



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em
Educação pré-escolar:**

**A importância do Brincar na Educação de
Infância**

Joana Maria Falcato Pereira

Orientação: Professora Doutora Isabel Maria
Gonçalves Bezelga

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2016

Este Relatório de Estágio não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em
Educação pré-escolar:**

**A importância do Brincar na Educação de
Infância**

Joana Maria Falcato Pereira

Orientação: Professora Doutoura Isabel Maria
Gonçalves Bezelga

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2016

Este Relatório de Estágio não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri

“Brincar é a mais divertida das coisas sérias.”

Álvaro Magalhães (2010)

Agradecimentos

A concretização deste relatório define o final de uma etapa bastante significativa da minha vida, a concretização de um sonho finalmente alcançado. O caminho percorrido não foi o mais fácil, tendo este muitos altos e baixos, e só foi possível alcançar com força de vontade, insistência, e vontade de o concretizar. É de lágrimas nos olhos que, finalmente, agradeço aos que mais me ajudaram e que nunca, mas nunca, me deixaram desistir deste meu grande sonho. Agradeço a deus, por sempre me iluminar mesmo nos momentos mais escuros.

Começo por agradecer à minha querida irmã, sem a qual não seria nada, que nunca me deixou desistir, elucidando-me de que sou capaz de tudo o que quiser, basta querer. À minha mãe e ao meu pai por nunca deixarem de acreditar em mim, estando sempre do meu lado, apoiando-me em todos os momentos. Ao meu primo, que mesmo longe sempre mostrou orgulho em mim, e à minha restante família, a todos vós, muito obrigada! Fizeram de mim o que sou hoje, e juntos, conseguimos ultrapassar tudo.

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas de trabalho, Maria, Marina, Ana, Telma e Norberto, por acreditarem em mim, e perceberem que este é o meu sonho, nunca me deixando desistir. Às minhas amigas, Sofia Machado, Dayanne, Sofia Cabral, Ana Esturrenho, Ariana Pardal e Carolina Paixão, por me incentivarem, encorajarem a perseguir o meu sonho, partilhando comigo, algumas delas, vivências boas e más. Aos meus amigos Hugo, Guilherme e Rodolfo que nunca me deixaram desistir, lembrando-me que nada do que nos faz feliz é fácil de alcançar.

A todas as minhas colegas de turma por todas as partilhas de vivências e aprendizagens, ao longo destes quatro anos, principalmente à Daniela, à Sara, à Cátia, à Sofia e à Andreia.

Agradeço ainda aos meus meninos, aos seus pais, educadoras e claro ao Colégio dos Salesianos, por me terem recebido tão bem, me terem feito crescer tanto, por me terem deixado aprender convosco.

Não posso deixar de agradecer à Professora Ana Artur, Fátima Godinho e Assunção Folque por todos os ensinamentos e aprendizagens que me proporcionaram e ainda à minha orientadora, Professora Isabel Bezelga, pela paciência, dedicação e carinho com que orientou o meu Relatório. A todos vocês, Obrigada. De coração.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A importância do Brincar na Educação de Infância

Resumo

O presente relatório realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância propõe uma abordagem reflexiva e investigativa em torno da importância do brincar.

O relatório refere a ação educativa desenvolvida, com recurso ao caderno de formação, sustentado na metodologia de investigação-ação que conduziu à utilização de instrumentos de análise como resposta às problemáticas encontradas. A metodologia de investigação-ação baseou-se na aplicação das escalas da ITERS e da ECERS, para analisar e refletir acerca do ambiente educativo, e foram ainda realizadas entrevistas às educadoras, pais e crianças a fim de compreender de que forma as educadoras e pais apoiavam as crianças na brincadeira.

Os resultados mostram que em ambos os contextos, as crianças se mostravam bastante interessadas pela exploração de diferentes e novos materiais, aumentando desta forma a sua criatividade e imaginação. Foi evidenciado o papel do adulto enquanto mediador das interações criança-criança no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar, Crianças, Aprender, Educador, Desenvolvimento.

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: The Importance of Play in Childhood Education

Abstract

This report done within the course units of Supervised Teaching Practice in Nursery and Garden - of - Childhood proposes a reflective and investigative approach on the importance of play.

The report refers to the educational action developed , using the training notebook , supported the research - action methodology that led to the use of analytical tools in response to problems encountered.

The methodology of action-research was based on the application of the scales of ITERS and ECERS to analyze and reflect on the educational environment , and interviews were also carried out to educators , parents and children in order to understand how educators and parents supporting children in play.

The results show that in both contexts, the children showed very interested in the exploration of different and new materials, thus increasing your creativity and imagination. The adult's role as mediator of child-child interactions in the learning process was evident .

Keywords: Playing, Children, Learning, Educator Development.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Abreviaturas.....	ix
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico	5
1. O brincar como atividade central da infância	5
1.1 A criança e o jogo.....	8
1.2 A importância do objeto e do espaço	18
2. A importância do brincar	21
2.2 O brincar entre pais e filhos.....	31
Capítulo II- Metodologia	35
3. Dimensão Investigativa da PES.....	35
3.1 Breve contextualização.....	35
3.2 Identificação do Problema (contexto de creche e jardim-de-infância) e objetivos	37
3.3 Instrumentos e processos de recolha e análise de dados	38
3.4 Reflexão final	53
Capítulo III- Intervenção pedagógica nos contextos	58
4. Caracterização da instituição	58
4.1 Conceção da ação educativa em creche.....	68
4.2 Conceção da ação educativa em Jardim-de-Infância.....	89
5. Intervenções em Contexto de creche e jardim-de-infância	113
6. Trabalho de Projeto “Os animais Selvagens”	116
6.1 Fundamentação teórica	116
6.2 Ponto de partida	118
6.3 Planificação e lançamento do trabalho	120
6.4 Unidades operacionais para a ação	122
6.5 Recursos principais:.....	127
6.6 Estratégias de comunicação:.....	128
6.7 Reflexão final	128
Considerações Finais	131
Referências Bibliográficas.....	135
Anexos	141
Anexo A (Escala da ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale)	143

Anexo B (Escala da ECERS - The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised)	145
Anexo D (10 príncipios Educativos em Creche, Segundo Gabriela Portugal).....	149
Apêndices	151
Apêndice 1 (entrevistas às educadoras e guião)	153
Apêndice 2 (entrevistas aos pais e guião).....	161
Apêndice 3 (entrevistas às crianças e guião)	167

Índice de Imagens

Imagen 1: Pátio que é comum à valência de creche e jardim-de-infância	61
Imagen 2:Pátio Central	61
Imagen 3: Pavilhão Gimnodesportivo D. Bosco	62
Imagen 4: Auditório	63
Imagen 5: Sala de música	63
Imagen 6: Biblioteca papa-livros.....	64
Imagen 7: Igreja.....	65
Imagen 8: Área do Faz-de-conta (quarto cozinha e garagem.....	79
Imagen 9: Área Polivalente	80
Imagen 10: área das expressões artísticas	80
Imagen 11: Biblioteca.....	81
Imagen 12: área dos jogos e construções	81
Imagen 13: Área do Faz-de-conta (quarto, garagem, loja e cozinha)	100
Imagen 14: Área dos jogos e construções	101
Imagen 15: Área da leitura e da escrita: biblioteca	102
Imagen 16: Área da leitura e da escrita: computador e escrita.....	103
Imagen 17: Laboratório das Ciências e Matemática: horta	104
Imagen 18: Ateliê da expressão plástica	105
Imagen 19: Área Polivalente- tapete e mesas	106
Imagen 20: Divisão dos grupos de trabalho	120
Imagen 21: Tabela do projeto: já sabemos/queremos saber.....	122
Imagen 22: Tabela do projeto: a quem vamos comunicar; como vamos fazer para reunir a informação	124
Imagen 23: As nossas pesquisas.....	126
Imagen 24: animais em 3D e fantoches.....	126
Imagen 25: Fantocheiro	126
Imagen 26: Dramatização: Há festa na selva	128

Índice de Figuras

Figura 1: Planta da Sala Turquesa	82
Figura 2: Planta da Sala Vermelha	107

Índice de Tabelas

Tabela 1: Horário diário da sala Turquesa.....	85
Tabela 2: horário diário da sala vermelha	108

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ITERS – Infant/toddler Environment Rating Scale

ECERS-R – The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised

MEM – Movimento da Escola Moderna

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, que tem como objetivo o desenvolvimento de uma investigação no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-infância.

O tema desenvolvido nesta investigação incidiu sob a temática “a importância do brincar na Educação de Infância”, onde para tal, foram delineados alguns objetivos. A escolha deste tema vai ao encontro de experiências pessoais, pois toda a minha infância, e até há relativamente pouco tempo, continuava a brincar. Enquadra certas “brincadeiras” para conseguir adquirir conhecimento, e, desde que me lembro, nunca me foi negada tal atividade, que era apoiada por outros. Nesse sentido, desenvolvi a minha investigação em torno da problemática do brincar em contexto educacional, já que pretendia perceber como as crianças desenvolviam esta atividade em sala e como a mesma era valorizada por pais e educadoras.

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-infância foi realizada no Colégio dos Salesianos, em salas de 2/3 anos e de 3/4 anos respetivamente, e permitiu a melhoria da minha prática através da observação participante, intervenção, planificação e reflexão acerca da minha ação. Para além disso proporcionei, sempre com foco nos interesses e necessidades das crianças, momentos de exploração do espaço, corpo, objetos e natureza, que decerto, contribuíram para o seu desenvolvimento integral.

Foi bastante importante todo o percurso até aqui desenvolvido, pois este permitiu-me contactar com diferentes realidades (carências sociais, modelos pedagógicos, diferentes percepções, etc.). Desta forma, o presente relatório descreve toda a investigação elaborada no âmbito da problemática acima descrita, para a qual foram delineados alguns objetivos.

Este, comprehende todas as aprendizagens realizadas e trabalho desenvolvido dentro da temática em questão, ao longo da PES, onde tentei, profissionalmente basear-me nos critérios que são apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) e nos Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico (Dec. Lei nº 241/2001, 30 de agosto).

De acordo com a carta da APEI, tentei sempre reger-me pelos princípios neles contidos, e assumir compromissos com as crianças, com as suas famílias, com a comunidade educativa com a qual trabalhava, com a comunidade exterior à instituição, e ainda com a sociedade, de forma a fornecer a mim mesma uma formação contínua.

De acordo com o perfil de desempenho do Educador de Infância, fui ao encontro das competências neles descritos, como: a organização do espaço e materiais estimulantes para o desenvolvimento da criança; a planificação flexível de acordo com as necessidades e interesses das crianças; o relacionamento com as crianças de forma a promover a sua autonomia; a promoção da linguagem e dos diferentes tipos de expressão; o desenvolvimento da motricidade global das crianças; e a criação de oportunidades de exploração.

Ao longo de observações, conversas com as educadoras e diálogos com as crianças, reconheci a importância do faz-de-conta na vida das crianças. Decidi então, com o apoio das escalas da ITERS e ECERES, para creche e Jardim-de-infância respetivamente, na medida em que ambas as escalas servem para avaliar o ambiente educativo melhorar ambas as áreas. Foi ainda em contexto de jardim-de-infância, pelo facto de a educadora seguir o modelo do MEM (não na totalidade) e pela minha preferência pelo mesmo, que com o apoio do perfil de implementação do modelo do MEM, averigüei quais os pontos a serem melhorados, mais concretamente na minha ação. Dada a importância que as crianças atribuíam aos objetos e ao espaço, foi decidido em conjunto com as educadoras a melhoria e enriquecimento das áreas.

No sentido do questionamento sobre o papel que o brincar tinha no dia-a-dia das crianças, apoiando-me metodologicamente nos princípios da investigação-ação foi necessário assumir uma postura de professor-investigador, onde era imprescindível refletir acerca da minha ação, tendo esta postura me ajudado a crescer enquanto futura profissional, pois é necessário uma constante procura da melhoria da ação, através das reflexões, observações e questionamento. Pois, segundo Alarcão (2000) ser professor-investigador é “pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6).

Desta forma, o presente relatório tem como finalidade descrever toda a investigação realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância em torno da temática do brincar que tem relevante importância, pois será

através desta que as crianças se exprimirão mais naturalmente, e através da mesma que o adulto, mediador das interações, se aperceba das necessidades e interesses das crianças.

Assim sendo, o relatório estará organizado por três capítulos distintos.

No primeiro capítulo é feita uma revisão teórica acerca da temática em questão, estabelecendo algumas pontes com a prática, passando pela descrição da importância da temática, bem como do espaço, objeto, e ainda do educador enquanto mediador das interações. É ainda neste capítulo que são abordadas perspetivas de diferentes autores acerca da temática em questão.

No segundo capítulo é referida a dimensão investigativa da PES, que inclui a identificação da problemática, os instrumentos de recolha e análise de dados, e ainda uma reflexão acerca da mesma. É nesta última parte, que estão incluídas as escalas de avaliação do ambiente, as análises às entrevistas e ainda a análise do preenchimento do guia de utilização do modelo do MEM, seguido pela educadora de jardim-de-infância, documentos pelos quais me segui ao longo da minha investigação.

O terceiro capítulo diz respeito à Intervenção Pedagógica em ambos os contextos onde será feita a caracterização dos mesmos e da instituição, é realizada também uma referência aos modelos seguidos, e ainda a forma como foram utilizados os diferentes espaços da instituição e das salas. É ainda de referenciar, que é neste capítulo que são feitas as caracterizações dos grupos, dos seus interesses e necessidades, o trabalho que é realizado com as famílias e a restante comunidade, e ainda o trabalho em equipa. É ainda nesta capítulo, que é feita a apresentação do projeto realizado em contexto jardim-de-infância, que terminou com a divulgação do mesmo por intermédio de uma peça de teatro.

Ao longo de todo o relatório, serão feitas algumas referências ao caderno de formação, documento fulcral para o apoio à realização deste relatório, que retrata os momentos de reflexão e descrição de situações associadas à temática.

Finalmente, estarão presentes as considerações finais, que irão contemplar as minhas aprendizagens na realização do relatório, e ainda as aprendizagens que a PES me proporcionou e como contribuiu para o meu futuro profissional.

A realização do presente relatório, apesar de não ter sido uma tarefa fácil, foi bastante importante para a minha formação. O Brincar é bastante importante para o desenvolvimento global da criança, uma vez que desde sempre está incutido nas rotinas

do ser humano, podendo ser encarado de diferentes formas, consoante as culturas nas quais se insere.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

1. O brincar como atividade central da infância

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares, e de acordo com o contexto social onde a criança está inserida. Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento fundamental para o ensino, contudo, só depois do renascimento se passou a valorizar a importância do brincar, pois na antiguidade a brincadeira era vista como uma negação ao trabalho, e “eram proibidos e recriminados pela Igreja que os associava aos prazeres carnais, ao vício e ao azar.” (Gisela Wajskop, 2007, p.63) Desde a antiguidade que os seres humanos jogam e brincam entre si, acompanhando desta forma a evolução das civilizações. Desta forma, com o passar do tempo a sociedade passou a estimular a convivência e interação entre as crianças, principalmente por intermédio da escola.

De acordo com Kishimoto (1992), o jogo tradicional faz parte da cultura de qualquer povo, transmitindo desta forma características próprias de geração em geração, mantendo o jogo tradicional como uma manifestação de cultura sempre presente no quotidiano das crianças. Todos obtém cultura, que abrange objetivos comuns, tendo em conta que brincar é a “primeira forma de cultura, uma linguagem pela qual nos expressamos” (p.15) (e nos entendemos) e nos apropriamos gradualmente. Com o passar dos anos, os jogos vão ganhando novas características e mudanças, que é o resultado das interações estabelecidas entre os indivíduos na sua prática.

O jogo e a brincadeira têm uma função sociocultural e educacional,

“O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferentes da “vida quotidiana”.” (Huizinga, 1971, citado por Lira e Rubio, 2014, p.3)

Atualmente, por falta de espaço e de segurança nas ruas, o espaço para as crianças brincarem está limitado ao espaço da escola, pois mesmo em casa, estas estão condicionadas pela influência dos MEDIA e das novas tecnologias, o que conduz ao aumento do sedentarismo e reduz as interações entre as crianças, e quando não é este fator,

surge apenas o facto de estarem ocupadas em atividades letivas que ocupam o dia todo na escola, e que muitas vezes, quando chegam a casa tem de disponibilizar ainda mais tempo para a realização de trabalhos de casa, ao invés de brincarem. Desta forma, com tantas obrigações, as crianças deixam de ter tempo para brincar e para fazerem as suas descobertas. Tudo isto está relacionado com o facto de que o ritmo da vida foi alterado, pois as brincadeiras que eram tão habituais de verificar em qualquer zona da cidade, já não ocorrem com a mesma frequência, devido ao aumento da violência nas ruas, tornando desta forma a permanência das crianças na rua inadequada. Esta falta de espaço traduz-se nas brincadeiras que as crianças utilizam nos dias de hoje, pois como estão limitadas a nível de espaço (muitas delas nem quintais têm), acabam por brincar com brinquedos industrializados, computadores, consolas, perdendo desta forma as interações que antigamente eram tão habituais. Esta utilização de brinquedos cada vez mais novos, e cada vez mais funcionais é-lhes influenciada pelos MEDIA, pois atualmente surgem novos brinquedos, melhores e mais atualizados, com novas funções.

Kishimoto (1992) aponta para a questão social que influencia a criança na aquisição de brinquedos:

“As condições sociais das crianças ricas estão associadas à utilização de brinquedos industrializados ou artesanais e das crianças pobres, a brinquedos construídos a partir de materiais facilmente disponíveis na natureza, como o barro.” (p.87)

Ao longo da minha prática, apesar de me encontrar numa instituição que abrange a população média-alta, tentei ao máximo estabelecer o contacto com a natureza e com os animais (na visita à mitra), o contacto com a realidade (visita a um minimercado, ao bar e à lavandaria da escola).

Desta forma, por perceber que visto as crianças se encontrarem num nível social/económico mais elevado, tinham uma maior facilidade de aceder aos brinquedos mais novos e “topo de gama”, contrariamente ao que pude observar noutros contextos, onde as crianças com mais carências económicas, acabavam por aproveitar mais as interações entre elas, e não se isolavam tanto, como ocorria com alguma frequência na instituição onde me encontrava a intervir.

Segundo Almeida (2003),

“Independentemente da realidade em que a criança vive, não se pode esquecer que o brinquedo se tem tornado um objeto de consumo, que a brincadeira tem perdido o seu objetivo lúdico devido ao aparecimento dos brinquedos atuais, e desta forma, a criança não brinca mais, não explora, não cria, pois vem tudo pronto, tornando-se a criança espetadora do “objeto brinquedo” e não interage com o mesmo.” (p.37)

É através da brincadeira, que as crianças dão significado às suas vivências e aprendizagens culturais. Vygotsky (1998, citado por Silva e Santos, 2009) afirma que é através do brincar que a criança “consegue ultrapassar os seus limites e vivencia experiências que ultrapassam a sua idade e realidade, desenvolvendo desta forma a sua consciência acerca do mundo que a rodeia” (p.4). Ao brincar, desenvolvem a imaginação, criando e respeitando regras de organização e convivência, que as ajudará a compreender a realidade futura. Refere ainda que ao brincar, a criança descobre-se a si própria, o que aumenta a sua autoestima, proporcionando o desenvolvimento físico-motor, bem como do raciocínio e inteligência.

Mesmo em diferentes culturas, é possível encontrar as mesmas brincadeiras e os mesmos jogos, alterando apenas algumas regras. Para Kishimoto (2003), “a modalidade jogo tradicional infantil possui características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.” (p.93) Ou seja, apesar das diferentes culturas onde as crianças estão inseridas, todas elas brincam, pois todas elas transmitem os rituais, brincadeiras e jogos que passam de geração em geração, ultrapassando as fronteiras do espaço e do tempo. Por isso, pode-se perceber, por exemplo, as rodas, os peões, os papagaios, ou jogos tradicionais, que foram utilizados pelos meus avós, pais, por mim, por crianças nos dias de hoje (excepcionalmente), que são brincadeiras que ultrapassam fronteiras, e são encontradas em diferentes culturas mesmo que já não sejam utilizadas.

Para encarar o brincar como um fenômeno cultural, é preciso entender que as crianças percebem o mundo através das suas experiências que adquirem enquanto brincam, por intermédio da interação com crianças e adultos, sendo que este último funciona como referência para a crianças, onde as suas ações são reproduzidas (imitadas). Desta forma, a criança ao brincar ao faz-de-conta, está a reproduzir as ações que conhece e com as quais estabelece contacto, exercendo diversos papéis. Progressivamente, a

criança vai interagindo com outras crianças, e vai aprendendo a lidar com diversas situações, sentimentos e a estabelecer relações com os outros.

1.1 A criança e o jogo

O papel do jogo no desenvolvimento humano tem sido objeto de vários estudos de investigação. Tal como refere Neto (1997) “jogar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atracção e interesse para os investigadores, no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social”. (p.5) Desta forma, o jogo tem sido estudo em diversas áreas, como a psicologia, sociologia, e em todas elas é dada relevância à sua utilização enquanto recurso pedagógico, bem como a sua importância no desenvolvimento da criança.

O jogo é um conceito difícil de definir, pois cada autor suporta uma definição diferente. Huizinga, (citado por Cerezo 1997), refere que “a civilização inicia-se e passa a ser um jogo”, enquanto Gross (citado por Cerezo 1997), defende que “o jogo é o pré-exercício que aperfeiçoa as habilidades úteis para o futuro”. (p.1471) Já Hall (citado por Cerezo 1997) suporta que “o jogo é um conjunto de actividades das gerações passadas que persiste ao longo da evolução”. (p.1741) Por sua vez, Freud (citado por Cerezo 1997), garante que no jogo existem “manifestações de desejos, conflitos e impulsos que a criança não pode manifestar de forma consciente e com função catártica”. (p.1471) Também Buhler, (citado por Cerezo 1997), menciona que o jogo é uma “actividade lúdica com função expressiva e representativa” (p.1471) e Piaget (citado por Cerezo 1997) sustém que o jogo é um “sistema primário de assimilação do real ao eu”. (p.1471)

Ainda assim, é de salientar que o brincar e o jogo estão diretamente relacionados. Segundo Huizinga (1951, citado por Neto, 1997) “o problema respeitante à definição de brincar é uma questão fundamental e origem de grande controvérsia. Apesar das diversas tentativas, nenhuma definição parece ser aceite pela totalidade dos teóricos”, (p.99) que vem reforçar a ideia citada anteriormente de que o conceito de jogo é difícil de definir.

O jogo está presente desde os primeiros dias de vida da criança, pois é algo natural tal como referem Ancicelo e Caldeira (1997, citado por Oliveira 2002) “(...) tem início desde o nascimento, com o bebé aprendendo a brincar com a própria mãozinha e, mais adiante, com a mãe. Assim como aos poucos vai coordenando, agilizando e dotando seus gestos de intenção e precisão progressivas, vai aprendendo a interagir com os outros,

inclusive com seus pares, crescendo em autonomia e sociabilidade”. (p.3) Com esta afirmação, é possível assegurar que é desde bebé que se começa a jogar. O jogo do “cucu” é o primeiro que é feito ao qual o bebé responde com um sorriso. A este respeito, (Papalia, Olds e Feldman, 2001) afirmam que os “sorrisos e as gargalhadas do bebé, à medida que a face do adulto se move à frente e fora da visão do bebé, sinalizam a expectativa crescente do que irá acontecer a seguir”, (p.202) e nesta altura, o bebé percebe que a mãe está a brincar com ele, e segue-a, entrando na brincadeira. É através desta brincadeira que o bebé se descobre a si mesmo e descobre outra pessoa. Daí, os mesmos autores referem que “este jogo não é apenas divertido; ele serve importantes objectivos” pois revela o início do processo de comunicação (não verbal) entre o bebé e a mãe, através de sorrisos, gargalhadas, gritos, gestos, etc. Para intensificar esta conceção de jogo, Roggman e Langlois (1987, citado por Spodek, 2010) referem:

“Os bebés com forte vinculação emocional aos pais, em comparação com bebés ansiosamente vinculados, são mais bem-sucedidos ao iniciar um determinado tipo de interacção em torno dos brinquedos, como por exemplo as trocas de brinquedos, porque as mães interagem mais com eles”, (p.238)

Isto é, esta brincadeira e estimulação por parte dos adultos permite uma forte vinculação emocional como bebé.

O jogo inicia-se, muitas vezes, através do brinquedo. Segundo Piron (citado por Moreira, 1999) “o brinquedo provoca o impulso de actividade que vai converter-se em jogo; ele suporta essa actividade, é função da sua associação com o jogo”. (p.53) Para a criança, tal como referenciado por Cordeiro (2008) “(...) brincar é assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado, só ou com outros meninos, que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas”. (p.329) A criança ao brincar, e por sua vez, ao interagir com os outros, torna-se mais competente na linguagem pois esta interação leva-a a estabelecer um diálogo de forma a exprimir as suas ideias, o que leva a criança a tornar-se participativa e criadora do seu próprio processo de aprendizagem, tal como defendem Hohmann e Weikart (2011) “(...) as crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas.” (p.27) Ou seja, através do brincar, a criança cresce a vários níveis (cognitivo, social, pessoal, emocional), assumindo desta forma o jogo um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

O brincar faz parte do mundo da criança e enquanto ela joga, descobre, imagina, explora e experimenta de uma forma divertida e natural. “O jogo é uma função essencial na vida da criança: o seu desenvolvimento motor, físico, emocional, afectivo e psíquico encontra pela via do jogo o seu principal suporte” (Moreira, 1999, p. 50), ou seja, o jogo permite o desenvolvimento global da criança, pois “o jogo é desde há muito tempo importante pelas implicações que tem no desenvolvimento da criança”. (Spodek, 2010, p.689)

Classificação dos jogos

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, e de acordo com as perspetivas de diferentes autores.

Piaget (1993) refere-nos as diferentes etapas pelas quais a criança passa e evolui, desde o seu nascimento até ao momento em que, com a evolução do jogo, se assemelha à realidade. Com o decorrer do seu desenvolvimento, a criança atua de diferentes formas. Para Piaget (Citado por Gardner, 1997) “ (...) o brincar é uma atividade assimilatória completa; a criança ajusta o seu mundo às suas ações e não as suas ações aos limites do mundo”. (p.176) Na perspetiva de Piaget (1962, citado por Cardoso), a brincadeira é valorizada mas não estudada como um fim. Piaget (1962,) afirma que esta permite “a leitura das representações da criança e o nível dos seus estádios cognitivos”.

Segundo Piaget, (citado por Moreira, 1999), os jogos são classificados de acordo com os vários *estádios de desenvolvimento*.

- *Estádio sensório-motor* (do nascimento aos 2 anos) é caracterizado pelo jogo de exercício. Este é considerado “o primeiro jogo de cada criança, onde esta manipula livremente os objetos e os repete por puro prazer.”
- *Estádio pré-operatório* (dos 2 aos 7 anos) é caracterizado pelo jogo simbólico. A criança começa a usar símbolos como as palavras e a imitar o comportamento dos outros, no entanto esta ainda é altamente egocêntrica. Centra-se em si e brinca sozinha, mesmo quando está em grupo. “Este jogo é o característico do faz-de-conta onde a criança se expressa transmitindo os seus sentimentos, inicialmente é jogado individualmente pela criança e só mais tarde é que passa a interagir com outras crianças.”

- *Estádio das operações concretas* (dos 7 aos 11 anos) é caracterizado pelos jogos de regras. Este é descrito como o jogo socializado, pois as crianças já jogam em grupos. A criança já começa a perceber e aprender as regras do jogo. A partir dos 7 anos, segundo Guimarães e Costa (1986), é a fase de origem do pensamento lógico, e da percepção, onde a criança se liberta do egocentrismo. (p.51)

No entanto, Neto (1997) recorrendo ao conceito de jogo sustentado por Piaget, afirma que determinados tipos de jogo aparecem em determinados *estádios de desenvolvimento*, classificando-os de maneira diferente.

- Jogos exploratórios (do nascimento aos 3 anos). Este jogo tem apenas a função exploratória em que a criança gosta de manipular livremente os objetos e a função produtiva pois “estimulam a inteligência sensório-motora da criança”.
- Jogos funcionais e de papéis (dos 3 aos 7 anos). Este jogo é considerado como a representação de papéis que a criança vivencia mas de uma forma simbólica. “Tem a função expressiva em que a criança exprime os seus sentimentos e a função comunicativa pois a criança já é capaz de comunicar as suas ideias.”
- Jogo com regras (a partir dos 7 anos). Este jogo é caracterizado pela entrada da criança no primeiro ciclo pois exige uma “integração social e um crescimento pessoal”. Este pretende obedecer a regras e é um jogo que é jogado em grupo, permitindo assim, à criança a possibilidade de comunicar e interagir com as outras crianças. Desta forma permite que a criança “perca o medo, liberte a timidez e tome iniciativa”. (p.232)

Já Château, (citado por Moreira, 1999), classifica os jogos da seguinte forma:

- “Jogos funcionais da primeira infância;
 - Jogos simbólicos que só despontam depois dos três anos;
 - Jogos de habilidade que surgem principalmente nos primeiros anos da escola do primeiro ciclo;
 - Jogos de sociedade, que só se organizam verdadeiramente no fim da infância.”
- (p.52)

Kooij (1977, citado por Neto, 1997), após estudar alguns autores formulou as suas próprias categorias de observação do jogo.

- “Jogo de Repetição – A criança explora os brinquedos e manipula-os sem grande importância.
- Jogo de Imitação – A criança representa a vida real e imita o adulto.
- Jogo de Construção – A partir de objetos desprovidos a criança tenta representar o mundo real.
- Jogo de agrupamento – A criança agrupa figuras e brinquedos figurativos.” (p.35 e 36)

Jogo simbólico

Tendo em conta que é na faixa etária em questão até aos seis anos, que ocorre o jogo simbólico, é importante salientar as perspetivas de autores que o referenciam.

Segundo Cordeiro (2008) “as crianças começam a brincar de “era uma vez” ou “faz-de-conta” desde muito cedo, por volta dos 2 anos” naquilo que o autor caracteriza como “um dos grandes pilares desta idade”. (p.201) Talvez por isso, Hohmann e Weikart (2011) julguem que “as brincadeiras das crianças pequenas são frequentemente sinais do centro das suas vidas, reflectindo situações familiares (...) ” (p.106) logo, é durante o jogo simbólico que a criança cria um mundo imaginário onde reflete as suas preocupações e sentimentos que a perturbam na vida real.

É a partir deste mundo imaginário que, tal como refere Bettelheim (2003) “através das suas brincadeiras, a criança exprime o que lhe seria muito difícil exprimir por palavras”, (p.241) a criança desempenha uma postura séria que se assemelha à realidade, recorrendo à imitação do adulto, à expressão dos seus sentimentos, medos, e alegrias. Este jogo imaginário dá a criança a possibilidade de se “transformar” numa outra personagem sempre que queira, tal como defende Piaget (1993) pois refere que a criança consegue transitar entre o real e o imaginário, sem nunca perder a noção da realidade que se encontra.

Nesta transição entre a realidade e o imaginário, a criança adquire novas competências, como por exemplo a experimentação de diferentes papéis, criando situações imaginárias e transformam objetos, tal como refere Cordeiro (2008) “nesta mesma idade, os objectos ganham “pessoalidade” – “o popó está a dormir”, “a mesa está a comer o livro”, (p.34) e apropriam-se melhor da linguagem (Papalia, Olds e Feldman,

2001, p.365). Também Cordeiro (2008) refere que “para além da manipulação pura e simples dos objectos e do prazer que sente fazendo deles o que quer, a criança sente-se poderosa porque pode ser quem quer”, (p.331) o que faz com que a criança encare o jogo como uma atividade tão séria como qualquer outra, para o qual conduz as suas situações do dia-a-dia, enriquecendo desta forma o seu imaginário, criatividade e autonomia.

Com isto, a criança deve ter acesso a diferentes áreas de interesse que promovam o jogo, pois “ao proporcionar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 188). A área da casinha é a área onde estes jogos acontecem com maior frequência, pois é “as crianças imitam as acções e a linguagem dos outros, utilizando objectos com a função de auxiliarem no fazer-de-conta, e desempenhando diversos papéis” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 303), sendo neste espaço que a criança cria personagens, vivencia situações do seu dia-a-dia, e tira proveito do material que tem ao seu dispor.

Todavia, segundo Fein e Robertson (1975, citados por Spodek, 2010) “as crianças mais novas precisam mais do que as crianças mais velhas de adereços mais realistas capazes de encorajar e prolongar o jogo simbólico”, (p.693) e foi neste sentido que tentei enquadrar a minha ação, quando enriqueci a área do faz-de-conta em contexto de creche, e ainda o alarguei para um novo espaço: o quarto, resultado das minhas observações diretas às necessidades e interesses das crianças.

Conforme esta análise, Spodek (2010) assume que“ (...) é necessário haver algum realismo nos materiais lúdicos para estimular o jogo de “faz-de-conta” e acrescenta que “o jogo imaginativo permite à criança criar situações dramáticas e expressar ideias e sentimentos através de gestos e da linguagem emergente”. (p.187) Ou seja, através deste jogo a criança desempenha papéis e representa comportamentos. Este confronto com os seus sentimentos e problemas permite à criança tornar-se autónoma e construtora do seu próprio conhecimento.

É a partir do jogo simbólico, que a criança começa a exprimir os seus sentimentos (medo, angústia, ciúme, alegria, tristeza, etc.) Spodek (2010):

“A capacidade de representar estes sentimentos e impulsos e continuar, mesmo assim, a sentir-se em segurança, bem aceite e merecedor da aprovação do educador ou dos pais dá apoio ao processo do pensamento abstracto e da

resolução de problemas sem precisar de encenar esses comportamentos” (p.186 e 187)

Porque desta forma a criança encontra no jogo um refúgio onde se sente protegida. Assim, a criança cria esse mundo e é nele que esta pode ser quem quiser, representar, fingir e a partir da experiência que vai adquirindo, começa a conhecer-se a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia pois, (...) “é através do “faz-de-conta” e do jogo simbólico que a criança veicula a sua compreensão sobre o modo como o mundo funciona” (Spodek, 2010, p. 186). É a partir desta fase, que a criança começa então a perceber a forma como o mundo funciona, e abandona o seu único ponto de vista (egocentrismo), começando a aceitar também a dos outros, tal como menciona Singer (citado por Papalia, Olds e Feldman, 2001) ao referir que “através do faz-de-conta as crianças adquirem a compreensão do ponto de vista de outra pessoa (...).” (p.367)

Segundo Neto (1997), foram vários os investigadores que estudaram a evolução do jogo simbólico relativamente à assimilação que a criança faz de uns objetos a outros confirmando, desta forma, “a crescente capacidade da criança transformar objectos cada vez mais afastados na sua estrutura física, libertando-se assim das características perceptivas e funcionais desses objectos”. (p.62)

Piaget (1962, citado por Neto, 1997, p. 60), ao debruçar-se sobre a evolução do jogo simbólico afirma o seu desenvolvimento tendo em conta quatro vetores básicos: descontextualização, descentração, integração e assimilação.

- *Descontextualização*: “ (...) esquemas simbólicos aparecem em contextos pouco diferenciados” (Neto, 1997, p. 60). “ (...) Tirar um comportamento familiar, como por exemplo os gestos da alimentação, do seu contexto, tais como simular alimentar-se” (Spodek, 2010, p. 232).
- *Descentração*: “ (...) é a projecção de esquemas simbólicos em novos objectos” (Neto, 1997, p. 60). Inicialmente a criança usa esses esquemas simbólicos em relação ao próprio corpo (finge que se alimenta) depois passa a projetá-los nos outros ou nos objetos (finge que alimenta a boneca). Simultaneamente imita os esquemas dos outros (esquemas de imitação) e projeta-os em novos objetos (imita a mãe a telefonar).
- *Integração*: “ (...) diz respeito à progressiva integração de esquemas simbólicos isolados, em sequências mais ou menos complexas, de comportamentos

simbólicos. São fundamentalmente estes jogos mais complexos, quer nas manifestações em que predomina a acomodação – imitação de cenas reais – quer nas manifestações em que predomina a assimilação – jogos de ficção e de imaginação (...) ” (Piaget, 1962, citado por Neto, 1997, p. 60).

- *Assimilação*: “ (...) diz respeito à assimilação de uns objectos a outros” (Neto, 1997, p. 60), ou seja, a criança substitui uns objetos por outros, e pode fazer o mesmo com o seu próprio corpo.

Alguns dos tipos pertencentes a estes vetores, aconteceram em ambos os contextos e que passo a citar.

No que concerne ao primeiro vetor, *Descontextualização*, pude observar alguns casos em contexto de creche:

“ (...) Principalmente da interação que teve com as crianças, pois deu-lhes um pedaço de papel, e consoante as necessidades que as crianças mostraram no momento de brincadeira livre, disseram que iam às compras, e que para tal tinham de escrever a lista das compras, e as crianças realizaram alguns grafismos (que representavam ovos, manteigas, cereais, etc.) ” (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 16 a 20 de Março de 2015)

Neste exemplo, é possível observar que neste momento, as crianças estavam a refletir um momento da realidade, ao fazer a lista das compras, pois com certeza é um aspeto com o qual estão familiarizados.

No que diz respeito ao segundo vetor, *descentração*, pude observar em contexto jardim-de-infância:

“Nesta manhã, observei a M. (4:1) a brincar no quarto com o bebé, a dar-lhe banho e a chamá-lo para o seu colo, mais uma vez, não intervim pois preferi observar o que ela ia fazendo, e porque com a minha intervenção ela podia deixar de querer brincar. A M. encontrava-se a brincar sozinha, a chegou até a passar a roupa dos bebés a ferro, e com isto percebi que tal aspeto deve ter a ver com a observação do que fazem em casa.” (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 4 a 8 de maio de 2015)

Mais uma vez, foi possível observar que a M. já conseguia imitar os esquemas dos outros, tal como foi referido na nota de campo.

No que respeita ao terceiro vetor, *integração*, pude observar também em contexto de jardim-de-infância:

“Neste dia, observei ainda que o B. (3:9), e o M. (3:7), brincavam na loja com as malas que eu levei para a sala para enriquecer o espaço, e que mantinham algum diálogo entre eles, (...) Neste momento as crianças mostraram que tinham retido algumas das coisas que nós falámos acerca de ir à loja às compras, sobre o facto de pedir, pagar, e acabaram por “imitar” o que eu tinha feito na semana em que visitámos a mercearia” (Pereira, J., produção pessoal, semana de 4 a 8 de maio de 2015)

Com base neste excerto das notas de campo, é possível observar que estas crianças, onde imitaram um episódio da vida real, mais precisamente quando fomos à mercearia, fizeram uma “sequência mais ou menos complexa” (Neto, 1997, p.60).

Por fim, no que se refere ao último vetor, *assimilação*, foi também em contexto de creche que pude observar um exemplo do mesmo:

“Para tal, percebi que algumas crianças conseguem perceber o que é a “ fingir” e o que é o mais próximo da realidade. O G. (3), chegou ao pé de mim com uma cenoura e disse “bebe a água” e eu disse “mas isto é uma cenoura” e ele respondeu “mas é a fingir”, e neste momento eu percebi que o G. já sabe fazer essa distinção (...) ” (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de fevereiro de 2015)

Com base neste último excerto é perceptível o último vetor, pois neste caso a criança substituiu uma cenoura por um copo com água, não perdendo a noção da realidade em que se encontrava, e a prova disso é o facto de a criança referir que “é a fingir”.

Neto (1997, p. 63) defende que “um outro aspecto da evolução do jogo simbólico, que mereceu um amplo interesse aos investigadores, foi a utilização dos brinquedos como agentes passivos ou activos, podendo os jogos simbólicos descentrados assumir duas formas distintas”, em que afirma que na forma passiva, a criança comporta-se como agente ativo, e o brinquedo como agente passivo (quando uma criança dá de comer a um boneco), e a forma ativa, que é quando a criança se comporta como agente ativo também, mas o brinquedo deixa de ser agente passivo (como quando a criança coloca a colher na

mão do boneco, e de seguida leva-a à sua boca- desta forma o boneco está a dar de comer à criança).

Vygotsky (2003) considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida. Ao contrário de Piaget que estabelece fases para explicar o desenvolvimento, defende que o sujeito não é ativo nem passivo, mas sim interativo. Segundo este autor, a criança utiliza as interações que estabelece (com crianças e adultos) como forma de acesso à informação, como a percepção de regras de jogos que aprende através dos outros. Desta forma, aprende a regular o seu comportamento através das reações que este causa, sendo estas agradáveis ou não.

Enquanto Vygotsky (1989, Citado por Bezerra, 2007) realça a importância do faz-de-conta, Piaget destaca o jogo simbólico, que, segundo Oliveira (1997), são correspondentes, “O brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança” (p.67) reforçando que a aquisição de conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: real e proximal. A zona de desenvolvimento real é aquela que é composta por conhecimentos já adquiridos e a de desenvolvimento proximal é aquela que só é atingida com a ajuda de outras pessoas que já tenham adquirido esses conhecimentos (Oliveira, 1997, p.67). Os estudos deste teórico tiveram maior evidência no faz-de-conta, que é um dos responsáveis pela criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, que será a distância entre aquilo que a criança faz com a interação de uma outra pessoa, e o que ela é capaz de fazer sozinha

Vygotsky refere que para crianças muito pequenas, os objetos refletem uma enorme motivação, no que respeita às suas ações, determinando desta forma os seus comportamentos. No jogo, “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vygotsky, 2003, p.127).

Para o autor o brinquedo oferece à criança “estruturas sociais para a sua tomada de consciência e necessidades, onde na sua imaginação cria planos da vida real e motivações essenciais ao seu desenvolvimento em idade pré-escolar, numa significativa relação entre as situações imaginárias e reais.” (p. 127)

1.2 A importância do objeto e do espaço

Tal como já foi referido anteriormente, o brinquedo, tal como o brincar, faz parte da vida da criança, e desta forma caminham lado a lado. Ao brincar, a criança desenvolve a sua criatividade, ao transformar objetos para que estes tenham funções que esta deseje.

Segundo Catherine Garvey (1992),

“Descobrir o que são as coisas, como funcionam e para que servem, ocupa uma grande parte da atenção e dos esforços das crianças na primeira infância. Os objetos servem por diversas formas como elo de ligação entre a criança e o meio. Proporcionam também oportunidades para que a criança possa representar ou expressar sentimentos, preocupações e/ou interesses dominantes.”
(p.65)

Ou seja, é a partir do brinquedo e do uso que a criança lhe dá, que muitas vezes é possível, para o educador, identificar quais os interesses das crianças, e ainda de perceber qual o tipo de interações a criança estabelece com os outros através do brinquedo. Quando mais novo e desconhecido for o objeto para a criança, mais explorações e transformações este vai sofrer, pois esta procurará a compreensão do mesmo, a sua textura, tamanho e forma. (Roque e Rodrigues, 2005)

Kishimoto (1992) considera o brinquedo como “objeto-base” da brincadeira. Wajskop (2007) considera o brinquedo, tal como uma brincadeira, um objeto cultural que, tem diversos significados e representações, dependendo da cultura na qual está inserido. Ainda segundo estes autores, o brinquedo, tal como referido em cima, é o produto de uma sociedade, com objetivo lúdico, possuindo funções sociais.

Segundo Wajskop (2007), o brinquedo é o objeto de uso da própria infância, cuja ação lúdica é pura decorrência e o brinquedo permite a imaginação de situações e histórias diferentes, e isso é que faz deles objetos especiais, ou seja, brinquedos. A criança pode transformar qualquer objeto num brinquedo através da sua imaginação, como foi referido no ponto anterior. Desta forma, a criança ao transformar o brinquedo está a fazer com que este sirva de suporte para a brincadeira e não o que determina a mesma. Neste momento lúdico, o brinquedo auxilia a criança na reconstrução de elementos da realidade (com a sua transformação). Com isto, a criança deve ser livre de se apropriar do brinquedo sem

a imposição do adulto, para que desta forma possa criar, arranjar soluções, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade.

Além dos seus aspectos materiais, o brinquedo pode entrar na brincadeira devido ao facto de ele ser um suporte da mesma (por exemplo uma caixa transformar-se num carro), ou pode ser apenas um objeto exterior à brincadeira, onde apenas é introduzido na brincadeira (quando por exemplo as crianças fingem que estão a almoçar e precisam dos pratos para tal).

Brougér (2004, citado por Santos, 2009):

“O brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação pelo ato de representar um bebé, uma boneca-bebé desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. (...) Há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebé) dada ao objeto num meio social de referência.” (p.15)

Com isto, as crianças mostram, ao brincar, o desejo de ser adulto e de agir como tal.

Uma outra questão que é importante referir é o valor simbólico do brinquedo, sendo este algo livremente manipulável pela criança sem regras estabelecidas, o que o diferencia do jogo, que se rege por regras pré-estabelecidas.

Brougér (1995,citado por Santos, 2009) afirma que as “crianças brincam com o que têm nas mãos e com o que têm na cabeça” reforçando ainda

“Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas então, toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejariámos, mas aumentamos, assim, as *chances* de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades” (p. 17).

Desta forma, é-me possível então afirmar que a criança, mesmo que não tenha possibilidades económicas para comprar brinquedos novos e topo de gama, brinca com o que tem, através do seu “poder” de transformação. Este é também um aspeto importante a referir que refere à modernização de brinquedos, que permitem, à criança com possibilidades económicas, uma larga e vaga experiência dos mesmos, que lhes é incutida pelos MEDIA, este que lhes mostram que os novos brinquedos, falam, andam, fazem cocó, etc., impedindo desta forma a criança de transformar, criar e desenvolver a sua criatividade ao brincar. Segundo Nicolau (1989) “ quanto mais o brinquedo possibilitar a exploração livre da criança, melhor. Quanto menos isso ocorrer, mais a criança estará na condição de mera espectadora.” (p.79)

Mediante as entrevistas que foram realizadas aos pais (apêndice 2), no âmbito do relatório, foi-me possível constatar que as crianças tem preferências por brinquedos que estimulem a sua criatividade, imaginação e que os permita explorar. Alguns pais até referem que “o uso destes brinquedos, torna-os felizes e confiantes.” (Pais, Entrevista, apêndice 2) Ainda referente a esta pergunta, mas na entrevista às educadoras, estas referem que as crianças tem preferência pela área do faz-de-conta, referindo que “gostam de representar aquilo que conhecem, de assumir os diferentes papéis com os quais se deparam.” (Educadora I., Entrevista, apêndice 1)

Tal como o brinquedo, o espaço também tem uma forte importância para o brincar. Tal como referido logo no primeiro ponto, com o passar dos anos, as cidades foram deixando de ter espaços livres (e seguros) onde as crianças possam brincar, estando desta forma condicionadas aos espaços das suas habitações, que muitas vezes nem espaço exterior têm. É importante que seja dado às crianças espaços de lazer, de brincadeiras exteriores, como jardins, parques infantis, espaços estes de transmissão de cultura. É importante também que seja dado à criança espaço para se movimentar, pois ao movimentar o seu corpo a criança cria brincadeiras, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade, e é importante que os adultos vejam isto como uma qualidade do brincar, e não, como muitos dizem ser, “hiperatividade”. É relevante também que pais e filhos brinquem, pois ao brincarem juntos, tem relações mais prazerosas e saudáveis.

Com o avanço das tecnologias, a brincadeira tem perdido algum “espaço”, na medida em que a brincadeira exterior é substituída por jogos de computador, consola ou assistir televisão. Segundo Brougère (1995, citado por Silva e Santos, 2009) “A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou,

particularmente, sua cultura lúdica.” (p.13) Na medida em que a criança passa a ocupar o seu tempo com os meios de comunicação, ao invés de aproveitar os espaços exteriores como agentes (indiretos) de socialização. A escola é também um importante espaço para a criança brincar e se socializar, que será abordado mais adiante. É ainda importante começar a incutir aos pais que a brincadeira no exterior é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é necessário que a criança se suje e se molhe (q.b.) para que possa usufruir de diversas sensações.

Mediante as entrevistas (apêndice 1), pude constatar a opinião das educadoras acerca do espaço para as mesmas (dentro da instituição), ambas referem que apenas o espaço exterior precisa de melhorias, a nível de recursos para que as crianças possam ter uma maior variedade de oportunidades de brincadeiras. A educadora I., afirma que “o espaço disponível para brincar influencia toda a dinâmica do faz de conta ou da brincadeira.” (Educadora I., Entrevista, apêndice 1). E a educadora L. salienta a importância da organização da sala, “uma vez que esta deve estar organizada pelas várias áreas existentes, para que as crianças ao brincar nestes espaços se sintam confortáveis e lhes sejam proporcionados momentos agradáveis de saber e aprendizagem.” Educadora L., Entrevista, apêndice 1) Foi também no âmbito da melhoria do espaço que intervim ao longo da minha PES, com o apoio das escalas da ECERS e ITERS.

2. A importância do brincar

O brincar é uma atividade da criança que enriquece a sua identidade, porque ao brincar ela experimenta aumenta o seu conhecimento acerca das coisas, e melhorar as suas interações com os outros. Ao brincar, a criança está interessada em descobrir o mundo que a rodeia, e por isso mesmo, reflete situações da realidade, com as quais está em contacto, pois fazem parte do seu quotidiano. Para Oliveira (2002), a atividade lúdica é a essência da criança.

Segundo Bever e Manestrina, (2006, citado por Santos, 2009), para que seja possível uma apropriação da cultura na qual está inserida, esta recorre às atividades lúdicas para “aprender, perceber e experimentar sem compromisso”.(p.27) Desde sempre que esta atividade teve grande importância na vida das crianças tal como refere Kishimoto (2003) “A relevância do jogo vem de longa data. Filósofos como Platão, Aristóteles e, posteriormente, Quintiliano, Montaigne, Rousseau, destacam o papel do jogo na educação”. (p.23)

Segundo Santos (2009) existem diversos pontos de vista sobre o brincar, tais como: “o ponto de vista filosófico, onde o brincar é visto para ir contra a realidade (adultificação); o ponto de vista sociológico, onde o brincar é visto como uma integração dos costumes, regras e hábitos sociais de uma certa cultura; o ponto de vista psicológico onde se acredita que o brincar está presente em todos os níveis de desenvolvimento da criança e nas suas mudanças comportamentais; no ponto de vista da criatividade, onde o brincar significa a descoberta do eu a partir das relações que a criança estabelece enquanto brinca, e do ponto de vista pedagógico, que tem exposto o mesmo como mediador de aprendizagens.” (p.27)

Se existe período em que a palavra “brincar” tem peso, é exatamente até aos 5 anos, e até há quem afirme que, “brincar é o trabalho da criança”. (Cordeiro, 2008, p.389) Esta é uma fase muito importante, enquanto a criança ainda não transitou para o primeiro ciclo que, além de ser a “principal” função da criança, será através da brincadeira, sozinho ou com outros, que a criança aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas.

Quando confrontadas com este aspeto, as educadoras consideram que é extremamente importante que as crianças brinquem, pois “brincar é a essência de toda a aprendizagem e algo que é inerente à construção da sua personalidade.” (Educadora I., Entrevista, apêndice 1). Já a educadora L., refere além de ser importante que elas brinquem, é também importante que aprendam a brincar “sendo através desta que descobrem o mundo em que se inserem.”. (Educadora L., Entrevista, apêndice 1)

Foi possível constatar, ao longo da minha intervenção na PES, que nem sempre a brincadeira era encarada como uma atividade espontânea, mas muitas vezes como uma atividade para “passar o tempo”, e esta por vezes é devida ao facto da pressão que os agentes educativos tem da coordenação das instituições em que as crianças aprendam a ler e a escrever para que possam transitar para o primeiro ciclo já preparadas, e ainda pelos pais que se baseiam muito no que “os outros conseguem fazer e o meu filho não”, este então é um aspeto que me assusta, pois alguns pais não entendem que cada criança tem o nível de desenvolvimento e que quando tiver de aprender a ler e a escrever, ela aprenderá.

Existem várias razões para brincar, pois sabemos que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É ao brincar que a

criança expressa as suas vontades e desejos, que vem a ser construídos ao longo do tempo, mas quantas mais oportunidades a criança tiver de brincar, mais fácil será o seu desenvolvimento. Carneiro e Dodge (2007, citado por Silva e Santos, 2009) afirmam que “o movimento é, sobretudo para crianças pequenas, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre a ação, pensamento e linguagem.” (p.17) Ou seja, a criança, apesar de ainda não ser portadora de uma linguagem muito elaborada, através da sua comunicação não-verbal é possível para o adulto perceber quais as suas necessidades e interesses.

Segundo a Declaração Universal dos direitos das crianças, o princípio VII, diz respeito ao direito à educação gratuita e ao lazer infantil, e aborda o aspeto de que a criança deve disfrutar dos jogos e brincadeiras que deverão estar dirigidos para a educação, e neste sentido, tanto o brincar espontâneo como o brincar dirigido, fazem bem à criança e ao seu desenvolvimento a todos os níveis já mencionados anteriormente. Além de todos os benefícios a nível de desenvolvimento, a criança também cresce mais feliz e alegre, bem como será uma criança saudável (não sedentária), divertida e sociável, pois irá mostrar prazer pelo facto de interagir com os outros.

Ao procurar diferentes significados da palavra brincar e de outras relacionadas com a mesma, no dicionário da língua portuguesa, estas significam:

- Brincar: divertir-se, folgar, gracejar, proceder levianamente;
- Brincadeira: divertimento, folgado, gracejo;
- Brinquedo: divertimento de criança, brincadeira, um bonito;
- Recreio: divertimento, lugar onde se recreia; passatempo;
- Recreação: ato de recrear, deleite;
- Recrear: alegrar, divertir, causar prazer a.
- Jogo: passatempo, divertimento;
- Jogar: arriscar ao jogo, pôr em jogo, atirar, vibrar;

Com isto, é possível verificar que a palavra brincar e brincadeira são definidas como algo positivo e negativo. Assim, entende-se que o ato de brincar anda associado entre a alegria que o mesmo proporciona e o descanso que pode apresentar, que está inteiramente associado à cultura, pois quando se deixa de ser criança, brincar torna-se

algo inaceitável e de dia para dia, vê-se que a população utiliza muito a expressão “é preciso levar as coisas mais a sério”, como se brincar não fosse uma coisa séria!

2.1 O brincar e a escola

Com a falta de tempo e de espaços que os pais tem para brincar com os seus filhos, a escola acaba, por ser o único sítio onde ainda existem espaços para a criança brincar, tanto exteriores como interiores, tendo a criança ao seu dispor os educadores e outros adultos da comunidade educativa, e ainda os seus colegas, acabando por ser a única fonte transmissora de cultura.

Segundo Lira e Rubio (2014, p.14) o desenvolvimento dos jogos na área educacional deu-se no século XVI como apoio à prática pedagógica, tendo como objetivos a aquisição de conhecimentos diversos e a partir daí, conquistou o seu espaço definitivo na educação de infância.

“Entretanto, no processo de expansão, a pré-escola acabou cerceando o jogo livre proposto inicialmente por Froebel e criou condições para o aparecimento dos jogos didáticos e educativos, com finalidades definidas. O processo gradual de escolarização acabou dando uma nova forma ao jogo pré-escolar; um jogo aliado ao trabalho escolar, um jogo que visa à aquisição de aprendizagens específicas definidas a-priori, tais como forma, cor, números, além de comportamentos mais amplos e complexos como cooperação, socialização, autonomia, entre outros. (Kishimoto, 2002, citado por Lira & Rubio, 2014, p.14)

Desta forma, Kishimoto dá ênfase à contribuição de Froebel, quando este institui nos jardins-de-infância a utilização de brincadeiras e brinquedos, atividades livres e dirigidas, intercaladas por movimentos e músicas, servindo estes como suporte da ação educativa. Kishimoto (2003, citado em Lira e Rubio, 2014, p.15) refere a má utilização do brinquedo nas escolas, onde inicialmente este é colocado apenas como objeto decorativo nas salas e foi neste sentido que tentei intervir principalmente em contexto de creche, que é uma fase em que se dá extrema importância à exploração, e quando realizava com eles jogos de texturas deixava sempre os mesmos ao alcance da criança, para que estas lhes pudessem aceder sempre que assim o quisessem. Desta forma, o papel do educador é de proporcionar às crianças oportunidades para as crianças brincarem, dando-

lhes um ambiente rico em materiais (o mais próximos da realidade), proporcionando-lhes desta forma atividades prazerosas, educativas, e sociais. Ao referir o papel da escola, é importante também fazer referência à disposição dos materiais, pois estes devem estar ao alcance das crianças, para que, em qualquer momento estas lhes possam aceder.

Com isto, com a contribuição de Froebel, o jogo passou a ter um importante valor educativo, a partir do século XIX, pois o mesmo enfatiza o valor do jogo como forma de desenvolvimento infantil, e não descarta a hipótese do jogo ser um material educativo para ajudar na aquisição do conhecimento. (Kishimoto, 1992) A partir desta afirmação, surgem debates a este respeito, pois alguns autores defendem que o jogo deve ser livre, enquanto outros acreditam que deve ser direcionado.

Mediante esta questão do brincar livre e direcionado, na entrevista às educadoras (apêndice 1), foi-lhes colocada esta questão, a educadora I. refere que durante o período das comunicações as crianças falam acerca das suas brincadeiras e daquilo que aprenderam com ela, e ainda refere que “Nesses momentos, as crianças partilham as suas experiências e refletem sobre as mesmas, para além de surgirem temas para pequenas pesquisas ou projetos, são grandes momentos de aprendizagem.” (Educadora I., Entrevista, apêndice 1)

A partir dessa relação, da necessidade de brincar (livre) e a tarefa de educar (direcionado), surge então o jogo educativo: uma mistura de jogo e ensino, um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e ao mesmo tempo, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar (Kishimoto 2003, citado por Lira e Rubio, 2014, p.16). Ainda segundo este autor, o jogo utilizado como suporte pedagógico deve ser bem estruturado e pensado, pois caso não o seja perde a sua função lúdica, e desta forma sugere critérios para a escolha de brinquedos para a prática pedagógica, sendo eles: o brinquedo deve ter valor experimental, permitindo à criança a exploração e transformação do mesmo; valor da estruturação, que dá suporte à construção da personalidade da criança; valor de relação, pois permite à criança que se relacione com os seus pares e com os adultos, e com o valor lúdico pois é importante que se avalie se o objeto possui as qualidades que estimulam o aparecimento da ação. (Lira & Rubio, 2014, p.16)

Tal como vem referido na entrevista, a criança ao brincar pensa e organiza-se para aprender aquilo que está a realizar no momento de aprender, na brincadeira espontânea a criança cria, escolhe e organiza os seus brinquedos, lidando com o mundo à sua maneira

e aprendendo o que ela deseja aprender. A criança aprende melhor ao brincar, e muitos conteúdos podem ser-lhes ensinados por intermédio das brincadeiras, por exemplo as atividades com jogos ou brinquedos, devem ter objetivos pedagógicos que visem proporcionar à criança o seu desenvolvimento integral.

De acordo com Lira e Rubio (2014, p.16), o ideal é que as instituições devem ter espaços e recursos que promovam a hora da brincadeira livre e dirigida, e tal não acontecia na instituição onde me encontrava, e mediante tal aspeto é que decidi intervir, ao enriquecer as diferentes áreas. A brincadeira livre é aquela na qual a criança se expressa e desenvolve a sua criatividade, no qual o educador não interfere, apenas observa, utilizando essa observação para intervenções futuras, e a dirigida é aquela na qual a criança tem uma meta a alcançar, estabelecida pelo educador, onde este serve de orientador, mediador e visto com um “par” neste processo. Apesar de na brincadeira livre, o educador não intervir, a sua participação não deixa de ser pertinente, pois a presença do mesmo pode ser requisitada a qualquer momento.

No que respeita ao brincar dirigido, os jogos (que tem regras) são ótimos para o desenvolvimento do raciocínio lógico, físico, motor, social e cognitivo, pois ao jogar, sozinha ou com outros, a criança além de interagir com o outro, pensa, e tem de encontrar soluções para a resolução do problema que o jogo lhe apresenta. Segundo Carneiro e Dodge (2007, citado por Silva e Santos, 2009, p.10):

“Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho.” (p.10)

Ou seja, há-que mudar algumas das conceções já existentes acerca da temática, pois algumas das vezes há quem a veja como uma perda de tempo, não sendo desta forma valorizada como recurso pedagógico. Há que instruir a todos (comunidade educativa, pais, avós, etc.) que é importante brincar, pois é a partir desta atividade tão prazerosa que a criança aprende a interagir com os outros, aprendendo a participar nas atividades pelo prazer de brincar, e por isso mesmo há-que insistir na brincadeira livre, pois é nesta que a criança é muito mais espontânea, tal como referi numa das minhas observações, que

consta do caderno de formação, “Para tal, percebi que a brincadeira que é genuína, sem a interação do adulto, é muito mais rica e mais valorizada pelas crianças.” (Pereira, J., Produção pessoal, semana de 4 a 8 de maio de 2015),

Apesar da sua importância, a brincadeira na creche e no pré-escolar ainda não tem um grande valor pedagógico, sendo vista como um passatempo, mas esse aspeto, por vezes também é devido, tal como foi referido anteriormente, à pressão dos pais em relação à obtenção de resultados em trabalhos com conteúdos mais estruturados.

De acordo com Borba (2007, citado em Silva e Santos, 2009):

“A brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.” (p.11)

Então é possível afirmar que esta tarefa é difícil de ser resolvida, pois nem sempre a instituição valoriza o brincar, utilizando apenas o brincar dirigido como recurso pedagógico.

Em conformidade com o que foi dito anteriormente, é possível perceber que até à entrada no primeiro ciclo ainda é permitido à criança brincar, mas quando transita para a sua nova fase, esta começa a ser vista de forma negativa.

De acordo com Vygotski (1987, citado por Silva e Santos, 2009):

“O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.”
(p.12)

Ao contrário do discurso comum dos pais, Vygotsky afirma que a brincadeira proporciona aprendizagem, fazendo com que a criança se relacione com o outro, entenda as relações humanas, construindo desta forma a sua identidade. Com isto é possível verificar que são muitos os que teimam em separar o aprender do brincar, e tal como refere Toledo (2008, citado por Silva e Santos, 2009):

“Ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para “aprender” dos que são para “brincar”. Porque esses momentos precisam ser separados? Porque as crianças precisam deixar de brincar para serem transformados no adulto? Porque o adulto não pode brincar?” (p.12)

Ao invés de pensarem desta forma, deveriam valorizar o facto de o ambiente escolar ser uma comunidade onde diferentes agentes interagem, para que há uma troca de conhecimento, proporcionando ricas aprendizagens para todos os intervenientes.

O papel do educador

O educador tem um papel fundamental enquanto promotor e mediador no desenvolvimento das crianças. O trabalho mediador da educadora permite à criança uma sequencialidade no jogo, para que apoie a criança nas suas brincadeiras de forma eficaz, aceitando as suas ideias. É importante assim, que o papel do professor não seja a de ensinar a criança a brincar, mas, “(...) observar e compreender a evolução da criança, após o que sugerirá e encorajará a forma de expressão que lhe parecer mais adequada a facilitar um desenvolvimento.”, (Leenhardt, 1997, pág. 17). Cabe, portanto, ao educador ter um papel fundamental na adaptação do espaço físico, facilitando o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para isso, é necessário que o educador, tal como já foi referido anteriormente, organize o espaço de forma adequada à idade em questão, oferecendo material apelativo e acessível às crianças, estimulando desta forma os seus interesses, pois “é importante dar às crianças um leque de escolhas suficientemente vasto, para que as crianças tenham mais de uma oportunidade de aprenderem a escolher por si mesmas” (Spodek, 2010, p. 187).

Tendo a criança ao seu dispor, uma grande variedade de materiais, é-lhe permitido poder escolher aquilo que mais lhe desperta interesse e curiosidade. Nestas circunstâncias, o educador deve organizar a sala por áreas de interesse, de modo a criar um ambiente de aprendizagem ativa já que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 165). Desta forma, “o educador contribui, assim, com um ambiente organizado e a criança contribui com uma capacidade inesgotável para a aprender a brincar” (Spodek, 2010, p. 688). Assim as

crianças podem escolher onde querem brincar “uma vez que os objectos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interações relativas à actividade que escolheram” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 165). Ao fazê-lo estão a promover a interação com as outras crianças bem como com o educador.

Podemos assim dizer que o jogo favorece as relações interpessoais e permite o desenvolvimento da linguagem, uma vez que uma criança é uma criança que comunica (verbalmente ou por gestos). É necessário também, que enquanto as crianças exploram os jogos pelas diferentes áreas da sala, o educador interaja com elas, que as oiça e que as incentive com o intuito de fortalecer a capacidade de raciocínio das mesmas, pois é

“através da observação, do apoio e do envolvimento nas brincadeiras das crianças, quando este é feito com o espírito apropriado, que os adultos têm a oportunidade de descobrir os interesses especiais de cada criança: a forma como pensa e raciocina, com quem gosta de brincar, como utiliza aquilo que sabe para resolver problemas”. (Hohmann e Weikart 2011, p. 299)

Enquanto jogam, as crianças desenvolvem conversas espontâneas que promovem a interação e o diálogo com o adulto. Da mesma forma Papalia, Olds e Feldman (2001) salientam que “o modo como as crianças se relacionam com as figuras que lhes prestam cuidados podem influenciar fortemente o seu comportamento com os pares”. (p.272) Esta dinâmica permite ao adulto conhecê-las melhor e gerar assim uma relação de maior proximidade, porque “por vezes as crianças convidam os adultos a juntarem-se à sua brincadeira, outras vezes são os adultos quem toma a iniciativa”. (p.272) E “é interessante que quanto mais os adultos tomam a iniciativa de se juntarem à brincadeira das crianças de uma forma respeitadora, mais as crianças estão aptas a convidá-los” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 317). Concluimos então que grande parte das crianças, é sensível a esta presença, e muitas vezes não se mostra “feliz” por ela, mas é nesta altura que devemos perceber que, naquele momento a criança se sente segura ao brincar com os seus pares, e é importante também para o educador perceber que tem de esperar que a criança lhe peça ajuda.

Deve ser dado às crianças a oportunidade de brincarem livremente e de se envolverem “em brincadeira exploratória- experiências lúdicas simples, repetitivas, nas quais elas exploram as propriedades e funções dos materiais e dos instrumentos, não com o objetivo de construir alguma coisa, mas apenas pelo prazer de “mexer” (Hohmann e

Weikart, 2011, p. 87 e 88). Só desta forma é que as crianças têm um papel ativo na descoberta do mundo que as rodeia, e de si próprias, sendo a partir da interação que a criança estabelece com os objetos e pessoas que começa a estruturar o seu próprio conhecimento do mundo. Por isso cabe ao educador colocar ao dispor da criança objetos de apoio “por forma a assegurar que há oportunidades suficientes para que as crianças realizem escolhas e manipulem materiais – aspectos básicos do processo de aprendizagem activa” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 41).

Desta forma, o educador deve promover condições favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao “encorajar as crianças a descobrir, usar e devolver as coisas por elas próprias, os educadores promovem a independência, competência, e sucesso das crianças.” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 181). O seu papel principal é ajudar a criança a ser autónoma, a desenvolver a capacidade de se exprimir, entre outros valores e princípios, de modo a levá-la a ter um papel ativo na construção do seu desenvolvimento. Para isso é necessário que esteja atento às necessidades e às características individuais de cada criança porque cada criança é única e cada uma aprende a um ritmo diferente. Cordeiro, (2008) salienta a importância de tal afirmação pois “é necessário respeitar a vontade de brincar com outros ou brincar a sós, e promover essas duas vertentes, respeitando as características da personalidade da criança”. (p.329) Este conhecimento individual é fundamental para que o educador consiga selecionar objetivos, delinear estratégias e recorrer aos recursos didáticos mais adequados no progresso de cada criança tal como referem Hohmann e Weikart (2011) “a maioria dos educadores e dos adultos que tratam de crianças acreditam que cada criança é única e, consequentemente, esforçam-se por individualizar a sua abordagem de ensino” (p.83) proporcionando, desta forma, um ambiente em que a criança se senta acolhida e valorizada.

É importante que o educador se consciencialize que o jogo assume, assim, enorme importância e por isso, deve utilizá-lo como um recurso pedagógico desde cedo porque “o jogo é uma função essencial na vida da criança: o seu desenvolvimento motor, físico, emocional, afectivo, e psíquico encontra pela via do jogo o seu principal suporte” (Moreira, 1999 p. 50).

É fácil apercebermo-nos que a criança aprende com muito mais prazer enquanto brinca/joga do que quando lhe são incutidas atividades sem qualquer caráter lúdico. “Saber compreender, saber acompanhar o desenvolvimento da criança é fácil e

necessário. É preciso informação para adequar a nossa atitude às necessidades da criança” (Moreira, 1999, p. 290), por isso, se torna tão importante que o educador esteja sempre atento às necessidades das crianças e tenha consciência que o jogo é um recurso lúdico que deve recorrer durante o processo de ensino-aprendizagem tal como refere Spodek (2010) “em virtude de o jogo incentivar o desenvolvimento das crianças, os educadores procuram actualmente maneiras de promover o jogo nos contextos educativos”. (p.687) Neste sentido, o jogo tem como principal função promover o desenvolvimento da criança e tem a vantagem de ser trabalhado em ambas as vertentes, educativa e lúdica.

O professor deve desenvolver e enriquecer as suas intervenções através de atividades que incentivem a curiosidade da criança e que a ajudem a explorar certos materiais. Este deve ainda estimular a criança a propor brincadeiras que realizam no seu ambiente familiar, para que desta forma consiga estabelecer uma ligação com o meio familiar da criança.

A intervenção do educador pode conduzir as crianças a elaborarem situações de jogo e desta forma, perceber quais os interesses das mesmas, pois estas irão desencadear ações e desempenhar diferentes papéis, podendo assim, chegar a dramatizações mais elaboradas, como por exemplo a dramatização de uma história, “ (...) dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal.”, (ME, 2009, pág. 60).

Ao longo da intervenção em creche, tentei dramatizar uma história conhecida pelas crianças, mas tal não aconteceu, e em contexto jardim-de-infância consegui realizá-lo através da dramatização da história que elaborámos no âmbito do projeto “os animais selvagens”.

2.2 O brincar entre pais e filhos

A família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. Como em qualquer outra temática, os pais têm um papel bastante importante no que respeita a brincar com os seus filhos ou a proporcionar estes momentos aos mesmos.

No entanto, é relativamente à educação com o qual mais se preocupam, e tal como já foi referido ao longo deste capítulo, por se preocuparem em demasia com o facto de

“aquele menino está mais desenvolvido do que o meu filho”, ou que “o meu filho tem de aprender a ler e a escrever o mais rápido possível.” Quando os pais brincam com os seus filhos, podem ensiná-los a perder os seus medos, e a lidar com determinados problemas, tendo em conta que, com o facto de os pais brincarem com os seus filhos, tronam-na numa criança muito mais confiante e segura pois esta tem a pessoa que mais ama do seu lado.

Compreendo que por vezes, seja complicado, com a excessiva carga horária (de pais e filhos), quando regressam a casa, depois de um longo dia de trabalho/escola e com mais umas tarefas pela frente (domésticas), ainda “perderem” tempo a brincar com o seu filho, pois é mais fácil que os deixem ir assistir desenhos animados, mas não nos guemos pelo facilitismo, e sim pelo prazer que é brincar com as nossas crianças.

Como já foi abordado anteriormente, os pais tem um papel fundamental nesta temática, pois, Carneiro e Dodge (2007, citado por Silva e Santos, 2009):

“Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência.” (p.33)

O brincar pode ser assim, importante para que os pais criem um “reserva” de sentimentos que auxiliem na resolução de conflitos, ou apenas para fortalecer as relações entre os intervenientes, criando fortes laços afetivos.

Neto, professor da FMH, afirma em o *observador* (2015) que “Podemos ter muito amor aos nossos filhos, muita amizade pelos nossos filhos, mas o melhor amor que podemos ter por eles é dar-lhes autonomia” e não poderia estar mais de acordo, pois se os pais lhes derem autonomia as crianças sentem-se felizes.

Mediante esta minha intenção de querer saber mais acerca da postura dos pais relativamente a esta temática, na realização das entrevistas (apêndice 2), inicialmente os pais confessam ter pouco tempo para brincar com os filhos, mas que mesmo tendo pouco, tentam sempre disponibilizar um pouco para brincar. Este aspeto também pode ocorrer com esta frequência, devido ao extrato social no qual as crianças se inserem. Todos os

pais referem que é importante que as crianças brinquem, pois desenvolvem “capacidades ao nível cognitivo, físico e criativo, que desenvolvem também as competências sociais e reforçam a sua individualidade.” Um dos inquiridos refere que quando brinca com o seu filho, consegue perceber através dessas mesmas brincadeiras como ele se sente relativamente a diversas situações, onde o ato de brincar deixa a criança feliz. É ainda de referir que um dos pais também salienta a importância da brincadeira ser, muitas vezes, partilhada com os pais, pois é uma excelente forma de aprendizagem a todos os campos.

Capítulo II- Metodologia

3. Dimensão Investigativa da PES

3.1 Breve contextualização

Segundo Alarcão (2000), depois de Stenhouse, nos anos 60 ter ligado a designação de professor-investigador, como alguém inovador, autodirigido e observador participante, John Dewery, considera os professores como estudantes do ensino. Não poderia estar mais de acordo, pois enquanto futura educadora, tenho plena noção de que estou em constante aprendizagem, e que não há melhor maneira de aprender, se não na sua prática. Enquanto educadora, sei que devo intervir de forma global, não passando apenas pela organização do espaço, tempo, ambiente, ou ainda nas propostas de atividades direcionadas para o grupo, mas também, pela investigação, que tem ao longo dos tempos ganhado tanta “força”. De dia para dia, é mais importante que o educador procure respostas às suas perguntas, mas que as procure por si, investigando, batalhando, sempre ao encontro da sua necessidade e da do grupo.

Segundo Alarcão “ser professor-investigador, é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (2000, p.6). E por essa afirmação a nossa profissão implica uma postura de questionamento e de reflexão, acerca da ação educativa, que contribui para o nosso desenvolvimento profissional enquanto professores. Alarcão afirma ainda que é muito mais do que isso, é preciso “ser capaz de organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (2000, p.6) É então, de extrema importância que haja sempre questionamento da nossa parte, implicando reflexão, para que nos tornemos melhores profissionais e que cresçamos enquanto tal. O desenvolvimento profissional e institucional pressupõe, tal como referido, qualidade de educação e inovação. (Alarcão, 2000, p.6)

As investigações assumem particular pertinência na prática educativa dos educadores de infância. Ponte, que justifica e atribui sentido à contante pesquisa que deve ser realizada pelos educadores no âmbito da sua intervenção pedagógica, adotando o perfil de professor-investigador: “para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática”; “como modo privilegiado de desenvolvimento

profissional e organizacional”; “para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional”; “como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos, ou seja, os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidades de problematização e investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais”. (Ponte, 2002, p.3)

No primeiro semestre foi desenvolvida uma investigação em cada contexto, e no segundo semestre dei continuidade à investigação que tinha iniciado anteriormente. No contexto de creche, o objetivo era melhorar o ambiente educativo, mais propriamente a área do faz-de-conta. Já no contexto de jardim-de-infância, o objetivo era de apropriar-me do modelo do MEM, e ainda também, da melhoria do espaço e materiais. Estas obedeceram a uma mesma metodologia, apenas mudando a forma de investigação, pois penso que tenha sido mais rígida e mais exigente comigo própria, tentando procurar sempre forma de esclarecer as minhas dúvidas. Esta metodologia contempla quatro momentos principais, tal como afirma Ponte: “formulação do problema ou das questões do estudo”; “recolha de elementos que permitam responder a esse problema”; “a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões”; “divulgação dos resultados e conclusões obtidas”. (2002, p12)

No decorrer da minha prática, investiguei acerca da qualidade do ambiente educativo (área do faz-de-conta), tentando responder à mesma, tentando enriquecer o ambiente, e também a apropriação do modelo do movimento da escola moderna através do perfil de utilização do modelo em questão, e com este, ia tentando também responder ao mesmo de forma a tentar apropriar-me deste da melhor forma.

Para além disto, a minha investigação-ação foi ao encontro da exploração da área do faz-de-conta, e do significado que as crianças e os pais atribuem ao ato de brincar e ao brinquedo. A seleção destes problemas derivou do interesse pessoal pela temática em questão, e no caso do projeto do jardim-de-infância, pela apropriação do modelo do movimento da escola moderna visto este ser um modelo que me desperta imenso interesse.

A investigação desenvolvida implicou a utilização de processos investigativos, nomeadamente recolha e análise de dados. Os problemas foram tentados resolver ao longo de todo o ano, existindo aspectos que apenas foram resolvidos no final da prática.

O presente capítulo encontra-se dividido em vários pontos, sendo que o primeiro se destina à identificação dos problemas (no contexto de creche e de Jardim-de-infância), e da metodologia. Esta última será dividida em quatro subpontos, que serão os instrumentos utilizados, a procura, recolha e análise de dados, a identificação das ações e ainda o balanço do trabalho realizado.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva ao longo do meu percurso foi uma ferramenta bastante importante enquanto futura educadora, pois pressupõe de uma observação e análise que é fundamental para a investigação decorrer. Estas permitiram-me refletir também acerca da minha ação enquanto futura educadora nos contextos onde intervim, onde foi constante a reflexão, a observação, o questionamento acerca do que ia acontecendo e até da minha prática, e penso que desta forma, estou a construir a minha identidade enquanto educadora.

3.2 Identificação do Problema (contexto de creche e jardim-de-infância) e objetivos

A problemática identificada refere-se à importância que o brincar tem na infância e como ela se desenvolve no contexto de creche e jardim-de-infância e como já referi, o levantamento do problema, partiu do interesse pessoal e por experiências vivenciadas com a temática em questão, e por isso penso que seja tão importante, em qualquer idade, brincar, que além de ser um dos direitos das crianças, desenvolve-a em vários aspectos: social, cognitivo, pessoal e motor. Segundo Cordeiro “(...) brincar é assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado, só ou com outros meninos, que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas.” (2012, p.329) Foi a partir desta afirmação, que tentei propor atividades que promovessem a brincadeira, e a partir dela também que percebi, com o decorrer do tempo, que a brincadeira espontânea tem uma maior importância e significado para as crianças.

Com isto, considero de extrema importância o facto de terem sido averiguadas as competências sociais das crianças (a nível da expressão dramática), a qualidade do ambiente educativo (áreas), bem como o envolvimento dos adultos presentes na sala e na proposta de atividades promotoras de competências nesta temática, para a qual utilizei instrumentos de recolha de dados.

A utilização de diferentes instrumentos e conceitos, permitiram o desenvolvimento de todo um processo investigativo que decorreu ao longo da PES. Para esta investigação defini inicialmente alguns objetivos:

- Perceber como o educador apoia as crianças nestes momentos;
- Perceber qual a importância que as crianças atribuem ao brinquedo;
- Perceber como as crianças aprendem/evoluem ao brincar;
- Promover a dinamização de áreas já existentes, propondo novos desafios e descobertas e adequar a organização dos espaços e materiais às necessidades das crianças;
- Potenciar propostas de expressão dramática que impliquem a interação criança-criança, e que promovam a cooperação e socialização;
- Envolver as famílias, percebendo qual a importância que estas atribuem ao brincar, e a forma como apoiam as crianças;

3.3 Instrumentos e processos de recolha e análise de dados

Para dar resposta aos objetivos levantados no início da investigação, realizei uma análise às reflexões contidas no caderno de formação, ao qual fui, progressivamente, dando uma maior relevância, pois este é bastante importante para que possamos planificar de acordo com o que estamos a investigar, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, tal como Máximo-Esteves (2008) “O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo, provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo.”, (p. 85).

As reflexões, elaboradas a partir das notas de campo, permitiram-me perceber a forma como intervim e o que poderia vir a melhorar, e a partir das mesmas, com o tempo, comecei a perceber quais os interesses que as crianças tinham em relação a determinada situação. Em algumas reflexões, consegui projetar a minha ação para o futuro.

Foi elaborada também, uma avaliação no que refere ao ambiente educativo para que se pudesse perceber, quais as melhorias a serem efetuadas.

A Infant/toddler Environment Rating Scale, denominada ITERS (anexo B) é uma escala de avaliação da qualidade ao nível dos cuidados básicos, para as crianças até aos 30 meses de idade. A Early Childhood Environment Rating Scale-Revised, denominada

ECERS-R (anexo A) é uma escala de avaliação da qualidade do ambiente educativo, para crianças dos 2 anos aos 6 anos. A ECERS-R é então uma revisão da ECERS, que segundo os seus autores Clifford, Cryer e Harms (2008) teve a intenção de manter o que é a ECERS desde 1980, mas também inovar para expandir este instrumento. Ambas as escalas atribuem um determinado valor entre 1 e 7 em cada uma das componentes.

Estas escalas (ITERS e ECERS-R) são escalas que são preenchidas no âmbito, neste caso, de uma investigação-ação, com base na observação real, com o objetivo da melhoria do ambiente educativo. Na escala de avaliação da ITERS, foi avaliada a sub-escala que diz respeito às atividades de aprendizagem (jogo do faz-de-conta e interações com pares). Na avaliação da escala da ECERS-R, foram avaliadas a sub-escalas que dizem respeito às atividades criativas (jogo dramático) e ao desenvolvimento social (jogo livre e qualidade da interação).

Com o preenchimento destas escalas, foi-me possível averiguar que propostas deveria desenvolver e implementar medidas para enriquecer os espaços e materiais em ambos os contextos.

O preenchimento das mesmas foi realizado uma única vez com as educadoras no dia 16 de Janeiro, não voltando a ser preenchido uma vez que me propus a enriquece-lo, tentando desta forma aproximar-me o mais possível do valor seguinte (excelente).

É importante salientar que o preenchimento das escalas (ECERS e ITERS) ocorreu em parceria com as educadoras de ambos os contextos, onde mais uma vez, foi imprescindível o uso da observação, e reflexão conjunta. No próximo ponto, encontram-se as análises dos instrumentos referidos anteriormente, que se encontram preenchidos nos anexos.

Por último, foram ainda realizadas entrevistas a crianças, educadoras e pais, para as quais recorri à realização de um guião e posterior análise (apêndices) com o objetivo de perceber qual a importância que atribuem à temática em questão.

Recolha e Análise de dados

CRECHE- (ITERS)

A análise dos dados referentes à escala ITERS foi feita com o preenchimento de uma grelha que consta nos Anexos A.

Tendo em conta que me propus a melhorar o ambiente educativo, tentei aproximar-me o quanto possível do nível excelente, na medida em que na primeira sub-

escala, no item do Jogo do faz-de-conta, que se encontrava no nível “MUITO BOM”, introduzi materiais que as crianças pudessem usar tanto no interior, como no exterior. Apesar de não ter conseguido colocar os materiais em caixas separadas, como o exemplo dos pratos de brincar, ensinei às crianças que cada prateleira do armário existente na área, era para um determinado material, e tentei ainda colocar a roupa colocada em cabides e numa espécie de bengaleiro, mas como não me foi possível, acabaram por ficar num cesto próprio para tal. Tentei também, sempre que possível interagir com as crianças, na brincadeira, brincando com as mesmas, e tal como refere no caderno de formação:

“O G. (3), chegou ao pé de mim com uma cenoura e disse “bebe a água” e eu disse “mas isto é uma cenoura” e ele respondeu “mas é a fingir”, e neste momento eu percebi que o G. já sabe fazer essa distinção, enquanto algumas não sabem, e quando não há nenhuma colher, apenas se justificam como não haver esse material, apenas substituindo esta por outro objeto. Nesta brincadeira, comecei por as tentar aproximar o máximo da realidade e de ações que estas fazem, como por exemplo na hora de almoço quando dizem que a sopa está quente, e assim fiz, disse que a sopa estava quente e aproveitei por perguntar o que é que fazíamos quando isto acontecia, e eles disseram “mexemos e sopramos”, enquanto faziam o gesto de mexer a sopa”. (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de Fevereiro de 2015)

Desta forma, julgo ter passado a ocupar então o nível EXCELENTE apesar de não conter as caixas de separação de material que já expliquei anteriormente.

Relativamente ao segundo item analisado, interação com pares, que tinha sido classificado como MUITO BOM, os conflitos diminuíram, e tentei sempre reforçar as interações pessoais positivas, elogiando as crianças sempre que estas conseguiam ultrapassar um obstáculo, ajudando também desta forma a fazer com que o grupo se apercebesse da partilha, de esperar a sua vez para falar, e para tal implementei o mapa de regras da sala, que ia muito ao encontro destes aspectos referidos (aspeto ao qual a educadora deu continuidade). Desta forma, julgo ter passado então a ocupar o nível EXCELENTE também neste item.

Jardim de Infância (ECERS)

A análise dos dados referentes à escala ITERS foi feita com o preenchimento de uma grelha que consta nos Anexos B.

Na primeira sub-escala, atividades criativas, referente ao Item Jogo Dramático, que na primeira recolha tinha sido classificado como no nível 6, pois as histórias não eram utilizadas como ponto de partida para a expressão dramática, no último semestre, consegui promover uma atividade (comunicação do nosso projeto), que consistia em criar uma história, e partir da mesma elaborar uma pequena peça de teatro para apresentar a uma das salas. Desta forma, consegui passar no nível 6 ao nível 7, partindo do princípio que esta dramatização de uma história elaborada pelo grupo irá dar origem a outras dramatizações.

No que diz respeito à segunda sub-escala, ao item do Jogo livre, também este tinha sido classificado como nível 6, pois os brinquedos, jogos e equipamentos providenciados para o jogo livre são amplos e variados. A supervisão do adulto é fornecida regularmente. O jogo livre está previsto para várias alturas ao longo do dia, podendo ou não estar planificadas. Com isto, introduzi materiais que as crianças podem utilizar tanto no exterior como no interior, e no interior da sala existiram materiais que foram sendo introduzidos gradualmente. Desta forma, também passou para o nível 7.

Relativamente ao terceiro Item, qualidade da interação, esta já se encontrava no nível 7, e desta forma tentei continuar com o trabalho que já estava a ser realizado neste âmbito, pois existiam momentos calorosos, tendo uma atitude preventiva no que respeita à resolução de conflitos e problemas, pois tentei sempre que as crianças não entrassem em conflito, quando por exemplo, se já sei que duas crianças costumam ter problemas em interagir uma com a outra numa determinada área, tento saber o porquê, e caso alguma delas tenha alguma dificuldade em alguma área, promovo a cooperação entre as duas, para que quando fossem interagir diretamente uma com a outra, possam não existir conflitos.

Análise das entrevistas

Foram realizadas três tipos de entrevistas diferentes, uma a educadoras, outra a pais e ainda a algumas crianças, com objetivos e guiões também diferentes. A entrevista é um instrumento em que são inquiridos certos indivíduos, neste caso, as educadoras, os pais e as crianças de forma a, posteriormente interpretar os discursos e analisá-los, (Ghiglione, 1997).

- Educadoras

A análise dos dados referentes às entrevistas das educadoras foi elaborada com base na entrevista que consta no apêndice 1.

Relativamente à primeira questão “o que se significa para si brincadeira livre?”, que tinha como objetivo compreender qual o significado que a educadora atribui à brincadeira, e o que considera como tal, ambas as educadoras deram ênfase à importância do brincar enquanto promotor do desenvolvimento das crianças. A educadora L. realçou ainda a relevância da mesma nesta etapa da vida das crianças, pois “ajuda na construção da identidade, na formação de indivíduos, na capacidade de se comunicar com o outro, havendo a possibilidade e reproduzindo o seu quotidiano e caracterizando o processo de aprendizagem”. A educadora I. referiu que é na brincadeira livre que as crianças se apropriam do espaço e do tempo que as rodeiam e que por vezes organizam de forma espontânea. Referiu ainda que é nestes momentos que as crianças recriam algumas experiências da sua vivência e de outras que fazem parte de um jogo simbólico que vai contruindo no seu imaginário. Pelo que observei em ambas as valências percebi que é quando as crianças estão em exploração livre das diferentes áreas da sala, que recriam papéis, copiam modelos consoante as suas vivências, e desta forma, acabam por transmitir conhecimentos uns aos outros.

Na segunda questão “Considera importante que as crianças brinquem? Porquê?”, a educadora I. refere que considera que brincar seja a essência de toda a aprendizagem, algo que “é inerente à construção de uma personalidade”, levando à experimentação direta de variadíssimas vivências que ajudam e sustentam a construção do “EU”. Já a educadora L., refere que considera de extrema importância que as crianças brinquem e que aprendam a brincar, sendo através desta que descobrem o mundo em que se inserem, em contexto social. Uma vez que é através da brincadeira que as crianças se começam a apropriar dos aspectos sociais, de partilhar, onde inicialmente começam por brincar sozinhas, numa descoberta do “EU”, e numa segunda fase, já procuram parceiros para poderem brincar e partilhar as vivências e experiências do quotidiano, considero de extrema importância que as crianças brinquem.

No que refere à terceira questão “De que forma considera que o brincar tem impacto no desenvolvimento das crianças?” com o objetivo de perceber qual a importância que as educadoras atribuem ao brincar como promotor de aprendizagens, a

educadora I. considera que “o brincar leva a criança a estruturar, planificar e organizar uma sequência de acontecimentos que ocorrem num determinado local, com um tempo apropriado e por vezes com intervenientes específicos.” Refere ainda a importância que o ato de brincar tem para a estruturação do pensamento das crianças e que muitas vezes as mesmas aprendem a partilhar experiências e a enriquecer-se com essa partilha. A educadora L. vai um pouco mais além, e afirma que o brincar é uma das formas mais comuns do comportamento da criança, e que “atualmente se verifica uma maior preocupação com a formação das crianças: tanto pais, como educadores, procuram a melhor forma de as tornarem responsáveis, equilibradas, contudo, não é raro esquecerem-se que o brincar pode ser uma "ferramenta", por excelência, para que a criança desenvolva essas qualidades”. Refere ainda que o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, onde é através do mesmo que a criança pode desenvolver importantes capacidades como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e questionando as regras e os papéis sociais. Refere ainda que “através da brincadeira, as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação, expressando desta forma o que teriam dificuldades em realizar através do uso das palavras”. Considero que o brincar seja uma importante ferramenta para a construção, não só da identidade individual da criança, mas também a nível social, na medida em que aprende a interagir com os outros.

No que refere à quarta questão, “Com quem brincam as crianças? (Sozinhas? Em grupo? Interagem com os adultos da sala?) ” que tinha como objetivo perceber se as educadoras têm a percepção se as crianças costumam brincar sozinhas ou em grupo e quais os tipos de interações que estabelecem. A educadora I. refere que muitas das crianças gostam de brincar sozinhas e que outras solicitam a presença de outras crianças. Refere ainda que se nota uma grande diferença entre as áreas do faz-de-conta e as áreas de pesquisa ou construção, na medida em que as primeiras são mais procuradas a nível de grande grupo, e as segundas a nível mais individual. Refere ainda que algumas crianças solicitam a presença do adulto na brincadeira. A educadora L. refere que a partir dos 2 anos de idade, a maioria das crianças já procura os seus pares e começa a partilhar brinquedos, apesar de em alguns casos continuarem a existir conflitos neste sentido. Cada criança tem a sua personalidade, e por isso mesmo são mais reservadas, de forma que preferem brincar sozinhas, podendo desta forma expressar-se uma maneira mais solta e

livre. Refere ainda que por norma, todas as crianças interagem com os adultos da sala, pedindo que os adultos lhes deem algumas dicas e conselhos para conduzirem a brincadeira. Ao longo da minha prática, tanto num contexto como outro, tive oportunidade de observar que a maioria das crianças prefere brincar com os seus pares, e já os tem muito bem estabelecidos e construídos, na medida em que muitas vezes ouvia as crianças a dizer “hoje és tu a senhora da loja que eu fui ontem”, e desta forma percebi que as crianças formam “grupos” para brincarem e vão trocando os papéis, mostrando muitas vezes o conhecimento que já tem da realidade. Observei também que algumas crianças queriam muitas vezes a presença do adulto, e tal como refere no caderno de formação:

“ (...) Depois de uma análise às minhas notas de campo, percebi que as crianças se interessam muito pelo ato de brincar, e que me procuraram muito para tal, e que por exemplo, o G me procurou para brincar com ele às mães e aos pais dizendo que eu era a mãe, e que ele era o pai, onde eu lhe disse qual a diferença entre rapazes e raparigas, pois este até então não sabia, e nos outros dias após termos brincado com o bonecos, eu referi-me ao boneco como “a criança” e ele perguntou-me “qual criança?” E eu respondi “a bebé que tens ao colo G.!” (...) ”. (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de Fevereiro de 2015)

No que respeita à quinta pergunta, “Costuma interagir com as crianças enquanto estas brincam? De que forma? Em que situações? Como intervém?, que tinha como objetivo perceber se as educadoras interagiam com as crianças enquanto estas brincavam, e em que situações o faziam, A educadora I. refere que não consegue interagir as vezes que gostaria, mas que sempre que pode gosta de brincar e de participar nos jogos de faz de conta, nas construções em 3D incentivando muitas vezes as crianças para apresentarem as mesmas no momento das comunicações. Já a educadora L., refere que costuma interagir com as crianças enquanto elas se encontram nas brincadeiras livres pelas várias áreas da sala. Refere ainda que esta interação deve ser feita de forma natural e espontânea e tentar ir ao encontro das perspetivas das crianças para a condução da brincadeira. Afirma ainda que se deve interagir em todas as situações com as crianças, pois por vezes durante as brincadeiras surgem episódios de conflitos entre as mesmas e tem como principal objetivo intervir de imediato e realizar um diálogo que resolva estas situações. A minha opinião também caminha na mesma direção que a das educadoras na medida em que tento

interagir nas brincadeiras das crianças, enquanto estas se encontram a brincar, principalmente na área do faz de conta, onde muitas vezes acabamos por “passar” para outra área, como vem referido no caderno de formação:

“ (...) Consoante as necessidades que as crianças mostraram no momento de brincadeira livre, disseram que iam às compras, e que para tal tinham de escrever a lista das compras, e as crianças realizaram alguns grafismos (que representavam ovos, manteigas, cereais, etc.) ” (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 16 a 20 de Março de 2015),

E por exemplo neste dia acabámos por integrar a área da expressão e comunicação da área do faz de conta porque as crianças despertaram esse interesse, o interesse de escrever as compras que necessitavam de fazer, e é nestas alturas que é crucial que o adulto intervenha, na medida que se apercebe dos interesses das mesmas, podendo aprofundar mais tarde estes mesmos interesses, e foi nisso que se baseou a minha prática: ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Relativamente à sexta pergunta “quais as suas brincadeiras preferidas/ mais frequentes? (temas) ”, a educadora I. referencia que as crianças gostam muito de brincar aos cozinheiros, aos pais e aos filhos e ainda às quintas e às touradas. A educadora L., refere que o grupo de crianças da creche mostra preferência pela área do faz de conta e que gostam muito de imitar situações do quotidiano através de vários objetos e adereços que estas áreas oferecem. Demonstram ainda preferência por brincar aos pais e aos filhos, fazem festas de aniversário, dão comida aos filhos, vão ao cabeleireiro, etc. Tal como as educadoras, percebi que as crianças demonstravam interesse pela representação, isto é, gostam de representar aquilo que conhecem, de assumir os diferentes papéis com os quais se deparam.

Em relação à sétima pergunta, “com que frequência é que as crianças brincam?”, a educadora Isabel refere que brincam livremente na parte da manhã e na parte da tarde, “intercalando com algumas atividades mais dirigidas ou com áreas que necessitam de mais concentração”. Já a educadora L. refere que as crianças brincam diariamente, “todos os dias de manhã e à tarde dirigem-se para as várias áreas da sala e vai havendo um sistema de rotatividade entre a brincadeira e as atividades dirigidas.” Ao longo da minha prática pude constatar que as crianças têm dois períodos específicos para tal, e depois

podem ter ainda períodos onde são planificadas atividades que são mais dirigidas mas que podem, tal como a educadora I. referiu, ser intercaladas.

Relativamente à oitava pergunta, “Considera que os espaços oferecidos às crianças para o efeito são os adequados? Quais são esses espaços?” a fim de perceber se as educadoras consideram os espaços oferecidos às crianças para brincar adequados, A educadora I. refere que os espaços da sala são estruturados para brincar, tendo o material necessário e estão organizados para que consigam recrutar as suas brincadeiras. Já o espaço exterior necessita de melhorias para que a brincadeira seja mais estruturada e com mais recursos. A educadora L. afirma que todos os espaços e os materiais existentes são adequados para o desenvolvimento de qualquer criança. Estes espaços são a área do faz de conta, área da garagem, da biblioteca e a dos jogos e construções. Na minha opinião, considero que apenas a nível exterior é que as infraestruturas deveriam ser melhoradas, e foi nesse sentido que tentei ir ao encontro, pois tentei colocar uma caixa de areia no exterior para que as crianças pudessem explorar e brincar na mesma, mas tal não me foi autorizado, pois o pátio não era utilizado apenas pelas crianças de pré-escolar, mas também pelas de primeiro ciclo.

No que refere à nona pergunta, “qual o seu papel face às brincadeiras das crianças?”, perceber qual o papel que as educadoras assumem mediante a brincadeira, a educadora I. afirma que, enquanto educadora, cabe-lhe a ela enriquecer as brincadeiras, tornando-as possíveis. Afirma ainda que assume um papel ativo e participante nas brincadeiras mostrando-lhes novas possibilidades de brincar e capta muitas vezes propostas que os levam em conjunto a enriquecer áreas e consequentemente o “BRINCAR”. Já a educadora L., refere que o seu papel é de incentivar as crianças a partilharem os brinquedos, devido à faixa etária em questão, onde são habituais estes episódios conflituosos por causa dos brinquedos. Refere ainda que deve existir diálogo para que as crianças começem a interiorizar e a entender a importância de partilhar os brinquedos nas brincadeiras. Ao longo da minha prática, fui ao encontro das opiniões/atitudes das educadoras, uma vez que em contexto de jardim-de-infância tentei sempre participar nas brincadeiras das crianças de forma a perceber quais os seus interesses e necessidades nesta área, tal como como vem referido no caderno de formação:

“Esta manhã, ficou marcada pela visita à lavandaria, com o objetivo de as crianças se apropriarem do que se pode colocar ou não na máquina de lavar a roupa, (...). Com esta visita, as crianças além de perceberem as finalidades de

uma máquina, também conheceram outras partes da instituição, e ainda aproveitámos para ir ao bar, e observar mais uma vez como os clientes faziam para pedir e pagar alguma coisa. Na visita à lavandaria, a senhora responsável pela mesma, mostrou-nos o sítio onde se estendia a roupa, onde se lavava e ainda onde se passava a roupa. Explicou-lhes também que para colocar a máquina a lavar, é necessário que se coloque detergente na máquina, e mostrou-lhes.” (Pereira. J., Produção Pessoal, semana de 20 a 24 de Abril de 2015)

E depois desta visita, as crianças começaram a utilizar a máquina de lavar a roupa para as suas finalidades, e ainda se lembravam que para a pôr a lavar precisavam de detergente e mostravam interesse por colocar a roupa a secar no estendal que existia na sala, e muitas vezes não era utilizado. No contexto de creche, também me apercebi que as crianças entravam em muitos conflitos pelo facto de não quererem partilhar os brinquedos, e ainda porque estavam demasiadas crianças numa determinada área.

No que diz respeito à décima pergunta, “de que forma potencia as brincadeiras livres das crianças, e as aproveita para momentos de aprendizagem?” A educadora I. refere que por vezes, durante o período das comunicações as crianças falam das suas brincadeiras e daquilo que aprenderam com elas. Nesses momentos, as crianças partilham as suas experiências e refletem sobre as mesmas, para além de surgirem temas para pequenas pesquisas ou projetos, são grandes momentos de aprendizagem. A educadora L. começa por afirmar que “o brincar potencia o desenvolvimento, já que as crianças aprendem a conhecer, aprendem a fazer, aprendem a conviver, e sobretudo, aprendem a ser.” Afirma ainda que para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança, e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção, e refere que são nestes momentos que se estimula a aprendizagem em todos os domínios. A meu ver, ambas as educadoras estão corretas, pois foi em alguns momentos de comunicação que surgiu o tema do projeto pois as crianças mostraram interesse e necessidade em aprender mais acerca dos animais pelos quais demonstraram curiosidade. Já no contexto de creche, também fui ao encontro da prática da educadora e da pedagogia adotada, que estava mais relacionada com a abordagem High-scope (abordagem pela ação), onde as crianças aprendem ao fazer.

No que respeita à décima primeira pergunta, “de que modo é que os espaços e os materiais influenciam o tipo de brincadeiras das crianças e a sua complexidade? Que tipo de preocupações tem em relação ao espaço e materiais?” A educadora I. afirma que o

espaço disponível para brincar influencia toda a dinâmica do faz de conta ou da brincadeira. Refere ainda que devem existir materiais apelativos e o mais reais possível, pois a “brincadeira” é o retrato da realidade. A educadora L. salienta a importância da organização da sala, uma vez que esta deve estar organizada pelas várias áreas existentes, para que as crianças ao brincar nestes espaços se sintam confortáveis e lhes sejam proporcionados momentos agradáveis de saber e aprendizagem. Refere ainda que os materiais também são bastante importantes, pois devem ser adequados à faixa etária com a qual se trabalha para que lhes possa ser oferecido bem-estar e segurança. Não podia estar mais de acordo com ambas as educadoras, pois ambas referem a importância da organização do espaço e materiais, e por isso mesmo, alterei a disposição de algumas áreas de ambas as salas, e por isso mesmo, resolvi avaliar a qualidade do ambiente educativo, utilizando as escalas da ECERS e da ITERS. Esta avaliação permitiu-me enriquecer as diferentes áreas da sala com materiais, como por exemplo adereços, vestuário, e com alguns jogos elaborados por mim que estabelecessem ligação entre a expressão dramática e as área de expressão e comunicação, como foi o exemplo da caixa de areia que levei para a sala de jardim-de-infância, juntamente com as letras e os jogos de matemática que permitiam que as crianças brincassem e aprendessem.

Por fim, no que refere à última questão “qual a ligação entre a atividade de brincar e aprendizagem?” a educadora I. refere que “ambas fazem parte de uma aprendizagem global que deve estar em sintonia e articulação constante. Atividades dirigidas por vezes, têm inicio e são conduzidas através do "BRINCAR." Refere também que considera que estas estejam ligadas, transformando-as num só, ou seja devem ser pensadas com elemento chave para o desenvolvimento da criança, nunca se separando uma da outra. A educadora L. refere

“A atividade do brincar é fundamental para compreender o universo lúdico, onde as crianças comunicam consigo mesmas e com o mundo, aceitam a existência dos outros, estabelecem relações sociais, constroem conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil” (entrevista, apêndice 1)

Refere ainda que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos influenciam no processo de socialização das crianças, e que desta forma a importância do brincar na vida do ser humano, está ligada às aprendizagens ao longo da vida de qualquer criança. E que é através da brincadeira que as crianças adquirem os conhecimentos básicos que lhes vão

proporcionando aprendizagens significantes e importantes de futuro. Na minha opinião, as crianças aprendem muito mais facilmente a brincar. Até porque, e como afirma Piaget “A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.” (Citado por Azevedo 2001, p.12) O que entendo que a prática pedagógica e a atividade lúdica tenham de caminhar lado a lado, para que as aprendizagens possam ter um significado para a criança.

- País

A análise dos dados referentes às entrevistas aos pais foi elaborada com base na entrevista que consta nos apêndices 2.

Relativamente à primeira questão “quando chega a casa brinca com o seu filho?” todos os pais inquiridos responderam que sim, mas existe um pai que refere que muitas vezes gostava de ter mais tempo para poder brincar com o filho. Achei esta afirmação bastante importante, pois nos tempos de hoje os pais estão muito sobrecarregados de trabalho, e têm pouco tempo que possam despender com os seus filhos, seja a brincar ou simplesmente para a passar o tempo com os filhos.

No que toca à segunda questão, “qual a brincadeira mais frequente?”, a maior parte dos pais refere que as crianças têm preferência pelos legos (construções), e pelos Playmobil. Alguns, referem ainda que as crianças mostram interesse em ajudar nas tarefas domésticas, como na preparação de refeições, o que se reflete no seu comportamento na sala, pois são crianças que se mostram sempre disponíveis e interessadas em ajudar os adultos. Julgo que esta característica é bastante importante em ter conta, pois desta forma as crianças estão a desenvolver o seu sentido de responsabilidade, e por sua vez, estão desde cedo a transformar-se em melhores cidadãos, pois desenvolvem-se pessoal e socialmente, indo ao encontro da área da formação pessoal e social, que tal como referem as OCEPE (1997), “é uma área integradora e que serve de suporte para todas as outras” (p.51).

Ainda relacionado com esta pergunta, alguns pais referem a preferência por tocar instrumentos musicais e cantar, por fazer pequenas peças de teatro depois da leitura de uma história, e ainda por imitar situações da vida real como a ida ao supermercado ou ao médico. Todos estes temas foram abordados durante a minha prática, pois sempre tive em atenção as necessidades e interesses das mesmas, e até acabámos por realizar um projeto acerca dos animais selvagens.

No que respeita à terceira pergunta “de que forma o apoia enquanto brincam? (assumem diferentes papéis, ele finge que cozinha para si, ou apenas se limita a fornecer-lhe os brinquedos que ele quer?) ”, tendo em conta que todos se envolvem nas brincadeiras das crianças, a maior parte dos pais afirma que assumem diferentes papéis, invertendo-os de vez em quando. Alguns pais referem ainda que os filhos gostam de liderar a brincadeira e escolher quem desempenha qual papel. Apesar de esta liderança ser positiva, pois permite-nos saber que a criança está a raciocinar para escolher quem desempenha qual papel recorrendo aos modelos que já conhece, também pode ser negativa, pois pode vir a causar alguns conflitos em contexto de sala, como pude presenciar ao longo da minha prática, pois como em casa, estão habituados a liderar a brincadeira e a escolher quem desempenha qual papel, na escola custam a aceitar a opinião dos colegas, mas este fator deve-se à faixa etária na qual se encontram, que corresponde ao estágio pré-operatório (2 a 6 anos), que segundo Piaget, é caracterizado pelo egocentrismo.

Relativamente à quarta questão “qual o brinquedo pelo qual o seu filho tem um “carinho especial”? Porque acha que ele tem essa estima por esse brinquedo”? Alguns pais referem que as crianças têm preferência por instrumentos musicais, porque os torna confiantes e felizes, e uma outra criança que mostra preferência pelos instrumentos musicais, a mãe afirma ainda que aquela criança quando se sente triste ou insegura que procura ainda o seu cão de peluche. Foram feitas ainda outras referências, como a construção de legos, puzzles e brincar com os Playmobil e ainda a preferência por animais, que permite o faz de conta. Ao longo da minha observação, fui observando todas estas preferências nestas crianças, e é ainda de referir o interesse que as crianças mostravam pela construção de instrumentos musicais com recurso a material reciclado.

Já na última pergunta “Acha que é importante que o seu filho brinque? porquê?”, todos os pais referem que sim, e a maioria dos mesmos, justifica-se dizendo que ao brincar as crianças desenvolvem capacidades ao nível cognitivo, físico e criativo, que desenvolvem também as competências sociais e reforçam a sua individualidade. Um dos inquiridos foi mais longe, e refere que quando o seu filho brinca, consegue perceber através dessas mesmas brincadeiras como ele se sente relativamente a diversas situações, onde o ato de brincar deixa a criança feliz. É ainda de referir que um dos pais também salienta a importância da brincadeira ser, muitas vezes, partilhada com os pais, pois é uma excelente forma de aprendizagem a todos os campos. Segundo Nicolau

“Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e desenvolvimento. E, o fundamental, a criança vai se socializando.” (1989, p78):

E não poderia estar mais de acordo, pois ao brincar a criança vai aprendendo a lidar com o outro, perdendo o egocentrismo que lhe é característico nesta faixa etária, e ainda aprende a aceitar a presença e opinião do outro. Com a realização destas entrevistas, pude perceber que apesar de a escola não dar tanta importância à temática em questão, os pais consideram-no importante e fazem questão de o praticarem com os seus filhos. Claro que tal aspeto também está relacionado com a disponibilidade que os pais têm por se tratar de população média-alta, pois se nos encontrasse com população de classe baixa, os resultados seriam totalmente diferentes, pois os pais teriam muito menos tempo para brincar com os filhos.

- Crianças

A análise dos dados referentes às entrevistas das crianças foi elaborada com base na entrevista que consta nos apêndices 3.

Em análise às entrevistas, pude constatar que consegui dar respostas aos objetivos previamente delineados. Inicialmente tinha delineado compreender se as crianças gostam de brincar. Ao longo das entrevistas, percebi que todas as crianças inquiridas se importam se brincam ou não, e muitas delas ao longo da minha intervenção, faziam referência ao facto de não terem brincado naquele dia, o que significa que consideram bastante importante brincar.

Tendo em conta o segundo objetivo delineado, compreender com quem é que as crianças gostam mais de brincar e o porquê desta preferência, estabelecendo uma ponte com as observações, de forma a perceber se as crianças dizem que gostam de brincar com a criança com a qual estão a brincar no momento, ou se fazem referência a uma outra com quem tenham maior afinidade. Percebi que apenas uma criança fez referência a uma criança com a qual mostra bastante afinidade ao brincar e ainda referiu também uma outra criança com a qual gosta de brincar, mas que de vez em quando lhe bate. Neste caso, esta criança mostrou que além de brincar com outra criança, perceber com quais gosta mais de brincar e com as quais se dá melhor na brincadeira. Num outro caso, a criança referiu a criança com a qual estava a brincar na altura, e desta forma mostrou-me (e com base

também nas minhas observações), que esta criança não faz distinção entre os colegas, sendo uma criança que mostra gosto e prazer ao brincar com qualquer colega. No terceiro caso, percebi também que a criança não fazia distinção entre os colegas e que mostrava gostar de brincar com todos eles.

No que respeita ao terceiro objetivo delineado, perceber qual a área onde as crianças gostam mais de brincar, tentando compreender se após a introdução e dinamização das áreas existentes as crianças mostram uma maior vontade de explorar. Percebi, ao longo da minha intervenção que as crianças sempre se interessaram pelas diversas áreas, mas que após a introdução de novos materiais de forma a dinamizar as mesmas, ganharam um novo entusiasmo, pois por exemplo existiam áreas que eram pouco ou nada frequentadas, como é o caso do laboratório das ciências e matemática que era muito “pobre”, e ao dinamizar com novos materiais (mais lúdicos) as crianças frequentaram-nas com uma maior frequência. Ao longo das entrevistas, quando questionava as crianças relativamente a tal questão, estas apontavam sempre para a área do faz-de-conta, o que mostra a relevância e o fascínio que as mesmas têm por tal área.

Relativamente ao quarto objetivo, perceber se as crianças consideram que os pais brincam com elas, percebi que, em todos os casos (inquiridos) este fator ocorre, e percebi ainda que algumas crianças dão continuidade às brincadeiras/projetos que são iniciados em contexto de sala na instituição, como foi o caso da F (3:7)

E: “e brincas ao quê com a mãe?”

E2: “ah... aos carros e aos animais.”

E: “aos animais?”

E2: “selvagens”

E: “gostas de imitar animais?”

E2: “sim.”

E: “ e imitas o quê?”

E2: “o macaco”

E: “e como é que faz o macaco?”

E2: “ uh-ah-uh-ah”

E: “boa! E mais? A mãe imita o quê?”

E2: “ o cavalo”

E: “ e como é que faz o cavalo?”

E2: “ihhhhhh”

E: "e o pai imita o quê?"

E2: " a girafa"

E: "e como é que faz a girafa?"

E2: [fica pensativa a olha para mim, à espera que eu a ajude]

E: "acho que não sabemos como é que faz a girafa, pois não?"

E2: [acena dizendo que não]

[rimo-nos]"

Que mostrou neste momento, que provavelmente estava a dar continuidade ao nosso projeto (animais selvagens), mostrando que o mesmo foi importante para ela, ao referir o acima enunciado. É de salientar ainda que, considero que este fator possa ser realizado (o facto dos pais terem tempo para brincar com as crianças), visto a classe social onde estes se inserem (média-alta), pois se estivesse numa instituição que abrangesse a classe baixa-média, provavelmente tal fator não ocorreria, pois os pais não teriam tempo para brincar com os filhos.

De facto, pude constatar (ao longo da intervenção) que estas famílias conseguem despendar tempo com as crianças, levando-as a passear, brincando com elas, acho isso extremamente positivo.

Em suma, considero que as entrevistas foram bastante importantes para o projeto de investigação-ação, e ainda para compreender a importância de planificar de acordo com as necessidades das crianças, uma vez que, é nestas conversas informais que conseguimos perceber quais os reais interesses e necessidades das crianças, como foi o caso de todas estas entrevistas realizadas às crianças, pois duas das crianças mostravam interesse por saber mais acerca dos animais selvagens (dando desta forma continuidade ao nosso projeto) e ainda outra criança pelo interesse pela área do faz-de-conta (realização de teatros em casa) e etc.

3.4 Reflexão final

A observação participante foi uma importante ferramenta de recolha de dados, em ambos os cotextos nos dois semestres. As notas de campo, e por sua vez as reflexões resultantes das notas de campo, permitiram-me averiguar os interesses e as necessidades das crianças, para que depois pudesse planificar e ir ao encontro dessas necessidades e

interesses. Algumas das propostas realizadas, no âmbito da expressão dramática, permitiram recolher alguns dados necessários à realização da investigação.

O caderno de formação permitiu, desta forma, recolher os registos dos momentos que considerei importantes relativos à temática em questão, pois este é um documento de descrição (notas de campo), reflexão (reflexões), planificação (planificações), e consulta.

As reflexões permitiram-me averiguar os interesses das crianças face às propostas desenvolvidas, e por outro lado permitiram-me compreender como intervim, ao longo dos semestres. A informação recolhida permitiu-me refletir acerca da minha ação como futura educadora, o que muitas vezes não se mostrou fácil.

As situações de exploração de faz-de-conta espontâneas tiveram uma maior importância neste segundo semestre, pois tal como já referi em pontos anteriores, percebi que estas tinham um maior significado para as crianças, pois desta forma as interações entre as crianças era muito mais ricas e as crianças descobriam-se a si próprias nesta mesma interação.

A área do faz-de-conta, tanto num contexto como no outro era das áreas mais explorada e mais utilizada da sala, e por isso mesmo enriqueci as mesmas, para que pudesse proporcionar às crianças aprendizagens mais significativas.

Além das propostas de atividades realizadas, foram também realizadas saídas ao exterior e visitas de familiares, no âmbito do projeto. A participação das famílias foi uma mais-valia para mim enquanto futura educadora, pois pude criar laços com as famílias, e mesmo que por pouco tempo, pude sentir-me em “família”.

No final da minha intervenção senti que tinha crescido enquanto profissional, pois além de melhorar a minha postura, contribui para o enriquecimento das salas onde estagiei.

Os instrumentos utilizados serviram como uma forte base para a ação, tendo desta forma onde me sustentar, pois melhorarei a prática de acordo com o que já tinha sido construído com as crianças.

Mediante os objetivos inicialmente delineados, é então possível fazer uma conclusão acerca dos objetivos alcançados, na medida em que:

Face ao primeiro objetivo, *Perceber como o educador apoia as crianças nestes momentos*, percebi que uma das melhores formas de os apoiarmos é dar-lhes estabilidade e confiança para que eles brinquem sozinhos pois desta forma esta ganha muito mais significado.

No que respeita ao segundo, *perceber qual a importância que as crianças*

atribuem ao brinquedo, comprovei que as crianças não são todas iguais, na medida em que nem todas têm um brinquedo de eleição, pois não traziam brinquedos para a sala, substituindo os brinquedos por livros, ou um outro material, mas isso não queria dizer que não gostavam de brincar, mas sim, de que naquela altura estavam mais interessados em explorar aquele livro, ou aquele pano, do que de levar um brinquedo para mostrar aos amigos.

No que refere ao terceiro, *perceber como as crianças aprendem/evoluem ao brincar*, percebi que com muitas atividade lúdicas podemos ensinar diversas coisas, que foi basicamente o que me propus fazer ao longo das minhas intervenções, mas sem utilizar a palavra brincar, mas íamos aprender a brincar, e brincar a aprender;

No que respeita ao terceiro, *Promover a dinamização de áreas já existentes, propondo novos desafios e descobertas e adequar a organização dos espaços e materiais às necessidades das crianças*, foi este o objetivo ao qual fui mais ao encontro, pois enriqueci quase todas as áreas de ambos os contextos, criando uma nova área no contexto de creche, e enriquecendo uma área muito pouco utilizada em jardim-de-infância: a das ciências.

Face ao quarto, *Potenciar propostas de expressão dramática que impliquem a interação criança-criança, e que promovam a cooperação e socialização*, foi o que mais me custou ir ao encontro, na medida em que no contexto de creche não consegui promover nenhuma atividade deste género (mas assisti a uma dinamizada pela professora responsável pela hora do conto), enquanto em jardim-de-infância consegui promover uma atividade deste género no âmbito do projeto, que irei aprofundar no próximo capítulo.

Por fim, face ao último objetivo, *Envolver as famílias, percebendo qual a importância que estas atribuem ao brincar, e a forma como apoiam as crianças*, as mesmas foram envolvidas em muitas das atividades, e principalmente nas entrevistas que foram realizadas após terminar o estágio, onde recolhi informação acerca da forma como estas apoiam as crianças a brincar.

Penso que tenha conseguido ir ao encontro de todos os objetivos pretendidos, pois as notas de campo também ganharam importância, como já referi anteriormente, e desta forma houve uma aumento da qualidade da minha ação enquanto professora-

investigadora, para a qual foi preciso saber questionar, identificar o problema, procurar soluções e refletir sobre as mesmas.

Capítulo III- Intervenção pedagógica nos contextos

4. Caracterização da instituição

História da Instituição

A instituição Colégio Salesianos de Évora é uma escola católica, criada por elementos da Congregação Salesiana a 19 de Fevereiro de 1926. No dia 1 de Janeiro de 1927 esta deu início às primeiras aulas, apenas com seis alunos. Esta instituição foi progredindo ao longo dos anos, com o progressivo aumento de alunos, passando a ter cerca de cento e quarenta alunos em Outubro do mesmo ano. No ano 2012/2013, a instituição inaugurou um espaço completamente renovado para a implementação de um equipamento de carácter socioeducativo, direcionado para o apoio à família e à criança com idade até aos três anos. A abertura deste ano letivo ficou marcada pela passagem do nome da escola de “Externato Oratório de S. José” para “Salesianos Évora”.

Nos dias de hoje, a instituição continua a ser uma escola católica e a recorrer ao perfil salesiano, mantendo-se fiel ao seu projeto originário, uma vez que graças aos apoios vindos do Ministério da Educação e Ciência e de outras entidades, é-lhe possível continuar a acolher crianças e jovens de todas as condições sociais e de diferentes etnias. O Colégio Salesianos- Évora continua a desafiar o presente e o futuro da educação aplicando sempre os valores “razão, religião e amabilidade” de D. Bosco no caminho da superação da assimetria da sociedade atual.

(Informação retirada do projeto educativo pastoral da instituição)

Estatuto da Instituição

O Colégio Salesianos de Évora é uma fundação privada, composta pelas valências de creche, jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º ciclo. Esta é uma instituição de cariz religioso, que tem como base o Ideário Salesiano e como objetivo educar de forma holística, evangelizando e formando para a vida. Para tal, pressupõe a existência de uma comunidade educativo-pastoral eficiente, que se constitua simultaneamente agente e sujeito em qualquer contexto escolar. (PEPS, 2013-2016, p.11). É de referir ainda, que esta instituição abrange a população da classe média-alta.

O perfil do educador no Colégio Salesianos de Évora é definido pela “capacidade de transformar a atitude dos alunos, não apenas nos conteúdos disciplinares, mas realçando, com o seu próprio exemplo, os valores que facilitem o desenvolvimento da formação integral do aluno.” (PEPS, 2013-2016, p.11) Por isso, no âmbito do perfil do educador, a instituição apresenta quatro qualidades que o mesmo deve manifestar e fazer evoluir ao longo da sua vida, pessoal e profissional: “a intelectual e científica; a humana; a pessoal e ética e por fim a profissional e cristã.” (PEPS, 2013-2016, p.11) Numa relação de familiaridade e de preocupação pelo outro, cria-se um afeto mútuo, quando se propõe ao aluno a possibilidade de desenvolver aquilo que é, o que tem e o que pode vir a ser. Este sentimento origina um conforto e uma confiança de ambas as partes que permite que tanto a vida do aluno como a do educador seja mais harmoniosa. Existe um clima bastante agradável na instituição pois tal como o projeto educativo indica, tanto o aluno com o professor aprendem um com o outro e estão em constante aprendizagem, tornando a escola numa “comunidade de aprendizagem”. (PEPS, 2013-2016, p.11)

O perfil do aluno salesiano é trabalhado ao longo de tempo de permanência deste na instituição, numa perspetiva evolutiva, respeitando sempre, as características individuais de cada um nos seguintes domínios: atitudes e valores; capacidades e conhecimentos.

Desta forma, a comunidade docente, tem como objetivo formar os seus alunos nas dimensões: pessoal, académica e espiritual, tal com referem os critérios pedagógicos de S. João Bosco, de forma a alcançar a sua finalidade “formar bons cristãos e honestos cidadãos”.

Breve caracterização dos espaços mais relevantes da Instituição

O colégio Salesianos de Évora é uma instituição onde a sua prática educativa e formativa, de acordo com as características de cada nível de ensino, ocorre em espaços próprios. É composto por salas, pátios, igreja, refeitórios, salas de música, laboratórios, pavilhão ginnodesportivo, auditório, bar, dormitórios, bibliotecas, entre outros.

Todos estes espaços estão muito bem equipados para proporcionar um ótimo desempenho dos alunos nas diversas disciplinas curriculares e extracurriculares.

Todas as salas da creche e do pré-escolar estão situadas no rés-do-chão da instituição e possuem um pátio em comum (imagem1), ao qual todas têm acesso e todas podem observar, o que acaba por ser benéfico, pois muitas vezes os diferentes grupos podem interagir entre si. A altura do dia em que existe uma maior interação entre os diferentes grupos é na parte da tarde, quando são realizadas as saídas das crianças, pois é no pátio, que estas se encontram a brincar com as diferentes crianças das diferentes salas. Pelo que pude observar, existem também alguns conflitos, no que diz respeito à partilha das motas e das bicicletas, pois não existem em número suficiente para todas as crianças, pois as crianças mais velhas não permitem que as crianças mais novas as utilizem, e algumas das vezes (quando estava presente) tinha de intervir, e a postura que tomei foi a de falar com as crianças mais velhas, e fazer-lhes ver que tinham de deixar que os mais pequenos utilizassem as motas, porque havia tempo para todos a utilizarem. Todas as salas possuem muitos materiais/brinquedos e mobiliário adequado à faixa etária. As salas da creche, e do jardim-de-infância são salas muito amplas, com grandes janelas, diversos móveis de arrumação, aparelhagem, mesas, e cadeiras. O que difere da creche para o pré-escolar é que todas as salas de pré-escolar estão equipadas com um computador e um grande plasma, onde normalmente, são visualizados os vídeos de bom dia. É ainda nas salas de pré-escolar que pelo menos uma das paredes está forrada a cortiça, onde são afixados alguns trabalhos das crianças, e na creche tal não acontece, e estes trabalhos têm de ser afixados em cordas que as educadoras acabaram por improvisar para os colocarem, pois a instituição não permite que sejam afixados trabalhos nas paredes. Este aspeto julgo ser negativo pois seria importante que a instituição também providenciasse placards, onde pudesse ser afixados os trabalhos, pois acaba por ser um pouco incómodo para os pais, que quando entram na sala, têm de se estar a baixar para conseguirem passar para uma certa área da sala. Penso que a instituição, ou até as educadoras, poderiam apostar também em adquirir brinquedos o mais aproximados da realidade quanto possível, pois os brinquedos que se encontram na instituição são quase todos de plástico, e nas salas onde intervim, tentei providenciar o máximo que consegui, pois introduzi objetos e materiais realistas.



Imagen 1: Pátio que é comum à valência de creche e jardim-de-infância

A creche é composta pelas salas: Arco-íris, Laranja e turquesa e o pré-escolar é composto pela sala vermelha, azul, amarela e verde.

O pátio central (imagem 2) é um local colorido, alegre, limpo e renovado. Circundado de pistas de atletismo e enriquecido com campos de diversas modalidades, é um excelente espaço para aulas de educação física. É neste espaço que as crianças convivem, jogam e brincam durante os períodos não letivos, como os intervalos e as horas de saída, enquanto aguardam a chegada dos pais. É de salientar ainda, que este espaço é utilizado apenas pelos alunos de 1º, 2º e 3º ciclo, visto que os alunos de creche e pré-escolar, usufruem de um outro pátio, comum a ambas as valências, como já foi referido anteriormente, e é utilizado também para aulas de expressão motora, ou ainda para brincarem enquanto aguardam a chegada dos pais.



Imagen 2:Pátio Central

A valência da creche e do jardim-de-infância usufrui ainda de três dormitórios: um para a sala de berçário, que está incluído na própria sala, outro para a creche (crianças da sala turquesa e da sala arco-íris), onde todas as crianças ainda dormem a sesta, e outro para o pré-escolar, da qual apenas a sala vermelha usufrui e uma criança da sala amarela. Da sala vermelha, já quatro crianças não dormem a sesta, e durante este período ficam na sala azul junto das crianças e da equipa da mesma.

No pavilhão da creche e do pré-escolar existe um refeitório com serventia de uma grande copa (para a qual é fornecida a comida que vem da cantina), onde almoçam por vez, iniciando às 11h, e terminando ao 12:15h. Como cada sala tem cerca de 45 minutos de almoço, as salas acabam por se cruzar, fazendo desta forma com que haja um desenvolvimento das interações sociais (tanto entre as crianças como entre as crianças e os adultos de outras salas) fazendo transparecer desta forma, a boa relação existente entre os membros da comunidade educativa (alunos, educadores, auxiliares, etc.) o que acaba por transmitir um dos suportes nos quais assenta o projeto educativo “um espírito de família que se traduz na relação educativa pessoal, que se expressa na familiaridade entre educadores e educandos.”

Existem ainda três casas de banho destinadas a diferentes salas, nomeadamente, uma para a creche (sala turquesa) e outras duas para o pré-escolar, uma para a sala vermelha e para a sala azul e outras para as sala amarela e para a sala verde.

O pavilhão gimnodesportivo Dom Bosco (imagem 3) é utilizado diariamente para o desenvolvimento das atividades curriculares dos alunos, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo, tanto no âmbito da expressão física-motora bem como da educação física.



Imagen 3: Pavilhão Gimnodesportivo D. Bosco

Existe também um Auditório (imagem 4), com capacidade para 294 lugares. Este espaço encontra-se equipado com recursos de som e luzes, adequado para a concretização de eventos internos como a tradicional Festa de Natal e a realização de atividades como teatros, concursos, audições de música e dança, palestras, colóquios ou lançamentos de livros. Constitui-se um espaço privilegiado pelos agentes educativos para promover o incentivo e a participação dos alunos em iniciativas culturais e artísticas, sendo esta uma prática educativa muito própria da pedagogia salesiana. É um recurso igualmente

disponibilizado e utilizado pela comunidade circundante à escola, na promoção de uma cultura aberta desta instituição educativa ao exterior.



Imagen 4: Auditório

Existem nove salas de música (imagem 5), destinadas a aulas de expressão e educação musical, no âmbito curricular e extracurricular. Estas encontram-se situadas no 1º piso do edifício, sendo esta ala denominada Escola de Música, tendo sido remodelada no ano letivo 2011/2012. Todas as salas foram, recentemente, recuperadas e modernamente equipadas. O contacto e aprendizagem de instrumentos como o violino, o piano, a bateria, o saxofone, o violoncelo, a guitarra /baixo ou o órgão/ teclado eletrónico são uma aposta da escola para a valorização da formação musical e artística dos alunos deste colégio. Todos os alunos da instituição frequentam as salas de música. Existe ainda, uma das salas que é destinada apenas às crianças do pré-escolar que, nos dias destinados a tal atividade, se dirigem à mesma. Apenas as salas da creche não frequentam esta sala, pois esta situa-se no 1º piso da instituição, e é a professora que se dirige às salas da creche com os materiais que necessita para tal.



Imagen 5: Sala de música

A biblioteca escolar “Papa-Livros” (imagem 6) funciona numa sala única dedicada, essencialmente ao estudo e à elaboração de trabalhos para a escola. Esta é

composta por uma zona de atendimento, zona de estudo e trabalho, zona de leitura informal, zona de multimédia, espaço para exposições, zona periódicos, espaço de audiovisuais e por fim um cantinho da leitura. Esta é frequentada também por todos os alunos da instituição, à exceção também da creche, pois é a bibliotecária que se dirige às salas para a hora do conto. No caso do pré-escolar, algumas vezes as salas vão à biblioteca, outras vezes é realizada na sala. Na minha prática, fomos à biblioteca uma vez, no intuito na elaboração do nosso projeto, com o objetivo de que as crianças percebessem qual a finalidade da biblioteca, também como fonte de pesquisa, e não apenas como um sítio onde apenas vão ouvir histórias.



Imagen 6: Biblioteca papa-livros

O bar encontra-se no rés-do-chão, junto das salas de jogos e do pátio central que são ambos bastante amplos, sendo a sala de jogos bem iluminada e equipada com diferentes ofertas lúdicas. O bar e a sala de jogos são, desta forma, lugares destinados à prestação de serviços de alimentação (comunidade educativa) e ocupação de tempos livres (alunos). Também durante a minha prática, levei o grupo de jardim-de-infância ao bar com o intuito de perceberem o que se fazia no mesmo, no âmbito da dinamização da loja da sala. Fui também com este grupo à lavandaria, que é um espaço que não é visitado nem frequentado pelas crianças, mas pensei que fosse pertinente pois as crianças não sabiam a utilidade da máquina de lavar a roupa, utilizando-a como máquina de lavar a loiça, e como tal, levei-os até lá para que estes além de aprenderem para que serve a máquina de lavar roupa saibam também o que acontece aos babetes quando estes estão sujos. Tal como refere o caderno de formação:

“Com esta visita, as crianças além de perceberem as finalidades de uma máquina, também conheceram outras partes da instituição, e ainda aproveitámos

para ir ao bar, e observar mais uma vez como os clientes faziam para pedir e pagar alguma coisa. Na visita à lavandaria, a senhora responsável pela mesma, mostrou-nos o sítio onde se estendia a roupa, onde se lavava e ainda onde se passava a roupa. Explicou-lhes também que para colocar a máquina a lavar, é necessário que se coloque detergente na máquina, e mostrou-lhes como fazia.”

(Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 20 a 24 de abril)

A igreja (imagem7) é o local mais especial para a comunidade educativa dos Salesianos de Évora. A identidade espiritual salesiana propõe às crianças e aos jovens o compromisso cristão com o mundo e a sociedade. Neste ambiente, a instituição proporciona a toda a comunidade a oferta de uma vivência de fé cristã, realçando a espiritualidade salesiana e a devoção a Maria Auxiliadora. Durante a minha prática, mais propriamente no dia do pai, com a comemoração do dia de S. José, todas as crianças da instituição assistiram à missa de S. José, incluindo as crianças da creche, e deparei-me ainda, mais tarde, que as crianças de 1º, 2º e 3º ciclo frequentam a igreja sempre que há alguma missa, sem que tenham de ser “obrigados” a tal, e pude observar na última que assisti, que algumas crianças se aproximam do padre responsável e se confessam, uma prática com a qual nunca me tinha deparado.



Imagen 7: Igreja

Trabalho com as famílias

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. (...) A relação com cada família (...) centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz

respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza...”

(Ministério da Educação, 1997, p.43)

Com base no projeto educativo da escola, esta afirma constituir-se “numa representação de liberdade e do direito dos Pais e da Família em escolher e orientar o rumo educacional dos seus filhos. Os pais, primeiros educadores, e a escola, como principal instituição complementar à família, devem exprimir uma linguagem comum no processo formativo e educativo das suas crianças e jovens.” E durante a minha prática, percebi que é dada extrema importância a esta relação, pois os pais são constantes intervenientes do processo educativo, como explicarei mais à frente.

É de extrema importância a articulação das funções educativas com as de apoio à estrutura familiar, contendo uma postura de grande abertura aos pais, que se concretiza na possibilidade diária que lhes é dada de entrar livremente na sala, para que tenham possibilidade de aceder aos trabalhos dos seus filhos. Com efeito, investe-se na aproximação instituição/família, criando condições para a sua participação ativa no processo educativo das crianças. Esta aproximação é constituída diariamente nos contactos informais e promovida durante o desenrolar das diferentes atividades.

Na procura de estratégias para a interação com as famílias, a instituição valoriza as produções espontâneas das crianças, como por exemplo: desenhos, pinturas, colagens, entre outras e os registos de diferentes situações e acontecimentos, expondo-os em locais visíveis, para que as famílias os possam observar sempre que assim o desejarem.

Esta iniciativa contribui simultaneamente para a participação direta e ativa das crianças na decoração dos espaços. Desta forma, é possível criar um clima de comunicação e interação, valorizando e respeitando a criança bem como as suas famílias.

Na instituição é visível a boa relação que está estabelecida com as famílias, pois estas participam ativamente na vida escolar dos educandos, quando participam em atividades, ou quando os acompanham em visitas ao exterior. É de extrema importância conhecer as necessidades, tanto das crianças como das respetivas famílias, para que se possa estabelecer uma estreita relação entre o educador e as mesmas.

O trabalho com as famílias é então bastante importante no trabalho diário da instituição, ambas trabalham em conjunto, para o melhor para a criança, tendo então as famílias um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Trabalho em equipa

Ao longo do ano, pude constatar que existe uma boa relação entre toda a comunidade educativa. O trabalho em equipa é um ponto fulcral entre educadoras, e todas as decisões são tomadas em conjunto, através de reuniões, onde os problemas, questões relacionadas com os mais diversos assuntos, mas sempre em prol da satisfação das necessidades das crianças, são debatidos e onde a partilha de ideias, opiniões e estratégias são uma mais-valia para o bom funcionamento da instituição. Foi neste segundo semestre, com uma presença mais ativa que percebi que as educadoras de pré-escolar se reúnem todas as semanas para a planificação da semana seguinte, consoante o que estava planificado no plano anual de atividades. Cada educadora tem um grupo de crianças, e cada grupo é diferente um do outro, tal com as crianças também são diferentes umas das outras, e têm necessidades e interesses diferentes. Por isso mesmo, não entendo como “exigem” que crianças de 3 e de 5 anos realizem trabalhos iguais, quando muitas vezes se vê perfeitamente que não foram as mesmas que os fizeram. Por exemplo, para a comemoração do Carnaval, ambas as salas de creche, elaboraram trabalhos idênticos, pois teriam de realizar um desenho de um palhaço, recorrendo ambas as salas aos mesmos tipos de materiais (tampas de garrafas, rolhas de cortiça, etc.). Sendo que a partir daquela ideia que surge, cada sala, pode e deve adequar a atividade ao grupo em questão. Este foi um aspeto que referi muitas vezes ao longo das minhas reflexões, “Ao longo da semana, percebi pelas conversas das educadoras, que todas as salas (das diferentes valências) elaboraram os mesmos materiais para a comemoração das festividades, e não só, (...)” (Pereira, J. Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de fevereiro de 2015) e este era um aspetto que me incomodava enquanto futura educadora, pois tenho algum receio de um dia mais tarde, estar “restrita” ao que me “obrigam” a fazer, negligenciando os reais interesses e necessidades das crianças. Sempre fui falando com as educadoras sobre este aspetto, e estas disseram-me que muitas vezes para poderem “garantir” o seu sustento, têm de compactuar com determinadas situações, e esta é uma delas, mas que nunca devemos deixar de batalhar naquilo que realmente acreditamos, pois um dia, iremos conseguir que as coisas sejam diferentes, temos é de persistir.

Segundo o projeto educativo da instituição deve-se “*Privilegiar o respeito e a ética profissional, valorizar a qualidade das relações interpessoais e o bom ambiente.*”

A diretora pedagógica faz diversas reuniões para ficar a par do trabalho desenvolvido, tanto na creche como no jardim-de-infância, para conversarem e programarem o trabalho em conjunto, acontecendo sempre que necessário. Cerca de duas em duas semanas, existe a reunião de departamento, onde se juntam as educadoras responsáveis da creche, do jardim-de-infância e ainda a diretora do departamento do pré-escolar. Tanto a diretora pedagógica, como a coordenadora de pré-escolar, fazem visitas regularmente às diferentes salas, para saber se está tudo a correr bem, o que fez com que eu me sentisse ainda melhor, e confortada, pois sempre que a coordenadora ia à sala onde eu estava perguntava se estava tudo a correr bem.

4.1 Conceção da ação educativa em creche

Caracterização do grupo

O grupo da sala turquesa é constituído por 18 crianças: 14 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Deste grupo, há 13 crianças que já frequentavam esta creche, apenas cinco crianças entraram pela primeira vez nesta instituição. As idades das mesmas estão compreendidas entre os 24 e os 32 meses.

Este grupo é heterogéneo a nível de idade e de género, o que por vezes pode ser negativo, pois existiam mais conflitos, pelo facto de o género predominante na sala ser o masculino. Tal aspeto não indica que apenas os rapazes são conflituosos, pois ao longo de toda a minha intervenção percebi que as crianças, tal como lhes é característico, ainda são muito “egocéntricas”, o que significa que estão muito centradas em si próprias, tal como afirma Papalia, Olds e Feldman (2001), “o egocentrismo é uma forma de centração: Piaget defende que as crianças estão tão centradas no seu ponto de vista que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros.” (p.316) e têm muita dificuldade em partilhar. É ainda heterogéneo em termos de características e aquisições, pois duas crianças podem apresentar reações opostas perante determinada situação, e tal como sabemos cada criança tem o seu nível de desenvolvimento e de progressão, por isso podem estar enquadradas num mesmo domínio, mas em diferentes níveis de desenvolvimento, e na sala turquesa, existiram momentos em que tal aspeto foi muito visível, principalmente no que toca ao nível da linguagem e da expressão oral.

Este grupo é constituído por crianças com diferentes níveis de autonomia, linguagem e capacidade de concentração em resposta às rotinas e diferentes interações, o que muitas vezes acaba por ser positivo, pois as crianças que já estão mais desenvolvidas a um determinado nível, podem ajudar as outras que não estão desenvolvidas como elas, o que acaba por aumentar a interajuda entre o grupo, e por diminuir os conflitos existentes entre elas, que vai ao encontro da perspetiva de Vygotsky, referente à ZDP, que “é assim a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a executar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha”. (Folque, 2014, p.72)

Inicialmente, a socialização foi identificada como uma grande necessidade do grupo, sendo que a escola é o principal agente de socialização, e é quem permite que as crianças tenham oportunidade de o fazer com outras crianças, e outros adultos exteriores ao seu meio familiar. No final do semestre, continuava a ser um grupo bastante agitado, mas já deixaram de se morder, como era tão habitual no primeiro semestre. Continuavam também a estar muito centrados no sentimento do “eu”, sendo algumas vezes muito difícil a partilha de brinquedos, atividades, brincadeiras e atenções, muitas vezes acabando por existir conflitos, devido ao facto de lutarem pela minha atenção, aspeto também relacionado com a dimensão do grupo, pois em tenra idade as crianças estão habituadas a ter a atenção só para elas, e neste caso teriam de dividir com mais crianças. Mas apesar desta centralização do “eu” e do “meu”, já para o final da minha intervenção, comecei a perceber que já conseguiam chegar a um acordo quando de um desentendimento, e que conseguiam partilhar alguns brinquedos por iniciativa própria, ou às vezes bastava que nós adultos olhássemos para o conflito em questão para que as crianças o resolvessem e pedissem desculpa.

Quando regressei para o segundo semestre notei grandes evoluções no grupo, tanto a nível da linguagem, como a nível de grupo, como a nível motor. Apesar de ser um grupo que já se conhece e que já se identifica no meio dos outros, já conseguem chamar os colegas pelo nome, tal como com os adultos. A nível fisiológico, percebi que ainda eram as mesmas crianças que conseguiam controlar os esfíncteres, e expressar a necessidade de tal, tendo percebido também que neste campo não houve evolução em relação às outras crianças

A nível da motricidade global, tendo em conta que o grupo começou agora a fazer os 3 anos, já está desenvolvido para a idade em questão, tal como tinha analisado no primeiro semestre. Apenas algumas crianças, tem dificuldades em equilibrar-se num só

pé, e de controlar as necessidades fisiológicas, mas sei, por conversa com a educadora e por visitas à sala, que as crianças no final de Março começaram a largar a fralda, e começaram a ser mais autónomas no que diz respeito às mesmas.

A nível da motricidade fina, foram promovidas atividades de colagem, dobragem, rasgagem, desenho e pintura (de diversas formas e com diversos materiais), para que pudesse ir ao encontro com o projeto curricular de turma no que diz respeito à exploração de diversas oportunidades de expressão plástica.

As crianças interessam-se muito pelo faz-de-conta, característico desta idade, caracterizado por Cordeiro (2008), como “um dos grandes pilares desta idade” (p.201) e pelas histórias que são contadas, e foi neste campo que eu tentei intervir mais, ao contar histórias, para lhes estimular ainda mais o fascínio pelo faz-de-conta, e por alargar a área do faz-de-conta, com o quarto, pois os bonecos que as crianças tinham na sala não tinham onde “dormir”, e achámos que era necessário existir um quarto para tal. É ainda na brincadeira de faz-de-conta que as crianças se aproximam da realidade o quanto podem, e muitas das crianças já conseguem distinguir o que é real e o que é fantasia, como é o caso do G. (3:3), referido no caderno de formação:

“Para tal, percebi que algumas crianças conseguem perceber o que é a “fingir” e o que é o mais próximo da realidade. O G (3:3), chegou ao pé de mim com uma cenoura e disse “bebe a água” e eu disse “mas isto é uma cenoura” e ele respondeu “mas é a fingir”, e neste momento eu percebi que o G (3:3) já sabe fazer essa distinção, enquanto algumas não sabem, e quando não há nenhuma colher, apenas se justificam como não haver esse material, apenas substituindo esta por outro objeto.” (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de fevereiro)

Foi a nível da linguagem que percebi que existiam mais diferenças de um semestre para o outro, principalmente no A (2:2), que no primeiro semestre não falava e ainda usava chupeta, e no último semestre percebi que já falava muito bem e que tudo o que dizia era bastante percepível explicando-se muito bem. Tal como refere o caderno de formação:

“Outro grande momento que mais me chamou a atenção foi o facto de o A (2:2) ter começado a falar, que no primeiro semestre mal o fazia, e neste dia, fiquei espantada por ele ter feito um progresso tão grande, em tão pouco tempo, além

do facto de se exprimir muito bem”. (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de Fevereiro)

Outra criança na qual notei também diferenças, foi no T (2:2), mas estas diferenças foram positivas e negativas, no que diz respeito à linguagem foram positivas, pois o T. inicialmente não falava com ninguém, e no último semestre percebi que além de falar tanto com os adultos como com os seus pares, também mudou drasticamente a nível de comportamento, e começou a bater nos colegas, e vejo isto como um ponto negativo, visto que o resto do grupo já tinha evoluído neste aspeto.

A única criança na qual não notei desenvolvimento a nível da linguagem foi no D. P. (2:8), pois tal como refere o caderno de formação, “Neste dia, voltei a notar que o D. P. (2:8) continua sem falar, mas que já vou percebendo as suas expressões e os seus olhares, no fundo a sua forma de expressão” (Pereira, J. Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de fevereiro de 2015) ele continuava sem dizer nada, emitindo apenas alguns sons como “mã” e “ão”, que nós entendíamos como mãe, e como cão ou não.

No que respeita à autonomia, todas as crianças se alimentavam sozinhas com exceção do R. (2:7), que ainda necessitava de muita ajuda para comer, pois sozinho não o fazia, mas também não aceitava a nossa ajuda. Foi sempre uma tarefa complicada, de alimentar o R. (2:7), pois ele começava a chorar e ninguém lhe conseguia dar de comer. Houve uma vez que eu o incentivei a comer, sem ser eu a pegar nos talheres, e disse-lhe “R., só comes se gostares, mas tens de provar, pode ser?” e ele acenou com a cabeça, e ficou à espera que eu lhe desse de comer, e eu de seguida disse-lhe “R., hoje comes sozinho, pode ser? porque já és um crescido!”. E nesta altura consegui que ele comesse duas garfadas do segundo prato, mas depois começou a chorar e eu achei que não devia insistir mais.

No que respeita às suas necessidades e interesses, notei também, ao longo do semestre, que as crianças já conseguem escolher e realizar diferentes atividades consoante as suas vontades. Já têm capacidade de decidir para qual área querem ir, com o que é que querem brincar, que atividade é que querem realizar de entre as que há à sua disposição. Por exemplo, caso não haja à disponibilidade das crianças plasticina para que elas possam utilizar, e estas queiram, nós (adultos) colocamos à disposição das mesmas a plasticina.

Apesar dos conflitos que irão sempre existir entre elas, o grupo de crianças é bastante meigo e afetuoso, dando-se bem com os adultos da sala, e até com os adultos exteriores à sala.

No que diz respeito aos interesses pelas áreas, notei que estas estavam a começar a ter interesse por uma área que não existia, e que mostravam interesse pela ampliação desta mesma área, e em conjunto com os pais, que enriqueceram a sala com diversos materiais, criámos o quarto, que irei descrever um pouco mais à frente.

Tal como despertaram interesse em alargar esta área, também continuaram a demonstrar interesse pela área do faz-de-conta, mais precisamente pela cozinha e pela garagem. Espaço onde continuam a assumir vários papéis e desempenhar funções que observavam nos seus modelos, como refere no caderno de formação:

“Nesta brincadeira, comecei por as tentar aproximar o máximo da realidade e de ações que estas fazem, como por exemplo na hora de almoço quando dizem que a sopa está quente, e assim fiz, disse que a sopa estava quente e aproveitei por perguntar o que é que fazíamos quando isto acontecia, e eles disseram “mexemos e sopramos”, enquanto faziam o gesto de mexer a sopa.”, (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de fevereiro de 2015)

Que as crianças imitaram o nosso papel quando me estavam a dar de “comer”.

Percebi também que existem muitas crianças que se interessam pelas artes plásticas, e quando o estão a fazer mostram prazer na exploração dos materiais, e por isso, foi também neste domínio que tentei “investir” pois além de mostrarem necessidade em fazer trabalhos livres de expressão plástica, também tinham interesse em tal, e muitas vezes, nos momentos de transição (normalmente enquanto estava a ser a higiene) pedia às crianças que fizessem desenhos para que pudesse desta forma existir um momento de retorno à calma, depois de uma atividade.

Percebi ainda que as crianças também manifestaram interesse por frequentar a biblioteca, pois pude observar que, logo de manhã algumas crianças se mostravam interessadas por ler um livro, ou por imitar o papel do adulto a ler a história para o grupo.

Ao longo do último semestre, tentei responder a todas estas necessidades, e percebi que as crianças evoluíram muito, e nos únicos aspetos onde percebi que existem mais “lacunas” é na questão da autonomia a nível fisiológico, e na questão da resolução

de conflitos por iniciativa própria. Também foi durante a minha prática, que tentei proporcionar às crianças o contacto com outros contextos para as enriquecer a nível de interações sociais, e ainda fomentei a participação da família na vida da escola, pois durante a minha prática convidei algumas mães a participarem na vida escolar, e sei que a educadora lhe deu continuidade. Outro aspeto onde também existem lacunas, é no que diz respeito à questão de “escolher-fazer-arrumar”, pois as crianças, já escolhem o que querem fazer, mas depois de o fazerem não o arrumam, ou seja, mesmo quando os adultos os incentivam em arrumar o que desarrumaram, estas têm tendência em ir arrumar uma área qualquer da sala, ao invés de irem à área onde estiveram e arrumar o que efetivamente desarrumaram.

Fundamentos da Ação educativa

De acordo com a pedagogia pela qual a educadora L. se baseava, a do movimento da escola moderna, que é um modelo que se baseia em valores democráticos, na cooperação entre os seus membros através da constante partilha e reflexão acerca da ação pedagógica, foram pertinentes as constantes reuniões entre mim e a educadora que abordavam aspetos acerca da minha ação, onde existia imensa partilha de ambas as intervenientes, o que fez com que em conjuntos houvesse um crescimento profissional. A educadora regia-se ainda pelo modelo High-Scope, pois este, tal como anterior, baseia-se na aprendizagem pela ação.

Desta forma, tentei aproximar-me o mais possível do modelo do MEM, tal como a educadora se comprometera no plano curricular de turma, no que diz respeito às práticas democráticas, proporcionando tarefas que pressupõem cooperação entre o grupo (apesar de no início ser um pouco difícil, visto à quantidade de conflitos existentes), tentei que houvesse um trabalho diferenciado (apesar também de na instituição não ser posto em prática). Tendo em conta que as crianças no semestre anterior já se mostravam mais autónomas, permitia que colaborassem mais umas com as outras e que expressassem a sua vontade por frequentar uma determinada área, ou por realizar uma determinada tarefa, e sempre que terminava de explicar o que ia acontecer naquele dia, tinha sempre o cuidado de perguntar o que é aquelas crianças queriam fazer nessa manhã, de entre as opções que tinha dado. Caso alguma criança quisesse fazer alguma coisa que eu não tinha

“planificado”, também lhe era permitido satisfazer a sua vontade, como foi o caso da M. L. (3:3), num dos dias em que me pediu para fazer um desenho para a irmã.

Tentei ainda, Guiar-me pelo modelo do High/scope, pois as crianças aprendem, ao fazer, mas tentei Guiar-me mais por este modelo no que diz respeito à resolução de conflitos, que era um aspeto que eu, inicialmente, tinha imensas dificuldades. Na abordagem High/scope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. Esse tem como base as teorias construtivistas de Piaget, e sugere que todas as crianças aprendamativamente. Ou seja, adquirem conhecimento com o manuseamento de materiais, ao manipular, praticar, transformar, e ao fazer experiências. E foi este caminho que tentei percorrer, com o facto de proporcionar às crianças experiências em que elas manipulassem, manuseassem e transformassem os materiais, indo desta forma ao encontro com o que Piaget (1921, Citado por Post e Hohmann, 2011) afirma “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem das crianças, mas sim das interações entre as crianças e os objetos.” (p.1). O modelo High-scope é caracterizado pelas experiências chave, tanto para as crianças como para os adultos, e as do educador permitem-lhe:

- Compreender o tipo de conhecimento que as crianças estão a realizar num determinado momento
- Identificar interesses, necessidades e dificuldades emergentes, através da observação
- Planear atividades e apoiar individualmente cada criança
- Orientar decisões sobre materiais e sobre a rotina diária

E penso que tenha sido mais neste sentido que caminhei, pois foi através da minha observação que planeei consoante as necessidades e interesses que ia observando da interação das crianças, e de perceber qual o tipo de conhecimento que as crianças estavam a adquirir. Jean Piaget defende ainda que as crianças aprendemativamente. (1921, citado por Post e Hohmann, p.1). Ou seja, que adquirem conhecimento experimentandoativamente o mundo à sua volta, o que julgo que nestas tenras idades seja muito importante.

Desta forma, penso que além de ter conseguido criar limites e expectativas a todas as atividades que proporcionei às crianças, oferecendo condições para uma aprendizagemativa, fui ainda uma boa observadora, no que diz respeito a perceber quais as necessidades

e interesses das crianças, considerando as suas competências, valorizando-as na sua individualidade e enquanto grupo, confiando sempre nas mesmas e nas suas potencialidades. Penso que também tenha conseguido proporcionar estímulos adequados às mesmas, e transmiti-lhes segurança e confiança, pois além de sentir que estas confiavam em mim, senti também que já me viam como educadora, e era esse o meu principal objetivo, estabelecendo também relações de empatia e afetividade, até com alguns dos pais.

Segundo Gabriela Portugal (1998, Anexo D) as crianças desenvolvem-se em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais, e desta forma estabeleceu 10 princípios educativos em creche, que são os seguintes:

- 1- *Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito, na medida em que a criança e o adulto devem estar totalmente presentes e envolvidos na mesma tarefa, sendo que o principal objetivo da educador é de manter a criança envolvida na interação, como por exemplo numa muda de fraldas*, e penso que tenha conseguido cumprir com esse princípio, pois sempre que estava a dar um apoio mais individual às crianças, tentei sempre manter uma interação adulto-criança positiva;
- 2- *Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças, e este tempo constrói-se numa rotina diária, onde a educadora tem de estar totalmente presente, atenta ao que se passa, valorizando o tempo que está junto da criança*. Entendo que este princípio também tenha sido cumprido, pois tentei sempre estar disponível para todas as crianças, e dei valor ao tempo que passei com cada uma delas;
- 3- *Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes as suas, pois durante a interação a educadora deve articular atos com palavras*, e mais uma vez julgo ter conseguido cumprir este objetivo, pois além de perceber o que algumas crianças queriam dizer através das suas ações, como era o caso do D. P. (2:8), que apenas emitia sons.
- 4- *Investir tempo e energia para construir uma pessoa total, no que diz respeito ao dever trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Tendo em conta que é o dia-a-dia que ajuda as crianças a desenvolverem-se intelectualmente, ajudam-nas ainda a crescer física, social e emocionalmente*, e julgo que também este aspeto tenha sido conseguido ao longo

da minha prática, pois tentei sempre, com base nas observações planificar de acordo as necessidades das crianças, fazendo-as crescer a todos os níveis descritos já anteriormente;

- 5- *Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos, no que respeita ao facto de a educadora ter de respeitar as crianças respeitando também os seus sentimentos e o seu direito de os expressar, devendo ainda de dar apoio sem exagero e estar disponível.* Considero que este aspeto também tenha sido conseguido, pois sempre me mostrei disponível para as crianças, mesmo quando ocorreu o tal incidente com a auxiliar, sempre me mantive bem-disposta e disponível para as crianças;
- 6- *Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças, pois a educadora deve verbalizar os seus sentimentos e liga-los claramente com a situação e impedir a criança de continuar a fazer o que provocou esses sentimentos, e não deve culpabilizar a criança pela causa do nosso mal-estar – a criança não é “má”, certos comportamentos é que são inaceitáveis,* e penso que também neste aspeto tenha conseguido cumprir, pois caso não tivesse sido verdadeira nos meus sentimentos para com as crianças, isso tinha-se percebido;
- 7- *Modelar os comportamentos que se pretende ensinar, na medida em que a educadora deve funcionar como modelo de comportamentos aceitáveis tanto para as crianças como para adultos dando exemplos de cooperação, respeito, autenticidade e comunicação,* e julgo ter sido este o aspeto onde tive mais dificuldade, pois sempre fui extrovertida, às vezes até de mais, e penso que muitas vezes tenha passado esse meu comportamento para as crianças;
- 8- *Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades, na medida em que a educadora deve deixar os bebés e as crianças lidar com os seus problemas na medida das suas possibilidades – deve dar tempo e liberdade para resolver problemas,* este aspeto também foi um pouco complicado de conseguir, pois inicialmente tinha tendência em ir ajudar a criança, quando esta não conseguia realizar alguma tarefa, e só depois é que lhes comecei a dar “espaço” para que estas tentassem resolver os problemas/dificuldades com que se iam deparando;
- 9- *Construir segurança ensinando a confiança, pois a criança para aprender a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis. Necessita de saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo razoável,* e

considero que este aspeto também tenha sido conseguido, pois percebi que as crianças confiavam em mim para resolver os seus problemas;

10- *Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança a atingir determinados níveis de desenvolvimento, pois este não pode ser apressado. Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar. É mais importante aperfeiçoar competências do que desenvolver novas competências. As novas competências surgirão naturalmente quando a criança já praticou suficientemente as antigas.* E penso que este aspeto também tenha sido um pouco difícil de atingir, pois como já referi em pontos anteriores do dossiê, muitas vezes senti que a instituição apressava um pouco a que isto acontecesse, pois “exigiam” que crianças de 1 ano e de 2 anos fizessem as mesmas coisas, e algumas das vezes foi um pouco difícil que contrariar esse aspeto, apesar de sempre incutido em mim este princípio.

Instrumentos utilizados

Ao longo do tempo que fui passando na instituição, fui implementado novos instrumentos, que enquanto educadora, os utilizava estes para conseguir regular o que acontecia na sala e também acompanhar as evoluções das crianças. tal como um novo mapa de presenças, que além de conter os dias da semana, continha o mês, a estação do ano, o ano e o dia concreto. Implementei este mapa, pois o primeiro mapa existente na sala, deixou de ter significado para as crianças pois estas já se conheciam umas às outras e a elas próprias no meio dos outros, e era para estes aspetos que este tipo de mapa das presenças tinha sido implementado, pois tinha como objetivo que as crianças se começassem a distinguir dos outros, e a distinguir as suas coisas. Implementei ainda o mapa das regras, porque depois de verificar que os conflitos existiam muito na sala, tentei que com o mapa das regras, as crianças diminuíssem o número de conflitos, e que começassem a partilhar os brinquedos. Algumas vezes mostrava-se fácil ser utilizado, pois quando existia algum conflito, bastava perguntar-lhes “o que é que nós combinámos?”. Estes instrumentos, característicos do modelo do MEM, apoiam a organização do ambiente educativo e constituem elementos fundamentais para o grupo, na medida em que servem para regular as atividades relativas à vida da sala, onde as crianças se integram de forma ativa.

Organização do cenário Educativo

Organização do espaço e materiais, regras de funcionamento, potencialidades de utilização pelas crianças

A sala turquesa é uma sala ampla e com luz natural providenciada pelas enormes janelas que dão para o pátio. É uma sala com temperatura sempre agradável, proporcionada pelo ar condicionado que contém. O mobiliário também contribui para o conforto e segurança do grupo uma vez que, aquele que é utilizado pelas mesmas está à sua altura e bem firme. Os materiais presentes na mesma são variados, não representando perigo para o uso autónomo, estando acessíveis às crianças sendo identificados, e segundo o projeto educativo esta é uma promoção do ciclo *escolher-usar-arrumar* e este tipo de arrumação tem como objetivo promover a autonomia, a livre escolha e a socialização (necessidades específicas do grupo) que estão aliadas à aquisição de competências motoras, cognitivas e sociais (de acordo com o modelo High-Scope). Neste último semestre, enriqueci o espaço com a ampliação da área do faz-de-conta, o quarto, e também com materiais que fui trazendo de casa e que os pais também foram contribuindo tal como lhes era pedido.

O espaço é organizado consoante as necessidades das crianças, como referido no projeto curricular, em áreas de interesse específicas flexíveis e que podem ser rotativas, consoante os interesses demonstrados pelo grupo, sendo estas:

- ✓ Faz-de-conta (cozinha, garagem e quarto)

Nesta área, está localizada a cozinha, que contém um fogão, um frigorífico e um armário. Contém ainda diversos utensílios de cozinha (de plástico) e alguns alimentos também de plástico, e uma mesa redonda com três cadeiras, onde normalmente as crianças tomam as refeições. Na garagem existe um tapete, que tem desenhado um circuito rodoviário, tem ainda carros de diversos tamanhos para que as crianças os possam utilizar. Existia também um cabeleireiro, que as crianças além de não o utilizarem como tal, quase nunca o frequentavam e por isso mesmo sofreu uma reorganização passando a fazer parte do quarto, onde as crianças se podem pentear em frente ao espelho, tendo recurso a escovas e pentes que estão contidas num cesto, uma cadeira e uma mesa com o espelho. O quarto contém ainda uma cama com lençóis para que possam deitar os bonecos, um cesto que contém as roupas e os adereços que estes possam vestir, e contém ainda outro

cesto onde estão os bonecos que as crianças podem utilizar e brincar. Esta é a área mais frequentada pelas crianças, onde estas assumem diferentes papéis e copiam os seus modelos (quarto e cozinha). Na garagem, brincam apenas com os carros na rampa existente nessa mesma área, e utilizam também o tapete que está localizado na mesma para o circuito rodoviário. É na garagem que existe um maior número de conflitos, pois as crianças por norma querem todas a mesma mota, que não existem em número suficiente para as mesmas. Apesar de ainda não estarem estipulados os números mínimos de crianças por área, já para o final do semestre, quando perguntava às crianças quem queria ir brincar para as diferentes áreas, colocava um número “mínimo” de crianças, para que desta forma, os conflitos diminuíssem, mas tal aspeto aconteceu muito poucas vezes, pois quando aconteceu não resultou, pois as crianças como não estavam habituadas a este, acabavam por não o cumprir. Mediante os conflitos existentes através da brincadeira, foi implementado o mapa de regras, para que, em conjunto, conseguíssemos chegar a um consenso acerca da utilização dos materiais, ou seja, cada vez que existia um conflito por causa de um determinado brinquedo, eu elucidava as crianças do mapa de regras e desta forma estas percebiam que podiam brincar com o mesmo brinquedo.



Imagen 8: Área do Faz-de-conta (quarto cozinha e garagem)

✓ Área polivalente

Nesta área, é onde está também contido o armário dos jogos e construções, que irei descrever mais à frente. É nesta área que está o tapete, e onde as crianças e os adultos se sentam quando existem reuniões de grande grupo, onde são feitas as brincadeiras com animais de borracha, legos e peças de construção. É nesta área também que se encontra o mapa das presenças, e ainda o mapa de regras da sala.



Imagen 9: Área Polivalente

✓ Área das expressões artísticas

Nesta área, está uma mesa quadrada rodeada de cadeiras, onde as crianças realizam atividades como exploração de plasticina, digitinta, pintura, modelagem, colagem, carimbagem e massa de cores. No último semestre foi introduzido o cavalete como meio de realizar pinturas, e passou a fazer parte integrante também desta área. Com a introdução do cavalete, as crianças além de poderem pintar na mesa, podem também utilizar o cavalete, podendo estar duas crianças de cada vez.



Imagen 10: área das expressões artísticas

✓ Biblioteca

Esta área é a área central da sala, que está dividida por um poste. De um lado do poste está um sofá, onde as crianças se sentam e leem a história, e do outro um armário que contém os livros e fantoches que as crianças costumam utilizar. Esta área também é muito utilizada pelas crianças, na medida em que todas as manhãs alguma se senta na mesma a começar a ler uma história. Os livros que se encontram no armário da biblioteca, já se

encontram um pouco deteriorados, pois as crianças como são pequenas têm tendência em rasga-los, principalmente quando existe um conflito.



Imagen 11: Biblioteca

✓ Área dos jogos e construções

Esta área foi também uma das áreas que sofreu mudanças no que respeita à sua organização, porque antes o armário dos jogos estava virado para a área polivalente, o que fazia com que as crianças se dispersassem facilmente, e agora já se encontra “de lado” o que faz com que as crianças, além de não se distraírem aquando de uma reunião de grande grupo, quando querem utilizar os materiais nela contidos, conseguem utilizá-los de uma melhor forma, pois têm mais espaço para tal. É ainda junto desta área, que existe uma mesa, onde são realizados alguns desenhos, ou outros trabalhos, e que também pode ser utilizada para os jogos e construções. Nesta área, as crianças podem realizar jogos de chão ou de mesa, podendo fazer construções.



Imagen 12: área dos jogos e construções

Existem ainda na sala, armários onde estão guardados os diversos materiais a serem utilizados, tais como folhas, lápis, canetas, tesouras, tintas, recipientes para as tintas, entre outros. Por cima dos armários, existe o espaço da muda das fraldas, junto dos espaços destinados aos pertences de cada criança, como fraldas, cremes e toalhitas. Logo no armário à esquerda da porta, existe uma aparelhagem e CD's que é utilizada todas as manhãs durante o acolhimento, e em alguma atividade. É ainda neste local que se encontra o documento onde é registado a ocorrência das necessidades fisiológicas das crianças.

Além do espaço da sala, o grupo utiliza ainda espaços institucionais tal como já foi referido no capítulo anterior, no que dizia respeito à breve caracterização dos espaços mais relevantes da instituição.

No espaço exterior à sala, estão os cabides das crianças e a zona de informações específicas aos encarregados de educação, como as planificações semanais e mensais e onde é efetuado o registo das entradas das crianças, onde as famílias a hora da chegada e quem recebeu a criança. É ainda numa das extremidades da sala, que se encontra a porta que dá acesso ao pátio exterior onde as crianças além de realizarem atividades livre, podem também realizar as aulas de expressão motora.

A Figura em baixo representa a planta da sala, com as diferentes áreas expostas:

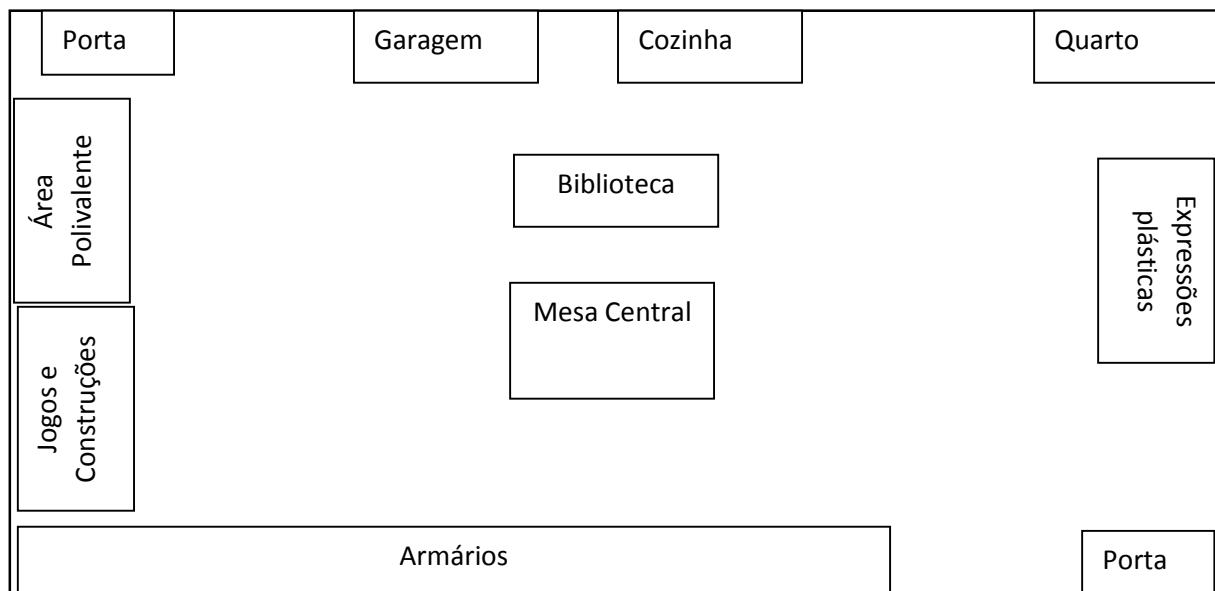


Figura 1: Planta da Sala Turquesa

Organização do tempo: rotinas diárias e semanais, organização das diversas atividades no tempo

“Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguras e confiantes.”

(Post & Hohmann, 2011, p.195)

Em relação à organização do tempo, a sala turquesa segue a mesma rotina diariamente. As crianças chegam à instituição entre as 8:30h e as 9:30h, onde ficam em exploração livre. Até às 9h, estas encontram-se na sala Laranja, onde o acolhimento é realizado em conjunto com a respetiva sala, a partir das 9h, hora a que chega a educadora é que o grupo é encaminhado para a sala. Às 9:30 é dado o reforço da manhã (peça de fruta ou bolacha), no tapete até às 10h. Entre as 10h e as 10:45h, é quando existe a realização de atividades, quer no tapete, quer na mesa central. Às 11:45h, é pedido às crianças que arrumem a sala, e visto que estas já são mais autónomas, já não precisam de apoio por parte do adulto para a arrumação. Enquanto as auxiliares tratam da higiene, é feito um pequeno momento de comunicação sobre o que se fez durante aquela manhã.

As crianças seguem para o almoço às 11:15, e este dura até por volta das 12h. De seguida, seguem para a sesta que dura até 15h, e até às 15:15h é feita a troca de fraldas e a higiene. Entre as 15:15h e a 15:45 é servido o lanche, e de seguida é feita a última higiene do dia, sendo esta a mais completa, pois além da mudança da fralda (para as crianças que ainda utilizam), é lavada a cara a cada criança e são penteadas. Durante esta rotina, os adultos presentes têm tempo para se dedicar a cada criança individualmente, trabalhando a relação adulto-criança e desenvolvendo a linguagem através de pequenas “conversas”. É de referir ainda, que estas conversas são realizadas em qualquer momento de higiene, mas é na higiene da tarde, que é dada uma maior atenção individual a cada criança, pois é uma higiene mais demorada, enquadrando-se desta forma no Princípio nº1 de Gabriela Portugal (1998), que referi anteriormente. Penso que este fator é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois Segundo Post e Hohmann (2011):

“Uma das formas de focalizar a atenção na criança durante os cuidados corporais é ambos fazerem muitos contactos visuais. Isto permite que o educador se

aperceba daquilo que a criança está a comunicar através da expressão, ação e gesticulação. Também permite à criança ver e ler o rosto do educador e ter a sensação de estar a orientar e a captar a sua atenção.” (p.235)

Entre as 16h e as 16:30h existe a última reunião de grupo, onde podem ser contadas histórias, lengalengas, canções, etc. Era nesta altura do dia, que eu aproveitava para cantar algumas canções com o grupo, enquanto era feita a higiene, e por vezes realizávamos alguns jogos. Muitas vezes, tive planificadas atividades mais demoradas para o período da tarde, mas depois de alguma prática percebi que estas só podiam ser realizadas de manhã, pois de tarde não havia tempo suficiente para tal, e muitas vezes as crianças também não estavam “dispostas” a realizar as mesmas, pois mostravam-se muito agitadas, e desta forma, necessitavam mais de atividades que os acalmassem, e foi neste sentido que intervim, pois comecei a cantar canções, lengalengas, e a realizar jogos no tapete. Entre as 16:30h e as 19:30h é o momento de exploração livre, até à chegada dos pais.

É importante referir também, que estes horários são flexíveis, podendo ser ligeiramente alterados devido a algum acontecimento imprevisto ou a alguma situação previamente combinada, como é exemplo das aulas de educação cristã, expressão musical e motora, pois são rotinas semanais. Estas aulas realizam-se às terças de manhã, quartas de manhã, e quintas à tarde, respetivamente.

Durante a minha prática, percebi que o tempo, tal como a educadora afirma no projeto curricular, deve estar organizado de modo a estabelecer uma rotina coerente e significativa, que as crianças possam compreender e antecipar, com adultos e espaços que permitam responder às suas necessidades e centrados nos seus interesses.

Afirma ainda, que entre os diferentes momentos da rotina - os acontecimentos diários regulares - tentar-se-ão realizar transições suaves, preferencialmente com a criança num papel ativo e, sempre que possível, eliminando tempos de espera (potenciadores de dispersão e conflitos).

A seguinte tabela, mostra o horário diário da sala turquesa:

Tabela 1: Horário diário da sala Turquesa

07:30h- 09:30	Acolhimento
09:30h-10:00h	Reunião de grande grupo/ lanche da manhã
10:00h-10:45h	Realização de atividades lúdico-pedagógicas
10:45h-11:00h	Arrumação da sala
11:00h-11:15h	Higiene*
11:15h-12:00h	Almoço
12:00h-12:30h	Higiene (escovagem dos dentes)
12:30h-15:00h	Repouso
15:00h-15:15h	Higiene*
15:15h-15:45h	Lanche
15:45h-16:00h	Higiene*
16:00h-16:30h	Reunião de grande grupo, canções, histórias, lengalengas
16:30h-19:30h	Atividades livres/ recreio

***Higiene** – para além dos tempos de higiene assinalados na rotina diária, sempre que a criança necessitar deverá proceder-se à sua higiene respeitando as suas necessidades.

Organização do grupo

“O tempo em grupo ajuda as crianças a construírem um reportório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia. Os educadores apercebem-se que, com o decorrer do tempo, as crianças crescem na sua capacidade de comunicar e interagir umas com as outras durante o tempo em grupo; e, ainda, que o tempo em que permanecem juntas envolvidas em algo comum se torna cada vez mais longo.”

(Post & Hohmann, 2011, p.280)

Diariamente, nas mais variadas atividades, as crianças têm oportunidade de se organizar em grande ou pequeno grupo, a pares ou individualmente. Qualquer um destes momentos apresenta uma enorme riqueza a nível de oportunidades de aprendizagem e é utilizado consoante as necessidades das crianças e as propostas de atividades realizadas. Além de perceber que certas atividades eram mais ricas para as crianças se fossem realizadas em pequeno grupo, também consegui perceber, com base nas notas de campo, que existiam certas fragilidades nas crianças a nível individual que também era preciso ser trabalhado, como por exemplo a questão da linguagem, e sempre que conseguia, ia ter com o D. P. (2:8), para falar um pouco com ele, sobre o que estava a fazer etc. Desta forma, consegui apropriar-me das necessidades e interesses das crianças, quer individualmente quer em grupo, a partir da observação planificava, para o grupo como um todo, como para uma criança individualmente. Ao realizar atividades em pequeno grupo, ou até um trabalho mais individualizado, estamos a dar uma maior atenção a cada criança, a permitir que esta se sinta mais à-vontade, o que faz com que começem a interagir mais umas com as outras, que comuniquem mais uns com os outros, diminuindo desta forma os conflitos já existentes.

As atividades de grande grupo são geralmente elaboradas ou no tapete, ou na mesa central. Normalmente as do tapete são a informar as crianças do que se vai passar naquele dia, ou contar uma história, cantar canções, etc. Quando são realizadas na mesa, é o caso da elaboração de um jogo ou da confeção de bolo, e mediante uma planificação em que propunha confeccionar um bolo, percebi que seria mais produtivo e mais enriquecedor se dividisse as crianças por pequenos grupos em que cada uma fazia uma coisa, pois assim o tempo de espera era menor, e por sua vez a atenção que estas davam à confeção era maior. São ainda realizadas atividades em pequeno grupo, atividades mais livres como a plasticina, o desenho livre, a brincadeira nas áreas, etc. mediante os pequenos grupos existentes, os adultos iam rodando entre si, e este foi um dos aspetos no qual tive mais dificuldade, pois não querendo descurar as atividades livres, como planificava uma determinada atividade em pequeno grupo, centrava-me muito nessa atividade, deixando de “lado” o resto do grupo que estava em atividades livres, mas não menos importantes, pois só depois de alguns dias de prática, é que percebi o quanto importante é tanto para as crianças como para a educadora (pois cresce profissionalmente) rodar entre todas as atividades e todas as áreas, participando e envolvendo-se nas mesmas.

Interações com a família e comunidade

“Estas parcerias (educadores-família) caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor.”

(Post & Hohmann, 2011, p.327)

Segundo o projeto curricular, a educadora afirma que os seus objetivos com as famílias são os de cooperação, participação e partilha, e que não se implique apenas uma troca de palavras pela manhã, apesar de ser um longo percurso a percorrer, pois a confiança pela parte dos pais, vai-se ganhando ao longo do tempo. Perante este objetivo estabelecido pela educadora, tentei tê-lo em conta ao longo das minhas planificações, e tentei desta forma incluir as famílias na vida escolar, como foi o caso da colaboração para o enriquecimento das áreas da sala, e pela sua participação em algumas atividades. Percebi também, que esta cooperação não pode ser “exigida” de um dia para o outro, há que trabalhá-la durante algum tempo, para que mais tarde possa haver uma relação positiva e enriquecedora entre a escola e a família.

Foi com base na confiança, e na parte que era visível do nosso trabalho com as crianças, que me foi possível chegar mais facilmente aos pais, mostrando desta forma a importância que a relação escola-família tem.

Ao longo do tempo, e da minha prática tentei sempre interagir da melhor maneira com os pais, recebendo as crianças, e mantendo um diálogo com os mesmos, apesar de muitas vezes se mostrar ser um trabalho um pouco difícil, pois alguns pais iam apenas deixar os filhos à instituição e iam diretamente para o trabalho, o que dificultava esta tentativa de relação mais próxima, mas no último semestre consegui aproximar-me mais das famílias, pois estas ao final da tarde tinham sempre um pouco mais de tempo do que de manhã, e era possível, desta forma criar e manter uma relação com as famílias.

Percebi, ao longo do tempo que intervim junto deste grupo, que as famílias se mostram muito colaborativas, por exemplo no que diz respeito ao enriquecimento da sala, e da criação de uma nova área, e penso que o caderno saltitão, tenha sido uma mais-valia

para fortalecer a ligação da escola com a família, pois desta forma, as famílias puderam perceber qual o trabalho que foi realizado com as crianças semanalmente, partilhando também as mesmas, alguns aspetos ocorridos no fim-de-semana. Foi ainda através do caderno saltitão que foi feito o pedido de colaboração para o enriquecimento das áreas. Foi com base na relação já construída com algumas famílias, que me senti à vontade para as convidar a vir participar num momento da vida diária do grupo, como foi o exemplo da mãe do G (3:3) ter vindo contar uma história, e pelo que falei com a educadora, esta adotou estas estratégia, para fortalecer esta relação, na medida em que mesmo depois de eu ter terminado o estágio esta deu continuidade ao trabalho que estava a ser feito com as famílias, e penso que seja muito importante.

Trabalho em equipa

Qualquer atividade é desenvolvida com o apoio dos adultos presentes no momento, de forma articulada, planeada e posteriormente refletida/avaliada, aproveitando as características pessoais de cada um deles e as mais-valias que estas traduzem no grupo. Os momentos de atividade orientada são apoiados pela educadora e pelas auxiliares de ação educativa. Todas as atividades realizadas pelos professores que fazem parte da equipa pedagógica são realizadas na sala, inclusive a de expressão motora, pois as crianças só utilizam o pátio exterior para realizar a expressão motora no caso de o estado do tempo assim o permitir, e começarão a frequentar o pavilhão ginnodesportivo também quando as situações climatéricas o permitirem, pois a distância entre a sala e o pavilhão ainda é um pouco acentuada.

Todos os adultos da instituição são bem recebidos na sala, e este foi o meu caso, que desde o início fui bem recebida e acarinhada pelas crianças, percebendo que elas sentiam a minha falta quando eu não estava e o demonstravam no dia seguinte, tal como referi no caderno de formação,

“Apesar deste comportamento por parte das crianças, muitas delas se mostram bastante contentes pelo meu regresso, e quando perceberam que eu tinha estado doente, o G (3:3) virou-se para mim e disse-me “porque é que não vieste à escola?” E eu respondi “porque estava doente, vomitei muito” e ele “e tiveste de comer muita canjinha, não foi?” E eu respondi “foi sim G, tive de comer muita

canjinha para ficar boa, mas também fui ao médico!”. (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 9 a 13 de março de 2015):

Neste momento percebi que as crianças sentiam a minha falta e que perguntavam por mim, e sei, por conversas que tive com as auxiliares, que depois de eu ter acabado a minha prática junto delas, algumas continuaram a perguntar por mim.

Apesar de ser importante que existam frequentes reuniões formais entre a equipa da sala, tal não acontece com frequência. O que acaba por acontecer é que, a educadora tem algo planificado e pede a opinião às auxiliares sobre a forma como o vão fazer, mas penso que deveria ser favorável, tanto para a educadora, como para a auxiliar, e ainda para as crianças que houvesse uma planificação que fosse feita a nível de sala, e não a nível de instituição como já referi anteriormente.

Apesar do meu pequeno “atraito” com algumas das auxiliares, percebi que aquela era forma de elas trabalharem e depois de refletir sobre o que se tinha sucedido percebi que afinal era eu que não estava a tomar a posição correta e que não estava a encará-las como parte integrante da equipa, que só as via como se estas tivessem algo “contra” mim, o acabou por não se revelar.

4.2 Conceção da ação educativa em Jardim-de-Infância Caracterização do grupo

O grupo da sala vermelha é constituído por 25 crianças: 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Deste grupo, há 16 crianças que já frequentavam esta a instituição, sendo que dessas, 7 a frequentam desde o berçário e apenas 9 crianças entraram pela primeira vez nesta instituição. As idades das mesmas estão compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Face à dimensão de género, como já foi referido, o grupo é “desequilibrado”, pois há um maior número de rapazes do que raparigas.

No que respeita às áreas de conteúdo, segundo uma análise das OCEPE, entendo que na área da formação pessoal e social, ainda existem algumas lacunas que tem de ser trabalhadas, mais precisamente no que diz respeito à partilha de alguns materiais, pois

ainda continuam a existir alguns conflitos consoante a partilha de brinquedos, ou até mesmo da frequência de uma área. Por exemplo, as crianças já estão todas apropriadas do facto de só poder estar um número de crianças por área, e ainda se brigam muito no que diz respeito a este assunto, pois todas querem ir para a mesma área. Ainda neste domínio, já todas as crianças têm consciência de si e dos outros, para tal a ajuda do mapa das presenças foi imprescindível, pois as OCEPE (1997) afirmam que “Valores que não se “ensinam”, mas que vivem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (p.52) Por isso penso que tenha sido com as inter-relações que as crianças estabeleceram com os outros que se “construíram” enquanto ser pessoal e social. No que respeita à minha ação, penso que tenha encorajado todas as crianças, respeitando-as e estimulando-as nos seus progressos, o que contribuiu também para uma evolução da autoestima das mesmas. Desta forma, favoreci à progressão da autonomia e independência de cada criança, e onde percebi que o meu trabalho teve mais “frutos” foi no caso do D. (4:3), que começou, no último semestre a comer o segundo prato, com a ajuda dos talheres, e sozinho, o que antes não acontecia. Desta forma, as crianças já são capazes de escolher o que querem fazer, já conseguem explicar o porquê das suas decisões, e das suas escolhas.

Quanto à autonomia, já todas as crianças deixaram de usar fralda, e o D. (4:3) deixou mesmo por iniciativa própria, pois apesar de em casa continuar a usar, na escola, quando dormia a sesta, depois de lhe colocarmos a fralda este retirava-a, mostrando desta forma que estava a querer ser mais autónomo. Algumas crianças usam fralda para dormir, e outras deixaram há pouco tempo e ainda têm de ser relembradas pelo adulto para tarefas como ir à casa de banho.

Por norma, são crianças muito recetivas perante as diversas atividades educativas que lhes são propostas, ou por aquelas que partem da planificação elaborada em grande grupo, partindo dos interesses inerentes ao mesmo.

Na área da expressão e comunicação, mais precisamente na comunicação, também notei grandes progressos, pois enquanto no primeiro semestre, uma das crianças não falava comigo, começou a falar e a exprimir-se muito bem, como foi o caso da J. (3:6), que depois de voltar de umas férias começou a falar comigo espontaneamente sem que eu a tivesse incentivado a tal, tal como descrevi no caderno de formação, “Nesta semana, a L. (4:1) e a J. (3:6) voltaram da semana de férias que estiveram e a J., começou a falar comigo. Até então nunca tinha ouvido a J. falar, nunca tinha falado comigo, nem com os colegas”. (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 27 de abril a 1 de Maio). Neste

momento, ela mostrou-me que já confiava em mim e que já me encarava como educadora, talvez porque me começou a ver mais tempo na instituição. Existem ainda crianças com alguma dificuldade em expressarem-se, mas penso que tenha a ver com o facto de não se sentirem bem em falar para o grupo, pois quando estavam só comigo expressavam-se naturalmente. A nível de dificuldades, apenas o S. (3:4), e o D. (4:3) mostram algumas no que diz respeito à forma de expressão. Todas as crianças se mostravam interessadas pela escrita, e pelo ato de começar a imitar a escrita, como é caso do F. (4:5), do E. (4:4) e do B. (3:8) que são os que mostram mais interesse em tal, tal como referi no caderno de formação:

“Logo de manhã, no tapete, o B. (3:8) pediu-me para ir buscar uma folha, para escrever os meninos que se estavam a portar mal, e eu disse-lhe “então vamos fazer outra coisa, vais escrever os meninos que se estão a portar bem. Desta vez fazemos ao contrário, pode ser?” E ele respondeu-me “sim! Boa ideia”. (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 13 a 17 de abril de 2015)

Ao longo do semestre, deparei-me com esta e outras situações do género, e também percebi que as crianças imitam o papel do adulto quando vão contar uma história, ou até quando algumas das crianças utilizam o dedo para acompanhar as palavras do texto, e desta forma, leem a história, interpretando-a à sua maneira ou recontando-a por já a conhecerem. De entre todas as crianças, a única que não mostrava interesse pela escrita era o S. (3:4), mas penso que seja só uma questão de interesse e não de competência. O grupo sempre se mostrou interessado por atividades relacionadas com a linguagem, como rimas, trava-línguas, lengalengas, teatros e dramatizações e ainda o recontar de histórias. As dificuldades apresentadas neste campo, pela maior parte das crianças, tem a ver com dificuldade na dicção e na construção frásica.

A nível das expressões, todas as crianças utilizam o corpo como forma de expressão (verbal ou não verbal), estando em contacto com diferentes materiais, explorando-os, manipulando-os, transformando-os, tomando desta forma consciência de si na relação com os objetos. No que respeita à motricidade, todas as crianças se encontram desenvolvidas no que diz respeito a esta domínio, pois todas elas conseguem saltar, deslizar, baloiçar, mostrando que apenas o S. (3:4) e o D. (4:3) ainda tem algumas dificuldades a nível de coordenação motora, pois mostram que não conseguem equilibrar-se (por exemplo quando entram no tapete e têm de passar por entre dois colegas), e não conseguem mover uma mão e um pé ao mesmo tempo. Ao longo do meu estágio, tentei

incentivar as crianças a evoluir neste aspeto, pois nos jogos que realizava ao final da tarde (de relaxamento) proporcionava-lhes algumas atividades deste género, como a noção de esquema corporal, de lateralidade, jogos em que tinham de coordenar o movimento das mãos, como o movimentos dos pés, etc. e desta forma, as crianças aprenderam a utilizar melhor o seu corpo e a interiorizar a sua imagem. É então um grupo que se mostra interessado pelas atividades relacionadas com a expressão motora, sendo estas atividades encaradas com grande entusiasmo, alegria e dinamismo.

A nível da expressão dramática, percebi que as crianças imitam muitas vezes os modelos que já conhecem, e penso que com a dinamização das áreas do faz-de-conta, tenha sido vantajoso para as crianças e as mesmas tiraram partido disso. A expressão dramática facilita as relações com os outros, pois as crianças descobrem-se a si mesmas e integram-se em diferentes grupos.

No que respeita à expressão plástica, todas as crianças tinham interesse em realizar atividades desta natureza, chegando até a pedir na reunião de conselho para realizarem pintura na semana seguinte. Apesar de todas as crianças se mostrarem interessadas em tal, percebi que o D. (4:3) e o S. (3:4) mostram algumas dificuldades no que respeita ao ato de agarrar um pincel ou um lápis, o D. (4:3) mais por não se querer sujar, e mostrar-se muito pouco receptivo nas questões que implicavam que este se sujasse ou que mexesse no material com as mãos. O S. (3:4) era mais numa questão de não conseguir controlar a motricidade fina, quando agarrava no pincel, mostrando algumas dificuldades. Inicialmente, mostravam-se muito remitentes para iniciar algum trabalho, mas neste semestre, já se mostraram interessados em ser eles na experimentação e manuseamento dos materiais.

A nível da expressão musical, esta era dinamizada pela professora encarregue de tal, e nas aulas de expressão musical notei que algumas crianças não se mostravam interessadas em cantar, mas quando cantávamos na sala, já agiam de forma diferente, portanto o que concluo da ação destas, é que não é o facto de não gostarem de cantar, mas sim de não se sentirem à vontade de o fazer fora do contexto onde estão mais habituadas. Tem sido através de ações como o cantar, tocar, ouvir e algumas vezes através do silêncio que estas têm adquirido as suas primeiras noções de tempo, ritmo e têm desta forma, desenvolvido o seu poder de concentração.

No que respeita ao domínio da matemática, não pude observar com tanta frequência, pois esta era uma área à qual as crianças não davam muita importância, e por isso mesmo, entendia-a como uma problemática a melhorar, portanto elaborei alguns jogos matemáticos para que as crianças começassem a frequentar mais o laboratório das ciências e da matemática, o que no final do semestre já o faziam com muita frequência. No que diz respeito à formação de conjuntos e de seriação e de ordenação, quase todas as crianças o conseguiam fazer, até com exemplos práticos do nosso dia-a-dia, pois por exemplo guardavam os pratos fundos todos no mesmo lugar, os rasos a mesma coisa, etc. mostrando desta forma que percebem a noção de formar conjuntos, e ainda quando o responsável por chamar as crianças para o comboio (que mudava todas as semanas), as chamava, estava desta forma a mostrar que conseguia ordenar. Penso portanto que enquanto futura educadora tenha conseguido proporcionar experiências diversificadas e apoiado a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas, mesmo que não tenha sido diretamente, mas como questões relacionadas com o dia-a-dia das crianças.

Na área do conhecimento do mundo, as crianças mostravam-se todas bastante interessadas pela realização de experiências, mostrando-se com curiosidade e vontade de saber, procurando respostas para o que observavam.

Este grupo é um grupo de crianças alegres, participativas, afetuosa, que têm o gosto pela descoberta e pela novidade, e mostram-se sempre disponíveis para novas situações de aprendizagem. É um grupo que gosta também de colaborar com os adultos da sala, percebendo desta forma as finalidades das atividades, percebendo que diferentes atividades requerem diferente apoio por parte do adulto, participando este só quando solicitado.

Exploram todas as áreas da sala, mas a que têm uma maior preferência é a do faz-de-conta. Já para o final da minha prática, a área das ciências que não era utilizada pelas crianças, começou sê-lo a partir do momento em que se introduziram novos materiais.

Noto que, as crianças se mostram cooperativas no que diz respeito à ajuda que dão às crianças que se mostram com mais dificuldades, como é o caso de algumas ida à casa de banho, ou alguma ajuda no que respeita a uma atividade concreta, como foi o caso de o F. (4:5), ter ajudado o S. (3:4) a procurar as letras para fazer correspondência com o que estava escrito para a elaboração da horta.

Foi ainda no último semestre que comprovei o gosto que as crianças têm pelo livro enquanto objeto de descoberta, mas que agora já o encaram como forma de leitura, pois enquanto inicialmente apenas folheavam e viam as imagens, agora já se sentam na biblioteca, e fingem que leem a história aos amigos.

Foi então necessário, que houvesse uma dinamização das áreas, pois estas já estavam completamente descobertas e interiorizadas pelas crianças. Com a introdução de novos materiais e objetos, foi possível desta forma que as crianças as começassem a utilizar de uma forma diferente da que já utilizavam. Para tal, introduzi materiais de uso corrente, como caixas de ovos, manteiga, leite, cereais, etc., para que as crianças pudessem realmente “vender” alguma coisa na loja, e introduzi também vestuário e malas, colares, anéis, etc., para que se pudessem fantasiar para uma melhor caracterização das personagens que encarnavam.

Tentei sempre ir de acordo com o que a educadora tinha detetado como prioritário, que era o de promover atividades que promovessem o contacto com a área da expressão e comunicação, pois segundo a educadora, referido no Plano Curricular de Turma:

“A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-Escolar. A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.”,

E por isso, em conjunto com a educadora comprometemo-nos a criar um clima de comunicação, onde a criança começou a dominar cada vez mais a linguagem, de modo a alargar o seu vocabulário, construindo frases cada vez mais complexas e corretas, adquirindo desta forma um maior domínio da expressão e comunicação que lhes permite formas mais elaboradas de representação.

Desta forma, com este comprometimento conjunto, planificámos atividades que favorecessem o desenvolvimento da linguagem oral, como já referi anteriormente o facto da exploração de rimas, lengalengas, trava línguas, adivinhas, contar e recontar de histórias, o facto de contar histórias de formas diferentes, ou pedir a colaboração de outras pessoas para tal.

Com a dinamização do laboratório das ciências e matemática, ao enriquecer a mesma com materiais mais atrativos, as crianças terão assim, a oportunidade de desenvolver o raciocínio lógico-matemático, estabelecendo relações de comparação, de quantidade, e ao brincar, já constroem e organizam o pensamento, pois comparam os objetos e materiais que utilizam pela sua forma, tamanho e cor, organizando-os por séries e conjuntos, tal como exemplifiquei em cima.

No que respeita às regras de convivência na sala, uma das dificuldades que as crianças demonstravam era o facto de falarem todas ao mesmo tempo, e continuavam sem colocar o dedo no ar, e muitas vezes quando o colocavam era só porque nós dizíamos que só falava quem tivesse o dedo no ar, e as crianças acabavam por colocar todas o dedo no ar, e quando era chamado o seu nome, não diziam nada.

Fundamentos da Ação educativa

“Um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino (...) possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados”

(Sérgio Niza, 1998, p.78)

Enquanto estagiária, segui-me, tal como a educadora, pelo modelo do movimento da escola moderna, pois acredito que as crianças aprendam pelas suas vivências e pelas interações que têm com outras crianças, principalmente com as mais velhas. Este é um dos modelos com o qual mais me identifico, e por isso mesmo o gosto pela prática do mesmo, apesar de não ser praticado na sua totalidade, pois acredito que as práticas democráticas pelo qual o modelo em questão se rege, façam das crianças melhores cidadãos, pois aprendem a cooperar e a aprender com os outros, deixando um pouco de lado o egoísmo. No que se refere às aprendizagens, neste modelo a aprendizagem é considerada um processo autónomo que proporciona os instrumentos para que as crianças se possam envolver activamente e agir em conformidade com o mundo, realizando-se pessoal e socialmente. (Folque, 2012).

Sou da opinião que, não se deve obrigar as crianças a fazer o quer que seja, e sinto que algumas vezes, mesmo sem o querer fazer, acabava por o fazer, principalmente no que diz respeito ao registo das novidades, apesar de as crianças gostarem de realizar a pintura, mas penso que o registo não tenha significado para as mesmas, pois algumas das crianças não tinham mesmo nenhuma novidade para contar, acabando por dizer sempre a mesma coisa.

Para tal, tal como a educadora defende no projeto curricular é necessário haver uma negociação progressiva, da partilha de responsabilidades, regulação/avaliação e da construção dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que se baseia o desenvolvimento e a educação.

A educadora defende que uma metodologia tem de ter em consideração um vasto conjunto de fatores que são influenciadores da prática pedagógica com qualidade, tais como o grupo, o ambiente educativo, as necessidades do grupo, e o meio envolvente, defendendo ainda que há que seguir uma linha orientadora, um fio condutor que permita adaptar práticas pedagógicas com qualidade e dirigidas, essencialmente, para as necessidades do grupo.

Desta forma, tentei que as crianças colaborassem comigo tanto nas atividade propostas, percebendo quais as suas finalidades, como na sugestão das mesmas, e era neste ponto que tinha mais dificuldades, pois as crianças ou sugeriam sempre a mesma coisa, ou tinham de ser “guiadas” por mim ou pela educadora.

Segundo Folque (2012), este modelo curricular tem algumas condições que são consideradas fundamentais para o modelo, tal como a constituição de grupos heterogéneos, e por isso mesmo era tão complicado de aplicar certas componentes do modelo. Tem de haver um clima livre de expressão das crianças (aproximando-se à pedagogia de Freinet), onde são valorizadas as experiências de vida das crianças e as suas ideias, opiniões, e desta forma penso que tenha sido desta “condição” a qual me consegui aproximar mais, pois foi com base nestas que eu planificava de acordo com as suas necessidades e interesses. Por fim, é importante que o tempo lúdico seja aproveitado, e sem “pressas” nas áreas, onde exploram diversos materiais, pois desta forma as crianças fazem novas descobertas autonomamente, além de que se descobrirem a si e aos outros.

A metodologia de trabalho de projetos surge incorporada no modelo curricular do movimento da escola moderna, sendo esta uma série de atividades resultantes de uma

ação que é planeada em conjunto (educadora e grupo) para responder a uma pergunta feita. Esta passa por algumas fases, tais como: formulação, balanço de diagnóstico, divisão e distribuição do trabalho, realização do trabalho e por fim a sua comunicação. No último semestre pude trabalhar consoante esta metodologia, e posso dizer que tive alguma dificuldade em tal, pois nunca tinha trabalhado em projeto, mas o meu principal problema era o começar, pois não sabia como, pois nunca tinha assistido à elaboração de um projeto, mas a educadora apoiou-me imenso também nesta fase o que fez com que eu conseguisse e me sentisse segura para avançar.

Segundo o projeto curricular, um projeto é um estudo que aprofunda um determinado tópico originado a partir de uma necessidade ou interesse de uma ou mais crianças, onde o educador tem um importante papel, pois incentiva as crianças a interagir com pessoas, objetos e com o ambiente, para que estas interações tenham significados pessoais para cada uma das intervenientes. Os projetos surgem desta forma, dos interesses das crianças, e o que foi realizado por mim, partiu dos interesses do grupo em saber mais acerca de alguns animais que iam visitar no final do ano. Estes traduzem o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos interesses e do que já sabem, para aprofundar os conhecimentos já existentes. Neste processo, o educador orienta a informação e a atividade, onde, segundo a educadora “rentabiliza meios disponíveis para a concretização com êxito do projeto”, podendo ainda alargar a diversidade deste processo, permitindo a interação com outros adultos ou crianças, ou ainda com a comunidade para que este projeto seja enriquecido com as contribuições que cada um pode oferecer.

Tal como a educadora, e consoante as estratégias que esta utilizava, comecei a agir da mesma forma, do que diz respeito ao facto de cantar uma canção sempre que as crianças se mostrem desatentas, pois nos reuniões de grande grupo estas mostram-se muito ansiosas e acabam por falar ao mesmo tempo, e ao longo da minha prática, percebi que esta era uma boa prática a adotar, pois assim que cantava uma música, as crianças imediatamente começavam a cantá-la comigo, consegui também fazer a distinção de um trabalho em pequeno e em grande grupo, tendo em conta que o primeiro permite uma melhor orientação e uma atenção mais individualizada a cada criança. Comecei também a fazer perguntas abertas, para que as crianças desenvolvessem a sua capacidade de expressão, principalmente nas reuniões de grande grupo, onde falávamos acerca do que íamos fazer, ou nas reuniões de conselho quando lhes perguntava o que queriam fazer ou se tinham gostado do que fizeram. Penso também que tenha desenvolvido bastante este

aspetto no que diz respeito ao facto de incentivar as crianças a, quando me diziam alguma aspeto para eu colocar no diário de conselho, pedia que me explicassem o que tinha acontecido, quem lá estava, se achavam bem, porquê, etc. Conseguí ainda realizar visitas ao exterior, articuladas com as atividades que se estavam a realizar na sala, e por fim consegui também pedir a colaboração dos pais para participarem nas atividades da sala.

Para tal, foi necessário fazer uma observação direta, percebendo quais as necessidades das crianças, para que lhes pudesse conseguir dar um apoio individual, fazendo desta forma uma diferenciação pedagógica, na medida em que tentei sempre responder consoante as suas necessidades. A partir desta observação é que surgiam então as planificações.

Instrumentos Utilizados

Os instrumentos de pilotagem disponíveis e utilizados foram os mesmos que no primeiro semestre, pois apesar de pretender implementar o mapa de atividades, não o consegui fazer, pois não queria pressionar as crianças, visto que estas ainda não tinham autonomia suficiente na marcação das presenças e por isso também não a tinham no mapa de atividades. Os instrumentos de pilotagem presentes na sala vermelha são: o mapa de presenças, o mapa de regras, de tarefas, do tempo, o plano semanal e o diário de conselho.

Estes instrumentos, e os outros que são característicos no modelo pedagógico permitem incutir sentido de autonomia e de responsabilidade nas crianças, que vai de encontro da área da formação pessoal e social das OCEPE (1997)

“ A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões.” (p.53)

Organização do cenário Educativo

Organização do espaço e materiais, regras de funcionamento, potencialidades de utilização pelas crianças

A sala vermelha é uma sala ampla e com luz natural providenciada pelas enormes janelas pela qual é constituída e que dão acesso ao pátio. O mobiliário também contribui para o conforto e segurança do grupo uma vez que, aquele que é utilizado pelas mesmas

está à sua altura e bem firme, e os materiais estão à sua disposição. Estes são variados e estão distribuídos consoante a área a que pertencem, e as crianças já têm consciência do sítio de cada material, a que sítio pertencem e qual a sua função. Estes são variados e não representam qualquer tipo de perigo para o uso autónomo dos mesmos.

O espaço, sala, sendo o local onde as crianças passam a maior parte do tempo, enquanto estão na instituição é importante que esteja organizado tendo em conta as necessidades das crianças, o que é bem visível, pois a sua disposição mudou algumas vezes, durante a minha presença, pois percebíamos que aquela não era a disposição mais favorável para responder às necessidades das crianças. A organização do mesmo desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas de atividades, distribuídas à volta da sala, onde no centro existem dois conjuntos de mesas, onde são feitas algumas reuniões e atividades de grande grupo, tal como defende o modelo pedagógico em questão, pois deve existir uma área central polivalente para o trabalho coletivo. Segundo a perspetiva de Freinet (1957, citado por González, 2002) a criança é vista como um ser social, pois a escola tem um papel ativo e dinâmico no desenvolvimento da sua educação e crescimento como ser social em contexto democrático.

As áreas que constituem o espaço são:

✓ **Área do faz-de-conta** (quarto, garagem, loja e cozinha)

Nesta área, está localizada a cozinha, que contém um fogão, um frigorífico, um armário, um lava-loiça, um micro-ondas. Contém ainda diversos utensílios de cozinha (de plástico) e alguns alimentos também de plástico. Está ainda incluída a loja, que contêm um banco, uma mesa (que serve de expositor onde se encontram os materiais que a loja disponibiliza, um telefone, uma máquina registadora e os diversos materiais (fruta) que são vendidos na loja. Nesta área, introduzi alguns materiais reais do quotidiano das crianças, como caixas de ovos, leite, manteiga, chocolate, etc. Na garagem existe um tapete, tal como na creche, mas mais pequeno e existe ainda uma estrutura de madeira onde estão carros de diversos tamanhos, formas e cores. No quarto, existe uma cama de bebé, com alguns bonecos, um armário que contém as peças de roupa para os mesmos, e ainda tem uma tábua de passar a ferro, um ferro e um estendal. Foi também esta área que enriqueci com malas, bijuteria, lenços, para que as crianças se possam fantasiar. A meu ver, este é o espaço de eleição do grupo, possibilitando o faz-de-conta pelos materiais existentes, e muitos deles aproximados à realidade, mostrando preferências pela cozinha, onde confeccionam refeições e de seguida chamam os colegas, a loja, onde existe uma

criança que é o vendedor, e pelo quarto, que é onde as crianças gostam de cuidar dos bebés e da roupa, estendo, apanhando e passando-a. A garagem, nas minhas observações foi a área menos explorada, apesar de existirem crianças que a frequentam. Nesta, os materiais mais explorados são os carros e os animais, permitindo desenvolver, segundo o projeto curricular, a cooperação e a entreajuda na dramatização de situações do quotidiano do grupo. A exploração da área do faz-de-conta origina descobertas bastante significativas de partilha de saberes de forma como cuidar da casa e dos bebés, colocar a mesa, nomeação dos utensílios. Este espaço, permite a apropriação de situações sociais, criando situações de comunicação que lhe permitem estabelecer uma ponte com a realidade.



Imagen 13: Área do Faz-de-conta (quarto, garagem, loja e cozinha)

✓ Área dos jogos e construções

Inicialmente, esta área estava virada para o tapete, mas como as crianças ao estarem no tapete, começavam a utilizar os materiais existentes na estante que lá estavam, distraiam-se com facilidade, surgiu a necessidade de virar o armário ao contrário, apesar de a exploração dos materiais continuar a ser feita no tapete. Ao utilizarem esta área, as crianças constroem muitos objetos, criando por vezes, algumas torres, e algumas

ultimamente, tem mostrando um gosto especial pela criação de quintas, o que permitem a aproximação à realidade, pelo que é nesta área que as explorações são feitas em grupo, e no tapete, onde manipulam os materiais e objetos de forma cooperativa. Esta é outra das áreas que costuma ter mais adesão por parte das crianças, pois a manipulação de objetos com diversas características (tamanho, forma, cor) permite a que as crianças explorem os mesmos de diferentes formas, e os pode aproximar com o domínio da matemática, pois é onde também agrupam os materiais, por cores, tamanhos, ou formas fazendo desta forma conjuntos. Este espaço apela deste modo à criatividade e à imaginação, no que diz respeito à construção, exploração e manuseamento dos objetos, desenvolvendo além disso a motricidade. Os recursos existentes nesta área são os seguintes: 1 armário; vários tabuleiros de cores diferentes; jogos de encaixe; jogos de construção; jogos de enfiamentos; dominós; puzzles; peças de blocos de diversas cores, formas e tamanhos.



Imagen 14: Área dos jogos e construções

✓ Área da leitura e da escrita: Biblioteca

A biblioteca é uma área que de início era muito pouco frequentada pelas crianças, mas que a meu ver com o passar do tempo estas começaram a utilizar com maior frequência. Penso que começou por surgir pela necessidade que as crianças sentiam em estar sozinhas durante algum bocado, até para se tentarem autocontrolar a elas próprias, mas com o passar dos tempos começaram cada vez mais, com a exploração dos livros, a descobrir o gosto que têm pela leitura e pelo facto de ouvirem histórias, e muitas vezes observei algumas crianças a folhearem o mesmo livro que tínhamos estado a explorar naquela manhã.

Esta é uma área que é composta por uma estante que está equipada com livros e revistas. A exploração dos mesmos é realizada mesmo nesta área, pois existem dois confortáveis sofás, onde as crianças se sentam, e folheiam os livros, permitindo desta

forma um maior contacto com a leitura e com a escrita. O grupo, com a idade foi reconhecendo o valor do livro e a forma como o tratam é completamente diferente da forma como o tratavam no início do ano, pois o manuseamento é muito mais calmo, sendo então uma competência que esta área permitiu desenvolver. Esta área é uma área que pode ser continuamente enriquecida, com mais livros de histórias, rimas, lengalengas, trava línguas, etc. Os recursos existentes nesta área são: 2 sofás; 1 armário; livros de contos tradicionais; livros de animais; livros sobre o corpo humano; livros sobre a terra e o espaço; livros de trabalhos manuais; dicionários de imagens; livros sobre os sentidos; livros de receitas; dicionários de língua portuguesa.



Imagen 15: Área da leitura e da escrita: biblioteca

✓ Área da Leitura e da escrita: computador e escrita

Tal como muitas das outras áreas, inicialmente as crianças não mostravam interesse em frequentar esta área, mas com o passar do tempo, começaram a mostrar algum interesse em frequentá-la.

“As primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas. Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afetivo para a criança (...).”

(Ministério da Educação, 1997, p.69)

Nesta área, estão então presentes os seguintes materiais: 2 mesas; 4 cadeiras; computador; ficheiro de imagens; caixa com letras; uma caixa com os cadernos de escrita

individuais; carimbos com letras; revistas; jornais e um alfabeto. É nesta área que as crianças efetuam registos, colagens de letras, ou escrevem livremente nos seus cadernos de escrita individuais.

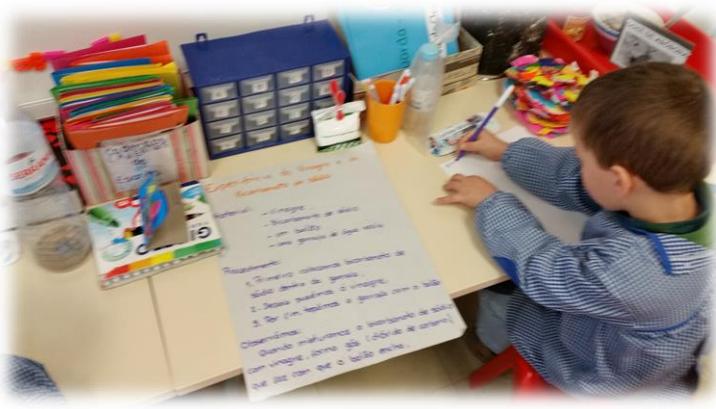


Imagen 16: Área da leitura e da escrita: computador e escrita

✓ Laboratório das ciências e matemática

Inicialmente esta área continha apenas uma mesa, mas devido à necessidade das crianças a utilizarem, esta alargou contendo ainda mais materiais, e funcionando também com um maior número de crianças.

Esta área proporciona às crianças atividades de medição, pesagem livre ou aplicada, tendo hipótese de utilizar vários instrumentos, como medidas de capacidade, de comprimento, balanças, entre outros. As crianças podem ainda criar animais, como foi o caso da tartaruga “Tu-tu” que levei para a sala, num dia em que falámos sobre as mesmas, o que faz com que as crianças se tornem mais responsáveis (na medida em que têm de alimentar e cuidar dela), podendo ainda nesta área realizar experiências, registarem o tempo, e que utilizem outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito das ciências. Os recursos existentes nesta área são: Duas lupas, uma balança, quadros de observação de animais, caixas de observação com elementos da Natureza, um modelo anatómico, copos de medida, copos de observação, um tangram, um jogo do Galo, um jogo de operações, um relógio, ficheiros de números, um “alguidar” para experiências com água, a tartaruga e a alimentação da mesma, uma caixa de areia, cartões com letras e números que as crianças podem copiar e escrever na areia e jogos matemáticos. É ainda neste espaço, mas no exterior da sala que se localiza a nossa horta.



Imagen 17: Laboratório das Ciências e Matemática: horta

✓ Ateliê da expressão plástica

Este espaço é também dos mais procurados pelas crianças, que mostram bastante interesse em frequentá-la e em realizar diversos trabalhos não só de pintura, mas também de recorte, colagem, estampagem, rasgagem, plasticina, massa de cores, etc. Este, integra os dispositivos para a pintura, desenho, e modelagem servindo ainda para a produção de diversas construções, improvisadas ou concebidas para servir outros projetos.

Os recursos materiais existentes nesta área são: 1 armário apetrechado de material, gavetas de material devidamente etiquetado, uma mesa, duas cadeiras e um cavalete.

Pincéis, espátulas, rolos, formas, tintas, plasticina, massa de moldar, lápis de cera, lápis de cor, marcadores, canetas de feltro, canetas de tecido, lâs, ráfia, cartolinhas, vários tipos de papel e material de desperdício.



Imagen 18: Ateliê da expressão plástica

✓ Área polivalente

Este espaço serve de encontro ao grande grupo. É nele que o grupo começa todas as manhãs, onde conversam, marcam as presenças, e serve ainda como apoio para a área dos jogos e da biblioteca. É constituído por um tapete, que permite que as crianças estejam confortáveis, e as paredes forradas com os instrumentos de regulação já enunciados anteriormente, que estão ao alcance das crianças, e onde as crianças fazem as suas comunicações, sendo uma área onde as crianças passam momentos de grande importância. Pode ter além do tapete as quatro mesas que constituem a área central da sala onde são realizadas as reuniões de grande grupo, ou então para elaboração de atividades, quer em pequeno como em grande grupo.

A leitura de histórias é também realizada neste espaço, e a hora do conto, quando é feita na sala é no tapete que se realiza. Transforma-se assim, num espaço de extrema importância, pois segundo a educadora “nele decorrem os nossos diálogos, que são a base do nosso trabalho.”



Imagen 19: Área Polivalente- tapete e mesas

Existe ainda na sala, uma estante, (junto da biblioteca) onde estão documentos e material da educadora. Na copa (comum às duas salas) existem mais duas estantes que contêm material, e onde estão as águas e dossiês individuais das crianças.

Junto à área da escrita está um móvel de madeira com uma aparelhagem e CD's que é utilizado todos os dias no acolhimento e na saída das crianças

No espaço exterior à sala, estão os cabides das crianças e a zona de informações específicas aos encarregados de educação, como as planificações semanais e onde é efetuado o registo das entradas das crianças, onde as famílias registam a hora da chegada e quem recebeu a criança.

A Figura em baixo representa a planta da sala, com as diferentes áreas expostas:

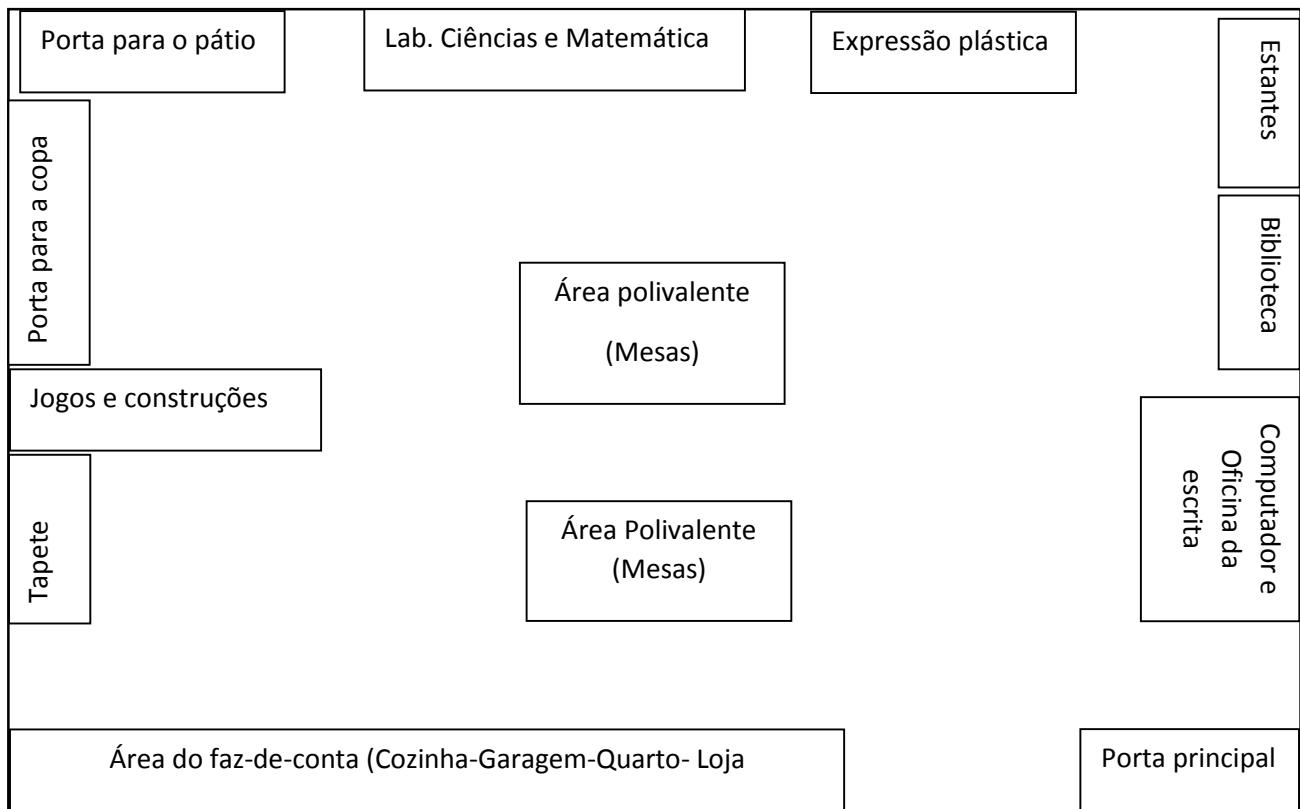


Figura 2: Planta da Sala Vermelha

Organização do tempo: rotinas diárias e semanais, organização das diversas atividades no tempo

“Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações.”

(Hohmann & Weikart, 2011, p.237)

A rotina na sala vermelha encontra-se já estabelecida, podendo sofrer alterações caso existam necessidades por parte das crianças para tal. Com isto, o período letivo distribui-se do seguinte modo: das 09:30h às 13:00h e das 14:30h às 16:00h, tendo em conta que as crianças chegam à instituição a partir das 07:30h e podem permanecer até às 19:30h. O tempo educativo torna-se desta forma, flexível mas ao mesmo tempo repetitivos, para que, como já referi anteriormente, as crianças se apropriem das rotinas.

As atividades da manhã surgem depois de um momento de conversa em grande grupo, onde são feitas a marcação das presenças e a marcação do tempo, aproveitando

ainda para se contarem as novidades e onde são combinadas as atividades do dia. Este período matinal é também utilizado para a realização de atividades mais dirigidas podendo ser em grande ou pequeno grupo, seguindo-se de atividades de escolha livre. Este período termina às 11:15, com a higiene, e às 11:30h as crianças seguem para o almoço, acompanhadas por uma das auxiliares e pela educadora, e termina às 12:15h, onde seguem novamente para o momento de higiene, onde fazem as necessidades, e escovam os dentes, para que de seguida sigam para a sesta (onde apenas as crianças que têm essa necessidade usufruem) que dura até às 15:00h. O período da tarde é iniciado, às 14:30h na sala, com um curto momento de leitura/conto/poesia/canções/lengalengas, seguidas de atividades mais orientadas, de acordo com o planeado. Por volta das 15:15h seguem de novo para a higiene, para de seguida seguirem para o lanche que é às 15:30h. Às 16:00 voltam para a sala, onde realizam diversas atividades, e a partir das 16:30 ficam em exploração livre a aguardar a chegada dos pais.

Esta organização temporal procura ainda integrar atividades que vão ao encontro das referenciadas no projeto curricular de Escola e as inerentes à natural sequência do ano participando nas atividades festivas da escola, assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças.

O tempo na Componente Socioeducativa, hora de almoço, é preenchido com a refeição e atividades de ar livre/informais e de natureza lúdica (recreio).

No final do dia, depois de as atividades letivas terminarem, entre as 17:00h e as 18:00h, são planificadas as atividades da componente de animação e de apoio à família. Sempre que as condições climatéricas assim o permitirem, as crianças irão com a auxiliar, usufruir do pátio exterior. Em conjunto com as auxiliares da ação educativa, irá dinamizar-se o recreio, através de jogos tradicionais, canções de roda e Histórias ao ar livre. Quando o tempo não permitir as atividades no pátio, estas serão realizadas dentro da sala mas com outra dinâmica que se encontra planificada.

A seguinte tabela, mostra o horário diário da sala vermelha.

Tabela 2: horário diário da sala vermelha

07:30h- 09:30h	Acolhimento
09:30h-11:15h	Atividades planificadas
11:15h	Higiene

11:30h	Almoço
12:15h	Higiene
12:30h	Repouso
15:15h	Higiene (escovagem dos dentes)
15:30h	Lanche
16:00h	Higiene
16:15h	Reunião de grande grupo
17:30h/19:30h	Atividades planificadas na componente de apoio à família

Organização do grupo

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo”

(ME, 1997, p.34)

O trabalho desenvolvido na sala diariamente permite organizar o grupo de diferentes formas, em pequeno, em grande grupo ou individual. Tal como no contexto da creche, percebi que o trabalho em pequeno grupo me permite dar uma atenção mais individualizada a cada criança, sendo neste trabalho em pequeno grupo que consigo ter a percepção das suas necessidades e interesses, pois quando está a ser realizada uma atividade de grande grupo, além de não conseguir dar atenção a todas as crianças, caso exista alguma criança que não consiga realizar alguma coisa eu não o consigo observar, sem que esta me diga que precisa de ajuda.

O trabalho de grande grupo serve para reunir crianças e adultos, onde existe a partilha de informação relevante, experiências e pelo simples facto de ser prazeroso e significativo, de realizar coisas em conjunto, em comunidade. Esta experiência de (re)união, ajuda a construir o sentido de si e o conceito social em que estão inseridos, indo ao encontro da área da formação pessoal e social, referenciada nas OCEPE. Estes tempos de grande grupo surgem no início da manhã onde se preenchem os instrumentos de regulação, no final da manhã, onde são realizadas as comunicações, e ainda no início da tarde antes do lanche.

O tempo de grande grupo é, indicado para a reunião de conselho, onde são registados os momentos mais significativos nas colunas correspondentes. Nesta reunião é dada uma especial atenção à criança, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da expressão e comunicação, na medida em que as crianças nos dizem algo que tenha ocorrido, porquê, com quem e onde. Este registo serve para as crianças interiorizarem quais os comportamentos que são aceitáveis ou não em grande grupo, adquirindo desta forma noções de cidadania, e para que, enquanto grande grupo, planeiem o que irão fazer a longo prazo de acordo com o que já fizeram. Para os tempos em grande grupo deve existir um espaço flexível, tal como a área polivalente (tapete ou mesas).

As atividade de grande, pequeno grupo ou individual é organizado consoante as atividades e dependendo dos objetivos que se pretendem alcançar, e as de pequeno grupo são onde se realizam as atividades dirigidas.

Um exemplo de atividades de pequeno grupo são a exploração das áreas, pois para tal, as crianças autonomamente, organizam-se em pequenos grupos onde definem as áreas que vão explorar, estando estas limitadas por número de crianças que poderão explorar aquele espaço em simultâneo, aspeto este que terá sido definido pelo grande grupo.

Semanalmente, são realizadas atividades em grande grupo, como o preenchimento do plano de semana e a reunião do diário de conselho. Nos trabalhos de grupo, as crianças trabalham em conjunto para atingir um objetivo comum, facto que acontece no percurso da realização das atividades e verifica-se como uma adequada estrutura para a aquisição de competências sociais, que as OCEPE defendem de grande importância “Fomentar a inserção em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” O que significa que é de extrema importância a criação de pequenos grupos, para que se começem a respeitar e aceitar como seres sociais, e de diferentes opiniões, aceitando desta forma a opinião dos outros de bom agrado.

Tanto nos momentos de grande, de pequeno grupo ou individual percebi a importância que existe no facto de irmos rodando pelas diferentes áreas, para darmos desta forma apoio a todas as crianças, aspeto com o qual eu tinha alguma dificuldade a gerir, pois como me focava na atividade “principal”, tinha dificuldade em “despegar-me” da mesma. Com o facto de ir rodando pelas mesas de trabalho/áreas permito com que o trabalho em equipa seja fortalecido, pois todos os adultos da sala irão rodando para que

tal aconteça. Este aspeto faz com que exista um espírito de trabalho em equipa de cooperação sempre em prol das necessidades e interesses das crianças.

Interações com a família e comunidade

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.”

John Dewey (1897, Citado por Hohmann e Weikart, p.99)

É de extrema importância para a criança que a família conheça e mantenha uma ligação com o meio onde a criança está inserida (instituição). Sendo esta interação realizada de diversas formas, os pais participam nas atividades da sala, colaboram com a recolha de informação e materiais para desenvolver atividades. A participação dos pais é contruída pelos próprios em conjunto com o educador, que “deverá definir um conjunto de estratégias para sentir que os pais estão incentivados para trabalhar consigo.” (projeto curricular de turma), pois o trabalho em jardim-de-infância não se faz apenas entre o educador e o grupo, é necessário conhecer o meio de onde estes vêm, quais os medos que os pais tem em relação ao deixar a criança na instituição, etc.

Há-que fazer com que os pais se sintam parte da instituição, e ninguém melhor que a educadora para o fazer, pois desta forma estes estão assim a desenvolver um trabalho mais adequado à realidade.

Ao longo do tempo pedi a colaboração aos pais, para enriquecer a sala (o que não aconteceu), para participarem na vida da sala, trazendo atividades novas, ou até mesmo participarem num dia connosco. Além da família, o apoio e participação da comunidade circundante à instituição também é muito importante para o desenvolvimento do trabalho, sempre que assim o seja necessário.

Ao longo da minha intervenção, consegui criar uma relação de confiança sólida com a maior parte dos pais, e percebia que estes já confiavam em mim, tal como referi numa das minhas notas de campo:

“Este dia, também me marcou pelo facto de a mãe da F. (3:7) confiar em mim, e deixar que eu levasse a Francisca para a sala, pois esta estava um pouco à pressa, e eu ofereci-me para ajudar. Penso que isso só venha a contribuir para nós (estagiárias) nos sentirmos mais “em casa” pois os pais estão a mostrar que confiam em nós, dando-nos essa responsabilidade, e isso só nos ajuda a sentir mais à vontade.” (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 20 a 24 de abril de 2015)

Desta forma, interagi o máximo que consegui com as famílias e comunidade, com saídas ao exterior, e até saídas dentro da escola, para as crianças conhecerem partes da escola que até então não conheciam. Numa das saídas, consegui envolver uma mãe, pois esta ajudou-nos a prepara a visita (pois era ao seu local de trabalho), e esteve connosco ao longo de toda a visita.

Trabalho em equipa

Qualquer adulto na sala é bem recebido, tanto pela equipa educativa diretamente envolvida, como pelas crianças. Estas, além desta equipa, interagem diariamente com outras crianças (no refeitório e no prolongamento da tarde), com outros adultos (empregadas de limpeza, auxiliares e educadoras de outras salas), bem como com os porteiros e com a diretora pedagógica que faz visitas às diversas salas. Com o decorrer do tempo, as crianças vão-se familiarizando com os adultos que exercem diversas funções na instituição, respeitando-os e aceitando as suas interações.

As auxiliares de ação educativa também têm um importante papel,

“Devem ser pessoas que ajudam no processo de ensino-aprendizagem, tanto no apoio à educadora como ao grupo de crianças, alguém que participa activamente na planificação da sala, alguém que também dinamiza e que por isso, faz parte integrante da atividade inerente á sala. Colabora com os docentes dando apoio não docente. Dá apoio às crianças durante os intervalos letivos e nas salas

acompanhando o trabalho participando nele ativamente; Acompanha as crianças em transportes, refeições, recreios, passeios, visitas... E ainda é responsável pelas horas de apoio á família, sendo estas, o acolhimento e a respetiva saída, sempre com a supervisão da educadora responsável da sala.” (PCT, Filipe, I., 2014, p.46)

Foi com o meu estágio nesta sala que percebi o quanto importante são as auxiliares no processo educativo. Inicialmente, e agora posso dizer-lo com toda a certeza, tinha uma postura incorreta perante as auxiliares, descurando da importância que estas têm, mas depois de perceber a relação que estas mantinham com as crianças/adultos e o apoio que estas davam às necessidades existentes, consegui perceber que estava completamente errada no que dizia respeito às mesmas. Só penso que estas podiam ser mais envolvidas na ação educativa, pois penso que estas, como parte integrante da sala, deviam participar nas planificações, pois também elas se apropriam das necessidades e interesses das crianças, e por vezes até se podem aperceber de alguma que nós que tenhamos conseguido observar, até porque aos horários a que estas dão apoio, alguns deles nós (educadoras), não estamos presentes, e nestes momentos mais “livres” podem ser detetadas dificuldades/necessidades ou interesses das crianças.

5. Intervenções em Contexto de creche e jardim-de-infância

Ao longo da minha prática de Ensino Supervisionada, foram desenvolvidas em ambos os contextos, diversas atividades no âmbito da temática do relatório.

Irei abordar estratégias e alguns momentos de atividades por mim planeadas, sendo algumas delas já faladas anteriormente ao longo do relatório, mas não desenvolvidas.

O planeamento foi suportado por propostas emergentes das crianças (mediante as suas necessidades e interesses) e propostas minhas, valorizando as competências e identidade de cada criança.

Ao longo da PES, em contexto de creche, foram inúmeras as atividades que foram realizadas no âmbito da temática, pois era constante a exploração de materiais e de objetos novos, tenho eu o cuidado de introduzir novos materiais e objetos de semana para semana, de forma a enriquecer o ambiente educativo.

Através do preenchimento das escalas, foi possível melhorar o ambiente educativo em ambos os contextos. Com base ainda neste preenchimento, consegui perceber que é importante que exista uma progressiva e gradual introdução de materiais novos, para uma gradual aprendizagem das crianças, tendo esta mais significado se os materiais forem introduzidos gradualmente ao invés de serem introduzidos todos ao mesmo tempo, mediante as necessidades e interesses das crianças. A observação direta e o registo de alguns momentos em ambos os contextos permitiu-me averiguar os interesses e as necessidades das crianças em relação a determinados aspectos, e ainda da forma como estas exploravam o ambiente em questão. Com base nas reflexões, e nas reflexões acerca da minha postura consegui também perceber quais os pontos a melhorar. Estas observações e reflexões permitiram-me compreender qual a melhor forma de melhorar e enriquecer os diversos ambientes. No âmbito do projeto desenvolvido nos contextos de creche e jardim-de-infância, no segundo semestre procurei dar continuidade à recolha de informação, realizando pesquisas necessárias para poder concretizar propostas que mostrassem determinada relevância. No último semestre, foram enriquecidas as áreas, e em contexto de jardim-de-infância foram desenvolvidas propostas ligadas a tal, pois pretendia que as crianças começassem a utilizar os materiais introduzidos nas diversas áreas.

Ao longo da prática de ensino supervisionada, em ambos os contextos, de creche e de jardim-de-infância, foram concretizadas saídas, as quais se revelaram importantes ao nível dos momentos de expressão dramática, como a visita à lavandaria, ao bar e à mercearia.

No contexto da creche, tal como tinha proposto, enriqueci a sala com recursos materiais (objetos reais) da área do faz-de-conta e ampliei a área do faz de conta, com a criação do quarto que contempla uma cama, lençóis, um cesto com adereços, um cesto com roupa, etc. Construí ainda, em conjunto com as crianças uma casa de papelão, onde as crianças pudessem brincar no seu interior, surgindo esta de uma necessidade das crianças uma vez que quando se encontravam caixas de papelão na sala, as crianças exploravam-nas de diversas maneiras (entravam, saiam, tocavam, cheiravam, etc.). Neste contexto, proporcionei atividades que promovessem a utilização do cavalete que até então não era utilizado para a sua função. Reformulei ainda o mapa das presenças que já não mostrava ter significado para as crianças, que abrange agora as estações do ano, o ano, o dia concreto, o dia da semana e o mês, para que desta forma as crianças se apropriem

melhor de noções temporais. Acabei também por implementar um mapa de regras, a fim de diminuir os conflitos existentes e de promover a cooperação, interajuda, socialização, partilha, etc. este, foi realizado em conjunto com as crianças, onde conversámos, em grande grupo, acerca do que íamos combinar. Foi ainda neste contexto que, além de relacionar a expressão dramática com a plástica na construção de uma casa de cartão, a qual as crianças puderam pintar, enriqueci, em conjunto com os pais a área do faz-de-conta, com adereços, fardas antigas, caixas de ovos, de cereais, camas, lençóis, onde posteriormente introduzi uma nova área “o quarto”, que ficou composto pela cama, pelo cesto dos adereços e da roupa, do cesto dos bonecos e ainda da mesma com o espelho que as crianças usavam para se pentear. Desta forma, consegui interligar a expressão dramática, com outras áreas de conteúdo, como a expressão plástica, (construção da casa de cartão), com o conhecimento do mundo, (enriquecimento com materiais que as crianças já conhecem) da formação pessoal e social (onde cada um disse o que queria trazer para a sala), linguagem oral e abordagem à escrita (quando escrevemos a carta para os pais), e com a matemática (quando verificámos a quantidade de material novo que tínhamos e os organizámos por grupos- formar conjuntos).

Em contexto de jardim-de-infância promovi a utilização das diferentes áreas, em especial das ciências e matemática, na qual introduzi material novo, tal como uma caixa de areia, a criação de uma horta, jogos de matemática, um animal que incentivasse as crianças a tomar conta dele, etc.. Para tal, participei na utilização das áreas, em especial da referida anteriormente, de forma a incentivar as crianças a frequentar a mesma.

Desta forma, consegui atingir o objetivo pretendido de planificar atividades direcionadas para a promoção da frequência da área das ciências, mostrando que estas tiveram significado para as crianças. Ainda neste contexto, também enriqueci as áreas com materiais reais para a loja como: caixas de ovos, de cereais, chocolate, uma caixa registadora, etc. e ainda enriqueci também o quarto com malas, acessórios, e vestuário e o laboratório das ciências e matemática com jogos matemáticos, uma caixa de areia, cartões com números e letras, construímos uma horta, etc. Ainda para as crianças brincarem trouxí uns jogos (andas, um geoplano, para que através dos elásticos as crianças conseguissem desenhar formas geométricas de diferentes tamanhos, e ainda uns jogos de perícia), para que as mesmas pudessem jogar sozinhas ou acompanhadas, de forma a estimular a interajuda e a cooperação entre as crianças. Desta forma, consegui também interligar a expressão dramática com outras áreas de conteúdo, como a matemática (criação de conjuntos, quando lhes apresentei o material que tinha levado para

a sala e lhes perguntei em que área é o que iríamos utilizar), com a formação pessoal e social (quando as crianças se respeitaram umas às outras quando tinham de falar), área do conhecimento do mundo (quando mostraram que conheciam os materiais que lhes foram apresentados), e ainda a área da expressão e comunicação - domínio da linguagem oral e abordagem à escrita-, (quando lhes foi apresentado a caixa de areia, em que estes poderiam “copiar” para a caixa de areia.). Foi ainda no contexto de jardim-de-infância que, no âmbito do nosso projeto que será referido no ponto seguinte, realizámos uma peça de teatro para a qual convidámos uma outra sala para assistir. Para tal, em conjunto com as crianças realizámos os fantoches (onde cada um realizou o seu), realizámos ainda animais em 3D, e redecorámos o fantocheiro no âmbito deste mesmo projeto.

6. Trabalho de Projeto “Os animais Selvagens”

6.1 Fundamentação teórica

Segundo Katz & Chard, o trabalho de projeto é uma abordagem que se centra num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”, (1997, p3) ou seja, pressupõe a implicação de um grupo de intervenientes, envolvendo pesquisa, planificação e intervenção com o objetivo de responder a uma questão colocada. (Leite, Malpique e Santos, 2001)

Ainda de acordo com Katz e Chard (1997), que defendem que o trabalho de projeto pode ser desenvolvido durante dias ou semanas, dependendo da faixa etária das crianças que o estão a desenvolver, e quando tende a ser desenvolvido por crianças mais novas, pode demorar o dobro do tempo, e penso que este tenha sido o meu caso, pois julgo ter demorado muito tempo no desenvolvimento do projeto.

Nesta metodologia de trabalho o processo de ensino-aprendizagem é realizado com a colaboração de todos, pois o educador assume os próprios saberes e os saberes que as crianças possuem, integrando-os no processo de conhecimento.

A metodologia de trabalho de projeto, segundo Katz e Chard (1997) tem como objetivos:

- Permitir que as crianças realizem aprendizagens com significado (percebam o que estão a fazer e para quê);
- Desenvolver uma abordagem integradora do currículo;
- Estimular as capacidades questionadoras das crianças e oferecer recursos para encontrar respostas (aprender a resolver problemas);
- Promover a autonomia e a responsabilidade das crianças na tomada de decisões e nos compromissos assumidos;
- Fornecer um conjunto de procedimentos que se operacionalizam nas diferentes fases e que constituem ferramentas de aprendizagem.

Segundo Katz e Chard (1997), o trabalho de projeto é benéfico para as crianças, na medida em que desenvolve a capacidade de dar utilidade à sua própria experiência; colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas, ser curioso, fazer previsões e verifica-las, ser empírico, persistir na resolução de problemas; tomar iniciativa e ser responsável pelo que consegui fazer; antecipar os desejos dos outros e as suas reações usando disposições sociais.

Laevers (1993) defendem que a “concentração, a persistência, motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia”, (Cit por Bertram & Pascal, 2009, p.128) e por isso os projetos serem tão importantes para as crianças, que assumem responsabilidades a partir do momento em que se propõe fazê-los. Além de trazer vantagens a nível pessoal, também traz a nível de grupo, pois como se trata de uma metodologia de trabalho de grupo, as crianças envolvidas no mesmo adquirem competências a nível da área da formação pessoal e social, como a capacidade de cooperar, negociar, etc.

Concordo com o referido em cima, pois é uma forma de aprofundarem conhecimentos, onde são eles que procuram o seu conhecimento, pois partem dos seus interesses e das suas questões, para um aprofundamento daquilo que já sabem, e desta forma, há um maior envolvimento da parte da criança.

Existem três tipos de projetos:

- Investigação- Nestes projetos, as crianças pretendem saber mais sobre um determinado tema. Por norma, estes projetos respondem a uma ou mais perguntas;
- Intervenção- Nestes projetos, as crianças ou a educadora pretende resolver um problema. É um tipo de projeto que pode resultar de uma situação em que a educadora confronta as crianças com um determinado problema. Por norma, a partir destes projetos, resolve-se um problema;
- Produção- Nestes projetos, as crianças pretendem fazer algo. Por norma respondem a um desejo das crianças. (Alberto & Gião, 2014, p.14)

Segundo Alberto e Gião (2014, p.10-15), o trabalho de projeto segue um conjunto de quatro fases, são elas:

- Definição do problema – Nesta fase, formulam-se as questões a investigar, o problema a resolver, ou o desejo a realizar; partilha-se conhecimentos sobre o assunto e registam-se ideias;
- Planificação e desenvolvimento do projeto – Nesta fase, faz-se uma previsão do desenvolvimento do trabalho, elabora-se uma teia ou tabela que serve de instrumento de orientação ao projeto, dividem-se tarefas e pensa-se nos recursos necessários;
- Execução – Nesta fase, faz-se a pesquisa, seleciona-se, organiza-se e regista-se a informação e confronta-se a informação obtida com a conhecida inicialmente;
- Divulgação/avaliação – Nesta fase, decide-se a quem e como se pretende divulgar o projeto e concretiza-se essa decisão. A avaliação faz-se ao longo do processo e no final e são avaliados o trabalho, a intervenção dos membros do grupo, bem como a entreajuda praticada, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas.

6.2 Ponto de partida

O projeto que foi realizado junto da sala vermelha do colégio dos salesianos, intitula-se “Os animais selvagens”, e é um projeto de investigação, pois o grupo, mediante uma conversa com a educadora acerca da visita de estudo que iriam fazer no final do ano

letivo, ficou com algum interesse em saber mais acerca de alguns animais, como o macaco, o leão, o tigre e a girafa. Para tal, eu e a educadora dividimos o grupo, em quatro pequenos grupos, onde cada criança escolheu qual o animal que iria investigar para depois comunicar aos colegas.

No dia 23 de Abril, reunimo-nos para falar acerca de aspectos relativos ao surgimento do mesmo, e para que eu percebesse qual o interesse das crianças naquele projeto. Foi neste dia que dividimos as crianças em pequenos grupos, tal como refiro no caderno de formação:

“Esta semana, teve como principal aspeto a referir o surgimento do projeto. Este surgiu com a educadora, numa conversa sobre uma possível visita pedagógica de final de ano, ao Jardim zoológico, ao qual as crianças mostraram tamanho interesse pelos diversos animais selvagens que lá podiam encontrar. Desta forma, os que mais lhes despertaram interesse, foi o tigre, o leão, o macaco e a girafa. Como era um tema que interessava a todo o grupo, distribuímos as crianças em quatro grupos e cada grupo ficará responsável pela pesquisa desse animal. Este é então um projeto de investigação pois é um projeto que requer a pesquisa das crianças que incide sobre os pontos que estas determinaram querer saber. Segundo Folque, (2014, p. 60), a estrutura do projeto, deve conter cinco fases distintas: formulação, balanço diagnóstico, divisão e distribuição do trabalho, realização do trabalho e por fim a comunicação. A fase da formulação que deve conter a conversa em grupo no tempo de acolhimento, a identificação de um problema (o que querem saber), e a formulação de projetos. Depois da formulação, passamos para a fase onde nos encontramos que é a do balanço diagnóstico que contém o levantamento do que temos e sabemos sobre o tema e do queremos saber. Chegámos ao final da semana também já com a fase da divisão dos projetos feita, só ainda não decidimos quem faz o quê, como e onde.” (Pereira, J., Produção Pessoal, 20 a 24 de Abril de 2015)

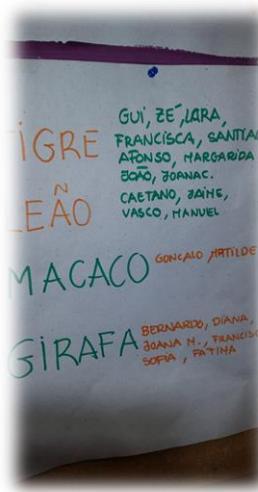


Imagen 20: Divisão dos grupos de trabalho

6.3 Planificação e lançamento do trabalho

Depois de elaborados os grupos, que foram feitos consoante o interesse das crianças, pois elas é que escolhiam sobre qual animal queriam pesquisar, reunimo-nos e demos início à planificação do trabalho, onde comecei por lhes perguntar o que já sabiam acerca de cada animal. Para tal, não coloquei estas perguntas apenas às crianças pertencentes ao grupo, mas sim a todas as crianças, para que pudéssemos saber o que cada um já sabia acerca daquele animal. Para tal, as respostas que obtive foram as seguintes:

“- Que vivem na selva;

- Tigre:

- é às riscas pretas;
- tem os dentes grandes;
- patas com garras;
- cauda comprida;

- Leão:

- tem uma juba;
- também tem garras;
- tem os dentes afiados;
- tem pelo castanho;

- Macaco:

- tem uma cauda;
- tem orelhas redondas;

- comem bananas;
- pulam de tronco em tronco;
- Girafa:
 - é amarela;
 - tem um pescoço muito grande;
 - tem uma cauda comprida;
 - Tem pintas castanhas.”

A criança que se mostrou mais participativa nesta reunião foi o E. (4:3), que tem vindo a mostrar um enorme interesse por animais e mostra conhecer já alguns deles.

Ainda neste dia, conversámos também sobre o que queríamos saber, para que depois pudéssemos começar a pesquisa.

“O que queremos saber:

- O que comem;
- Como têm filhos;
- Onde moram, se têm casa;
- Como é que eles comem;
- Onde dormem;
- Se usam roupa;
- Como é o corpo dos animais selvagens;
- Onde é a selva;
- Se existem animais meninos e meninas”



Imagen 21: Tabela do projeto: já sabemos/queremos saber

6.4 Unidades operacionais para a ação

Perante a última reunião, ficámos a saber que os grupos formados começariam a pesquisa no dia a seguir, de forma a responderem às questões colocadas por todos. Quando começámos a fazer a pesquisa no computador da sala, e em alguns livros que tínhamos na sala, percebi que existiam algumas crianças que pertenciam ao grupo de um determinado animal, mas que não queriam ir fazer a pesquisa, por isso decidi então perguntar quem é que queria realizar a pesquisa. É facto que, quando elaborava a pesquisa, acabavam por ser sempre as mesmas crianças a mostrarem-se interessadas em realizá-la, mas como era vontade que estas tinham, achei que não devia proibi-las de a satisfazerem, nem de obrigar as que não queriam em realizá-las, pois estas mostravam-se interessadas apenas em participar na comunicação do mesmo. Tal como refere no caderno de formação:

“Finalmente consegui continuar a pesquisa!” Foi isto que pensei no final do dia.

E quando a estava a fazer com um grupo de crianças, apercebi-me de que algumas crianças mostram mais interesse do que outras, como é o caso do E. (4:3), que além de mostrar um grande interesse no projeto, mostra também que já conhece muitos deles, e quando estávamos a folhear os livros, à medida que iam aparecendo diferentes animais, ele ia-me dizendo o nome deles, ao que eu lhe perguntei “Boa E. Tu conheces estes animais todos!” e ele respondeu “Sim, mas a mãe F. não conhece os animais todos, é ela que me ensina!” e depois de

folhearmos outras páginas, ele disse-me “olha Joana, estes são animais mamíferos”. (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 11 a 15 de maio de 2015)

Foi ainda neste dia, que nos dirigimos à biblioteca da escola onde realizámos alguma pesquisa sobre o mesmo, que passo a citar:

“Na parte da tarde, depois da sesta fomos diretos à biblioteca, onde os incentivei a pedirem à bibliotecária por aquilo que queriam, por aquilo que procuravam e algumas das crianças, disseram à bibliotecária que procuravam livros sobre os animais selvagens, nomeadamente o tigre, o leão, o macaco e a girafa. Penso que tenha sido uma aprendizagem muito gratificante para as crianças, pois tiveram a oportunidade de aprender como se requisita um livro, e quais os “passos” que tem de percorrer. Além de escolhermos em conjunto quais os livros que nos interessavam mais, pedi a quatro crianças que fossem junto da bibliotecária para poderem requisitar, e para tal tiveram de dar o seu nome”. (Pereira, J., Produção Pessoal, semana de 11 a 15 de maio de 2015)

Com a ida à biblioteca, penso que tenha sido fortalecido o sentido de pesquisa do nosso projeto, tendo em conta que as crianças puderam também aprender que quando quiserem um livro ou queiram saber mais sobre determinado assunto, podem ir à biblioteca, onde podem requisitar livros ou pesquisar na internet.. Para que as crianças se apercebessem de todos recursos que tinham à sua disponibilidade, decidi então realizar também com eles uma pesquisa na sala, mas com recurso ao computador, para que se apercebessem de que também poderiam utilizar a internet. É de referir ainda que, à medida que íamos encontrando respostas para as nossas questões, íamos imediatamente escrevendo-as para que se pudesse desta forma ir interiorizando. Este registo era feito em grande grupo quando eram feitas as comunicações e as crianças que estiveram a elaborar a pesquisa tivessem a partilhar o que tinham descoberto, para que todos pudessem ficar a saber dos aspectos relativos aos animais do projeto. Além desta forma de pesquisa, todos os dias de manhã, me deparava com as crianças a brincarem aos faz-de-conta, imitando animais, onde usavam o que já sabiam e o que tinham ficado a saber com a pesquisa do nosso trabalho, e neste momento, percebi que o mesmo estava a ter significado para as mesmas

Num outro dia, reunimo-nos mais uma vez, para delinear como iríamos fazer para saber mais acerca do tema, e o que ficou decidido foi:

- Ler livros sobre os animais;
- Ir à biblioteca da escola procurar livros sobre os animais;
- Ir à internet;
- Fazer um convite para os meninos da sala azul;
- Fazer fantoches para fazer um teatro;
- Fazer uma exposição com aquilo que aprendemos;
- Fazer uma árvore grande, um sol, e os animais selvagens.

Delineámos ainda que iríamos comunicar a:

- Aos meninos da sala azul;
- Aos pais (com o registo);
- Aos outros meninos da escola (com cartazes e fotografias) e com aquilo que aprendemos

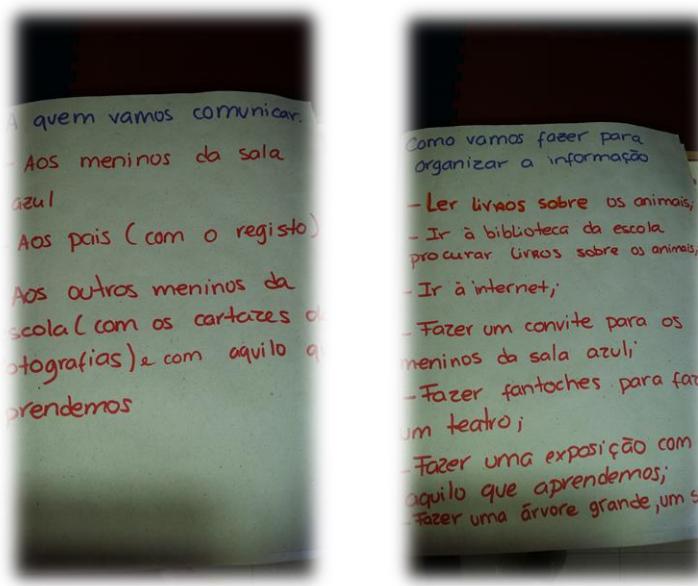


Imagen 22: Tabela do projeto: a quem vamos comunicar; como vamos fazer para reunir a informação

O grupo decidiu então elaborar um teatro e apresenta-lo à sala azul, pois estes, quando realizaram um projeto na sala deles, também os convidaram para a comunicação do mesmo, e desta forma o grupo quis retribuir. Quando acordámos que iríamos realizar um teatro, tive de lhes perguntar “do que é que precisamos para fazer um teatro?” e eles responderam “roupas!” e eu respondi “e mais o quê?” e o F. (4:4) respondeu “de fantoches” e eu disse “muito bem! Então temos de ver como é que os

vamos fazer.” Ao que eles disseram que podíamos fazê-los com colheres de pau, e eu dei-lhes outra sugestão visto esta ser muito dispendiosa, que foi fazermos em pratos de papel, e depois colarmos um pau de espetada para que os consigamos manusear e o grupo mostrou-se interessado com a ideia. Ainda na mesma conversa, a S. (3:8), virasse para mim e diz-me “oh Joana grande, nós vamos precisar também daquelas caixinhas assim (e ia fazendo os gestos com as mãos) ” e eu perguntei “que caixinhas S.? Não estou a perceber...” e ela responde-me “aqueles onde os fantoches aparecem” e eu “um fantocheiro! Que boa ideia S.!”. Quando já estávamos a finalizar a conversa, surgiu a questão de um outra criança, que foi “mas falta-nos a história!” e eu, perante esta observação de uma criança (que já não me recordo de quem foi) sugeri que construíssemos uma história com base naquilo que tínhamos aprendido com o projeto. Foi então que a partir daqui o nosso projeto que até então era de investigação, se tornou num projeto de produção, pois as crianças, com base no que investigaram, pretendiam fazer algo.

Esta foi realizada com o apoio da educadora, pois eu precisava de apoio neste campo, pois tinha receio de a construir sozinha com o grupo, tendo medo de não conseguir conduzir o grupo na elaboração de uma história coerente.

Os fantoches, os animais em 3D e todo o cenário necessário que foi preciso para o teatro (imagem 23, 24 e 25), foram elaborados pelas crianças, que os pintavam e decoravam a partir de imagens que estavam projetadas no plasma existente na sala.

Depois de toda a pesquisa realizada, da construção da história, dos fantoches, do fantocheiro e dos animais em 3D, procedemos então à apresentação do mesmo ao grupo de meninos da sala azul, incluindo a equipa educativa. Este foi apresentado no dia 29 de Maio, e de seguida os animais e a pesquisa elaborada ficaram em exposição na sala para que os pais pudessem observar. A única coisa que não conseguimos realizar foram os cartazes para mostrar aos outros meninos da escola.



Imagen 23: As nossas pesquisas



Imagen 24: animais em 3D e fantoches



Imagen 25: Fantocheiro

6.5 Recursos principais:

Ao longo da realização desta projeto foram necessários vários recursos, para várias atividades. Passo a listá-los:

- Para a elaboração dos fantoches:
 - ✓ Pratos de papel;
 - ✓ Tintas;
 - ✓ Pincéis;
 - ✓ Canetas de cor;
 - ✓ Papel branco;
 - ✓ Paus de espetada;
 - ✓ Imagens dos animais projetadas.
- Para a elaboração dos animais em 3D:
 - ✓ Garrafões de água de 5L;
 - ✓ Rolos de papel higiênico e de rolo de cozinha;
 - ✓ Tintas;
 - ✓ Pratos de papel;
 - ✓ Pincéis;
 - ✓ Cola branca;
 - ✓ Cola quente;
 - ✓ Imagens dos animais.
- Recursos humanos:
 - Crianças;
 - Estagiária;
 - Educadora cooperante;
 - Auxiliares;
 - Crianças da sala azul;
 - Equipa educativa da sala azul.

6.6 Estratégias de comunicação:

No que diz respeito à divulgação do projeto, em reunião com o grupo decidimos elaborar um teatro para os meninos da sala azul, uma exposição para que os pais sempre que viessem à nossa sala pudessem ver o mesmo, e a elaboração de cartazes para a divulgação pela escola. Este último, não nos foi possível realizar por uma questão de tempo.

Como já referi anteriormente, para convidarmos a sala azul, realizámos um convite que na semana anterior à divulgação do projeto fomos entregar diretamente aos meninos da sala em questão.

Para realizarmos o teatro, além de realizarmos os fantoches, os animais em 3D, e o fantocheiro, elaborámos também a história, que foi a parte onde tive maior dificuldade.



Imagen 26: Dramatização: Há festa na selva

6.7 Reflexão final

A meu ver, o projeto alcançou o seu principal objetivo, na medida em que as crianças ficaram a saber mais acerca dos animais em questão.

Apesar da comunicação do mesmo só ter sido feita na última semana, aprendi muito na realização do projeto. Pois além de ter tido muita dificuldade em iniciar, pois parecia que nada se mostrava “digno” de projeto, e de continuar o projeto, pois era complicado de conciliar com as atividades de sala com o projeto. Inicialmente, este mostrou-se ser um trabalho complexo, pois enquanto educadora tinha de conseguir chegar a todas as crianças do projeto (que neste caso era o grupo todo), para responder às

necessidades de todas elas, mas depois de começar a ser feita a pesquisa, passou muito rápido e quando dei conta já estávamos na comunicação do mesmo.

Apesar de este ser um projeto que envolveu todo o grupo, penso que isso possa ter sido um pouco prejudicial para o mesmo, pois muitas das crianças não mostravam interesse em pesquisar ou participar no mesmo, o que fez com que apenas participassem no teatro. Penso que este aspeto esteja relacionado com o facto de o grupo até então ter realizado poucos projetos, pois o que realizaram anteriormente foi um projeto a nível institucional. Desta forma, nem sempre foi fácil garantir o envolvimento de todo o grupo, e durante o mesmo tive medo de que alguma “desistisse”, mas tal como eu era a primeira vez que as crianças estavam a realizar um projeto que não fosse imposto pela instituição, e tal como eu, só com a realização deste projeto é que se apropriaram das regras a seguir.

Um dos aspetos que considero mais importantes foi o facto de com a elaboração do projeto, as crianças puderam aproximar-se com o sentido de interajuda, cooperação, colocação de problemas, indo ao encontro da área da formação pessoal e social, que acaba por ser uma área integradora a todas as outras.

Este trabalho foi-me bastante útil a nível profissional, pois além de me poder apropriar da metodologia, pude perceber também que é bastante significativo para as crianças este mesmo fator, pois as crianças tornam-se mais autónomas no que diz respeito à procura de informação. Foi também importante, porque aprendi mais uma vez a lidar com as dificuldades surgidas a meio do projeto, pois houve alturas em que pensei que não iria conseguir levar o projeto até ao fim, pois estava-se a mostrar difícil a conciliação com as atividades de sala.

Com o desenvolvimento deste projeto, foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo, como a área do conhecimento do mundo, partindo do que eles já conhecem acerca do assunto em questão, e terminando nas pesquisas que vão realizando ao longo do tempo. Na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão musical, pois alterámos algumas músicas já conhecidas do grupo (acerca dos animais) e adequámo-las ao projeto. Ainda dentro da mesma área, mas no domínio da expressão plástica, no que respeita à elaboração dos fantoches, dos animais em 3D e da decoração do fantocheiro. Foi ainda abordada a área da expressão dramática, na elaboração do teatro e ainda em todas as manhãs, quando as crianças faziam de conta que eram algum animal. Além destas

competências, as crianças desenvolvem ainda a criatividade, imaginação e autonomia (do que toca às pesquisas em livros).

No decorrer da elaboração do projeto, nomeadamente quando realizámos a dramatização, a elaboração dos fantoches, elaboração dos animais em 3D, e a elaboração da história dos animais selvagens, as crianças estabeleceram contacto com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e com a área das expressões, como já referido anteriormente.

Considerações Finais

No decorrer da minha prática pedagógica, fiz imensas aprendizagens, mas sinto que ainda há um longo caminho a percorrer. Tenho a agradecer às educadoras cooperantes por todas as aprendizagens que me proporcionaram, o trabalho em equipa foi fundamental para meu crescimento profissional. A minha ação passou por diferentes fases, desde a observação, à observação participante, à intervenção, ao planeamento, à reflexão, que ao longo de todo o meu caderno de formação, me foi possível refletir não só acerca da minha ação, mas também acerca do desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo, nas várias áreas de conteúdo. Foi com base na observação, que mediante os interesses e necessidades das crianças, foram elaboradas as planificações com o intuito de promover o desenvolvimento global das crianças.

Inicialmente, sentia-me bastante insegura, pois temia não ter capacidades para assumir uma postura de educadora, visto este ser “o estágio”, tinha receio de não conseguir responder às necessidades das crianças, mas com o decorrer do mesmo e com o apoio das educadoras e das auxiliares, comecei, progressivamente, a sentir-me “em casa” e segura das minhas decisões e opiniões.

Um dos maiores receios foi o facto de ter de trabalhar mediante a metodologia de trabalho de projeto, com a qual não estava familiarizada, e as crianças também não, pois era um grupo que tinha transitado para a sala de três anos nesse ano, mas sinto que a realização do mesmo foi positiva, na medida em que tanto eu, como as crianças aprendemos com o mesmo.

Durante o decorrer de todas as propostas sugeridas para ambos os grupos houve sempre a preocupação de, que as crianças compreendessem os objetivos, ouvindo as suas dúvidas e sugestões, tentando sempre responder às suas questões, dando liberdade aos grupos, para que escolhessem a atividade que mais lhes agradasse, promovendo a sua autonomia, criatividade e imaginação.

O presente relatório é o resultado da minha investigação-ação, em torno da importância do brincar, e foi bastante importante o desenvolvimento deste trabalho recorrendo à metodologia de investigação-ação, uma vez que me permitiu refletir acerca da minha ação, tal como já referi no capítulo da dimensão investigativa.

Ao longo de toda a minha ação, tentei sempre promover atividades que estivessem ligadas à exploração de materiais, com o objetivo de estimular a criatividade e imaginação das crianças, pois desta forma, poderiam transformar um objeto num outro qualquer,

como foi o caso do G. (3:3) ter transformado uma cenoura num copo com água, como referido no caderno de formação. Tentei ainda estimular a interação entre as crianças, principalmente no grupo de creche onde existiam bastante conflitos, e no final da intervenção nesse contexto pude observar uma brincadeira entre um grupo de cinco crianças, onde estas imitavam um picnic,

“Este dia, ficou ainda marcado por uma brincadeira que as crianças tiveram, que foi a de realizarem um picnic na sala, em cima de uma das mesas, e conseguiram brincar todas (um grupo de 5 crianças) sem que houvesse conflitos, e isto fez-me perceber que, aos poucos, já estão a perder o egocentrismo que lhes é tão característico e que eu tenho vindo a refletir muitas vezes sobre ele.” (Pereira, J., Produção Pessoal, Semana de 16 a 20 de março de 2015).

Os objetivos a que me propus atingir inicialmente com o desenvolvimento da dimensão investigativa foram alcançados, tal como já foi referido no capítulo referente à tal, uns com mais facilidade do que outros. Foi evidente o enriquecimento do ambiente educativo quer em creche, quer em jardim-de-infância, com o intuito de responder às necessidades e interesses das crianças, com a construção de novos materiais para o conforto das mesmas (casa de cartão em contexto de creche) e a ampliação da área do faz-de-conta (com a criação do quarto).

A prática por mim desenvolvida, teve grandes contributos positivos, na medida em que proporcionou novas e variadas aprendizagens, aquisição de conhecimentos, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional.

Desta forma, é-me possível afirmar que o brincar é fundamental para a educação de infância, sendo que o educador é um dos intervenientes mais importantes desta ação, servindo de mediador nas interações, promovendo atividades que articulem o brincar e as diferentes áreas de conteúdo. É fundamental que o brincar esteja envolvido no currículo, e tal não se passava nesta instituição, pois esta dava mais valor a outros aspetos (que foram referidos na dimensão investigativa) do que propriamente ao brincar. É importante que todas as instituições tenham estes aspeto em consideração, pois é através do brincar que a criança se expressa, que toma consciência da realidade, que se descobre a si e ao outro, por meio da interação, e ainda é através da mesma, que a educadora consegue captar alguns interesses e necessidades das crianças, e posteriormente, planificar de acordo com as mesmas.

Houve inúmeras alturas em que me senti “perdida” no que respeitava à minha problemática, mas depois de algumas conversas com as educadoras que me elucidavam

acerca do trabalho até então realizado percebi que foram inúmeras as propostas que realizei no âmbito da minha temática.

Tentei aproximar-me o quanto possível com as exigências descritas no perfil de desempenho do educador de infância (Dec.- Lei nº241/2001 30 de Agosto), tendo em conta que na perspetiva da dimensão profissional, social e ética, fui ao seu encontro na medida em que promovi a autonomia das crianças, identificando a suas diferenças e necessidades. De acordo com a dimensão de desenvolvimento de ensino e aprendizagem, promovi atividades significativas para os grupos, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas. No que concerne à dimensão de desenvolvimento ao longo da vida, pretendo incluir a constante formação como elemento que constitui a prática profissional, tendo em conta que me baseei na reflexão acerca da minha prática apoiando-me no caderno de formação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação.* Formação profissional de professores no ensino superior, 1, 21-31.
- Alberto, A. e Gião, A. (2014). *Trabalho por projeto.* PowerPoint apresentado na aula de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Évora: Universidade de Évora.
- Azevedo, L. M. (2001). *Ludicidade: o jogo como motivação para estimular o desenvolvimento infantil.* São Paulo: Editora do Brasil.
- Bettelheim, B. (2003). *Bons pais - o sucesso na educação dos filhos.* Lisboa: Bertrand Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual {DQP}-desenvolvendo a qualidade em parceria.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, M. (2012). *Criamos contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem.* Minho: Universidade do Minho.
- Cerezo, S. (1997). *Encyclopédia de educação infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar.* Rio Mouro: Nova Presença.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.* *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1) Recuperado em 30 de janeiro de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&tlang=pt.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos:* A Esfera dos Livros.
- de Almeida, P. N. (2003). *Educação lúdica.* Edições Loyola.

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2^a ed.). Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian .

Gardner, H. (1997). *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Garvey, C., Tiago, M. U., & Cunha, A. M. (1992). *Brincar*, Lisboa, Edições Salamandra

Guimarães, M. A., Costa, I. (1986). *Eu Era a Mãe- Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Harms, T. e Clifford R.M. (1993). Early Childhood Environment Rating Scale. I. M Pinto, & T. Leal (translators), Escala de avaliação do ambiente em educação infantil. Porto, Portugal: Universidade do Porto.

Hohmann,M., Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. 6^a Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (1992). *O jogo, a criança e a educação*. São Paulo: USP,(Tese de Livre-Docência.) Jogos Tradicionais Infantis do Brasil, 1.

Kishimoto, T. M., (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7^a edição. São Paulo: Cortez.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (2001). *Trabalho de projecto 1: Aprender por projectos*. Porto: Edições Afrontamento

Leenhardt, Pierre (1974). “*A criança e a Expressão Dramática*”. Lisboa: Ed. Estampa.

Lira, N. A., & Rubio, J. D. (2014). A importância do Brincar na Educação Infantil . *Revista Eletrónica Saberes de Educação* , vol.5. nº1/2014
http://www.facsadoroque.br/novo/publicacoes/publi_atual_2014.html acesso em Janeiro de 2016

Magalhães, Á. (2010). *O Brincador* (2^a ed.). Alfragide: ASA.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, V. (1999). *A criança dos 2 aos 6 anos*. Porto: Ambar

Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH

Nicolau, M. L. M. (1989). *Educação pré-escolar: fundamentos e didática*. (5^a ed.) São Paulo: Ática.

Niza, S. (2007). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp.124-140): Porto Editora.

Oliveira, A. M. (1995). *O brincar e o desenvolvimento infantil*. PERSPECTIVA, (nº22, pp.129-137.)

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10746/10261>
Florianópolis: UFCS

Oliveira, M. K. D. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, V. (2002). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa, 1993.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto-Editora

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Queiroz, N. L. N, Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia (Ribeirão Preto), Recuperado em 30 de Janeiro de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=en&tlang=pt.

Roque, L., & Rodrigues, S. (2005). *Vamos falar de... A vida a brincar* . *Cadernos de Educação de Infância* nº75, Julho/ Setembro

Santos, V. (2009). *Brincando e Aprendendo*. Monografia de Mestrado, Instituto A Vez do Mestre- Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, Brasil.

Silva, A. & Santos, E. (2009) *A importância do brincar na educação Infantil*. Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.

Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. (2º ed) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

WAJSKOP, G. (2007). *O brinquedo como objeto cultural*. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre-RS, Ano V, (15), 39-41. Recuperado em Janeiro de 2016 de https://www.academia.edu/15353345/O_Brinquedo_como_objeto_cultural

Legislação e Dec.- Lei Consultados:

- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, Dec. Lei nº 240/2001 de 30 de agosto;
- Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, Dec. Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto;

Projetos Consultados:

- Projeto Educativo Pastoral Salesiano (2013-2016);
- Filipe, I. (2014/2015). Projeto Curricular de grupo: Sala Vermelha, Colégio dos Salesianos;
- Camelo, L. (2014/2015). Projeto Curricular de turma: Sala Turquesa, Colégio dos Salesianos Centro Infantil Palmo e Meio

Web grafia:

- Neto, C. (2015), Estamos a criar crianças Totós, observador, Web Site. Acedido Janeiro, 2016, em <http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>
- Declaração universal dos direitos da criança- acedido a 10 de Janeiro de 2016 https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7A

- Bezerra, E. A. (7 de Dezembro de 2007). *webartigos*. Acedido em Janeiro de 2016, em <http://www.webartigos.com/autores/edsonbzrhotmailcom>

Anexos

Anexo A (Escala da ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale)

CRECHE- (ITERS)

IV. Atividades de aprendizagem

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
22 - Jogo do “faz-de-conta” (*)	<ul style="list-style-type: none"> - Não há materiais disponíveis para o jogo do “faz-de-conta”. - Materiais apropriados às idades (Ex: bolsas fáceis de abrir, chapéus, roupas curtas e fáceis de vestir, os colares não têm contas pequenas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Estão acessíveis diariamente suficientes materiais para jogo de “faz-de-conta”, para o número de crianças presente. - Materiais apropriados às idades (Ex: bolsas fáceis de abrir, chapéus, roupas curtas e fáceis de vestir, os colares não têm contas pequenas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Variedade de materiais para jogo de “faz-de-conta” acessíveis diariamente no interior. - Foco no que as crianças veem na vida real (Ex: rotinas da casa, trabalho dos pais). - É utilizado algum mobiliário adequado ao tamanho das crianças (Ex: fogão pequeno, carrinho de bebé). 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais acessíveis para as crianças utilizarem tanto no interior como no exterior. - Materiais bem organizados, para uso independente (Ex: pratos de brincar em caixas separadas ou em prateleiras em vez de numa caixa de brinquedos, roupa pendurada em cabides). - O prestador de cuidados brinca com os bebés/ as crianças ao “faz-de-conta” (Ex: fala com os bebés/ as crianças num telefone de brincar).

V. Interações

25 Interação com pares	<p>- Pouca ou nenhuma possibilidade de interação apropriada à idade (Ex: bebés e crianças separadas em berços ou parques quando estão acordados). - Pouca ou nenhuma orientação, por parte do prestador de cuidados, no sentido de assegurar a interação positiva entre os pares.</p>	<p>É permitido aos bebés e às crianças movimentarem-se livremente de forma que se formem grupos naturais e que as interações ocorram na maior parte do dia. - Os bebés que não se movem são retirados dos parques e berços para brincarem algum tempo junto dos outros com supervisão. - Habitualmente o prestador de cuidados lida com a interação social negativa (Ex: pára as crianças que mordem, batem, agarram ou que tiram os brinquedos dos outros).</p>	<p>Habitualmente a interação com os pares é positiva (Ex: os bebés observam e reagem aos outros; as crianças brincam lado a lado, com poucos conflitos). - O prestador de cuidados é um modelo de interação social positiva (Ex: É meigo e afetuoso, demonstra contactos corporais suaves, ajuda as crianças a andarem à volta de bebés que não andam).</p>	<p>O prestador de cuidados reforça as interações sociais positivas (Ex: sorri e fala para os bebés que reparam noutras crianças, elogia a criança por ir buscar um brinquedo duplicado). - O prestador de cuidados salienta e fala sobre exemplos de interação social positiva (Ex: ajuda as crianças a aperceberem-se da partilha, a darem a vez, a confortarem-se).</p>
---	---	--	---	---

Anexo B (Escala da ECERS - The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised)
Jardim de Infância (ECERS)

ACTIVIDADES CRIATIVAS

25. JOGO DRAMÁTICO

Para obter uma cotação de 5 deverão existir outras opções evidentes para brincar, para além das "casinhas".

Perguntar à educadora se existem outros adereços que sejam usados frequentemente, mas que não estejam arrumados na sala.

1. Não estão asseguradas condições específicas para o disfarce ou jogo dramático.
- 2.
3. Adereços para o jogo dramático dirigido para papéis domésticos. Poucas ou nenhuma condições para o jogo dramático relacionado com transportes, trabalho ou aventuras.
- 4.
5. Variedade de adereços para o jogo dramático. (Ex. Transporte, trabalho, aventura, fantasia). É providenciado espaço dentro e fora da sala, permitindo uma representação mais ativa (quer fora da sala, num ginásio ou numa sala polivalente).
- 6.
7. Tudo o que está em 5 mais utilização de desenhos, histórias, viagens, de modo a enriquecer o jogo dramático.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

29. JOGO LIVRE (ESCOLHA LIVRE)

Para uma cotação de 7, encontre provas de interação educacional entre adultos e crianças, tais como conversas, partilha de informações, questões para encorajar a criança a falar, ajudar a criança a refletir sobre jogos dramáticos e a organizá-los, ajudar a criança a refletir sobre conflitos que resultem do jogo livre e a resolvê-los.

É permitido à criança selecionar material, companheiros e, tanto quanto possível, organizar autonomamente as suas brincadeiras. A interação com o adulto surge como resposta às necessidades das crianças.

1. Poucas oportunidades para jogo livre ou grande parte do dia é gasto em jogo livre não supervisionado. Os brinquedos, jogos e equipamento providenciados para as crianças usarem em jogo livre são inadequados.
- 2.
3. Algumas oportunidades para jogo livre, com supervisão ocasional providenciada como uma medida de segurança. O jogo livre não é utilizado como uma oportunidade educativa (Ex. educadora perde a oportunidade de ajudar a criança a pensar sobre soluções para os conflitos com os outros, de encorajar a criança a falar sobre atividades, de introduzir conceitos relacionados com o jogo da criança).
- 4.
5. Os brinquedos, jogos e equipamentos providenciados para o jogo livre são amplos e variados. A supervisão do adulto é fornecida regularmente. Jogo livre previsto para várias alturas ao longo do dia.
- 6.
7. Ampla oportunidade para jogo livre supervisionado, no interior e no exterior, com grande variedade de brinquedos, jogos e equipamentos. Supervisão usada como interação educativa. Novos materiais/ experiências para jogo livre são periodicamente introduzidos.

32. QUALIDADE DA INTERAÇÃO

Impressão geral sobre a qualidade da interacção.

1. A equipa e as crianças parecem tensas, as vozes soam irritadas e zangadas, as crianças choram frequentemente. Contactos físicos usados principalmente para controle (Ex. apressar as crianças).
- 2.
3. Adultos pouco atentos e não responsivos quando as crianças estão calmas e felizes. Só se envolvem quando surgem problemas (Ex. sorrisos pouco frequentes, vozes fortes).
- 4.

5. Atmosfera calma mas de trabalho. As crianças parecem contentes a maior parte do tempo. A equipa e as crianças parecem relaxadas, vozes alegres, sorrisos frequentes. Os adultos mostram-se calorosos no contacto físico (Ex. contactos suaves, abraços). Respeito mútuo entre crianças e adultos.
- 6.
7. Tudo como em 5, mais uma prevenção de problemas pelos adultos através de uma observação cuidada e de uma intervenção competente (Ex. ajudar as crianças antes que pequenos problemas se tornem sérios, discutir com as crianças maneiras de resolver conflitos). O currículo inclui planos para desenvolver competências sociais (Ex. através de livros de histórias e discussões em grupo).

Anexo D (10 príncipios Educativos em Creche, Segundo Gabriela Portugal)

PRINCÍPIOS EDUCATIVOS EM CRECHE (Gabriela Portugal)

A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências na vida da criança, desenvolvendo e facilitando a sua aprendizagem através das interacções com o mundo físico e social.

Na creche o principal não são as actividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de actividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.

Os bebés e as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

Princípio 1 – envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito

A criança e o adulto devem estar totalmente presentes e envolvidos numa mesma tarefa – o principal objectivo da educadora é de manter a criança envolvida na interacção (por exemplo: muda de fraldas, vestir, despir, ... são tempos educativos).

Princípio 2 – Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças

O tempo de qualidade constrói-se numa rotina diária. A educadora deve estar totalmente presente, atenta ao que se passa, valorizando o tempo que está junto da criança.

Princípio 3 – aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas

Durante a interacção a educadora deve articular actos com palavras.

Princípio 4 – Investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”

Deve-se trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

São o dia-a-dia, as relações, as experiências, as mudas de fraldas, as refeições, o treino do controlo dos esfincteres, o jogo, ... que contribuem para o desenvolvimento intelectual. Estas mesmas experiências ajudam a criança a crescer física, social e emocionalmente.

Princípio 5 – Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos

A educadora deve respeitar a criança, respeitando os sentimentos da criança e o direito de ela os expressar. A educadora deve dar apoio sem exagerar e estar disponível.

Princípio 6 - Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças

A educadora deve verbalizar os seus sentimentos e ligá-los claramente com a situação e impedir a criança de continuar a fazer o que provocou esses sentimentos.

Não se deve culpabilizar a criança como causa do nosso mal-estar – a criança não é “má”, certos comportamentos são inaceitáveis.

Princípio 7 – Modelar os comportamentos que se pretende ensinar

A educadora deve funcionar como modelo de comportamentos aceitáveis tanto para crianças como para adultos dando exemplos de cooperação, respeito, autenticidade e comunicação.

Quando a situação envolve agressividade, a educadora deve modelar com gentileza o comportamento que pretende ensinar:

- ◊ O agressor necessita de ser controlado com gentileza – não se deve julgar
- ◊ A vítima necessita de ser tratada com empatia (compreender a sua perturbação) – simpatia e grande quantidade de atenção podem recompensar as vítimas (aprendem que ao serem vítimas recebem amor e atenção do adulto)

Princípio 8 – Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades

A educadora deve deixar os bebés e as crianças lidar com os seus problemas na medida das suas possibilidades – deve dar tempo e liberdade para resolver problemas.

Princípio 9 – Construir segurança ensinando a confiança

Para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis. Necessita de saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo razoável.

Princípio 10 – Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais

O desenvolvimento não pode ser apressado. Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar. É mais importante aperfeiçoar competências do que desenvolver novas competências. As novas competências surgirão naturalmente quando a criança já praticou suficientemente as antigas.

Apêndices

Apêndice 1 (entrevistas às educadoras e guião)

Guião de entrevistas às Educadoras

Introdução: Com o intuito de perceber qual a sua posição referente ao tema do meu relatório "A importância do brincar na educação de infância", gostaria de lhe fazer umas breves questões.	Objetivo: Convidar as educadoras a participarem na entrevista e a perceber qual a sua opinião no que refere ao tema em questão.
--	--

Perguntas	Objetivos
O que significa para si "Brincadeira livre"?	Compreender qual o significado que a educadora atribui à brincadeira livre, e o que considera como tal
Considera importante que as crianças brinquem? Porquê?	Compreender se as educadoras consideram importante que as crianças brinquem, e o porquê.
De que forma considera que o brincar tem impacto no desenvolvimento das crianças?	Perceber qual a importância que as educadoras atribuem ao brincar como promotor de aprendizagem
Com quem brincam as crianças? (Sozinhas? Em grupo? Interagem com os adultos da sala?)	Perceber se as educadoras têm a percepção se as crianças costumam brincar sozinhas ou a pares/grupos, e quais os tipos de interações que estas estabelecem
Costuma interagir com as crianças enquanto estas brincam? De que forma? Em que situações? Como intervém?	Perceber se as educadoras interagem com as crianças enquanto estas brincam, em que situações e de que forma o fazem
Quais as brincadeiras preferidas mais frequentes?	Compreender qual a brincadeira mais frequente pelas crianças, e compreender ainda se a educadora têm percepção de tal

Com que frequência é que as crianças brincam?	Perceber qual a frequência com que as crianças brincam, se o fazem autonomamente ou se são incentivadas pelas educadoras
Considera que os espaços oferecidos às crianças para o efeito é o adequado? Quais são esses espaços?	Perceber se as crianças usufruem de um espaço adequado para brincar, e se a educadora o considera adequado
Qual o seu papel face às brincadeiras das crianças?	Perceber qual o papel que a educadora assume enquanto as crianças brincam. Se participa, ou se apenas observa.
De que forma potencia as brincadeiras livres das crianças, e as aproveita para momentos de aprendizagem?	Perceber de que forma é que as educadoras potenciam as brincadeiras livres das crianças, e se as aproveitam para momentos de aprendizagem (como foi o caso da visita à loja e à lavandaria)
De que modo é que os espaços e os materiais influenciam o tipo de brincadeiras das crianças e da sua complexidade? Que tipo de preocupações tem em relação aos espaços e materiais?	Compreender de que forma é que as educadoras alteram o espaço consoante as necessidades das crianças.
Qual a ligação entre a atividade de brincar e aprendizagem?	Perceber qual a opinião das educadoras acerca da temática em questão, e qual a sua ligação com a aprendizagem.

➤ Creche

- **O que significa para si “brincadeira livre”?**

Brincadeira livre é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência de partilha que contribui para o desenvolvimento de qualquer criança. A brincadeira nessa etapa da educação é fundamental, pois ela passa a ter de lidar com os diferentes pontos de vista de seus colegas e tenta resolver diferentes problemas de diferentes formas. A importância de brincar na educação infantil é essencial e necessária, pois ajuda na construção da identidade, na formação de indivíduos, na capacidade de se

comunicar com o outro, havendo a possibilidade e reproduzindo o seu quotidiano e caracterizando o processo de aprendizagem.

- **Considera importante que as crianças brinquem? Porquê?**

Sim, é muito importante que as crianças brinquem e que aprendam a brincar. É através da brincadeira que elas descobrem o mundo em que se inserem, em contexto social. Brincar é um direito da criança, que tem grande importância para seu desenvolvimento.

- **De que forma considera que o brincar tem impacto no desenvolvimento das crianças?**

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento na infância, atravessa-se uma mudança na forma como se perceciona o brincar, e a sua importância no processo de desenvolvimento duma criança.

Atualmente verifica-se uma maior preocupação com a formação das crianças: tanto pais, como educadores, procuram a melhor forma de as tornarem responsáveis, equilibradas, contudo, não é raro esquecerem-se que o brincar pode ser uma "ferramenta", por excelência, para que a criança desenvolva essas qualidades. Mais do que uma "ferramenta", o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar, ela pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação. Ao brincar, exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais.

Através da brincadeira, as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação. Desta forma, expressam o que teriam dificuldades em realizar através do uso de palavras. Os jogos das crianças não são apenas recordações do que veem os adultos fazerem.

- **Com quem brincam as crianças? (Sozinhas? Em grupo? Interagem com os adultos da sala?)**

A partir da faixa etária dos 2 anos de idade, a maioria das crianças já procuram os seus pares e começam a partilhar brinquedos, mas algumas crianças ainda lhes custa aceitar a partilha, havendo alguns conflitos.

Algumas crianças como são mais reservadas preferem brincar sozinhas assim podem expressar-se de maneira mais solta e livre.

Normalmente todas as crianças interagem com os adultos da sala, muitas vezes querem que os adultos lhe deem dicas e conselhos para conduzirem a brincadeira.

- **Costuma interagir com as crianças enquanto estas brincam? De que forma? Em que situações? Como intervém?**

Sim, costumo interagir com as crianças enquanto elas se encontram nas brincadeiras livres pelas várias áreas da sala. Deve-se interagir de forma natural e espontânea e tentar ir ao encontro das perspetivas das crianças para a condução da brincadeira. Deve-se interagir em todas as situações com as crianças, por vezes durante as brincadeiras, ocorrem episódios de conflitos com as crianças, tenho principal objetivo intervir de imediato e realizar um diálogo para resolver estas situações.

- **Quais as suas brincadeiras preferidas/mais frequentes? (temas)**

As brincadeiras mais frequentes existem na área do faz de conta (o quarto, a cozinha e o cabeleireiro) e as crianças gostam de imitar situações do quotidiano através de vários objetos e adereços que estas áreas oferecem. Gostam de brincar aos pais e aos filhos, fazem festas de aniversário, dão comida aos filhos, vão ao cabeleireiro.

- **Com que frequência é que as crianças brincam?**

As crianças brincam diariamente, todos os dias de manhã e à tarde, dirigem-se para as várias áreas da sala e vai havendo um sistema de rotatividade entre a brincadeira e as atividades dirigidas.

- **Considera que o (s) espaço (s) oferecido (s) às crianças para o efeito é (são) o (s) adequado (s)? Quais são esses espaços?**

Todos os espaços e os materiais existentes são adequados para o desenvolvimento de qualquer criança. Os espaços são a área do faz de conta (cozinha, quarto, cabeleireiro), área da garagem, área da biblioteca e área dos jogos e das construções.

- **Qual o seu papel face às brincadeiras das crianças?**

O meu papel é de incentivar para que as crianças partilhem os brinquedos visto que nesta faixa etária por vezes é difícil de controlar esta reação. Deve existir diálogo para que as crianças comecem a interiorizar e a entender a importância de partilhar os brinquedos nas brincadeiras.

- **De que forma potencia as brincadeiras livres das crianças, e as aproveita para momentos de aprendizagem?**

O brincar potencia o desenvolvimento, já que assim as crianças aprendem a conhecer, aprendem a fazer, aprendem a conviver e, sobretudo, aprendem a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. São momentos como estes, onde se estimula a aprendizagem em todos os domínios.

- **De que modo é que os espaços e os materiais influenciam o tipo de brincadeiras das crianças e a sua complexidade? Que tipo de preocupações tem em relação ao espaço e materiais?**

A sala deve estar organizada pelas várias áreas existentes para que as crianças ao brincarem nestes espaços se sintam confortáveis e lhe proporcionem momentos agradáveis de saber e aprendizagem. Os materiais existentes também devem ser adequados à faixa etária de cada criança para que lhe possam oferecer segurança e bem-estar para que possa existir uma sala harmoniosa.

- **Qual a ligação entre a atividade de brincar e a aprendizagem?**

A atividade do brincar é fundamental para compreender o universo lúdico, onde as crianças comunicam consigo mesmas e com o mundo, aceitam a existência dos outros, estabelecem relações sociais, constróiem conhecimentos, desenvolvendo-se

integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil. Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos influenciam na socialização das crianças. Desta forma a importância do brincar na vida do ser humano, está ligada com as aprendizagens na vida de qualquer criança. É através da brincadeira que as crianças adquirem os conhecimentos básicos que lhe vão proporcionando aprendizagens significantes e importantes de futuro.

➤ Jardim de Infância

- **O que significa para si “brincadeira livre”?**

Brincadeira livre a apropriação da criança a um espaço e a um tempo que por vezes, organiza de forma espontânea. É a recriação de algumas experiências que vivência e de outras que fazem parte de um jogo simbólico que constrói no seu imaginário.

- **Considera importante que as crianças brinquem? Porquê?**

Considero que "BRINCAR" é a essência de toda a aprendizagem, é algo que está inerente à construção de uma personalidade, algo que leva à experimentação direta de variadíssimas vivências que ajudam e sustentam a construção de um "EU".

- **De que forma considera que o brincar tem impacto no desenvolvimento das crianças?**

O "BRINCAR" leva a criança a estruturar, planificar e organizar uma sequência de acontecimentos que ocorrem num determinado local, com um tempo apropriado e por vezes com intervenientes específicos. É algo complexo que permite que a criança estruture o seu pensamento e que muitas vezes aprenda a partilhar experiencias e a enriquecer-se com essa partilha.

- **Com quem brincam as crianças? (Sozinhas? Em grupo? Interagem com os adultos da sala?)**

Muitas crianças gostam de brincar sozinhas e outras solicitam a presença de outras crianças. Nota-se uma grande diferença entre as áreas do faz de conta e as áreas de pesquisa ou construção. As primeiras são mais procuradas em grande grupo e as seguintes de uma forma mais individual. Nesta faixa etárias as crianças

solicitam muitas vezes o adulto a participar nas BRINCADEIRAS, muitas vezes não fazemos parte dela mas entramos nela de forma ativa e participante.

- **Costuma interagir com as crianças enquanto estas brincam? De que forma? Em que situações? Como intervém?**

Não consigo intervir as vezes que gostaria, mas sempre que posso gosto de BRINCAR e de participar nos jogos de faz de conta, também gosto de fazer construções em 3D incentivando muitas vezes as crianças para apresentar no momento das comunicações.

- **Quais as suas brincadeiras preferidas/mais frequentes? (temas)**

As crianças gostam muito de brincar aos COZINHEIROS, aos PAIS e FILHOS e ainda às QUINTAS e TOURADAS.

- **Com que frequência é que as crianças brincam?**

BRINCAM livremente na parte da manhã e na parte da tarde, intercalando com algumas atividades mais dirigidas ou com áreas que necessitam de mais concentração.

- **Considera que o (s) espaço (s) oferecido (s) às crianças para o efeito é (são) o (s) adequado (s)? Quais são esses espaços?**

Os espaços da sala estão estruturados para "BRINCAR", têm o material necessário e estão organizados para que consigam recriar as suas brincadeiras. Já o espaço exterior necessita de algumas melhorias para que a brincadeira seja mais estruturada e com mais recursos.

- **Qual o seu papel face às brincadeiras das crianças?**

Cabe ao educador enriquecer as brincadeiras, tornando-as possíveis. Assumo um papel ativo e participante nas brincadeiras mostrando-lhe novas possibilidades de brincar e capto muitas vezes propostas que nos levam em conjunto a enriquecer áreas e consequentemente o "BRINCAR".

- **De que forma potencia as brincadeiras livres das crianças, e as aproveita para momentos de aprendizagem?**

Por vezes, durante o período das comunicações as crianças falam das suas brincadeiras e daquilo que aprenderam com elas. Nestes momentos, as crianças partilham as suas experiências e refletem sobre as mesmas, para além de surgirem temas ou motivos para pequenas pesquisas ou projetos, são grandes momentos de aprendizagem.

- **De que modo é que os espaços e os materiais influenciam o tipo de brincadeiras das crianças e a sua complexidade? Que tipo de preocupações tem em relação ao espaço e materiais?**

Penso que o espaço disponível para brincar influencia toda a dinâmica do faz de conta ou da brincadeira. Devem existir materiais apelativos e o mais reais possível, pois a "BRINCADEIRA" é um retrato da realidade.

- **Qual a ligação entre a atividade de brincar e a aprendizagem?**

Ambas fazem parte de uma aprendizagem global que deve estar em sintonia e articulação constante. Atividades dirigidas por vezes, têm inicio e são conduzidas através do "BRINCAR" e atividades de "BRINCAR" levam-nos muitas vezes a projetos e pesquisas. Por isso considero que estas são um só, ou seja, devem ser pensadas com elemento chave para o desenvolvimento da criança nunca se dissociando uma da outra.

Apêndice 2 (entrevistas aos pais e guião)

Guião de entrevistas aos pais

Introdução: Com o intuito de perceber qual a sua posição referente ao tema do meu relatório "A importância do brincar na educação de infância", gostaria de lhe fazer umas breves questões.	Objetivo: Convidar os pais a participarem na entrevista e a perceber qual a sua opinião no que refere ao tema em questão.
--	--

Perguntas	Objetivos
Quando chega a casa, brinca com o seu filho?	Perceber se os pais brincam com os seus filhos quando chegam a casa.
Qual a brincadeira mais frequente?	Perceber qual a brincadeira mais frequente, de forma a compreender se as crianças estabelecem alguma ligação com o brincar na escola.
De que forma o apoia enquanto brincam?	Perceber se os pais brincam com os filhos, se se limitam a fornecê-los os brinquedos que eles precisam, tentando perceber qual a interação estabelecida entre ambos.
Acha que é importante que o seu filho brinque? Porquê?	Esta pergunta é mais abrangente, pois pretendo que os pais digam a sua opinião no que refere ao tema em questão.

➤ Creche

Primeiro pai

1. Quando chega a casa, brinca com o seu filho?

Sim. Normalmente até à hora de jantar.

2. Qual a brincadeira mais frequente?

Fazer legos, pintar com aguarelas, tocar instrumentos musicais e cantar, jogar à bola, ver desenhos animados.

3. De que forma o apoia enquanto brincam? (assumem diferentes papéis, ele finge que cozinha para si, ou apenas se limita a fornecer-lhe os brinquedos que ele quer?)

Assumem-se diferentes papéis (Ex: ele é médico e eu estou doente; é cantor e eu sou o público; sou o lobo mau e ele um dos porquinhos...)

4. Qual o brinquedo pelo qual o seu filho tem um “carinho” especial? Porque acha que ele tem essa estima por esse brinquedo?

Os instrumentos musicais são os brinquedos preferidos, desde o piano, bateria, viola, xilofone... estes brinquedos fazem-no estar confiante e feliz.

5. Acha importante que o seu filho brinque? Porquê?

É muito importante que ele brinque, pois além da brincadeira o satisfazer e aprender a brincar com a mesma, permite o desenvolvimento de competências/capacidades ao nível cognitivo e físico (Ex: motricidade fina e grossa).

Segundo pai

1. Quando chega a casa, brinca com o seu filho?

Sim. Mas gostava de ter mais tempo para brincar.

2. Qual a brincadeira mais frequente?

Desenhar, ler histórias, brincar com os bonecos.

3. De que forma o apoia enquanto brincam? (assumem diferentes papéis, ele finge que cozinha para si, ou apenas se limita a fornecer-lhe os brinquedos que ele quer?)

Sim assumimos diferentes papéis, normalmente invertemos os papéis.

4. Qual o brinquedo pelo qual o seu filho tem um “carinho” especial? Porque acha que ele tem essa estima por esse brinquedo?

Já teve pela Minnie porque era a companhia dela para dormir.

5. Acha importante que o seu filho brinque? Porquê?

É muito importante que brinque só e acompanhado, para o seu desenvolvimento enquanto criança ativa e social.

➤ **Jardim de Infância**

Terceiro pai

1. Quando chega a casa, brinca com o seu filho?

Na maior parte dos dias sim, faço os possíveis para que nem que sejam 10 minutos possa disfrutar de brincar.

2. Qual a brincadeira mais frequente?

Construções com legos, e brincar com os Playmobil. Alguns dias brinca na cozinha comigo, preparando almoços e jantares deliciosos.

3. De que forma o apoia enquanto brincam? (assumem diferentes papéis, ele finge que cozinha para si, ou apenas se limita a fornecer-lhe os brinquedos que ele quer?)

Normalmente é o F. que lidera a brincadeira. Ou então assumimos papéis idênticos.

4. Qual o brinquedo pelo qual o seu filho tem um “carinho” especial? Porque acha que ele tem essa estima por esse brinquedo?

Neste momento, os legos são o seu brinquedo favorito, seguido dos carrinhos.

5. Acha importante que o seu filho brinque? Porquê?

Brincar é determinante no desenvolvimento de qualquer criança, faz parte do crescimento e, se for partilhado com os pais é uma excelente forma de aprendizagem em todos os campos.

Quarto pai

1. Quando chega a casa, brinca com o seu filho?

Sim. Após o banho e jantar.

2. Qual a brincadeira mais frequente?

Fazer puzzles ou brincar com Playmobil. Imitações de situações da vida real: vendedor de supermercado, médico...

3. De que forma o apoia enquanto brincam? (assumem diferentes papéis, ele finge que cozinha para si, ou apenas se limita a fornecer-lhe os brinquedos que ele quer?)

Assumo diferentes papéis, tal como o M.

4. Qual o brinquedo pelo qual o seu filho tem um “carinho” especial? Porque acha que ele tem essa estima por esse brinquedo?

O M. não tem um brinquedo especial, adora os seus DVDs, Playmobil, puzzles, livros.

5. Acha importante que o seu filho brinque? Porquê?

Muito importante. Através das brincadeiras consigo perceber como se sente relativamente a diversas situações. Brincar, descontrair faz o M. Feliz. Brincar é um momento feliz sem preocupações, sem objetivos a atingir, sem medo de errar, apenas usa a sua imaginação.

Quinto pai

1. Quando chega a casa, brinca com o seu filho?

Sim.

2. Qual a brincadeira mais frequente?

Jogos didáticos, leitura de livros.

3. De que forma o apoia enquanto brincam? (assumem diferentes papéis, ele finge que cozinha para si, ou apenas se limita a fornecer-lhe os brinquedos que ele quer?)

Gosta muito de fingir que é a mãe, bem como ser ela a contadora da história.

4. Qual o brinquedo pelo qual o seu filho tem um “carinho” especial? Porque acha que ele tem essa estima por esse brinquedo?

Pela “quinta”. Porque tem animais e permite muito o faz-de-conta.

5. Acha importante que o seu filho brinque? Porquê?

Muito. Penso que é muito importante para o desenvolvimento da criança, aos diferentes níveis: cognitivo, criativo a té social.

Sexto pai

1. Quando chega a casa, brinca com o seu filho?

Sim, diariamente.

2. Qual a brincadeira mais frequente?

O faz-de-conta. O G. colabora comigo nas tarefas domésticas, ajuda na cozinha e montamos legos de garagem e animais.

3. De que forma o apoia enquanto brincam? (assumem diferentes papéis, ele finge que cozinha para si, ou apenas se limita a fornecer-lhe os brinquedos que ele quer?)

Assumimos diferentes papéis e ajudamo-nos mutuamente colaborando de forma equitativa.

4. Qual o brinquedo pelo qual o seu filho tem um “carinho” especial? Porque acha que ele tem essa estima por esse brinquedo?

Instrumentos musicais, a sua viola, penso que a viola simboliza o “Cajó”, e o Bobi o seu cãozinho de companhia mas só quando se sente inseguro ou triste o procura.

5. Acha importante que o seu filho brinque? Porquê?

Sim, sempre, tudo e em qualquer situação brincar. Fazemos tudo a brincar. É mais divertido e desenvolve as suas competências naturais e a sua individualidade.

Apêndice 3 (entrevistas às crianças e guião)

Guião de entrevistas a um grupo de crianças

Introdução: Enquanto a criança sobre a qual pretendo saber mais acerca do tema do relatório brinca, aproximo-me dela e tento estabelecer uma pequena conversa que me permita compreender alguns aspetos.	Objetivo: Convidar a criança em questão a participar na brincadeira, brincando com ela ao mesmo tempo, e ao longo da brincadeira, ir-lhe fazendo algumas perguntas.
---	--

Perguntas	Objetivos
Gostas de brincar?	Compreender se as crianças gostam de brincar,
Com quem gostas mais de brincar? Porquê?	Compreender com quem é que as crianças gostam mais de brincar e o porquê, estabelecendo uma ponte com as notas de campo e as observações, de forma a perceber se as crianças dizem que gostam de brincar com a criança que estão a brincar no momento, ou se fazem referência a uma outra com quem tenham maior afinidade.
Aqui na sala, onde gostas mais de brincar?	Perceber qual a área onde as crianças gostam mais de brincar, tentando compreender se após a introdução e dinamização das áreas já existentes as crianças mostram uma maior vontade de a explorar. (com base nas observações e nas notas de campo)
Em casa brincas com o pai e com a mãe? Ao quê?	Perceber se as crianças consideram que os pais brincam com elas, verificando desta forma os dois pontos de vista (pais e crianças), e perceber que tipo de brincadeiras mantém. Perceber ainda se as crianças, em casa, dão continuidade às brincadeiras que começam na instituição.

➤ Creche

Primeira criança

E: "Olha uma coisa G., gostas de brincar?"

E1: [abana a cabeça dizendo que sim]

E: "e com quem é que gostas mais de brincar aqui na sala?"

E1: "Com a L."

E: "Com a L.? Porquê?"

E1: "Porque sim. Porque ela é a minha namorada."

E: "Uau. Uma namorada?"

E1: "Porque ela pinta os lábios e tem uma saia."

E: "E gostas da saia que a L. veste?"

(neste momento algumas crianças intercedem na conversa, e começam a falar sobre as saias que trazem vestidas naquele dia, mostrando-as, e perante isto a criança entrevistada começa a falar sobre um laço que utiliza ao pescoço, dizendo, eu tenho um laço que ponho aqui [apontando para o pescoço], e dizendo-me que um dia tenho de ir ver ele no palco a dançar)

E: "Olha uma coisa G., aqui na sala, onde gostas mais de brincar?"

E1: [aponta para a área do faz-de-conta, mais concretamente para o quarto] "ali."

E: "e ali é onde?"

E1: "onde eu trabalho. Sabes como é que se chama o meu trabalho?"

E: "como?"

E1: "hambúrguer."

E: "hambúrguer?"

E1: "sim! Hambúrguer é onde eu trabalho. Sabes o que é que 'tá lá dentro? Hambúrgueres! E batatas fritas!"

E: "Trabalhas nos hambúrgueres? Como a Joana?"

E1: [acena com a cabeça, dizendo que sim]

E: "e gostas de lá trabalhar?"

E1: "E também trabalho no supermercado."

E: "E fazes o quê no supermercado?"

E1: "compro. Compro coisas e depois, depois pago."

E: " e pagas. Pois, nós temos sempre de pagar sempre que vamos ao supermercado, não é?"

E1: "se não as pessoas zangam."

E: "Depois as pessoas zangam-se connosco, claro. Mas estavas a apontar para ali (e volto a apontar para a área que ele tinha apontado) aquilo ali é o quê? Que área é aquela onde tu gostas de brincar aqui na sala?

E1: "Ali, ali é o casamento, mas só que 'tá fechado"

E: "ali é onde vocês vão casar, é isso?"

E1: "sim."

E: " Mas ali onde está... gostas de brincar ali onde está aquela cama e aqueles bonecos é isso?"

E1: "é."

E: "Aquilo é o quê? É a cozinha?"

E1: "Não. O bebé dorme ali."

E: "Mas o bebé dorme aonde?"

E1: "Sabes como é que o nosso bebé chama-se?"

E: "como?"

E1: "José."

E: "José? Ah... Mas e o bebé dorme aonde? Na cama dele?"

E1: "sim."

E: "E a cama dele é aonde? No quarto dele ou no quarto do papá e da mamã?"

E1: "No quarto do papá e da mamã."

E: "Então aquilo é o quê? É uma cozinha? Onde está a cama?"

E1: "é."

E: "é uma cozinha? É? Então a Joana quando trouxe aquela cama trouxe-a para fazermos o quê?"

E1: "O quarto."

E: "Então aquilo é o quê?"

E1: " o quarto."

E: "Pois. Então e olha outra coisa G., lá em casa costumas brincar com o pai e com a mãe?"

E1: [abana a cabeça dizendo que sim]

E: "Com quem é que brincas mais?"

E1: "o mano V. 'tá, 'tá..."

E: "o mano V.?"

E1: "... 'tá quase a nascer. Mas vai ser ainda pequenino."

E: "vais ter um mano?"

E1: "não, um pimo."

E: "ah, o primo V. Então e outra coisa, gostas de brincar com quem?"

E1: "com a C., mas a C. bate-me."

E: "ah, então temos de resolver isso"

(neste momento a C., aproxima-se de nós e nós falamos com ela)

E: "Não podemos bater nos amigos pois não C.? [e esta acena com a cabeça dizendo que não]"

E1: "Mas...mas quando... quando eu 'tava aqui no... no tapete sossogadinho ela foi lá, e bateu-me na pena."

E: "E tu fizeste o quê? Zangaste-te com ela?"

E1: "Não ela... ela é que deu um pontapé."

E: "E depois pediu desculpa ao G.?"

E1: [ele acena com a cabeça dizendo que não]

E: "Não pediu? Mas temos de pedir desculpa quando batemos nos amigos não é?"

E1: "É."

E: "Outra coisa G.... Lá em casa brincas... estavas a dizer à Joana que lá em casa brincavas com quem? Lá em casa brincas com quem?"

E1: "Ahhh... com o papá e com a mamã."

E: "Ah! E ao que é que gostas mais de brincar com o papá e com a mamã?"

Com a avó Joana.

E1: "Sabes como é que a avó Joana chama?"

E: "Joana!"

E1: "Joana Maria."

E: "É Joana Maria? Sabes que eu também me chamo Joana Maria?"

[ele ri-se e acena dizendo que não]

E: "Sabias?"

E1: "E também eu tenho uma avó ficidade. (felicidade)"

E: "A avó Felicidade, exatamente. E gostas de brincar também com a avó Felicidade?"

[acena dizendo que sim]

E: "Sim?"

E1: "E com o avô Girónimo. E com o avô António."

E: "Brincas com eles todos?"

[acena com a cabeça dizendo que sim.]

E: "Boa! Brincas ao quê?"

E1: "Às escondidas."

E: "Ahhh! E eles encontram-te?"

E1: "E eles não encontam."

E: "Eles não te encontram?"

[acena dizendo que não]

E: "Ah, então tu escondeste muito bem. E ao que é que gostas de brincar mais? Com a avó Joana?"

E: "Houve uma vez que me contaste que gostas de brincar muito a cantar. A fazer espéctaculos. Na casa da avó Joana. Lá na cozinha da avó Joana. Não gostas? Não gostas de cantar?"

E1: "Só se for no meu palco"

E: "Tens um palco?"

E1: "Sim. Mas só que... só que a parte lá de cima com a cotina não...cai"

E: "Cai?"

[acena dizendo que sim]

E: "Então se calhar tens de pedir ao pai para arranjar aquilo."

E1: "Não, mas ele não consegue. Um dia... Um dia eu tava a montar e depois caiu. E eu tava a pensar se calhar... se calhar, se calhar era a peça... se calhar era a peça que não tava bom, mas o senhor tazia outa peça."

E: "E já arranjaram ou ainda não?"

E1: "Mas... mas ainda...agora eu disse ao papá pa montar e ele disse oh papá monta e ele disse não posso montar porque não tá aqui a peça. e eu disse no carro e ele disse na ocina (oficina)"

E: "A peça tava na oficina?"

E1: "Tava tava"

E: "Na oficina do papá?"

[acena dizendo que sim]

E: "Ah. Então e olha outra coisa... ainda costumas trazer a viola para a sala? Para a escola?"

E1: "Qual viola?"

E: "A tua viola. Não tens uma viola? Aquela viola... de que cor é que é a viola?"

E1: "Ahhh... cor-de-rosa!"

E: "Cor-de-rosa a tua viola? Cas...ta..."

E1: "...Tanha! Castanha! Mas só que é pequenina e, e a coda (corda) patiu-se."

E: "Partis-te uma corda da viola?"

E1: "Foi quando eu e... foi quan... foi o meu pimo... foi o meu pimo V."

E: "Partiu a corda sem querer?ohhh, foi sem querer, não ficaste triste pois não?"

[acena dizendo que não]

E: "Então o que é que tu costumas fazer com a viola?"

E1: "A tocar."

E:"Gostas de fazer o quê G.?"

E1:"A tocar."

E:"Gostas de tocar? Gostas de imitar o Cajó (pastorista da instituição)?"

E1: "Gosto de tocar bateria, violino, ahhh.. piano e viola."

E: "Então gostas muito de música é isso?"

E1:"E acordeão (acordeão)."

E:"Gostas muito de música?"

[acena dizendo que sim]

E: "Então tens de pedir à professora Sónia para tocares no piano dela."

E1: "Não. Mas o meu piano gande 'tá avaiado (avariado)."

E:"Então temos de arranjar também."

[e saiu da mesa com uma viola a cantar]

➤ Jardim de Infância

Segunda criança

[enquanto brincava com F. e com o V., e eles me serviam uma refeição, fui colocando algumas questões à F.]

E: "Olha uma coisa F., gostas de brincar?"

E2: "toma uma faca."

E: "uma faca para cortar o quê?"

E2: "bolos"

E: "tão mas o bolo 'tá aonde?"

E2: "aqui!" [apontando para uma cesta cheia de fruta]

E: "ah desculpa!"

[pausa]

E: "olha uma coisa..."

E2: "partiu-se. Joana olha, partiu-se."

E: "não, desencaixou. A Joana depois já arranja. Põe aí em cima. Põe aí. Isso. Olha uma coisa, F., olha uma coisa, olha a Joana... gostas de brincar?"

[acena a cabeça dizendo que sim.]

E: "então e com quem é que gostas mais de brincar aqui na sala?"

E2: "fazer os bolos com o V."

E: "gostas de fazer os bolos com o V.?"

E2: "sim."

E: "Então e porque é que gostas mais de brincar com o V.?"

E2: "Porque gosto mais do V. E ponho... ponho bolos com o V."

E: "fazes bolos com o V., é isso?"

E2: " Papel para a casa de banho... [enquanto pega na embalagem de rolo de alumínio]"

E: " isso não é papel higiénico."

E2: "É o quê?

E: "Isso é papel de alumínio."

[pausa para "comer" a refeição]

E: " e olha lá... quando estás lá em casa também brincas?"

[acena dizendo que não]

E: " não brincas?"

E2: "Brinco com a mãe e pinto."

E: "pintas? Ái, tens de me contar isso melhor"

E2: "olha, come as bolachas."

E: "Não posso comer todas se não depois fico com dor de barriga"

E2: "Sim. É só uma."

E: "ok."

E2: "Agora é o V."

E: "e agora és tu F.. Só uma, se não ficamos com dor de barriga."

[e fingimos todos que comemos uma bolacha]

E: "olha... lá em casa quando brincas com a mãe ao que é costumas brincar?"

E2: "Agora vou guardar no frigorífico."

E: "as bolachas no frigorífico?"

E: "olha uma coisa... lá em casa costumas brincar com a mãe não é?"

E2: "siiim."

E: "e com o pai não brincas?"

E2: "sim."

E: "e brincas ao quê com a mãe?"

E2: "ah... aos carros e aos animais."

E: "aos animais?"

E2: "selvagens"

E: "gostas de imitar animais?"

E2: "sim."

E: " e imitas o quê?"

E2: "o macaco"

E: "e como é que faz o macaco?"

E2: " uh-ah-uh-ah"

E: "boa! E mais? A mãe imita o quê?"

E2: " o cavalo"

E: " e como é que faz o cavalo?"

E2: "ihhhhhh"

E: "e o pai imita o quê?"

E2: " a girafa"

E: "e como é que faz a girafa?"

E2: [fica pensativa a olha para mim, à espera que eu a ajude]

E: "acho que não sabemos como é que faz a girafa, pois não?"

E2: [acena dizendo que não]

[rimo-nos]

E: "olha... e aquele livro que trazias para a escola... nunca mais trouxeste?"

E2: " não."

E: "porquê? Mas porque é que trazias o livro? Gostas muito de ouvir histórias?"

E2: [acena dizendo que sim]

Terceira criança (jardim de infância)

[enquanto o E. brincava aos animais, eu chego perto dele e começo a brincar com ele, questionando-o.]

E: "estás a brincar aos animais?"

E3: [acena com a cabeça dizendo que sim]

E: "Gostas de brincar?"

E3: [acena com a cabeça dizendo que sim] "estes são amigos"

E: " e que animais são esses?"

E3: "o rinoceronte e o tigre"

E: "e olha lá... aqui na escola, com quem é que gostas mais de brincar?"

E3: "com todos"

E: "Gostas de brincar com todos? Boa! E outra coisa, lá em casa costumas brincar com o pai e com a mãe não é?"

E3: [acena com a cabeça dizendo que sim]

E: Costumas? Brincar ao quê?

E3: "aos animais, aos jogos e a ver tevisão (televisão). E no fim-de-semana vimos um filme dos carros e dos aviões."

E: "então mas e olha lá... viste o quê com a mãe? O filme dos aviões?"

E3: "o filme dos carros e dos aviões com o pai e a mãe."

E: "vais ter um mano, não é?"

E3: [acena com a cabeça dizendo que sim]

E: "e depois quando o mano nascer, vais brincar com o mano também?"

E3: "siiiim. E ainda não nasceu."

E: "Pois, ainda não nasceu. E a mãe já está com a barriga grande, ou ainda não?"

E3: [acena com a cabeça dizendo que sim]

E: "Dás beijinhos na barriga da mamã?"

E3: "Siiim"

E: "Boa. Olha, e aqui na sala, gostas de brincar com todos os amigos?"

E3: [acena com a cabeça dizendo que sim]

E: "Porquê?" "porque eles são todos teus amigos? És amigo de todos?"

E3: "sim."

E: "Boa."

[Uma outra criança intercede e mostra um tubarão]

E: "ahhh! Um tubarão! O tubarão vive aonde?"

E3: "No fundo do mar"

E: "E nós, não conseguimos ir ao fundo do mar?"

E3: [acena com a cabeça dizendo que não, e continua a brincar]

E3: [está a brincar e quando pega num dinossauro diz-me]

E3: "Eu sei os nomes todos dos dinossauros."

E: "Sabes? 'tão quais é que conheces, conta-me lá?"

E3: "Todos. Até gastar."

E: "Como?"

E3: "Todos até gastar."

E: "Então diz-me lá um..."

E3: "patossauro."

E: "ahhhh!! Uau, e quem é que te ensinou esses nomes todos?"

E3: "Vim num desenho animado."

E: "Viste? E eu já sei qual é o desenho animado. O comboio dos dinossauros!"

E3: "Não. Foi outro."

E: "qual?"

E3: "O dinozen."

E: "o quê?"

E3: "O dino dan."

E: "áí esse não conheço. Tenho de ir ver esse lá à minha casa."

E3: "À minha!"

E: "Vou à tua casa ver? "

E3: [acena com a cabeça dizendo que sim.]

E: "Combinado. Então temos de combinar 'tá bem E.?"

E3: "siiim."

[as outras crianças começam a interromper a nossa conversa, e acabamos por brincar todas. Desta forma, deixamos a conversa por aqui.]