notas de Campo) e as reflexões realizadas no período de intervenção (ver anexo A- Planificações) é notória a evolução da relação criada entre os atores educativos (crianças, famílias e equipa educativa). Estes recursos foram um suporte para a minha ação, porque implicaram uma constante reflexão sobre a minha prática e os comportamentos das crianças, o que permitiu refletir e encontrar estratégias adequadas para intervir. Foi utilizado ainda outro instrumento de avaliação, o portfólio de uma criança que permitiu caracterizar detalhadamente o desenvolvimento geral dessa criança (Anexo A- Portfólio criança).

Começo por avaliar um dos princípios pedagógicos que defini: "**Estabelecer e manter uma relação de proximidade, afeto e segurança**". Verifico que na ação desenvolvida este princípio foi cumprido, relativamente aos três atores mencionados anteriormente. A relação com o grupo de crianças, é a que considero ter sido alcançada de forma mais rápida, atendendo a que dediquei as primeiras semanas de estágio na construção de uma relação de confiança e afeto. Essa dedicação, foi correspondida

pelas crianças com maior enfoque no grupo de crianças que não fazia a sesta. O facto de ser um reduzido número de crianças, os diálogos ficam facilitados, pois como nos diz Portugal (s/d) “(...) através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos actividades em interferência” (p.50). A seguinte nota de campo, referente a uma dessas crianças, demonstra o afeto sentido “O K. enquanto estavam a brincar nas áreas, veio ter comigo deu-me um abraço e disse “Quando tu aprenderes a ser professora eu vou ter muitas saudades tuas” (Nota de campo nº26.9, 31 de outubro, 2017).

A relação com a equipa educativa e com as famílias foi mais morosa, sendo a última a que considero ter constituído o maior desafio. Considero que este facto se prende essencialmente com a dificuldade em contactar com os pais no momento de chegada e/ou despedida das crianças. A elaboração do projeto “À descoberta de informações da Dora” foi uma das atividades que facultou o estabelecimento de uma maioria proximidade com alguns pais das crianças que participaram no projeto.

Analisando a intencionalidade **“promover a capacidade de expressar verbalmente os sentimentos de forma a conseguir lidar com os mesmos”** foi utilizada como estratégia a leitura do livro “O Monstro das cores” (Anexo A- Planificações semana de 23 a 29 outubro) que tem como temática os sentimentos, seguida de uma conversa. Posteriormente, sempre que existia uma situação que envolvesse a dificuldade de gestão de sentimentos, a criança, associava o que sentia a uma personagem do livro. Esta estratégia ajudou as crianças a verbalizar o que sentiam, porque compreenderam que outras crianças sentiam o mesmo, e que, por vezes, até os adultos se sentiam tristes ou zangados. A nota de campo seguinte evidencia esses comportamentos

“Durante o momento de higiene da tarde, e enquanto eu aguardava no recreio coberto, o M. veio a correr e disse-me “O SM está em modo furioso”. *Acho interessante e importante a forma como as crianças utilizam a história para demonstrar os seus sentimentos e os sentimentos dos outros. Por vezes, as crianças para falar dos próprios sentimentos, associam-nos a algo que seja mais agradável e com que as crianças se sintam mais à vontade.*” (Nota de campo nº 25.12, 30 de outubro, 2017).

Durante o período de intervenção existiu a necessidade (por parte das crianças) de atribuir cores a novos sentimentos e/ou características. A criação de relação de afetividade com a verbalização dos sentimentos ajudou-me a conseguir lidar com o comportamento de “birra” do SM. Nessas alturas, aproximava-me dele, e com um tom de voz sereno ajudava-o a verbalizar o que estava a sentir e a compreender essa razão.

Quanto à intenção “**promover o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e de questionamento e estimular as curiosidades ou vontades**” considero ter sido também conseguida, embora seja uma intencionalidade que ainda precisa de continuar a ser trabalhada. Importa referir que o projeto “À descoberta de informações da Dora” derivou de uma curiosidade e questionamento de uma criança, o que penso, ter valorizado também a importância de atender às questões das crianças, fazendo com que as mesmas se sintam valorizadas e motivadas a questionar as suas curiosidades e a manifestar os seus interesses.

Analisando o impacto da realização do projeto importa referir que teve um balanço muito positivo, dado que proporcionou ao grupo uma nova experiência e promoveu a aquisição e desenvolvimento de competências como o respeito pelo outro, o saber ouvir o outro respeitando a sua opinião, e a autonomia. Durante o decorrer do projeto, essa intencionalidade “**Promover e desenvolver competências**” tornou-se mais evidente, tendo em conta que, a orientação do grupo era dinamizada por mim, o que permitiu colocar em prática os princípios e as intencionalidades definidas. Embora não existissem tarefas definidas para cada criança, no momento de reunião, estas escolhiam o seu papel, bem como as atividades a realizar e como o desejavam fazer. Esta intencionalidade foi também promovida junto do restante grupo, através da estimulação de outras competências, tais como a higiene e a alimentação.

Quanto à última intencionalidade a estratégia utilizada e implementada por mim e pela educadora foi a ilustração das histórias após a leitura das mesmas. Foi interessante verificar a evolução dos desenhos das crianças, bem como a intencionalidade das mesmas ao elaborar os desenhos. Através do desenho as crianças conseguiram exprimir-se e o adulto perceber o que mais gostou da história, e aquilo a que deu mais importância e/ou como interpretou a história. O interesse pela área dos desenhos foi algo que também se evidenciou positivamente, como se ilustra na seguinte nota de campo:

A Mart. e a Maf. pediram para fazer desenhos. É muito raro esta procura pelos desenhos, é inclusive uma área que a educadora considera ser uma fragilidade do grupo tal como é referido no PCG. Contudo, e talvez por a educadora ter inculcido a rotina de fazer a ilustração dos livros que são lidos, e talvez também pelo projeto esta é uma área que algumas crianças têm demonstrado mais interesse. (Nota de campo nº 48.4, 6 de dezembro, 2017)

Na dinâmica das famílias, e tal como evidenciado anteriormente, a criação e estabelecimento da relação foi um desafio devido aos constrangimentos enunciados. A promoção do envolvimento das famílias bem como a valorização desse envolvimento, foi melhor conseguida com os pais, cujas crianças participaram no projeto. Contudo, eram afixadas fotografias mensais das atividades realizadas durante o mês, para que os pais se sentissem envolvidos no processo escolar dos seus filhos e de forma a que se sentissem também integrados na comunidade escolar, sendo eles também os atores.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA - Mapeamento das brincadeiras realizadas por crianças com desenvolvimento atípico nos momentos de atividade livre

3.1. Identificação e definição da problemática

“O jogo dá às crianças pequenas oportunidades de desenvolver a linguagem e os relacionamentos. As amizades e os tópicos que as crianças escolhem para brincar podem influenciar a natureza desse jogo”⁶ (Hoyte, Degotardi & Torr, 2015, p. 136)

O modo como as crianças brincam, as relações que estabelecem entre pares e os brinquedos e materiais que selecionam para brincar variam consoante a sua singularidade, ou seja: o seu nível de desenvolvimento, a faixa etária e os seus interesses. Portanto, durante o desenvolvimento infantil observam-se diversas modalidades do brincar e diferentes formas de usar os brinquedos. Como afirmam Queiroz, Maciel e Branco (2006) “as crianças estruturam a brincadeira de acordo com o que podem fazer, construindo gradativamente novas formas de brincar (p.17).

Considerando a importância que a atividade lúdica desempenha no desenvolvimento das crianças, na passagem pela PPS I senti curiosidade em perceber o modo como os bebés (18 a 24 meses) exploravam os brinquedos, tendo desenvolvido um estudo exploratório relacionado com o desenvolvimento do brincar. Esse estudo permitiu verificar que as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças em idade de creche se centravam, maioritariamente, ao nível da exploração. Porém, no decurso da PPS II

⁶ Tradução nossa

pude observar que as crianças entre os 3 e os 5 anos com quem estagiei exploravam de forma diferenciada os brinquedos e materiais, sendo frequente envolverem-se em brincadeiras relacionadas com o jogo simbólico. Pude ainda observar que as crianças com desenvolvimento atípico existentes no grupo exploravam os brinquedos e envolviam-se em brincadeiras que se assemelhavam mais aquelas que tinha anteriormente observado em contexto de creche, ainda que, com algumas nuances. A exploração dos brinquedos no exterior foi o contexto onde encontrei maiores semelhanças.

Ao refletir sobre esta temática senti curiosidade em perceber como se caracteriza o brincar de crianças com desenvolvimento atípico, particularmente as que manifestam dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem oral⁷.

Para além das observações realizadas a leitura de alguma literatura assinala terem as crianças com um desenvolvimento atípico uma maior dificuldade em brincar devido às suas particularidades. A título de exemplo referira-se as opiniões de Pedroso (2013) e Fiaes e Bichara (2009). Pedroso (2013) refere que o brincar destas crianças é negligenciado, devido a conceções formuladas ao longo dos anos que apontam que as suas características não lhes permitem ter capacidade para brincar, e Fiaes e Bichara (2009) que o brincar simbólico está pouco presente nas crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Porque tenho um interesse particular sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais, e sinto necessidade de adquirir conhecimentos que promovam um sentimento de maior eficácia no desenvolvimento da minha profissionalidade junto destas crianças, decidi investigar a temática em questão. Consequentemente, o tema investigado centra-se na forma como as crianças com desenvolvimento atípico brincam e exploram os brinquedos nos momentos de brincadeira espontânea na sala de atividades e no exterior. Considerei ainda, importante perceber como se caracteriza a interação destas crianças com os pares, quais os brinquedos que mais usam, os locais onde brincam, e quais as áreas da sala mais selecionadas. Observemos o que nos diz a literatura sobre a temática.

⁷ Referencial teórico no anexo F

3.2 Fundamentação Teórica

3.2.1 O que se entende por brincar

Face ao tema de investigação importa definir o que se entende por brincar, ainda que essa não seja uma tarefa fácil. Na opinião de Fiaes e Bichara (2009) o ato de brincar implica “uma ampla variedade de atividades e nenhuma delas sozinha é representativa do fenómeno exclusivamente” (p. 232). O dicionário online Priberam⁸ descreve brincar como: Divertir-se; Entreter-se com alguma coisa infantil; e Galhofar; gracejar. Moraes (2012) refere-se à ação de brincar como o “comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada” (p.40). Segundo esta definição, considera-se que o brincar se relaciona com todas as ações e comportamentos espontâneos das crianças, ou seja as que partem da iniciativa das mesmas. Nessas situações as crianças estão de livre e espontânea vontade na brincadeira, independentemente dos brinquedos ou materiais usados e da forma de utilização dos mesmos (manipulação, exploração, etc.).

Analisando a atividade de brincar na perspectiva dos estudos da infância importa referir que o ato de brincar é um direito consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (1990), quando se afirma que as crianças têm “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 22). Buchanan e Johnson (2009) reforçam a ideia de que esta atividade característica da infância “é fundamental à promoção da qualidade de vida de todas as crianças” (p.41). Isto é, estes autores advogam este direito também para as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade no seu desenvolvimento ou uma deficiência.

3.2.1 Importância do brincar

O brincar e o jogo assumem-se como atividades de extrema importância na educação de crianças, especialmente nas primeiras idades (0 aos 6 anos), sendo que a brincadeira não orientada é considerada “a principal forma utilizada pela criança para comunicar-se, expressar-se, relacionar-se e aprender.” (Cipriano & Almeida, 2016, p. 79). Mills, Beecher, Dale, Cole e Jenkins (2014) também descrevem que “a atividade de brincar constitui um meio de extrema relevância para a promoção do

⁸ <https://www.priberam.pt/DLPO/brincar>

desenvolvimento infantil, sendo especialmente crítica para a promoção do desenvolvimento social e comunicativo “(p.111). Odom e seus colaboradores (1993, citado por Mills et al., 2014) também constataram ser mais provável ocorrerem interações verbais entre as crianças durante os momentos de brincadeira do que em qualquer outra atividade realizada no contexto da educação pré-escolar. Como nos diz Siraj-Blatchford (2009) brincar é largamente reconhecido como um contexto favorável à aquisição e desenvolvimento de competências comunicativas e colaborativas.

Langford (2010) afirma ainda que brincar faz parte da infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, na medida em que contribui para que a criança compreenda melhor o mundo que a cerca, através das explorações que faz dos materiais. Nesta perspectiva Mills et al (2014) afirmam que brincar é uma dimensão importante no currículo da educação pré-escolar, constituindo-se como “um importante contexto para promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil” (Siraj-Blatchford, 2009, p.81). Portanto, o brincar assume-se como uma atividade essencial durante a infância, sendo “essencial para o bem-estar social, emocional, cognitivo e físico” (Milteer & Kenneth, 2012, p. 204), bem como para promover o autocontrole. Aprender a brincar requer a capacidade de compreender as emoções e intenções dos outros, e ajuda a promover a justiça e as relações entre pares, através da disputa de brinquedos e na partilha de brincadeiras (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). Fiaes e Bichara (2009) afirmam ainda que a atividade de brincar tem impacto na forma como em adulto se enfrenta situações de perigo e o modo com se adapta a ambientes adversos.

3.2.3. Etapas do desenvolvimento do brincar

Durante o processo de desenvolvimento infantil as crianças envolvem-se em atividades de brincadeira e usam os brinquedos de diferentes formas, passando por diversos estádios. Isto é, “as crianças estruturam a brincadeira de acordo com o que podem fazer, construindo gradativamente novas formas de brincar” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.17).

Em termos de progressão do tipo de brincadeiras em que as crianças pequenas se envolvem, sabe-se que estas começam por brincar sozinhas para progressivamente começarem a ser capazes de partilhar, de cooperar e finalmente colaborar com outras. Mas, este desenvolvimento depende das oportunidades de aprendizagem que vivenciam, sendo que as fases do desenvolvimento das capacidades relativas ao brincar não são estádios estanques (Siraj-Blatchford, 2009).

De uma forma geral, nos primeiros anos de vida da criança o brincar envolve essencialmente a observação, e depois a exploração sensorial dos objetos (Mendes & Moura, 2004), através dos órgãos dos sentidos. Posteriormente “os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até questões referentes à termorregulação e controle de peso” (Cordazzo & Vieira, 2007). Durante o *segundo ano de vida* a criança passa a brincar de forma exploratória, funcional e concreta apresentando um brincar simbólico que é também expressão da sua integração e apropriação da cultura. Diz-nos Roopnarine (2012) que cada ambiente cultural tem formas próprias de transmitir às crianças as competências sociais e cognitivas que são esperadas para as próprias, e o brincar é um meio pelo qual as crianças podem adquirir essas competências. As *crianças mais velhas*, porque se encontram noutros níveis de desenvolvimento, apresentam também maior complexidade e duração nas interações que estabelecem, partilham brinquedos, além de brincarem em grupo com maior frequência (Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010).

Especificando um pouco, de acordo com Casby (2003) o brincar desenvolve-se ao longo de vários níveis ordinais, os quais estão relacionados com o desenvolvimento individual de cada criança. Este autor identifica quatro níveis ordinais de brincadeira: 1. Sensoriomotor 2. Relacional-não funcional, 3. Funcional-convencional e 4. Simbólico. Assumindo Piaget como um autor de referência para o tema em questão, considero pertinente fazer a ligação entre ambos.

No primeiro nível, designado de sensoriomotor, o brincar está relacionado com a manipulação e a observação de objetos, tal como, agarrar, segurar, pôr na boca, lambear, bater e roçar. Estes comportamentos das crianças são formas de a mesma assimilar as características dos objetos nas suas estruturas cognitivas, ao mesmo tempo que tenta adaptar-se ao mundo fazendo acomodações relacionadas com os objetos (Casby 2003). Embora não exista rigidez nas faixas etárias a autora sugere que este primeiro nível correspondente ao início do nascimento até aos 2 anos sensivelmente.

No segundo nível do brincar, denominado de relacional-não funcional, as crianças começam a relacionar os objetos um com o outro, embora de forma não funcional ou convencional (Casby, 2005). Este nível e o anterior, podem ser incluídos nos comportamentos que Piaget observa no quarto estadio de desenvolvimento, que se denomina de sensório-motor (Palangana, 2015). Os comportamentos evidenciados neste nível são: os empilhamentos, as colisões, os aninhamentos, e o puxar e empurrar

objetos juntos. Estes comportamentos são inicialmente concretizados com apenas um objeto de cada vez, sendo que à medida que a criança se desenvolve vai, progressivamente, conseguir realizar as ações mencionadas anteriormente com mais do que um objeto ao mesmo tempo. Vários investigadores (Fenson et al., 1976; Rosenblatt, 1977; Sinclair, 1970 citados por Casby, 2005) observaram este tipo de comportamentos a partir de aproximadamente 5-10 meses, durando aproximadamente até 6 a 12 meses.

No terceiro nível, denominado de funcional-convencional, as crianças demonstram um brincar de acordo com a funcionalidade social dos objetos, por exemplo: agarrar uma boneca, empurrar um carro, folhear um livro, entre outros. Piaget, considerou este nível como “aquele em que a criança define os objetos pelo seu uso através de esquemas convencionais ritualizados e pelo reconhecimento de objetos” (Palangana, 2015). De acordo com Bates et al (citado por Casby, 2005), neste nível de brincadeira as crianças apresentam ações socialmente corretas de acordo com o objeto, contudo, são ainda incapazes de “representar” as ações recorrendo a situações que não sejam tão comuns.

O que determina se a criança faz jogo simbólico ou não é a triangulação dos conceitos anteriormente referidos, que constitui a diferença entre este nível e o anterior. Este nível pode também ser comparado com a fase inicial do estadio de Piaget que se denomina de pré-operatório, caracterizado essencialmente pela capacidade simbólica que é representada em diversas formas.

No último nível, que diz respeito ao simbólico, Casby (2003, citando o próprio (1999) defende que, para que a criança se encontre neste nível, é necessário uma descontextualização, descentramento e simbolização. A descontextualização é a dissociação de ações de configurações e contextos típicos (Casby, 2003, p. 177). A criança realiza ações que não são aquelas que correspondem ao quotidiano e às suas rotinas. O descentramento implica que a criança seja capaz de mover as ações de si própria (Casby, 2005). De acordo com Piaget, é uma forma de diminuição do animismo à medida que a criança se vai desenvolvendo. A simbolização envolve o uso propositado de símbolos, esta simbolização é notória quando as crianças substituem a funcionalidade do objeto, por exemplo, um pano pode ser um carrinho, ou um bebé.

Os níveis enumerados vão evoluindo de acordo com o desenvolvimento individual de cada criança. Considerando que as situações de brincadeira “ocorrem em contextos interativos, destaca-se o papel do adulto no sentido de mediar as formas de

uso dos brinquedos, desde os períodos iniciais do desenvolvimento da criança” (Oliveira et al., 2005, p.18).

Outra forma de olhar para a evolução do desenvolvimento do brincar na infância é através da escala⁹ apresentada por Rubin (2001). Essa contempla as brincadeiras de natureza cognitiva (Piaget, 1962) e as brincadeiras de natureza social (Parter, 1932). As brincadeiras de natureza cognitiva baseiam-se em Piaget, e foram adaptadas e categorizadas por Smilansky (1968) como: funcional; construtiva, jogo dramático e jogo com regras. As brincadeiras de natureza social foram categorizadas por Parter (1932) da seguinte forma: comportamento desocupado, comportamento de observação, brincar solitário independente, atividade paralela, brincar associativo e brincar cooperativo (Antão, 2013). Na escala podemos ainda encontrar comportamentos de não brincadeira.

Em suma, podemos concluir que os comportamentos de brincadeira vão evoluindo à medida que a criança se desenvolve, sendo importante o adulto conseguir perceber em que nível a criança se encontra e perceber “a singularidade de cada criança” (Parente, s/d, p.6), bem como o seu temperamento, os pontos fortes, as características e a forma como se relaciona com os outros (Parente, s/d).

3.2.4. O brincar em crianças com desenvolvimento atípico

O desenvolvimento humano pode ocorrer de forma típica ou atípica. O desenvolvimento típico é caracterizado por apresentar “uma estrutura biológica perfeita em conjunto com um ambiente que propicia o desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas do indivíduo” (Lopes, 2016, p.23). Por sua vez, o desenvolvimento atípico caracteriza-se por “apresentar uma estrutura biológica limitada, podendo-se conjugar com um ambiente que não estimula ou é limitador do desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas do indivíduo” (Lopes, 2016, p.24).

Sendo, o brincar um ato fundamental para todas as crianças, uma vez que através dela “adquire-se a experiência necessária para o desenvolvimento sensorial, motor, perceptual, cognitivo, afetivo e cultural” (Pedroso, 2013, p. 82), para uma criança com desenvolvimento atípico essa necessidade de brincar acresce e torna-se também “um recurso terapêutico, relacional, lúdico e com foco no investimento de todo o seu potencial de desenvolvimento” (Cipriano & Almeida, 2016, .80).

⁹ The Play Observation Scale (POS)

Nas crianças com desenvolvimento atípico o brincar “emerge de forme diversa, especialmente entre aquelas portadoras de transtornos globais do desenvolvimento, onde os critérios diagnósticos incluem a identificação de algum comportamento disruptivo na brincadeira (Fiaes & Bichara, 2009, p. 231). A identificação destes comportamentos disruptivos diz respeito à falta de reciprocidade social, a ausência de jogos ou brincadeiras de imitações de representações sociais ou uma pobre ou inexistente brincadeira de jogo simbólico (American Psychiatric Association, Organização Mundial de Saúde, citados por Fiaes & Bichara, 2009, p. 231). Mas, as crianças” (...) com deficiências, independentemente do tipo, devem ser sempre estimuladas, para que assim possam se desenvolver (Almeida, 2009).

Considerando a particularidades das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em que, habitualmente, as áreas da comunicação e da interação com os outros se encontram afetadas (Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013; Wehmuth; Antoniuk, citados por Almeida & Cipriano, 2016), o modo como estas brincam pode ser diferenciado dos pares com desenvolvimento típico. A este respeito Martins e Góes (2013) mencionam que as crianças com este transtorno “carecem de criatividade e iniciativa, apresentam habilidades sociais muito limitadas e, particularmente, fracassam no desenvolvimento da empatia” (p. 26). E ainda, que “revelam uma maior preferência por objetos e não por pessoas” (p.26). Sanini, Sifuyente e Bosa (2013) dizem-nos ainda que revelam falta de “iniciativa para buscar e manter a interação de forma recíproca e espontânea” (2013, p.99), embora consigam desenvolvem relações de afetividade e apego com os seus cuidados, mantendo uma relação de interação. Cipriano e Almeida (2016) recorrem a Bernert (2013) para afirmar que estas crianças manifestam algumas dificuldades, tais como: dificuldade para brincar organizadamente; baixa permanência num objeto ou brinquedo, ou seja, transições frequentes em diversas atividades, o que conseqüentemente traduz a brincadeira com pouca vivência exploratória e mais incidente na manipulação; a pouca variabilidade na escolha dos brinquedos bem como o manuseio dos mesmos é também uma das dificuldades apresentadas, e por último a rejeição da capacidade de explorar novos brinquedos. As brincadeiras de faz de conta “são observados de forma muito incipiente ou não presentes na vida lúdica destas crianças” (Cipriano & Almeida, 2016, p. 84).

3.3. Metodologia do estudo

3.3.1 Questões de investigação e objetivos do estudo

Tendo por base a problemática descrita no tópico anterior e a fundamentação teórica apresentada definimos a seguinte questão de investigação: Quais os brinquedos e as áreas que as crianças com desenvolvimento atípico escolhem para brincar e como é que brincam e exploram os materiais nos momentos de brincadeira espontânea, na sala de atividades e no exterior?

Face à questão colocada estabeleceu-se como objetivo geral do estudo conhecer as especificidades das brincadeiras em que as crianças com desenvolvimento atípico se envolvem, mais especificamente: (i) conhecer o modo como estas crianças brincam; (ii) identificar os brinquedos que utilizam e as áreas preferidas e (iii) caracterizar o modo como interagem com os pares durante as brincadeiras em que se encontram envolvidas.

3.3.2 Natureza e tipo de estudo

Face à questão de investigação descrita considerou-se adequado realizar um estudo de natureza qualitativa, orientado por uma perspetiva “interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p.50), na modalidade de estudo de caso múltiplo “... estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, ... quando não se podem manipular comportamentos relevantes.” (Yin, 2001, p. 27), a qual devido ao seu carácter naturalista, dinâmico e interativo “exige o que se designa por trabalho de campo, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (Amado, 2014, p.135). O estudo de caso múltiplo tem um valor de investigação singular, no entanto, a “condução de um conjunto de estudos de caso seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles permite comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas” (Amado, 2014, p.128).

O estudo realizou-se ao longo de cinco fases, entre outubro de 2017 e janeiro de 2018. A primeira fase incidiu sobre a definição da problemática, enunciada no ponto 3.1 do presente relatório. A fase dois dedicou-se aos procedimentos éticos, com o pedido dos consentimentos informados junto dos familiares das crianças envolvidas no estudo e dos adultos participantes, seguindo-se a recolha de dados durante a minha

intervenção com o grupo de crianças. A falta de assiduidade de algumas crianças alvo do estudo condicionou este período de recolha de dados. Na 3ª fase procedeu-se à análise dos dados das entrevistas, das notas de campo e das observações naturalistas realizadas. Importa referir que, sendo um estudo de caso múltiplo foi necessário “um primeiro momento de análise dos dados de cada caso, e só posteriormente, a análise comparativa entre os diferentes casos” (Amado, 2014, p. 129). Assim, as análises das observações naturalistas, das notas de campo e da primeira pergunta da entrevista, foram sujeitas primeiramente a uma análise individual, e só no final uma comparação. As 4ª e 5ª fase corresponderam ao processo de apresentação dos resultados e às considerações finais.

Importa referir que, durante a realização da investigação, bem como em toda a prática seguiu um roteiro ético de modo a não ser intrusiva e a garantir a integridade e o anonimato de todos os intervenientes. (Anexo G).

3.3.3. Participantes no estudo

Participaram no estudo três crianças com desenvolvimento atípico, duas com 3 anos e uma com 4 anos, que constituíram três casos de estudo (Anexo H). A sua seleção decorreu do facto de serem crianças referenciadas para a Intervenção Precoce (IP) por apresentarem dificuldades na linguagem oral e no processo comunicativo, sendo que duas apresentam o diagnóstico Transtorno do Espectro do Autismo (casos C e R) e um atraso no desenvolvimento da linguagem oral (caso SL).

Participaram ainda no estudo três adultos que interagem com essas crianças, mais propriamente a educadora cooperante e duas AO. A educadora cooperante tem uma vasta experiência na função (mais de 25 anos), sendo o primeiro ano a exercer no estabelecimento em questão, enquanto que a AO da sala também com uma larga experiência na área (10 anos) está há sete anos no estabelecimento.

3.3.4 Métodos e Técnicas de recolha e análise de dados

Vários autores (Amado, 2014; Yin, 2001) defendem que, num estudo de caso dado o seu caráter holístico, é importante recorrer a um conjunto amplo de técnicas de recolha de dados e fontes de informação. Neste sentido, para se operacionalizar esta investigação recolheram-se dados recorrendo a várias técnicas, tal como se descreve na tabela 3, dando origem a dados qualitativos e quantitativos.

Tabela 3.

Técnicas de recolha de dados utilizadas e quantidade de registos efetuados

Técnicas de recolha de dados usadas								
Observação direta						Observação Indireta		
Notas de campo		Observação "sistemática"		Observação Naturalista		Entrevistas		
Sala de atividades	Espaço Exterior	Sala de atividades	Espaço Exterior	Sala de atividades	Espaço Exterior	Educadora Cooperante	Assistente Operacional A	Assistente Operacional B
33	13	21	21	15	16	1	1	1
46		42		21		3		

Nota: Elaboração própria, 2018

Descrevendo a observação direta, importa referir que se optou pela observação de carácter participante e não participante porque, como afirma Coutinho (2013), “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas (...) [sendo] uma técnica de recolha de dados fundamental em Ciência da Educação (. . .)” (p.126). Com a utilização desta técnica pretendeu-se observar e registar os vários comportamentos das crianças de forma naturalista. A observação das crianças a brincar nos diversos espaços permitiu recolher informação rica em pormenor que foi materializada em notas de campo ao longo da PPS II (ver alguns exemplos no Anexo A Notas de Campo), de registos de observação sistemática referente às áreas escolhidas pelas crianças para brincar e em registos de observações naturalistas. Quanto à duração das observações naturalistas, estas situaram-se num intervalo de 5 a 10 minutos, dependendo o tempo de duração da brincadeira de cada criança. Contudo, a duração das observações de cada criança foi superior a 1 hora, como ilustra a tabela que se segue.

Tabela 4

Tempo de duração das observações naturalistas realizadas por caso estudado

Crianças	Tempo de observação considerando os dois contextos				
	Sala de atividades	Subtotal	Espaço Exterior	Subtotal	Total
C.	10min,6min,9min,9min	34 min	6min,10min,6min,5min,8min,8min	43 min	77 min
R.	10min,10min, 12min, 10min,10min	52 min	2min, 7min, 10min, 7min, 7min	33 min	85 min
SL.	8min,10min,10min,10min,10min	48 min	10min,9min,6min,7min,6min	38 min	86 min

Nota: Elaboração própria, 2018

A entrevista de carácter semiestruturado foi realizada à equipa de sala (duas auxiliares e uma educadora de infância) e teve como principal objetivo conhecer a perspetiva da equipa de sala e da AO¹⁰ da sala ao lado relativamente ao modo como as crianças com desenvolvimento atípico brincam. A concretização das entrevistas exigiu a elaboração de um guião de entrevista (Anexo I). As entrevistas foram elaboradas face-a-face (Coutinho, 2013), o que implicou um processo de gravação e transcrição (literal) para a posterior análise e interpretação, através da análise de conteúdo explicitada mais à frente do presente trabalho.

Os dados das observações naturalistas, das notas de campo e das entrevistas foram analisados recorrendo à análise de conteúdo: “técnica de investigação que permite fazer inferência, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto (Krippendorff, citado por Vala, p. 103). Para se concretizar a análise definiram-se categorias de forma indutiva e dedutiva, tendo como base as categorias definidas no instrumento *The Play Observation Scale* (POS). A análise dedutiva “é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada” (Bardin, 2011, p. 145) e a segunda é um “procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses.” (Bardin, 2011, p.145). A utilização de ambas as técnicas, conjuntamente, permitiu recolher dados que se complementam. Durante este processo procedeu-se à elaboração de grelhas de análise, sendo que se pode consultar um exemplo de cada caso analisado nos anexos J e K.

No caso das entrevistas, importa assinalar ainda que apenas foi realizado o procedimento de análise de conteúdo acima referido a uma das questões, uma vez que nas restantes se optou por efetuar uma análise mais simples e de cariz mais quantitativo face ao conteúdo das respostas dadas pelas entrevistadas. De referir ainda que a AO2, apenas respondeu às questões que diziam respeito ao exterior, uma vez que só nesse momento supervisionava todas as crianças, pois integra a equipa da sala ao lado. Com base nesses dados foram elaborados gráficos.

Relativamente aos procedimentos relativos à análise das notas de campo, começou-se por selecionar as notas de campo que abordavam a temática do brincar das crianças com desenvolvimento atípico e, posteriormente, procedeu-se à análise do

¹⁰ A escolha da participação da AO da sala ao lado deveu-se ao facto de esta também supervisionar os recreios no espaço exterior, e como tal, também uma perspetiva relativamente ao brincar das crianças em estudo.

seu conteúdo. Quanto à análise das observações naturalistas procurou-se examinar um número equivalente de registos para cada um dos casos estudados (ver tabela 5).

Tabela 5

Número de notas de campo realizadas e analisadas em cada caso

Crianças	Número de notas de campo realizadas e analisadas					
	Sala de atividades		Recreio exterior		Total	
	Realizadas	Analisadas	Realizadas	Analisadas	Realizadas	Analisadas
C.	4	4	7	6	11	10
		100%		86%		91%
R.	8	6	5	5	13	11
		75%		100%		85%
S.L	5	5	6	5	11	10
		100%		83%		91%
Total	17	15	18	16	35	31 (89%)

3.4 Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo apresentam-se os resultados da investigação. Porque se trata de um estudo de caso múltiplo, cada caso será analisado e discutido individualmente, considerando as seguintes dimensões: (i) caracterização do modo como brinca; (ii) descrição dos pares com quem brinca e (iii) análise dos materiais e brinquedos que utiliza para brincar. No final do capítulo será realizada uma breve comparação entre os comportamentos apresentados pelas três crianças estudadas.

Começa-se por apresentar os resultados referentes à análise das observações naturalistas realizadas na sala de atividades, seguindo-se os resultados das notas de campo referentes a esse espaço. Depois, procede-se à apresentação dos resultados referentes ao espaço exterior e, por fim, os dados de opinião dos adultos, resultantes das entrevistas.

3.4.1 Caso 1 – Criança C

3.4.1.1 Caracterização do modo como brinca na sala de atividades

A análise dos resultados das observações naturalistas realizadas ao C., criança com três anos e TEA, permite-nos verificar que esta criança se envolve apenas em brincadeiras de cariz solitário, e predominantemente de natureza cognitiva exploratória (ver Tabela 6). Também foi frequente verificar que algum do tempo de atividades livre é

ocupado com comportamentos de não brincadeira, mais especificamente comportamentos classificados como sendo de transição entre áreas e de atitude de espetador. Perante estes resultados deduzimos que o C. embora não se envolva com os pares parece prestar alguma atenção ao que estão a fazer durante os momentos de brincadeira livre na sala de atividade. Esporadicamente registou-se o seu envolvimento em brincadeiras que se podem categorizar como sendo de natureza cognitiva funcional e construtiva, que dizem respeito à manipulação de livro e à construção de um objeto/jogo.

Tabela 6

Síntese da análise de conteúdo das observações naturalistas na sala de atividades - C

Bloco	Categorias	FREQ.	
Brincadeira de natureza cognitiva: exploração solitária	Exploração de peças de lego	19	
	Exploração da caixa dos legos	15	
	Exploração de materiais de faz de conta	6	
	Exploração da caixa de legos com o corpo	5	
	Exploração da pista de comboios	5	
	Exploração da pista de carros	5	
	Exploração do carro dos bombeiros	2	57
Comportamento de não brincadeira: transição e espetador	Transição entre diversas áreas	7	
	Atitude de espetador	3	10
Brincadeira de natureza cognitiva: funcional solitária	Manipulação dos comboios	2	
	Manipulação de carros	4	6
Brincadeira de natureza cognitiva: construtiva solitária	Construção de um objeto/jogo	2	
	Manipulação do livro	2	4

No que diz respeito aos resultados das notas de campo (ver tabela completa no anexo M verifica-se o seu envolvimento no mesmo tipo de brincadeiras acima descritas, isto é, brincadeiras de natureza cognitiva exploratória, com uma frequência elevada, bem como em comportamentos de não brincadeira, sendo que surge um outro tipo de comportamentos que se caracterizou como sendo de autorregulação, e ainda brincadeiras de natureza cognitiva funcional (menos frequentemente). A análise deste tipo de dados permitiu-nos identificar um outro tipo de brincadeira, a de natureza social: interação com pares e adultos.

As análises dos dois tipos de dados recolhidos permitem-nos perceber que o C. brinca sobretudo de forma solitária, ainda que esporadicamente interaja com pares e com adultos. Ao consultar o anexo da tabela L verificamos que a interação com os pares ocorreu num único momento (Nota de campo nº 40.7, 21 de novembro, 2017), e teve uma componente mais afetiva e de demonstração de afeto, do que de brincadeira.

Enquanto a interação com o adulto foi iniciada por este e aceite pelo C., reagindo bem: cooperou e demonstrou interesse.

Constatou-se ainda que as suas brincadeiras são essencialmente de cariz exploratório, mesmo quando o brinquedo possibilita a realização de construções como é o caso do lego, o C. explora as peças, mas não as utiliza de acordo com a sua funcionalidade, observando-se comportamentos como: atirar ao ar, morder, deixar cair, sentar-se em cima das peças, etc. (ver no anexo L).

As brincadeiras de natureza construtiva apenas estão registadas nas observações naturalistas e relativamente à utilização de livros e jogos de encaixe com um puzzle.

Cipriano e Almeida (2016) também nos dizem que o brincar de crianças com o diagnóstico de C. é limitado a “repetições ritualistas, ao brincar isolado e disfuncional, não permitindo a interferência e participação de outras crianças e/ou adultos nesse momento” (p.82). Casby (2005) descreve uma categoria para este tipo de brincar, que diz respeito ao segundo nível: brincar relacional-não funcional. Neste nível de desenvolvimento as crianças relacionam os objetos, embora de forma não funcional ou convencional. Parece ser o caso de C.

3.4.1.2 Caracterização do modo como brinca no recreio

Antes de se iniciar a apresentação dos resultados importa referir que o C. não conseguia estar muito tempo no espaço de sala de atividades, pelo que a AO o acompanhava até ao espaço exterior diariamente, onde brincava sozinho até às restantes crianças se juntarem a ele no momento do recreio. Porém, as observações naturalistas foram realizadas apenas quando todos os meninos e meninas se encontravam no recreio. Seguidamente apresentam-se na tabela 7 esses resultados, os quais nos permitem perceber como é que o C. brincava no espaço do recreio.

Tabela 7

Síntese da análise de conteúdo das observações realizadas no Espaço Exterior - C.

Bloco	Categorias	FREQ	
Brincadeira de natureza cognitiva: Funcional solitária	Exploração do escorrega	21	
	Manipulação do triciclo	16	
	Manipulação do escorrega com as bonecas	4	
	Exploração de pneus	3	44
Comportamento de não brincadeira: transição e atitude de espetador	Transição entre espaços	7	
	Transição entre equipamentos	6	
	Atitude de espetador	3	16
Brincadeira de natureza cognitiva: Exploratória solitária	Exploração do parapeito da janela	11	
	Manipulação do brinquedo	9	
	Exploração do espaço físico do recreio e dos materiais	2	
	Manipulação das bonecas	2	
	Exploração dos cantis	2	26
Brincadeira de natureza social: Interação	Interação com o adulto	3	
	Interação com os colegas	2	5

Observando para os dados da tabela verificamos que, contrariamente ao espaço da sala de atividades, a brincadeira de natureza funcional assume neste espaço um maior destaque. Importa, contudo, referir que a manipulação que o C. faz do triciclo é exploratória. Ou seja, manuseia o triciclo de acordo com a funcionalidade dele, isto é, empurra-o, vira o volante, senta-se no triciclo, no entanto, não anda no triciclo funcionalmente (Ver anexo N). Esta característica comportamental poderá estar relacionada com a dificuldade em utilizar os pedais e/ou dar balanço com os pés no chão. Porém, a brincadeira de natureza exploratória continua a ser uma característica dos seus comportamentos de brincadeira, também neste espaço físico.

Também se observaram brincadeiras de natureza social com pares e adultos, embora nas que dizem respeito aos pares os indicadores mostram-nos que são referentes ao afastamento do C. face à aproximação dos pares, e à aproximação dos pares face a C. Ou seja, embora classificados como sendo interação entre pares (de acordo com a escala POS), não se considera que seja efetivamente uma interação, uma vez que o C. condiciona essa interação, afastando-se.

Os resultados decorrentes das notas de campo (ver anexo O) e apresentados na tabela 8 também destacam os comportamentos de brincadeira de natureza exploratória solitária como os mais recorrentes em C., embora se registem igualmente momentos de brincadeira de natureza funcional, a qual consiste basicamente na manipulação de brinquedos e do triciclo, ou seja, continua a manipular o equipamento sem usufruir da funcionalidade dele na brincadeira (andar de triciclo).

Tabela 8

Síntese da Análise de Conteúdo das notas de campo - C

Temas	Categoria	FRQ	
Brincadeira de natureza cognitiva: exploratória solitária	Manipulação de materiais (cantis)	7	
	Exploração do espaço físico do recreio	6	13
Brincadeira de natureza funcional solitária	Manipulação do triciclo	6	
	Manipulação de brinquedos	2	12

Os dados de observação direta são confirmados com os resultados da análise de conteúdo realizada às entrevistas das três profissionais que participaram no estudo (ver anexo P), para quem o C. brinca, sobretudo, explorando os materiais, como por exemplo atirando objetos ao ar, e realizando brincadeiras não funcionais. Esses profissionais são também da opinião que os comportamentos de C. ao nível da interação com os pares, correspondem, frequentemente, ao afastamento e rejeição dos pares, afirmando que este “brinca sozinho não interage com os pares” e “magoa os pares, mas sem intencionalidade”. Relativamente aos pares, verifica-se que o C. reage como se o outro não existisse (Martins & Góes, 2013), sendo essa uma característica possível das crianças com TEA. Logo, as suas brincadeiras são solitárias, permitindo apenas a aproximação e tentativa do adulto, como foi possível verificar quando a AO começa a dançar com ele.

3.4.1.3 Síntese

No que diz respeito às reações do C. aos materiais observamos uma aparente destituição de significados face aos objetos com que interage “tendendo a utilizá-lo em movimentos estereotipados ou como mero alvo de fixação” (Martins & Góis, 2013). As brincadeiras são, maioritariamente, exploratórias sendo essa também uma característica comum às crianças com este tipo de diagnóstico (TEA). As brincadeiras consistem frequentemente em atirar objetos ao ar e morder os objetos. Na opinião de Cipriano e Almeida (2016) estes comportamentos resultam da “inabilidade na estruturação de seu comportamento (o que refletirá na forma inadequada de explorar e manipular os brinquedos)” (p. 82). A respeito destes comportamentos desmodulados sensorialmente, os mesmos autores referem que afeta diretamente as suas experiências lúdicas.

Para concluir, foram algumas vezes evidenciados comportamentos de não brincadeira, tal como a atitude de espetador, que Cipriano e Almeida (2016) denominam de “presença do brincar observador” (p. 82).

3.4.1.4. Com quem brinca e com quê

Para se identificar as pessoas (crianças e adultos) com quem o C. brinca e as suas preferências a este nível, procedeu-se à análise das observações naturalistas, bem como das entrevistas. Na figura que se segue apresentam-se os resultados obtidos nas observações realizadas.

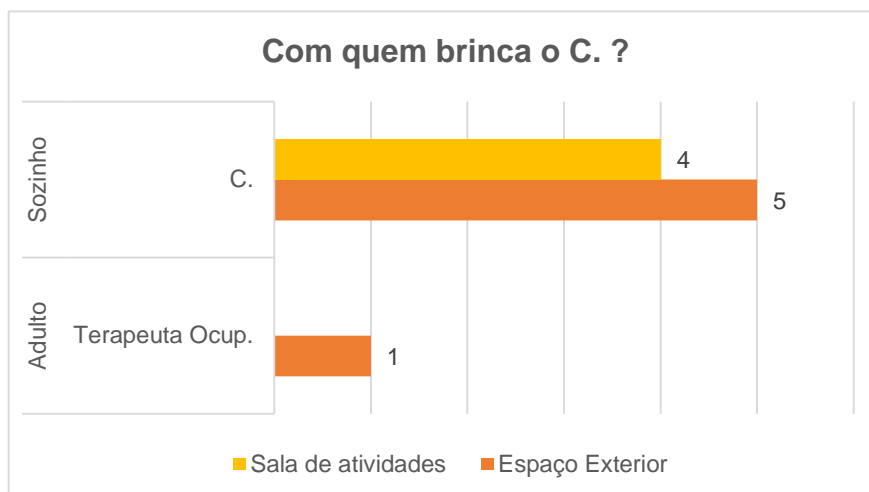


Figura 1 . Com quem brinca o C.

Elaboração própria. (2018)

Constata-se, assim, que o C. brinca sozinho, quer no contexto de sala de atividades, quer no recreio. Porém, permite que o adulto se aproxime e faça parte da sua brincadeira no espaço exterior. Neste caso particular, a interação com o adulto consistiu no auxílio para ele andar de triciclo. Atendendo ao seu diagnóstico de TEA e às características comportamentais que apresenta, julgamos poder afirmar que esta condição parece condicionar a forma como C. brinca com os materiais e o modo como interage nos momentos de brincadeira com os pares. Pensamos também que, eventualmente, as dificuldades evidentes no processo comunicativo por parte de C. podem ter impacto na falta de interesse em interagir com os pares.

Sentiu-se ainda a curiosidade em saber quais os brinquedos com que o C. brincava. De acordo com as observações e com os dados de opinião recolhidos foi elaborado um levantamento de brinquedos / materiais utilizados nos momentos de brincadeiras espontânea, tendo-se para o efeito elaboradas duas tabelas, a primeira respeita à funcionalidade física e cognitiva do objeto (Anexo Q), a segunda foi elaborada de acordo com a funcionalidade dada pelas crianças aos objetos em questão. No caso

do C. na observação do anexo R verifica-se que, embora brinque com brinquedos de construção, utiliza-os de forma exploratória.

3.4.2 Caso 2 – Criança R.

3.4.2.1 Caracterização do modo como brinca na sala de atividades

O R. de três anos, também diagnosticado com TEA, ainda que mais leve, revela brincadeiras de natureza mais complexa que as do C. mencionadas anteriormente. A tabela 9 revela que se envolve em brincadeiras de cariz maioritariamente solitário, embora de diferentes naturezas (funcional, construtiva, simbólica). Ainda que a predominância seja de cariz solitário, é evidente a existência de brincadeiras de grupo e de natureza social.

Tabela 9

Síntese da Análise de Conteúdo das observações naturalistas na sala de atividades -R.

Bloco	Categorias	FRQ	
Brincadeira de natureza cognitiva: construtiva solitária	Exploração do objeto construído	10	20
	Construção de um objeto/jogo sozinho	7	
	Manipulação legos	3	
Brincadeira de natureza social: Interações	Utilização de expressões faciais e vocalizações para interagir com colegas	7	18
	Utilização da fala e do toque para interagir com colegas	3	
	Reação de colegas face a R. e aos materiais	6	
	Reação do R. face a colegas e materiais	2	
Brincadeira de natureza cognitiva: construtiva em grupo	Manipulação de materiais	9	15
	Construção de um objeto/jogo	3	
	Construção de um objeto em colaboração com um colega	3	
Brincadeira de natureza cognitiva: funcional solitária	Exploração dos fantoches	7	15
	Exploração do espelho	6	
	Exploração da área do computador	2	
Brincadeira de natureza cognitiva: jogo simbólico solitário	Explora materiais de faz de conta	11	15
	Exploração do megafone	4	
Comportamento de não brincadeira: transição e espetador	Transição entre espaços	5	8
	Presta atenção à atividade dos colegas	3	

As brincadeiras de natureza construtiva, têm o maior destaque, pelo que, ao consultar o anexo S, os indicadores dizem-nos que estas brincadeiras se referem à construção da pista de comboios. Esta é uma preferência do R., e que o mesmo

demonstra bastantes dificuldades quando, na hora de arrumar, lhe são retiradas as peças ou destruídas as pistas.

As brincadeiras de jogo simbólico também merecem algum destaque, sendo estas de cariz solitário. A revisão da literatura efetuada indica que uma das características das crianças com TEA é a fraca capacidade de fazer jogo simbólico (Brune & Brune-Cohrs, citado por Fiaes & Bichara, 2009), o que se deve ao empobrecimento da capacidade de inferir “estados mentais próprios e de outros indivíduos, conhecida como “teoria da mente” (Fiaes & Bichara, 2009, p.234). Nas brincadeiras que envolvem jogo simbólico compreende-se que “há a substituição de uma coisa por outra, quer ela seja um objeto (tratar da boneca como se fosse um bebé) ou um papel (como uma criança tratar de si como um professor e outra criança como um aluno).” (Fiaes & Bichara, 2009, p. 234). Ainda de acordo com os mesmos autores, apenas por volta dos cinco anos de idade é que as crianças começam a conhecer os estados mentais dos outros, após uma maior maturação e repetidas interações com os outros. Posto isto, e tal como referem os mesmos autores “as brincadeiras de faz-de-conta de crianças com autismo guardam uma grande semelhança ou carecem do mesmo tipo daquelas observadas em crianças menores, ainda que com outras capacidades comportamentais mais avançadas” (Fiaes & Bichara, 2009, p. 236).

A brincadeira de natureza construtiva de grupo também foi observada, mas apenas numa das observações naturalistas em que o R. constrói com um colega uma pista de comboio. Também se verificou o seu envolvimento em brincadeiras de natureza social, com maior cariz de interação com os pares do que brincadeira conjunta. No entanto, podemos observar nos indicadores (ANEXO S) que o R. quando tem iniciativa própria de interagir com os colegas fá-lo através de gestos e sons, sendo que as suas reações perante os colegas são de afirmação face à posse dos brinquedos.

Seguidamente, podemos observar a análise de conteúdo referente às notas de campo (Tabela 10), cujos resultados confirmam a predominância da brincadeira de natureza solitária. Porém, as brincadeiras de natureza funcional tornaram-se mais evidentes e os comportamentos de não brincadeira, referente à transição entre espaços e brinquedos, também ocupa um papel importante.

As interações com os pares revelam alguma intencionalidade e iniciativa da sua parte, no entanto, observam-se nessas situações comportamentos de foro emocional (chora quando lhe tiram as peças) e de conflito (destrói a construção do colega, retira a

peça ao colega)¹¹ A brincadeira de natureza paralela está presente, evidenciando que o R., observa com frequência as brincadeiras dos pares e partilha o espaço de brincadeira com os pares, coabitando de forma tranquila sem sentir necessidade de se isolar.

Tabela 10

Síntese da Análise de Conteúdo das notas de campo do R. na sala de atividades

Bloco	Subcategorias	Freq.	
Brincadeira de natureza cognitiva: Funcional solitária	Exploração dos carros e do comboio	10	
	Exploração de bonecos	4	
	Exploração dos sinais de trânsito	3	
	Exploração da área do computador	3	20
Comportamento de não brincadeira: transição e atitude de espectador	Transição entre espaços e brinquedos	9	
	Presta atenção ao que os outros fazem	5	14
Brincadeira de natureza social: Interações	Reação do R. face aos colegas e aos materiais	7	
	Reação de colegas face a R. e aos materiais	3	
	Partilha o espaço de brincadeira com os colegas	3	13
Brincadeira de natureza cognitiva: construtiva solitária	Construção de um puzzle	3	
	Construção da pista de comboio	2	5
Brincadeira de natureza cognitiva: Jogo simbólico solitário	Exploração de materiais/área faz de conta	3	
	Utilização de materiais estruturados - como faz de conta	2	5

Os dados relativos às entrevistas (ver anexo U) salientam algumas características das brincadeiras em que o R. se envolve, nomeadamente o brincar sozinho (ED¹²) e a dificuldade em que se concentrar nas brincadeiras (ED. e AO1). Quanto às brincadeiras que envolvem interação, os comportamentos são frequentemente referentes à ausência de interações. Isto quer dizer que nas opiniões dos adultos o R. tem uma fraca interação com os pares, que os mesmos brincam pouco tempo com ele, e que ele manifesta dificuldade em compreender brincadeiras.

Face aos resultados apresentados podemos aferir que o R. tem brincadeiras variadas e que inter age, por iniciativa própria com os pares, ainda que de forma muito inconstante e pouco frequente, o que pode ser consequência da sua condição de TEA. Salientamos a preferência por a construção da pista de comboio e do jogo simbólico

¹¹ Ver anexo T

¹² Educadora Cooperante

com materiais da área das trapalhadas, quando a pista de comboios não está disponível para brincar.

Podemos inferir que a dificuldade do R. em se envolver em brincadeiras conjuntas como o jogo simbólico podem dever-se às suas limitadas capacidades de comunicação, pois nestas brincadeiras é um facilitador para a “manutenção da interação entre pares e compartilhamento de episódios” (Fiaes & Bichara, 2009, p.236). Também pode estar relacionado com o facto de ter dificuldade em acompanhar e compreender as brincadeiras com e dos pares, enunciada pela educadora cooperante.

3.4.2.2 Caracterização do modo como brinca no recreio

As observações realizadas permitem-nos constatar que as brincadeiras do R. no espaço exterior são essencialmente solitárias e de natureza, essencialmente, funcional, mais concretamente na exploração do triciclo. Também se salienta a brincadeira de natureza cognitiva funcional paralela, quando os colegas estão a brincar na caixa de areia (ANEXO V), este observava a caixa, sentado no triciclo e afastava-se e aproximava-se várias vezes. Nesta situação o R. parecia ter vontade e interesse em experienciar o material, contudo, possivelmente devido ao número elevado de crianças nesse espaço, afastava-se. Os comportamentos de não brincadeira apresentam-se com menor relevância sendo esses referentes à transição entre equipamentos e espaços e comportamentos de autorregulação, como se ilustra na tabela que se segue.

Tabela 11

Síntese da análise de conteúdo das observações naturalistas no espaço exterior - R.

Bloco	Categorias	Freq.	
Brincadeira de natureza cognitiva: funcional solitária	Exploração do triciclo	21	
	Exploração de materiais/equipamentos	6	
	Manipulação de materiais	3	30
Brincadeira de natureza cognitiva: funcional paralela	Presta atenção aos colegas	10	
	Exploração dos triciclos com os colegas	4	14
Brincadeira de natureza social: interação	Reação de R. face aos colegas	4	
	Reação de colegas face a R. e aos materiais	3	
	Utilização de expressões faciais para interagir com o colegas	2	9
Comportamento de não brincadeira: transição ou ansiedade	Transição entre espaços e equipamentos	4	
	Estimulação sensorial e autorregulação	2	6

Nas observações registadas nas notas de campo, cujos resultados estão expressos na tabela 12, predomina a brincadeira de natureza funcional, sendo a exploração do triciclo a que tem uma maior frequência. O comportamento de não brincadeira denominado por transição entre materiais também é relevante. As brincadeiras de natureza social registadas referem-se a comportamentos de conflito e até de agressão de R. para com um colega, e desse colega para com o R. (Anexo W). Inferimos que estes comportamentos podem de alguma forma relacionar-se com a sua dificuldade da comunicação através da linguagem oral.

Tabela 12

Síntese da análise de conteúdo das notas de campo no espaço exterior - R.

Blocos	Subcategorias	FRQ	
Brincadeira de natureza cognitiva funcional: solitária	Exploração do triciclo	8	10
	Exploração de elementos naturais	2	
Comportamento de natureza social: interações	Reação dos colegas face a R. e de R. face aos colegas	2	
Comportamento de não brincadeira:	Transição entre materiais	3	

Quanto aos dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas observamos que ambas as AO enunciam o triciclo como sendo o brinquedo / equipamento preferido do R.

3.4.2.3 Síntese

Em suma, face aos dados apresentados e discutidos anteriormente, concluímos que, quer no espaço da sala de atividades, quer no exterior o R. evidencia envolvimento em brincadeiras maioritariamente funcionais, sendo esta de cariz solitário e paralelo. A brincadeira de natureza construtiva não foi observada no espaço exterior, mas os materiais existentes no mesmo também não o permitem. Também não existem materiais que facilitadores da promoção do jogo simbólico.

Procurando enquadrar os comportamentos de brincadeira do R. no Referencial teórico apresentado por Casby (2003), considera-se que estes se enquadram no terceiro nível, designado de funcional-convencional. Também se observam brincadeiras construtivas que se inscrevem nas brincadeiras de foro cognitivo mencionadas por Piaget e reformuladas por Smilanksy, uma vez que o R. faz o uso funcional de materiais na construção da pista de comboio, de puzzles, ou empilhamentos com os

legos. Embora o R. se envolva em situações de jogo simbólico, verifica-se que as situações que são socialmente aceites, por exemplo quando empurra o carro e vocaliza “pi pi”, ou quando se veste de bombeiro, ou até quando se penteia em frente ao espelho. São ações / comportamentos reais e que fazem parte das suas vivências, contrariamente, não representa outras ações fora do comum, por exemplo utilizar o pente como um telefone, pelo que na perspectiva de Casby (2003) os comportamentos evidenciados não são funcionais.

3.4.2.4. Com quem brinca o R e com quê



Figura 2-. Com quem brinca o R. Elaboração própria (2018)

Ao observar a figura 2 verifica-se que o R., na sala de atividades brinca preferencialmente sozinho, em oposição a brincar com os pares no espaço exterior. Observa-se ainda que o H. é a criança com quem brinca mais no exterior. Verifica-se assim que o espaço exterior parece ser um local potencializador da interação entre pares com o R.

Face ao diagnóstico do R. (TEA) confirma-se dificuldade em se envolver em brincadeiras com os pares, embora exista alguma iniciativa do R. para interagir e brincar com os pares, mas no espaço exterior. As tabelas anexas (T, U, V, W) evidenciam as reações e tentativas de comunicação do R., através de vários comportamentos não-verbais.

Relativamente aos brinquedos com que o R. brinca pode-se ficar com uma ideia mais clara no Anexo R, sendo que se pode constatar que a maioria dos brinquedos são

de cariz construtivo, utilizando-os para o efeito, embora brinque com outro tipo de brinquedos como tampas de caixas e elementos naturais como ervas. Na sala de atividade parece preferir brinquedos de construção nomeadamente pista de comboios, legos e carro bombeiro.

3.4.3 Caso 3 - Criança SL

3.4.3.1 Caracterização do modo como brinca na sala de atividades

O SL, de quatro anos de idade e com dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral, evidenciou envolver-se mais frequentemente em brincadeiras solitárias, destacando comportamentos de brincadeiras que envolvem o jogo simbólico, como ilustra a tabela 13. Podemos dizer ainda que quando SL se envolve em brincadeiras de jogo simbólico consegue estar muito tempo nessa atividade e representar situações do dia a dia socialmente aceitáveis (ver anexo X).

Tabela 13

Síntese da análise de conteúdo das observações naturalistas da sala de atividade - SL.

Bloco	Categoria	Freq.	
Brincadeira de natureza cognitiva: jogo dramático solitário	Faz de conta que está a comer	12	31
	Faz de conta que está a por a mesa	6	
	Utilização de peças de jogo para fazer de conta	5	
	Faz de conta que fala ao telefone e dá comer a boneco	4	
	Exploração de materiais da casinha	4	
Comportamento de não brincadeira: transição	Transição entre diversas áreas	9	16
	Transição entre materiais	4	
	Atitude de espetador	3	
Brincadeira de natureza cognitiva: funcional solitária	Manipulação de jogo / puzzle	8	12
	Manipulação de legos	4	
Brincadeira de natureza social: Interação	Reação dos colegas face a S.L e aos materiais	4	11
	Utilização da fala para interagir com os colegas	4	
	Relação do S.L com os adultos	3	
Brincadeira de natureza cognitiva: construtiva solitária	Construção de um objeto/jogo	9	
Brincadeira de natureza cognitiva: funcional paralelo	Exploração de materiais e do computador	4	

Nas brincadeiras de cariz construtivo podemos observar que esta tem alguma variabilidade no sentido em que ele faz construções com os legos, faz correspondência termo-a-termo nos jogos e empilhamentos. Estas brincadeiras são típicas desta criança.

Os comportamentos de não brincadeira também registam algumas observações, nomeadamente entre transições de áreas/espacos, materiais e atitude de espetador.

Nas brincadeiras de interação social podemos ver que quando o faz é com iniciativa e interesse em brincar e não somente em interagir com o outro. Não revela neste contexto comportamentos de conflitos com os pares.

Os resultados referentes às notas de campo recolhidas no contexto da sala de atividades ilustram que as suas brincadeiras se centram nos mesmos locais e que faz frequentemente o mesmo tipo de explorações (Anexo Y). Neste caso os comportamentos de não brincadeira são predominantes face aos comportamentos de brincadeira, sendo estes referentes à transição entre espacos. Também se registaram comportamentos de brincadeira construtiva, sendo dividida entre a construção de puzzles e a manipulação de materiais (livros e peças do jogo do loto). A construção do puzzle foi concretizada com a ajuda do adulto, algo não muito frequente pela recusa do SL ao auxílio do adulto.

Tabela 14

Síntese da análise das notas de campo da sala de atividades do SL.

Bloco	Subcategoria	Freq.	
Brincadeira de natureza cognitiva: construtiva	Construção do puzzle	3	6
	Manipulação de materiais (jogo e livro)	3	
Comportamentos de não brincadeira	Transição entre áreas e materiais	6	

Na opinião da equipa educativa (anexo Z) o SL aumentou o interesse pelas áreas e ampliou os seus interesses, sendo que antes a incidência das suas brincadeiras eram os legos e a construção de brinquedos que representam pistolas ou espadas. Estas brincadeiras de construção ocupam grande parte do seu tempo.

3.4.3.2 Caracterização do modo como brinca no recreio

Para se caracterizar o modo como brinca no recreio apresenta-se a tabela 15 completando-a com o anexo AA, verificando-se que as brincadeiras de grupo são predominantes face às brincadeiras solitárias. E ainda, que as brincadeiras de grupo envolvem brincadeiras com regras, o que implica um entendimento total da linguagem, bem como a compreensão e assimilação de regras. As brincadeiras de natureza funcional em que se envolve referem-se à exploração de equipamentos do recreio, ainda que sejam os mesmos com que brinca e explora com os pares. O SL manifesta um

gosto muito intenso por triciclos, escorregas e bolas, brincando e explorando os mesmos com os pares ou sozinho. As brincadeiras de natureza social referentes à interação mostram-nos que são estas podem decorrer da sua iniciativa de brincar com os pares, mas também dos pares com ele.

Tabela 15

Síntese da análise de conteúdo das observações naturalistas no recreio -SL.

Bloco	Categorias	Freq.	
Brincadeira de natureza social: Jogo com regras em grupo	Realização de diversos jogos com colegas	12	20
	Assunção da posição definida no jogo (guarda-redes)	8	
Brincadeira de natureza cognitiva: funcional solitária	Exploração de equipamentos: triciclo e escorrega	6	11
	Exploração da bola	5	
Brincadeira de natureza social: Interação	Reação do SL. face aos colegas e materiais	6	10
	Reação dos colegas face a S.L.	4	
Brincadeira de natureza cognitiva funcional em grupo	Exploração do triciclo com os colegas	7	7
Comportamento de não brincadeira:	Transição entre espaços	3	5
	Confusão e agressão	2	

Também se observaram comportamentos de não brincadeira, nomeadamente as transições entre espaços, a confusão e agressão a colegas. Este tipo de comportamentos não foi observado na sala de atividades, podendo estar relacionada com a dificuldade do SL em expressar as suas vontades e/ou descontentamentos, levando a que a expressão corporal ganhe enfoque para manifestar a sua insatisfação.

A análise das notas de campo (anexo AB) confirma os resultados acima apresentados, destacando-se o envolvimento em brincadeiras de natureza social: jogo com regras em grupo. Os dados das entrevistas não acrescentam nenhuma informação à análise até aqui efetuada.

3.4.3.3. Síntese

Verificou-se que na sala de atividades o SL manifesta mais comportamentos de transição do que no espaço exterior. Por outro lado, os comportamentos de agressão e de confusão apenas são registados no espaço exterior, onde as brincadeiras sociais têm maior destaque. No que diz respeito às brincadeiras de grupo no espaço exterior, podemos inferir que a linguagem não é neste caso um fator que interfira com essas brincadeiras, uma vez que o SL, compreende as instruções e o que lhe é dito, embora não tenha um vocabulário extenso, e não consiga articular de forma correta as palavras.

Podemos concluir, afirmando, que o espaço exterior é para o SL um espaço potencializador de brincadeiras em grupo, em oposição ao espaço de sala de atividades em que as brincadeiras são maioritariamente solitárias e de natureza cognitiva: jogo dramático. Procurando enquadrar teoricamente as brincadeiras do SL, com a proposta de Casby (2003) podemos dizer que estas se situam no último nível de brincadeira denominado por simbólico. A autora (Casby, 2003) refere que para se caracterizar uma criança com este tipo de brincar é necessária a triangulação de três conceitos *descentração, descontextualização e simbolização*. A descontextualização assume-se como a desassociação de ações típicas e conhecidas para a criança, a descentração é a capacidade de a criança realizar funções fora de si, ou seja, algo que não é suposto uma criança fazer como por exemplo (alimentar um bebé), e por último a simbolização refere-se à substituição da função do objeto por exemplo quando o SL utiliza as peças de lego na construção de pistolas e/ou espadas. Neste caso substitui a funcionalidade do objeto.

3.4.3.4. Com quem brinca o SL e com quê

Verificou-se que o SL, não costuma brincar sozinho no exterior, contrariamente ao que acontece na sala de atividades. No exterior brinca com uma diversidade de pares, que relacionamos com o tipo de brincadeiras desenvolvida (futebol e jogo da apanhada). A equipa educativa entrevistada assinala que as suas brincadeiras são maioritariamente solitárias na sala de atividades, mas também brinca com pares (T e L). A figura 3 descreve com mais detalhe os pares que são envolvidos nas suas brincadeiras.

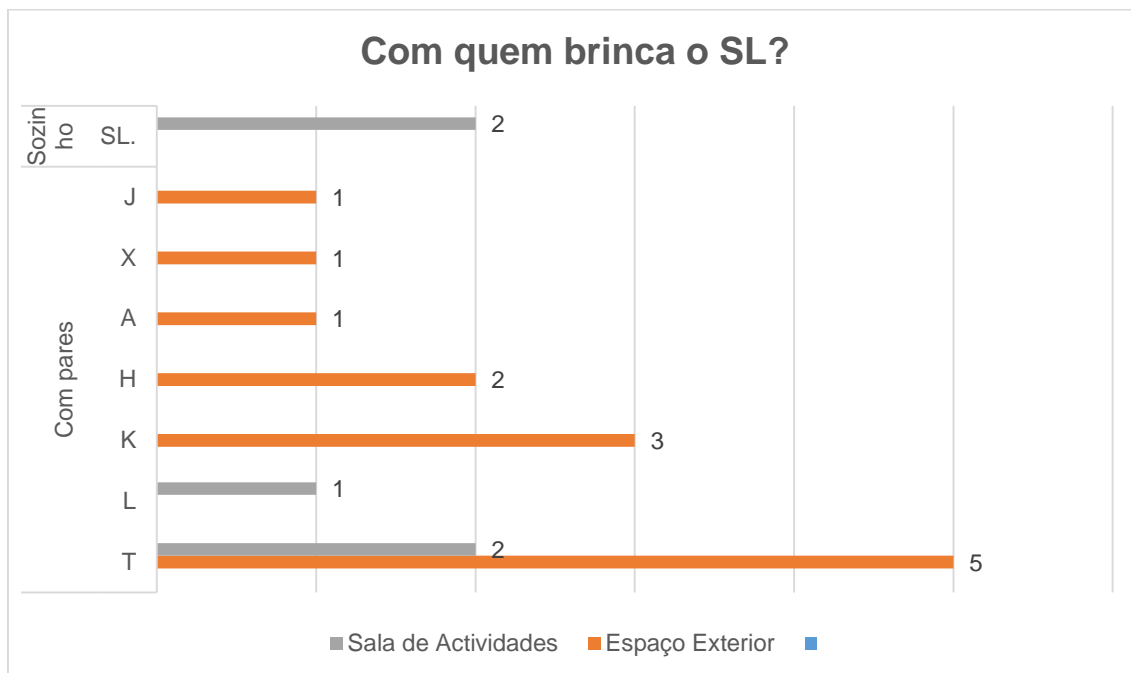


Figura 3 Com quem brinca o SL. Elaboração própria (2018)

Quanto ao tipo de brinquedos com que brinca, podemos ver uma descrição mais detalhada no anexo R salientando-se aqui que escolhe brinquedos de cariz simbólico, mas também jogos de construção, tais como os puzzles ou outros jogos.

3.5 Considerações Finais

Após analisar os três casos nos dois contextos mencionados (sala de atividades e espaço exterior) concluímos que, embora as três crianças estudadas tenham dificuldades no uso da linguagem oral, as caracterizações das suas brincadeiras são distintas, ainda que em todas elas se observem frequentemente brincadeiras de natureza solitária, sendo mais evidente na sala de atividades do que no espaço do recreio. No espaço exterior, essa característica altera-se nos casos 2 e 3 (R. e SL.) uma vez que as brincadeiras envolvem maioritariamente pares, o que nos indica que este espaço parece ser promotor da interação com os pares. Neste sentido, considera-se importante o adulto fomentar ainda mais este tipo de brincadeiras, no sentido de promover a interação, uma vez que estas “fornecem as experiências necessárias para o desenvolvimento de aptidões sociocognitivas, que são base fundamental para o autoconhecimento e aprendizagem em geral (Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013, citando Almeida, 1997).

Verificámos ainda que a criança com mais capacidades comunicativas (caso 3 – criança SL) foi a que apresentou maior diversidade e complexidade de comportamentos de brincadeira, envolvendo-se mais em brincadeiras com os colegas. Por outro lado, a criança com mais dificuldades no seu desenvolvimento (caso 1 – Criança C.) foi a que manifestou níveis mais elementares de brincadeira, sendo raro envolver-se em brincadeiras com os colegas.

Relativamente às duas crianças com TEA embora tenham o mesmo diagnóstico, manifestam capacidades distintas, pelo que também manifestam diferentes comportamentos e formas de brincar. Como nos diz Silva (2016) cada criança é “(...) um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (p. 9). Consideramos que nestes casos a ação do educador de infância é importante, devendo procurar encontrar estratégias que ajudem estas crianças a melhorarem as suas competências relativas à brincadeira, pois entendemos que “o brincar é indispensável para o desenvolvimento do potencial de todas as crianças. É brincando que a criança experimenta situações e emoções da sua realidade” (Almeida, 2009, p. 165).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O presente capítulo refere-se à construção da minha identidade profissional, que considero ter iniciado aquando a escolha da minha formação académica. A respeito da identidade profissional, Sarmento (2009) refere que esta corresponde “(...) a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (p.48).

Durante uma aula sobre Direito da Criança a docente da mesma questionou-nos sobre o que era para nós o conceito de criança, bem como o porquê de seguirmos esta profissão. A resposta “gosto de crianças” foi a resposta mais ouvida, a qual sempre considerei muito limitada, mas após refletir sobre a temática, e hoje que tenho mais conhecimento, acredito que: gostar de crianças, valorizar a importância de ser criança, gostar de estar com e de brincar com as crianças e com isso criar uma relação de afeto e de segurança para com as mesmas é a base para se exercer a atividade profissional de educação de infância de qualquer educador de infância. É certo que este sentimento

é insuficiente para uma prática de qualidade, mas é também certo que é uma grande base para que *à posteriori* exista um suporte para sustentar os pilares daquilo que é um bom profissional de educação de infância.

Os meses de prática foram muito importantes na construção da minha profissionalidade, a partir deles pude observar as práticas de outras educadoras, e de observar como integraram a teoria na prática efetiva com as crianças. Nesses meses, tive a oportunidade de me cruzar com quem considero ser excelentes profissionais e pude ir “bebendo” um pouco das práticas dessas educadoras com as quais me fui identificando. Esta identificação articula-se com a assimilação dos meus valores e das teorias em que acredito e com a prática das educadoras em questão. Recordo-me da intervenção na licenciatura pela forma como a educadora lidava com os constrangimentos comportamentais do grupo. A utilização do sorriso, e da boa disposição para ajudar as crianças a se autorregularem e a modificarem o comportamento marcou-me especialmente, levando-me a pensar “eu quero ser assim, eu quero fazer aquilo”. Esta forma de estar e esta prática, inevitavelmente criava um bom ambiente na sala de atividades e com as crianças, em que existia uma ligação de afeto e amizade.

Posso assumir que as intervenções decorrentes da minha formação académica foram bastante positivas e possibilitaram que crescesse não só como profissional, mas também ao nível pessoal.

Para a construção da minha profissionalidade, destaco a importância do estabelecimento de uma relação positiva entre educador-criança, que implica “a cordialidade, a empatia, a originalidade e a capacidade de rutura com o formalismo” (Sarmiento, 2009, p. 70). A construção de uma relação afetiva estabelecida entre estes dois atores, permite que o educador consiga estabelecer uma vinculação segura de que fazem parte a proximidade, a informalidade, mas também a capacidade de definir limites e regras (Amante, 2015). Para que esta relação seja de qualidade, considero ainda fulcral ter em conta a articulação entre o saber cuidar e saber educar, duas dimensões que julgo ser indissociáveis no processo educativo de crianças pequenas, porque são ainda muito “dependentes do adulto para os cuidados físicos e psicológicos que assegurem o seu bem estar” (Amante, 2015 p. 112).

Destaco também, Sarmiento (2009) quando refere que um educador de infância deve envolver os pais e outros parceiros educativos. Este envolvimento não se refere a convidar os pais para participar em atividades, mas sim, na sua envolvência no contexto

educacional, ou seja partilhar com os pais/ familiares as conquistas das crianças, os momentos mais caricatos, os acontecimentos do dia-a-dia de bem-estar, isto é se comeu bem, se alterou o comportamento se comia sozinho e se deixou de comer, se vinha sonolento, etc. Estas partilhas com as famílias fazem com que as mesmas se sintam mais próximas dos seus filhos, sentindo que estão a par do seu desenvolvimento, apesar da separação e distância física. Considero que esta ligação permite criar uma relação positiva com as famílias, a qual é de importância extrema neste nível de educação (Amante, 2015), devido “(...) à estreita ligação da criança ao meio familiar nesta fase de desenvolvimento (Zabalza, 2001, citado por Amante, 2015).

Por fim gostaria de salientar a responsabilidade ética e um conjunto de competências múltiplas que integram os pilares da educação a anunciar: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (Sarmiento, p.70,2015).

Os pressupostos enunciados descrevem o que considero ser importante para uma prática de qualidade, contudo, assumo que é uma profissão em as características pessoais do educador detém um peso considerável (Amante, 2015), pois tal como refere Sousa e Melo (2017) “Não existe um profissional independente da pessoa que exerce esse trabalho” (p.118).

A influência da nossa vida como profissionais tem implicações reais na nossa ação, pelo que essa é uma dimensão com a qual me debato amiúde no sentido em que, sinto que quando não estou bem fisicamente essa condição tem impacto na minha ação educativa. Durante a PPS I e a PPS II deparei-me com esta situação devido ao cansaço, e, por vezes, quando chegava a casa e refletia sobre o meu dia concluía que em alguns momentos poderia ter agido de forma diferente potenciando algumas competências e / ou aprendizagens. Durante o decorrer das intervenções e ao ter consciência desta característica consegui controlar melhor a reação a comportamentos desviantes, abordando as questões de forma calma e compreensiva, de forma a perceber ambos os lados de conflitos, quando era esse o caso. E, por vezes, quando o mal-estar envolvia alguma dor física, partilhava essa informação com as crianças, para também lhes explicar que os adultos nem sempre estão bem-dispostos e que, por vezes, não conseguem ter disponibilidade para brincar tanto, devido a esse mal-estar e não por culpa deles. Numa anterior experiência profissional em que lecionei, e quando fui substituir uma professora, um aluno comentou na sala “A anterior professora foi-se embora por nos portamos mal e ela disse que não estava para isso, então foi-se embora e ficamos sem aulas”. Este momento perdura na minha cabeça, e revivo-o muitas vezes,

porque quero ter sempre presente de que nunca posso fazer sentir a uma criança, a culpa pelo abandono ou pelo mal-estar de um adulto. Por isso, e tal como referi, priorizo na minha ação educativa o conversar com as crianças e o partilhar com elas acontecimentos da minha vida pessoal e até do meu bem-estar. Estas partilhas ajudam o grupo a conhecer-me e que a sentir-se à vontade para também partilharem os seus interesses, as suas preocupações e os sentimentos que estão a sentir.

Considero que este tipo de ação constitui um dos princípios que eu defendo e que priorizo enquanto educadora de infância, o qual consiste em saber ouvir e valorizar a criança, promovendo o seu envolvimento e participação nas tomadas de decisão. Este princípio permite assim que as crianças participem ativamente na construção do seu saber e nas rotinas do dia-a-dia, bem como na construção e estruturação dos espaços físicos da sala ou de outros espaços educativos nas quais se encontram. No entanto, esta participação “não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se sim de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (Tomás, 2011, p. 109). Neste sentido o educador deve ocupar o papel de mediador e facilitador de aprendizagens e oportunidades que potenciam o desenvolvimento integral da criança.

Por último, desejo ser uma profissional da educação que centra mais a sua ação na promoção e desenvolvimento de competências sociais do que na promoção de aprendizagem relacionadas com conteúdos específicos. No tempo presente considero importante que se procure desenvolver nas crianças, desde cedo, competências sociais importantes para a vida em sociedade, como seja o respeitar os outros, serem autónomas e participativas. Considero as competências sociais uma ferramenta que é útil para toda a vida, e que dá bases para que construam outros saberes, até de cariz mais científico. É no jardim de infância que as crianças devem aprender a ouvir e respeitar o outro, a saberem manifestar a sua opinião e explicitá-la de forma adequada, a compreender os seus sentimentos e emoções e com isso conseguirem autorregular-se de forma a evitar conflitos, e caso estes despoletem conseguir resolvê-los. Estas competências, entre outras, podem ser potenciadas e fomentadas através de atividades e brincadeiras, em que também possam aprender conteúdos científicos, ainda que esse não seja o objetivo e a intencionalidade central.

Pretendo ainda dar espaço ao tempo para brincar, pois esta atividade característica da infância é por si só um potencializador da aquisição de competências

sociais e outras, como nos dizem Almeida e Tavares (2009) esta “é a fase mais importante e indispensável da infância, a criança desenvolve uma linguagem que utiliza para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo” (p. 159). Podemos assumir o brincar como “a principal atividade da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, 2016, p.10). Durante o decorrer da PPS II constatei que o grupo raramente tinha comportamentos de disputa de brinquedos, o que me levou a refletir sobre o tempo de brincadeira no jardim de infância, como retrata o excerto de uma das reflexões semanais realizadas na PPS II que passo a apresentar “*As crianças agem tranquila e pacificamente durante as atividades não demonstrando ansiedade ou pressa para ir brincar, pois têm interiorizado como rotina, que esse momento está contemplado no seu dia-a-dia mais que uma vez.*” (Reflexão semanal nº 6, de 23 de outubro a 3 de novembro)

Termino o capítulo, afirmando que durante as diferentes experiências profissionais e a PPS, fui construindo a minha identidade profissional definindo os princípios que me definem enquanto educadora de infância, e mantendo uma postura de continuação da reflexão da minha ação, de forma a poder superar as dificuldades sentidas e a celebrar os sucessos vividos, no sentido de poder ser um suporte para o desenvolvimento das crianças com as quais irei poder trabalhar.

Em síntese, os princípios que irão nortear a minha prática educativa são: (i) criação de uma relação afetiva segura, que transmita segurança e bem-estar à criança; (ii) criação de um ambiente educativo estruturado e organizado, estabelecendo regras em conjunto com as crianças, de modo a que possam decidir o que é permitido fazer, (iii) valorização da criança como principal construtora do seu desenvolvimento; (iv) promoção do envolvimento das famílias no dia-a-dia do jardim de infância, e, (v) envolvimento da equipa educativa no planeamento da ação educativa a implementar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gostaríamos de empurrar o tempo para trás para atrasar este momento”

(Equipa de sala, PPS I, 2017)

Sendo este o último capítulo de uma história que chega ao fim, considerei que a frase acima descreveria todo o carinho que tenho e que guardo durante estes dois semestres, dos quais saio uma pessoa e uma profissional mais completa e mais rica.

As intervenções ocorridas nestes dois semestres, bem como as dimensões teóricas tiveram um impacto muito positivo na construção da minha profissionalidade, e levaram-me a refletir sobre a minha ação diariamente, embora nem seja tenha existido registos de toda essa reflexão.

O presente relatório engloba uma investigação de estudo de caso múltiplo sobre a caracterização das brincadeiras espontâneas de crianças com desenvolvimento atípico que surgiu após alguma observação e questionamento sobre a temática. Os resultados obtidos revelaram que as três crianças se envolviam em brincadeiras manifestamente solitárias na sala de atividades, mas no recreio exterior esses comportamentos alteravam-se um pouco, envolvendo-se maioritariamente em brincadeiras de grupo, no caso de duas das crianças estudadas. Por outro lado, embora duas das crianças (C e R) se encontrassem na mesma faixa etária e como diagnósticos idênticos apresentaram tipos de brincadeira distintos, devido às suas peculiaridades próprias.

A construção da identidade profissional ocupa também uma parte significativa do presente relatório pelo que nela são evidenciados os meus princípios orientadores enquanto educadora de infância.

Concluo o presente relatório afirmando que os dois períodos de intervenção I e II tiveram um grande impacto no desenvolvimento da minha profissionalidade, tendo vivenciado experiências que me trouxeram muito conhecimento profissional e crescimento pessoal. E com a premissa de que, a formação de um educador não termina com o curso, mas deve-se manter no sentido de ir melhorando a sua prática através do envolvimento em conferências e seminários, com o intuito de ir crescendo como profissional e garantir o melhor suporte para os grupos de crianças.

REFERÊNCIAS

- Almeida., C., & Tavares, H., (2009) O brincar e a criança com deficiência. *Revista da Católica*, 1 (2) ,159-168.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade Coimbra. Coimbra.
- Amorim, R. (2011) Avaliação da criança com alteração da linguagem. *Revista do hospital de crianças Maria Pia*, 10 (3)
- Antão, J. (2013) *O Ajustamento de crianças com doença crónica e o brincar no hospital*. Universidade de Aveiro.
- APEI. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Autor.
- Cardona, M., (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-142.
- Carvalho, C., & Conboy, J. (2013). Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. In F Veiga (Eds.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 67-121). Lisboa: Climepsi Editores.
- Convenção dos Direitos da Criança (1990). Unicef.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70.
- Brazelton, T & Sparrow, J. (2005). *O método Brazelton. A criança e a disciplina*. Editorial Presença
- Casby, M. (2003) Developmental Assessment of Play: A Model for Early Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24 (4, 175-183
- Cipriano, M., & Almeida, M. (2016). O Brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. *Extensão em Ação*, 2 (11), 78-81
- Cordazzo, T., & Vieira, M. (2007). *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. Consultado em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina, S.A. Coimbra.

- Ferreira, F. I. & Izidro dos Anjos, C. (Org.) (2015). Educação de infância. Formação de identidades e desenvolvimento profissional. (Cap. I, Sarmiento, 69-85) 1º Edição, Santo Tirso, De Facto Editores. Edufal.
- Ferreira, F. I. & Izidro dos Anjos, C. (Org.) (2015). Educação de infância. Formação de identidades e desenvolvimento profissional. (Cap. V, Amante, 111-121) 1º Edição, Santo Tirso, De Facto Editores. Edufal
- Fiaes, C., & Bichara, I., (2009) Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspetiva evolucionista. *Estudos de psicologia*, 14 (3), 231-238.
- Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Hoyte, F., Degotardi, S. & Torr, J. (2014). What it is all about: topic choices in young children's play. *International Journal of Play*, 4(2), 136–148,
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lal, R., & Sanghvi, D., (2015). Autism and Functional Language Development – An Experiment with AAC Intervention, *Autism Spectrum Disorder – Consultado em: <https://www.intechopen.com/books/autism-spectrum-disorder-recent-advances/autism-and-functional-language-development-an-experiment-with-aac-intervention>*
- Langford, R. (2010). Critiquing child-centred pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 113–127.
- Lopes, A. (2016) *Desenvolvimento atípico, acesso à educação de qualidade*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, São Carlos). Consultada em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55136/tde-24112016-202747/pt-br.php>
- Malavasi, L. & Zaccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Martins, A., & Góis, M., (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 25-34.
- Matos, M. (2002). *Modos de Ser Educadora de Infância – Diversidade de Contextos e Diversidade de Práticas*, Tese de Mestrado, Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação
- Mendes, D., & Moura, M. (2004). Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 215-222.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Brown, A., Christakis, D. A., ... Wood, D. L. (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
- Mills, P. E.; Beecher, C.C.; Dale, P.S.; Cole, K. N. & Jenkins, J. R. (2014). Language of children with disabilities to peers at play: impact of ecology. *Journal of Early Intervention*, 36(2), 111-130.
- Moraes, I., (2012). *A pedagogia do brincar intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil*. (Dissertação de mestrado, Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Consultado em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ingrid-M-Moares.pdf>
- Palangana, I. (2015). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotsky: A relevância do social*. São Paulo: Summus
- Parente, C. (s/d). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho
- Pedroso, M., (2013). A função do brincar para a criança com deficiência. *Revista Científica da FHO|UNIARAS*, 1 (2).
- Portugal, G., (s/d). *No âmago da educação em creche – o primado das Relações e a importância dos espaços*. Mesa redonda: As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas, 47-60.
- Queiroz, N., Maciel, D, & Branco, A., (2006) A brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Universidade de Brasília. Paidéia*, 16, 34, 169-179. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>

- Roopnarine, J. (2012). What is the state of play? *International Journal of Play*, 1(3) 228–230.
- Rubin, K., (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. Center for Children, Relationships, and Culture. University of Maryland.
- Sanini, C.; Sifuentes, M. & Bosa, C., (2013) Competência Social e Autismo: O papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 1, 99-105.
- Sarmiento, T. (2009) As Identidades Profissionais em Educação de Infância. Instituto de Educação, Universidade do Minho. *Locus SOCI@L*, 46–64.
- Schaffer, H. (1996) *Social Development*. Wiley
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *The British Psychological Society, Educational & Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Sousa, A., & Melo, J, (2017) Como se constrói a identidade de professores na Educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 4,1
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. Capítulo IV
- Zabalza, M (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS