



Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: relevância do faz-de-conta e do brincar

Daniela Filipa Rodrigues da Costa

Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: relevância do faz-de-conta e do brincar

Daniela Filipa Rodrigues da Costa



Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB: relevância do faz-de-conta e do brincar

Daniela Filipa Rodrigues da Costa

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Figueiredo e

Professor Doutor Ricardo Cavadas

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

Carlos Drummond de Andrade, 2015

AGRADECIMENTOS

Começando mais uma etapa extremamente importante da minha vida profissional, não poderia deixar de exprimir a minha gratidão para com aqueles que tanto me apoiaram ao longo deste percurso e que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste relatório final de estágio.

À minha família e, acima de tudo, à minha mãe e ao meu pai, por todo o esforço para me possibilitarem este percurso com a qual sempre sonhei, obrigada do fundo do meu coração. Obrigada por serem pessoas magníficas, que apoiam tudo o que faço.

Ao Miguel, por me acompanhar neste percurso e ter paciência por esperar pelo dia em que não havia trabalhos para fazer ou algo para estudar. Obrigada pelo apoio e compreensão e por te orgulhares das minhas conquistas.

A todos os meus amigos que me acompanham nesta vida e que também esperam pelo tempo em que posso estar convosco. Obrigada pela vossa amizade.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Maria Pacheco Figueiredo, por todo o apoio que me deu, pelos bons conselhos que me deu, pela paciência, pela dedicação, pela compreensão, também por ter aguentado todas as minhas crises, pela grande ajuda que nos deu na informação do relatório, e todos os seus componentes, ajudou-nos a acalmar e a não desistirmos de nada, foi incansável, foi crucial neste meu grande percurso e ao longo destes anos, tive a sorte de a poder encontrar em todas as fases finais da minha formação.

Ao meu orientador Ricardo Cavadas pela partilha de informação e saberes.

E por último, mas não menos importante, quero agradecer à educadora Teresa pelos ensinamentos e apoio que sempre prestou. Agradeço-lhe por toda a ajuda e por me ter demonstrado o que é um profissional de qualidade. Não esquecendo os “meus meninos”, que com eles aprendi muito e foram eles que fortaleceram o meu desejo em seguir esta profissão.

Não existem palavras suficientes para descrever e agradecer tudo o que fizeram por mim e por todas nós.

Um dos grandes segredos da vida é saber agradecer tudo aquilo que somos e temos. Ser gratos é um modo criativo e generoso de ver e viver a vida.

A todos, um enorme obrigada.

Resumo

O relatório que aqui se apresenta dá conta de um estudo de natureza qualitativa, que se desenvolveu em torno da temática relevância do faz-de-conta e do brincar na Educação Pré-Escolar no contexto da Prática de Ensino Supervisionada. Foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta a apreciação crítica dos estágios desenvolvidos e o estudo realizado. Este trabalho teve como foco de investigação analisar a relevância do brincar, enquanto ferramenta essencial para o desenvolvimento integral e construção de conhecimento de crianças em idade pré-escolar. A abordagem escolhida articula a percepção e importância que educadoras de infância dão a essa prática no quotidiano pedagógico, com destaque para o espaço exterior. A entrevista com profissionais da área de Educação Pré-Escolar foi articulada com a análise de observação da própria prática pedagógica em sala de Educação Pré-Escolar, sistematizada com apoio da Escala de Envolvimento da Criança. Os resultados revelaram que as educadoras acreditam nos benefícios do brincar, mas apenas o tempo destinado à brincadeira livre ou estruturada na sua planificação varia, assim como a relação de predominância entre o brincar e as atividades dirigidas.

Palavras-chave: Brincar, jogar, desenvolvimento, aprendizagem, criatividade, Educação Pré-Escolar

Abstract

The report that is presented here gives an account of a qualitative study, which was developed around the relevance of make-believe and play in Pre-School Education in the context of Supervised Teaching Practice. It was carried out within the scope of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It presents the critical appreciation of the internships developed and the study carried out. This work focused on analyzing the relevance of play as an essential tool for the integral development and construction of knowledge of preschool children. The chosen approach articulates the perception and importance that kindergarten teachers give to this practice in the pedagogical daily life, with emphasis on the outdoor space. The interview with preschool professionals was articulated with the observation analysis of their own pedagogical practice in the preschool classroom, systematized with the support of the Child Involvement Scale. The results revealed that educators believe in the benefits of play, but only the time allocated to free or structured play in their planning varies, as well as the predominance relationship between play and directed activities.

Keywords: Play, playfulness, development, learning, creativity, Preschool Education

Índice

Abstract	7
Introdução.....	13
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	15
1. Caracterização do ambiente educativo no 1º. Ciclo do Ensino Básico	15
1.1. Contexto Local.....	15
1.2. Contexto Institucional.....	16
1.3. Caracterização sala de aula.....	18
1.4. Caracterização da turma.....	20
3. Caracterização do ambiente educativo no Educação Pré-Escolar	24
3.1. Contexto Local	24
3.2. Contexto Institucional.....	25
3.3 Contexto da sala.....	25
3.3.1. Caracterização do grupo	29
3.3.2. Caracterização do recreio.....	30
4.Apreciação Crítica das competências desenvolvidas	34
4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
4.2. A Educação Pré-Escolar	35
5.Síntese Global da Reflexão.....	37
Parte II - Trabalho de investigação.....	39
Introdução	39
I-Revisão da Literatura.....	40
1- O brincar	40
1.1. Tipologias do brincar	44
1.1.1. A importância do brincar	46
1.2. O papel do adulto no brincar	50
2. A expressão dramática	54
2.1. O lugar da Expressão Dramática nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	55
2.2. A expressão dramática na Educação Pré-escolar	56

3. A criança e a evolução da Expressão Dramática/Jogo Dramático	57
II-Metodologia da Investigação	59
1. Contexto do problema	59
1.1. Justificação da sua pertinência e definição clara de objetivos.....	59
2. Metodologia da Investigação	61
1.2. Acesso ao campo e participantes.....	61
3. Caracterização do contexto.....	61
4. Processos e instrumentos de recolha de dados.....	63
4.1. Escala de envolvimento da criança	63
4.2. Entrevistas semiestruturadas com as Educadoras	65
5. Análise e recolha de dados	66
III. Apresentação e discussão de resultados	68
3.1. Observação do envolvimento das crianças no brincar nas áreas de interesse 68	
3.2. Observação do envolvimento das crianças no brincar no espaço exterior	71
3.3. Perspetivas das Educadoras de Infância.....	73
Referências Bibliográficas	79
Anexos	86
Anexo 1: Registo da observação do envolvimento das crianças no brincar	86
Anexo 2: Registo das áreas de interesse escolhidas pelas crianças e a sua frequência- espaço exterior	102
Anexo 3: Guião da entrevista	107
Anexo 3.1-Transcrição das entrevistas realizadas às Educadoras	110

Índice de tabelas

Tabela 1- Faixa etária das crianças da sala e gênero.....	29
Tabela 2- Níveis de envolvimento segundo a Escala de Envolvimento.....	62
Tabela 3- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 26 de abril.....	81
Tabela 4- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 27 de abril.....	84
Tabela 5- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 2 de maio.....	86
Tabela 6-Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 10 de maio.....	89
Tabela 7-Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 26 de maio.....	91
Tabela 8-Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 2 de junho.....	94
Tabela 9-Área de interesse escolhida pelas crianças no espaço exterior dia 26 de abril 2022.....	95
Tabela 10-Área de interesse escolhida pelas crianças no espaço exterior dia 2 de maio.....	97
Tabela 11-Área de interesse escolhida pelas crianças no espaço exterior dia 4 de maio.....	99
Tabela 12- Área de interesse escolhida pelas crianças no espaço exterior dia 9 de maio.....	100
Tabela 13- Área de interesse escolhida pelas crianças no espaço exterior dia 26 de maio.....	101

Índice de figuras

Figura 1-Agrupamento	15
Figura 2-Escola 1-ºCEB.....	16
Figura 3-Planta da sala.....	19
Figura 4-Sala de aula.....	20
Figura 5-Jardim de Infância.....	25
Figura 6-Bancada e organização dos armários.....	26
Figura 7- Distribuição das mesas da sala.....	26
Figura 8 e 9- Cantinho da biblioteca.....	26
Figura 10-Cantinho dos jogos e construções.....	27
Figura 11-Cantinho da casinha.....	27
Figura 12 e 13 -Um dos espaços do recreio que dá acesso à sala de atividades.....	30
Figura 14, 15 e 16-Espaço de recreio-Interior.....	31
Figura 17-Espaço de recreio-Exterior.....	31
Figura 18- Social participation among preschool children.....	44

Lista de Anexos

Anexo 1: Registo da observação do envolvimento das crianças no brincar.....	79
Anexo 2: Registo das áreas de interesse escolhidas pelas crianças e a sua frequência- espaço exterior.....	94
Anexo 3: Guião da entrevista.....	110
Anexo 3.1-Transcrição das entrevistas realizadas às Educadoras.....	113

Introdução

O presente relatório final de estágio resulta de um estudo desenvolvido no contexto de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquadrado na PES desenvolvida em dois níveis de ensino Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O tema do trabalho foi desenvolvido na área da Expressão Dramática e pretendeu-se perceber qual o contributo do Faz-de-conta e do brincar na Educação Pré-Escolar. Quer na *Prática de Ensino Supervisionada* quer no estudo, valorizou-se a e materiais com uma intencionalidade educativa detém na aprendizagem da criança importância que a organização de espaços em contexto Pré-escolar e de 1.º CEB, bem como o papel fundamental que o educador tem para que o indivíduo desenvolva aprendizagens significativas.

A temática deste estudo está relacionada com a importância dos momentos de brincadeiras e do faz-de-conta têm para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças pequenas, sendo esta a principal questão deste estudo.

Esta questão surgiu após a reflexão sobre a criança e sobre aquilo que esta mais gosta de fazer, que é brincar. Pensou-se sobre os momentos de brincadeira e se estes podem, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento global das crianças e também para as aprendizagens das mesmas.

Sendo o brincar, uma atividade que a criança realiza quase desde o seu nascimento, significa que o faz de forma espontânea e natural, e por isso a passagem de conhecimentos desta forma seria mais simples, ou seja, a brincar a aprendizagem seria mais significativa para a criança.

Outro aspeto que se teve em atenção neste estudo, foi o espaço ou importância que é dada por parte dos educadores de infância, aos momentos de brincadeira, seja esta livre ou mais dirigida e aos momentos em que as crianças selecionam determinados jogos, de forma autónoma. Se de facto estes momentos, de pura diversão para a criança são planificados pelos educadores.

O segundo capítulo deste relatório diz respeito à problematização e metodologia, onde se pode ler qual foi a problemática selecionada, quais os objetivos e questões de

estudo que surgiram quando se começou a ponderar sobre a grande temática do brincar. Neste mesmo capítulo pode-se encontrar o paradigma que mais se adequa a este estudo, os participantes que de forma ativa contribuíram e participaram no estudo, o instrumento escolhido para recolher os dados e ainda a técnica selecionada para o tratamento e análise de dados.

O terceiro e último capítulo é destinado aos resultados onde efetivamente se cruza a fundamentação teórica com os dados recolhidos, que são a informação dada pelos entrevistados, que neste estudo foram três educadoras de infância, que se encontram no ativo, ou seja, todas elas diariamente lidam e convivem com as crianças, para se conseguir perceber a importância que estas dão ao brincar, e a tudo aquilo que envolve estes momentos e também para compreender e conhecer as suas práticas, no que diz respeito a esta temática da brincadeira.

Após os resultados, surgem as considerações finais ou conclusões que foram obtidas ao longo de todo o estudo e do percurso que envolveu o mesmo, mas também será feita uma reflexão sobre o estudo em si e sobre as aprendizagens que se retiraram da realização do estudo.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

1. Caracterização do ambiente educativo no 1º. Ciclo do Ensino Básico

1.1. Contexto Local

As nossas Práticas de Ensino Supervisionado no 1.ºCEB I e II, devido ao contexto pandémico foram realizadas numa Escola Básica da zona Urbana de Viseu. O agrupamento é composto por uma comunidade educativa com grande heterogeneidade socioeconómica e cultural.

É importante ainda referir que esta escola se encontra inserida no centro de Viseu, muito bem localizado e bem sereno, rodeado de habitações.



Figura 1-Agrupamento



Figura 2-Escola Zona Urbana de Viseu

1.2. Contexto Institucional

Este agrupamento, segundo o Projeto Educativo, (2017/2021) era constituído por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias de classe média alta, famílias que vivem da agricultura, um grupo de etnia cigana que vive do comércio (feira) e ainda famílias de imigrantes. Deste modo, o Agrupamento era composto por uma grande variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas, sendo importante salientar que a escola consegue dar resposta educativa a todas os alunos. O Agrupamento era constituído por 301 docentes, mais concretamente, 34 educadoras, 94 docentes do 1.º CEB, 69 do 2.º CEB, 66 do 3.º CEB e 38 de Educação Especial.

É importante ainda salientar que esta Escola Básica era constituída por 436 alunos, em que 209 alunos eram do 1.º CEB e 227 eram alunos do 2.º CEB. Esta escola tinha 32 alunos com NSE diagnosticada, sendo que alguns ainda estavam a ser diagnosticados.

Quanto ao contexto físico, esta escola tinha um incrível espaço exterior de grandes dimensões com campo de futebol, árvores, bancos, jogo da macaca, vários jogos que ao longo do ano foram implementados e neste momento existem mais jogos desenhados em todo o chão do recreio, etc. Sendo um espaço bastante agradável, contudo o único ponto negativo era o facto de só poder ser utilizado quando as condições meteorológicas o permitissem, pois quando estava a chover os alunos tinham de brincar nos corredores da escola, e neste contexto de pandemia foi bem complicado, uma vez que existia bastante aglomeração de alunos e bastante confusão. No nosso ponto de vista, a escola deveria ter

um espaço exterior coberto para que os alunos pudessem brincar livremente, como afirma Luzio (2017) os espaços exteriores são ambientes muito importantes, que desenvolvem e enriquecem aprendizagens, permitem ainda aprofundar conhecimento e oferecer a oportunidade de descobrirem os seus interesses e paixões.

Segundo Fjørtoft (2004) aponta algumas das características mais valorizadas pelas crianças nos espaços exteriores como: as cores da natureza, as árvores, os bosques, as áreas sombreadas, os locais de construção e escalada e os prados. Deste modo, verifica-se que as crianças apreciam locais amplos que as desafiem a explorar e experimentar. Autores, como Espadilha (2017) e Sá (2016), defendem que os espaços exteriores serão melhores e mais interessantes e ricos, tendo em conta os recursos que os mesmos disponibilizam.

No que diz respeito aos restantes espaços, relativamente à cantina esta tinha uma boa decoração com cartazes informativos sobre a alimentação saudável, apesar disto, como ponto negativo consideramos que tinha uma dimensão reduzida, em que a maior parte das vezes os alunos tinham de se sentar nas mesas do bar para poderem almoçar, e, também por causa da pandemia, alguns alunos são obrigados almoçar numa das salas que foi adaptada para os alunos conseguirem almoçar. Todavia é importante destacar que os alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB vão almoçar em diferentes horários. Esta era acessível a todos os alunos pois encontrava-se no rés-do-chão e tinha portas de grande dimensão para o acesso de todos.

A biblioteca, era também um espaço reduzido, mas bem organizado e confortável, sendo mesmo um espaço de lazer. Este espaço era constituído por equipamentos como computadores, mesas, cadeiras almofadadas e sofás, a nível de material bibliográfico este é bastante diversificado para as diversas idades. Os funcionários da biblioteca eram bem prestativos e ajudam em qualquer dúvida que possa surgir.

O ginásio tinha ótimas dimensões, tinha ar condicionado e aquecimento o que permitia que fosse um espaço confortável. Este tinha ainda boa iluminação e armários de arrumações, e por isso era muito bem organizado. Relativamente aos equipamentos, este tinha equipamentos variados, colchões, trampolim, trave, bolas para os diferentes jogos (futebol, andebol, voleibol, basquete), arcos, entre outros.

Relativamente aos funcionários, estes eram muito prestáveis e acessíveis, havendo dois no primeiro piso, um em cada extremidade, e cerca de três no rés do chão, juntando-se mais no intervalo. Existia ainda um funcionário no bar dos alunos, que não se encontrava em funcionamento devido à pandemia.

Na cantina os funcionários auxiliavam os alunos do 1.º CEB sempre que precisavam, para cortar carne, fruta, etc.

Na chegada dos alunos tinham sempre na portaria um funcionário, mas na hora da saída tinham sempre dois funcionários para não gerar muita confusão.

A escola como já referido anteriormente era composta por alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB tinha dois toques diferentes de campainha, havendo assim horários diferentes para que não houvesse muita confusão nos intervalos, sendo muito importante falar deste cuidado que a escola teve. Por exemplo, os alunos do 1.º CEB entravam às 8h50 e saíam às 10h20, sendo um intervalo em que os alunos lanchavam e brincavam livremente. O intervalo acabava às 11h00, e os alunos regressavam às salas até ao 12h00, que podia prolongar-se até às 12h45 com Educação Musical, Expressão Plástica ou inglês, ou para os alunos que não tinham as atividades, tinham a hora de almoço e entravam novamente às 13h00 para a respetiva aula, dependendo do horário.

Relativamente à parte da tarde, os alunos entravam às 14h e saem às 16h.

Posteriormente, mais uma vez dependendo do horário podiam sair mais tarde quando tinham novamente Educação Musical, Expressão Plástica ou inglês. Sendo então horários que evitassem grande confusão nos intervalos.

1.3. Caracterização sala de aula

A sala de aula encontrava-se organizada segundo o modelo da disposição das mesas e cadeiras em filas e colunas, este modelo foi escolhido devido à situação da Covid-19, pois os alunos tinham de estar separados e cada um na sua mesa.

A sala era constituída por 24 mesas e ainda a secretária da professora titular da turma

Relativamente aos elementos estruturais da sala, esta era constituída por duas janelas de grandes dimensões, as cortinas estavam muitas vezes abertas, permitindo assim, a entrada de luz natural, apesar que a sala tinha uma boa iluminação artificial.

A sala de aula tinha dois radiadores de aquecimento central, sendo que por vezes não estavam ligadas e as salas tornavam-se bastante frias. Relativamente aos materiais, a mesma apenas tinha um armário aberto para arrumação, onde ficavam as capas dos alunos e uma prateleira por cima deste mesmo, onde se colocava algum material e trabalhos realizados pelos alunos.

Numa das paredes existia um quadro branco magnético, ao seu lado o quadro de giz e a tela de projeção com o projetor no teto. Ambos os quadros tinham boa iluminação, o que por vezes prejudicava a projeção na tela, pois não se conseguia ver muito bem o que era projetado.

No fundo da sala tinha ainda dois quadros de cortiça, um de pequena dimensão e outro de média dimensão, já o quadro grande de cortiça ficava na parede do lado esquerdo. Nestes quadros ficavam expostos trabalhos elaborados pelos alunos e alguns cartazes que nós concebemos nas nossas intervenções individuais. Continuando no fundo da sala, estava presente também, uma bancada com um lavatório onde os alunos lavavam e desinfetavam as mãos e com portas na parte de baixo, onde guardavam calçado para a educação físico motora.

Junto ao quadro de giz, do lado direito da sala, estava a secretária da professora cooperante e ao lado está outra secretária mais pequena onde se encontra o computador.

Relativamente aos horários estabelecidos, os alunos de manhã entravam às 8h50 e depois tinham o intervalo às 10h20, durante este período, os alunos lanchavam e brincavam e regressam à sala de aula às 11h00. Às 11h50 alguns iam almoçar e outros ao 12h00 tinham, música, inglês ou expressão plástica. No período da tarde, os alunos entravam às 14h00 e saíam às 16h00.

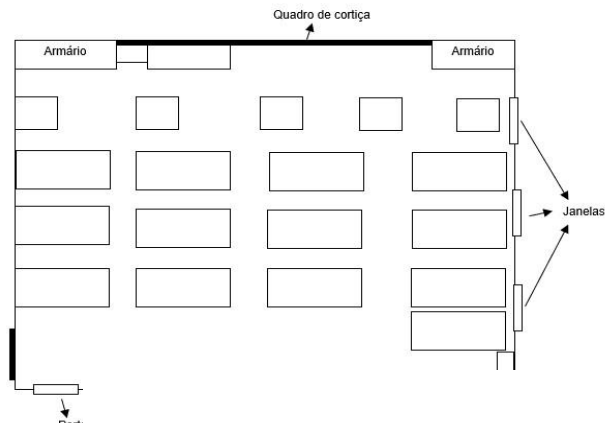


Figura 3-Planta da sala;



Figura 4-Sala de aula

1.4. Caracterização da turma

Para a elaboração da caracterização da turma do 3.º ano, a professora cooperante solicitou-nos o Plano de Turma 2019/2020. Este plano era composto pela caracterização geral da turma, pelos objetivos, pelas estratégias/ atividades e pela avaliação.

Deste modo, a turma do 3.º ano era constituída por 26 alunos, 15 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade. A maioria dos alunos frequentavam ATLS ou outras atividades de tempos livres, como afirma o Plano de Turma, a maioria dos alunos passava a maior parte do dia fora do ambiente familiar. Os alunos viviam no meio urbano e semiurbano, tendo como hábito frequentar grandes superfícies da cidade.

A grande maioria dos alunos residia na Freguesia de Viseu e alguns noutras localidades, a maior parte dos pais trabalhavam, por isso, a maioria dos alunos almoçavam no refeitório da escola. Quando terminavam as atividades letivas, os alunos, frequentavam as AEC e os ATL ou então eram acompanhados pelos pais/familiares.

Segundo a professora cooperante, a turma estava bem integrada no ambiente escolar, contudo existiam alguns alunos que provocavam algumas situações de conflito,

mas que tinham vindo a ser monitorizados. Globalmente os alunos mostravam motivação, interesse e curiosidade, sendo participativos e empenhados na realização das diferentes tarefas que são propostas.

Relativamente à interação na sala de aula, a turma sabia que tem de colocar o dedo no ar para ter ordem para falar, mas por vezes queriam todos falar ao mesmo tempo, falando uns em cima dos outros e esqueciam-se que tinham regras para cumprir, aí interrompia a professora e colocava de novo a ordem na sala de aula, voltando tudo ao normal. Terceiro (2014, p.9, citado por Ladeiro, 2016, p.11) afirma que na sala de aula, a comunicação é um processo fundamental, pois é uma ferramenta utilizada diária e constantemente na sociedade, o que quer dizer que no contexto de ensino-aprendizagem assume um papel ainda mais fulcral, sendo através da interação com o adulto e com os restantes alunos, que se poderá fomentar a aprendizagem.

A professora proporcionava muitas vezes momentos de partilha na sala de aula, quer seja sobre o fim-de-semana, sobre algo da sociedade ou então alguma coisa que tenha acontecido com os alunos. Os desacordos entre os alunos existiam, não sendo muito frequentes, mas estes mantinham uma relação positiva entre eles e até mesmo com a docente titular da turma, pois desta forma existiam diferentes perspetivas sobre um mesmo assunto.

Os alunos colocavam questões com muita frequência, por vezes eram bastante pertinentes para o momento em que nos encontramos e outras vezes não eram assim tanto, colocam questões onde esperavam a confirmação da professora para terem a certeza do que pensavam.

Quando as professoras colocavam uma questão, a maior parte dos alunos apressava-se a responder, mostrando desta forma interesse e motivação. Havia também alunos que demoravam mais tempo a responder às questões colocadas, mas no geral todos aceitavam bem quando a professora dava um feedback relativamente ao que responderam.

Ladeiro (2016), diz-nos que apesar da interação aluno-aluno, estar presente na maior parte dos momentos vividos na sala de aula, esta é mais visível quando os alunos realizam trabalhos de pares ou pequenos grupos, sendo que, esta não nos foi possível realizar devido à situação pela qual estavam a passar (Covid 19), mas sempre que os

alunos realizavam uma atividade, sempre individual claro, eles estavam à procura do auxílio do colega, o que mostra a relação que existe entre eles. Os alunos tinham uma boa relação entre todos, por vezes é que aconteciam alguns pequenos atritos, mas é o normal nas crianças.

O clima da sala de aula, no geral, era bastante positivo, mas às vezes havia ruído de fundo, porque alguns alunos gostavam de conversar baixinho ou então algum deles estava a brincar com o material.

Barreiros (1996, citado por Fernandes, 2008), afirma que,

“O clima da aula tanto pode ser produtivo como improdutivo, dependendo, em grande parte, da situação em que o grupo se encontra, uma perspectiva dinâmica relativamente a cada um dos elementos referidos”.

Todos os alunos beneficiavam do mesmo tipo de atenção por parte da docente, sendo que esta apelava à participação de todos e ia circulando pela sala para dar feedbacks ou então para chamar à atenção os alunos sobre alguma coisa. Quando os alunos tinham alguma dúvida chamavam a professora ou então pediam permissão para falar ou expor alguma dúvida para a turma toda, formando aqui momentos de discussões coletivas e de partilha. Relativamente à tomada de decisões, eram quase sempre tomadas pela professora, mas por vezes ela pedia a opinião dos alunos, criando um debate saudável e incitando o sentido de responsabilidade dos alunos.

A motivação e o interesse para trabalhar, eram notórios na turma, por vezes havia um ou dois alunos que não queriam trabalhar e se distraíam a brincar com os materiais ou então com a máscara. Em certos momentos a professora usava o seu humor característico para deixar o ambiente mais leve e alegre, criando momentos de riso, mas havia momentos que a mesma ficava séria, fazendo com que os alunos percebessem que havia tempo para brincar e momentos para trabalhar. Quando os alunos estavam a resolver uma ficha ou quando se estava a consolidar um novo conteúdo, o ambiente era tranquilo, favorecendo a aprendizagem dos alunos. O clima de colaboração e entreajuda pelos colegas era notório, sendo que quando estavam a realizar alguma atividade os alunos ajudavam os colegas com mais dificuldades, colaborando quando lhes era solicitado algo, quer seja pelas docentes como pelos colegas. Relativamente às ideias dos alunos, estas eram respeitadas

e aceites pela professora quando faziam sentido, pois se assim não fosse a docente chamava o aluno à atenção e solicitava que pensasse numa coisa diferente, oferecendo-lhe a sua ajuda.

Relativamente à autonomia da turma, no geral, os alunos eram autónomos, apesar de haver alguns alunos que ainda tinham atitudes ditas de “bebé”. Para Silva (2016), a escola tem um papel importante na formação pessoal e social dos alunos, e desta forma contribui para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Sarmiento (1993, p.17, citado por Silva, 2016) completa, afirmando que, a criança, na escola é o “sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento no interior da escola, competindo-lhe assumir o controlo e assegurar a condução da sua vida, contando para isso com o apoio do professor”.

Quanto ao comportamento dos alunos, este ia divergindo pois, dependia dos dias, ou seja, havia dias em que eles eram calmos e as aulas decorriam normalmente sem confusões, e havia dias em que eles eram muito agitados, o que criava momentos de tensão entre os alunos e a professora, tendo a mesma de se impor e levantar o tom de voz, explicando que as regras da sala de aulas tinham de ser cumpridas.

Dentro da sala de aula, todos os alunos realizavam as atividades, apesar de haver alguns alunos que demoravam muito tempo na realização das mesmas. No caso do trabalho colaborativo, não nos foi possível trabalhar em grupos, mas realizávamos atividades coletivamente, ou seja, cada aluno no seu lugar e a professora ou uma das professoras estagiárias na frente da turma a realizar a atividade em questão.

Na resolução de problemas, eles eram solucionados coletivamente ou individualmente, mas por vezes a professora titular apresentava aos alunos algumas alternativas que despertavam a sua curiosidade e a vontade de as experimentar.

No que diz respeito à conversa entre alunos na sala de aula, eles conversavam bastante, principalmente quando terminavam uma atividade e ficavam sem o que fazer, estavam constantemente a pedir para ir à casa de banho ou então a pedir para beber água e até mesmo para ir comprar algum material que dizem que não ter. A docente, usava uma linguagem precisa, clara e objetiva, para que assim todos percebam a mensagem que ela queria transmitir.

Os alunos eram muito ativos, como referi anteriormente estavam sempre a pedir para ir à casa de banho, e quando estava quase a tocar para o intervalo era quando eles pediam mais. Alguns alunos apresentavam dificuldades na motricidade, principalmente no uso da tesoura, houve um aluno que um dia disse que não conseguia usar a tesoura e que cortava mal porque era para “esquerdinos”. Nas atividades ligadas ao corpo, eles mostravam-se sempre muito entusiasmados e sempre prontos para qualquer exercício, eram muito ativos e gostavam quando as atividades eram realizadas no espaço exterior. Gostavam de jogos que envolvessem o equilíbrio e a maior parte não tinha medo de cair, sendo estes os mais aventureiros.

No comportamento, este é como as fases da lua, variava muito do estado de espírito dos alunos. Havia aqueles alunos que se portavam sempre bem é claro e outros que destabilizam um pouco a turma. Estes vinham sempre mais agitados quando regressam do intervalo ou da hora de almoço, mas conforme o tempo ia passando, eles iam acalmando e prestavam atenção ao que lhes estava a ser transmitido.

No geral, os alunos eram assíduos e pontuais, apesar de haver um ou dois alunos que chegavam algumas vezes atrasados, sendo que nestes casos a professora estava sempre a avisar que os atrasos não podiam continuar a acontecer.

Por fim, em relação às áreas de interesse dos alunos, na turma, era o português, Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico-motora e Expressão Plástica. Quanto ao nível das áreas extraescolar, os interesses dos alunos são muito diversificados, alguns andam no vólei, outros no futebol e outros no hip-hop.

3. Caracterização do ambiente educativo no Educação Pré-Escolar

3.1. Contexto Local

A minha Prática de Ensino Supervisionado na Educação Pré-Escolar I e II, foram realizadas num Jardim de Infância da zona Urbana de Viseu.



Figura 5-Jardim de Infância

3.2. Contexto Institucional

No que diz respeito aos restantes espaços, relativamente à cantina esta tinha uma boa decoração, neste espaço também as crianças dividiam a cantina, uma vez que só almoçavam duas salas por vez, devido à pandemia, os horários dos almoços também eram diferentes.

Relativamente aos equipamentos, este tinha equipamentos variados, no espaço exterior existiam triciclos, um castelo, escorregas, um espaço onde as crianças podiam jogar futebol.

Relativamente aos horários estabelecidos, os alunos de manhã entravam às 8h30 e até às 9h15 ficavam no brincar livre, onde realizavam alguns jogos de tabuleiros, das 9h30 às 10h40 as crianças tinham as atividades planeadas pela Educadora, 10h45 as crianças realizavam a sua higiene pessoal e posteriormente lanchavam e iam para o intervalo até às 11h15.

Das 11h20 até as 12h00 as crianças tinham as atividades planeadas e depois iam almoçar, regressando as 14h00 para a sala de atividades, as 15h30 as crianças terminavam as atividades, realizavam a sua higiene pessoal e as 15h45 lanchavam. As atividades terminavam às 16h00.

3.3 Contexto da sala

A sala verde encontrava-se organizada com quatro mesas centrais, para grupos de 7 crianças por mesa. (figura 8)

Relativamente aos elementos estruturais da sala, esta era constituída por janelas de grandes dimensões, e com uma porta para o espaço exterior, o que tornava favorável entrada de luz natural, nessa zona também estavam caixas de lápis/marcadores identificadas para cada criança, assim como a plasticina. (figura 9).

A sala tinha radiadores de aquecimento central, sendo que por vezes não estavam ligados e as salas tornavam-se bastante frias. Relativamente aos materiais, a mesma tinha vários armários de arrumação, assim como uma bancada e também um local onde as crianças conseguiam lavar as mãos.

Na bancada também estava colocado um computador com colunas, onde as crianças conseguiam realizar alguns jogos ou ver vídeos de alguma temática lecionada.

Nas paredes da sala existiam alguns instrumentos de regulação, como o quadro das presenças, o quadro do tempo e o quadro dos dias da semana, nas mesmas, existia também um local onde estavam colocados os dias de aniversário de cada criança e ainda tinha uma zona onde estavam afixados os desenhos e/ou atividades realizadas pelas crianças.

A sala era dividida por diversos cantinhos, organizados da seguinte forma, biblioteca, espaço dos jogos de mesa e construções, casinha, cabeleireiro, garagem e o cantinho das ciências, nesses espaços só era possível estar 4 crianças em cada (figura,6,7,8,9,10,11).



Figura 6-Bancada e organização dos armários



Figura 7- Distribuição das mesas da sala



Figura 8 e 9- Cantinho da biblioteca



Figura 10-Cantinho dos jogos e construções



Figura 11-Cantinho da casinha

3.3.1. Caracterização do grupo

Na visão de Zabalza (2003), as receitas não dão conta da ação pedagógica, pois o ensino move-se num contexto de incerteza e a tomada de cada decisão está atrelada a uma série de variáveis específicas daquele momento, que o docente precisa decodificar, não existindo protocolos feitos para podermos guiar as ações desencadeadas entre alunos e professores.

A Prática de Ensino Supervisionada efetuada no Jardim de Infância da zona Urbana de Viseu, na sala verde, numa sala heterogénea, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (Tabela 1), foi na verdade, uma prática muito proveitosa e enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal, e consubstanciou-se num conjunto de atuações apoiadas em princípios teóricos, que transparecem a minha visão acerca dos caminhos que devem ser seguidos na educação.

Gênero	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Masculino	1	1	6	5	13
Feminino	1	6	1	4	12
Total	2	7	7	9	25

Tabela 1-Faixa etária das crianças da sala e género

Após a análise da tabela acima apresentada, é relevante salientar que a distribuição das crianças por sexo feminino e masculino são muito equivalentes, não existindo uma diferença significativa de crianças do sexo masculino ou feminino, no entanto, é importante referir que as crianças que completaram 6 anos, nem todas irão frequentar o 1.ºCiclo no próximo ano letivo, e as crianças ainda com 5 anos, do género masculino irão completar os 6 anos até setembro de 2022. Neste grupo existia uma criança do sexo feminino que tinha nacionalidade marroquina, e por isso não falava português, pelo que requeria um trabalho mais individualizado, apesar de estar acompanhada o restante grupo, fomos notando ao longo do estágio que a evolução desta criança a nível da linguagem foi superior às expectativas uma vez que ela já falava muitas palavras em português e o seu diálogo tinha melhorado bastante.

No decorrer das nossas intervenções de estágio com este grupo, foi notória uma crescente autonomia por parte das crianças, principalmente nas de 3 anos, no que diz respeito às suas atividades básicas (brincar e cuidar de si). No entanto, quando se veem envolvidas em atividades dirigidas estas procuravam variadas vezes o adulto quer para auxiliar a tarefa, quer para um feedback constante ao longo da realização da mesma.

Este grupo de trabalho era bastante dinâmico, com gosto por aprender e que demonstrava grande curiosidade pelo espaço que os rodeia.

3.3.2. Caracterização do recreio

Segundo Lopes (2006) a palavra recreio pode ter dois significados: o espaço e o tempo: Espaço onde a criança desenvolve atividades livremente; tempo o intervalo. Para Marques (2000) e Pereira et. al, (2003) referem que os espaços de recreio são locais preferidos, porque as crianças são livres e podem escolher os amigos e as atividades a realizar, ou até mesmo optar por não fazer nada. Pela perspectiva de Pellegrini & Smith (1993) o recreio escolar é um período de pausa, ao ar livre. Ocorre, normalmente num local específico para o efeito, no entanto, já existem escolas que têm espaços interiores e nos dias em que as condições climatéricas não permitem, esse espaço ser utilizado. Assim, a criança pode preferir com quem se relacionar e o que fazer sem a influência de adultos assumindo o recreio um grande valor como agente de socialização, Mesquita (2010).

Para Neto (citado por Couto, 2011) o recreio é importantíssimo pois, é o único momento do dia ou o único local onde a criança tem oportunidade para fazer amigos e explorar o tempo livre, o espaço mais valioso da escola, mas contrariamente o mais pobre e maltratado, uma vez que é o último lugar onde se investe. Assim, este espaço deve ser estimulante, agradável, possuidor de materiais de qualidade e com supervisão. Mas na realidade o que acontece é, a falta de consciência por parte dos professores/as e educadores/as da sua real importância para o crescimento integral das crianças/alunos/as. O recreio escolar é visto como um espaço improdutivo. Esta visão dos recreios por parte da escola está errada, pois devem ser vistos como um espaço de qualidade, quer física, quer ambiental.

Ao considerar-se o recreio escolar importante para o desenvolvimento motor e social da criança não podemos deixar de referir, que é um local onde a atividade lúdica e o jogo

podem ser desenvolvidos. Para Serrano (1996) a atividade lúdica presentemente tem como funcionalidade em aspetos como o domínio social, afetivo e cognitivo, é, na opinião de muitos investigadores, difícil de encontrar uma definição. A atividade lúdica surge com uma manifesta-o frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento. A criança deseje-a, pratica-a com alegria e sem esforço e mesmo que o adulto a não compreenda, continua a brincar porque é a coisa que lhe dá mais prazer (Pessanha, 2003). Atividade lúdica da criança acontece sempre num diálogo com o meio, isto é, durante esta atividade existe sempre uma relação com o meio (Kooij, 2003).

No que diz respeito ao Jardim onde foram realizadas as intervenções em contexto de estágio, como já referido devido à Covid 19 os espaços de recreio eram partilhados à vez pelas crianças de cada sala.

Cada sala tinha acesso diretamente para o recreio, nesse espaço, existia um grande espaço verde, com vários canteiros onde as crianças fizeram várias plantações ao longo do ano, tinham também vários triciclos que era a grande disputa entre as crianças.

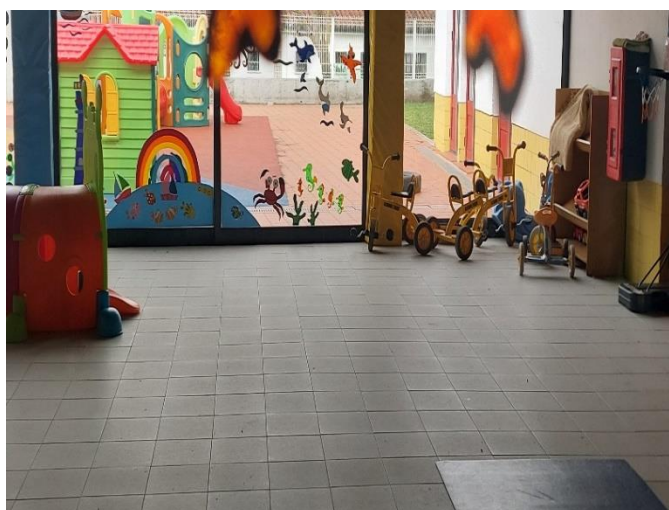
De um outro lado existia um espaço de recreio no interior do jardim que era bastante utilizado para quando as condições meteorológicas não eram favoráveis, onde tinham uma pequena lagarta, matraquilhos, o espaço da casinha e de construções (figura 12,13,14).

Nesse mesmo espaço, do lado de fora existia um grande espaço exterior amplo e como um grande espaço verde, onde as crianças conseguiam brincar livremente, tinha o espaço da casinha, o parque, o castelo e também triciclos (figura 15,16).





Figura 12 e 13 -Um dos espaços do recreio que dava acesso à sala de atividades



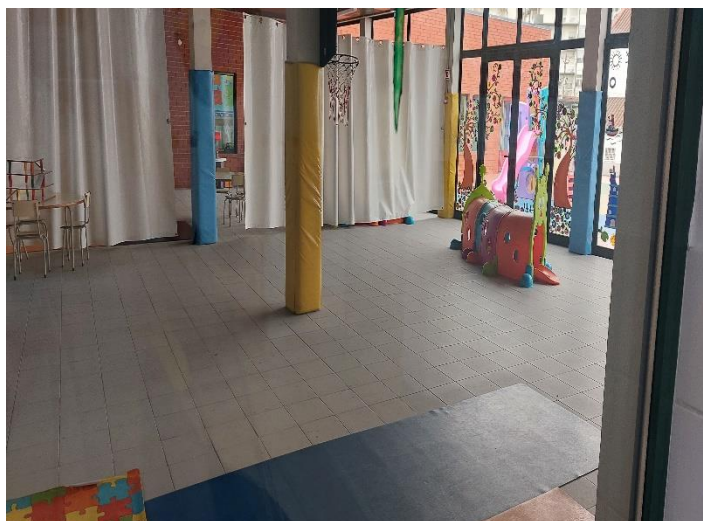


Figura 14, 15 e 16-Espaço de recreio-Interior



Figura 17-Espaço de recreio-Exterior

4. Apreciação Crítica das competências desenvolvidas

4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que se refere a este contexto, posso dizer que ao iniciar a prática neste nível de ensino estava bastante receosa, talvez pelo fato de ter preferência pela educação pré-escolar e pensar não ter tanta vocação para o 1.º CEB. Apesar de anteriormente ter oportunidade de contactar com o 3.º ano de escolaridade, mas apenas em contexto de observação, não me sentia capaz para enfrentar este desafio, os receios eram diversos, tais como, construção de planificações, seleção e implementação de estratégias, o desafio de cumprir o programa e metas curriculares, o receio de interagir com a turma, de não conseguir motivar os alunos de modo a alcançarem os objetivos de aprendizagem definidos, entre outros. Este receio todo sobressaía quando pensava em lecionar a disciplina de Matemática, pois era a disciplina na qual menos me identificava, uma vez que ao longo do meu percurso académico e mesmo antes disso, enquanto aluna, deparei-me com imensas dificuldades, portanto sentia-me incapaz de ensinar aos alunos algo que eu não estava preparada nem eu compreendia.

Mas cabe ao professor do 1.ºCEB promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, s.p).

A primeira intervenção individual foi algo que me deixou bastante nervosa, primeiro devido à condição pandémica que se começou a viver no início do ano de 2020 (Covid19) que veio dificultar a gestão da turma, dos espaços e também a realização de algumas atividades, outro aspeto importante de referir foi o facto de ter de ficar a gerir uma turma sozinha, em que eu tinha plena noção que este medo de errar e timidez acabou por prejudicar inicialmente o meu desempenho.

Ao longo deste percurso questioneimei-me várias vezes sobre o que realmente me incomodava e me deixava extremamente assustava, era o facto de “Como vou eu conseguir controlar uma turma de 25 alunos?”

A Prática de Ensino Supervisionada I iniciou com duas semanas de observação, esta foi-me crucial para perceber as características da turma no geral e individualmente,

permitindo-me conhecer os seus interesses e dificuldades, o modo como a docente titular organizava a sua prática, entre outros, sendo isto fulcral para serem promovidas experiências de aprendizagem interessantes e significativas, do ponto de vista da aprendizagem dos alunos.

4.2. A Educação Pré-Escolar

Neste sentido, e refletindo sobre a minha prática, considero que no decorrer desta caminhada senti algumas dificuldades, que tenho por objetivo melhorar, em futuras intervenções, como o nervosismo, que de uma certa forma influenciou o meu desempenho nas primeiras intervenções, a minha forma de falar, por vezes não utilizava a linguagem adequada à faixa etária das crianças e a minha ansiedade por querer cumprir os times certos que tinha traçado na planificação, importa referir que foram surgindo, de como os tempos de transição, nos quais era difícil gerir o grupo e algumas dificuldades, a adaptação com o grupo de crianças, a adequação da linguagem a utilizar com as crianças também me foi difícil nas primeiras intervenções, uma vez que a linguagem utilizada do 1.ºCEB para a Pré-Escolar foi complicada.

Ao longo das intervenções individuais e ao dialogar com a docente cooperante e com a minha colega de estágio, compreendi que a ansiedade de querer cumprir a planificação, nos times corretos, não facilitava a condução da intervenção uma vez que, o que era necessário era uma boa exploração dos materiais construídos e apresentados, a compreensão e apropriação dos conceitos pelas crianças.

Foi possível constatar que cada faixa etária possui motivações distintas, sendo fundamental que o educador proporcione às crianças atividades que vão ao encontro dos seus interesses e competências, que utilize estratégias que estimulem determinadas competências técnicas, cognitivas relacionais e pessoais, bem como o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo individual de cada criança.

Esta grande diferença levou-me a recorrer a várias estratégias para captar a atenção de todas as crianças e, claro, responder aos seus interesses, tentando sempre responder às necessidades do grupo.

Assim, tive de ter em atenção que cada criança é um ser naturalmente complexo e único, o que faz com que cada momento numa sala de atividades seja também único, não havendo receitas para as questões que vão surgindo continuamente. Porém, os receios também existiam sobretudo em relação à heterogeneidade de idades das crianças, assim

como uma criança estrangeira, que não percebia o português e a sua forma de comunicar era diferente, este foi o meu foco durante todas as minhas intervenções. Para isso, procurei adotar diversas estratégias para acompanhar toda esta diversidade na sala de atividades, na medida em que a diversidade das crianças “é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver (...)”, (Marchesi, 2001, p. 103) promovendo nas crianças o respeito e a tolerância para com o outro. No entanto, há que ter em atenção toda esta diversidade, e entender que “diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade (...)” (Leite, 2002, p. 136). Por isso, adotei essa postura como futura profissional de educação foi de defender o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades, tentando dar resposta à multiculturalidade durante as minhas intervenções.

Em todas as atividades planificadas e concretizadas com as crianças das diferentes idades na Pré-Escolar, pude refletir acerca das minhas ações, postura e prestação enquanto futura profissional.

No que concerne às interações e ao envolvimento com o grupo, acredito que tenham sido alcançadas de forma espontânea e com naturalidade. Tentei assim, adotar uma atitude de proximidade física e calorosa, que correspondesse aos interesses e necessidades do grupo de crianças. E procurei estabelecer uma relação de cooperação, de modo a criar um clima de confiança. Tentei também estimular as crianças a resolverem os seus conflitos e encorajei-as a fazerem as suas próprias escolhas, pois o “adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança no nível máximo das suas capacidades, isto é, (...), ajudar a criança a desenvolver capacidades que sozinha não seria capaz” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.100). Na minha opinião penso que é algo que se deve fazer sempre antes de iniciar uma semana de estágio é uma planificação prévia sobre o que deve ser feito e os conteúdos que devem ser trabalhos em prol do desenvolvimento e do bem-estar das crianças. Quando estagiei em contexto de 1.º Ciclo senti-me muito mais segura ao desenvolver uma atividade já planeada do que uma atividade improvisada num dado momento e até mesmo as crianças sentiam isso quando questionam sobre o que é para fazer, pois viam-me um pouco apreensiva.

Por consequente, o grau de bem-estar e envolvimento evidenciado pelas crianças num contexto educativo permitiu-me identificar o quanto a organização e dinâmicas criadas

pela educadora se refletem para as crianças se sentirem bem, a serem elas mesmas e claro, a terem as suas necessidades básicas satisfeitas.

No entanto, este percurso não foi apenas marcado por dificuldades, ocorreram momentos muito positivos que permitiram o meu desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto profissional. Todo o carinho que as crianças me foram fornecendo deu-me energia e motivação para melhorar o meu trabalho e intervenção. Apesar de toda a evolução sei que, ainda, tenho muito para aprender pois o conhecimento nunca pode ser algo parado.

Enquanto educadora estagiária aprendi muito e, anseio aprender mais todos os dias e que, por vezes, uma pessoa aprende com os seus próprios erros. Cury (2011) afirma que “eu e você podemos falhar diversas vezes, às vezes estupidamente, mas até as nossas falhas são fruto da nossa sofisticação” (pp. 15-16).

5.Síntese Global da Reflexão

A presente reflexão avalia e aprendizagem desenvolvida ao longo da *Prática de Ensino Supervisionada* em contexto educativo de Educação 1.º CEB e Educação Pré-Escolar respetivamente.

Segundo Roldão (2007, p. 94), “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar”. No entanto, a definição deste conceito tem sofrido variadas alterações ao longo dos tempos. Atualmente, e ainda segundo as ideias de Roldão

ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (2005, citado por Roldão, 2007, p. 95).

No âmbito de um diploma legal (Decreto-Lei nº 240/2001) o professor/ educador:

assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente.

Roldão refere, ainda, que a especificidade do 1.º CEB se centra na monodocência; na iniciação às literacias; na criação de hábitos e competências de estudo e trabalho, bem como na abordagem integradora do conhecimento. Neste nível apela-se à instrução, enquanto, na Educação Pré-Escolar tem-se em vista o desenvolvimento global da criança.

Nesta questão estou plenamente de acordo, uma vez que estamos em constante desenvolvimento, pelos contextos onde tive oportunidades de vivenciar e pelas escolas onde passei, cabe ao professor adotar todos e cada um dos alunos as competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei n.º 75/2008).

Apesar de serem dois níveis de ensino distintos, a meu ver a ação do profissional da educação tem um carácter transversal.

Em ambos, o nível é rigorosamente necessário que haja uma observação contínua por parte do professor/educador, observando quer o grupo, quer cada criança no seu individual, captando deste modo as suas dificuldades e interesses. A *observação*, segundo as OCEPE, constitui o fundamento da diferenciação pedagógica, pois permite ao educador/professor partir do que a criança/aluno já sabe, alargando assim o seu leque de conhecimentos. Através da observação e dos registos efetuados pelo profissional da educação, o mesmo poderá compreender qual o resultado do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento de aprendizagens das crianças. “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 2016, p. 25).

Planear requer que o educador/professor “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Ministério de Educação, 2016, p. 26). Como refere Haigh (2010, cit. por Braga, 2012, p. 23), “o planeamento determina as aprendizagens dos alunos, de modo que, se nós sentirmos clareza quanto ao planeamento, é provável que os alunos venham a sentir clareza quanto ao que estão a aprender e a fazer”.

Então, planear, em suma, consta em definir e sequenciar os objetivos de ensino e da aprendizagem dos alunos como também em determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos, prever estratégias de ensino/aprendizagem e pensar em recursos

que apoiem todo o processo de ensino, sendo caracterizado como algo aberto e flexível, suscetível a mudanças consoante as intervenções e necessidades dos alunos.

O profissional de educação tem a responsabilidade de ver a criança/aluno como um sujeito ativo e não como objeto de estudo, adaptando assim as suas intenções “às propostas das crianças e tirando partido de situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 2016, p. 27).

Parte II - Trabalho de investigação

Introdução

O brincar na perspectiva de vários autores é tido como o principal meio de aprendizagem para as crianças e mesmo para os adultos (Brown, 2008). Considerando todas as opiniões e estudos, partilho um dos pensamentos de Smith que afirma entender o brincar “como um componente essencial do desenvolvimento social, e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal.” (1998, cit. por Smith, 2006, p.29).

Também as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 73) dão grande importância ao brincar, referindo que, por exemplo no domínio da Matemática, “A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da criança”. Isto remete-nos para um processo de ensino e aprendizagem da Matemática que parte do que as crianças observam e fazem nas suas vivências quotidianas, desenvolvendo a partir daí a compreensão dos conceitos matemáticos associados a essas mesmas experiências (Mendes & Delegado, 2008). A versão de 2016 das OCEPE reforça a importância do brincar ao considerá-lo “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”(Ministério da Educação, 2016, p. 10). Também neste documento se destaca a importância de “diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança”(pp. 10-11).

Este estudo focou o brincar das crianças, procurando entender perspectivas de educadoras de infância sobre o seu lugar na Educação Pré-Escolar, com particular destaque para o faz-de-conta no espaço exterior. Articulam-se essas perspectivas,

analisadas através de entrevistas realizadas, com a análise de observações realizadas durante a própria prática. A metodologia utilizada é descrita depois da revisão de literatura.

Termina-se com a discussão dos resultados.

I-Revisão da Literatura

1- O *brincar*

Para Moyles (2006, p.13), ao invés de se tentar determinar uma única definição para o termo, “faz mais sentido considerar o brincar como um processo que em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimento”. Ao procurar uma definição do brincar, é importante considerar essa riqueza e os vários significados que lhe são dados.

O brincar é uma atividade predominante e característica em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A sua frequência faz-se sentir nos períodos. De acordo com a literatura a definição de brincar não é clara, pois apresenta uma grande variedade de significados, tornando difícil criar uma definição clara e concisa que abranja toda a dimensão que o brincar, no sentido prático, fornece. No entanto, irei analisar o que vários autores disseram relativamente ao que, para eles, é brincar.

Assim, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2009), brincar é “1 divertir-se com jogos; entreter-se com brincadeiras infantis; 2 recrear-se; distrair se; folgar; ...”, ou seja, uma ação pouco pensada que acontece com os mais pequenos.

Refletindo o que é dito por Neto, Barreiros e Pais (1989)

“[...] brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos – brincar. – Conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer [...]. Brincar não é uma atividade neutra,

mas sim a expressão de valores, de sentimentos e de significados.”
(p.57)

De acordo com Levin (1996), brincar oferece oportunidades às crianças para conseguirem controlar o que acontece e o que aprendem. Já segundo Glover (1999), brincar com outras crianças, permite-lhes exercitar o autocontrole e desenvolver o que elas já sabem, dando a vez, cooperando e socializando com os pares.

Brincar também contém em si a promoção de novos conhecimentos, tal como é considerado por Pramling, Klerfelt e Williams Granelid (1995) que mencionam que o brincar, tal como o aprender, são componentes naturais no dia-a-dia das crianças.

Nas OCEPE (2016, p.12), o brincar é visto como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” e também, como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco “(p.107). É no brincar que a criança toma iniciativas, faz descobertas, expressa as suas opiniões, demonstra a sua personalidade, desenvolve a sua criatividade, curiosidade e o gosto por aprender, bem como melhora as suas capacidades relacionais.

Quando se pergunta às crianças o que é que elas mais gostam de fazer, a resposta é unanime, brincar. Por outro lado, a educação de infância é no seu todo, organizada para promover aprendizagens em vez do brincar.

Assim, podemos perceber um pouco da importância que o brincar pode ter nos mais novos e, por isso, Kishimoto (2010) define brincar como a ação mais importante para a criança, pois através desta ela pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e ao mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza, da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar” (p. 4).

As ideias anteriormente expressadas levaram a que Pais (1992) considerasse que existem três ideias principais no brincar: 1) a ação (o desenrolar da brincadeira), 2) a

liberdade (atividade não estruturada) e 3) o prazer (satisfação que a criança tem ao fazê-lo). O autor considera também que o brincar se desenvolve em função das necessidades, dos interesses e/ou da curiosidade.

Brincar é a ação que a criança exerce quando está no processo de autoconhecimento, e de conhecimento de tudo o que a rodeia. Esta ação é uma necessidade da criança, que é visível desde muito cedo quando a criança interage com o seu próprio corpo, com os outros. “Brincar seria, assim, um sinónimo de socialização das crianças no mundo adulto, equivalendo essa socialização à preparação para a vida, pela Incorporação antecipada, de papéis sociais” (Ferreira, 2010 p.198).

Esta é a atividade mais importante que nos faz crescer e desenvolver quer a nível pessoal e social. Possibilita-nos uma maturidade que nos faz compreender e aprender acerca das diversas áreas de conteúdo.

Ferreira (2014) diz-nos que o brincar é uma atividade onde as crianças se expressam de modo a refletirem as suas relações sociais, dando a conhecer o seu papel social na Interação com os outros agente. Assim, a criança pode interpretar e transformar a sua ação social dependendo do contexto em que ela está inserida; uma vez que os contextos podem condicionar a ação da criança.

“... brincar é também uma oportunidade para as crianças se expressarem relativamente às suas relações sociais... Neste sentido, uma das coisas que as crianças aprendem enquanto brincam é que o comportamento é influenciado pelo contexto, que os contextos influenciam a estrutura de autoridade das relações e que o brincar é, em si mesmo, um contexto.” (Ferreira, 2014:201)

A par desta autora, Barriga (2010) refere que o brincar é uma forma de entendimento do mundo (social) e uma forma de comunicação. Por isso, é uma ação que nos faz crescer. É através do brincar que a criança expressa conceitos relativos ao seu meio envolvente e, ao expressá-los, vai compreendê-los. Ao acomodar os conceitos adquiridos, a criança torna-se mais madura e cresce.

O brincar não é de todo um impulso, mas sim algo bastante significativo para a criança, uma vez que a atividade lúdica está relacionada com a criatividade, a resolução de problemas, a aprendizagens de línguas não maternas e a aprendizagem dos diversos

papéis sociais. Só podemos falar de brincar quando uma criança se empenha efetivamente no que está a fazer. Por exemplo, uma criança quando está na área da casinha só está a brincar quando efetivamente incorpora o papel que está a desempenhar quando interage com os seus pares ou adultos, tornando-se quase outra pessoa.

Brincar tem um papel muito importante na vida da criança, é através desta atividade lúdica que a criança aprende a conhecer-se, aumenta a capacidade de memória e a relação causa-efeito. Ou seja, é com o brincar que as crianças estimulam a sua capacidade de concentração e se exprimem através dos brinquedos e brincadeiras. É também com esta atividade que a criança se sente encorajada a resolver problemas, a apropriar-se da linguagem oral, verbal e escrita, ao manipular diversos materiais, ganhando competências manipulativas e adquirindo competências sociais e motoras.

A atividade lúdica apresenta características distintas de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais existentes. Piaget (1951, cit. por Garvey, 1977) considerou a existência de diversos tipos de brincar: o brincar prático, o brincar simbólico e o jogo com regras. O brincar prático abarca o brincar sensório motor e exploratório do sujeito, estende-se desde o nascimento até aos dois anos de idade, fase em que a criança adquire por meio da atividade o controlo dos movimentos e aprende como coordenar os gestos com a perceção dos efeitos dos mesmos; neste período, brincar é repetir e variar os movimentos. O brincar simbólico predomina dos dois aos seis anos de idade. Ao longo deste período a criança apreende a capacidade de converter a sua experiência em símbolos. O brincar simbólico envolve o brincar faz-de-conta e de fantasia e o brincar socio dramático (Moyle et al., 2006). Os jogos de regras são particularidade das crianças já com mais de seis, sete anos, e definem-se pela capacidade que a criança tem de conseguir trabalhar e pensar de forma objetiva, passando para um plano mais abstrato (Garvey, 1977). Para alguns autores, a distinção entre brincar e jogo encontra-se, precisamente, na presença ou ausência de regras, embora Piaget englobe os jogos com regras na sua análise do brincar. Smilansky (1968, cit. por Papalia & Olds & Feldman, 2013) acrescentou à lista de jogo funcional, jogo faz de conta e jogo de regras formais, estabelecida por Piaget, o conceito de jogo construtivo ou jogo de objetos que consiste no uso de objetos e materiais para construir qualquer coisa.

Na opinião de Vygotsky(1988), o brincar simbólico é fundamental para as crianças desenvolverem competências. Segundo este autor apenas o brincar simbólico totalmente

desenvolvido e amadurecido tem potencial para afetar positivamente o desenvolvimento de aprendizagens. A teoria de Vygotsky apresenta o jogo relacionando-o com o contexto social, onde quer adultos quer crianças integram esse contexto. Se o adulto ou crianças com aprendizagens desenvolvidas não brincarem com as crianças que têm as capacidades menos desenvolvidas ou com mais novas, o brincar destas pode nunca se desenvolver (Moyle et al, 2006; Bodrova & Leong, 2009). Quando duas ou mais crianças brincam juntas em jogo dramático, então, estamos perante o brincar sociodramático.

O brincar sociodramático foi definido por Smilansky (1968, cit. por Johnson, Welteroth, & Corl, 2003, pp.123-124) que sustentou que este devia incluir seis componentes:

-*Guião imitativo*: a criança desempenha um papel de “faz de conta” e transmite este papel através de uma ação de imitação e/ou através da verbalização. A criança representa a personagem de uma pessoa ou de um animal (que não seja ela) num contexto diferente.

-*O faz de conta em relação a objetos*: a criança substitui objetos reais por objetos autênticos, que não são réplicas dos substituídos, tais como brinquedos, materiais não estruturados, ou ainda por gestos ou movimentos e declarações (por exemplo, usar uma garrafa de água como microfone).

-*O faz de conta em relação a ações e situações*: através de descrições verbais, gestos ou movimentos, ações ou situações não experienciadas são incluídas na situação de jogo (por exemplo, dizer que assaltámos o banco e agora estamos aqui escondidos).

A criança no brincar socio dramático necessita de tempo para planear e iniciar a atividade, esta tem de “descobrir outros parceiros, combinar papéis para representar, chegar a acordos sobre os enredos que serão dramatizados, definir as características imaginárias dos objetos, escolher a área da sala que será utilizada, construir e escolher os apetrechos necessários” (Christie, 2003, p.146). Caso o tempo direcionado para o brincar seja reduzido, o mais provável é as crianças diminuírem o grau de complexificação da atividade. Os tempos de ludicidade devem, então, ter a duração mínima de 1 hora.

1.1. Tipologias do brincar

Aquando das diversas interações, que a criança vivencia no brincar sociodramático, é possível a observação de diversos tipos de participação social, a socióloga americana Mildred B. Parten Newhall (1932, descreveu seis categorias de comportamento social das

crianças durante atividades de lazer. Ao longo dos anos, o trabalho de Parten tornou-se referência na compreensão de brincar das crianças.

A pesquisa incluía a investigação da participação social, comunicação verbal, liderança entre grupos, fatores que influenciavam a escolha de companheiros de brincadeira, atribuição de valor social às atividades ou brinquedos, dentro outros temas.

Estas categorias foram identificadas por Parten (1932, cit. por Monteiro, 2012, pp.7-8):

1-**Comportamento desocupado**, que se define por uma ausência de foco ou atenção nas brincadeiras, em que a criança aparenta não brincar, ocupando-se a olhar para algo que aconteça de interesse.

2-**Comportamento de observação ou de espectador**, que implica a observação das brincadeiras das outras crianças sem tentativa de participar, despendendo muito tempo nesta tarefa. Frequentemente, as crianças que observam falam com as crianças que são alvo de observação, fazendo perguntas e comentários. Esta categoria difere da anterior porque, neste caso, existe uma intencionalidade na observação, normalmente com aproximação física para que a criança possa ver e ouvir.

3-**Brincar solitário**, que consiste em brincar de forma independente, separada das outras crianças em termos de distância, orientação ou atenção. A criança prossegue a sua brincadeira ignorando as atividades das outras crianças.

4-**Brincar paralelo**, definido como o ato de brincar junto das outras crianças, mas não com as outras crianças. A criança brinca de forma independente, mas escolhe brincadeiras que a aproximam dos outros em termos físicos, no entanto não interfere nas brincadeiras dos outros. É de referir que este tipo de comportamento tem um carácter mais social do que o brincar solitário.

5-**Brincar associativo**, que envolve interação social e o uso de materiais comuns, mas não real cooperação ou divisão de tarefas. A criança brinca com as outras crianças, existe uma troca de brinquedos, em que todas as crianças desenvolvem atividades similares, mas não existe uma subordinação dos interesses individuais aos interesses do grupo. Contudo, é visível que o principal interesse é a associação em si e não a atividade.

6-Brincar cooperativo, que compreende atividades de grupo orientadas para um objetivo comum, em que são visíveis aspetos como a divisão de tarefas, diferentes papéis atribuídos a diversos membros do grupo e a organização das atividades, existindo um ou dois membros que controlam diretamente a atividade dos restantes. Este tipo de comportamento representa uma melhor organização da atividade do grupo.



Figura 18-Participação social de Pré-Escolares

1.1.1. A importância do brincar

“Brincar é uma das actividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da Interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (Lopes, 2006, p.110 In Salomão; Martini & Jordão, 2007:3)

O brincar, de certo modo, é um enigma”, qual é, de facto, a sua importância no desenvolvimento da criança? É essencial? Estas são algumas questões que as famílias e educadores/as colocam a si mesmos (Moyles, 2006, p.25). O desenvolvimento do brincar, em cada uma das suas formas e expressões, deve ser uma prioridade na educação pré-escolar, visto que representa um campo privilegiado para o exercício da imaginação e para

o desenvolvimento da criatividade. Para Araújo (2009), o brincar é desvalorizado socialmente, uma vez que não é algo concreto e reconhecido como proveitoso para uma aprendizagem formal. Neste âmbito, Vasconcelos (2012) refere que “a atividade lúdica não se opõe às propostas curriculares com uma intencionalidade: deve integrar e dinamizar essas mesmas propostas” (p.33).

Kishimoto (2010) define brincar como a ação mais importante para a criança, pois através desta ela pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza, da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar” (p. 4).

Brincar é para a criança um modo de representar, de comunicar, de fomentar a imaginação e a criatividade. No entanto, também é um meio para moldar a sua personalidade, para que consiga estabelecer relações positivas com os outros (Pires & Pires, 1992).

Autores como Piaget (1978) citado por Gomes (2010) refere que, devido ao facto do brincar estar intimamente ligado com o jogo simbólico, este sobressai a partir dos 2 anos, pois a partir desta idade a criança tende a fazer inúmeras imitações. Antes dos 2 anos, é considerada uma fase de preparação, pois a criança encontra-se a adquirir competências aos níveis motores e da linguagem, para que depois dê continuidade ao lúdico. Através do brincar, sobretudo do jogo-de-faz de conta, a criança representa ações/momentos vivenciados, transformando-os de acordo com a sua percepção e fazendo a sua própria interpretação.

Relativamente aos tipos de objetos, Pais (1992) define três categorias, sendo a primeira os materiais não estruturados (aos quais a criança atribui diferentes significados), em segundo objetos de uso comum (materiais concretos de jogo simbólico) e em terceiros objetos concebidos com um objetivo (brinquedos).

No que respeita às relações estabelecidas nas brincadeiras, o mesmo refere cinco tipos de relações, elas podem ser solitárias (a criança brinca sozinha), paralelas (a criança brinca

ao lado de outra, não implicando necessariamente a sua participação), associativas (a criança brinca ativamente, participando no desenrolar da ação), competitivas (várias crianças participam na mesma atividade) ou cooperativas (várias crianças detêm um objetivo comum).

Por fim, Pais (1992) classifica três possibilidades de espaço, a ocupação permanente no mesmo espaço, a movimentação por espaços diferentes e o trajeto cujo espaço não pode ser limitado à partida. Ferland (2005) ainda que existem dois tipos de brincadeiras, a brincadeira livre, em que a criança decide o que pretende fazer, como e com o quê, e a brincadeira estruturada, em que a criança realiza uma atividade lúdica com regras específicas.

A importância do lúdico levou à criação da International Association for Child's Right to Play (IPA), que significa Associação Internacional do Direito da Criança a Brincar, que defende que “brincar, a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, para além do Amor e do Afecto, é uma actividade fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças” (IPA, 1982, p. 27).

Ferland (2005) salvaguarda a importância do brincar no exterior como um espaço, igualmente importante como o interior. Deste modo, diversos estudos (Neto, n. d.; Figueiredo, 2012; Bento, 2012:

O brincar surge como uma fonte de experiências para a criança. Em termos educativos, constitui uma forma de a encorajar a ter mais experiências com o ambiente envolvente, desempenhando um papel importante no desenvolvimento sócio-emocional, no desenvolvimento motor e cognitivo (...). Através do brincar a criança aprende que pode controlar o ambiente e a ser mais competente com os objetos e as pessoas do seu ambiente (Nunes, 2001, p.143).

É através da brincadeira que o adulto tem mais facilidade de entrar no mundo da criança e compreender as suas competências e interesses. Assim o adulto é capaz de suportar o desenvolvimento da criança nas diversas áreas. (Toth et al., 2006, citado por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.316). Em reforço desta ideia, como também refere a autora Moyles:

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e 7 competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo (Moyles, 2002, p.12/13).

Desta forma, o brincar oferece à criança oportunidades para interagir e comunicar, quer com os objetos, quer com os pares ou o adulto. O brincar surge como uma atividade espontânea, motivada pelo desejo de diversão, na qual se verifica a ausência de regras explicitamente definidas (Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.316). Ao contrário do que vemos no contexto de um jogo, que (...) surge com algo formal, organizado e dotado de regras fixas que devem ser respeitadas (Schaefer & Reid, 1986, citados por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.317).

Ao participar em jogos e atividades lúdicas, as crianças desenvolvem diversas habilidades, além de um estímulo essencial para a vida – a confiança. Nesta fase a criança tende a gastar muita energia e prepara-se fisicamente, revelando-se fundamental para o seu desenvolvimento neurológico e sensorial. Tais capacidades refletem-se no domínio corporal, linguagem oral e, principalmente, contribuem para a inteligência da criança. No jardim de infância, aperfeiçoar estas características revela-se mais importante do que aprender a ler o próprio nome (Duarte, 2015).

Numa fase inicial, o brincar limita-se às interações entre a criança e os adultos que a cuidam. Contudo, estas pequenas brincadeiras, restritas às pessoas que lhe são mais próximas, permitem à criança alargar o seu mundo social. Assim, o brincar ajuda a criança a desenvolver confiança em si mesma e nas suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-a a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empática com os outros (Moyles, 2002, p.22).

Por outro lado, é também importante que as brincadeiras assumidas vão de encontro às preferências e aos interesses das crianças, adequando sempre o tipo de material utilizado à sua idade e às suas capacidades para não causar frustração (Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.331). Aliás, no que toca à frustração, podemos

observar na criança a dificuldade de realizar uma determinada tarefa devido ao facto de os materiais adequarem-se a uma fase de desenvolvimento acima da sua, ou observar uma certa desmotivação, quando os materiais estão abaixo do seu nível de desenvolvimento. Devemos, portanto, respeitar as singularidades, quer ao nível dos interesses quer do próprio nível de desenvolvimento cognitivo da criança. E assim, surge a questão da diferenciação pedagógica, que se deve adequar tanto numa sala de Jardim de Infância como numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico, podendo ser encarada como a solução para evitar a escolarização num grupo heterogéneo de crianças.

Como o brincar é uma atividade prazerosa e do dia-a-dia da vida das crianças, é necessário que as mesmas exercitem a sua imaginação, porque na brincadeira a criança ordena, desordena, destrói e constrói o mundo à sua maneira, conquistando assim um espaço para as suas fantasias, desejos, medos e sentimentos. É através do brincar que a criança vai construindo o seu conhecimento, pois quando brinca a criança enfrenta desafios e problemas, por isso, procura soluções, criando e manifestando desejos e curiosidades. Desta maneira, os jogos e brincadeiras criam um elo no processo ensino aprendizagem.

1.2. O papel do adulto no brincar

Apesar do brincar livre ser considerado “como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (Smith, 2006, p. 29), pode-se tornar, em certos casos, repetitivo.

Logo, considera-se que um dos elementos principais na atividade lúdica vivenciada pela criança é o envolvimento do adulto, tendo o papel crucial de ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar, ou seja, é preciso “estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras” (Smith, 2006, p.30).

A autora reforça a ideia de que para além de o adulto enriquecer o brincar infantil com a disponibilização de materiais, pode fazê-lo com o seu envolvimento no brincar simbólico, sendo que “a aprendizagem do brincar de faz de conta e sóciodramático é prazerosa para as crianças e para os professores e é uma maneira de promover um ativo envolvimento adulto-criança.” (Smith, 2006, p. 32); criando interações intensas entre o adulto-criança, sem nunca interferir naquelas que existem entre criança-criança.

Segundo as OCEPE (2016, p.26), a organização do ambiente educativo constitui “o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender “. A par disto, importa um educador que estimule o brincar, através da disponibilização de uma diversidade de materiais apelativos ao pleno alcance das crianças; que atente às suas iniciativas apoiando, deste modo, o seu desenvolvimento; apoie as suas escolhas, descobertas e explorações; tenha em conta as características de cada criança possibilitando-lhe conceber todas as suas potencialidades; valorize os seus saberes e parta das suas experiências, estimulando-as assim para “ aprenderem a aprender”.

É então, crucial a existência de um educador que focalize a sua atenção na criança e reflita sobre a sua prática, com o intuito de melhorar as oportunidades educativas.

Para possibilitar à criança maiores realizações, o adulto precisa de ter em conta o conceito de Vygotsky(1984) de *zona de desenvolvimento proximal*, que é “a área de desenvolvimento que a criança é capaz de manejar e compreender com ajuda do adulto (ou com ajuda de seus pares mais capazes)” (Smith, 2006, p.37).

Wood, Bruner e Ross (1976), a partir de um estudo com crianças pré-escolares, estabeleceram o conceito de *scaffolding*, ou colocar andaimes, para descrever o tipo de intervenção do adulto nessa zona de desenvolvimento proximal, ou seja, afirmaram que a criança pode ser ajudada de acordo com o seu nível de desenvolvimento, sendo que, quando o adulto repara que a criança já domina uma tarefa específica, deverá reduzir ou retirar a ajuda. No *scaffolding* estão patentes alguns aspetos fundamentais que o adulto deve ter em conta (Smith, 2006, p.37):

- Dirigir a atenção da criança para aspetos relevantes da situação;
- Ajudar a criança a dividir a tarefa numa sequência de tarefas menores que ela é capaz de realizar;
- Ajudar a criança a executar corretamente a sequência de passos.

Segundo as OCEPE (2016, p.26), enquanto agente educativo, o educador deverá criar um ambiente de qualidade, o que obriga a uma organização do ambiente educativo feita de forma intencional, a fim de conseguir proporcionar às crianças situações que, através de momentos de brincadeira livre, permitam “explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de

interagir com outros adultos” para que desenvolvam aprendizagens, ampliem conceitos/ conhecimentos, e que as faça crescer enquanto pessoas. De igual forma, os materiais disponibilizados às crianças deverão ser diversificados, a fim de proporcionarem experiências diversificadas; também deverá ser acessível a exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deverão ter a possibilidade de explorar a zona de exterior assim como outros espaços comuns, que promovam outras experiências.

O brincar é algo que as crianças desejam e necessitam, logo os educadores têm o dever de respeitar esse facto, permitindo que ele aconteça de forma natural. A criança usa-o para se expressar, para perceber melhor o que se passa ao seu redor, para observar e experimentar o mundo e muitas vezes para se proteger daquilo que vê à sua volta. Assim sendo, o educador não deve questionar ou pressionar o ato de brincar da criança, mas sim estimulá-la para novos desafios, procurando compreender e conhecer mais profundamente a criança. Smilansky (1968), citado por Smith (1994), considera que o adulto é o elemento mais importante para encorajar o brincar na criança. Este pode dar início a estes momentos entre as crianças e auxiliá-las a desenvolvê-los, o que se trata de um “playtutoring”. Smilansky e outros começaram a utilizar algumas variantes deste método, que são:

- Modelação – o professor participa no brincar, demonstrando como podem realizar determinadas ações, incentivando a que criança entre nestes momentos e dando condições a que estas os desenvolvam.
- Orientação verbal – o professor não participa diretamente na brincadeira das crianças, mas estimula-as através de comentários e sugestões.
- Preparação de temáticas ligadas ao fantástico – as crianças começam a ter ligações à dramatização, sendo ajudadas a realizar este tipo de situações. Este método é mais estruturado do que os anteriores.
- Organização de brincadeiras imaginativas – o professor ajuda as crianças a treinar determinadas habilidades “make-believe”, como por exemplo utilizar expressões faciais de modo a representar determinados sentimentos, ou uma criança que finge estar a conduzir um carro, apenas porque tem um arco na mão.

Cabe ao educador orientar e organizar o espaço onde as crianças irão brincar, disponibilizando materiais para serem explorados. Ou seja, o educador deve “construir um

ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados” (Brougère, 1995, citado em Lima, 2008, p. 4), devendo ainda participar ativamente nas brincadeiras de forma a poder dar um apoio mais especializado às crianças. O adulto deverá ter um papel participativo nas atividades, ao invés de deixar que a criança interaja sozinha, sem a sua participação, não menosprezando o facto de ser importante a criança realizar explorações isoladamente, sem a participação do adulto. Portugal (2000) faz referência ao adulto playmate como o adulto que brinca e se envolve nas atividades desempenhadas pela criança, e valoriza-o, relativamente ao adulto caremake que apenas proporciona à criança um espaço de atividade, sem participar nela. É importante que a criança sinta que o adulto está envolvido no desenrolar da sua descoberta, da sua exploração, para que assim se sinta segura e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável.

Por outras palavras, a interação que existe entre adultos, crianças e o meio deve ser bastante valorizada por ter um papel importante no desenvolvimento das crianças, ao providenciar-se “um andaime (scaffold) que apoia a transição de uma atividade dependente para uma atividade independente” (Cardoso, 2012, p. 37), contribuindo para o aumento de competências, habilidades e conhecimentos. Promover o brincar livre e espontâneo nas crianças, como facilitador das mais variadas aprendizagens, é uma mais-valia para as crianças, uma vez que são elas que, normalmente, tomam a iniciativa para as suas brincadeiras, sendo, portanto, do seu interesse, tal como defende Piaget (1972), quando refere que é através do lúdico que as crianças aprendem de forma mais natural, uma vez que a brincadeira é uma atividade que é “autoiniciada e do interesse intrínseco da criança” (Cardoso, 2012 p. 33) Neste sentido, é importante que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, uma atividade iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, pode ser reveladora do nível de desenvolvimento das mesmas. Pode também fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência.

Em síntese, o papel do educador é bastante importante na atividade lúdica da criança. Este deve apoiar o brincar da criança, disponibilizando tempo, materiais e espaços de qualidade para o efeito. É essencial que se mantenha próximo da situação, mas sem forçar a criança a um determinado tipo de brincadeira. Deve sim, quando necessário,

desafiar e melhorar o brincar da criança, ou até mesmo, envolver-se na brincadeira até ao limite que a criança lhe der, sem intrometer-se em demasia. É crucial que o adulto dê espaço à criança, oferecendo condições para que a criança possa crescer e desenvolver-se, através da atividade lúdica. Contudo, o educador deve estar atento e ir observando discretamente a atividade livre das crianças, sendo que esta é uma ótima forma de conhecer a criança e os seus hábitos. Não obstante é imprescindível que o adulto entenda que não pode interromper o brincar da criança, nem entrar no mesmo de forma abrupta, pois pode quebrar aquele momento, inibindo as crianças de demonstrarem os seus verdadeiros sentimentos e reduzindo os efeitos terapêuticos que o brincar poderá ter (Christie, Johnson & Yawkey, 1987).

2. A expressão dramática

A expressão dramática cultiva a experiência e a manipulação intencional dos sentidos, desenvolvendo a intuição, o raciocínio e a imaginação com o objetivo de expressar e comunicar (Melo, 2005). Dentro das expressões artísticas, entendemos a expressão dramática como um veículo para uma “exteriorização pela ação, isto é, para a expressão de sentimentos e ideias, num contexto de jogo que usa a linguagem específica da ação (dramática) para dar forma à comunicação (expressão)” (Moreira, 2013, p. 46).

O mundo é percebido e entendido através de um conjunto de estruturas e é na ação que a criança se identifica, reconhece o mundo à sua volta e determina relações com este. Os jogos da área de Expressão Dramática auxiliam não só as crianças como os adultos, na exteriorização de pensamentos, sendo que utilizam a expressão verbal e corporal para comunicar com os outros. Logo, a comunicação é utilizada para a ocorrência de troca de informações, seja esta realizada através de sinais visuais, sinais auditivos, gestos, ou por linguagem verbal (falada ou escrita) (Pinto & Lopes, 2007, cit. por Rodrigues, 2012). Esta ênfase em diferentes formas de expressão encontra eco no conceito das cem linguagens da criança da abordagem de Reggio Emília (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

2.1. O lugar da Expressão Dramática nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As expressões ocupam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar um papel de supremacia, assim sendo e no que diz respeito a expressão dramática podemos ler a seguinte definição:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. (OCEPE, 2016, p.59).

Podemos desta forma perceber que o domínio da expressão dramática apresenta, uma abordagem com as crianças que tem em conta as suas características e vivências. As OCEPE (2016) ainda fazem uma alusão explicativa dos vários tipos de atividades existentes neste domínio, tais como:

- Jogo simbólico – esta é uma atividade espontânea, onde é utilizado o corpo como forma de expressão e comunicação e terá lugar no jardim-de-infância, em interação com os outros, apoiada pelos recursos existentes. Estes materiais têm que possibilitar o brincar ao “faz-de-conta”, permitindo desta maneira à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias. Desta maneira a ação do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação, que abrangem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. Assim sendo, a intervenção do educador permite um aumento do jogo simbólico através de sugestões que amplificam as propostas das crianças e criam situações de comunicação.
- Jogo dramático – “este decorre também da intervenção do educador a eventualidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem desta maneira uma oportunidade de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal” (OCEPE,2016, p.60). Este domínio terá

como suporte a utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilita assim a expressão e comunicação através de “um outro”, servindo de apoio a criação de um pequeno diálogo, histórias, etc. As “sombras chinesas” são outro tipo de suporte para as atividades de expressão dramática.

2.2. A expressão dramática na Educação Pré-escolar

Nas OCEPE (2016), é determinada uma área de expressão e comunicação, como referido anteriormente, que engloba “as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e progressivo domínio das diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 2016, p. 56) para comunicar e representar pensamentos, sentimentos e vivências. Dentro dessa área, encontramos o domínio das expressões que inclui a vertente expressão dramática.

Na perspetiva de Reis (2005, pp. 7-8), expressão é “o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar”. Expressão não é meramente o ato de comunicar, de interagir, de passar informação, é também a necessidade de expressar sentimentos. Desde os primórdios que o ser humano comunica. Para comunicar é necessário expressar-se, transmitindo algo desde o mais básico ao mais complexo. Neste sentido, a expressão do ser humano torna-se essencial na sociedade em que vivemos, pois caso contrário seria um ser sem voz, sem ação, sem movimento, ou seja, sem a necessidade ou capacidade de transmitir/expressar algo a alguém.

As atividades dramáticas são uma dimensão que engloba várias formas de expressão como é o caso da expressão dramática, jogo dramático, jogo simbólico, dramatização e teatro. Estas atividades permitem ao participante a possibilidade imediata de se exprimir, comunicar, sentir e experimentar, no qual o jogo é o principal indutor para aprender a expressar. É através do jogo que as crianças podem exteriorizar situações de stress, angústias e problematizações corporais e emotivas.

Segundo Paiva (1995), o brincar também se travam amizades, aprende-se a respeitar o próximo, adquire-se e compreende-se a importância do cumprimento das regras e descobre-se as potencialidades do seu próprio corpo e dos seus cinco sentidos. Por isso, é tão importante falar de brincar quando se fala do desenvolvimento Infantil. As crianças

quando brincam referem, muitas vezes, que para realizarem as suas atividades lúdicas necessitam de brinquedos, e são estes objetos lúdicos o passaporte para um mundo imaginário. O brinquedo faz com que as crianças reproduzam a realidade e não a modifiquem.

3. A criança e a evolução da Expressão Dramática/Jogo Dramático

O jogo dramático – brincar de faz-de-conta – é o primeiro jogo que a criança realiza, pois este desenrola-se totalmente na imaginação da criança, fantasiando-se de ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objeto. Vários foram os autores que estudaram este tipo de jogo, para Peller (1958) este jogo infantil era chamado de jogo de fantasia e jogo de faz-de-conta, Erickson (1950) fala na sua concepção de evolução do jogo na criança, Chateau (1956) nomeia-o de jogo figurativo, Piaget (1964) dá-lhe o nome de jogo simbólico, dando especial atenção às suas qualidades para o desenvolvimento da imaginação da criança. Também Vigotsky e Bolton (1978) falaram deste jogo, mencionando que este é totalmente distinto do drama teatral, mas é um jogo que leva ao pensamento abstrato, que a criança cria imaginativamente ações e objetos que não estão presentes na percepção do real da criança. Assim sendo e numa primeira fase da infância aparecem os jogos de imitação, segundo Sousa (2003) é durante esta fase que a criança começa a imitar as pessoas a quem está ligada afetivamente, neste período dá-se assim a imitação afetiva. Mais tarde e devido a esta ligação perder um pouco de importância no seu conceito, a criança, passa deste modo a imitar coisas e animais, aparecendo a imitação compensatória. Seguidamente, aparece a imitação fantástica onde surgem as fadas, os duendes, os super-heróis, etc.

Desde os jogos de imitação até chegarem aos jogos dramáticos a criança passa por várias fases. Sousa (1979) distingue-as por:

- 1ª fase – A imitação simples, nesta fase a criança imita o que vê fazer;
- 2ª fase – Imitação com mimica, aqui existe uma submissão recíproca aos papéis de cada uma, mas ainda não existe histórias nem comunicação verbal;
- 3ª fase – Histórias sem palavras, existe nesta fase a mimica de uma pequena história conhecida pelos intervenientes, mas continua a haver a inexistência da comunicação verbal;

- 4ª fase- Início da troca de palavras, aparece o drama na ação e a mesma é acompanhada por algumas trocas verbais;
- 5ª fase- Associação do diálogo à atuação, nesta fase existe o aparecimento do jogo dramático e a dramatização.

4. A importância do faz de conta na Educação Pré-Escolar

O jogo de faz de conta ou jogo simbólico desempenha um papel fundamental na vida da criança pois é a partir dele que a criança se desenvolve. A criança tal como sente necessidades fisiológicas, sente também necessidades lúdicas, pelo que brincar é a “atividade mais importante da vida da criança”, sendo uma atividade que ao ser negada à criança pode acarretar sérias deficiências no seu desenvolvimento dado que “é através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade” (Sousa, 2003, p. 34).

De acordo com Sousa (2003) de todas as formas de jogo a que a criança utiliza mais é o jogo de faz de conta que permite à criança ser “actora e espectadora”, ou seja, permite à criança exprimir-se vivendo a sua “imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações” (p.34) e “espectadora” no sentido que observa a expressão dos outros.

Este tipo de jogo surge por volta dos 2/3 anos com “o aparecimento da representação e da linguagem”. É uma atividade lúdica que permite à criança para além da “entrada no imaginário”, “a representação de regras implícitas que se materializam nos temas de brincadeira” (Kishimoto, 1999, p.39).

Piaget (1962, citado por Sousa, 2003) refere que “o jogo simbólico é uma actividade natural da criança onde ela se desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais”. Erickson (1965), Smilanski (1968) e Brunner (1976) (citado por Sousa, 2003) “afirmam ser o jogo imaginativo o meio através do qual a criança adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social (p.18).

A partir dos 3 anos os temas dos jogos de faz de conta apresentam uma grande variedade, estando próximos “da experiência do quotidiano das crianças, mas podiam também afastar-se indo até ao fantástico” (Costa, 2003, p.123).

Desta forma é importante enquanto educador pensar o espaço da sala de JI de forma a permitir a abertura e possibilidade ao jogo, nomeadamente ao jogo de faz de conta, dado desempenhar na vida da criança um papel fundamental no seu desenvolvimento.

II-Metodologia da Investigação

1. Contexto do problema

Vários são os momentos, no Jardim-de-Infância, onde a criança pode desenvolver o ato de brincar. Por exemplo, Barros, Silver e Stein (2009) defendem que o recreio permite às crianças a exploração do jogo livre, aumentando a imaginação, a criatividade, a organização dos jogos, a aprendizagem, as habilidades para a resolução dos seus próprios problemas e a criação de regras. Estes mesmos autores defendem, também, que a atividade não estruturada é essencial tanto a nível social, como emocional e cognitivo da criança. Para além de desenvolverem atividades não estruturadas no recreio, na sala de atividades pode, também, haver espaço e tempos destinados ao brincar, onde as crianças podem escolher, livremente, a sua área preferida e os seus companheiros de brincadeira.

É necessário que o profissional de educação de infância reflita sobre a funcionalidade do espaço e dos materiais, tendo o cuidado de os organizar intencionalmente, também para o brincar. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) realçam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (p. 37)

Assim, reconhecendo a importância deste tema, surgiu no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar, onde se procurou observar os espaços/cantinhos escolhidos pelas crianças na hora do brincar livre, recolher a opinião das crianças no que diz respeito ao brincar, uma vez que estas usufruem dos espaços e materiais do Jardim-de-Infância.

1.1. Justificação da sua pertinência e definição clara de objetivos

A escolha deste tema não foi difícil, uma vez que era algo que eu já tinha um grande interesse no decorrer da minha formação em Educação. No final da minha Licenciatura em Educação Básica, já tinha interesse no mesmo, uma vez que o meu relatório final de estágio intitulado “Ser professora na Educação Básica: um mundo de emoções”, também envolvia o tema, onde foi abordado o espaço exterior, mais propriamente o recreio. Por meio de inquérito por entrevista, indaguei sobre o que as crianças mais gostavam de fazer no recreio e que espaços utilizavam. Também no mesmo, abordei o estilo do adulto no que diz respeito à sensibilidade, autonomia e estimulação, recorrendo ao manual DQP-Desenvolvendo Parcerias de Qualidade (Bertram, & Pascal, 2009), recorrendo à Escala de Empenhamento do Adulto.

Nesse sentido, considero o brincar algo fulcral para o desenvolvimento de competências nas crianças. Outro aspeto relevante que levou à escolha deste tema apareceu durante os estágios de observação e intervenção realizados que foi a necessidade visível que as crianças apresentavam para brincarem, ao que queriam, como queriam, o tempo que queriam. Foi neste sentido que o brincar se tornou num tema primordial para estudar e fazer uma investigação.

O problema deste estudo foi delimitado na seguinte questão “Qual a importância do faz de conta e do brincar na Educação Pré-Escolar?”

Para além desta questão principal, foram formuladas algumas questões subsidiárias e orientadoras do presente estudo:

1. Qual a importância que as crianças atribuem ao brincar?
2. Qual a área da sala de atividades onde as crianças mais gostam de brincar?
3. Ao que brincam as crianças no recreio?
4. Qual a importância que as educadoras de infância atribuem ao brincar?
5. Qual a importância que as educadoras de infância atribuem ao faz-de-conta no espaço exterior?

2. Metodologia da Investigação

A presente investigação foi desenvolvida com o grupo de crianças com as quais se desenvolveu a *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II*, numa sala de um Jardim de Infância da zona urbana de Viseu, tendo ocorrido ao longo do estágio.

A fase inicial envolveu as 25 crianças, enquanto a segunda fase foi desenvolvida entre quatro e cinco crianças seleccionadas desse grupo. Na fase inicial, era objetivo analisar de uma forma geral o envolvimento das crianças no brincar, as áreas de interesse mais frequentadas pelas mesmas. Para esta fase, realizei observações segundo a Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994).

1.2. Acesso ao campo e participantes

Como já foi referido, o estudo realizou-se na sala de atividades de um jardim de infância do concelho de Viseu, onde a investigadora estagiou previamente, conhecendo assim grande parte do grupo, bem como as dinâmicas do contexto, o que facilitou o acesso ao campo. O grupo era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, das quais 13 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

A segunda parte do estudo realizou-se com três educadoras de infância de três Jardins de Infância da zona de Viseu, seleccionadas intencionalmente de entre o conjunto das educadoras de infância orientadoras cooperantes da ESEV.

3. Caracterização do contexto

A sala de atividades era bastante ampla, as paredes eram de cor clara e as janelas eram grandes permitindo o contacto visual com o exterior e proporcionando uma boa iluminação, como já referido anteriormente tinha acesso diretamente para o exterior o que era uma mais-valia. A sala de atividades era composta por diversos cantinhos: casinha, biblioteca, jogos de mesa, garagem/construções e cabeleireiro. Todos eles tinham um número limitado de crianças por espaço, exceto nos jogos de mesa, uma vez que era o cantinho onde apenas se realizavam, na maioria das vezes, atividades individuais. As

restantes áreas do brincar eram espaços que possibilitavam a atividade das crianças em grande grupo, em pequenos grupos, em pares ou individualmente.

- Jogos de mesa

Esta área de interesse era constituída por quatro mesas disponíveis para a realização dos jogos disponíveis na sala de atividades. Quanto à arrumação dos jogos, estes eram arrumados nas prateleiras. Os materiais eram de fácil acesso por parte das crianças, não precisando de quaisquer ajudas externas. Cada criança tinha a oportunidade de escolher livremente o jogo (puzzles, construções, jogos matemáticos, etc.) podendo explorar e manipular.

- Biblioteca

A biblioteca era constituída por uma estante bem baixa de livros, um sofá grande e um tapete, tendo o conforto necessário para que as crianças explorassem o mundo dos livros. As crianças tinham a possibilidade de manusear os livros livremente e contar histórias umas para as outras. Este espaço fomentava o gosto pela leitura.

- Casinha

A casinha era um espaço que privilegiava o faz-de-conta, onde as crianças assumiam papéis da vida real, transportando-os para este contexto. Era composta por diversos materiais, tais como um armário onde se guardavam os objetos relativos à casinha das bonecas, uma cama, mesas de cabeceira e bonecas, vários eletrodomésticos, utensílios de cozinha, mesa, cadeira, móveis e alimentação.

- Garagem e Jogos de construção

Espaço utilizado na hora do brincar livre para realizar jogos de construção que se encontravam nas prateleiras da sala às quais as crianças tinham acesso, assim como os carrinhos.

No dia-a-dia do Jardim de Infância existia uma rotina diária, que consistia numa sequência estabelecida de atividades ou momentos. As principais rotinas neste Jardim iniciavam às 9:00 com atividades autogeridas, onde cada criança podia escolher livremente a atividade a desenvolver, na manta, nos cantinhos ou nas mesas. Das 9h30 às 9h45 iniciava-se o acolhimento -reunião em grande grupo em conjunto com a educadora para se proceder ao preenchimento de quadros de regulação e para perceber quais as propostas ou interesses das crianças para o resto do dia. Das 09h45 às 10h30 iniciava-se as atividades propostas. Posteriormente, seguia-se a hora da higiene pessoal e o lanche, até às 11:00. No período entre as 11h00 e as 11h20 decorria

a hora de recreio ou o intervalo. Após o lanche, dava-se continuidade às atividades negociadas/propostas, sendo o fim das mesmas às 12.00. Devido ao contexto pandémico as salas almoçavam a horas diferentes, por isso por vezes algumas atividades terminavam ao 12h30. De seguida, as crianças seguiam para o almoço e regressando à sala às 14h00. A partir das 14:00 até às 15h00, realizavam-se atividades propostas pela educadora sendo que conforme as crianças iam finalizando as atividades eram dirigidas para atividades livres onde se mantinham até ao último período do dia. No período entre as 15h30 e as 16h00 as crianças realizavam a sua higiene pessoal, assim como o lanche.

4. Processos e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados necessários à realização da investigação empírica, recorreremos a um conjunto de métodos associados aos diferentes tipos de dados necessários para responder aos objetivos do estudo. Os instrumentos utilizados na observação foram a escala de envolvimento da criança – versão adaptada (Pascal & Bertram, 2009). A observação participante foi um método constante estando sempre acompanhado pelas notas de campo. Foram, ainda, realizadas entrevistas semi-estruturadas.

4.1. Escala de envolvimento da criança

Tendo em conta a questão-problema que se pretende estudar, bem como os objetivos inerentes à mesma, optei inicialmente por uma perspetiva de investigação-ação, não se tratando de uma investigação plena na sua estruturação e desenvolvimento. Deverá ser de natureza quantitativa, uma vez que recorri à recolha de dados quantitativos, através da aplicação da *Escala de Envolvimento da Criança* (Laevers, 1994) e qualitativa, através das observações registadas no decorrer das atividades não planeadas, ou seja, no brincar livre.

Foi utilizada a escala de envolvimento de crianças pequenas de Louvain na versão apresentada no Manual do Programa Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (Bertram & Pascal, 2009), que tem como finalidade medir o nível de envolvimento da criança em ação. Entende-se por envolvimento uma qualidade da atividade do ser humano que reflete a forma como um determinado contexto, neste caso educativo, desafia e promove o desenvolvimento das crianças, mantendo-as na zona de desenvolvimento proximal, caso

se presencie envolvimento. Segundo Laevers, “se houver envolvimento em qualquer que seja a atividade que estamos a realizar há sempre desenvolvimento. Se houver envolvimento há sempre desenvolvimento” (Laevers, 2008, p. 4).

O recurso à escala de envolvimento pretendeu, assim, fornecer uma medida de qualidade do período de brincar, ou seja, permitiu apreciar se o tempo dedicado à exploração das áreas de interesse se revelava pertinente do ponto de vista pedagógico.

Laevers refere que as crianças quando estão a aprender a um nível profundo, evidenciam “sinais de envolvimento” que incluem: Concentração; Energia; Criatividade; Expressão Facial e postura; Precisão; Tempo de reação; Linguagem; Satisfação. Assim, o envolvimento das crianças pode ser avaliado numa escala de 1 a 5, como é evidenciado no quadro 2.

Nível 1 (Sem atividade)	Neste nível a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar vago da criança
Nível 2 (Atividade frequentemente interrompida)	A criança está a fazer uma determinada atividade mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de atividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o nada. O seu envolvimento não é suficiente para a fazer regressar a tarefa.
Nível 3 (Atividade quase continua)	A criança encontra-se ocupada numa atividade mas a um nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer.
Nível 4 (Atividade continua com momentos de grande intensidade)	Mesmo quando há interrupções, o nível da atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam não conseguem distrair a criança do que está a fazer.
Nível 5 (Atividade intensa prolongada)	A criança demonstra através da atividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Não é necessário que durante a observação todos os sinais de envolvimento estejam presentes embora seja necessária a presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência.

Tabela 2-Níveis de envolvimento segundo a Escala de Envolvimento

Foi através da escala de envolvimento acima transcrita que foi observado o brincar das crianças com o fim de caracterizar o nível de envolvimento durante a sua ação. Seguindo as orientações de Pascal e Bertram (2009) para a utilização da escala, foram selecionadas aleatoriamente crianças com idades distintas. Estas dezasseis crianças foram observadas duas vezes por dia durante dois minutos, uma vez de manhã e outra

vez a tarde. Após a observação de todas as crianças durante cinco dias diferentes, foi feita a média de todas as manhãs. observações por período. Cada período, manhã e tarde, durava aproximadamente 20-25 min. O registo das observações encontra-se em anexo (anexo 1).

Assim, a Escala de Envolvimento da Criança foi aplicada num grupo de estudo constituído por 16 crianças das 25, sendo 8 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Neste grupo encontravam-se uma criança com 3 anos, seis crianças com 4 anos, seis crianças com 5 anos e três crianças com 6 anos.

Foram feitas observações em atividades de pequeno e grande grupo, habitualmente no período da manhã, ao longo do período em que decorreu a investigação, que se estendeu ao longo de seis semanas entre abril e junho. Estas observações tiveram a duração de 2 minutos. Após a recolha de dados foi essencial analisá-los. Os dados são apresentados através das médias do envolvimento individual. A análise desses dados foi feita posteriormente por mim e permite perceber, por um lado em que situações existe maior ou menor envolvimento por parte das crianças, mas também quais as causas que originam os diferentes níveis de envolvimento. Além das observações e da aplicação da Escala do Envolvimento, fiz também uma entrevista sobre as potencialidades do brincar no espaço exterior e também sobre o processo do jogo simbólico (faz-de-conta), a três educadoras de diferentes Jardins de Infância de Viseu. Esta entrevista semi-dirigida, teve como objetivo ajudar a perceber a visão das várias educadoras com experiência no trabalho com crianças em idade pré-escolar.

4.2. Entrevistas semiestruturadas com as Educadoras

A entrevista assume-se como um método de recolha de dados onde o principal objetivo é recolher opiniões ou interpretações dos entrevistados acerca de determinado tema ou assunto. Segundo De Ketele e Roegiers, (1993, p. 22),

a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

Esta definição vai ao encontro à ideia expressa por Bogdan e Biklen (1994, p. 134) que a define como uma conversa intencional, entre duas ou mais pessoas, em que a pessoa que a dirige (investigador) tem por objetivo obter informações sobre a outra, através da recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

É importante informar, previamente, o entrevistado sobre o objetivo da entrevista, garantindo-lhe, também, a confidencialidade dos dados e da sua identidade. Este deve sentir-se à vontade para falar sobre as suas opiniões e pontos de vista de forma livre e descontraída. Por sua vez, o entrevistador deve ouvir cuidadosamente o que cada pessoa tem para dizer, encarando “cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137).

A flexibilidade é uma característica que define e distingue a entrevista de outras formas de inquérito. O contacto direto entre o entrevistador e entrevistado proporciona ao primeiro a possibilidade de adaptar as questões, pedir uma informação adicional, voltar atrás para clarificar ideias, se necessário, caracterizando a entrevista como uma técnica pouco diretiva quando comparada com o inquérito, por exemplo (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011).

No decorrer do estudo, foram realizadas entrevistas para analisar de forma qualitativa qual a importância do faz-de-conta e do brincar. Para isso foram realizadas entrevistas, no total três, a educadoras distintas de jardins de infância da zona urbana de Viseu. Para a realização do guião de entrevistas (anexo 3 e 3.1.), recorreremos ao tipo de entrevista semiestruturada, ou seja, seguimos um guião estruturado em que tínhamos um conjunto de questões orientadoras que fizemos às entrevistadas com o objetivo de partilha de ideias/conceitos entre ambos, dando margem para alteração da sequência e aprofundamento de algumas questões.

5. Análise e recolha de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise de dados qualitativa é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar

a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou.

A observação foi ainda a base para a análise do desempenho das crianças durante as tarefas, tendo-se realizado uma reconstrução descritiva desses momentos.

Procurou-se, ao longo do estudo, confrontar as diferentes evidências recolhidas para apoiar as interpretações realizadas. Assim, na análise das entrevistas e das tarefas teve-se também em conta as observações realizadas durante o brincar e vice-versa.

III. Apresentação e discussão de resultados

3.1. Observação do envolvimento das crianças no brincar nas áreas de interesse

Com o objetivo de analisar o envolvimento do grupo em geral, apresentam-se, no quadro 1, as médias de envolvimento obtidas através da observação de 15 crianças de idades diferentes em cada período analisado.

Dia 26 abril	V	C	MA
	5	5	5
	5	5	5
	5	2	5
	5	5	5
	4	5	5
Média	4,8	4,4	5

Tabela 3- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 26 de abril

Dia 27 de abril	D.S.	J	G
	5	4	5
	5	5	4
	5	5	4
	5	5	4
	2	3	3
Média	4,4	4,4	4

Tabela 4- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 27 de abril

Dia 2 de maio	L	GU	M.
	2	5	5
	3	5	5
	4	5	5
	3	4	5
	4	4	5
Média	3,2	4,6	5

Tabela 5- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 2 de maio

Dia 10 de maio	D.E.	DU	BE
	5	5	3
	4	4	3
	3	5	3
	4	5	2
	2	5	2
Média	3,6	4,8	2,6

Tabela 6- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 10 de maio

Dia 26 de maio	DU	DI	MAR
	5	5	5
	5	5	4
	5	5	5
	5	5	5
	5	5	5
Média	5	5	4,8

Tabela 7- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 10 de maio

Dia 2 de junho	V.P	M.J	I
	5	5	5
	5	4	4
	5	2	3
	5	3	3
	5	5	3
Média	5	3,8	3,6

Tabela 8- Observação de bem-estar e envolvimento das crianças dia 2 de junho

De um modo geral, através dos dados recolhidos, podemos concluir que o grupo de crianças revelou um envolvimento está muito bem acima do nível de que é 3,5 (Laevers, 1994), uma vez que a média total dos dias de observação é de 4,3. Houve crianças que

apresentaram níveis elevados de envolvimento, como a MA (Fem., 4 anos), M (Fem., 5 anos), DU (Masc., 6 anos), VP (Masc., 5 anos) com média de 5, também, DU (Masc., 5 anos), MAR (Fem., 6 anos), VAL (Fem., 4 anos), assim como uma criança G (Masc., 3 anos) com média de 4,6 e ainda D.S (Masc., 5 anos), J (Masc., 4 anos) e CAR (Fem., 4 anos). Estas crianças demonstraram uma atividade contínua e profunda, salientando-se no seu brincar os principais fatores de envolvimento, concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência. Existiram quatro crianças que apresentaram um nível médio, M.J (Fem., 6), com 3,8, I (Fem., 4 anos), D.E (Masc., 6 anos) LE (Fem., 4 anos) com média de 3,2, em que as suas atividades se caracterizaram por uma continuidade quase constante, no entanto não demonstrava sinais de envolvimento real. Por fim, é de referir que apenas uma criança apresentou um nível de envolvimento baixo, B (Fem., 4 anos) com média de 2,6, desenvolvendo uma atividade frequentemente interrompida, onde a falta de concentração era o principal condicionante e muitas das vezes o envolvimento que estas apresentavam não era suficiente para as fazer voltar à tarefa. As crianças pertencentes ao grupo em estudo apesar de estarem ativas, não demonstraram sinais de envolvimento real, distraíndo-se facilmente.

É então necessário questionar o contexto em que a criança está inserida, pois o ambiente que se estabelece é fulcral para o bem-estar e envolvimento da criança, e é suposto que este proporcione níveis altos de envolvimento.

A possibilidade de escolha da atividade a realizar, neste caso da área de interesse a explorar e dos colegas de brincadeira, é destacada como ponto-chave de qualidade (Portugal & Laevers, 2010). Uma vez que neste contexto, no momento de brincar, as crianças são orientadas para as áreas pelo adulto ou são mudadas de área durante o período, novamente pelo adulto, seria interessante aprofundar a relação entre os níveis de envolvimento das crianças e a possibilidade de escolherem e permanecerem na área de sua preferência. Seria, igualmente, importante ser dada a cada criança do grupo uma maior margem de liberdade, tendo a possibilidade de experimentar, julgar, escolher atividades/cantinhos e expressar ideias, deste modo sentir-se-iam motivadas a mobilizar toda a energia mental disponível na ação a que se propõem, estando a atuar no limiar máximo das suas capacidades ou zona de desenvolvimento proximal como indicam Santos e Portugal (2002).

3.2. Observação do envolvimento das crianças no brincar no espaço exterior

Nas tabelas que se encontram em anexo (anexo 2) apresentam-se dados que evidenciam o cantinho optado maior frequência no brincar, incluindo no espaço exterior.

O brincar livre teve a duração de 35 minutos, sendo observado do início ao fim, sem nenhuma interrupção. Nesta primeira observação (tabela 9), as crianças exerceram a sua atividade livre dentro da sala de atividades, sendo que os cantinhos da mesma são: casinha, biblioteca, garagem, maquete, ciências, maquiagem/manicure e jogos de mesa. As crianças tiveram a oportunidade de escolher o cantinho onde queriam brincar, sabendo que a regra era 4 crianças por cada espaço.

Ao longo do tempo, foi possível verificar que as crianças não revelaram interesse em mudar de cantinho. A maior parte das manteve-se no cantinho que escolheu inicialmente, sendo que apenas quatro delas trocaram de cantinho durante todo o todo o período.

Nesta primeira observação os cantinhos escolhidos foram casinha, escolhido por quatro crianças, garagem escolhido por três crianças, maquiagem/manicure teve a preferência de três crianças, assim como os jogos de mesa.

Nesta observação (tabela 10), a atividade livre foi no espaço exterior assim como as restantes observações. No espaço exterior os cantinhos existentes eram: casinha, parque, futebol, triciclos, bonecos/jogos diversos e castelo.

Foi possível observar que os cantinhos mais frequentados foram a casinha e o parque, portanto são preferência da maioria das crianças, independentemente do seu gênero e da sua idade. Houve oito crianças que trocaram de cantinho e quatro delas permaneceram sempre no mesmo espaço (casinha), assim como o mesmo número nos (triciclos), onde ficaram durante todo o tempo de observação.

Na terceira observação (tabela 11), houve mais crianças que passaram por um maior número de cantinhos e por isso foi o dia onde mais trocas existiram, no entanto a área mais frequentada foi a área do castelo, uma vez que neste dia as crianças da parte da manhã tiveram a oportunidade de visitar o Museu da Cidade onde ouviram a história do Rei Ramiro, onde tiveram a oportunidade de fazer uma pequena representação da mesma e ficaram a saber a história do brasão da cidade e por esse motivo as crianças escolheram o castelo para voltarem a representar a história referida.

Nesta observação (tabela 12), foi possível verificar o dia mais equilibrado ao nível das escolhas das crianças, uma vez que que grupos com cerca de quatro a cinco crianças estiveram cada um numa área, apenas quatro crianças saíram do local onde estavam inicialmente para um novo.

Na última observação (tabela 13), os locais preferidos do grupo de crianças foram o espaço do futebol e a casinha, onde apenas três crianças não demonstraram o mesmo interesse na escolha dos espaços.

3.3. Perspetivas das Educadoras de Infância

A partir das entrevistas realizadas às Educadoras verificámos que de uma forma geral as Educadoras dão muita importância ao brincar. Não veem esta atividade apenas como algo lúdico, mas também como algo impulsionador de aprendizagem. Como resposta à questão “Gostaria de saber qual a sua opinião sobre o brincar? Qual o papel do brincar no desenvolvimento da criança?” a Educadora 1 considera que o brincar “abrange todas as áreas de desenvolvimento” a Educadora 2 vê o brincar como “um clichê, através do brincar que existe a socialização, a criança autorregula-se, através da brincadeira que os conflitos acontecem e aprendem a resolver-los entre si”, a Educadora 3 o “brincar é inerente ao Ser criança, a espontaneidade com que uma criança brinca, já lhe está a proporcionar algo ao nível do desenvolvimento” o que revela que todas consideram o brincar como um impulsionador de aprendizagem. Esta visão sobre a importância do brincar, que as educadoras realçam vai ao encontro da ideia de Tizuko Kishimoto (citada por Ferreira, 2010, p. 12), que considera “Crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões.” No que diz respeito: “O que dá o “faz-de-conta à sua prática no desenvolvimento dos potenciais de cada criança? E na sua perspetiva, qual o papel do adulto no brincar na educação pré-escolar?”, a Educadora 1 salienta que “muitas educadoras têm a noção que o faz-de-conta só é realizável em determinados exercícios, ou com fantoches, mas não o faz-de-conta acaba de ser extensível a todas as áreas”, já sobre o papel do adulto, a resposta é clara “é a regra do nem sempre, nem nunca, o adulto pode, se assim a criança o permitir”. a

A Educadora 2, “é através do faz-de-conta que as crianças socializam e que conseguem de alguma forma imitar coisas que observam”, sobre o papel do adulto “há duas situações, há a situação do adulto enquanto observador e por vezes o adulto intervém na brincadeira eu por vezes sou convidada a participar na brincadeira”.

A Educadora 3 “o faz-de-conta dá a oportunidade de representar o que a criança observa...ao fazer o faz-de-conta a criança exprime a sua interpretação”. Já sobre o papel do adulto “é fundamental, na medida em que o adulto valoriza e estimula um brincar pedagogicamente intencional.”

No que concerne à organização do espaço e dos materiais, as educadoras concordam que são aspetos a ter em conta uma vez que é com o brincar e com as atividades lúdicas

que as crianças retiram aprendizagens significativas que posteriormente se refletem no desenvolvimento da criança.

No que se refere à questão “como é que a organização do espaço pode apoiar o brincar das crianças”? A Educadora 1 refere “não serem espaços estanques”, a Educadora 2 “a organização do espaço é muito importante, por isso deixo que eles transfiram coisas de um espaço para o outro” já a Educadora 3 “a organização do espaço pode facilitar o brincar, fomentará a identidade pessoal da criança”.

Na questão “Há alguns recursos que considere essenciais para o brincar? E especificamente para o faz-de-conta?”. Educadora 1 “eles são capazes de pegar num bocado de madeira e ser um telemóvel, portanto eles conseguem substituir os objetos por coisas que precisam no momento”, Educadora 2 “Todos os recursos são válidos e toda a tralha é válida”, Educadora 3 “No exterior quando quer, a criança transforma-se num guerreiro, fazendo de um pau a sua espada, o que denuncia a facilidade com que imagina, basta que o adulto lhe dê essa abertura”.

“Considera importante que as crianças brinquem no espaço exterior?”, para a Educadora 1, “sim, o espaço exterior desde que o haja, é crucial, porque é uma forma de exploração totalmente diferente do espaço interior”, Educadora 2 “Dou muita importância ao espaço exterior”, Educadora 3 “Bastante, a exploração do espaço exterior, permite à criança sentir o espaço e o tempo de forma mais sensorial.”

As educadoras, quando questionadas acerca do seu papel face às brincadeiras das crianças, referem que brincam com as crianças.

No que diz respeito à questão “Na sua perspetiva, qual o papel do adulto no brincar na educação pré-escolar? E quando e de que maneira ele deve participar na brincadeira?”

Para a Educadora 1, “é envolver-se em termos Q.B. só se for solicitado pelas crianças, às vezes basta desenhar algo no chão, para que a brincadeira evolua.” A Educadora 2 revela “tal como dentro da sala o adulto participa de duas maneiras, o de observador, para ver o que está a acontecer, mas muitas vezes de incentivador.”

Educadora 3, “é fundamental, na medida em que o adulto valoriza e estimula um brincar pedagogicamente intencional. O adulto concebe o desenvolvimento da criança de forma mais holística”.

Neste sentido, as educadoras tentam proporcionar momentos de aprendizagem, mesmo quando as crianças estão a brincar livremente. Para tal, as educadoras estabelecem sempre um diálogo com as mesmas e é com esse diálogo que vão

estimulando a curiosidade e fazendo referência a acontecimentos que transmitam aprendizagens.

Sobre a questão “Observa as crianças a brincar ao faz-de-conta no exterior?”

A Educadora 1 refere, “sim, é um dos momentos importantes, porque elas estão à vontade, estão a fazer o que gostam e é uma forma do adulto às vezes ter uma perspetiva diferente daquela criança, que se comporta às vezes de forma mais tímida no grupo ou na sala.” A Educadora 2, “sim muitas vezes, agora constantemente sou confrontada como uma brincadeira que já não via há muito tempo, que é a guerra”, já a Educadora 3 “sim”.

As brincadeiras livres revelam muito das brincadeiras preferidas das crianças, uma vez que quando as crianças escolhem para onde querem ir brincar, estão ao mesmo tempo a revelar quais são as brincadeiras preferidas na sala de atividades.

Há pergunta “Quais são as temáticas mais vividas pelas crianças no faz-de-conta no espaço exterior?” A Educadora 1 “lá está, penso que há uma divisão muito grande entre o setor feminino e o setor masculino, as raparigas é os filhos, fazer comida da cozinha, princesas mesmo no espaço exterior. Os rapazes é mais futebol, super-heróis, embora já existam casos que as raparigas vão jogar futebol e vice-versa.”

A Educadora 2 refere “no espaço exterior vejo-os muito a fazer cozinheiros, pauzinhos a fazer desenhos no chão, brincam muito aos polícias e aos ladrões, mais os meninos, um conjunto de meninas gosta de subir às árvores e outras é mais princesas”. Já a Educadora 3, “atividades físicas (exploração autónoma de equipamentos: jogos), cozinha de lama, procura de insetos e outros pequenos bichos.”

As respostas que obtivemos, com estas entrevistas, refletem-se na fundamentação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa (...) menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e Investimento pessoal” (Ministério da Educação, 2016, p. 18). Cabe, então, ao educador de Infância proporcionar diversos momentos de brincadeira e relacioná-los com as diversas áreas de conteúdo para que de uma forma eficaz proporcionem diferentes aprendizagens às crianças. Assim, com esta Interação entre o brincar e os conteúdos de aprendizagem torna-se possível acompanhar o desenvolvimento global da criança.

Conclusão

Esta investigação consciencializou-me para no futuro não efetivar uma ação pedagógica focada na minha intencionalidade em detrimento dos interesses das crianças, nomeadamente o brincar. O brincar é uma característica específica em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e é considerado uma ferramenta fundamental no desenvolvimento de aprendizagens. Mas para que contribua efetivamente para aprendizagens significativas cabe ao educador ter um olhar atento sobre a criança percebendo quando e como deve interagir no brincar, sem que quebre o seu desenrolar de um modo natural, levando a criança a zona de desenvolvimento potencial, bem como encorajar e apoiar as ações das crianças.

Apesar disso é crucial que se criem contextos enriquecidos, dotados de materiais que a criança possa manipular, e que seja dado tempo à criança para o fazer. Através da aprendizagem pela ação, em interação com o meio que a envolve, a criança terá oportunidade de criar os seus próprios conceitos, significados e representações.

Este processo permitiu-me, ainda, perceber na prática as vantagens de observar o grupo antes de se planearem intervenções. Durante as práticas de ensino supervisionadas não havia tempo para observar o grupo: eram indicados temas e tínhamos de planejar as sessões sem sabermos realmente quais eram os conhecimentos prévios das crianças sobre os conceitos em questão. Durante a investigação, pude experienciar que a observação e o registo são indispensáveis para se conhecer cada criança, podendo planejar a ação pedagógica de acordo com as suas dificuldades e potencialidades, tendo em vista o seu desenvolvimento pleno; para além do que permite “avaliar”, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas)”(Ministério da Educação, 2016, p.13).

Outro aspeto que retirei desta investigação foi o quanto é crucial ouvir as crianças enquanto sujeitos ativos do processo ensino aprendizagem. Se nós, enquanto educadores, soubermos valorizar a voz das crianças, ouvindo as suas perspetivas e necessidades, trilharemos um caminho que os levará a um maior sucesso quer a nível escolar, quer socialmente.

O contacto com o incerto e o imprevisível ao ar livre provoca encontros com desafios e problemas para as crianças enfrentarem e resolverem. Concordamos com Sandseter, Little, Ball, Eager, and Brussoni (2017) e Stephenson (2003) ao relacionarem os riscos com os desafios e alertarem para a prejudicial ausência destes no brincar. Como vimos nos episódios relatados, as crianças envolvem-se em atividades desafiantes, investindo tempo, esforço, com persistência e criatividade à procura de soluções para problemas que surjam. Encontramos, aqui, novamente, invocações a uma imagem de criança forte e robusta (Nilsen, 2008), capaz de gerir situações adversas e ultrapassar obstáculos.

Uma vez mais, a criança necessita de tempo livre para investir nestes desafios, realizando várias tentativas, falhando e voltando a tentar (Araújo & Monteiro, 2020; Bilton et al., 2017).

Brincar ao ar livre com outras crianças também faz emergir comportamentos relacionados com lutas e conflitos. Em situações de confronto, podem transparecer aspetos lúdicos ou de conflito efetivo. Nem sempre é fácil distinguir brincadeiras com lutas de lutas a sério, uma vez que as componentes lúdicas e conflituais se misturam e cruzam entre si.

No que concerne às atividades lúdicas da sala de atividades, o grupo de crianças nutre os mesmos gostos, sendo o cantinho da casinha e da mercearia – jogo simbólico- os mais preferidos. Esta sua preferência reflete um desenvolvimento cognitivo e emocional adequado à sua idade, o que mais tarde se irá repercutir na vida pessoal e social de cada criança. No que concerne às opiniões das educadoras acerca da importância do brincar, podemos referir que ambas consideram essencial a existência de momentos de brincadeiras. São esses momentos lúdicos que irão proporcionar às crianças expandir a sua criatividade; socializar-se; vivenciar experiências e desenvolver-se linguisticamente. É de realçar, que as educadoras, ao longo do dia, proporcionam diversos momentos de brincadeira, quer seja brincadeira livre ou orientada. O seu papel face às brincadeiras de crianças é impulsionador, interventivo, desafiante e por vezes mediador, tendo sempre como objetivo proporcionar momentos de aprendizagem ao grupo de crianças. Com a realização deste estudo, pretendemos realçar a importância do brincar para o desenvolvimento global da criança.

Reforçamos a máxima de que uma criança que brinca é uma criança feliz. Com o brincar a criança desenvolve-se a todos os níveis, pessoal, social, emocional e cognitivo.

De acordo com as várias pesquisas realizadas acerca deste tema, podemos concluir que cabe ao educador proporcionar momentos lúdicos que façam com que a criança experiencie e viva momentos que lhe permitam conhecer-se a si própria e ao mundo que a rodeia

Ser educador/professor mais que ensinar, isto é, fazer aprender algo a alguém, é reinventarmo-nos a cada dia para sermos melhores para o nosso próximo dia e para que consigamos que ele seja melhor também. É uma tarefa árdua que implica muito investimento da nossa parte, mas que vale a pena, por sabermos que estamos a contribuir para a formação de cidadãos, e que podemos fazer a diferença nesse sentido. O estudo e o estágio revelaram-me diferentes facetas deste grande empreendimento que é ensinar.

Ao longo de todo este percurso, foi muito importante o contributo de toda a comunidade educativa. Só assim conseguimos enriquecer a nível pessoal e profissional.

Não posso deixar de referir a minha preferência pela Educação Pré-Escolar: foi um desejo que cresceu comigo e com todas as experiências que tenho vivenciado, sinto mais certeza de ser o contexto em que trabalho nos meus limites de capacidade, desafiando-me. É um trabalho muito gratificante pois na medida que damos recebemos, recebemos amor, sorrisos, alegria, dando-nos um sentido especial à vida e fazendo-nos querer ser cada vez mais simples de coração, como as crianças.

Referências Bibliográficas

- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Barriga, G. (2010). Brincar é voar na imaginação. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 42
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Cardoso, G. (2012). *Nos bastidores das práticas: observar, documentar, planificar, e avaliar em educação de infância*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, n/pub. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras
- Christie, J. (2005). Literacia – Contextos lúdicos enriquecidos. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 140-150). Faculdade de Motricidade Humana.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Edições Almedina. Instituto Piaget.
- Couto, M. (2011). *O Recreio Escolar como o Promotor de Atividade Física: Um Estudo com Crianças do 1.º Ciclo*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Cury, A. (2011). *Mentes brilhantes, mentes treinadas*. Publicações Dom Quixote.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*, 1(4), 107-112.

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto Diário da República, n.º 201 – I Série – A.
Ministério da Educação.Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril Diário da República, n.º 201 – I Série – A.
Ministério da Educação.Lisboa.
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto Editora, 2003-2016.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*.
DGIDC.
- Educação, M. (2006). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Espadilha, S. (2017). *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer?*
-Um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância.
Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de
Educação. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.
- Ferland, F. (2004). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia - do berço à escola*
primária. Climepsi Editores
- Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi
Editores
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações*
sociais entre crianças num jardim-de-infância. Edições Afrontamento.
- Ferreira, D. (2010). O Direito a Brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-13.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freitas, M. (2016). O Papel das Equipas Pedagógicas na Gestão dos Tempos. Em T.
Sarmiento (Ed.), *Juntos...Pela Criança na Creche!* (1.ª ed., pp. 129- 148).
Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on
Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and*
Environments,14(2), 22-44.

- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Edições Salamandra
- Glover, A. (1999). The role of play in the development and learning. In E. Dau (Ed.), *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney, Australia: MacLennan Pretty.
- Johnson, J. E., Welteroth, S., & Corl, S. (1997). Jogo Sociodramático. Avaliação na Intervenção Precoce. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp.118-139). Faculdade de Motricidade Humana.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados –Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. Acedido a 28 de Outubro de 2022, em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260>
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras da educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7
- Kooij, R. (2003). O jogo da Criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp.140-159-139). Faculdade de Motricidade Humana.
- Ladeiro, A. (2016). *A interação professor-aluno e aluno-aluno em contexto escolar: Um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Estágio (Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Universidade de Aveiro, Aveiro. p. 181.
- Leite, C. M. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*.
- Levin, D. (2011). Beyond Remote-Controlled Teaching and Learning: The Special Challenges of Helping children Construct Knowledge Today. *Exchange*, 199, 59-62.
- Levin, D. (2012). Changing Times, Changing Play: Why Does It Matter?. *Exchange*, 58-62
- Lima, M. (1989). *A cidade e a criança*. Nobel Lopes.
- Lopes, V. G. (2006). *Linguagem do Corpo e Movimento*. FAEL
- Marchesi, Á. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. Em D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (Vol. 7, pp. 93-108). Porto Editora.
- Meira, A., Soares, E., Carvalho, M. & Marques, S., (2007). Brincar Revista Sonhar
- Mesquita, A. (2010). *Atividades Lúdicas das Crianças do 1.º CEB no Recreio Escolar e a sua Importância para a Atividade Física, Segundo o Género e o IMC*. Tese de Mestrado, Universidade do Porto.
- Ministério da Educação (2016). "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar". Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Monteiro, L. (2012). *A Medida na Educação Pré-escolar: um estudo centrado em experiências integradoras* (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Viana do Castelo. Obtido de: http://www.es.eipvc.pt/mestradopreescolar/Relatorio_Final_Liliana_Monteiro.pdf
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Artmed.

- Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N.(1989). *A Atividade Lúdica no Jardim de Infância*. Instituto Politécnico da Guarda -Gabinete de Antropologia do Jogo
- Neto, C. (n. d.). *O Jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 25 de setembro, de 2022, em: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência guia para educadores*, Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica
- Oliveira- Formosinho, J. (2007a). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In Oliveira- Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Eds.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp.13- 36). Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), 373 – 377.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança*. São Paulo
- Parten, M (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3), 136–147. doi:10.1037/h0074524. ISSN 0096-851X.
- Pellegrini, A., Smith, P. (1993). School recess: Implications for education and development. *Educational Research*, 63(1), (pp.51-67).
- Pramling, I., Klerfelt, A., &Williams Granel, P.(1995). It's fun at first, then it gets boring, and then you get used to it...Children meet the world of school; in Swedish.
- Pessanha, A. (2003) *Atividade Lúdica Associada literacia*. In Carlos Neto (Ed). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (pp.151-169). Edições FMH.

- Piaget, J. (1978). A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar editores comunicar. *Repensar a Diferença*, 3 (2), 315-333.
- Pires, J. & Pires, G. (1992). Atividade lúdica e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), 388-390.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar Contra a Maré: A Construção do Conhecimento e da Identidade Profissional na Formação Inicial. *Revista de Educação*, 11, 2, 145-163.
- Portugal, G. (1997). Perspetivas Futuras na Formação de Educadores de Infância. Em I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 75-90). Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 1, 85-105.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 12 (34), 94-103.
- Sá, A. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender*. Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto da Educação. Universidade do Minho. Minho.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão* (4.ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Serrano, J. (1996). *Envolvimento Social e Desenvolvimento da Criança: Estudo das Rotinas de Vida Diria das Crianças com Idades Compreendidas entre o 7 e os 10 anos nos Meios Rural e Urbano*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Silva, C. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Acedido a 16 de abril de 2022, em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde18092003175503/publico/TESEVIRTUAL.pdf>

- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. (p. 25-38). Porto Alegre: Artmed
- Terceiro, M. (2014). *O processo de melhoria do questionamento de um professor estagiário*. Relatório de Estágio do Mestrado Matemática. Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T., (2009) *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T., (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação – DGIDC
- V. P., & Pereira, B. O. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças do seis aos 12 anos. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo*, 20 (4), 271-280.
- Vygotsky, L.S. (1997). *A formação social da mente*. Martins Fontes
- Zabalza, M. (2003). Os dilemas práticos dos professores. *Revista Pátio*. Porto Alegre.

Anexos

Anexo 1: Registo da observação do envolvimento das crianças no brincar

DATA: 26/04/2022

NOME: **VA** IDADE: **4** SEXO: **F**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **12**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **4**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h08 -Criança joga um jogo de tabuleiro com a educadora. -Participa e está atenta.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h10 -Continua envolvida na mesma atividade.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h12 -Chega outra criança que se junta na mesa, e pergunta-lhe se pode jogar, a VA diz que sim. -A educadora afasta-se.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h14 -VA chora, não se sente confortável sem a educadora.		5 x	4	3	2	1	

Hora:09h16		5	4	3	2	1	
				x			

DATA: 26/04/2022

NOME: CAR IDADE:3 SEXO: F

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: 12

Nº DE ADULTOS PRESENTES: 4

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h18 -CAR joga um jogo de tabuleiro onde tem de fazer contagens. -Mostra se empenhada.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h20 -Continua envolvida na atividade. -Está empenhada e animada com atividade.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h22 -CAR levanta-se e arruma o jogo de tabuleiro. -Sentou-se noutra mesa e pediu a uma colega uma jogar outro jogo com ela.		5	4	3	2 x	1	
Hora: 09h24		5	4	3	2	1	

-Continuam envolvidas nas atividades.		x					
Hora:09h26 -CAR continua empenhada no jogo do tabuleiro com outra criança.		5 x	4	3	2	1	

DATA: 26/04/2022

NOME: **MAR** IDADE: **4** SEXO: **F**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **24**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **2**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 10h54 -As crianças estão no intervalo, no espaço interior do jardim. -MAR brinca com carros e bonecas com outras duas crianças.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 10h56 -MAR organiza legos de fazer a conseguir realizar uma construção.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 10h58 -MAR continua focada na mesma atividade, juntamente com as outras crianças.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 11h00		5	4	3	2	1	

-Finalmente conseguiu fazer uma construção de legos, com um carro.		x					
Hora:11h02 -Está divertida e empenhada na atividade.		5 x	4	3	2	1	

DATA: 27/04/2022

NOME: **D.S** IDADE: **4** SEXO: **M**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **11**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **4**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h09 -D.S. escolheu um jogo de mês, está a organizá-lo a pares junto com outro colega.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h11 -Crianças continuam a jogar.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h13 -Mantém-se concentrados no jogo.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h15 -Continuam a jogar.		5 x	4	3	2	1	

Hora: 09h15 -D.S fica irritado porque o colega não está jogar corretamente.		5	4	3	2 x	1	

DATA: 27/04/2022

NOME: **J** IDADE: **4** SEXO: **M**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **11**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **4**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h20 -J está com outra criança a jogar um jogo de mesa.		5	4 x	3	2	1	
Hora: 09h22 -Estão bastante concentrados.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h24 -J e o colega estão divertidos a jogar.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h24 -Continuam a jogar.		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h26		5	4	3	2	1	

-Começa a distrair-se um pouco com o barulho, e coloca-se a olhar para o seu redor, para ver o que os colegas estão a fazer.				x			
--	--	--	--	---	--	--	--

DATA: 02/05/2022

NOME: **M.C** IDADE: **6** SEXO: **F**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **10**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **4**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h05 -M.C. está a jogar um jogo em grupo com outras duas crianças; -Nível elevado de concentração;		5	4	3	2	1	
		x					
Hora: 09h08 -Criança continua a liderar o jogo, mantendo o nível de concentração.		5	4	3	2	1	
		x					
Hora: 09h10 -M.C. continua envolvida na atividade;		5	4	3	2	1	
		x					
Hora: 09h12		5	4	3	2	1	

-Criança continua concentrada na atividade, mantendo-se sempre com energia;		x					
Hora: 09h14 -Criança continua a jogar o jogo;		5 x	4	3	2	1	

DATA: 02/05/2022

NOME: L IDADE: 3 SEXO: F

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: 14

Nº DE ADULTOS PRESENTES: 4

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h15 -Criança estava a jogar um jogo, terminou-o e arrumou-o; -Está a vaguear pela sala a tentar encontrar o que fazer;		5	4	3	2	1	
					x		
Hora: 09h17 -L. foi para a área da biblioteca onde estão os cartazes da cidade de Viseu, esteve um pouco a observá-los, senta-se no sofá;		5	4	3	2	1	
				x			
Hora: 09h19 -L. sentou-se na biblioteca com outra criança, estão a desenhar, esta está a contar até 10;		5	4	3	2	1	
			x				

Hora: 09h21 -L. diz a uma menina que não pode estar ali, mas acaba por deixá-la estar; -Continuou o que estava a fazer;		5	4	3	2	1	
				x			
Hora: 09h24 -Criança está a desenhar;		5	4	3	2	1	
			x				

DATA: 02/05/2022

NOME: **GU.** IDADE: **5** SEXO: **M**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **15**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **2**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h23 -Criança está a brincar com bonecas com outras duas crianças do sexo masculino, mais novas (brincavam em conjunto).		5	4	3	2	1	
		x					
Hora: 09h25 -GU. Continua a brincar de forma criativa, movendo os bonecos;		5	4	3	2	1	
		x					
Hora: 09h27 -Criança continua a brincar sempre concentrado no que está a fazer;		5	4	3	2	1	
		x					

Hora: 09h29 -GU. Continua envolvido na atividade, por vezes fica irritado quando não consegue fazer o que quer;		5	4 x	3	2	1	
Hora: 09h31 -Criança continua em atividade contínua;		5	4 x	3	2	1	

DATA: 10/05/2022

NOME: **D.E** IDADE: **5** SEXO: **M**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **15**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **3**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h10 -Criança joga no tabuleiro de lousa com outra criança; -Estão concentrados;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h12 -D.E. fica a jogar sozinha no quadro de lousa, nesta altura dispersa pela mesa, perguntando quem quer jogar com ele;		5	4 x	3	2	1	
Hora: 09h14 -Criança observa o que os colegas estão a fazer, nível de envolvimento inexistente;		5	4	3 x	2	1	

Hora: 09h16 -D.E. encontra um colega que quer brincar com ele, neste momento está concentrado no jogo;		5	4 x	3	2	1	
Hora: 09h18 -Voltou a ficar a jogar sozinho, não consegue estar concentrado na atividade;		5	4	3	2 x	1	

DATA: 10/05/2022

NOME: **DU.** IDADE: **5** SEXO: **M**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **21**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **3**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h25 -Criança estava a desenhar no quadro de lousa e está concentrada e empenhada no que está a fazer;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h27 -DU. Continua a desenhar no quadro de lousa, mas vai conversando com outro colega;		5	4 x	3	2	1	

Hora: 09h29 -Criança continua a brincar no quadro;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h31 -DU. Criança continua a desenhar e a conversar com o colega sobre jogos de computador;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h33 -Criança continua empenhada a desenhar;		5 x	4	3	2	1	

DATA: 26/05/2022

NOME: **DU** IDADE: **5** SEXO: **M**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **7**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **4**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h00 -Criança está a brincar numa mesa, construindo com legos e animais um jardim zoológico, está a divertir-se com a atividade;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h02 -DU. Continua a brincar, entretanto os colegas quiseram brincar com ele, estão envolvidos na atividade;		5 x	4	3	2	1	

Hora: 09h04 -Criança continua a brincar no Zoo que construiu, continua envolvida na atividade, concentrada e em silêncio;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h06 -DU. Levanta-se para mostrar aos colegas o que construiu, parece estar orgulhoso do que fez;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h08 -Criança continua envolvida na atividade;		5 x	4	3	2	1	

DATA: 26/05/2022

NOME: **DI** IDADE: **5** SEXO: **M**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **13**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **2**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h13 -Criança está a brincar com legos e carros, construiu com plástico azul o mar, está com outro colega a brincar;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h15 -DI. Continua a brincar com outra criança;		5 x	4	3	2	1	

Hora: 09h17 -Criança está num nível de envolvimento alto, continuando a brincar;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h19 -DI. Foi buscar mais brinquedos;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h21 -Criança continua envolvida na atividade;		5 x	4	3	2	1	

DATA: 26/05/2022

NOME: **MAR.** IDADE: **5** SEXO: **F**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **24**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **3**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 12h52 -Criança está sentada numa cadeira no espaço exterior a observar as outras crianças;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 12h54 -Entretanto MAR. continua sentada, vem outra criança ter com ela, porque quer brincar, mas disse que não;		5	4	3 x	2	1	
Hora: 12h56		5	4	3	2	1	

-Criança continua sentada na cadeira a brincar com outra criança;		x					
Hora: 12h58 -MAR. continua a brincar com outra criança e vão aparecendo mais;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 13h00 -Criança continua a brincar;		5 x	4	3	2	1	

DATA: 02/06/2022

NOME: **V.P** IDADE: **5** SEXO: **M**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **8**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **3**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h00 -Criança está a brincar a desenhar no quadro de lousa, até ao momento está concentrada a desenhar;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h02 -V.P. continua a desenhar;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h04 -Criança continua sentada na mesa a desenhar;		5 x	4	3	2	1	

Hora: 09h06 -V.P. continua a desenhar, não se distrai com ninguém;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h08 -Criança continua envolvida na atividade;		5 x	4	3	2	1	

DATA: 02/06/2022

NOME: **M.J.** IDADE: **5** SEXO: **F**

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: **13**

Nº DE ADULTOS PRESENTES: **3**

Descrição de 2 minutos cada:	Nível de Envolvimento						Obs:
Hora: 09h18 -Criança está a desenhar no quadro de lousa preto, está empenhada a jogar e não se distrai com ninguém;		5 x	4	3	2	1	
Hora: 09h20 -M.J. continua a jogar, mas distraiu-se com o colega;		5	4 x	3	2	1	
Hora: 09h22 -Uma outra criança pede-lhe para o jogar o jogo com ela, esta aceitou e arrumou o quadro;		5	4	3	2 x	1	

Hora: 09h24 -Criança continua a jogar com a colega;		5	4 x	3	2	1	
Hora: 09h26 -Criança está no nível de envolvimento máximo;		5 x	4	3	2	1	

Anexo 2: Registo das áreas de interesse escolhidas pelas crianças e a sua frequência-
espaço exterior

Tabela 9- 26 de abril de 2022

Atividade livre 26-04-2022

Área/Hora:	15h15	15h20	15h30	15h35	15h40	15h45
Casinha						
Biblioteca	HA →	→	→	→	→	→
Garagem	HA →	HA →	→	→	→	→
Maquete	→	→	→	→	→	→
Ciências	→	→	→	→	→	→
Cantinho da Maquilhagem /Manicure	→	→	→	→	→	→
Jogos de Mesa	→	→	→	→	→	→

Tabela 10- 02 de maio de 2022

02-05-2022

Área de interesse escolhida pelas crianças e a sua frequência ESPAÇO-EXTERIOR

Data: Tabela 1							
Objetivo: Verificar a área de interesse escolhida pelas crianças e a sua frequência na(s) mesma(s)							
Grupo: 25 crianças							
Observadora: Daniela Costa							
Tempo de Observação: 35 minutos							
Área/Hora:	11h05	11h10	11h15	11h20	11h25	11h30	11h35
Casinha	→	→	→	→	→	→	→
Parque	→	→	→	→	→	→	→
Futebol	→	→	→	→	→	→	→
Triciclos	→	→	→	→	→	→	→
Bonecas/ Jogos Diversos	→	→	→	→	→	→	→

Tabela 11- 04 de maio de 2022

04-05-2022

Data:
Tabela 1

Objetivo: Verificar a área de interesse escolhida pelas crianças e a sua frequência na(s) mesma(s)

Grupo: 25 crianças

Observadora: Daniela Costa

Tempo de Observação: 35 minutos

Área/Hora:	11h05	11h10	11h15	11h20	11h25	11h30	11h35
Casinha	SA → DE → MA → LE →	DE →	CA →	VA →	GU → DI → VI →		2
Parque	LE → MA → CA →	VA →	LE → SU → MA →				2
Futebol							2
Triciclos	MA → CL → SU → CA →		DI → DE →	CL →			2
Bonecas/ Jogos Diversos	DI → GU → DE →		BA →				2

CASTELO

RA →

CL →

MA →

DE →

DI →

MA →

SA →

UP →

US →

GU →

Tabela 12- 09 de maio de 2022

09-05-2022

Área de interesse escolhida pelas crianças e a sua frequência ESPAÇO EXTERIOR

Data: 09-05-2022
Tabela 1

Objetivo: Verificar a área de interesse escolhida pelas crianças e a sua frequência na(s) mesma(s)

Grupo: 25 crianças

Observadora: Daniela Costa

Tempo de Observação: 35 minutos

Área/Hora:	11h05	11h10	11h15	11h20	11h25	11h30	11h35
Casinha	→ → →	→	→	→	2	—	—
Parque	→ → → →	→	→	→	2	—	—
CASTELO	→ → →	→	→	→	2	—	—
Triciclos	→ → →	→	→	→	2	—	—
Bonecas/ Jogos Diversos	→ → →	→	→	→	2	—	—

Tabela 13- 26 de maio de 2022

[illegible]

Anexo 3: Guião da entrevista

Guião de entrevista

Tema: Visão dos Educadores sobre o Faz-de-conta e o Brincar no espaço exterior

Considerações prévias

Com a realização destas entrevistas pretende-se perceber o que pensam os educadores envolvidos no estudo em relação “ao brincar e ao faz-de-conta”, e também conhecer, em particular, as temáticas e atividades desenvolvidas em termos do brincar no espaço exterior.

Para isso, elaborou-se um guião, cuja natureza permite flexibilidade para formular as questões em função das respostas das entrevistadas às anteriores.

Optou-se por iniciar a entrevista agradecendo a disponibilidade de cada uma das entrevistadas, salientando que as informações serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo e informar o entrevistado sobre o objetivo da investigação que estamos a desenvolver com questões o mais abertas possível por forma a serem os participantes a escolher as dimensões da questão a responder.

Objetivos:

O guião encontra-se estruturado nos blocos seguintes:

Blocos	Objetivos	Questões/assunto
- Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade.	- Assegurar a confidencialidade das informações obtidas;	A presente entrevista foi solicitada no âmbito do Relatório Final de Estágio, intitulado "Intervenção e investigação em educação pré-escolar e 1ºCEB: o Faz-de-conta e o Brincar", incluído no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Como futura profissional docente, a sua opinião e testemunho sobre as experiências vividas no brincar ao longo dos anos de ensino é de extrema importância para esta investigação. A presente entrevista será de carácter confidencial. Serão feitas <u>um conjunto</u> de perguntas, as que partilhei consigo por email e vou gravar esta entrevista, com o seu consentimento. Quanto à sua identidade, esta será mantida anónima, pelo que me irei referir a si utilizando a codificação (e.g., T). Antes de publicar estes dados, irei enviar-lhe, primeiro, a transcrição da entrevista, para que possa ter a oportunidade de a ler e validar e segundo, quando estiverem analisados, sistematizados no que diz respeito à revisão literatura. Antes de começarmos,

		gostaria de saber se tenho permissão para gravar a entrevista? E pergunto-lhe se tem alguma pergunta que gostaria de ver esclarecida.
-Identificação dos entrevistados	-Caracterizar os entrevistados	-Para iniciar esta conversa, gostaria de saber um pouco sobre si, enquanto docente: Quais são as suas habilitações literárias? - Qual o seu tempo de serviço? Há quantos anos é educadora? - Como se descreve enquanto educadora? E o que mais valoriza na sua prática?
Bloco 1 Brincar	-Conhecer as práticas do brincar; -Conhecer os benefícios que oferece o brincar;	1-Gostaria de saber a sua opinião sobre a importância do brincar na Educação Pré-Escolar? Qual o papel do brincar no desenvolvimento da criança? 2- Existem vários tipos de brincar no que se refere ao faz de conta. Que dá o "faz de conta" à sua prática no desenvolvimento dos potenciais de cada criança?

Bloco 2 Organização do ambiente educativo para o brincar	- Caracterizar a perspectiva das entrevistadas sobre a forma de organizar o AE para apoiar o brincar;	- Na sua perspectiva, qual o papel do adulto no brincar na educação pré-escolar? - <u>como</u> é que a organização do espaço pode apoiar o brincar das crianças? - <u>há</u> alguns recursos que considere essenciais para o brincar? E especificamente para o faz de conta? - <u>como</u> é que a organização do tempo pode apoiar o brincar das crianças? - <u>como</u> é que a organização do grupo pode apoiar o brincar das crianças? - <u>acha</u> que para apoiar o faz de conta há algum aspeto diferente dos outros tipos de brincar? Qual a especificidade do faz de conta?
--	--	---

Bloco 3 Faz-de-conta e espaço exterior	-Conhecer os benefícios do faz-de-conta faz-de-conta; -Entender a importância do faz-de-conta;	- <u>considera</u> importante que as crianças brinquem no espaço exterior? - <u>como</u> organiza o espaço e os materiais no exterior para apoiar o brincar? -Os materiais que disponibiliza no espaço exterior são diferentes do espaço interior? - <u>observa</u> as crianças a brincar ao faz de conta no exterior? -Quais são as temáticas mais vividas pelas crianças no "faz de conta" no espaço exterior? 5-O espaço exterior proporciona um faz-de-conta distinto do espaço interior? 8-Qual o papel do adulto no espaço exterior? Quando e de que maneira ele deve participar da brincadeira? 9-Há algo que eu não tenha perguntado e que gostaria de abordar?
--	--	---

-Muito obrigada pelo seu tempo. Certamente, que o meu estudo sai mais enriquecido pelas suas partilhas. Espero que este momento tenha sido relevante também para si. Após a transcrição, irei colecionar os dados recolhidos com todas as entrevistas e

analisá-los, para poder fazer uma leitura, em profundidade, dos significados atribuídos à prática do brincar e do “faz de conta” na Educação Pré-Escolar. Atempadamente, irei devolver-lhe a transcrição e, também, os resultados obtidos.

Anexo 3.1-Transcrição das entrevistas realizadas às Educadoras

Educadora 1

-Para iniciar esta conversa, gostaria de saber um pouco sobre si, enquanto docente: Qual o seu tempo de serviço? Há quantos anos é educadora?

42 anos de serviço.

-Fez mais algum tipo de formação?

Sim, todos os anos temos formação, fiz formação em muitas áreas, por acaso eu lembro de ir várias vezes à Gulbeikien, não era todos os dias, mas alguns colóquios sobre o brincar, porque era do instituto de apoio à criança.

- Como se descreve enquanto educadora?

Tento que as minhas crianças sejam felizes, que consigam aprender, dar-lhes todos os recursos para que eles consigam fazer aprendizagens. Já tive muitas etapas durante estes 42 anos, vamos sempre tentando ser melhores, ser melhor educadora, não sei se consegui, mas pelo menos tento.

-E o que mais valoriza na sua prática?

Realmente é poder dar às crianças a possibilidade de escolha, de serem eles a orientarem o currículo deles, mas claro como não temos um currículo, mais de encontro às necessidades deles. É mais isso.

1-Gostaria de saber a sua opinião sobre a importância do brincar na Educação Pré-Escolar? Qual o papel do brincar no desenvolvimento da criança?

O brincar é um processo que consegue abranger todas as áreas de desenvolvimento, ou seja através do brincar a criança socializa, a criança desenvolve-se em termos cognitivos, afetivos, em termos da linguagem, portanto, brincar para além de ser um sinónimo de satisfação, de alegria, de liberdade, de poderem escolher o que querem brincar, com quem querem brincar, onde querem brincar, é também um fator de

desenvolvimento em todas as áreas, portanto, é a coisa mais importante de que se pode proporcionar à criança, porque é um desenvolvimento global, enquanto nas atividades dirigidas, geralmente⁹ é mais em termos de uma área (da matemática) enquanto no brincar, eles conseguem fazer a articulação das áreas todas.

2- O brincar por brincar deve ser estimulado?

Sim, porque, a brincar só pelo prazer do brincar, também não deixa de ser motivo de aprendizagem, de socialização e de desenvolvimento. Portanto, não é nunca gastar tempo, porque eles estão a fazer escolhas, o que gostam e o que querem.

3- Por exemplo, existem vários tipos de brincar no que se refere ao faz de conta. O que dá o “faz de conta” à sua prática no desenvolvimento dos potenciais de cada criança?

- Na sua perspetiva, qual o papel do adulto no brincar na educação pré-escolar?

Muitas educadoras têm a noção que o faz-de-conta só é realizável em determinados exercícios, ou com fantoches, ou dramatizar uma história, mas não, o faz-de-conta acaba por ser extensível a todas as brincadeiras das crianças, temos cantinhos e materiais que proporcionam mais o desenvolvimento do faz-de-conta, mas materiais antigos, as crianças fazem-nos espontaneamente, de criar de inventar de substituir objetos.

É a regra, do nem sempre nem nunca, o adulto pode se a criança assim o permitir e se vier que é enriquecedor ele entrar na brincadeira para estimular mais, isso sim, agora ser sempre as brincadeiras direcionadas, muito orientadas pelo adulto não, sempre. Temos de deixar que sejam eles os mentores das brincadeiras e quando eles precisam, assim sim, estas veem ter connosco “olha onde é que é o McDonalds?” no triciclo “é sempre em frente”, esse género de coisas que nós intervimos.

4- Como é que a organização do espaço pode apoiar o brincar das crianças?

Não serem espaços estanques, permitir que eles, na brincadeira, no caso do faz-de-conta em todo o lado, não é só nas casinhas das bonecas, na garagem que o podem fazer, porque também pegam nas coisas e vão fazer piqueniques para o meio da sala, isso tem de ser permitido de maneira que não seja estanque, o espaço de faz-de-conta deve ser alargado.

-Há alguns recursos que considere essenciais para o brincar? E especificamente para o faz de conta?

Não, porque como eu disse anteriormente, eles são capazes de pegar num bocado de madeira e ser um telemóvel, portanto eles conseguem substituir os objetos por coisas que precisam no momento. Então não é assim tão específico ter materiais.

- Como é que a organização do tempo pode apoiar o brincar das crianças?

Não limitando, porque às vezes nós educadores temos muita tendência em ter a planificação e termos planificado atividades e termos espaço para o brincar, mas às vezes não temos a sensibilidade de que estão tão envolvidos, que é quase um crime pedagógico, “dizer vamos arrumar que agora vamos fazer isto”, porque às vezes à grupos muito envolvidos na brincadeira, que querem continuar e ficam muito frustrados por ter que mudar o que estão a fazer.

- Como é que a organização do grupo pode apoiar o brincar das crianças?

Nós temos a felicidade de ter grupos heterogéneos e grupos heterogéneos em termos do brincar e do faz de conta é muito bom, porque realmente as crianças (os mais pequenos) vão ser envolvidos no grupo dos mais velhos e vão realmente arranjando e vendo as interações e vão evoluindo em termos do brincar, vendo, imitando e fazendo a resposta aos mais velhos.

- Acha que para apoiar o faz de conta há algum aspeto diferente dos outros tipos de brincar? Qual a especificidade do faz de conta?

Não, porque eles quando estão a brincar, eles praticamente estão sempre na área do faz de conta. Mesmo quando estão a fazer construções, não se limitam a fazê-las com legos, eles estão a idealizar o que é que será aquilo, portanto acaba por o faz-de-conta estar envolvido em quase todas, se não em todas as brincadeiras.

- Considera importante que as crianças brinquem no espaço exterior?

Sim, o espaço exterior desde que o haja, é crucial, porque é uma forma de exploração totalmente diferente do espaço interior.

- Como organiza o espaço e os materiais no exterior para apoiar o brincar?

Em termos do espaço, nós aqui temos dois espaços diferentes, um com estruturas, que eles podem trepar, escorregas e casinhas que podem fazer num determinado tipo de brincar e depois temos um espaço mais livre, sem nada, onde eles podem recriar mais por si as brincadeiras que fazem. E então alternamos esses dois espaços para eles poderem ter esses dois contextos.

-Os materiais que disponibiliza no espaço exterior são diferentes do espaço interior?

São diferentes, embora eles possam levar algum material do espaço interior, carrinhos, bonecas, coisas da casa podem levar para o espaço exterior, mas geralmente são materiais que propiciem jogos mais coletivos, que dê para fazer em espaços maiores.

5-Observa as crianças a brincar ao faz de conta no exterior?

Sim, é um dos momentos importantes, porque eles estão à vontade, estão a fazer o que gostam e é uma forma do adulto às vezes conseguir ter uma perspetiva diferente daquela criança, que se comporta, às vezes de forma mais tímida no grupo ou na sala.

6- Quais são as temáticas mais vividas pelas crianças no “faz de conta” no espaço exterior?

Lá está, penso que há uma divisão grande entre o setor feminino e o setor masculino, as raparigas é os filhos, fazer as comidas da cozinha, mesmo no espaço exterior. Os rapazes é mais em termos de futebol, super-heróis, elas é mais as princesas, embora já tenhamos casos que as raparigas vão jogar futebol e vice-versa.

7-O espaço exterior proporciona um faz-de-conta distinto do espaço interior?

Sim porque eles não têm acesso aqueles objetos específicos, então recorrem a outros objetos que dá aso a outras brincadeiras.

8-Qual o papel do adulto no espaço exterior? Na sua opinião, quando e de que maneira ele deve participar da brincadeira?

É o envolver-se em termos Q.B., só se for solicitado pelas crianças, se eu vir que realmente as brincadeiras são sempre as mesmas e não há grande renovação, às vezes basta desenhar algo no chão, para que a brincadeira evolua e comecem a ter novas ideias para brincar, mas deve ser só o envolvimento que as crianças permitem.

9-Há algo que eu não tenha perguntado e que gostaria de abordar?

Não me ocorre, foram todos os aspetos focados.

Educadora 2

-Para iniciar esta conversa, gostaria de saber um pouco sobre si, enquanto docente: Qual o seu tempo de serviço? Há quantos anos é educadora?

Sou educadora desde 1990, trabalho há 33 anos.

-Fez mais algum tipo de formação?

Sim, inicialmente foi bacharelado, posteriormente tirei a licenciatura e mestrado.

- Como se descreve enquanto educadora?

Alegre e bem-disposta. O que eu quero mesmo é ter um conjunto de crianças felizes dentro da sala, que queiram sempre vir para a escola. Sou uma pessoa descontraindo e paciente.

E o que mais valoriza na sua prática?

Valorizo a criança enquanto pessoa, enquanto ser, valorizo muito o que elas me dizem e por isso observo muito. Valorizo a escuta da criança, para que ela seja respeitada.

1-Gostaria de saber a sua opinião sobre a importância do brincar na Educação Pré-Escolar? Qual o papel do brincar no desenvolvimento da criança?

Alguém escreveu um dia, que o trabalho da criança, é um cliché, mas é através do brincar que existe a socialização, é através do faz-de-conta que ela faz coisas que pode vir a fazer no dia a dia, autorregula-se a si, autorregulam-se em grupo, é através da brincadeira que os conflitos acontecem para depois os resolverem a seguir. Entre a reestruturação do pensamento é a traves do brincar que elas aprendem. No jardim de infância tudo o que se faz é através da brincadeira ou deveria ser.

2-O brincar por brincar deve ser estimulado?

Sim, claro que sim.

3- Por exemplo, existem vários tipos de brincar no que se refere ao faz de conta. O que dá o “faz de conta” à sua prática no desenvolvimento dos potenciais de cada criança?

- Na sua perspectiva, qual o papel do adulto no brincar na educação pré-escolar?

A brincadeira no faz-de-conta eu consigo observar cenas do dia-a-dia deles noutros contextos até em casa e a partir daí podemos observar muitas coisas boas ou menos boas, felizmente as coisas que tenho observado são boas, mas às vezes se observam coisas desagradáveis, como já disse é através do faz-de-conta que eles socializam e que conseguem de alguma forma imitar coisas que observam e experimentam enquanto crianças, como cuidar de um bebé, fazer a comida, estar numa oficina a arranjar carros, tudo isso é importante para a formação da criança.

Há duas situações, há a situação do adulto enquanto observador, para ver o que se está a passar, mas o adulto que intervém nas brincadeiras às vezes sem eu lá me meter sou convidada a meter-me. Há muitas vezes que estou a fazer outras coisas e eles estão

a brincar ao faz de conta e sou convidada para um piquenique, ou para um almoço. Acabo por ir com eles para a casinha das bonecas e fico lá com eles.

4- Como é que a organização do espaço pode apoiar o brincar das crianças?

A organização do espaço é muito importante para o brincar das crianças, a organização do espaço e a liberdade que eu lhes dou para transferirem as coisas de um espaço para o outro. Às vezes mudo o espaço consoante as necessidades das crianças.

- Há alguns recursos que considere essenciais para o brincar? E especificamente para o faz de conta?

Todos os recursos são válidos e toda a tralha é válida, o faz-de-conta não tem de ser com materiais específicos eles inventam brincadeiras. Partes de troncos, carritos velhos de linhas, tudo serve para brincar ao faz-de-conta, eles dão significado às coisas conforme pretendem. Eu acho que os adultos são mais exigentes que as crianças deste aspeto.

- Como é que a organização do tempo pode apoiar o brincar das crianças?

Se a organização do tempo for demasiado rígida podem perder-se grandes brincadeiras. Se a brincadeira estiver a acontecer não se deve parar abruptamente e eu acho que isso não deve acontecer e por isso o tempo influencia muito a brincadeira.

- Como é que a organização do grupo pode apoiar o brincar das crianças?

Eles brincam todos juntos, na rua eles brincam como querem, na sala, quando há muita chuva e as crianças ficam muito agitadas as vezes é preciso combinar com eles um número de utilizadores para cada área, mas eu não levo isso muito peito, pois se o fizer não estou a dar a oportunidade as crianças. Habitualmente só podem estar 4 pessoas na casinha, mas se eu não der a oportunidade de estarem cinco ou seis não lhes dou oportunidade de resolver os conflitos. Por isso eu dou muitas vezes hipótese, é preciso é que se entendam.

- Acha que para apoiar o faz de conta há algum aspeto diferente dos outros tipos de brincar? Qual a especificidade do faz de conta?

Eles naturalmente brincam ao faz-de-conta, eles não precisam que eu lhes diga nada. São crianças, é preciso deixá-los brincar, porque se não lhes dermos oportunidade eles não vão aprender a brincar ao faz-de-conta.

- Considera importante que as crianças brinquem no espaço exterior?

Muito importante e dou muita importância ao espaço exterior.

- Como organiza o espaço e os materiais no exterior para apoiar o brincar?

Às vezes dentro da sala é mais fácil, mas há momentos para tudo e conseguimos ter espaço para tudo. No espaço onde estou há uma cozinha feita de madeira onde deixo as crianças brincar com água e com terra, são chamadas as cozinhas de lama.

-Os materiais que disponibiliza no espaço exterior são diferentes do espaço interior?

Às vezes deixo as crianças levar coisas da sala para fora, responsabilizando-as de que não as podem perder.

5-Observe as crianças a brincar ao faz de conta no exterior?

Sim, muitas vezes, agora constantemente confrontada com uma brincadeira que já não via há muito tempo, que é brincar à guerra.

6- Quais são as temáticas mais vividas pelas crianças no “faz de conta” no espaço exterior?

No espaço exterior, vejo-os muito a fazer cozinheiros, pauzinhos e fazer desenhos no chão, brincam muito aos polícias e aos ladrões principalmente os meninos, um conjunto de meninas que gostam de subir às árvores outras é mais princesas.

7-O espaço exterior proporciona um faz-de-conta distinto do espaço interior?

Sim e não, há coisas que são iguais, mas há coisas que dentro da sala de aula não se podem fazer como por exemplo brincar aos polícias e aos ladrões.

8-Qual o papel do adulto no espaço exterior? Na sua opinião, quando e de que maneira ele deve participar da brincadeira?

Tal como dentro da sala o adulto participa de duas maneiras ou de observador para ver o que está a acontecer, mas muitas vezes de incentivador de algumas brincadeiras, nomeadamente a nível motor para que eles se consigam superar a si próprios. Mas também sou convidada para participar em algumas brincadeiras

9-Há algo que eu não tenha perguntado e que gostaria de abordar?

Não, acho que cada vez mais devemos usar o espaço exterior e lutar para que as crianças tenham um espaço exterior de qualidade.

Educadora 3

-Para iniciar esta conversa, gostaria de saber um pouco sobre si, enquanto docente:

- Qual o seu tempo de serviço? Há quantos anos é educadora?

Sou educadora há aproximadamente 30 anos.

-Fez mais algum tipo de formação?

Sim. Anualmente faço formação nas diferentes áreas que sustentam as OCEPE.

- Como se descreve enquanto educadora?

Considero-me proativa e interessada em conhecer/contactar o que de diferente se vai fazendo em prol da Educação Pré-Escolar, numa relação, mais ou menos direta com as solicitações da sociedade, quer sejam ao nível pedagógico, quer seja ao nível social/familiar. Perspetivo a minha ação docente como “mais um agente educativo” na evolução da criança, para além da sua base – a família – e do meio socio cultural em que está inserida.

-E o que mais valoriza na sua prática?

O bem-estar e envolvimento das crianças (a partir daqui todas as restantes áreas fluem naturalmente ao ritmo de cada criança).

1-Gostaria de saber a sua opinião sobre a importância do brincar na Educação Pré-Escolar? Qual o papel do brincar no desenvolvimento da criança?

O Brincar é inerente ao Ser Criança. A criança que não brinca, não explora, não interage, quer seja com o objeto/brinquedo, quer seja com o outro, criança, ou adulto, não está bem. Ou algo está a interferir negativamente com as suas emoções, ou o seu desenvolvimento global é condicionado por algum tipo de deficiência.

2- O brincar por brincar deve ser estimulado?

Brincar é sempre bom. A espontaneidade com que uma criança brinca, já lhe está a proporcionar algo ao nível do seu desenvolvimento. O querer agir, implicando um objeto, um par, ou adulto, já revela iniciativa, vontade, intenção e naturalmente a criança está a desafiar-se. Desafia-se a comunicar, estimulando desta forma a comunicação; desafia-se a aceitar a vontade do outro, “obrigando-se” a autorregular emoções; desafia-se quando sozinha inventa uma ação no espaço e no tempo, proporcionando-se a si mesma um tempo de diversão, de bem-estar...

3- Por exemplo, existem vários tipos de brincar no que se refere ao faz de conta. O que dá o “faz de conta” à sua prática no desenvolvimento dos potenciais de cada criança?

O “faz de conta” dá a oportunidade de representar o que a criança observa, pondo-se no “lugar de”. Ao fazer o faz de conta, a criança exprime a sua interpretação, o que viu, como viu/interpretou; emite vontades; confronta atitudes; aceita papéis e estatutos; expõe-se, desinibe-se e aumenta autoestima.

Na representação do faz-de-conta, a criança envolve-se no seu todo – a linguagem oral, a expressão corporal, o conhecimento do mundo..., enfim, a criança revela-se, mostra e estimula os seus esquemas mentais.

se a aceitar a vontade do outro, “obrigando-se” a autorregular emoções; desafia-se quando sozinha inventa uma ação no espaço e no tempo, proporcionando-se a si mesma um tempo de diversão, de bem-estar...

4- Por exemplo, existem vários tipos de brincar no que se refere ao faz de conta. O que dá o “faz de conta” à sua prática no desenvolvimento dos potenciais de cada criança?

O “faz de conta” dá a oportunidade de representar o que a criança observa, pondo-se no “lugar de”. Ao fazer o faz de conta, a criança exprime a sua interpretação, o que viu, como viu/interpretou; emite vontades; confronta atitudes; aceita papéis e estatutos; expõe-se, desinibe-se e aumenta autoestima.

Na representação do faz-de-conta, a criança envolve-se no seu todo – a linguagem oral, a expressão corporal, o conhecimento do mundo..., enfim, a criança revela-se, mostra e estimula os seus esquemas mentais.

5- Na sua perspetiva, qual o papel do adulto no brincar na educação pré-escolar?

É fundamental, na medida em que o adulto valoriza e estimula um brincar pedagogicamente intencional. O adulto concebe o desenvolvimento da criança de forma holística. Organiza o espaço, prepara materiais, planeia, coopera, articula e constrói junto com a criança (não esquecendo o seu papel de “mentor”), atendendo às áreas curriculares subjacentes à sua prática. O adulto estimula o envolvimento da criança, levando-a a desafiar-se e realizar aprendizagens. Faz com que a criança seja ativa no seu processo de desenvolvimento, apresentando de forma intencional recursos e estratégias facilitadoras.

- Como é que a organização do espaço pode apoiar o brincar das crianças?

A organização do espaço pode facilitar o brincar, atendendo à organização por áreas, respeitará diferentes interesses e facilitará a interação em pequenos grupos ou pares. Fomentará a identidade pessoal de cada criança.

O educador terá a oportunidade de adequar materiais e estratégias, facilitadoras do desenvolvimento das crianças.

- Há alguns recursos que considere essenciais para o brincar? E especificamente para o faz de conta?

As crianças quando chegam a uma sala de Jardim de Infância deparam-se com espaços e materiais apelativos, quase sempre, “replicas” do mundo adulto.

Observo que, quando orientada nesse sentido, a criança não necessita dessas “replicas” – basta uma caixa para imaginar e fazer de conta que se trata de uma panela, de uma piscina, ou qualquer outra coisa.

Materiais “menos condicionadores” da criatividade, facultam maior possibilidade da criança se desafiar a criar. Compete ao adulto dá o mote para que assim seja.

No exterior, quando quer, a criança rapidamente se transforma num guerreiro, fazendo de um pau a sua espada, o que denuncia a facilidade com que imagina, basta que o adulto lhe dê essa abertura.

- Como é que a organização do tempo pode apoiar o brincar das crianças?

Ajudando-as na sua auto estruturação, percebendo que quando “fazem de conta”, representam ações passadas num tempo, por vezes ações rotineiras, por vezes ações sequenciadas e interligadas umas nas outras. O espaço e o tempo, ajudam a criança na regulação de si própria, interiorizando a dialética diária e a noção de causa e efeito.

- Como é que a organização do grupo pode apoiar o brincar das crianças?

O conhecimento do grupo e a sua organização, são fundamentais. As diferentes vontades, interesses, ritmos e níveis e de desenvolvimento que o grupo apresenta, indicam a ação a desenvolver. Num grupo heterogéneo pretende-se que todos façam aprendizagens, independentemente das suas características. Desta forma, as crianças mais velhas, mais autónomas e independentes, podem ser convidadas a ajudar as mais novas, elevando desta forma a sua autoestima.

- Acha que para apoiar o faz de conta há algum aspeto diferente dos outros tipos de brincar? Qual a especificidade do faz de conta?

No faz de conta a criança pode projetar em articulação com o outro, o que observa à sua volta, nomeadamente, ao nível social. Quase sempre estabelece papéis entre si e o outro. Define estatutos e desafia-se no exercício dos mesmos.

- Considera importante que as crianças brinquem no espaço exterior?

Bastante. A exploração do exterior, permite à criança sentir o espaço e o tempo de forma mais sensorial. Quando brinca na areia, na terra, com folhas, paus, ou outros elementos orgânicos, a criança sente as texturas reais, os cheiros, as formas na sua autenticidade permitindo-lhe construir de forma mais realista a conceção do meio.

Brincar no exterior liberta emoções e desperta interesses. O mundo vegetal e o mundo animal (pequenos insetos e outros bichos), tornam-se mais familiares e suscitam novas aprendizagens.

- Como organiza o espaço e os materiais no exterior para apoiar o brincar?

O espaço exterior acolhe algumas estruturas físicas que facultam a sua exploração (escorregas e barras). Para o enriquecimento do mesmo, e em cooperação com encarregados de educação, foi construída uma estrutura como base para uma cozinha de lama; colocadas “mesas” de apoio para diferentes jogos; pneus de diferentes diâmetros para exploração autónoma e “utensílios de cozinha” de tamanho real.

As árvores do exterior têm servido de apoio a projetos desenvolvidos ao longo do ano (histórias; jogos e observações/pesquisas oportunas).

-Os materiais que disponibiliza no espaço exterior são diferentes do espaço interior?

Sim. São materiais de tamanho real.

5- Observa as crianças a brincar ao faz de conta no exterior?

Sim.

6-Quais são as temáticas mais vividas pelas crianças no “faz de conta” no espaço exterior?

Atividades físicas (exploração autónoma de equipamentos; jogos); cozinha de lama; procura de insetos e outros pequenos bichos.

7-O espaço exterior proporciona um faz-de-conta distinto do espaço interior?

Sim, quer ao nível dos recursos materiais, quer ao nível da interação com diferentes pares, uma vez que se juntam crianças de outras salas.

8-Qual o papel do adulto no espaço exterior? Na sua opinião, quando e de que maneira ele deve participar da brincadeira?

Na minha opinião deve observar, ir acrescentando recursos materiais (objetos, madeiras,...), interagir se solicitado, ou se considerar necessário apoiar na interação.

Deve também, valorizar o espaço exterior como um espaço ótimo de aprendizagem, em quaisquer das áreas curriculares.

9-Há algo que eu não tenha perguntado e que gostaria de abordar?

Na minha opinião, talvez seja pertinente refletirmos sobre o excesso de uso de equipamentos tecnológicos facultados a crianças de tão tenra idade.

Talvez os pais necessitem de ser alertados para os efeitos nefastos.

Talvez seja de “retomar” hábitos quase perdidos – brincar na terra na quinta dos avós; passear pela natureza...

Talvez seja necessário, “devolver” à infância a “idade dos porquês” – porque é que os grilos só cantam à noite e quando faz calor; porque é que as formigas vivem na terra...- tantas questões que só surgem no contexto real...