

Trilhar os Caminhos da Educação de Infância espelhando as Aprendizagens através do Brincar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Soares Martins

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família e padrinho, em especial aos meus pais por acreditarem em mim, pelo esforço em apoiar a minha formação e por me ajudarem a alcançar este meu grande sonho.

Ao Mauro, o meu melhor amigo e namorado, por ser a pessoa especial que me apoiou incondicionalmente.

Aos meus amigos, por todo o tempo que não estive presente e pela força e motivação que me deram durante estes anos. O vosso apoio foi essencial.

À Lu, por ter sido o meu porto seguro. Nunca terei palavras suficientes para agradecer o que fez por mim neste nosso percurso académico.

Às minhas amigas de curso, Leandra, Raquel e Ana Caseiro, por terem partilhado este sonho comigo, e por me acompanharem nesta fase tão bonita da minha vida.

Ao professor Miguel por me desafiar, questionar, inquietar e fazer refletir neste que foi um trilha cheio de aprendizagens. Por todas as conversas, carinho e dedicação que colocou na minha formação.

A todas as educadoras cooperantes, Vanessa, Maria João e Teresa, por me acolherem nas “nossas” salas. Por terem tornado esta jornada tão autêntica, onde aprendi, cresci e comecei a construir a minha identidade profissional.

A todas as crianças que encontrei ao longo desta jornada. Com elas aprendi todos os dias, e continuarei a aprender sempre.

Aos restantes colegas e professores que fizeram parte deste caminho desafiante e fascinante.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada relata o meu percurso académico durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este relatório encontra-se dividido em três partes: a primeira refere-se ao contexto de Creche, a segunda ao contexto de Jardim de Infância numa instituição Privada e a terceira parte referente ao Contexto de Jardim de Infância da Rede Pública.

Na primeira parte apresenta-se a reflexão acerca do percurso e as aprendizagens vivenciadas em contextos de Creche, mais especificamente o papel do educador e a rotina. Numa segunda parte apresenta-se a reflexão acerca de todas as aprendizagens em contexto de Jardim de Infância privado, como a relevância do ciclo interativo e a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Nesta segunda parte, é apresentado o ensaio investigativo sobre o Brincar e a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que visou: i) Conhecer as brincadeiras escolhidas pelas crianças; ii) Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras na sala; iii) Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras no exterior; iv) Conhecer as concepções das crianças, do educador e dos pais acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; v) Refletir sobre a importância do brincar enquanto estratégia de aprendizagem. Seguindo uma metodologia qualitativa, este estudo contou com a participação de sete crianças, uma educadora e 19 pais. Os dados foram recolhidos através de observação direta com recurso a gravações audiovisuais, questionários e entrevistas. Os resultados revelaram que as concepções dos pais, da educadora e das crianças indicam que a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente interligados com o brincar. Na terceira parte, reflete-se sobre a metodologia de trabalho por projeto, o envolvimento das famílias e a diferenciação pedagógica. Por último, apresentam-se a conclusão final, referências bibliográficas e os apêndices.

Palavras chave: Aprendizagem, Brincar, Desenvolvimento, Investigar, Jardim de Infância, Refletir.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice Report is a testimony of my academic career during my Masters in Pre-School Education, in the academic years 2020/2021 and 2021/2022. This report is divided into three parts: the first part, refers to the experience in the Day Care system; the second to the context in Kindergarten, in a private institution and, finally, the third part refers to the context of Kindergarten in the public school system.

The first part of this report is a reflection of the path and the learning experienced in the Day Care contexts, more specifically in the role of the educator and the day-to-day routine.

The second part presents a reflection on all the experiences lived in the Kindergarten Years in the private sector, and the investigative study on “Playing” as a strategy for children's learning and development, which aimed to: i) Know the games chosen by children; ii) Identify the children's learning during the games in the room; iii) Identify the children's learning in the course of playing abroad; iv) Know the conceptions of children, educators and parents about playing as a learning strategy; v) Reflect on the importance of playing as a learning strategy. Following the qualitative methodology, seven children participated in this study as well as an educator and 19 parents. Data was collected through direct observation, using audiovisual recordings, questionnaires and interviews. The results resulting from content analysis and statistical analysis revealed that learning and development are closely intertwined with play.

The results revealed that the conceptions of the parents, the educator and the children indicate that learning and development are closely intertwined with playing. In the third part, there is a reflection on the methodology of work by project, the involvement of families and pedagogical differentiation. Finally, in the conclusion, bibliographic references and annexes are presented.

Keywords: Learning, Playing, Development, Investigating, Kindergarten, Reflecting.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Declaro ainda que, de forma a preservar a identidade das crianças, e mantendo o sigilo dos nomes de todos os participantes, foram utilizados nomes fictícios para cada uma das crianças ao longo deste relatório, tal como para as educadoras e auxiliares de ação educativa.

ÍNDICE

<i>Agradecimentos</i>	<i>ii</i>
<i>Resumo</i>	<i>iii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
<i>Declaração de Integridade</i>	<i>v</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>ix</i>
<i>Índice de Tabelas</i>	<i>ix</i>
<i>Índice de Gráficos</i>	<i>x</i>
<i>Abreviaturas</i>	<i>x</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
<i>Parte I- Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche</i>	<i>3</i>
Cap. I- Aprender e Crescer na Creche	3
1.1- O Contexto Educativo e o Grupo de crianças	3
1.2- A Gestão e Organização de tempo na Creche	7
1.3- (Des)construir concepções: O papel do Educador em Creche	8
1.4- Avaliação em contexto: A operacionalização do portefólio	9
<i>Parte II- Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância I</i>	<i>12</i>
Cap. I- Aprender e Crescer em Jardim de Infância I	12
1.1- Contexto Educativo e o Grupo de crianças.....	12
1.2- (Re)organizar o tempo em Jardim de Infância.....	15
1.3- Da observação à reflexão: um ciclo interativo	16
1.4- Brincar é um assunto sério: aprendizagem e desenvolvimento como vertentes indissociáveis.....	21
Cap. II- Dimensão Investigativa- O Brincar como estratégia de Aprendizagem e Desenvolvimento	23
1- Enquadramento teórico	24
1.1- Desenvolvimento e aprendizagem	24
1.1.1- Clarificação conceptual de desenvolvimento e aprendizagem	24
1.1.2- Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes indissociáveis	25
1.2- Brincar na Infância	26

1.2.1-	Clarificação conceitual de Brincar	26
1.2.2-	Brincadeira livre e brincadeira estruturada	28
1.2.3-	O brincar arriscado: entre o perigo e o risco	30
1.3-	O currículo da Educação Pré-Escolar e o Brincar.....	31
1.3.1-	O Currículo da Educação Pré-Escolar e o Brincar.....	32
1.3.2-	O Currículo da Educação Pré-Escolar, aprendizagem e desenvolvimento	34
1.3.3-	Brincar e aprender no Jardim de Infância	36
2-	Metodologia.....	39
2.1-	Opções Metodológicas.....	39
2.2-	Contexto e Participantes.....	40
2.3-	Técnicas e instrumentos e recolha de dados	41
2.4-	Métodos e técnicas de análise de dados	43
2.5-	Procedimentos	44
3-	Análise e Apresentação dos dados e discussão de resultados	45
3.1-	Definição de brincar	46
3.2-	Brincar livre e brincar estruturado.....	48
3.3-	Brincar arriscado	50
3.4-	Brincar como motor de aprendizagens e desenvolvimento	52
4-	Considerações Finais	65
<i>Parte III- Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância II</i>		<i>70</i>
Cap. I- Construindo a minha Identidade Profissional	70	
1.1-	O contexto e o grupo de crianças	70
1.2-	(Des)construir concepções: Envolvimento das famílias	74
1.3-	A heterogeneidade: o papel da diferenciação pedagógica	75
1.4-	A metodologia de trabalho por projeto: “Reutilizar para Brincar”	76
<i>Conclusões</i>		<i>86</i>
<i>Bibliografia</i>		<i>88</i>
<i>Apêndices.....</i>		<i>1</i>
Apêndice 1- 5.ª Reflexão Semanal em contexto de Creche: 4 a 6 de Janeiro de 2021		1
Apêndice 2- Documentação Pedagógica de 16 a 18 de novembro de 2020.....		3
Apêndice 3- 3.ª Reflexão Semanal em contexto de Creche: 30 a 2 de dezembro e 7 a 9 de dezembro de 2021		6

Apêndice 4- 3. ^a Planificação Semanal em contexto de Creche: 14 a 16 de dezembro de 2020.....	8
Apêndice 5- Exemplo de Documentação Pedagógica de parede	16
Apêndice 6- 3. ^a Reflexão individual em contexto de Jardim de Infância I: 19 a 23 de abril de 2021	16
Apêndice 7- 4. ^a Reflexão individual em contexto de Jardim de Infância I: 19 a 23 de abril de 2021	18
Apêndice 8- Portefólio de Avaliação (exemplo).....	20
Apêndice 9- 2. ^a Planificação semanal em contexto de Jardim de Infância I: 19 a 21 de abril de 2021	21
Apêndice 10- 9. ^a Reflexão Individual em contexto de Jardim de Infância I: 1 a 3 de junho 27	
Apêndice 11- Guião de entrevista da Educadora	29
Apêndice 12- Guião de entrevista das crianças	31
Apêndice 13- Guião dos inquéritos por questionário aos Pais.....	33
Apêndice 14- Análise das Entrevistas das crianças	35
Apêndice 15- Análise das Entrevistas da Educadora	43
Apêndice 16- análise dos inquéritos por questionário aos Pais	49
Apêndice 17- Análise dos Vídeos das Brincadeiras das Crianças.....	62
Apêndice 18- Consentimento dos pais para os Educandos participarem no Ensaio Investigativo.....	69
Apêndice 19- Documentação pedagógica semanal em Contexto de Jardim de Infância II: 8 a 10 de novembro.....	69
Apêndice 20- 3. ^a Reflexão individual em Contexto de Jardim de Infância II: 18 a 20 de outubro de 2021	72
Apêndice 21- 6. ^a Planificação semanal em contexto de JI II: 15 a 17 de novembro	74
Apêndice 22- Transcrições das entrevistas às crianças.....	82
Apêndice 23- Transcrições das entrevistas realizada à Educadora.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Documentação Pedagógica do Projeto Reutilizar para Brincar”	79
Figura 2- Visualização de imagens no computador.....	82
Figura 3- Procura de informação na sala A	82
Figura 4- Análise de imagens	82
Figura 5- Preparação dos materiais	82
Figura 6- Colagem de materiais.....	82
Figura 7- Recorte de materiais Reutilizáveis.....	82
Figura 8- Pintura dos brinquedos.....	82
Figura 9- Reunião de pais via zoom	83
Figura 10- Separação dos materiais não utilizados nos ecopontos.....	84
Figura 11- Brinquedos construídos pelas crianças	84
Figura 12- Entrega dos brinquedos à APPC.....	85
Figura 13- Visualização do vídeo final do projeto	85
Figura 14- Notícia no Jornal Região de LEiria sobre o projeto "Reutilizar para Brincar"	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Cronograma e descrição dos momentos de recolha de dados audiovisuais ...	45
Tabela 2- Conceções das crianças sobre as suas brincadeiras preferidas das crianças ..	47
Tabela 3- Conceções dos pais acerca da importância do espaço exterior	52
Tabela 4- Conceção da educadora sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças nas diversas áreas da sala de atividades	53
Tabela 5- Conceções das crianças acerca das aprendizagens realizadas enquanto brincam	59
Tabela 6- Conceções das crianças acerca dos espaços com maior potencial para a aprendizagem e desenvolvimento.....	59
Tabela 7- Levantamento das ideias das crianças para o projeto "Reutilizar para Brincar"	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Brincadeiras preferidas das crianças	48
Gráfico 2- Brincadeira livre e brincadeira estruturada	49
Gráfico 3- Tempo dedicado ao brincar	50
Gráfico 4- Influência do brincar no desenvolvimento e aprendizagem.....	55
Gráfico 5- Concepções dos pais sobre a organização do espaço educativo	57
Gráfico 6- O Jardim de Infância e o 1.º CEB	56

ABREVIATURAS

AAAF- Atividade de Animação e Apoio à Família

APPC- Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

EI- Educação de Infância

EPE- Educação Pré-Escolar

JI- Jardim de Infância

MEPE- Mestrado em Educação Pré-Escolar

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PES- Prática em Ensino Supervisionada

PP- Prática Pedagógica

1.º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, realizado nos anos de 2020/2021 e 2021/2022. Neste documento apresenta-se o percurso educativo realizado ao longo das três Práticas Pedagógicas, realizadas em contexto de Creche, JI privado e JI da Rede Pública.

Ao longo deste relatório pretendo espelhar as minhas convicções enquanto educadora. Durante todo o documento é possível reconhecer a criança enquanto ser pleno e capaz de construir o seu próprio conhecimento. Devemos acreditar na criança enquanto agentes ativos, partindo das suas experiências para novas aprendizagens e valorizando os seus saberes e competências, com o intuito de dar voz e agência à criança dando-lhe também a oportunidade de ser progressivamente cada vez mais independente, autónoma, segura e confiante em si e nos outros. Ao longo do relatório, destaca-se a importância do educador, enquanto gestor curricular, dado que o considero como uma peça-chave no que diz respeito à criação de oportunidades, de ambientes estimulantes, harmoniosos, inspiradores, provocadores e motor de uma aprendizagem ativa por parte das crianças e de todos os que participam no seu processo educativo. É fulcral uma escuta ativa, intencionalidade educativa e uma ideia de criança enquanto ser único, com características, interesses e identidade própria. Neste sentido, através do recurso à diferenciação pedagógica, responsável e competente, espelhada nos diversos contextos, considero fundamental respeitar a individualidade de cada um, os seus ritmos, os seus interesses e as suas necessidades. Os diferentes contextos da PES levaram-me a acreditar em práticas interdisciplinares e no papel do brincar como fator preponderante de articulação curricular.

A PES foi realizada em contexto de pandemia com alguns confinamentos inesperados. Esta imprevisibilidade provocou alguma pressão e certos receios na realização das práticas, mas principalmente no planeamento e desenvolvimento da investigação. Esta incerteza não me permitiu enveredar por uma investigação-ação como era minha intenção.

Este relatório encontra-se dividido em três partes, sendo que cada uma delas está subdividida em capítulos. A primeira parte revela as experiências vivenciadas em contexto de Creche, através de uma dimensão reflexiva. A segunda parte, revela também as aprendizagens e vivências em contexto de JI privado, e aborda o estudo sobre o Brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem. Por fim, a terceira parte narra as vivências e aprendizagens construídas com as crianças em contexto de JI da Rede Pública, e um exemplo de projeto desenvolvido durante este período.

Na primeira parte são partilhadas experiências, aprendizagens e desafios vivenciados, de forma presencial, em contexto de Creche. Numa segunda parte deste relatório, são explanadas as ideias e aprendizagens que emergiram da PES e um estudo investigativo na *Sala Amarela*. A dimensão investigativa apresenta um estudo de caso, que tem como objetivos: i) Conhecer as brincadeiras escolhidas pelas crianças; ii) Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras na sala; iii) Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras no exterior; iv) Conhecer as conceções das crianças, do educador e dos pais acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; v) Refletir sobre a importância do brincar enquanto estratégia de aprendizagem. O estudo teve como participantes sete crianças, dezanove pais e uma educadora. Após o enquadramento teórico, revela-se a metodologia, a análise e discussão dos dados obtidos e, as considerações finais. Numa terceira parte do relatório, reflete-se sobre as aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo, em contexto de JI da rede pública e, divulga-se um exemplo de Projeto desenvolvido.

Por fim, apresenta-se a conclusão do relatório, onde de forma sucinta se sintetizam as principais reflexões, aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo de todas as experiências vivenciadas nos vários contextos. De seguida, encontra-se a bibliografia consultada e os apêndices.

PARTE I- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

CAP. I- APRENDER E CRESCER NA CRECHE

1.1- O Contexto Educativo e o Grupo de crianças

Ao iniciar a Prática Pedagógica (PP) em contexto de Creche senti-me receosa pois tinha consciência de que conhecia pouco sobre este contexto. Considerava complexo ter de pensar, refletir e desenvolver experiências educativas para crianças destas idades. Deste modo, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre vários aspetos da Creche, nomeadamente o que é, quais as suas finalidades, como é feita a avaliação, os tipos de atividades e as características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças daquela faixa etária. Depois de realizar alguma pesquisa, percebi que a Creche é um local que pretende:

proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças dos 3 meses aos 3 anos, num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças. (ISS, n.d, p.3)

Caracterização da instituição

A PP em contexto de Creche, referente ao 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), foi realizada num JI em Leiria. Esta instituição dá resposta a três valências, Creche, Educação Pré-Escolar (EPE) e Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tendo capacidade para 250 crianças. Este JI surgiu de um sonho do Diretor que afirmou sentir a necessidade de fazer algo diferente para a primeira infância. Através do Projeto “Brincar, Explorar, Escutar... Desta forma vamos viajar”, a comunidade educativa pretende realizar explorações sensoriais, atividades de exploração das expressões, a partilha de descobertas e progressos e a exploração de estórias, livros, jogos, fantoches... (Faustino, V. 2020).

Caracterização do Grupo de crianças

Em relação ao grupo de crianças com quem realizei a minha PP, as crianças tinham idades compreendidas entre os 9 e os 22 meses, sendo que das 16 crianças sete são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Esta diferença de idades era notória relativamente às conquistas de cada criança. No momento da canção do bom dia e do tapete esta diferença de idades não se destacava dado que era um momento de curto tempo. Isto fazia-se notar claramente, no momento de atividades mais individuais em que crianças mais crescidas demonstravam facilidade em realizar atividades propostas. Neste sentido, senti a necessidade de recorrer à diferenciação pedagógica nas várias atividades realizadas ao longo desta PP, tornando as minhas planificações mais flexíveis no que diz respeito à flexibilidade e respeito pelo tempo de cada criança. Deste modo, e ao aplicar uma diferenciação pedagógica, estas ideias surgem como uma forma de conseguir beneficiar todas as crianças no que toca ao seu desenvolvimento global e holístico e à sua aprendizagem. Esta diferenciação pedagógica, centrada no bem-estar, motivação e aprendizagens e desenvolvimento das crianças, pressupõe reconhecer as crianças como seres “competentes e com capacidades para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, o que supõe encará-las como sujeitos e agentes do processo educativo” (Lopes da Silva, 2021, p. 29). Assim, através de planificações flexíveis, procurei utilizar as experiências de cada criança como ponto de partida para as atividades seguintes, isto é, valorizar os saberes de cada criança, tal como as suas competências únicas, e promover todas as suas potencialidades, contribuindo deste modo para aprendizagens mais significativas.

Percebi que as crianças necessitam de desafios, pensados para elas, em que o desempenho motor seja mais elevado para que as atividades não se tornem fáceis demais e para que não desmotivem. Segundo Smith (2006, p. 38) citado por mim numa reflexão individual (Apêndice 1)

seja qual for o valor dos currículos baseados no brincar livre ou nas atividades estruturadas deve existir espaço para o adulto poder trabalhar com as crianças individualmente ou em pequenos grupos, estruturando o seu brincar ou as suas atividades de uma maneira adequada em termos de desenvolvimento. (Reflexão 5: janeiro 2021)

A Creche permite que as crianças tenham oportunidade de vivenciar diversas experiências que contribuem para as suas aprendizagens e para o seu desenvolvimento holístico (Lopes

da Silva, et.al., 2016a). Assim, quanto ao domínio motor das crianças, o grupo de crianças, no geral, demonstrava as suas capacidades motoras no dia-a-dia sendo que dançavam quando ouviam música, corriam no exterior e subiam algumas plataformas. No que toca à motricidade final e ao movimento de preensão, era notória a diferença entre as crianças, uma vez que umas ainda pegavam nos lápis e pincéis com a mão inteira e as crianças mais velhas já realizavam o movimento de pinça. Segundo Papalia & Feldman (2013) “o bebê primeiro tenta pegar as coisas com a mão inteira, fechando os dedos sobre a palma da mão. Mais tarde, ele passa a dominar o *movimento em pinça*, em que polegar e indicador se tocam nas extremidades formando um círculo, o que torna possível pegar objetos pequenos.” (p.159).

A nível do domínio psicossocial, todas as crianças reagiam quando chamadas, apesar das reações de cada uma serem diferentes. Algumas crianças demonstravam descontentamento quando lhes eram retirados objetos, sendo que entrava em conflito e procuravam os adultos da sala para os ajudar. Estes momentos de conflito eram frequentes uma vez que a maioria das crianças se encontravam na fase do egocentrismo, isto é, “estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros.” (Papalia, et al., 2001, p. 316). Para demonstrar as suas emoções e sentimentos as crianças recorriam ao choro ou ao sorriso procurando sempre um adulto na sala pois, este grupo, para além de ser muito comunicativo e amigável, demonstrou uma grande relação de proximidade com todos os adultos da sala.

Quanto ao domínio cognitivo as crianças, na sua generalidade, identificavam partes do corpo, expressavam-se através de uma ou duas palavras (holófrase) e reconheciam e identificavam vários objetos. A evolução das crianças neste sentido foi notória, dado que “as crianças começam por produzir palavras isoladas que representam frases.” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 19), através do discurso holofrásico e no fim da PP, a maioria delas já demonstrava um discurso mais claro e extenso.

Organização do Espaço e Ambiente Educativo

O espaço e a organização do ambiente educativo é um aspeto de extrema relevância dado que é “algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o «terceiro educador», juntamente com a equipe [...]”. (Edward, et al., 2016, p. 148). A meu ver, a construção do ambiente educativo espelha a intencionalidade do educador, tendo sempre como ponto de

partida o facilitar a construção de novas aprendizagens. Considero que este espaço deva estar organizado de modo a responder às necessidades e interesses das crianças, sendo que deve ser observado, avaliado e modificado regularmente com novos desafios e estímulos para a criança. Segundo Formosinho, et al., (2012), é um local que deve possuir uma capacidade comunicativa esteticamente, respeitar a identidade de cada criança, ser seguro e confortável e pronto para se brincar e aprender. A nossa sala era muito ampla e os objetos existentes na sala estavam praticamente todos encostados às extremidades da mesma uma vez que, algumas crianças ainda estavam num processo de aquisição de marcha e isso tornava o ambiente mais rico e mais propício a essa aprendizagem e marco no desenvolvimento. Era um local flexível de alterar, como foi visto algumas vezes em que a disposição da sala foi alterada conforme as necessidades das crianças. O espelho foi um elemento que me despertou enorme interesse no que toca à interação das crianças com o mesmo, sendo a sua presença essencial numa sala com crianças desta faixa etária. Ao existir um espelho na sala as crianças podem, para além de reconhecer a sua imagem e as suas características, olhar “para si próprios e para os seus companheiros de brincadeira refletidos a partir de uma série de ângulos” (Post & Hohmann, 2011, p.140). No que concerne aos brinquedos existentes nos cubos de arrumação, estes estavam ao alcance das crianças pois é importante que tenham oportunidade de escolher com o que querem brincar, desenvolvendo assim um sentimento de “pertença e controlo” (Post & Hohmann, 2011, p.109).

Nas paredes da sala existia um espaço destinado aos aniversários das crianças, onde ao longo do ano, se iam assinalando as datas dos aniversários, e outro espaço destinado à colocação dos trabalhos realizados pelas crianças e alguma documentação de parede (Apêndice 2). Os espaços educativos destas crianças vão além da sala de atividades, sendo que no espaço exterior existem inúmeras brincadeiras e intencionalidades impostas relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste caso, o refeitório, a sala de atividades e o fraldário foram os principais espaços educativos onde se tornou possível realizar propostas pedagógicas que estimulassem as crianças a nível físico, social e psicomotor. Segundo Lopes da Silva (2016 a, p. 61), é “função do educador planificar e criar todas as condições necessárias para estimular o desenvolvimento das crianças, tendo sempre em conta que cada criança tem o seu próprio ritmo e interesses”.

1.2- A Gestão e Organização de tempo na Creche

Uma das aprendizagens mais significativas que realizei foi a importância das rotinas em Creche e o impacto positivo que esta causa nas crianças. Percebi que a rotina diária não se baseia apenas nos tempos de cuidados de higiene e nos tempos de alimentação, baseia-se em tempos preciosos para desenvolver algumas intencionalidades educativas, tais como: a autonomia da criança, a sua participação ativa e envolvimento, a comunicação com os amigos e com os adultos, o sentimento de responsabilidade e a interação e partilha com os pares. Todos os momentos de rotina são tempos de desenvolvimento e por isso esta deve ser previsível, mas flexível. Notei que a rotina diária ao ser previsível promove nas crianças um sentimento de pertença, sendo que estas conseguem prever o que se sucede determinado momento, e isto era notório neste grupo de crianças. Durante esta prática, devido à covid-19, houve necessidade de realizar duas semanas de trabalho a distância, e como tal, construímos vídeos para as crianças. Nestes vídeos demos real destaque aos principais momentos da rotina diária, tal como referido numa reflexão semanal (Apêndice 3)

Refletindo sobre a construção deste vídeo, considero ter sido fundamental cantar a canção do bom dia na parte inicial. O momento da canção do retorno à calma e da canção do bom dia é, a meu ver, um dos momentos mais vinculados na rotina diária das crianças da sala de 1 ano do piso inferior e por isso cantá-lo neste vídeo fez com que as crianças se comesçassem a acalmar e a tomar atenção à explicação da atividade que se sucedeu. (Reflexão 3: dezembro 2020)

É de realçar que em Creche todos os momentos são ideias para criar uma relação afetiva forte com cada uma das crianças, tendo sempre em consideração que cada uma é como cada qual, dado que cada criança “é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva, 2016 a, p.8). Assim, tal como no momento de atividade orientada, é de extrema importância ter em conta os tempos de cada criança e o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem e conseguir perceber que cada criança tem o seu ritmo de sono, o seu ritmo alimentar, a sua forma de reagir à chegada de pessoas novas à sala, a forma de estar confortável e quais as suas preferências de brincadeira. Deste modo, o educador deve utilizar “um sistema individualizado de cuidados que promova a proximidade e intimidade entre o adulto e a criança” (Portugal, 2012, p.9). É através da

rotina diária que as crianças se tornam mais autônomas, seja no momento da refeição ou no calçar os sapatos. Percebi também que a rotina diária é relevante para o desenvolvimento da linguagem uma vez que ao longo da rotina as crianças utilizam linguagem mais clara e extensa.

1.3- (Des)construir concepções: O papel do Educador em Creche

Durante esta PP, consegui ampliar o meu conhecimento em relação ao papel do educador em contexto de Creche. Percebi que o educador acompanha, orienta, e promove o bem-estar das crianças e que as relações do educador com as crianças assumem uma “verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de ‘tomar conta’” (Portugal, 2012, p.8). Assim, a meu ver, ser educador em Creche implica a realização de práticas de qualidade em que o educador compreende a perspectiva das crianças, tal como as suas necessidades e os seus interesses, os seus diferentes ritmos de trabalho e as interações positivas tendo sempre como ponto de partida o bem-estar e a felicidade da criança. É importante realçar que para além destas interações positivas com as crianças, as interações com as famílias das crianças são igualmente importantes existindo uma relação colaborativa que aumenta a qualidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal, 2012).

Cabe ao educador organizar o ambiente educativo e adotar estratégias adequadas, uma vez que, assim, o educador consegue satisfazer as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de se sentir competente e de significados e valores das crianças. Estas, ao sentirem satisfação das necessidades sentem que “estão reunidas as condições necessárias para um bem-estar emocional para se implicar em diferentes atividades e situações” (Portugal, 2012, p. 5). Tal como refleti na reflexão semanal

compreendo a importância de existir um educador e um/ dois auxiliares em sala para que várias atividades possam ser realizadas e para que através da cooperação entre adultos, resultando num maior bem-estar das crianças. Segundo Nunes (2015), “para que uma escola para todos seja eficaz, é necessário que os diversos membros que constituem a equipa educativa colaborem entre si numa perspectiva de concentração da atenção na aprendizagem das crianças. (p.24). (Reflexão 3: dezembro 2020)

É imprescindível que o educador respeite o tempo de cada criança e que crie um espaço onde exista respeito, amor, carinho e segurança para as crianças, tanto nos momentos de atividade orientada como nos diversos momentos da rotina diária.

1.4- Avaliação em contexto: A operacionalização do portefólio

Desde pequena que a criança é um ser único, capaz e com agência. Para Post & Hohmann (2011, p. 11), “Como aprendizes ativos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção. Escolhem objectos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções que os interessam particularmente...”. Durante esta PP, foram vários os momentos onde observei este tipo de aprendizagens das crianças através do agarrar objetos, o comunicar com outras crianças... e por isso senti necessidade de recorrer a notas de campo que fui registando diariamente para conseguir comparar registos.

Através dos registos realizados, percebi que estes me permitiram uma melhor compreensão das características de cada uma das crianças. Considero que é através das notas de campo que o educador toma “decisões mais fundamentadas” e estabelece “relações com as crianças” através de um processo “contínuo de observação, reflexão e registo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23). Estas notas de campo, levaram-nos (a mim e à minha colega Leandra) a refletir sobre o que as crianças mais gostavam de fazer, as atividades em que sentiam mais prazer e mais interesse, de forma a compreendermos as estratégias que melhor se adequavam a este grupo de crianças. Concluímos que este era um grupo muito curioso e, por esse mesmo motivo, de forma a que as crianças desfrutassem de todos os momentos que lhes proporcionámos, na nossa planificação (Apêndice 4) existiam variados momentos de suspense. Posto isto, experimentámos duas estratégias diferentes: a caixa mistério e o paraquedas. Uma das aprendizagens que realizei foi que nesta faixa etária a atenção das crianças se prende a tudo o que envolve suspense, magia e encantamento. Só desta forma as crianças se sentem motivadas e com vontade de experimentar e explorar.

Através desta recolha de evidências, construámos e realizámos a avaliação. A avaliação foi uma das maiores dificuldades que senti, tendo sido um processo lento e demorado. Inicialmente começámos por avaliar através de tabelas inseridas nas planificações, em que o seu preenchimento se baseava em adquirido, não adquirido ou não observado. Mais

tarde, percebi que esta não era de toda a forma correta de avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Rapidamente percebi que, as notas de campo e a sua análise posterior seriam a melhor forma de avaliar, isto é, avaliar as crianças através das evidências recolhidas. Segundo Hoyuelos (2004, cit. Vasconcelos, 2012, p. 8), a avaliação é “Um instrumento extraordinário para o diálogo, a troca, a partilha”. Posto isto, de forma a partilhar com os pais e a envolvê-los no processo de aprendizagem das crianças, optámos por realizar o portefólio de avaliação individual. Este portefólio era uma compilação de evidências recolhidas através das notas de campo, acompanhadas por registos fotográficos onde era notória a evolução da criança nos diversos domínios de desenvolvimento e aprendizagem, num processo de construção colaborativo.

Com o decorrer da PP foi-nos proposto que realizássemos dois portefólios de avaliação sobre duas crianças. Apesar de já ter algumas bases sobre a construção do portefólio, este assunto era algo sobre o qual ainda não me sentia confortável. Posto isto, optei por realizar alguma pesquisa de forma a inteirar-me melhor sobre o que é, para que serve e como se constrói um portefólio de avaliação. Desta forma percebi que o portefólio consiste numa documentação através de evidências observadas de experiências das crianças e da sua aprendizagem e desenvolvimento. É de realçar e valorizar que apesar do portefólio evidenciar e valorizar as evidências de aprendizagens significativas da criança, ainda permite que a criança tenha um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Assim sendo, o portefólio é “uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo” (Parente, 2012). Mesmo em percebendo que a criança possui um papel ativo na construção do portefólio, senti dificuldade em tornar a criança agente da construção do seu próprio portefólio.

Quando comecei a pensar na construção do portefólio, a minha primeira dúvida foi quanto à sua organização, em como seria mais esclarecedor para as famílias e em como fazia mais sentido organizar. Inicialmente pensei em organizar o portefólio através das diferentes áreas de conteúdo, mas, depois de refletir sobre a intencionalidade de criar o portefólio em Creche, fez sentido organizá-lo por domínios de desenvolvimento e aprendizagem. Importa referir que as aprendizagens nesta parte descritas, são meros indicadores, isto é, se uma criança não adquirir determinada habilidade não significa que se encontra com um atraso no desenvolvimento dado que cada criança tem o seu ritmo.

Assim, o portfólio da Flávia estava organizado por domínios, com registos fotográficos e evidências das suas aprendizagens e desenvolvimento, de atividades, de momentos de brincadeira, seguidos de uma análise cuidada e de comentários meus. Dado que no decorrer do portfólio era notória uma evolução significativa das crianças, considero que teria sido importante completar o portfólio, colocando no início do mesmo uma parte mais teórica sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças da faixa etária compreendida entre os 0 e os 2 anos, pois, os pais não sendo profissionais de educação, através deste enquadramento conseguiriam perceber melhor esta evolução das crianças. Desta forma, e refletindo sobre o portfólio, considero que este pode ser utilizado como instrumento de avaliação da evolução da criança, uma vez que através da análise e construção do portfólio, existe uma recolha de informação significativa. Tal como afirma Lopes da Silva et. al., (2016 a, p.13) “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação”.

Em suma, as aprendizagens realizadas foram diversificadas e significativas. Através desta PP percebi que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente” (Lopes da Silva et.al., 2016, p. 15), é escutar a criança e torná-la agente do processo de construção de conhecimento, isto é, através da observação, integrar a informação recolhida em situações imprevistas e torná-las potenciadoras de aprendizagens. Posto isto, a avaliação e o planeamento estão intimamente interligados, sendo que, da implementação dessa planificação, isto é, das experiências educativas, surgem progressos das aprendizagens das crianças que devem ser registados, refletidos e comunicados, através de documentação e portfólios. Assim, durante esta PP refleti que o educador deve oferecer oportunidades que permitam à criança vivenciar experiências significativas, respeitando sempre o tempo de cada criança, e criando um espaço onde exista respeito, amor, carinho e segurança. Considero ainda que, para além da importância do educador e das crianças, o brincar possui também ênfase no que às aprendizagens diz respeito. A criança ao se relacionar com os outros e com o mundo que a rodeia, desenvolve inúmeras habilidades e competências. Assim, e como poderemos constatar na parte seguinte deste relatório, o brincar é a “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et.al., 2021, p. 37).

PARTE II- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

CAP. I- APRENDER E CRESCER EM JARDIM DE INFÂNCIA I

1.1- Contexto Educativo e o Grupo de crianças

A PP em contexto de JI I, referente ao 2.º semestre do 1.º ano do MEPE, foi realizada na mesma instituição que a Prática Pedagógica em Creche, num JI em Leiria. Através do Projeto “Brincar, Explorar, Escutar... Desta forma vamos viajar”, a comunidade educativa pretende realizar explorações sensoriais, atividades de exploração das expressões, a partilha de descobertas e progressos e a exploração de estórias, livros, jogos, fantoches... Assim, nesta PP, foram desenvolvidas diversas atividades com base no projeto “A Magia da Palavra Contada” e em Projetos que advinham de propostas das crianças.

Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da Sala Amarela era constituído por vinte e duas crianças, sendo sete do sexo masculino e quinze do sexo feminino. No que diz respeito à faixa etária do grupo, esta variava entre os 4 e os 5 anos de idade. Segundo Lopes da Silva et.al., (2016 a), o facto de existirem diferentes idades num mesmo grupo é fundamental para o enriquecimento do processo de aprendizagem da criança, “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças” (p. 24).

Durante a primeira semana foi-me referido um caso específico de uma criança com atraso no desenvolvimento. Para além desta situação, existiam quatro outras crianças a serem acompanhadas por terapeutas da fala (Joana, Mauro, Mariana, Francisca) apenas por questões de linguagem e uma criança a realizar sessões de terapia ocupacional (Telmo). Em relação à linguagem e comunicação, este grupo tinha um vocabulário muito alargado utilizando-o de forma contextualizada e correta. Posto isto, em conversas de grande grupo as crianças demonstravam-se participativas, o que por vezes tornava difícil a gestão do grupo.

Quanto às brincadeiras das crianças, todas as crianças gostavam de brincar na área da biblioteca, jogos de mesa, na área do faz-de-conta e na área das artes. A exploração do

espaço exterior e o brincar na rua eram as suas brincadeiras de eleição sendo que, sempre que possível, pediam e sugeriam para ir para a rua brincar.

Em termos de aprendizagem, apesar de serem um grupo com idades muito semelhantes, existiam algumas diferenças entre crianças observadas nas suas ações, construções, performances, relações e interações. Assim, em relação ao domínio psicomotor, verifiquei que as crianças conseguem coordenar os seus movimentos, e que maioria delas já demonstra preferência do uso de uma das mãos, isto é, já demonstram sentido de lateralidade. Nas brincadeiras, tanto de interior como de exterior, todas as crianças demonstravam facilidade em correr, saltar, subir e descer escadas. Foi notório que a maioria delas já conseguia descer o “ferro”, um elemento do parque exterior. Estas capacidades das crianças permitiram-me refletir e concluir que neste contexto existia um ambiente promotor de segurança e confiança para com as crianças, levando-as a acreditar serem capazes. Posto isto, considero que na EPE a criança deve ser considerada como um sujeito ativo na construção do seu conhecimento “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas”. (Lopes da Silva et.al., 2016 a, p. 9)

Organização do espaço e ambiente educativo

A sala de JI onde realizei este momento de PP denominava-se por “Sala Amarela”. Durante esta prática, percebi realmente a importância da organização do ambiente educativo. A meu ver, a organização do espaço e ambiente educativo, era bastante adequado ao grupo de crianças da sala Amarela e apelava bastante à autonomia, desenvolvimento e aprendizagens das crianças. No exterior da sala, isto é, no corredor, era possível encontrar os cabides individuais das crianças que contribuía para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Para além disso, as paredes desse mesmo corredor eram utilizadas para documentar trabalhos e brincadeiras das crianças. No interior da sala, destacava-se o placar de corticite que ocupava uma das paredes da sala, onde eram colocados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, os projetos e documentação pedagógica de parede (Apêndice 5).

No que concerne às áreas, ao entrar na sala destacavam-se as áreas da casinha, das construções, da biblioteca, dos jogos de mesa e das artes. Apesar de existirem 5 áreas de aprendizagem fixas, o tapete por vezes dava origem a uma nova área conforme as necessidades das crianças, isto é, caso as crianças precisassem de uma área diferente das

que já possuíam, faziam-se pequenos ajustes no local do tapete e criava-se uma nova área. Desta forma, verifiquei que a organização da sala estava pensada conforme as necessidades e interesses das crianças, apelando ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2003, p. 181) “As áreas de aprendizagem ativa são montadas de modo a que as crianças possam ser iniciadoras, construtoras e descobridoras de soluções”, de forma a se promover a independência, competência e sucesso dessas crianças.

Ao realizar a observação do ambiente educativo, nomeadamente sobre os mapas afixados nas paredes da sala, e após dialogar com a educadora sobre estes instrumentos de pilotagem, percebi que estes estavam afixados de forma a que as crianças os conseguissem visualizar, explorar, e participar no seu preenchimento. Ao entrar na sala, no lado esquerdo, existia o mapa das presenças das crianças organizado em forma de tabela de distribuição com os nomes das crianças e os dias da semana, sendo o mesmo preenchido diariamente pelas crianças. A meu ver, esta opção das crianças preencherem os mapas presentes na sala, permite estimulá-las para uma aprendizagem ativa e autónoma ao mesmo tempo que permite uma assimilação de alguns momentos da rotina diária. Lopes da Silva et. al., (2016 a, p. 26), reforçam a ideia de que o espaço contribui para a autonomia da criança afirmando que “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e como pode ser utilizado (...)”.

A sala amarela, a meu ver, beneficiava de um exterior muito rico para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. O acesso ao exterior era realizado através de uma janela de correr, que continha um amplo espaço com relva, um parque com escorrega e um ferro, uma casinha de madeira, baloiços de mola e algumas árvores. Um dos aspetos que me despertou a atenção foi o facto de na zona do parque infantil o solo ser revestido de pavimento de borracha para que a segurança das crianças estivesse assegurada. Refletindo sobre o espaço exterior, considero que o facto de existir uma zona ampla de grandes dimensões permitia às crianças de toda a instituição desenvolver habilidades motoras de uma forma mais exploratória. Segundo Hohmann e Weikart (2003, p. 626), as crianças, quando atingem a idade pré-escolar “movimentam-se com perícia crescente e exibem

uma habilidade, recentemente descoberta, de saber adaptar os próprios movimentos à brincadeira e intenções”.

A respeito do meio envolvente, este grupo de crianças tinha oportunidade de se deslocar sempre que necessário à mata dos Bombeiros Voluntários de Leiria de forma a contactar com a natureza, isto é, explorar a mata, realizar caminhadas no exterior e contactar com os animais. Refletindo sobre isto, e utilizando as palavras de Bilton, Bento e Dias (2017, p.28) este contacto com a natureza, com os seus cheiros e texturas são “experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio”.

1.2- (Re)organizar o tempo em Jardim de Infância

A gestão e organização do tempo foi, inicialmente, o maior confronto de diferenças comparativamente com o contexto de Creche. Senti que, apesar de existirem rotinas bem vinculadas, existiam diversos momentos de brincadeira livre e que as crianças possuíam um papel ativo em todos os momentos da rotina, sendo isto fundamental uma vez que as rotinas diárias permitem às crianças reconhecer os diversos momentos do dia, e quais os momentos que se sucedem. Segundo Zabalza (1992, p. 174),

As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas atividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas.

Apesar de no contexto de Creche os diversos momentos de rotina acontecerem de forma fluída, neste contexto as rotinas funcionavam ritmicamente e de forma encadeada. Estas crianças, ao serem autónomas, sentiam-se seguras e confiantes nos diversos momentos da rotina diária e nas transições desses mesmos momentos, conseguindo ter “tempo para expressar os seus objetivos e intenções” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 225).

Mesmo existindo uma rotina diária traçada, alguns dos momentos variavam conforme o dia da semana dado que decorrem as atividades de dança, educação física, natação, emoções e música estavam intercaladas na rotina. Através das observações realizadas percebi que estas atividades, tal como a rotina diária, eram fundamentais para a

construção mental que as crianças iam fazendo do tempo. Um exemplo disto foi um diálogo entre a Laura e a Isabel em que a Laura referia: “Hoje é terça-feira porque é dia da natação, a quarta-feira é no dia da Educação Física”. Tal como refere Lopes da Silva et.al., (2016 a, p. 88),

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo.

Através das vivências que as crianças me permitiram experienciar e observar, constato, que ao interiorizarem as rotinas, possuem uma maior liberdade e flexibilidade no que diz respeito ao uso dos espaços e dos materiais, podendo utilizar os diversos recursos disponíveis em cada momento da rotina da forma que mais lhes interessava. Através da rotina as crianças experienciam e exploram os espaços de forma autónoma e livre, o que lhes permite sentirem-se seguras e confiantes. Tendo noção de que existiam diversos momentos de brincadeira livre, senti que nestes mesmos momentos, a minha intervenção de forma espontânea, mas intencional, era necessária. Depois de refletir sobre este aspeto, constatei que a minha intervenção seria de observação, de escuta e de apoio às crianças, de diálogo e muitas vezes de interação e participação nas suas brincadeiras.

1.3- Da observação à reflexão: um ciclo interativo

Segundo Gonçalves (2019, p. 34) “A criança é vista, cada vez mais, como um ser autónomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisões”. O ciclo de observação, planificação intervenção e reflexão permite ao educador tomar decisões mais ponderadas, a estreitar as relações com as crianças, a planear os progressos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criando sempre contextos de aprendizagem significativas (Carvalho & Portugal, 2019). Depois desta prática, e de todas as experiências que as crianças me proporcionaram, percebi que cabe ao educador adequar a sua ação e estratégias pedagógicas, planeando propostas educativas de acordo com as necessidades e interesses das crianças e indo adequando essas mesmas propostas com base nas observações, escuta ativa, avaliações e nas reflexões realizadas com as crianças.

Observação

No início desta PP, e depois de realizar algumas pesquisas concluí que a “observação e a escuta ajudam-me a ficar mais desperto para os interesses das crianças, preocupando-me com os processos de construção de significado” (Gonçalves, 2019, p. 34). Assim, deve ser realizada constantemente para que as rotinas, as atividades e as experiências de aprendizagem planejadas e proporcionadas deem respostas às necessidades de cada criança. Desta forma, a observação fornece informações de real importância para que seja construída uma relação de confiança com as crianças. A meu ver, observar implica uma análise, interpretação e reflexão sobre as variadas evidências que as crianças nos apresentam pois, só deste modo, conseguimos adaptar as propostas para as crianças de modo a que estas se desenvolvam de uma forma holística. É necessário interagir com as crianças para se conseguir descobrir o que a criança já sabe, isto é, os seus pontos fortes, e quais os potenciais daquela criança. A interação com as crianças não me permitia registar as observações em tempo real e por isso nalgumas vezes a informação não foi toda registada pois com o tempo, essa mesma informação ia-se dissipando. Depois de perceber que isto estava a acontecer, decidi colmatar esta minha dificuldade utilizando o tempo de repouso das crianças para registar algumas observações.

Planificação

Para planificar o educador deve ter em conta todas as necessidades e interesses das crianças. Segundo Lopes da Silva et.al., (2016, p. 15), “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização”. É de ressaltar que a planificação deve ser feita com e para as crianças e com base em evidências das mesmas. Em conversas com a educadora percebi que para além de ser importante pensar nas necessidades, motivações e interesses das crianças, devemos perceber quais são as nossas intencionalidades e o porquê de optar por esta proposta desta forma e não de outra. É importante referir que as planificações que construí e as propostas de atividades nelas inseridas tiveram como mote os interesses e necessidades deste grupo de crianças, fruto de diálogos sistemáticos, de uma observação cuidada e escuta ativa da equipa e do grupo. A planificação, ao conter todas as informações necessárias e orientar a proposta educativa, serve como guia para a intervenção. Por vezes, e conforme a disposição e os comportamentos do grupo, senti

necessidade de a alterar na hora devido à sua flexibilidade, sendo que é importante ter noção de que podem existir imprevistos e ser necessário recorrer a um plano B, tal como refleti na 3ª reflexão desta PP (Apêndice 6):

Refletindo sobre a forma simples com que ajustámos a planificação, percebi que a forma como planificamos nos permite flexibilizar as propostas educativas. Como refere Leite (2010), “não nos podemos esquecer que a planificação deve ser flexível e aberta” mas também é necessário, “correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção” (p.8). Assim, no que toca à implementação, apesar de termos delineado propostas educativas, não implementámos todas essas propostas que constavam na nossa planificação, e optámos por realizar algumas trocas no que toca às propostas educativas estipuladas para cada dia. (Reflexão 3: abril 2021)

As principais intencionalidades propostas, têm em conta as características do grupo e de cada criança em particular, a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento holístico atendendo às diferentes áreas e domínios presentes nas OCEPE numa lógica de integração curricular e transversalidade. Dentro destas intenções, houve sempre uma preocupação em tentar perceber e envolver as crianças no processo de planificar através do feedback recolhido nos momentos de grande grupo.

Intervenção

A intervenção tem sempre por base a planificação. Ainda assim, esta é o resultado das reflexões realizadas pelo educador acerca dos progressos das crianças e do “valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva et.a., 2016, p. 15). Esta característica da intervenção não faz com que a planificação seja cumprida criteriosamente, até porque existiram dias em que, devido à flexibilidade da planificação, esta foi alterada. Deste modo, e dado que o educador é “um provocador de novas experiências e desafios” (Formosinho, et al., 2018, p. 107), as crianças deste grupo usufruíram diversas vezes de oportunidades de desfrutar experiências enriquecedoras e desafiantes. Nestes momentos de brincadeira tentei perceber se, como mestranda, deveria intervir com intencionalidades nas brincadeiras. Depois de refletir e de realizar algumas pesquisas percebi que por vezes é importante que o educador mantenha uma postura discreta quanto às crianças para que sejam as próprias as construtoras do seu conhecimento.

Avaliação

A avaliação foi algo que em que senti bastante dificuldade. Segundo Azevedo (2016, p. 52) a avaliação consiste numa passagem, numa “ponte para a aprendizagem, ou seja, é um traçado que quando percorrido de forma adequada e responsável permitirá ajudar os profissionais de educação a compreender o que acontece e porque acontece”. Assim, a principal adversidade surgiu no que avaliar, se as crianças individualmente, se o grupo, a minha prestação ou o envolvimento do grupo. Depois de perceber que, tal como no contexto anterior, era importante avaliar todos estes parâmetros, tentei perceber o que era menos favorável nos meus instrumentos de recolha de dados para a avaliação percebendo que a maioria das questões que constavam na avaliação eram de cariz fechado. Depois de dialogar com a educadora cooperante e o professor orientador, percebi que, tal como referi numa reflexão semanal (Apêndice 7),

no pré-escolar, a avaliação não deve ser quantitativa, nem faz sentido que o seja dado que o educador deve avaliar a criança como um ser único, refletir sobre as aprendizagens de cada um, e contribuir para um progresso de aprendizagens de cada um. (Reflexão 4: abril 2021)

Refletindo sobre estas aprendizagens, compreendo que só desta forma, ajustando a minha prática, consigo “apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento” (Carvalho & Portugal, 2019, p.23). Ao longo desta fase de avaliação, surgiu a dimensão reflexiva, isto é, através da análise das informações alusivas à avaliação, refleti sobre esses mesmos dados de modo a compreendê-los e interpretá-los para uma prática mais ajustada.

Neste processo percebi também a importância de envolver as crianças na avaliação de modo a tomarem consciência das suas aprendizagens, mas também das suas dificuldades. Assim, as crianças participaram ativamente na construção de um dos instrumentos de avaliação, isto é, as crianças escolheram fotografias e realizaram comentários sobre várias atividades e momentos da rotina que integraram no seu portefólio (Apêndice 8). Tendo consciência destes processos as crianças conseguem desafiar-se e definir estratégias para superar obstáculos e avançar.

Reflexão

A reflexão, segundo Júnior (2010), é a capacidade que o educador tem de “se voltar a si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supões a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido” de forma a enriquecer e ajustar a realidade e as intencionalidades. Esta é uma fase que se encontra presente ao longo de todo o ciclo interativo. É importante refletir sobre as características do grupo, sobre as propostas educativas mais adequadas, sobre os comportamentos das crianças, sobre a avaliação e sobre a melhora da minha intervenção. Os momentos de reflexão e partilha de ideias com a educadora e auxiliares de ação educativa, permitiram-nos conhecer e compreender aquelas crianças. Isto é essencial pois:

a partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo. (Parente, 2012, p. 6).

Foi também através destes momentos de reflexão com a educadora e com o professor supervisor que percebi os aspetos positivos e menos positivos da minha intervenção e planificação (Apêndice 9), fazendo-me refletir sobre eles e perceber o que seria importante melhorar para uma futura intervenção. Tal como referido numa reflexão semanal

Apesar de na planificação realizada existirem as questões “Quem avalia?”, “Como avalia?”; “Quem é avaliado?” e “Como é avaliado?”, é igualmente importante que coloquemos as questões “Quando?” e “Que instrumentos são mais adequados?”. Ao refletir sobre a inserção destas duas questões na planificação, compreendemos que avaliar é um processo que consiste na análise e reflexão que sustentam planificações futuras. (Reflexão 4: abril 2021)

É através da reflexão que percebemos se determinada proposta educativa funciona melhor em grande ou pequeno grupo, qual o espaço mais apropriado, quais os tempos adequados e os materiais necessários. É através desta reflexão que se conseguem promover aprendizagens, desafios, autonomia e relações com os pares. Assim sendo, e citando Gonçalves (2019, p. 37), como educadora,

recolho e compreendo a perspectiva da criança (...). Esse precioso material partilhado, com as crianças ganha novo significado para reestrurarmos caminhadas e estratégias, renovando práticas, desafiando os nossos pensamentos e reflexividades para desta forma melhorarmos e ajustarmos a organização do ambiente educativo.

Posto isto, o educador deve assumir uma postura observadora, crítica e reflexiva, de forma a adequar a sua ação educativa, tendo em conta a especificidade e individualidade de cada criança, tal como a sua evolução. Só desta forma o educador consegue intervir de forma adequada ao seu grupo de crianças e intervir de acordo com os princípios de uma pedagogia diferenciada.

1.4- Brincar é um assunto sério: aprendizagem e desenvolvimento como vertentes indissociáveis

O brincar é uma das atividades mais importantes para que a criança aprenda e se desenvolva de forma holística. A valorização do brincar é “uma das características definidoras da profissionalidade dos/as educadores/as de infância, que tendem a assumir o brincar como uma condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma natural de ela aprender” (Coelho, 2017, p. 98). Durante esta PP percebi que a educadora cooperante valorizava o brincar e oferecia diversos momentos de brincadeira durante o dia. Assim, as crianças ao demonstrarem deslumbramento nos momentos de brincadeira livre, levaram-me a planificar no mínimo 3 momentos de brincadeira livre diariamente. Tal como refere Coelho (2017, p. 98), a ideia de que a criança se desenvolve e aprende enquanto brinca e que o brincar é uma experiência vital para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas faz parte do campo de narrativa profissional da educação de infância. Tal como referi numa das reflexões semanais (Apêndice 10), através do brincar livre, as crianças despertam a sua curiosidade:

num momento de brincadeira livre, começaram a explorar o espaço exterior e a observar as minhocas, revelando uma enorme curiosidade em saber mais sobre as minhocas.
(Reflexão 9: junho 2021)

Foi notório que as atividades preferidas das crianças, de acordo com as áreas de interesse definidas, eram as que ocorriam no exterior, tendo igualmente demonstrado preferência em brincar na área da casinha, mais especificamente ao faz-de-conta. Esta característica

deste grupo de crianças fez com que procurasse possibilitar às crianças tempo para brincarem no exterior.

Considero que esta promoção do brincar, seja dentro ou fora da sala, é um recurso que permite estimular a criança em diversos sentidos. A promoção do brincar, ao estar ao alcance de todos os educadores, deveria ser incluída nas práticas dos mesmos como ferramenta de apoio ao desenvolvimento holístico e aprendizagens das crianças. Tal como refere Kishimoto (cit. por Ferreira, 2010) as “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” (p. 12).

Refletindo sobre a experiência das crianças durante esta PP relativamente ao brincar, e depois de constatar que nesta instituição se defende o brincar como uma mais valia para a criança, considero que ao interagirem com os pares, as crianças recriam experiências do dia a dia (através do faz-de-conta), representam situações imaginárias através do uso de alguns objetos atribuindo-lhes significados. De uma forma geral, as crianças aprenderam a conhecer-se, a conhecer os outros e a conhecer o mundo que a rodeia. Percebi que o brincar não é apenas uma forma das crianças passarem o tempo, mas que tal como as atividades planeadas, este deve ser um momento em que o educador possui intencionalidades, através de um processo reflexivo, em que se recorre ao brincar para observar, planejar, agir e avaliar/refletir. Foi através desta minha reflexão que senti necessidade de explorar esta problemática. Este despertar em mim, sobre a importância e o impacto que o brincar, fez-me querer aprofundar o meu conhecimento e ingressar numa investigação de maior profundidade acerca do brincar enquanto motor de aprendizagem e desenvolvimento.

CAP. II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA- O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O grupo de crianças em estudo (Carla, Eva, Isabel, Joana, Luísa, Vitória, Salvador) sempre revelou muito interesse em brincar, estando constantemente a pedir para o fazer, tanto no recreio como dentro da sala nas diversas áreas. Durante as inúmeras brincadeiras, o grupo manifestou um enorme prazer em brincar, mostrando alegria e entusiasmo pela brincadeira. Depois de se realizarem algumas observações enquanto as crianças brincavam, sentiu-se um interesse particular em perceber mais objetivamente que aprendizagens este grupo de crianças realizava enquanto faziam o que mais gostavam, isto é, enquanto brincavam.

Assim, surge este ensaio investigativo com a intenção de conhecer as brincadeiras escolhidas pelas crianças e identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras na sala e no exterior da instituição. Foi também objetivo conhecer as conceções das crianças, do educador e dos pais acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem e refletir acerca deste aspecto.

De forma a explicitar a estrutura da dimensão investigativa, este capítulo encontra-se organizado pelo enquadramento teórico, metodologia, análise e apresentação dos dados e discussão dos resultados, e, as considerações finais do estudo. No que diz respeito ao enquadramento teórico, este possui fundamentação que suporta o estudo. Quanto à metodologia, apresentam-se as opções metodológicas, o contexto e participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os métodos e técnicas de análise de dados e os procedimentos. Relativamente à análise dos dados e discussão dos resultados, estes surgem organizados conforme alguns referentes, tais como a definição de brincar, o brincar livre e estruturado, o brincar arriscado e, o brincar como motor de aprendizagem. Por fim, são apresentadas as considerações finais incluindo as limitações do estudo e recomendações para estudos futuros.

1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1- DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

1.1.1- CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento é algo “Complexo, desafiante e em permanente evolução” (Tavares et.al, 2007, p. 34). Este autor defende que o desenvolvimento humano, “pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo de um modo progressivo, diferencial e globalizante”, sendo o resultado de diversos fatores, tais como os psicológicos, biológicos, sociais e culturais. Assim, as mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, seja na sua estrutura, pensamento ou comportamento, resultantes da interação entre fatores biológicos e contextuais, são denominadas de desenvolvimento (Tavares et.al, 2007).

Por sua vez, a aprendizagem consiste na “mudança de um indivíduo causada pela experiência” (Tavares et.al, 2007, p. 108). Importa realçar que as mudanças que acontecem no indivíduo causadas pelo desenvolvimento, não são consequências da aprendizagem. Assim, a aprendizagem pode ser definida como uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares et.al, 2007, p. 108). A aprendizagem é considerada um processo dada a sua característica de ocorrer durante um período de tempo, seja ele longo ou menos longo. Segundo o mesmo autor, a aprendizagem é ainda uma construção pessoal e experiencial. Considera-a uma construção pessoal no sentido em que não se aprende nada verdadeiramente se o que pretendemos aprender não passar pela experiência de quem aprende, “numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir e através de mecanismos de assimilação e acomodação” (Tavares et.al, 2007, p. 108), e é experiencial na medida em que a aprendizagem só pode ser medida através das modificações que o indivíduo revela nos comportamentos exteriores e observáveis, isto é, só pode ser medida através dos seus efeitos. Lopes da Silva et.al., (2016 a, p. 105), referem ainda que a aprendizagem consiste no “processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz e fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia”. Este é um processo resultante das diversas interações que as crianças estabelecem com pessoas, objetos e representações, é um processo que resulta das experiências nos diversos contextos. Todas estas interações e contactos estimulam a aprendizagem e apoiam o desenvolvimento em

todas as suas potencialidades, tais como as intelectuais, físicas, emocionais e criativas. Assim, é notório que a aprendizagem e o desenvolvimento, na EI, estão interligados.

1.1.2- DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM COMO VERTENTES INDISSOCIÁVEIS

Desde o nascimento que o ser humana aprende e se desenvolve. Dado este facto de aprenderem tanto, alguns mesmo antes de nascer, Tavares et.al, (2007) referem que a aprendizagem e o desenvolvimento são duas vertentes inseparáveis. Lopes da Silva et.al., (2016 a) corroboram com esta ideia aludindo ao facto das relações e interações que as crianças estabelecem com os adultos e com outras crianças, tais como outras experiências sociais e físicas, constituírem oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento. Portanto, “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (p. 8), não se podendo dissociar desenvolvimento de aprendizagem. Esta ideia de que o desenvolvimento e aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, é baseada em Vigotsky, mais especificamente no seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Sousa, 2018).

Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, inscritos nas OCEPE, traduzem uma perspectiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, dando principal destaque ao facto de educar e cuidar também estarem intimamente ligados. O fundamento que revela o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, procura contrariar uma bipolarização de posicionamentos dos educadores, isto é, o posicionamento em que existem competências e habilidades consideradas normais aos três, quatro e cinco anos de idade, e o posicionamento em que a aprendizagem se traduz na aquisição de conhecimentos orientados pelo educador (Sousa, 2018).

As normas de desenvolvimento e aprendizagens esperadas para cada faixa etária devem ser encaradas como referências que permitam situar o percurso singular de cada criança e não como etapas pré-definidas pelas quais todas as crianças têm de passar. O desenvolvimento natural, por ser influenciado pela aprendizagem, não é idêntico em todas as crianças da mesma idade, ou seja, o desenvolvimento é influenciado pelas experiências e oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas nos diferentes contextos e ambientes com que a criança contacta, e pelas interações que estabelecem com outras crianças ou adultos. Esta mutualidade entre as duas vertentes implica reconhecer a criança

como um ser único, singular, com interesses e necessidades específicas e formas de aprender individualizadoras, isto é, reconhecer a individualidade de cada criança (Lopes da Silva, 2019).

Apesar de muitas das aprendizagens das crianças serem realizadas de forma espontânea, existem contextos onde se prevê uma intencionalidade educativa. Esta intencionalidade, existente nos ambientes sociais em que a criança vive ou nos contextos de EI, concretiza-se através de ambientes culturalmente ricos e estimulantes e através de um processo pedagógico coerente e consciente (Lopes da Silva et.al., 2016 a). As crianças não se desenvolvem e aprendem apenas em contextos de educação de infância. Os contextos onde vivem ou viveram, nomeadamente o meio familiar onde as práticas educativas e a cultura são próprias, são determinantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, torna-se fundamental que as famílias participem no processo desenvolvido em contexto educativo. É imprescindível que o educador estabeleça relações com os diversos meios educativos e que reconheça a sua importância de forma a que estas duas vertentes indissociáveis sejam estimuladas e desenvolvidas com sucesso (Lopes da Silva, 2019).

1.2- BRINCAR NA INFÂNCIA

1.2.1- CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL DE BRINCAR

Segundo Ferland (2006), brincar é, antes de mais, sentir prazer, é uma via privilegiada para a aprendizagem da criança. É adaptar-se a diversas situações, mesmo que incertas, e treinar o imprevisível e o inesperado através de “ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (Neto, 2020, p. 37). Vários autores referem o brincar como um comportamento de escolha livre, prazeroso e com um comportamento de risco e procura adaptativa, com um propósito explorador e de aprendizagem (Neto, 2020). É um direito da criança e, como tal, torna-se inclusivo pois todas as crianças têm o direito a brincar. Brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem, através de uma exploração, adaptação e envolvimento. Assim, através deste suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social, o ser humano começa a racionalizar a vida conforme vai ganhando maturidade cognitiva, tendo como consequência uma maior valorização do lado complexo da vida (Neto & Lopes, 2017).

Apesar de existirem diversas definições sobre o brincar, as opiniões complementam-se. Enquanto Neto (2020), define o brincar como a “procura de um equilíbrio entre a interferência articulada de sistemas cognitivos (processar informação), emocionais

(regulação) e de ação (perícia motoras)”, recorrendo a ferramentas diversas e integradas de natureza subjetiva, sensorial, perceptiva, afetiva, motora e social” (p. 47), Neto & Lopes (2017), corroboram com esta definição aludindo ainda ao facto do brincar ser uma adaptação a “situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (p. 17). Para Sarmiento et.al., (2017), o brincar é o lugar das fantasias, no sentido em que “a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade” (p.41), transformando-a e adaptando-a aos seus desejos. Encarando o brincar como forma de expressar os sentimentos, o autor supracitado considera-o a linguagem primária da criança, aquela que lhe facilita expressar o seu mundo interior, as suas emoções e os seus sentimentos.

Segundo Lopes da Silva et.al., (2016 a, p. 105), brincar consiste numa “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração”. Este distingue brincar de jogar por considerar o primeiro imprevisível e impulsionado pela iniciativa da criança, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade. Neste sentido, o papel do educador passa por alargar e enriquecer o brincar sem se sobrepor às intenções da criança. Para Ferland (2006), brincar consiste em experimentar um sentimento de controlo das próprias ações, isto é, a criança sentir que domina parte da sua vida. Posto isto, a criança ao brincar sente poder num mundo pensado para os adultos, o que contribui para reforçar a sua autoestima. Sendo o brincar um lugar de fantasias e soluções irracionais, permite à criança desenvolver o seu pensamento criativo. Este autor refere ainda que é através desta atividade que se “perpetua de geração em geração” (p.42), que a criança aprende regras, costumes e valores, de um modo geral, descobre o mundo em que vive.

O brincar não é encarado por todos de forma universal, isto é, uns consideram-no como uma oportunidade de desenvolver competências, outros associam-no ao desenvolvimento de espírito, e outros ainda o defendem como uma ocasião onde as crianças podem “libertar as suas tensões interiores” (Ferland, 2006, p. 41). Sendo este um facilitador de aprendizagens, torna-se também fundamental como estratégia de ensino e atividade fundamental para o desenvolvimento pessoal (Sarmiento et. al., 2017). O mesmo autor refere ainda que o brincar, para além de ser “a vivência mais natural e espontânea da criança” (p. 40), permite que esta comece a dar sentido às coisas, sendo capaz de usar um objeto ou uma situação. Ferland (2006), refere que a criança enquanto brinca sente que

domina uma parte da vida, sendo capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra disponível.

Dado que o brincar é intrinsecamente estimulado, torna-se fundamental para a “construção das estruturas internas do organismo e formação de identidade ao longo da vida” (Neto & Lopes, 2017, p. 65). Posto isto, os pais, ao brincar frequentemente com os filhos, estabelecem diversas relações afetivas fundamentais para a evolução e aquisição de estabilidade emocional, física e cognitiva, tais como as relações comunicacionais (verbais e não-verbais) e corporais (contacto físico). Assim, é através do brincar que os pais descobrem de uma forma mais simples as características de desenvolvimento dos seus filhos (Neto & Lopes, 2017).

1.2.2- BRINCADEIRA LIVRE E BRINCADEIRA ESTRUTURADA

Todas as crianças têm o direito a brincar livremente (art.º 31 da Declaração Universal dos Direitos da Criança), de ter curiosidade para exercitar o corpo nas mais diversas situações e contextos de forma a procurar a autonomia e exprimir as suas necessidades de expressão interna. (Neto & Lopes, 2017, p. 61). Importa salientar que, nessa Declaração Universal dos Direitos da Criança, no artigo 12.º, sobre o direito à participação, é garantida “à criança a capacidade de discernimento sobre o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade maturidade”. Estes artigos são referências fundamentais para aclamar o respeito pelas necessidades básicas do desenvolvimento da criança, isto é, brincar de forma livre e ser ouvida em causas que lhes digam respeito (Neto, 2020, p. 53).

Brincar é antes de mais “uma atitude subjetiva em que prazer, sentido de humor e espontaneidade caminham lado a lado, que se traduz num comportamento escolhido livremente e da qual não se espera qualquer rendimento específico” (Ferland, 2006, p. 53). Esta definição restringe-se à brincadeira livre uma vez que é a criança quem decide o que vai fazer. Pode também aplicar-se a alguns tipos de brincadeiras estruturadas, isto é, às brincadeiras que requerem uma forma precisa de serem jogadas, mas que podem ser escolhidas livremente pelas crianças.

Segundo Ferland (2006) no brincar livre, as crianças são detentoras de poder de decisão sendo estas quem decide, sem indicações, o que fazer com os objetos. Este tipo de brincar “favorece a imaginação, a fantasia e a criatividade da criança” (p. 53). No que respeita ao

brincar estruturado, o autor refere ainda que “a atividade lúdica é regida por regras precisas”, como por exemplo os jogos de sociedade regidos por regras comuns a todos os jogadores. Por norma existem diversos materiais de jogo que determinam a ação a realizar, deixando uma margem de escolha menor para a criança. Em contrapartida, Ferland (2006) afirma que enquanto no brincar estruturado o material é utilizado conforme regras, no brincar livre, as crianças utilizam-no de forma diferente, isto é, têm a possibilidade de criar uma atividade inovadora. Posto isto, comparando o brincar livre com o estruturado, o brincar livre não só favorece mais o pensamento criativo como disponibiliza mais prazer, interesse e conseqüentemente aprendizagens. Assim, e dado que o brincar só é considerado brincar se este se tornar lúdico e prazeroso, para que o brincar estruturado seja uma forma de brincar, é necessário que a criança sinta prazer durante a atividade lúdica.

Numa brincadeira livre, o confronto com o risco é fundamental não só para o desenvolvimento do cérebro, mas também para o comportamento motor e social, e a regulação e controlo emocional. Na maioria das situações os adultos não têm consciência da insegurança que transmitem às crianças quando estas se encontram numa situação de confronto ou uma situação adversa ou incerta. Segundo Neto & Lopes (2017, p. 35), “Enquanto brincam, as crianças necessitam de correr riscos”, de experimentar o seu corpo e as suas habilidades em situações inabituais e de incerteza. É desta forma que as crianças adquirem competências motoras e perceptivas para conseguirem ter uma vida saudável no futuro.

É indiscutível que ambas as modalidades do brincar se tornam importantes para a criança. Esta, através do brincar livre e estruturado, quando inserida num ambiente rico em materiais que favoreçam a liberdade de escolha, a criatividade e a imaginação, desenvolve-se. Assim, torna-se fulcral que sejam disponibilizados materiais, tempo e espaço para que as crianças brinquem, através de um processo de escolha, decisão e descoberta, pois só assim sentem envolvimento e prazer. A troca de aprendizagens entre estas duas modalidades é notória e imprescindível para as crianças uma vez que é através do brincar livre que muitas vezes se observam as aprendizagens realizadas no brincar estruturado.

1.2.3- O BRINCAR ARRISCADO: ENTRE O PERIGO E O RISCO

Brincar é procurar o risco e simultaneamente a segurança. Atualmente, as crianças necessitam com urgência de testar os perigos, confrontar o desconhecido e adquirir segurança para se tornarem autônomas. As crianças devem ser confrontadas com problemas e não devem ter uma educação onde tudo está previamente definido e pronto na hora. Deve ser provocada a curiosidade, o pensamento e a aprendizagem por aquilo que as envolve. Neste sentido, os pais devem realizar uma supervisão responsável, atenta e afetiva, sendo capazes de desconstruir as “representações mentais de medo que se instalou nas suas cabeças quanto à autonomia” que necessitam de desenvolver para o seu crescimento (Neto & Lopes, 2017, p. 61).

Segundo Neto & Lopes (2017, p. 36), “O risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana para ganhar competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais no futuro”. Segundo o mesmo autor, o risco é a forma da criança procurar segurança, autonomia, sobrevivência, confrontos com adversidades, capacidades adaptativas e uma forma de superar limites. Enquanto brincam, as crianças precisam de correr riscos de variadas formas, seja a correr, saltar, trepar, equilibrar ou manipular objetos. As crianças, sendo cheias de energia, necessitam de experimentar o corpo em situações de incerteza para que possam correr riscos e desenvolver competências motoras e perceptivas fundamentais para que, no futuro, desenvolvam estilos de vida saudáveis. Existe uma superproteção adulta neste sentido, que retira às crianças a possibilidade de poderem viver uma infância feliz, privados de experienciar situações corporais próprias da idade e “fundamentais na formação da sua personalidade e da sua identidade” (Neto & Lopes, 2017, p. 54). Este medo e superproteção dos pais, resulta no crescimento das crianças numa sociedade com aversão ao risco, que se traduz na diminuição de tempo de brincar livremente no exterior, no desaparecimento da rua enquanto local privilegiado do brincar, no aumento do tráfego automóvel e, no alarmismo feito pelos órgãos de comunicação social dos perigos a que as crianças estão sujeitas (Neto & Lopes, 2017, p. 54).

O risco surge em situações em que as crianças necessitam de realizar escolhas de diferentes ações, onde o resultado é desconhecido. No dia a dia das crianças o risco é uma constante e por isso é difícil mantê-las numa redoma. Assim, é necessário oferecer espaços às crianças que lhes permitam vivenciar experiências de risco controlado e segurança, tendo em conta que o risco, quando excessivo se pode tornar um perigo.

Bilton, Bento & Dias (2017) distinguem risco de perigo, dado que este último é associado a situações cuja probabilidade de danos é elevada e que podem levar a ferimentos graves ou morte. Os autores referem que o risco traz alguns benefícios como a possibilidade de descobrir alguém aventureiro, corajoso, forte, confiante e bem-sucedido. Assim, o brincar arriscado assume-se como “uma oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito” (p. 67).

Os adultos, ao restringirem essas experiências na infância das crianças, com a ideia e medo de que estas possam ter acidentes aquando expostas ao risco, transmitem à criança a falta de confiança dos adultos e a cultura insegura em que vivem (Neto & Lopes, 2017, p. 53). O papel do adulto é crucial para o brincar arriscado pois este faz uma avaliação das situações de brincar arriscado, influenciando de forma significativa as experiências que as crianças têm acesso. Quando o adulto tem a capacidade de gerir o risco de forma flexível, as vivências das crianças são facilitadas e incentivadas (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 68). Os pais e educadores devem procurar perceber até que ponto a sua intervenção deve interferir nas brincadeiras das crianças de forma a oferecer soluções sem dar espaço à criança para tentar resolver os seus problemas de forma autónoma. Desta forma, é importante garantir que a ansiedade do adulto não comprometa a experiência de risco da criança. Importa realçar que o facto de ser necessário dar espaço à criança para que esta tome decisões de forma autónoma enquanto testa os seus limites, não invalida o papel que o adulto tem nessas mesmas situações, onde se torna ou observador ou participante ativo.

Posto isto, o risco é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo uma resposta à curiosidade natural e necessidade de estimulação da mesma. O confronto com situações de risco, isto é, situações desafiantes com necessidade de tomada de decisões, permite a gestão e avaliação do risco por parte das crianças (Bilton, Bento & Dias, 2017).

1.3- O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O BRINCAR

Tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lopes da Silva et.al., 2016 a, p. 5). As OCEPE, decorrentes da lei supramencionada, tendo como intenção apoiar os educadores

na construção e gestão do currículo no JI, baseiam-se nos objetivos dessa mesma lei, nomeadamente:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

(Lopes da Silva et.al., 2016 a, p. 5)

Neste documento o brincar é encarado como uma atividade “espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Lopes da Silva et.al., 2016, p. 105). As autoras, conferem que o brincar se diferencia do jogar pela sua imprevisibilidade, defendendo que o brincar não possui uma finalidade estabelecida nem obedece a regras, sendo a criança quem “escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade” (p. 105). Em relação ao educador, neste documento consta que o seu papel é fundamental pois permite alargar e enriquecer o brincar, desde que nunca se sobreponha às intenções da criança.

1.3.1- O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O BRINCAR

As OCEPE, enquanto documento orientador das práticas de EI revelam, nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, mais especificamente na construção articulada do saber, que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança se processam como um todo, “através de uma configuração holística onde está articulado o brincar” (Lopes da Silva et.al., 2016 a, p. 10).

A articulação entre as vertentes de desenvolvimento e aprendizagem, sustenta-se no reconhecimento de que a atividade natural da criança, em que esta possui iniciativa, aprende e se desenvolve de forma holística, é a atividade de brincar. O brincar, neste sentido, é visto numa perspectiva em que se torna uma atividade “rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et.al., 2016 a, p. 10-11). Através do brincar, numa dinâmica de interação, é promovida a relação criança-criança e a relação criança-adulto, o que facilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais. Segundo as autoras das OCEPE, existem outras competências que são adquiridas através do brincar tais como ter iniciativas, fazer descobertas e expressar as suas opiniões. Esta atividade lúdica permite ainda resolver problemas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, isto é, permite realizar aprendizagens que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na EI. Assim, o brincar é encarado como uma estratégia de ensino-aprendizagem, onde existe uma construção articulada de saberes, e a criança realiza aprendizagens significativas (Lopes da Silva et.al., 2021).

Nos fundamentos e princípios da Pedagogia para a Infância, do enquadramento geral das OCEPE, o brincar é uma problemática bastante abordada. No que diz respeito ao papel do educador, Lopes da Silva et.al., (2016 a), referem que o educador, ao criar um ambiente educativo que dispõe de “materiais diversificados que estimulam os interesses e curiosidade” (p. 11) das crianças, dando oportunidade de escolher como, o quê e com quem brincar, promove o envolvimento da criança. Posto isto, e tal como no brincar, a criança “desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Ibidem, p. 11), exprime a sua personalidade e singularidade à medida que vai desenvolvendo a curiosidade, criatividade, “estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Ibidem, p. 11). Destacando a ideia de que não existe uma oposição entre brincar e aprender, o brincar disponibiliza uma série de recursos que permite apoiar as atividades das crianças e, conseqüentemente, transformar-se numa aprendizagem mais estruturada. Assim, é legítima a construção dos currículos baseados no brincar, desde que respeitadas as características principais do brincar, isto é, ser lúdico e prazeroso para as crianças (Sousa, 2018).

As crianças, quando apoiadas por adultos capazes de criar oportunidades de progressão no que diz respeito a iniciativas das crianças em relação a aprendizagens, tornam o brincar uma ferramenta essencial na consolidação de bases para a aprendizagem (European Commission, 2014). Assim, a observação realizada pelo educador sobre o brincar das crianças e o seu envolvimento, permite ao mesmo conhecer melhor os interesses de cada uma, encorajando-a e colocando-lhes desafios às suas descobertas e explorações. A curiosidade das crianças, despoleta nelas o desejo de aprender, desejo esse que vai dar lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade. O educador, através desta observação, recolhe ainda informações de forma a “avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et.al., 2016 a, p. 11). Os projetos de pequenos grupos, ou de grande grupo, surgem também destas observações do brincar, em que o educador através dos conhecimentos de interesses das crianças, planeia novas propostas e apoia o desenvolvimento de projetos. A curiosidade das crianças e os seus interesses em explorar e compreender o que os rodeia, dão também lugar à sua participação em projetos de aprendizagem complexos, que mobilizam as diversas áreas de conteúdo presentes no documento referido a cima. Posto isto, as OCEPE para além de apelarem para que exista um espaço para as iniciativas das crianças, reconhecem que o educador é indispensável num quadro de intencionalidades educativas (Sousa, 2018).

Ao longo deste documento orientador das práticas educativas, o brincar é abordado numa perspetiva holística, dado que surge nas diferentes áreas de conteúdo. Ao brincar, a criança apropria-se de conceitos que lhe permitem dar sentido ao mundo que a rodeia, não havendo assim “uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva et.al., 2016 a, p. 31). Nesta perspetiva, existe uma continuidade entre brincar e aprender, articulada com o reconhecimento da criança agente do processo educativo. Este reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, permite-lhe ser escutada nas suas decisões e participar no desenvolvimento do currículo.

1.3.2- O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O currículo, segundo Lopes da Silva et.al., (2016, p. 106), “é definido como o conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o

bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. Um contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico, é um contexto rico para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Tal como referido nas OCEPE, um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância é o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo. A imagem de criança defendida no documento supracitado, e neste relatório, é a de um aprendiz ativo, reconstrutor que procura dar sentido ao mundo que o rodeia, isto é, uma criança que vive, escuta e aprende em contacto com os outros e com o meio (Lopes da Silva et.al., 2021). Cabe ao educador estimular as crianças e apoiar o seu desenvolvimento e aprendizagens alargando as interações que os contextos educativos proporcionam, com o intuito das escolhas, opiniões e perspetivas das crianças serem debatidas e esclarecidas. Desta forma, as crianças aprendem a defender as suas ideias e opiniões, respeitar as ideias e opiniões dos outros, enquanto contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças (Lopes da Silva et.al., 2016).

Apesar das OCEPE assumirem uma conceção de currículo, Sousa (2018), revela que numa entrevista às autoras desse mesmo documento, estas revelaram não existir uma conceção específica da educação de infância, havendo sim uma necessidade de ter em conta a “especificidade da idade das crianças e a facilidade com que elas exprimem os seus interesses” (p. 29), facilidade essa que não se deveria perder durante toda a escolaridade obrigatória. A EPE, quando comparada com as outras etapas educativas, tem mais liberdade curricular, havendo maior abertura para um currículo emergente que inclui o planeado e o não planeado. As OCEPE assentam num currículo experiencial (centrado na criação de experiências), emergente (valoriza tanto as experiências planeadas como as não planeadas), não prescritivo (não possui objetivos nem conteúdos) e descentralizado (pressupõe um elevado grau de protagonismo de quem decide sobre o currículo a nível micro) (Sousa, 2018). Cabe ao educador a construção e a gestão do currículo, que se “desenvolve em ciclos sucessivos de planear, agir, avaliar, em que a avaliação e planeamento estão interligados e são interdependentes” (Lopes da Silva et.a., 2021, p. 23). Ao realizar uma planificação diferenciada e adaptada às características das crianças, incluindo-a também neste processo de planeamento, o educador proporciona a todo o grupo de crianças e a cada uma delas as condições necessárias para estimular o seu desenvolvimento e aprendizagem e, em simultâneo, transmitir um sentido de segurança e autoestima (Lopes da Silva et.al., 2016 a, p. 10). Ao se “perspetivar o processo educativo de forma integrada, e tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e

aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Ibidem, p. 22), a equipa educativa deve planear a partilha de espaços comuns para que haja um alargamento interação entre estes sujeitos. Na EPE, o processo de aprendizagem desenvolve-se numa interação entre os interesses e propostas das crianças e as propostas do educador, que já têm em conta o que cada criança sabe e é capaz de fazer. As intencionalidades do educador, segundo as OCEPE, exigem que o mesmo reflita sobre as suas conceções e as finalidades da sua prática, isto é, a sua imagem de criança, o que valoriza nas crianças e o modo como aprendem. Desta forma, o educador atribui um sentido e um propósito à sua ação (Lopes da Silva et.al., 2021).

Cada grupo de crianças possui interesses e necessidades diferentes, tal como cada criança. Por esse motivo, cada sala deve organizar-se de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem do seu grupo de crianças. Segundo Lopes da Silva et.al., (2016), o educador deve planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, apoiar individualmente cada criança para que esta atinja níveis que, por si só, não conseguiria atingir, apoiando a aprendizagem colaborativa e dando oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem uma das outras. O educador é então um mediador que através de uma ação indireta, isto é, a organização do espaço e materiais, permite que as crianças realizem aprendizagens. Contudo o papel ativo da criança não corresponde a um papel passivo do educador, dado que este também possui um papel ativo de orientação (Lopes da Silva et.al., 2021).

1.3.3- BRINCAR E APRENDER NO JARDIM DE INFÂNCIA

A imaginação é uma característica exclusivamente humana, enquanto a brincadeira é uma característica de todo o reino animal. Apesar disso, o interesse pelo jogo é algo que está presente nos mamíferos cujo cérebro é grande e se desenvolve ao longo do tempo, tal como o do ser humano. No caso do ser humano, a brincadeira, mesmo sendo universal, não se exterioriza de igual forma em todas as crianças do mundo. Este é um fenómeno que difere na forma e no tempo, mas que perdura e atravessa gerações (Ferland, 2006). Ao longo da história da humanidade a brincadeira foi sempre algo presente na vida das crianças. O comportamento associado ao brincar é uma linguagem universal dado que é observável em todas as culturas e situações geográficas. Apesar de ser um comportamento fácil de observar, é complexo e difícil de interpretar, pois permite uma exercitação do corpo em diversas situações, por vezes inesperadas (Neto & Lopes, 2017).

O brincar, ao exercitar o corpo, torna-se uma forma crucial de estimular a capacidade de adaptação a situações motoras, perceptivas, cognitivas e sociais. Assim, considera-se o brincar como forma de “conquistar ferramentas úteis para a vida adulta e uma forma de conquistar segurança e autonomia” (Neto & Lopes, 2017, p. 29). Sendo guiado pela motivação intrínseca, o brincar permite o aperfeiçoamento de diversas habilidades e competências, isto é, a criança aperfeiçoa de forma autónoma as suas capacidades através da “correção de erros e pelo reforço de êxitos consecutivos em função do tempo, da intensidade e da motivação do ato de brincar” (p. 47). Este é um dos comportamentos mais comuns da infância: o brincar. Por possuir esta característica, o brincar torna-se uma área atrativa para os investigadores. Tal como refere Neto & Lopes (2017), são diversas as vantagens que advêm do brincar, como a promoção do desenvolvimento cognitivo, no que diz respeito à descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, capacidade de processar informação e resolução de problemas. Estes autores, referem ainda que o brincar é fundamental para a estruturação da linguagem (através do brincar com verbalizações), para desenvolver a atividade física e o aperfeiçoamento de habilidades motoras (rudimentares, fundamentais e especializadas) e a socialização entre pares. Posto isto, através do jogo as crianças desenvolvem múltiplas capacidades adaptativas.

Outros autores reforçam esta ideia referindo que a criança enquanto brinca “explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 42). Esta atividade lúdica, ao ser o meio mais natural para que o desenvolvimento e aprendizagem tenham progressos significativos, permite que as crianças experienciem novas sensações, criem laços sociais e aprendam a ultrapassar obstáculos. As crianças precisam de ter oportunidade de tomar iniciativas, gerir o seu tempo e realizar escolhas de forma autónoma para que as aprendizagens e o desenvolvimento sejam efetivamente promovidos.

Segundo Neto (2020), o brincar traduz-se em inúmeras aprendizagens e benefícios para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Através do brincar a criança aprende a estruturar a linguagem (brincando com verbalizações), adquire novas formas linguísticas, melhora funções executivas, a linguagem, a integração, “o pensamento criativo, as habilidades lógico-matemáticas, a execução de tarefas complexas, etc., contribuindo para a formação de adultos mais saudáveis ao longo da vida e com um potencial cerebral bem

desenvolvido” (p. 41). Estes benefícios são significativos em termos da capacidade adaptativa da criança, da sua cultura de sobrevivência, do confronto com a adversidade, da regulação emocional, da autoconfiança e relações sociais. O brincar tem como consequência mudanças na complexidade das operações mentais devido ao empenhamento nos jogos e dos níveis de complexidade dos mesmos. Por ser passado de geração em geração, outro dos benefícios do brincar é o trespasse da cultura. Desta forma, a privação do brincar na infância pode resultar num “menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão” (Neto, 2020, p. 40).

Segundo Ferland (2006) a criança quando brinca não tem como objetivo aprender, e considera que se aprender algo é por mero acidente, dado que ela brinca apenas para brincar não havendo a racionalização de que a criança brinca e conseqüentemente aprende. Apesar disto, enquanto as crianças brincam estão a desenvolver o saber-fazer e o saber-ser, isto é, desenvolvem aptidões e atitudes úteis para o seu quotidiano e para o resto da vida. Ao brincar com os pares, as crianças têm oportunidade de expressar os seus desejos e ideias aos outros. Ferland (2006) refere minuciosamente o desenvolvimento humano estimulado pelo brincar, como por exemplo, a criança ao segurar objetos utiliza pequenos músculos das mãos que, para além de estimular a motricidade fina, permite que a criança adapte a preensão com a mão. Os estímulos proporcionados à criança através do brincar oferecem à criança uma melhor perceção visual, tátil e auditiva que lhes permite desenvolver a perceção das formas e as suas dimensões.

2- METODOLOGIA

No presente tópico será revelada a metodologia utilizada para este estudo. Primeiramente serão descritas as opções metodológicas, o contexto e os participantes e, por fim, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

2.1- OPÇÕES METODOLÓGICAS

O grupo de crianças em estudo (Carla, Eva, Isabel, Joana, Luísa, Vitória, Salvador) ao demonstrar prazer, alegria e entusiasmo enquanto brincava, despertou curiosidade ao observador sobre as aprendizagens que poderiam surgir das brincadeiras das crianças, tanto no exterior como no interior da sala de atividades. Assim, e depois de surgir a seguinte pergunta de partida: “Que aprendizagens poderão realizar crianças de 4 e 5 anos quando brincam em contexto de Jardim de Infância?” traçaram-se cinco objetivos para o estudo, nomeadamente: Conhecer as brincadeiras escolhidas pelas crianças; Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras na sala; Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras no exterior; Conhecer as conceções das crianças, do educador e dos pais acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; Refletir sobre a importância do brincar enquanto estratégia de aprendizagem.

Uma metodologia de investigação baseia-se num processo de seleção da estratégia de investigação, que implica a escolha das técnicas de recolha de dados que devem estar de acordo com os objetivos inicialmente definidos (Sousa & Baptista, 2011). Posto isto, e com o intuito de encontrar respostas para a questão de partida e atingir os objetivos traçados, realizou-se um estudo inscrito no paradigma qualitativo, embora recorrendo a algumas estratégias quantitativas de modo a complementar os dados essencialmente qualitativos do ensaio investigativo. De acordo com Pardal e Lopes (2011, p. 20), existem dois paradigmas para a realização de uma investigação – quantitativa e qualitativa. De uma forma geral, a metodologia qualitativa valoriza a “ação social dos indivíduos na criação das estruturas sociais” (p. 26) e a complexidade social. Todo este trabalho de investigação incidiu na PP em contexto de JI I. O estudo insere-se no paradigma qualitativo, uma vez que se centraliza na observação e compreensão das aprendizagens das crianças durante os momentos de brincadeira livre.

O método de investigação que se utilizou neste estudo foi o estudo de caso dado que foi realizada uma recolha e análise detalhada de respostas de um grupo de crianças

específico. Tal como referem os mesmos autores, o estudo de caso é a “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador escolhe informação detalhada” (p. 64). Sendo um estudo intensivo e detalhado de um caso único, torna-se um estudo específico, complexo e diferente. Para além de ser um estudo de caso, este estudo é ainda um estudo descritivo pois resulta de observações dos momentos de brincadeira livre e da análise das entrevistas realizadas à educadora (Apêndice 23), às crianças e dos inquéritos realizados aos pais. Como referem Sousa e Baptista (2011, p. 57) a “metodologia descritiva aquela que descreve rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na estrutura e funcionamento”.

2.2- CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo surgiu no âmbito da PP em JI I, realizada numa instituição privada. A sala de atividades onde se realizou o estudo, a *Sala Amarela*, possuía um espaço amplo dividido em diversas áreas: jogos de chão, reunião/acolhimento, faz-de-conta, jogos de mesa, expressão plástica e a área da biblioteca. No que tange ao espaço exterior, este era de grandes dimensões, tendo três tipos de pavimento: borracha, relva e azulejo. Neste espaço de exploração do meio, existia uma zona com um parque infantil constituído por um escorrega, um ferro, uma casa de madeira e uma zona para trepar.

O presente estudo contou com um total de sete crianças (Carla, Eva, Isabel, Joana, Luísa, Vitória, Salvador), uma educadora e dezanove pais. Das sete crianças, seis eram do sexo feminino e uma do sexo masculino, sendo que todas as crianças frequentavam o contexto de JI situado nas imediações da cidade de Leiria.

O grupo de crianças era constituído por vinte e duas crianças, sendo sete do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Este grupo caracterizava-se por ser participativo e interventivo, tanto nos momentos de rotina diária como nos momentos de brincadeira livre, interagindo não só entre si como também com os adultos da sala e toda a comunidade educativa. Em relação à educadora entrevistada, é formada em Educação de Infância pela Escola Superior Jean Piaget e, dos seus 56 anos, 32 foram dedicados a ser educadora. Esta profissional de educação para além de educadora de um dos grupos da instituição, era coordenadora da valência de EPE da instituição que contava com três valências: Creche, JI e 1.º CEB. A participação da Educadora neste estudo, para além da resposta ao questionário, passou também pela partilha de informações relativas às suas ideias sobre a importância do brincar. Os 19 pais

que participaram no estudo através de um inquérito por questionário no Google Forms, vivem todos em Leiria ou nos arredores. Estes tiveram a função de revelar as suas concepções sobre a importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, revelar qual a importância atribuída ao brincar no dia-a-dia dos seus filhos.

Posto isto, a amostra é uma amostra por conveniência dado que as crianças do estudo são apenas sete num universo de população de vinte e três crianças. Optou-se por escolher estas sete crianças dado que estas eram as que mais realizavam brincadeira livre.

2.3- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS E RECOLHA DE DADOS

As técnicas de recolha de dados desta investigação são de diferente natureza: quantitativas e qualitativa. Segundo Aires (2011) as técnicas de recolha de dados correspondente à metodologia qualitativa são técnicas diretas como a observação e entrevistas qualitativas, e técnicas indiretas, através do uso de diários de bordo e gravações vídeo. Sentiu-se necessidade de aplicar diversos instrumentos de recolha de dados como a observação direta das crianças durante as brincadeiras (notas de campo), a recolha de gravações audiovisuais, o inquérito por entrevista à educadora cooperante e às crianças e, o inquérito por questionário aos pais, tentando assim dar mais abrangência ao estudo contemplando a voz dos protagonistas no processo educativo.

Durante a investigação, mais especificamente nos momentos de recolha de dados, foi-se observando e registando em gravações audiovisuais as ações e comportamentos das crianças durante os momentos de brincadeira livre. Este tipo de observação, denominada de observação participante, tal como referem Sousa e Baptista (2011, p. 89), é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem. Deste modo, a participação tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.

Todas estas observações tiveram recurso a um instrumento de registo audiovisual, isto é, recorreu-se a vídeos que captam “[...] sons e imagens, que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados” (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, Matsumoto, 2008, p.192). Estas observações foram realizadas em

5 períodos diferentes, tendo sido eles: 22 de abril de 2021, 28 de abril de 2021, 3 de maio de 2021, 11 de maio de 2021 e 19 de maio de 2021.

Como já foi referido, fez-se uma entrevista à educadora cooperante e outra às crianças. Com estas entrevistas pretendeu-se compreender quais as concepções tanto das crianças como da educadora no que diz respeito ao brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Sousa e Baptista (2011, p.79) a entrevista é

um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas. [...] Através de um questionamento oral ou de uma conversa, um indivíduo ou um informante – chave pode ser interrogado sobre os seus actos, as suas ideias ou os seus projectos.

A entrevista à educadora realizou-se via email, pelo facto da entrevistada não possuir disponibilidade para a realizar de forma presencial e por todos os constrangimentos impostos pela pandemia. Ademais, e dado que se trata de uma entrevista estruturada, foi realizado um guião (Apêndice 11), previamente estruturado organizado por blocos temáticos e objetivos. Assim, a entrevista à educadora teve como objetivos específicos: legitimar e motivar a entrevistada, conhecer a opinião da educadora acerca da importância do ambiente de aprendizagens e interações, conhecer as concepções da educadora face importância do brincar, conhecer as oportunidades que são dadas às crianças para brincar, conhecer as brincadeiras das crianças e, perceber qual o papel da educadora cooperante face às brincadeiras das crianças. Apesar desta ser uma entrevista estruturada, o entrevistado (educadora cooperante) teve a liberdade de responder abertamente às questões colocadas. Neste estudo, esta entrevista tornou-se pertinente no sentido de recolher dados que permitissem perceber quais as concepções do profissional que acompanha este grupo de crianças a respeito do brincar como estratégia de desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Tal como a entrevista da educadora, para as entrevistas realizadas às crianças seguiu-se uma estrutura previamente definida. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista, através de uma conversa intencional e orientada, “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, depois de se transcreverem as entrevistas (Apêndice 22),

com base no guião de entrevista (Apêndice 12) realizado para as entrevistas das crianças, constituídos por blocos temáticos, objetivos e questões, procurou-se analisar a perspetiva das crianças em relação ao brincar, ao tempo dedicado ao brincar, às suas brincadeiras preferidas, compreender se as crianças consideram que aprendem enquanto brincam, conhecer as conceções das crianças sobre o brincar em casa, perceber quem são as pessoas com que as crianças mais brincam e mais gostam de brincar.

No que diz respeito aos inquéritos por questionário realizados aos pais, realizou-se um guião de inquérito (Apêndice 13) organizado por blocos temáticos, objetivos específicos e questões. A divulgação do questionário realizou-se através da plataforma GoogleForms, tendo sido enviado via email o link de acesso a este mesmo questionário. O objetivo destes inquéritos por questionário era conhecer-se a opinião dos pais acerca da importância do ambiente de aprendizagens e interações, compreenderem-se as conceções dos pais face à importância do brincar, conhecer as oportunidades que são dadas às crianças para brincar, entender as brincadeiras das crianças e constatar qual o papel dos pais face às brincadeiras.

2.4- MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

As técnicas de tratamento de dados têm o objetivo de “dispor os dados de modo a que possam ser avaliados através da análise e interpretação” (Dias, 2009, p. 144). Neste estudo, dado que as técnicas de recolha de dados se demonstraram maioritariamente técnicas de natureza descritiva, recorreu-se à análise de conteúdo para analisar as entrevistas realizadas às crianças (Apêndice 14) e à educadora (Apêndice 15). A análise de conteúdo consiste numa tentativa de “reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes, 1999, p. 8) isto é, identifica-se e descreve-se de forma sistemática e quantitativa os conteúdos de uma mensagem. Segundo Bardin (1977, citado por Gil, 1999) existem 3 fases para desenvolver a análise de conteúdo, isto é, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de dados e, as inferências e interpretações. Na primeira fase, criou-se um guião de entrevistas, onde se contemplava os objetivos da mesma. Numa segunda fase, isto é, na exploração do material, organizaram-se os dados recolhidos conforme as suas categorias nos blocos temáticos. Por fim, e numa fase final, atribuíram-se significados aos dados recolhidos, através do preenchimento das grelhas de observação dos guiões de entrevista.

Contudo, sentiu-se necessidade de recorrer à análise estatística de forma a analisar os inquéritos por questionário pois, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), a análise estatística utiliza-se nos casos em que a recolha de dados é realizada através de inquéritos por questionário. Assim, de forma a analisar os inquéritos por questionário realizados aos pais, foi efetuada uma análise (Apêndice 16) das conceções dos pais. No que tange aos dados recolhidos através das gravações audiovisuais, foram sintetizados através de notas de campo e, posteriormente, organizados e analisados em tabelas (Apêndice 17).

2.5- PROCEDIMENTOS

Para a concretização deste estudo, primeiramente sentiu-se necessidade de realizar uma revisão de literatura acerca do brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento. Através da pesquisa realizada, surgiu o interesse para a realização de um estudo investigativo acerca desta problemática.

Após a definição da problemática, questão de partida, objetivos do estudo e a metodologia a seguir, nomeadamente o contexto, participantes e instrumentos de recolha e análise de dados, recorreu-se aos procedimentos éticos. Como procedimentos éticos, foram solicitadas aos encarregados de educação consentimentos (Apêndice 18) para a participação dos seus educandos neste estudo, sendo garantida a privacidade e confidencialidade dos dados fornecido. Relativamente às entrevistas realizadas às crianças, estas iniciaram-se sempre com a legitimação da entrevista, onde as crianças foram questionadas se tinham ou não interesse em participar. Todas deram o seu consentimento, compreenderam os objetivos do estudo e manifestaram interesse em participar. Quanto aos restantes participantes, isto é, a educadora e os pais, solicitaram-se também autorizações, no início da entrevista e inquéritos, respetivamente, de forma a utilizar-se os dados recolhidos para utilização de fins académicos.

Com o consentimento de todos, iniciou-se a recolha de vídeos alusivos às brincadeiras das crianças e, no final desta recolha procedeu-se à sua observação e transcrição.

Tabela 1- Cronograma e descrição dos momentos de recolha de dados audiovisuais

Crianças	Vídeo/Data/Hora	Duração do vídeo com evidências
Carla	N.º 1- 28/04/2021- 9h28m N.º 3- 03/05/2021- 9h46m	1m21s 1m53s
Eva	N.º 2- 22/04/2021- 9h34m N.º 3- 03/05/2021- 9h46m N.º 5- 03/05/2021- 11h51m	2min23s 1m53s 37s
Isabel	N.º 2- 22/04/2021- 9h34m N.º 3- 03/05/2021- 9h46m N.º 4- 11/05/2021- 9h29m N.º 5- 03/05/2021- 11h51m N.º 6- 19/05/2021- 12h02m	2min23s 1m53s 38s 37s 56s
Joana	N.º 2- 22/04/2021- 9h34m N.º 4- 11/05/2021- 9h29m N.º 5- 03/05/2021- 11h51m	2min23s 38s 37s
Luísa	N.º 3- 03/05/2021- 9h46m N.º 4- 11/05/2021- 9h29m	1m53s 38s
Salvador	N.º 1- 28/04/2021 N.º 2- 22/04/2021- 9h34m	1m21s 2min23s
Vitória	N.º 4- 11/05/2021- 9h29m N.º 5- 03/05/2021- 11h51m	38s 37s

Posteriormente à observação/transcrição dos registos audiovisuais percebeu-se que era necessário delimitar as evidências necessárias para este estudo, pelo que se apresenta a hora e duração do vídeo com evidências. Depois de apresentados e discutidos os dados, redigiu-se e conclui-se o estudo.

3- ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo em conta os objetivos deste estudo, neste capítulo apresentam-se os dados obtidos. Para além disso, analisam-se e discutem-se esses dados à luz das bases teóricas apresentadas no ponto 1 do segundo capítulo da segunda parte.

A apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados é um processo fundamental em qualquer investigação pois permite ao investigador dar resposta ao seu estudo através dos dados recolhidos. Tal como refere Sousa e Baptista (2011, p. 106)

A análise e interpretação é um processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados.

Neste capítulo, serão tidas em conta as respostas dos dezanove pais, das sete crianças e da educadora cooperante. De forma a complementar ou reforçar as ideias referidas pelos inquiridos, serão utilizadas as notas de campo resultantes das observações realizadas.

3.1- DEFINIÇÃO DE BRINCAR

A forma como a educadora define o conceito de brincar torna-se um reflexo do que é a sua prática educativa. Na entrevista realizada à educadora, quando colocada a questão “O que significa para si brincar?”, foi possível obter a conceção genuína da educadora acerca desta resposta uma vez que, por ser uma questão aberta, não existiam propostas de resposta. Posto isto, a educadora assume o brincar como algo que influencia a aprendizagem holística da criança,

O brincar deve ser a tarefa da criança, uma vez que é desta forma que ela aprende e se desenvolve de forma holística. (E 8: Maria, 02-06-2021)

Esta conceção da educadora coincide com a opinião de Sarmiento, Ferreira & Madeira (2017), que afirmam o brincar como “a vivência mais natural e espontânea da criança” (p. 40). Por sua vez, Ferland (2006), também possui a mesma perspetiva que a educadora afirmando que “brincar é uma via privilegiada para a aprendizagem da criança” (p. 51). Enquanto a educadora associa o brincar ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, as crianças tomam o brincar como uma brincadeira específica, em que necessitam de companhia e algo papável. Nas sete entrevistas realizadas, a Joana e a Luísa, tal como Neto (2020), associam o brincar ao lúdico, ao prazer e ao divertimento:

Divertir-nos. (E 4: Joana, 31-05-2021)

Aaaa, eu acho que é para me divertir com a Joana porque ela é muito fofinha. (E 5: Luísa, 31-05-2021)

Posto isto, e revisitando o enquadramento teórico, o brincar sendo a linguagem primária da criança (Sarmiento et.al., 2017), é uma atividade natural que revela a iniciativa da mesma que lhe permite um desenvolvimento holístico. Esta atividade natural só é considerada brincar se se tornar lúdica e prazerosa (Neto, 2020). Por ser um direito da criança, todas as crianças devem ter acesso ao brincar, e devem ter oportunidade de escolher ao que brincar, onde brincar e com quem brincar.

No que diz respeito às brincadeiras preferidas das crianças, e analisando as concepções das mesmas, as opiniões dividem-se entre brincadeiras realizadas no interior da sala e brincadeiras no exterior da sala. É notório que a maioria das crianças tem apenas uma brincadeira preferida, sendo que apenas a Luísa e a Carla referiram que possuem mais do que uma brincadeira preferida.

Tabela 2- Brincadeiras preferidas das crianças

	Interior	Exterior
Ferro		Carla
Casinha	Joana	
Biblioteca	Vitória	
Carros	Salvador	

De uma forma geral, os locais de eleição das crianças no que diz respeito ao brincar, coincidem com o local onde realizam a sua brincadeira favorita. Apenas a Joana, que gosta de brincar tanto no exterior como no interior da instituição, refere que a sua brincadeira preferida é no interior da sala de atividades. No que diz respeito às áreas prediletas das crianças, estas coincidem com as brincadeiras preferidas das crianças. Apenas a Vitória, refere que a brincadeira favorita é a biblioteca, mas a sua área de eleição é a das expressões plásticas.

Apesar de referirem a brincadeira preferida, as crianças deste estudo revelaram ainda quais os seus espaços de eleição para brincar. Existem crianças que não possuem preferência no espaço dedicado ao brincar, gostando de brincar tanto no espaço interior como no espaço exterior, como por exemplo a Luísa que refere: *“Eu gosto de brincar na rua e na sala”* (E 5: Luísa, 31-05-2021). Por sua vez, existem crianças que demonstraram preferência em brincar no espaço exterior, como o caso da Carla que afirma que *“Lá fora eu gosto de brincar às mães e aos pais com aquela casinha”* (E 1: Carla, 02-06-2021).

No que concerne às concepções da educadora sobre as brincadeiras preferidas das crianças, esta coincide com as opiniões das próprias crianças. A educadora refere que as brincadeiras das crianças: *“Passam muito pelo jogo do faz de conta, jogos de construções, construções tridimensionais e expressão plástica”*(E 8: Maria, 02-06-2021).

Quanto às opiniões dos pais, mais uma vez o faz-de-conta é considerado como a brincadeira preferida das crianças, sendo que dezasseis pais o elegeram como tal. Apesar desta questão ser de resposta fechada, e existirem opções pré-definidas, esta não era uma questão de resposta única, e cada pai teve a oportunidade de escolher várias brincadeiras preferidas. Apesar de nenhuma criança o ter referido, dos dezanove pais participantes neste inquérito, catorze deles elegeram os puzzles como uma das brincadeiras preferidas das crianças.

7- Quais as brincadeiras preferidas da sua criança?

19 respostas

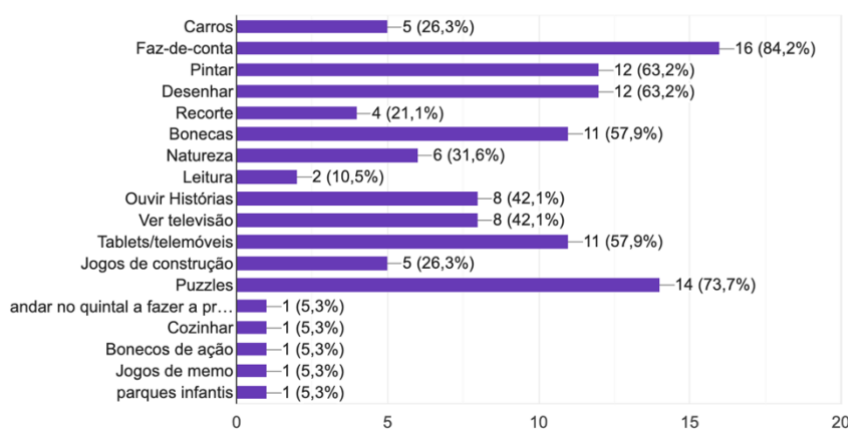


Gráfico 1- Brincadeiras preferidas das crianças

3.2- BRINCAR LIVRE E BRINCAR ESTRUTURADO

As brincadeiras das crianças têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Todavia, revisitando o enquadramento teórico, importa realçar que existem dois tipos de brincar, o livre e o estruturado, sendo que o que os difere são os seus objetivos e funções. Na brincadeira livre o objetivo é escolhido pela criança, sendo que é esta quem decide o que brincar, com quem brincar e onde brincar, isto é, o educador deve “permitir ao máximo, que sejam as crianças a decidir como brincam nos diversos lugares de brincadeira” (Neto & Lopes, 2017, p. 97). No que toca ao brincar estruturado, este é dirigido pelo adulto e existem regras pré-definidas, ou seja, “as crianças devem seguir as mesmas regras e a mesma sequência” (Ferland, 2006, p. 54).

Analisando a entrevista realizada à educadora, é notório que esta valoriza tanto o brincar livre como o brincar estruturado pois “*ambas se complementam*” (E 8: Maria, 2021). A educadora refere ainda que no brincar livre a criança desenvolve a iniciativa e que é através deste que as crianças experienciam, exploram e fazem descobertas. Enquanto isso,

revela que através do brincar estruturado consegue perceber quais as aprendizagens que a criança adquiriu no brincar livre.

“Defendo o brincar livre porque é a criança que tem iniciativa para o fazer e as crianças desenvolvem muitas aprendizagens em descoberta e exploração. Mas ao mesmo tempo, o brincar estruturado acaba por fazer parte do processo pedagógico, e é neste brincar que possibilito às crianças diferentes níveis de complexidade nas brincadeiras. E também acho que no brincar estruturado consigo perceber as experiências adquiridas no brincar livre”. (E 8: Maria, 2021).

Através da análise da entrevista à educadora, na íntegra, é possível inferir que na sua prática, a mesma implementa mais o brincar livre pois ao longo da entrevista são inúmeras as vezes que a educadora refere o brincar livre, sem nunca referir o brincar estruturado. O Brincar é uma atividade que se encontra inserida na rotina das crianças, sendo que, tal como refere a educadora, através das rotinas e do brincar considera que *“Aprendemos brincando”* (E 8: Maria, 2021), sendo este o nome do projeto educativo. A educadora refere o brincar livre quando questionada sobre os pares das crianças no brincar, indicando que na brincadeira *“As crianças brincam sozinhas, com os pares, com as auxiliares de ação educativa e com a educadora. No dia a dia, são livres de fazer as suas escolhas”* (E 8: Maria, 2021). A educadora revela ainda ser a favor da exploração livre das crianças durante as suas brincadeiras pois tal permite a descoberta, a resolução de problemas e as crianças aprendem a lidar com frustrações. Para além disso, acrescenta ainda que *“só desta forma a criança se encontra enquanto ser individual e enquanto ser pertencente a um grupo”* (E 8: Maria, 2021).

Quanto aos pais, no que toca ao brincar livre e estruturado, é notório que a maioria dos pais defende a brincadeira livre, dado que apenas 10,5% dos pais defendem mais a brincadeira orientada.

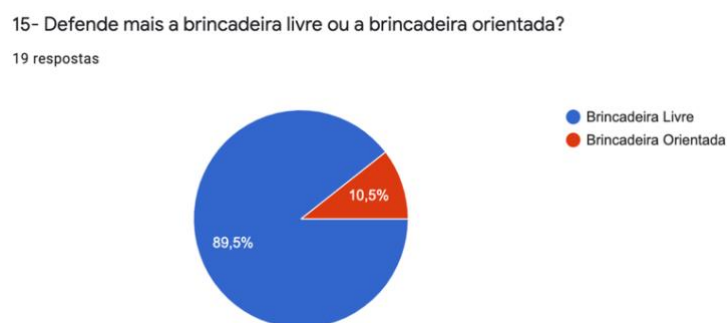


Gráfico 2- Brincadeira livre e brincadeira estruturada

Apesar 89,5% dos pais defenderem o brincar livre e, quando questionados sobre o brincar no JI, apenas 52,6% das famílias revelam que no JI se deve valorizar mais o brincar livre que as atividades orientadas. Para além disso, os pais ainda revelam que as crianças precisam de brincar livremente, “*é tempo de saltar e ganhar musculo e libertar energia acumulada*” (Inquérito: Pais, 31-05-2021), as crianças precisam de correr e saltar. Conteúdo, na resposta à questão “Nos últimos anos de Jardim de Infância, as crianças devem passar mais tempo sentadas para se prepararem melhor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, um dos pais infere que as crianças devem passar por mais brincadeiras orientadas, com regras para que se vá “*treinando a sua capacidade de se manterem concentradas durante a actividade, até a terminarem*” (Inquérito: Pais, 31-05-2021). Existe um pai que contrapõe esta ideia afirmando que “*O Jardim de Infância nunca deve ter como objetivo a preparação para o 1.º ciclo. Deve ser um local de desenvolvimento harmonioso e respeito pelas necessidades de cada criança*” (Inquérito: Pais, 31-05-2021).

Quanto ao tempo dedicado ao brincar, apesar de todos os pais considerarem ser necessário as crianças brincarem mais de 1h por dia, as opiniões entre os pais são muito distintas, como se pode verificar no seguinte gráfico:

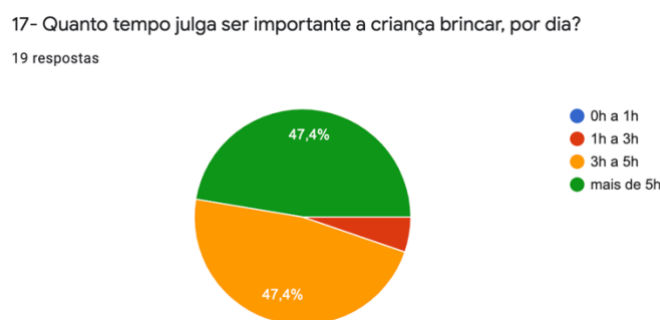


Gráfico 3- Tempo dedicado ao brincar

3.3- BRINCAR ARRISCADO

No que diz respeito ao brincar arriscado, na resposta a uma das perguntas da entrevista, a educadora relaciona o brincar arriscado com a natureza e, apesar de não ser a favor do mesmo, a educadora não considera que isso seja uma barreira e que prive as suas crianças de brincar na natureza. Deposita a culpa de não ser a favor do brincar arriscado no facto de nós adultos, termos à nossa responsabilidade várias crianças, considerando que nos encontramos mais desportos para possíveis acidentes. Para Neto & Lopes (2017, p. 35), esta “superproteção adulta e institucional retira a possibilidade de as crianças poderem

viver uma infância feliz, por não experienciarem situações corporais que são próprias da idade e fundamentais na formação da sua personalidade e da sua identidade”. Assim, a educadora ao privar as crianças, no que diz respeito ao brincar arriscado, priva-as de crescerem e se desenvolverem. Contudo, a educadora justifica o seu ponto de vista aludindo ao facto de existir uma maior probabilidade de acontecerem acidentes:

“Ainda tenho algum receio relativamente a esse tema, mas não é para mim uma barreira para o contacto com a natureza. Sei que nós adultos é que criamos esta aflição porque estamos mais despertos para possíveis acidentes, e também porque acresce a responsabilidade de termos a nosso cargo os filhos de outras pessoas”. (E 8: Maria, 2021)

Para além de não ser completamente a favor, a educadora demonstra dificuldade em compreender a mais valia do brincar arriscado, alertando para o facto de não ser necessário as crianças correrem risco para realizarem determinadas aprendizagens.

“Confesso que ainda tenho alguma dificuldade em encarar o brincar arriscado como uma mais valia. Por exemplo, as crianças não precisam de subir a uma árvore para aprenderem a subir alguma coisa”. (E 8: Maria, 2021)

Apesar desta opinião, e de ter bem vincada a ideia de que não é necessário as crianças correrem riscos para se desenvolverem e aprenderem, a educadora ainda consegue enumerar algumas vantagens no brincar arriscado: *“Sei que existem algumas vantagens, como o criar mais autonomia, mais resiliência, mais espírito crítico, mais autoconfiança, interação com o outro e com o meio, e talvez também facilite na resolução de conflitos e frustração”* (E 8: Maria, 2021).

Nas observações realizadas durante esta PES, foi notório que, apesar da educadora não permitir que as crianças brincassem de forma arriscada, sempre que possível as crianças contactavam com a natureza, tanto dentro como fora da instituição. Nos inquéritos realizados aos pais, quando questionados sobre a importância de existir um espaço exterior com inúmeras oportunidades para brincar, 100% das respostas foram afirmativas, alguns pais justificaram a sua escolha:

Tabela 3- Concepções dos pais acerca da importância do espaço exterior

<p><i>“O espaço exterior possibilita a sua criatividade e descobertas do mundo. Desenvolve maior imunidade a factores externos!” (Inquérito: Pais, 31-05-2021)</i></p>
<p><i>“Brincar diariamente em espaço exterior é importante também para a saúde física e mental das crianças e os horários de trabalho semanal não nos permite fazê-lo.” (Inquérito: Pais, 31-05-2021)</i></p>
<p><i>“Melhora a resolução de problemas, a atenção, a criatividade, a relação com o outro, o respeito pela natureza.” (Inquérito: Pais, 31-05-2021)</i></p>
<p><i>“Na minha opinião, devia ser obrigatório estas instituições disporem de um espaço exterior considerável, com brincadeiras e jogos ligados ao exterior e à natureza.” (Inquérito: Pais, 31-05-2021)</i></p>

Na questão final deste inquérito, em que os pais, caso assim o quisessem, poderiam acrescentar algo à entrevista, um dos pais refere que: *“Gostaria que os JI explorassem mais a importância da brincadeira livre e no exterior. Como diz Carlos Neto, para uma mente ativa é preciso um corpo ativo”* (Inquérito: Pais, 31-05-2021).

Apesar da educadora não valorizar o brincar arriscado, tendo uma opinião contrária à de alguns pais, através das observações realizadas, e da análise das mesmas, é possível verificar que durante as brincadeiras das crianças, estas brincam de forma arriscada. No vídeo 5, em que a Joana se pendura de cabeça para baixo de forma a encontrar o tronco, é notório o brincar arriscado em que através de uma dose moderada de perigo a Joana tentou superar um obstáculo. No vídeo 6 é também notório o brincar arriscado, isto é, a Inês, ao trepar a rede do parque infantil, equilibrar-se num barrote de madeira e rodar sobre este mesmo brinca de uma forma menos segura e com mais risco.

3.4- BRINCAR COMO MOTOR DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

Concepções da Educadora

Brincar é, ou deveria ser a atividade principal do dia-a-dia da criança, tendo obrigatoriedade de ser prazeroso, pois caso não o seja, deixa de ser considerado brincar, Como salienta Kishimoto (2010) *“O brincar é uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”* (p. 4). A Educadora, e dado que esta considera que:

“O brincar deve ser a tarefa da criança, uma vez que é desta forma que ela aprende e se desenvolve de forma holística”, “é através do brincar que ela aprende, se desenvolve e trata-se também de um momento em que a criança demonstra estar genuinamente feliz e envolvida” (E 8: Ed. Maria, 2021)

A mesma refere que é necessário que seja disponibilizado tempo para que as crianças possam brincar, isto é, entende o brincar como um tempo essencial para a criança aprender e se desenvolver através do prazer e do lúdico.

Sendo um dos objetivos deste estudo conhecer as concepções do educador, crianças e pais enquanto estratégia de aprendizagem, a educadora, quando questionada se “Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança? De que forma? Porquê?”, revela que essa problemática nem se coloca em questão, relacionando aprendizagem com desenvolvimento, referindo que estas aprendizagens são realizadas de forma harmoniosa e com base na voz ativa da criança. Ao brincar as crianças aprendem indiscutivelmente *“Porque é nestes momentos que a criança se desenvolve e aprende de uma forma harmoniosa, genuína e com uma tarefa/brincadeira que foi escolhida e criada por ela”* (E 8: Ed. Maria, 2021). Segundo Coelho (2017), esta valorização do brincar, por parte da educadora, demonstra o seu profissionalismo, dado que assume o “brincar como uma condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma de ela aprender” (p. 98).

Quando questionada sobre as aprendizagens das crianças, a inquirida enumerou as aprendizagens que as crianças realizam nas diversas áreas, sem revelar as aprendizagens das crianças no exterior. Posto isto, infere-se que, apesar de afirmar que as crianças brincam “Em ambos, tanto brincam no jardim como na sala” (E 8: Ed. Maria, 2021), a educadora coloca mais destaque no brincar dentro da sala de atividades, enumerando diversas aprendizagens nas diferentes áreas:

Tabela 4- Concepção da educadora sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças nas diversas áreas da sala de atividades

Área	Aprendizagem
Área dos jogos de chão:	<i>desenvolve a criatividade, expressão, partilhar espaços e materiais, raciocínio lógico-matemático, a motricidade, a coordenação.</i>

Área da reunião/ acolhimento:	<i>promove a expressão, a comunicação, a partilha, o diálogo, o esperar pela sua vez, respeito pelo outro, estimula a participação e à vontade em comunicar com o grande grupo, promove o desenvolvimento do vocabulário e construção frásica.</i>
Área do faz-de-conta:	<i>criatividade, expressão, comunicação, relação com o outro e consigo, atribuição de significados a diferentes materiais, autonomia (vestir e despir), representação de diferentes ações e situações do quotidiano.</i>
Área dos jogos de mesa:	<i>desenvolve a criatividade, expressão, partilhar espaços e materiais, raciocínio lógico-matemático, a motricidade, a coordenação, respeito pelo outro, o trabalho individual ou a pares.</i>
Área da expressão plástica:	<i>criatividade, imaginação, expressão, comunicação, desenvolvimento da motricidade fina, contacto com várias técnicas e materiais, representação e ilustração de situações do dia a dia, histórias, momentos, etc.</i>
Área da biblioteca:	<i>criatividade, expressão, relação consigo, com o outro e com o recurso escrito (livro, revista, jornal), curiosidade pela leitura e pela escrita, distinguir números de letras, aperceber-se do sentido direcional da escrita.</i>

A profissional de educação responsável pelas crianças da sala Amarela, aludiu ainda ao facto de considerar importante a organização do espaço para que a brincadeira seja de qualidade, tentando ao máximo promover as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças através da organização da sala, como:

“a autonomia, o respeito pelos outros, pelos materiais e pelos espaços e a aprenderem de uma forma autónoma e rica”

“se disponibilizarmos diversos materiais às crianças, acabamos por estimular diferentes aprendizagens”, “os materiais estão ao alcance da criança de forma a promover e a facilitar o acesso aos mesmos e, conseqüentemente, estimular a autonomia que é muito importante para que a criança se sinta mais feliz e mais integrada neste ambiente educativo” (E 8: Ed. Maria, 2021)..

Assim, a educadora possui o mesmo ponto de vista que Lemos (2017), que considera a finalidade da EPE a organização de “oportunidades que permitem às crianças usufruir de experiências a partir das quais elas aprendem, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo competências sociais e pessoais” (p. 7).

Conceções dos pais

No que diz respeito aos dados recolhidos através do inquérito, foi possível recolher as conceções dos pais quanto ao brincar como estratégia de aprendizagem e

desenvolvimento. Todos os inquiridos revelaram considerar importante o brincar para a criança, sendo que, nas suas justificações, dos doze que responderam a esta questão aberta, todas as suas respostas estavam relacionadas com a relação do brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento:

“A aprendizagem de uma criança vem do brincar” (Inquérito: Pais, 31-05-2021).

“É através do brincar que as crianças crescem e se desenvolvem a vários níveis (emocional, social, intelectual,...)” (Inquérito: Pais, 31-05-2021).

“A brincadeira livre, não estruturada é um pilar fundamental para a educação de crianças felizes” (Inquérito: Pais, 31-05-2021).

Estas conceções dos pais vão ao encontro da teoria de Casey (2015, p. 10), que refere o brincar como “fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e, muito simplesmente, para se sentirem felizes”.

Quando questionados sobre a influência que o brincar tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, apesar de todos os pais considerarem ser importante as crianças brincarem, um deles considera que a brincadeira não influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, isto é, um pai não coaduna com a teoria de Neto & Lopes (2017, p. 18), em que afirmam que “brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem”.

3- Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança?
19 respostas

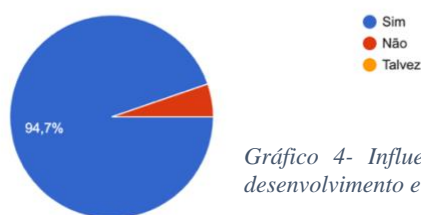


Gráfico 4- Influencia do brincar no desenvolvimento e aprendizagem

É de salientar que das 19 respostas à questão supracitada, na questão de justificação sobre a mesma, apenas existiram 10 respostas, o que leva a deduzir que apesar de existir uma noção, por parte dos pais, de que o brincar é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, talvez não compreendam o porquê, aspeto que se pode justificar pelo facto de não serem profissionais ligados à EI. Das respostas dadas, todas revelam que o brincar influencia o desenvolvimento e a aprendizagem:

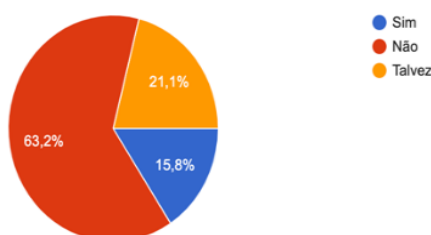
“Brincar influência positivamente o desenvolvimento cognitivo e social da criança, são as interações experimentadas durante o momento descontraído do brincar que permitem a aprendizagem” (Inquérito: Pais, 31-05-2021)

“brincar dá motivação e permite aprender através de um cem número de experiências diferentes” (Inquérito: Pais, 31-05-2021)

“Estimula a empatia num contexto autêntico sem interferência do adulto” (Inquérito: Pais, 31-05-2021)

Apesar de 94,7% dos inquiridos considerar que o brincar influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, 4 deles, nas suas respostas, considera que as crianças “devem” aprender as letras e os números através de manuais e fichas no JI, e 3 são da opinião que “talvez” as crianças o devam fazer. Existem ainda 9 pais que afirmam ser a favor de, no último ano de JI, as crianças passarem mais tempo sentadas para se prepararem para o 1.º CEB. O processo educativo exige continuidade. Para Oliveira (2015), a transição entre ciclos deve acontecer através de um trabalho colaborativo entre os intervenientes destes dois contextos. Contrariamente à opinião dos pais, esta transição não deve ser concretizada através da assimilação de características do 1.º CEB. O autor, tal como Gabriela Portugal, referem que os educadores, para conseguirem realizar uma boa transição das crianças do Pré-Escolar para o 1.º CEB, devem conhecer o que se faz no 1.º CEB, perceber a criança, as suas necessidades e interesses e dinamizar momentos de partilha entre os dois contextos.

4- Considera que no Jardim de Infância as crianças brincam e no 1.º Ciclo do Ensino Básico trabalham?
19 respostas



No que se refere ao brincar, 3 pais consideram que no JI as crianças brincam e no 1.º CEB trabalham, apesar de a maioria dos pais não concordar (12 pais), afirmando que não são da opinião que no JI as crianças brincam e no 1.º CEB trabalham. Esta percentagem de 63,2 % de pais que consideram que a transição entre estes dois ciclos não é marcada pelo facto das crianças trabalharem no 1.ºCEB e no brincarem no JI, corroborando com Oliveira (2015), que refere que durante muito tempo, se acreditou que “o sucesso na

aquisição de aprendizagens formais era razão direta e indicador quase exclusivo de uma boa ou má adaptação, sendo o acento tónico da transição colocado no treino para a realização destas tarefas” (p. 32).

11- Pensa que a organização desses espaços é importante para as crianças no que respeita o seu desenvolvimento e às suas aprendizagens?

19 respostas

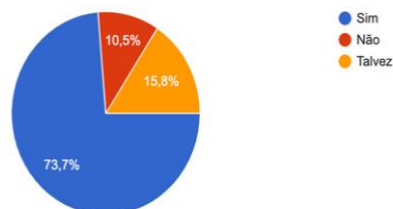


Gráfico 6- Conceções dos pais sobre a organização do espaço educativo

Em relação à organização do espaço onde as crianças brincam, e às aprendizagens advindas da mesma, 14 (73,3%) pais consideram que a organização do espaço influencia estas duas vertentes, 2 pais consideram que a organização do espaço é irrelevante para as aprendizagens e desenvolvimento e, existem 3 pais que não possuem opinião vincada e consideram que talvez a organização do espaço seja um fator importante para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Lopes da Silva et.al., (2016), corroboram com os 73,3% dos pais que consideram que a organização do espaço influencia estas duas vertentes, isto é, as autoras afirmam que “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26).

Sobre as opiniões detalhadas dos pais, estes defendem diversas ideias:

“Não deverão ser impostos limites e regras demasiado rígidas, no que a espaço diz respeito, para as crianças brincarem” (Inquérito: Pais, 31-05-2021)

“os espaços devem estar organizados e se possível divididos em tipos de atividades para que eles percebam que as coisas têm um sentido organizacional e sequencial, o caos conduz a maior agitação e descontrolo de brincadeiras” (Inquérito: Pais, 31-05-2021).

“importante que a criança tenha um espaço com os brinquedos, mas que tenha a liberdade de brincar onde quiser” (Inquérito: Pais, 31-05-2021).

Quando questionados sobre a importância de existir em casa um local específico para brincar, a opinião dos pais foi também variada. Mais de metade dos pais considera que é fundamental existir um espaço específico para as crianças brincarem. Os restantes, consideram que não é necessário existir esse mesmo espaço (21,1%), havendo ainda uma percentagem de 15,8% dos pais que revela dúvida e incerteza no que concerne a esta temática. Segundo Fortuna (2004) o espaço deve ser pensado, dado que permite ou impede o brincar, sendo a sua organização um reflexo da atividade lúdica ali permitida.

Apesar disto, e dado que os pais destas crianças revelaram valorizar o brincar no exterior, quando questionados sobre os locais onde as crianças brincam, percebeu-se que quase a totalidade das crianças tem possibilidade de brincar no jardim (94,7%) ou no parque (78,9%). Apenas 5,3% das crianças, isto é, apenas um pai referiu o quintal como espaço de brincadeira. Tal caso pode dever-se ao facto destas crianças viverem numa cidade e não possuírem um quintal em casa. Quanto ao pinhal, praia ou rua, praticamente metade das crianças tem o privilégio de utilizar esses espaços para brincar.

Conceções das crianças

A respeito da opinião dos principais agentes impulsionadores desta investigação, as crianças, as suas opiniões divergem das opiniões supracitadas, dado que das sete crianças quatro consideram que não aprendem enquanto brincam. Tais conceções coincidem com a teoria de Coelho (2017, p. 100), onde refere que “as crianças não separam o brincar e o aprender na sua ação, embora o possam fazer no seu discurso”. Uma destas quatro crianças, que não vê o brincar como uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento, revela possuir uma ideia escolarizada do aprender, considerando que não aprende enquanto brinca, mas sim quando a educadora está a dialogar, como podemos observar na seguinte resposta “*Eu acho que quando eu tô a brincar eu acho que não. Só quando nós tivemos sentadinhos a comer bolacha é que temos de ouvir para aprender*” (E5: Luísa, 31-05-2021).

Apesar disto, existe um conjunto de três crianças que consideram aprender algo enquanto brincam.

Tabela 5- Concepções das crianças acerca das aprendizagens realizadas enquanto brincam

Criança	Aprendizagem identificada
Carla	“Acho que aprendo é melhor não bater aos amigos e diz-se para ninguém bater. Eu partilhei com a minha boneca quando foi o dia de trazer os brinquedos” (E1: Carla, 02-06-2021)
Joana	“é divertido. Aprendo a fazer exercício” (E 4: Joana, 31-05-2021)
Salvador	“A brincar melhor” (E7: Salvador, 31-05-2021)

Tal como as concepções das crianças, Casey (2015) confere que o brincar “contribui para diversos aspetos significativos da vida humana: relações sociais e cooperação, saúde e reabilitação, aprendizagem e bem-estar geral, relacionamento e sentido de comunidade” (p. 10).

No que diz respeito aos espaços disponibilizados para brincar, as inquiridas, quando questionadas sobre qual o espaço que possui um maior potencial para a aprendizagem e desenvolvimento, as opiniões também foram dispares:

Tabela 6- Concepções das crianças acerca dos espaços com maior potencial para a aprendizagem e desenvolvimento

Exterior	Interior	Ambos os lados
Luísa	Salvador Vitória Eva	Isabel Carla

Em relação aos pares, e à forma como aprendem mais, se quando brincam sozinhas ou acompanhadas, todas as crianças revelam que é com os amigos que realizam mais aprendizagens. Assim, importa referir que a “organização do grupo, do espaço e materiais e do tempo são dimensões interligadas e “suporte do desenvolvimento”” (Lopes da Silva et.al, 2016 b, p. 10).

Evidências recolhidas

Após serem apresentadas, analisadas e discutidas todas as componentes inerentes às concepções da educadora, dos pais, e das crianças, relativamente às aprendizagens e ao desenvolvimento que advém do brincar, torna-se essencial apresentar os dados e as evidências recolhidas nas observações realizadas. Importa realçar que na análise de conteúdo existem aprendizagens comuns e que, apesar de nas grelhas de análise as aprendizagens se encontrarem todas presentes, nesta análise apenas será apresentado um exemplo de cada aprendizagem. Posto isto, e depois de se analisar o vídeo correspondente

às descrições posteriormente apresentadas, são várias as aprendizagens realizadas pelas crianças que se podem verificar. Nesta parte da análise, irá ser apresentada a descrição dos vídeos e posteriormente a sua análise.

Vídeo 1- Construção de uma coroa com peças de encaixe:

No momento do acolhimento, em brincadeira livre, o Salvador e a Carla estavam a brincar no chão, de joelhos. Brincavam na área da casinha utilizando umas peças de encaixe. Depois de encaixar várias peças e construir uma fila de 5 peças a Carla iniciou um diálogo:

C: Olha Salvador, se fixeres axim já vai quase que dar uma coroa (colocando a construção em roda da cabeça).

SL: Eu falta algumas, ainda não cabe.

C: Eu acho que podemos meter dois aí, nós vamos faxer.

Depois disto, a Carla ajudou o Salvador a colocar mais peças na sua fila de peças, de forma a que, quando colocada na cabeça, toda a fila rodeasse a cabeça, isto é, construindo uma coroa.

Durante a brincadeira, o Salvador disse à Carla:

SL: Olha, eu vou tirar esta e mais esta e vou meter estas para ficar mais bonito. (tirando duas peças, uma de cor verde e outra de cor amarela, juntando duas cor-de-rosa às peças cor-de-rosa e cor-de-laranja já presentes na construção)

C: Eu vou-te buscar um geuado, enquanto tu vais constuir ixo.

Enquanto o Ssalvador continuo a construção da coroa, a Carla deslocou-se até à zona das construções e começou a construir um gelado com barras de ímanes e bolas de metal para lhe oferecer. Entretanto, com a chegada de mais crianças, o Salvador foi mostrar aos colegas a sua construção e a Carla começou a brincar com a Mariana.

Neste vídeo é possível analisar-se que:

- Ao brincar com as peças de encaixe, para além de desenvolverem a coordenação de movimentos, ainda estimulam a preensão com a mão e a relação causa-efeito. Ferland (2006), refere que as crianças, ao “adaptar a sua forma de agarrar os objetos às suas formas” desenvolvem a “preensão com a mão” (p. 48);
- Desenvolvem a motricidade fina, uma vez que “Ao segurar os objetos, a criança utiliza os pequenos músculos das suas mãos: falamos em motricidade fina” (Ferland, 2006, p. 48);
- No primeiro diálogo as crianças aprendem a comunicar com os outros, dado que “quando fala com as outras, descreve o que está a fazer, dá sugestões nomeia os utensílios que utiliza” (Mendanha, 2021, p. 15), isto é, desenvolvem competências linguísticas;
- A temática do diálogo, analisada na integra, permite desenvolver a capacidade de contagem das crianças pois estão a aguçar a sua forma de resolver problemas enquanto tentam descobrir quantas peças de encaixe precisam para que a coroa fique completa. Tal como referem Lopes da Silva et.al., (2016 a, p. 75)

a resolução de problemas é facilitada, não só pela sua concretização, mas também por a situação-problema ter significado para a criança, ao decorrer de uma situação ou projeto em que esteja envolvida. A disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis (colares de contas, cartões padronizados, tangram, material de cuisenaire, miras, puzzles, dominós, legos, etc.) são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos.

Quanto ao vídeo 2, em que estão duas crianças a medir a sala com o recurso a ímanes, apresenta-se a seguinte descrição:

Vídeo 2: Medição da sala com barras de ímanes:

No dia 22 de abril, a Joana, o Salvador e a Isabel, num momento de brincadeira, decidiram utilizar os ímanes da área das construções (barras e bolas) e medir a sala através da quantidade de ímanes. Depois do Salvador trazer mais 4 barras e uma bola comentaram:

J: Só mais um por favor.

SC: Mas assim este que tenho na mão não são pequeninos, e fico com pouco.

J: Eu vou ali buscar mais um mas mais pequenino

Depois da Joana trazer o íman que faltava, a Isabel referiu:

I: Agora que já está acabado quero ir fazer um desenhinho. Vou ter assim essas coisas e vou fazer as cores todinhas.

Enquanto a Isabel foi registar através de um desenho o que esteve a construir, E começou a observar a construção da Joana, do Salvador e da Isabel. A Joana desafiou a Eva:

J: Olha, queres fazer isto mas um caminho pela sala?

E: Pode ser uma estrada.

A Joana e a Eva começaram a construir um caminho pela sala contornando as mesas e passando por baixo de 2 cadeiras. Na altura de mudar de direção a Joana colocou uma bola de íman e a E trouxe mais uma barra:

J: Esta não encaixa Eva, tem de ser outra. (experimentou várias até alguma barra dar)

J: Ok, esta dá.

Na presente descrição é notório que:

- Através da manipulação de objetos, isto é, através das habilidades manipulativas das crianças, estas realizam contagem de objetos (ímanes) e realizam medições ao medir a sala através da quantidade de ímanes. Segundo Mendanha (2021, p. 15) “A criança desenvolve (...) competências matemáticas (...), ao dispor os materiais no espaço”;
- O Salvador demonstrou dificuldade em partilhar o ímane com a Joana e que esta, através das suas competências linguísticas, demonstrou compreender as emoções do outro, ou seja, as brincadeiras “Promovem a criatividade, independência e inteligência Interpessoal (capacidade de nos relacionarmos e de compreender as outras pessoas)” (Hanscom, 2018, p. 85).
- O brincar promove também a iniciativa e a autonomia, dado que a Joana, recorrendo à iniciativa, questiona a Eva para que, em conjunto, dessem continuidade à brincadeira.

Aqui, as crianças revelaram desenvolver competências pessoais ao encontrar uma barra de ímã em que os polos se atraíssem, dado que “a criança desenvolve (...) competências pessoais quando consegue executar, se esforça, persiste” (Mendanha, 2021, p. 15);

- O brincar permite uma construção articulada do saber, isto é, a atitude da Isabel ao tomar iniciativa (Área de Formação Pessoal e Social), deslocou-se para a área das expressões plásticas de forma a registar com um desenho esta brincadeira (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), realizando assim um “registo nos seus processos de descoberta” (Lopes da Silva et. al., p. 96), isto é a Área do Conhecimento do Mundo.

Posto isto, e segundo Lopes da Silva et.al. (2016 a, p. 12), “Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem”.

Vídeo 3: Brincadeira do Faz-de-Conta

Quando a mestranda chegou à área da casinha, as crianças já estavam a brincar. A Carla estava sentada numa cadeira com uma capa de cabeleiro, enquanto a Joana e a Eva, com um secador cada uma, fingiam secar o cabelo à Carla. Conforme secavam o cabelo, reproduziam o som do secador. Depois de secar o cabelo, a J foi buscar um frasco de shampoo e lavou a cabeça à Carla, enquanto a Eva continuava a secar:

J: Achas que a água está boa assim?

C: Xim.

E: Olha lava aí em cima e eu vou secar aqui que está molhado.

Passados alguns segundos...

E: Pronto, já está. Olha Carolina, estamos a deixar o cabelo da Carla como uma princesa.

Car: Uau, e está a ficar muito bonito.

Neste momento, chegou a Isabel e disse:

I: Eu também quero.

E: Tens de esperar um bocadinho aqui nesta cadeira. (Colocando uma cadeira para a I se sentar).

Enquanto a Isabel esperava na cadeira, a Joana simulava um corte de cabelo e a E penteava o restante cabelo.

Depois de se analisar e discutir os dados recolhidos através deste vídeo, confere-se que “A brincadeira é também imaginativa” (Hanscom, 2018, p. 84), isto é, desenvolve a imaginação. Para além disso, compreendeu-se ainda que:

- A Eva e a Joana atribuem outro significado aos objetos existentes na área da casinha e imaginam estar a lavar e secar a cabeça. É de salientar que, as crianças, para além de

desenvolverem estas competências, durante a lavagem do cabelo estimulam as suas habilidades manipulativas, e estimulam a sua audição ao imitar o som do secador;

- Com a chegada da Isabel, a Eva demonstrou que através do brincar se desenvolve a integração do outro;
- A Isabel revelou que através do brincar se desenvolvem aprendizagens informais, como por exemplo o saber esperar. Isto torna-se fundamental para as aprendizagens e desenvolvimento da criança uma vez que “Desenvolvem um sentido de autoconfiança (...) quando outra criança aceita brincar quando esta lhe pede” (Hanscom, 2018, p. 86);

Vídeo 4: Saltos no tapete:

Nos tapetes da sala, as crianças saltavam a pés juntos de uma ponta do tapete até à outra ponta, vendo quem dava o salto maior. A Joana, levantou os braços para ter algum balanço e saltou. De seguida, a Luísa fez o mesmo, saltando com os pés juntos. A terceira criança a saltar foi a I. Depois de saltar a Isabel referiu:

I: Hoje é o dia Mundial da Diversão.

Carolina: É?! Como é que sabes isso Isabel?

I: Ahhhh, foi a Luísa que me disse, e nós estamos divertidas.

Após este diálogo, a Vitória quis-se juntar à brincadeira. Quando tentou saltar, hesitou e não conseguiu saltar com os pés juntos.

V: Eu não consigo assim.

J: Olha aqui, é só fazeres assim (fletiu os joelhos), assim (colocou os braços para trás) e depois saltas.

V: Mas é que eu tenho medo de eu cair.

I: Olha, eu dou-te a mão daqui e a Luísa dá dali, pode ser?

A Isabel e a Luísa deram a mão à Vitória para esta saltar.

Sendo um dos objetivos do estudo, identificar as aprendizagens que as crianças realizam no interior da sala, através da análise dos dados recolhidos e supracitados, é possível inferir que:

- Através dos saltos no tapete, em que “as crianças saltavam a pés juntos de uma ponta do tapete até à outra ponta, vendo quem dava o salto maior” (V4: 11-05-2021), recorriam à coordenação de movimentos para o fazer. Assim “Experimentam competitividade (por exemplo, aprendem que, por vezes há um vencedor e vivem a experiência de fracasso, necessária para desenvolver as competências de persistência, controlo e perseverança)” (Hanscom, 2018, p. 81);
- Ao comparar quem dava o salto maior, desenvolviam a sua capacidade de medição, ou seja, ao comparar a distância do local de partida e chegada do salto, concluindo qual a distância maior, utilizavam como unidade de medida os quadrados desenhados no tapete. Segundo Lopes da Silva et.al., (2016 a, p. 82), é fundamental que as crianças

aprendam e desenvolvam a capacidade de “Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano”.

- A Isabel, ao referir que “Hoje é o dia Mundial da Diversão” (E3: Isabel, 02-06-2021), justificando que o considera como tal devido ao facto de se estar a divertir, permite revisitare as teorias do enquadramento teórico deste estudo investigativo, em que se afirma a atividade lúdica como “o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança” (Sarmiento & Silva, 2017, p. 42).
- A Vitória, ao assumir ter dificuldades em saltar e a Joana se mostra disponível em ajudar e explicar como o pode fazer “desenvolve competências sociais ao estabelecer interações com outras, ao partilhar, ao ajudar, ao respeitar” (Mendanha, 2021, p. 15). Este valor da entreajuda surge também quando a Vitória exprime a sua emoção de medo, e a Isabel e a Luísa através da entreajuda e cooperação, procuram ajudá-la a superar esse medo.

Vídeo 5: Brincadeira nas escadas do escorega:

Com a Joana já na parte superior do parque infantil, a Isabel começou a subir as escadas.

J: Espera, volta para baixo.

A Isabel desceu as escadas e apareceu a Eva e a Vitória. A criança Joana, com um tronco fininho de uma árvore começou a tentar penetrar a base do parque infantil para que a Eva, a Isabel e a Vitória conseguissem agarrar o tronco na parte de baixo.

J: Segura-o.

I: Nós não encontramos e depois vai ficar perdido.

J: Deixa ver.

A Joana pendurou-se de cabeça para baixo e tentou localizar o tronco.

V: Talvez não vai dar, o burquinho está fechado.

Vídeo 6: Brincadeira no parque infantil:

A Isabel trepou a rede do parque infantil, colocando o pé direito na primeira rede, depois o esquerdo na rede superior e novamente o direito. Equilibrou-se no barrote de madeira e rodou para o lado esquerdo, tendo ficado em cima da barra de metal. Depois saltou para o chão e afirmou:

I: Foi fácil.

De seguida desafiou a observadora questionando-a se era capaz de fazer.

Em relação ao vídeo 5 é possível verificar-se que as crianças, enquanto brincam, para além de estimularem a motricidade fina e a coordenação oculo-visual, como a Joana ao tentar colocar o tronco fininho no buraco da base do parque, estimulam igualmente os seus sentidos (estimulação sensorial). Tal como refere Esteves et.al., (2018, p. 19), “Nestes contextos, as crianças podem sentir a textura do relvado, das folhas, da madeira”. Quanto ao vídeo 6, a Isabel demonstra que o brincar promove a socialização, ao desafiar

a observadora a repetir os seus movimentos. Por sua vez, através destes movimentos em que a Isabel trepa, rodopia, se equilibra e salta, isto é, em que a criança brinca de forma arriscada, esta desenvolve a coordenação de movimentos, a confiança em si, a autoestima, descobre a suas capacidades e limites, supera barreiras físicas, cognitivas e emocionais. Para além disto, estes movimentos de “rodopiar e movimentos similares contribuem para o desenvolvimento saudável do sentido vestibular (...) O sentido vestibular é fundamental para atenção, equilíbrio, controlo ocular, força postural e outros” (Hanscom, 2018, p. 91).

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a apresentação e análise de dados, e a discussão dos resultados, torna-se essencial refletir acerca da problemática, do processo e dos resultados do estudo. Tendo como ponto de partida a questão “Que aprendizagens poderão realizar crianças de 4 e 5 anos quando brincam em contexto de Jardim de Infância?”, e os objetivos traçados, apresentamos as conclusões resultantes desta investigação.

No que diz respeito aos objetivos propostos, é possível afirmar-se que se conheceram as brincadeiras escolhidas pelas crianças, identificaram-se as aprendizagens mais significativas das crianças no decorrer das brincadeiras, tanto no interior como no exterior, conheceram-se as conceções das crianças, dos pais e da educadora acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem e, por fim, refletiu-se sobre a importância do brincar na infância.

No que diz respeito às brincadeiras das crianças, é notório que tanto os pais, como as crianças e a educadora referiram o brincar ao faz-de-conta como a brincadeira mais realizada. Contudo, conclui-se que as brincadeiras realizadas pelas crianças variam entre brincadeiras no exterior e interior, a pares ou sozinha, estando relacionadas com construções, expressão plástica, jogos de associação, faz-de-conta e, tecnologias. Quanto à brincadeira preferida das crianças, é notório que o faz-de-conta assume esse papel. Durante esta brincadeira a criança desempenha diferentes papéis e dá vida a alguns objetos, tem possibilidade de fugir à realidade, dar asas à imaginação e desenvolver a criatividade e empatia. Ao brincar, a criança conhece-se a si, conhece os outros e aprende a lidar, compreender e colocar-se no lugar do outro. Para além disso, é através do brincar

com o outro e através da interação que as crianças desenvolvem competências linguísticas.

Sendo o brincar uma via privilegiada para a aprendizagem da criança, considera-se bastante positivo o facto de tanto as crianças, como os pais e a educadora o verem como tal, dando-lhe destaque nas suas práticas. Para além disso, confere-se que os pais enumeram algumas dessas aprendizagens e revelam brincar com as crianças diariamente. É possível depreender-se que o espaço exterior é considerado um espaço de primazia, e que para além do espaço destinado ao brincar, a diversidade de materiais e a sua organização são também fatores basilares para que o brincar seja uma estratégia (pro)motora de aprendizagens e desenvolvimento.

Conclui-se que o brincar requer espontaneidade, iniciativa e prazer, isto é, ao escolher ao que quer brincar, a criança desenvolve a iniciativa, espontaneidade e tomada de decisões. Tanto nos momentos em que a criança brinca sozinha, como nos momentos em que brinca em interação com os pares, é notório que a criança se diverte. Quando a criança brinca acompanhada, esta estimula a sua formação pessoal e social, através do respeito pelo outro, dos valores, da construção da identidade e compreensão das emoções do outro. Nos casos em que a criança brinca sozinha esta também aprende e se desenvolve, dado que coloca à prova as suas capacidades e testa os seus limites.

Para além disto, através do brincar, a criança pode desenvolver as mesmas capacidades que desenvolveria através de atividades estruturadas no que diz respeito às áreas de conteúdo estipuladas nas OCEPE, de uma forma natural e espontânea. Embora haja uma visão integrada do currículo considero interessante categorizar as aprendizagens por área de conteúdo. No interior da sala, enquanto brincam, as crianças no que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social, desenvolvem diversos valores como a partilha, a cooperação, a entajuda, o respeito pelo outro e tê-lo em consideração. Durante as brincadeiras, as crianças constroem a sua identidade, compreendem as emoções do outro, desenvolvem a autonomia, independência, iniciativa e, fortalecem a relação com o outro.

Quanto às aprendizagens referidas na área da Expressão e Comunicação, no que diz respeito ao domínio da Educação Física, as crianças desenvolvem consciência e domínio sobre o seu corpo dado que desenvolvem a motricidade fina, coordenação de movimentos, e a coordenação oculo-visual. Ainda no que se refere a este domínio, a criança aprende a

dominar movimentos que impliquem deslocamento e equilíbrios, e controla movimentos de perícia e manipulação. No atinente ao domínio da Educação Artística, o brincar permite estimular a criatividade, realizar diferentes manifestações e artes visuais, recriar espaços e objetos, inventar e representar personagens e, descrever sons. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, são desenvolvidas habilidades linguísticas, as crianças utilizam e compreendem mensagens orais, distinguem letras de números, descobrem o sentido direcional da escrita e sentem-se capazes de utilizar a leitura e escrita, mesmo que sintam necessidade de recorrer a formas não convencionais. Em relação ao domínio da Matemática, existem também diversas aprendizagens realizadas através do brincar como o raciocínio lógico-matemático, a resolução de problemas, a contagem de objetos e a noção de quantidades.

Torna-se também importante referir as aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo. Através do brincar surge nas crianças uma curiosidade pelo mundo que a rodeia, realizam observações e registros, procuraram soluções através de um processo de descoberta, e demonstram o seu conhecimento do mundo social. Claro está que, as aprendizagens são inúmeras, e muitas transversais, e por isso existem outras aprendizagens realizadas através do brincar que não constam nos dados recolhidos e apresentados.

Em suma, entende-se que o brincar possui um enorme número de possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. É fundamental que o espaço e os materiais sejam adequados às necessidades das crianças para que estas, através do lúdico, descubram os seus limites, as suas capacidades e as estimulem. Importa ainda referir a importância que deve ser dada à liberdade da criança, tanto a nível físico como cognitivo e comportamental, isto é, a criança deve poder escolher os locais onde brincar, e ter condições para pensar por si própria. Sendo uma atividade espontânea, e que permite que a criança se desenvolva e aprenda de modo holístico, não se torna necessário que a criança passe uma parte significativa do seu tempo a realizar atividades estruturadas e planeadas pelo adulto.

Limitações do estudo

Com o desenrolar da investigação, foram surgindo algumas limitações, tendo sido a inexperiência da investigadora a maior limitação imposta à concretização deste estudo. Esta inexperiência condicionou a fase inicial de recolha de dados, no sentido em que, a investigadora não dominava o posicionamento das câmaras, por exemplo. No entanto, com o seguimento da investigação, eram as crianças quem recorria ao investigador de forma a registar as suas brincadeiras.

Outra limitação baseou-se nas características do contexto de investigação, isto é, ser em simultâneo estudante em contexto de PES e investigadora. No entanto, esta condicionante permitiu-me desenvolver a minha flexibilidade, o que considero uma competência fundamental para o meu futuro profissional e pessoal.

Uma outra limitação foi também o contexto pandémico e a imprevisibilidade dos tempos. Caso contrário, poder-se-ia ter enveredado por uma investigação ação e não por um estudo deste tipo, uma vez que, ao constatar que as brincadeiras das crianças são sempre as mesmas, o que limita as aprendizagens, poderia ter planeado uma intervenção com novos estímulos, isto é, novos materiais, novos espaços, novos pares, etc. Posteriormente poderia recolher dados de forma a perceber se a minha intervenção teve impacto na alteração de atitudes, comportamentos, se provocou novas aprendizagens ou se despoletou outros interesses e projetos.

Para terminar, a última limitação identificada relaciona-se com os inquéritos realizados aos pais. Apesar de existirem questões fechadas, algumas destas exigiam uma resposta aberta sem obrigatoriedade de resposta. O facto das respostas abertas não possuírem obrigatoriedade, fez com que os dados recolhidos em relação às justificações de conceções fossem suficientes mas inferiores ao esperado. Para além disso, estes inquéritos, tal como a entrevista realizada à educadora, teriam sido mais enriquecedoras caso tivessem sido realizadas presencialmente, uma vez que, isso teria permitido à investigadora analisar a mensagem transmitida através da linguagem corporal dos inquiridos e provocado outras questões sempre que algo não fosse devidamente explorado.

Recomendações para Estudos Futuros

Durante a investigação, realizaram-se vários momentos de reflexão. Assim, importa destacar possíveis aspetos a ter em conta em futuras investigações.

Depois de analisar os dados, percebi que seria interessante terem-se recolhidos dados alusivos às conceções dos pais, das crianças e da educadora sobre o brincar na natureza, de forma a comparar as conceções sobre o brincar na natureza e o brincar no interior da sala de atividades.

Seria também interessante realizar-se um estudo comparativo sobre as conceções dos pais, relativamente ao brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento, através de dados recolhidos num JI situado numa aldeia e num JI situado na cidade.

Por fim, deseja-se que este estudo possa vir a despoletar novas questões de investigação alusivas ao brincar enquanto estratégia de aprendizagem e desenvolvimento.

PARTE III- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

CAP. I- CONSTRUINDO A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL

1.1- O contexto e o grupo de crianças

Este JI situado nos arredores de Leiria, pertence à rede pública e possui duas salas de EPE. Para além destas duas salas, possui ainda uma sala de acolhimento utilizada no momento do acolhimento e das Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF). Quanto ao espaço exterior, este estava dividido por três tipos de espaço: relvado, granulado de borracha e areia.

Caracterização do Grupo de crianças

O grupo da Sala B era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo treze de sexo masculino e doze do sexo feminino. Trata-se de um grupo heterogéneo relativamente às idades dado que cinco crianças têm 3 anos, doze crianças têm 4 anos e oito possuem 5 anos. Das vinte e cinco crianças, onze estão pela primeira vez nesta instituição, tendo sido por isso, um início de ano desafiante devido à quantidade de crianças em fase de adaptação. Tal como afirmam Lopes da Silva, et.al., (2016 a, p. 24), “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças”. Assim, e dada a heterogeneidade do grupo de crianças (seguinte tópico de reflexão) senti uma enorme necessidade respeitar o tempo e a individualidade de cada criança, tal como o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagens.

Segundo as teorias piagetianas, é nesta fase que as crianças se sentem mais confiantes e com maior à vontade em movimentar-se, desenvolver e aperfeiçoar a sua coordenação, enriquecer o seu vocabulário e desenvolver um pensamento intuitivo. No que toca à linguagem, estas crianças demonstram bastante facilidade em adquirir vocabulário novo, apresentando um discurso fluente e articulado apesar de uma criança frequentar a terapia da fala. É um grupo com crianças muito conversadoras e curiosas que gostam de colocar questões aos adultos e revelar as suas conceções.

Relativamente ao domínio motor, este grupo já conseguia coordenar os seus movimentos, e a maioria das crianças já demonstrava preferência pelo uso de uma das mãos. Segundo Cordeiro (2015, p.196) “é aos 4 anos que se pode dizer, com um grau de certeza grande, se a criança é dextra ou canhota”, sendo por isso que a maioria das crianças já o demonstrava. Grande parte das crianças tem elevada destreza a nível motor e existem algumas crianças que estão a aprender a saltar num único apoio (pé coquinho). Por este mesmo motivo, durante os momentos de rotina diária íamos introduzindo brincadeiras que envolvessem aprendizagens e desenvolvimento ao nível motor. No que concerne ao sentido de lateralidade, isto é, diferenciar a esquerda da direita, este grupo demonstra alguma dificuldade. Durante os momentos em que as crianças estavam no comboio, e dado que demonstravam dificuldade na lateralidade, por vezes, eram lançados desafios alusivos à lateralidade enquanto as crianças circulavam em comboio pela instituição.

Quanto às brincadeiras, as crianças deste grupo preferiam brincar na área dos jogos de mesa e construção de legos e puzzles e, na área da casinha nomeadamente ao faz de conta. Segundo Cordeiro (2015, pp. 330), este processo criativo de recriar o quotidiano “é uma forma de expressão da adaptabilidade e flexibilidade do pensamento, cuja concretização leva a produtos (...) que se caracterizam pela originalidade, qualidade, excelência e significado”. A área da biblioteca também era uma das prediletas do grupo, no entanto nem todas as crianças conseguiam respeitar os livros, tendo noção disso. Este grupo demonstrava ser bastante autónomo nos diversos momentos da rotina diária.

Outra particularidade deste grupo era a diversidade cultural existente. Segundo Vieira (2016, p. 47), como educadora devo proporcionar as mesmas oportunidades a todas as crianças independentemente “do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa”. Por este motivo, procurei sempre respeitar a individualidade de cada criança adaptando a minha ação conforme a criança. Foi, acima de tudo, essencial o respeito pelas diferenças e a adequação da minha prática, atendendo às características, motivações e necessidades de cada criança, ou seja, o diferenciar a ação conforme a criança em questão.

Organização do espaço e ambiente educativo

O espaço exterior era dividido em três conforme a sua pavimentação. No espaço exterior onde o pavimento era constituído por granulado de borracha, existia um parque infantil com um escorrega e dois baloiços. Havia ainda um canteiro de areia para as crianças brincarem e uma laranjeira. Relativamente ao espaço exterior com relvado, este era muito

amplo. Neste espaço existiam apenas duas árvores, uma casa de plástico e um corredor feito de cimento que dividia o espaço em dois. Quanto ao espaço de areia, este era o predileto deste grupo de crianças.

A sala B do JI situava-se à direita da porta de entrada na instituição. Esta sala possuía duas janelas, uma com acesso ao recreio da instituição e outra com acesso à sala do acolhimento. A sala tinha o formato de um “L” e por isso, as diversas áreas estavam bem perceptíveis. Existia uma área do computador, da casinha, da garagem, das construções, dos jogos de mesa e a biblioteca. Em cada uma das áreas existia um painel com o número máximo de crianças por área onde cada criança colocava a sua fotografia conforme a área onde estivesse a brincar. Desta forma o grupo organizava-se de forma autónoma e conseguia perceber quais as áreas que já estavam lotadas e quais as áreas onde ainda podiam estar mais crianças.

As mesas dispostas na sala eram utilizadas para as crianças, para explorações, atividades de pequeno grupo ou para a realização de trabalhos manuais. Importa realçar que a organização da sala foi sendo modificada conforme a necessidade e as atividades realizadas. Por exemplo, durante a realização do projeto “Reutilizar para Brincar” a área da biblioteca transformou-se na oficina dos brinquedos, onde as crianças construam os seus próprios brinquedos.

Esta sala estava organizada de forma a promover a autonomia das crianças sendo que, um dos aspetos que mais interesse me despertou foi o facto de existir um lavatório para as crianças lavarem as mãos e panos molhados para limparem as mesas depois de as utilizarem. Ainda numa lógica de promover a autonomia da criança, os materiais de desgaste situavam-se à altura das crianças permitindo assim a autonomia e a independência. Por fim, nas paredes da sala existiam diversos placares como o mapa das presenças, da quantidade de meninos e meninas e o calendário. Estes são exemplos dos placares fixos da sala. Para além destes placares fixos, nos placares de cortiça da sala, foram colocadas as documentações pedagógicas semanais (Apêndice 19) alusivas às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças nas diversas atividades, brincadeiras e momentos da rotina diária.

Rotina Diária

No que concerne à rotina diária das crianças, o acolhimento inicia-se às 8:00h e é realizado pela auxiliar de ação educativa. Neste momento, e tal como já foi referido, as crianças brincam livremente na sala do acolhimento e no refeitório. Depois da educadora chegar, por volta das 9:00h, as crianças deslocam-se para a sala e o acolhimento no tapete acontece até às 9:20h aproximadamente. A rotina foi algo que foi sendo adaptada, por exemplo, inicialmente este momento de acolhimento onde as crianças se sentavam no tapete e cantavam a canção do bom dia acontecia por volta das 9:00h. Depois de percebermos que algumas crianças nunca participavam neste momento por chegarem mais tarde à escola, adaptámos a rotina e tornámos este momento mais tardio. De acordo com Lopes da Silva et.al., (2016 a, p. 27) “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica”. Assim, todos os dias as crianças começavam por cantar a canção do bom dia, colocar as presenças, contar o número de crianças na sala e preenchiam o calendário. Neste grupo existiam três canções do bom dia, tal como existiam diversos jogos para escolher a ordem das crianças se levantarem do tapete, sendo que eram as crianças quem escolhia diariamente a canção e o jogo do dia. A meu ver, tornar as crianças agentes dando-lhes espaço para sugerirem e proporem alterações ou propostas na rotina é um aspeto que considero essencial. Outro exemplo da participação das crianças na rotina diária foi a criação da parede das regras em que as crianças construíram regras e colocaram na parede para que, no fim do dia se analisasse o quadro e observassem as regras que não foram cumpridas de forma a adequar o comportamento. O facto de terem sido as crianças a criar as regras da sala e deste quadro ter sido criado através das ideias das crianças permitiu que o mesmo quadro fosse mais significativo e que as crianças o tivessem mais em conta.

Pelas 9:40h as crianças realizavam a sua higiene, de forma autónoma, e deslocavam-se para o refeitório para o reforço matinal. De seguida, e dado que privilegiávamos o brincar, as crianças brincavam no exterior por volta de 30 a 40 minutos para que, por volta das 11:00h, realizassem a atividade orientada. O almoço iniciava-se às 12h, sendo que entre esta hora e as 13:30h as crianças ficavam nas AAAF. Às 13:30h, quando regressávamos à instituição, as crianças tornavam a sentar-se no tapete para um breve momento de reunião e, de seguida, brincavam, reuniam-se conforme o projeto ou realizavam atividades orientadas.

1.2- (Des)construir concepções: Envolvimento das famílias

Tal como afirma Mata & Pedro (2021, p. 10) “Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo”. Por conseguinte, a família desempenha um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos propõem. Retrospetivando os diversos contextos (Creche e JI I) que já vivenciei, percebi que o contacto e a comunicação com as famílias foi mínimo e que apenas tive oportunidade de estabelecer contacto direto com as famílias neste contexto de JI II. Apesar de não ter tido contacto com as famílias nos primeiros dois contextos, através das educadoras, e do contacto que existia entre a mesma e as famílias, percebi que o compreender o contexto familiar de cada criança é extremamente importante para que, como educadora, consiga compreender cada criança. Segundo Lopes da Silva et.al., (2016 a), “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive” sendo que o “meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9) é igualmente importante. Assim, pela primeira vez tive oportunidade de estabelecer contacto com as famílias, apesar de, dada a situação pandémica que atravessamos devido à Covid-19, este contacto com os pais ter sido realizado maioritariamente à distância. Comecei por realizar, em conjunto com o meu par pedagógico, uma reunião de pais onde houve uma partilha mútua entre nós e os pais e onde se decidiu que o contacto com as famílias seria realizado através da Associação de Pais.

Ainda que não tenhamos realizado atividades com a presença das famílias na escola, promovemos este contacto através de propostas lançadas para que as famílias as concretizassem em casa com as crianças. Por exemplo, foram solicitadas às famílias que, em conjunto com as crianças, construíssem a capa do portefólio. No projeto “Reutilizar para Brincar” existiram também diversos momentos em que as famílias estiveram envolvidas, como por exemplo a criação de um brinquedo em casa para oferecer a uma instituição e a escolha dessa mesma instituição. A meu ver, esta forma de abrir a escola à comunidade e à família é a melhor forma de proporcionar às crianças uma continuidade de valores e culturas. É necessário que a escola abra o seu espaço e tome iniciativas de integração, isto é permitir que as famílias se envolvam através de uma dimensão comportamental que permite os “pais se deslocarem ao jardim de infância e participarem nas iniciativas que são propostas” (Mata & Pedro, 2021. p. 12). Dado que nos

encontramos em tempo de pandemia e isto se torna difícil, sentimos necessidade de criar outras oportunidades para que o envolvimento e parceria com as famílias fosse realizado. Considerando que o envolvimento das famílias é multidimensional, optámos por evolver as famílias através da dimensão de disponibilidade pessoal, em que cada família, participou no projeto “Reutilizar para brincar”, através da construção de um brinquedo em casa, isto é, onde existiu uma partilha de saberes entre pais e filhos (Mata & Pedro, 2021. p. 12).

Posto isto, e depois de ter tido a primeira oportunidade de criar um envolvimento entre o pré-escolar e as famílias, considero fundamental que haja uma boa relação entre estes dois agentes dado que ao existirem relações de confiança entre os profissionais de educação e as famílias ambos podem ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e fracos, das suas fragilidades, construindo estratégias educativas comuns e valorizando o papel educativo dos dois aos olhos das crianças, dando-lhes segurança (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

1.3- A heterogeneidade: o papel da diferenciação pedagógica

Todos os grupos devem ser considerados heterogéneos pois possuem uma heterogeneidade intrínseca no que diz respeito a idades, interesses, desenvolvimento, vivências ou conhecimentos (Sarmiento, 2005). As crianças, ao contactarem com estas diferenças, enriquecem a nível das interações e troca de experiências. A heterogeneidade era sentida nas idades, nacionalidades e interesses. Isto permitia que existisse uma aprendizagem cooperativa e personalizada entre todas elas, dado que através das interações entre os pares, as crianças refazem-se, isto é, as crianças mais velhas retiravam benefícios ao se envolverem ativamente no contexto, ensinando, aprendendo a ensinar, cooperando e partilhando conhecimentos. Para além disso, as crianças mais novas, ao brincar com as mais velhas, envolvem-se em brincadeiras mais complexas que sozinhas não teriam a capacidade de realizar. Tal como referi na reflexão semanal de 27 a 29 de setembro (Apêndice 20), através da observação deste grupo, percebi os benefícios que um grupo heterogéneo pode ter:

Com o decorrer desta semana e de algumas situações, observei e refleti que o facto deste grupo ser heterogéneo no que toca às idades das crianças, isto se torna uma mais valia para o grupo no sentido em que se aprendem a respeitar mutuamente, aprendem a cooperar uns com os outros e, as crianças mais novas assimilam de forma indireta

informações mais complexas que são transmitidas essencialmente às crianças mais velhas (Reflexão 1: setembro 2021)

Esta heterogeneidade leva-me a refletir sobre o papel no educador. Durante esta prática, as crianças experienciaram atividades mais individualizadas, pois, nos momentos de reflexão e planificação (Apêndice 21) procurei explorar as necessidades de cada criança. Ainda assim, foram vários os momentos em que procurei promover o trabalho em pequenos grupos de forma a que as crianças aprendessem cooperativamente. Dado que a criança é vista como um sujeito único, em que as suas características individuais são respeitadas e valorizadas, originando novas aprendizagens (Lopes da SilvaSilva et.al., 2016 a), torna-se necessário criar uma escola inclusiva na qual os interesses das crianças se tornem o motor do processo educativo. Isto é exequível quando numa escola a prática do educador se baseia numa diferenciação pedagógica. De acordo com Perrenoud (2001), a diferenciação pedagógica é uma forma de reformular as nossas práticas tendo em vista a adequação das mesmas. Deste modo, é fulcral que se respeitem todas as crianças não impondo uma homogeneidade mas uma heterogeneidade.

Tendo noção que ainda existe muito por aprender no que diz respeito à diferenciação pedagógica, considero que, por vezes, consegui recorrer à diferenciação pedagógica. Por exemplo, as crianças, conforme as suas necessidades e interesses, eram estimuladas através de questões provocatórias e diferentes materiais. Para que existisse esta adaptação conforme a criança em si, era necessário que refletisse sobre o que seria mais benéfico para cada criança, tendo sempre como referência o bem-estar de cada uma.

1.4- A metodologia de trabalho por projeto: “Reutilizar para Brincar”

Dado que durante esta PP foi realizado um projeto com base na metodologia de trabalho por projeto, parece-me pertinente apresentar e refletir sobre este mesmo projeto. Toda a atividade pedagógica e ação profissional traduzem uma permanente intencionalidade educativa que conduz à reflexão sobre as práticas e nos leva a reforçar o trabalho colaborativo (Reis & Martins, 2019).

Contexto do projeto:

O projeto “Reutilizar para Brincar” foi desenvolvido num JI da rede pública nos arredores da cidade de Leiria. O grupo de crianças era constituído por 25 crianças, com idades

compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tendo como equipa pedagógica a Educadora Telma e Auxiliar de Ação Educativa Mariana.

Situação desencadeadora:

Durante os momentos de brincadeira no exterior, principalmente nas primeiras semanas do ano letivo, em que a maioria das crianças se encontrava em fase de adaptação, foram observadas as brincadeiras das mesmas no exterior da instituição. Segundo Neto e Lopes (2018), é essencial que as crianças brinquem em espaços exteriores, para que possam contactar, apreciar e experienciar a natureza. Observou-se que este grupo de crianças apresentava analfabetismo motor, muito provavelmente devido ao confinamento pelo qual passaram, isto é, devido ao facto de os adultos não permitirem que as crianças brinquem em liberdade e conseqüentemente se tornem totós e analfabetos a nível motor Neto (2020). Assim, foi notório que uma grande parte das crianças brincava através de conflitos agressivos, existindo diariamente crianças que se magoavam umas às outras. Depois de se tentar perceber o porquê desta brincadeira, através de diálogo com as crianças, estas revelaram que no seu entender os brinquedos que existiam no exterior não eram suficientes para eles.

Nuno: “Nós não temos nada para brincar”

Carolina: “E será que conseguimos arranjar uma solução para esse problema?”

Alicia: “A Alice pode comprar brinquedos e assim já temos coisas para brincar aqui na rua”

Carolina: “Comprar brinquedos para todos é muito caro, penso que a Alice assim vai gastar muito dinheiro... Será que existem outras opções?”

Guilherme: “Eu acho que nós podemos fazer uns brinquedos! Eu uma vez já fiz na minha casa”

Carolina: “Parece-me uma excelente ideia! Como é que podemos fazer isso?”

Madalena: “Nós podemos usar as coisas que vão para o lixo lá na nossa casa.”

Grandes intenções do projeto:

Tendo como ponto de partida as características do grupo, ao longo do projeto procurou-se contemplar todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE tornando-o integrador e interdisciplinar. Pretendeu-se proporcionar momentos e experiências significativas com e para as crianças e adultos da comunidade educativa. Através de uma abordagem interdisciplinar foram criadas condições para que as crianças conseguissem investigar, criar e partilhar as suas aprendizagens com os outros. Foram traçados objetivos e

intencionalidades por detrás desta proposta, tendo sido a construção de brinquedos para o exterior o principal objetivo deste projeto. Para além deste, outras grandes intenções do projeto, foram as seguintes: sensibilizar para a sustentabilidade através da construção de brinquedos com materiais reutilizáveis; estimular o valor da entreatajuda; consciencializar para a solidariedade e partilha através da entrega dos brinquedos a uma associação da comunidade; promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre criança/criança e criança/adulto; proporcionar um ambiente seguro e afetivo onde a criança se sinta integrada, acolhida e motivada para o seu desenvolvimento e aprendizagem através do projeto; apoiar as crianças no processo de construção dos brinquedos; envolver as famílias e a comunidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As crianças tinham ainda como objetivo construir determinados brinquedos, perceber os materiais que poderiam ser utilizados na construção de cada um e descobrir a resistência dos materiais relativamente ao seu uso e às condições meteorológicas.

Fase I- Definição do problema:

Segundo Vasconcelos (2012), nesta fase definem-se o problema, as dificuldades e o assunto principal. Assim, depois do diálogo inicial, o projeto começou a ganhar forma e as crianças definiram a questão norteadora do projeto:

“Como podemos construir brinquedos?”

Fase II- Planificação e Desenvolvimento do trabalho:

Depois de definida a questão orientadora do projeto, as crianças sentiram necessidade de planificar o projeto. Desta forma, realizou-se um levantamento das respostas às três questões orientadoras dum projeto: O que sabemos?, O que queremos saber? Como vamos descobrir?. Depois de realizado o levantamento de ideias, foi afixado na parede um esquema revelador de todos os comentários das crianças.

Tabela 7- Levantamento das ideias das crianças para o projeto "Reutilizar para Brincar"

<u>O que sabemos</u>	<u>O que queremos saber</u>	<u>Como queremos descobrir</u>
- Precisamos de materiais; - É preciso construir com cuidado;	- Fazer brinquedos; - Construir brinquedos; - Como pintar os brinquedos	- Pedir ajuda; - Perguntar aos homens da fábrica;

<ul style="list-style-type: none"> - São para os meninos; - Ser construir um triciclo; - Os brinquedos são para os amigos; - São para brincar; - Os brinquedos ficam de várias formas; - Assim, assim, assim...; - Os brinquedos são para brincar e partilhar; - Os brinquedos são para a rua; 	<p>para ficarem bonitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir; - Aprender a construir; - Colar brinquedos; - Como fazer brinquedos; - Como construir brinquedos com os amigos; - Com os quais materiais; - Um foguetão; - Eu quero um castelo; - Quero fazer um avião; 	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar alguém que sabe; - Temos de ajudar uns aos outros; - Procurar coisas que precisas; - No telemóvel e no computador; - Ver um tiktok; - “Espesquisar” - Procurar na sala; - Ver um vídeo; - Ver um filme que nos possa ajudar; - Na sala do lado; - Aos amigos; - Perguntar aos pais;
--	---	---

O projeto surgiu por parte das crianças e foi desenvolvido por elas, com o auxílio das mestrandas, e de toda a comunidade educativa, isto é, das famílias, da educadora, da auxiliar, da Sala A e da comunidade. As crianças, como possuidoras de uma voz ativa, procuraram encontrar soluções para a problemática levantada, respondendo a questões provocatórias que, enquanto mediadora do conhecimento, lhes fui colocando. Daí, surgiu por parte das crianças, a ideia de cada uma delas construir um brinquedo.

As crianças formaram grupos de trabalho e, cada um destes grupos, escolheu o nome do respetivo grupo. Após reponderem às 3 questões que planificaram este projeto, as crianças sugeriram uma votação para perceber qual o título que mais agradava a todos, tendo sido escolhido o título: “Reutilizar para brincar”.

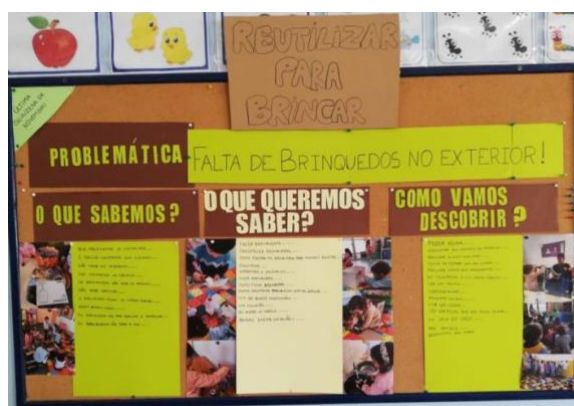


Figura 1- Documentação Pedagógica do Projeto Reutilizar para Brincar”

Fase III- Execução:

Segundo a planificação do projeto, e Vasconcelos et.al., (2012), esta fase inicia-se com a recolha de informações. Assim, e tal como as crianças haviam estipulado, na fase de planificação, o grupo “Presença” deslocou-se à sala A e realizou algumas questões sobre a construção de brinquedos, realizando aprendizagens relativas aos materiais mais adequados para a sua construção. Quanto à pesquisa na internet, o grupo “Reciclagem” pesquisou no computador da sala alguns vídeos no *youtube* sobre a construção de brinquedos, incluindo alguns exemplos de brinquedos construídos com materiais reutilizáveis. Esta pesquisa realizou-se com o auxílio das mestrandas, uma vez que foram estas quem escreveu as sugestões das crianças. Outra sugestão que constava na planificação elaborada pelas crianças era a observação de alguns brinquedos já construídos. Posto isto, os grupos “Lua estrela”, “Lixo” e “Astronautas robóticos”, analisaram diversas imagens de brinquedos construídos com materiais reutilizáveis, tendo sido notório que o aspeto que mais impactou as crianças foi o descobrirem a imensidão de brinquedos e a diversidade de brinquedos que conseguiam criar com materiais que estão todos os dias ao seu dispor, tendo começado a revelar quais os brinquedos que gostava de construir. Nesta fase em que as crianças recorreram à pesquisa e à construção dos brinquedos senti que o meu papel era

“o de apoiar e mediar todos estes momentos de modo a clarificar todo o processo, ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que pretendem saber/fazer... questionando constantemente para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas próprias aprendizagens” (Reis & Martins, 2019, p. 4).



Figura 4- Visualização de imagens no computador



Figura 4- Procura de informação na sala A



Figura 4- Análise de imagens

Após a recolha de informação realizou-se um momento de diálogo de forma a perceber que aprendizagens as crianças já tinham realizado até ao momento:

João- Descobrimos que precisamos de materiais reutilizáveis.

Alicia- Nós podemos usar pacotes para construir brinquedos.

Madalena- Quase todo o lixo que metemos na reciclagem dá para construir brinquedos!

Paulo- Pacotes de leite, madeira, garrafas e tampas...

Segundo Sarmiento e Sousa (2010), o envolvimento da família está diretamente relacionado com o papel que esta adota na instituição/escola, sendo que promovendo a colaboração entre ambas, a vida da criança seria melhorada, espelhando os valores de cooperação e entreajuda. Assim, neste dia, deu-se o primeiro contacto com as famílias em que, nós mestrandas, enviámos uma informação para os pais de forma a realçar a importância da sua colaboração para este projeto.

O envolvimento e motivação das crianças e a vontade de querer construir o seu brinquedo foi tanto que, na última quinzena de novembro iniciaram a fase de construção dos brinquedos. Assim, foi criada na sala a “Oficina dos Brinquedos” e todos os brinquedos eram construídos ali.

Primeiramente as crianças escolheram o brinquedo que queriam construir e reuniram os materiais que consideraram necessários à sua construção. Depois de reunidos os materiais, as crianças prepararam-nos, retirando e lavando algum tipo de sujidade. Durante as construções as crianças mediram e compararam tamanhos de alguns materiais, como por exemplo as pernas e os braços do robot. Desenharam formas para que os castelos tivessem torres, os aviões asas, as casas janelas.... Recortaram formas de mesas, orelhas de gatos.... Escreveram em diversos brinquedos e contaram vezes sem conta os materiais necessários para a construção do seu brinquedo. Por fim, colaram todos os elementos com cola UHU e cola quente (com o auxílio das mestrandas) e pintaram os brinquedos. Durante estes momentos, as crianças exprimiram comentários reveladores de aprendizagens, como por exemplo o Gonçalo, enquanto pintava a garrafa de plástico: “Mas esta tinta aqui não fica colada porque é plástico”. A meu ver é de extrema importância escutar as crianças e dar-lhes uma voz ativa na construção do seu próprio conhecimento e, por este mesmo motivo, durante a construção dos brinquedos, foram as

crianças quem escolheu os materiais, e construiu os brinquedos. Segundo Lopes da Silva et.al., (2016 a), “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo”, isto é, partir das experiências das crianças valorizar os seus saberes e competências de forma a desenvolver todas as suas potencialidades.



Figura 5- Preparação dos materiais



Figura 5- Recorte de materiais Reutilizáveis



Figura 5- Colagem de materiais



Figura 5- Pintura dos brinquedos

Ao longo de todo este projeto, as crianças foram agentes no processo de construção de aprendizagens. Usufruíram dos espaços, dos materiais e do tempo, tendo sido respeitado o ritmo de cada criança. Com os brinquedos construídos, as crianças brincaram com os mesmos no espaço exterior da instituição. Através desta manipulação dos brinquedos, perceberam a resistência de cada material e as fragilidades de cada brinquedo. Apesar deste ser um projeto da sala B, as crianças da sala A, também tiveram oportunidade de usufruir dos mesmos durante os momentos de brincadeira no exterior.

Depois das crianças manipularem e explorarem os brinquedos por si construídos, num momento de reflexão, a Sofia iniciou um diálogo e referiu: “Já construímos brinquedos para nós, podíamos construir mais brinquedos para oferecer aos meninos pobres porque eles não têm” ao que a Mestranda respondeu “Só os meninos pobres é que não têm brinquedos?”. Depois das crianças refletirem sobre esta questão provocatória colocada pela mestranda, o Miguel referiu “Não, mas podemos construir brinquedos a quem não tem”. Após esta reflexão em grande grupo, as crianças optaram por construir novos brinquedos para oferecer. Tal como refere Reis & Martins (2019), os projetos não se devem prolongar no tempo pois pode surgir falta de interesse e desmotivação. Neste caso, considero que este projeto se prolongou mais do que o planificado pelo facto de existir um deslumbramento por parte das crianças no que toca à construção de brinquedos, e pelo facto da motivação das crianças ser cada vez maior e de quererem abrir portas ao projeto

e contruí-lo com e para a comunidade. Durante a construção destes brinquedos surgiram comentários como “Tenho de fazer este gato bem perfeito para os meninos brincarem com ele de verdade” (Sofia), “Será que vão gostar de brincar com um jipe de corridas? Eu vou fazer, se fosse eu gostava muito” (Guilherme). Estes comentários são reveladores de valores assimilados por parte das crianças, isto é, a solidariedade, a preocupação com o outro, o colocar-se no lugar do outro e, a preocupação com a sustentabilidade.

Tal como referido, o envolvimento das famílias é fundamental neste processo para que as crianças se desenvolvam e realizem aprendizagens de forma significativa. Assim, foi realizada uma reunião de pais de forma a que as famílias participassem neste projeto e as mestrandas ouvissem as ideias dos mesmos. Desta reunião surgiu a ideia de contruir brinquedos em casa, e partilhar os brinquedos de casa que as crianças já não deem uso. Conscientes de que esse brinquedo seria para oferecer a quem menos tem, as crianças escolheram qual o seu brinquedo que gostariam de oferecer. Conforme foram trazendo os brinquedos construídos por si e pelas suas famílias, foram apresentando aos amigos explicando como fizeram cada um deles.

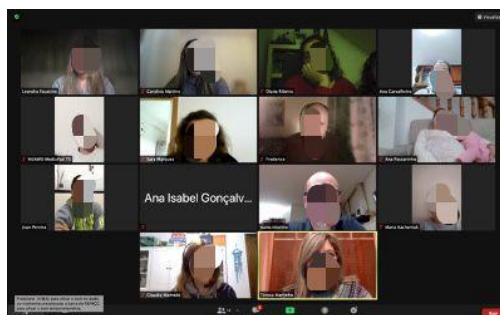


Figura 6- Reunião de pais via zoom

No que toca à documentação pedagógica, as crianças mostraram logo vontade em participar e, por isso, foram as crianças quem escolheu, recortou e comentou as fotografias expostas. Cada criança escolheu uma fotografia sua tendo realizado um comentário sobre as aprendizagens que considerou ter realizado naquele momento.

Depois dos brinquedos estarem todos construídos, chegou o momento de arrumar a Oficina dos Brinquedos e, tal como sugerido pelas crianças durante os dias de construção de brinquedos, todos aqueles materiais reutilizáveis deviam ser colocados no ecoponto. Assim, em pequenos grupos, as crianças foram com a mestranda ao ecoponto realizar a separação do lixo para mais tarde ser feita a reciclagem. A entreaajuda entre as crianças foi notória principalmente das crianças mais crescidas para com as crianças mais novas.

Apesar de só existirem materiais para o embalão e o papelão, surgiram algumas dúvidas por parte das crianças, nomeadamente onde colocar as embalagens de leite.



Figura 7- Separação dos materiais não utilizados nos ecopontos

Fase IV- Resultados, divulgação e avaliação:

Os resultados do projeto superaram não só as expectativas das crianças como a dos adultos responsáveis. Tendo noção de que o importante é todo o processo, considera-se que, neste caso, o produto final também se tornou um fator importante. Neste projeto de “Reutilizar para Brincar”, o envolvimento das crianças foi notório nas diversas fases do projeto, e as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças foram notórios no dia a dia das crianças, tal como o envolvimento da comunidade.



Figura 8- Brinquedos construídos pelas crianças

A divulgação foi iniciada no dia 23 de dezembro, quando as mestrandas e a educadora cooperante se deslocaram à instituição para entregar os brinquedos. De forma a que toda a comunidade tivesse conhecimento deste projeto, divulgámos a entrega dos brinquedos através da comunicação social, isto é, no Jornal. O intuito de publicar o projeto no Jornal passou por partilhar a iniciativa com outros profissionais e sensibilizar para a importância de escutar os interesses das crianças. Para além disso, nós mestrandas, pretendíamos mostrar tanto às crianças como às famílias a importância deste projeto para o seu desenvolvimento e aprendizagens, tal como mostrar que o seu trabalho é reconhecido e valorizado. Para finalizar a fase de divulgação, as mestrandas prepararam um vídeo com registos fotográficos e vozes das crianças sobre todo o processo de aprendizagens e desenvolvimentos ao longo do projeto “Reutilizar para Brincar”. Depois das crianças visualizarem o vídeo, este foi enviado para os pais via e-mail de forma a que as famílias pudessem ver o vídeo com as crianças.



Figura 11- Entrega dos brinquedos à APPC



Figura 11- Notícia no Jornal sobre o projeto "Reutilizar para Brincar"



Figura 11- Visualização do vídeo final do projeto

Quanto à avaliação, esta foi realizada durante todas as fases do Projeto, tendo sido destinada às mestrandas, às crianças (Aprendizagens, desenvolvimento, dificuldade e necessidades), à prática e ao projeto “Reutilizar para Brincar”. Assim, a avaliação foi realizada através da documentação pedagógica, criada com a participação das crianças onde as mestrandas conseguiam perceber o que as crianças consideravam ter sido aprendizagens, através da escuta e da observação realizada no dia a dia e nos momentos de partilha, quer em grande ou em pequeno grupo:

Júlia: Com o projeto “Reutilizar para Brincar” percebi que podemos ser solidários e dar os brinquedos a quem não tem.

Carlota: Podemos ajudar os outros, e nem é preciso comprar, podemos contruir.

Miguel: Mas temos de ter atenção aos materiais para a chuva não estragar.

Artur: Se todos ajudarmos todos podemos ter brinquedos.

Ana: Também aprendemos a trabalhar em equipa e respeitar.

Os *feedbacks* que as mestrandas foram recebendo ao longo de todo o desenvolver do projeto, por parte das famílias, sobre o que as crianças partilhavam em casa relativamente ao que estavam a sentir e a aprender, foram também uma forma de avaliação do mesmo. Importa realçar que a avaliação continuou durante todo o projeto “Reutilizar para Brincar” e foi o que permitiu a abertura a novas ideias.

Ao acompanhar este projeto realizado pelas crianças, consigo afirmar que, tal como referido anteriormente, fui uma mera mediadora de aprendizagens e que durante todo o projeto fui questionando e provocando as crianças para que as suas aprendizagens se ampliassem e se tornassem mais ricas e significativas. Foi notório o enorme envolvimento e vontade de todas as crianças nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, pois todas elas foram sugeridas pelas crianças no momento de planificação do projeto e considero que isso lhes tenha despertado mais interesse.

CONCLUSÕES

O presente relatório espelha o meu crescimento e as minhas aprendizagens enquanto mestranda. A concretização do mesmo possibilitou a sistematização, organização e reflexão sobre as experiências vivenciadas nos diversos contextos, nomeadamente em contexto de Creche, JI I (particular e cooperativo) e JI II (público). Este percurso, mostrou-se desafiador, e enriquecedor e, por esse motivo, este relatório relata este trilho de aprendizagens, desafios, dificuldades, superações e conquistas. Ainda assim, considero que ainda existe muito para aprender e descobrir no mundo da EI, que tanto me fascina.

A dimensão reflexiva presente nos três capítulos deste relatório, permitiu-me retrospectivar acerca dos aspetos mais significativos de cada um dos contextos. Cada um dos intervenientes da PES, ou seja, tanto as crianças como todas as equipas pedagógicas, tiveram um papel fundamental para a minha evolução enquanto educadora. Devido à minha inexperiência, considero que nalguns momentos da PES, me foquei em aspetos mais visíveis, isto é, na intervenção. Contudo, e depois das reflexões realizadas, compreendo que todos os momentos são fundamentais para que a prática seja de qualidade, tal como valorizar cada criança nas suas mais diversas dimensões.

De facto, esta dimensão reflexiva fez-me ainda perceber que a minha visão das crianças se foi alterando e reconstruindo. Através da escuta ativa, com a minha prática passei a encará-la como um ser único, capaz, agente do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a verdade é que ao longo deste percurso considero que fui reconstruindo e resignificando todas as minhas conceções sobre a criança, sobre o educador, sobre os contextos e sobre as metodologias, abordagens ou modelos curriculares.

Esta dimensão reflexiva possui um papel fundamental para o meu futuro profissional no sentido em que, durante todas as minhas práticas terei de recorrer à reflexão, não só para evoluir como para ajustar a prática ao contexto. Foi através das constantes reflexões realizadas que consegui perceber que tipo de educadora quero ser, e o que é, de facto, educar uma criança. Educar é observar uma criança e contribuir para o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens, é estimular e orientar através de um conjunto de emoções, descobertas, diálogos, reflexões, gargalhadas e sorrisos, é conhecer verdadeiramente a criança, é confiar, é aprender com ela.

A dimensão investigativa foi também fundamental para a minha formação. Até iniciar o mestrado, nunca refleti acerca da importância da investigação. Sempre considerei que a investigação era algo que não cabia ao educador. Porém, com o decorrer da minha PES e da investigação sobre o brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento, essa minha concepção foi-se modificando. É fundamental que as investigações se relacionem com as práticas educativas e pedagógicas, e que se investiguem as práticas e concepções, tanto dos pais, como dos educadores. Quanto à problemática do meu estudo, o brincar, e as concepções dos pais, das crianças e da educadora, ao contrário das minhas expectativas, demonstraram inequivocamente que há afinal uma valorização do brincar enquanto estratégia de aprendizagem e desenvolvimento.

Futuramente, acredito que enquanto educadora, irei conseguir educar crianças ativas e curiosas pelo mundo que as rodeia, e espero que estas mesmas crianças me continuem a cativar neste mundo da educação. Comigo levo célebre frase de Antoine de Saint-Exupéry, “Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Sinto-me preparada para continuar a aprender mais todos os dias, não só com outros educadores, mas também com as crianças, as suas famílias e a comunidade.

BIBLIOGRAFIA

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Porto. Universidade Aberta

Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E. & P Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa (30), 187 - 199.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). Brincar ao ar livre. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, C. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Casey, T. (2015). Brincar, um direito da criança. *Cadernos de Educação* (29), 10-13.

Coelho, A. (setembro de 2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação* (112), 98-104.

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança- A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Penso.

Esteves, S. Pinheiro, F. Campos, F. Raimundo, S. (maio de 2018). Brincar fora de portas. A experiência da Santa Casa da Misericórdia da Maia. *Cadernos de Educação de Infância* (114), 16- 20.

European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Brussels: European Commission.

Faustino, V. (2020). *Projeto Curricular da Sala de Um Ano Piso Superior- Aprender Brincando...Com as animais*. Leiria: Jardim do Fraldinhas.

Ferland, f. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi: Lisboa.

Formosinho, J., Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. (2.^a) Loures: Lusociência.

Fortuna, T. R. (2004). Vida e morte do brincar. *Escola e sala de aula: mitos e ritos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 47-59

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas S.A.

Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte: Lisboa.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ISS, IP. (s.d.). *Manual de processos-chave. Creche 2.^a Edição (Revista)*.

Júnior, V. (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.

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

Lemos, A. (janeiro de 2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação* (110), 5-11.

Lopes da Silva, I. (2019). Remar contra a Maré” de uma Avaliação Burocrática. *Educar Hoje: Diálogos entre Psicologia, Educação e Currículo, 1*, 247-260.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016 a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (maio 2016 b). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do passado ao presente...desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância* (108), 4-15.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na Educação de Infância. In Oliveira, M. Rodrigues, M. Milhano, M. (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (Cap. 1, pp 19- 63).

Mendanha, E. (Janeiro de 2021). Sextas na Lama: a brincar também se aprende. *Cadernos de Educação de Infância* (122), 12- 15.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascas*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Oliveira, L. M. G. D. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória.

Papalia, D. E., Olds, S.W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed). Mc Graw Hill de Portugal.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12^a ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw- hill.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Aerial Editores.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche- para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Perrenoud, P.A. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educaivas em Creche- das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto: Universidade de Aveiro.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.º ed.). Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Saint-Exupéry, A. (2015). *O Príncipezinho*. Lisboa: Dom Quixote.

Sarmento, T. & Silva, M. C. (2017) O brincar na infância é um assunto sério. In Sarmento, T., Ferreira, I, F. & Madeira, R. (coord.). *Brincar e Aprender na Infância*, pp. 39-56.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Smith, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. in MOYLES, J. R. (Org). *A excelência do brincar*,1, pp. 25-38. São Paulo: Artmed Editora.

Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1)), 24-44.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.

Tavares et.al., (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- 5.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 4 A 6 DE JANEIRO DE 2021

Esta semana considero que correu como esperado, isto é, correu como nós pensámos que iria ser, como planificámos. Na quarta-feira, houve necessidade de alterar a planificação pois já era o terceiro dia em que o momento de surpresa e mistério seria a chegada do urso à sala e, apesar das crianças adorarem brincar e explorar o urso, já não causava um impacto enorme. Esta alteração foi pensada no dia anterior e por isso houve possibilidade de no dia levar um outro urso com características diferentes. Refletindo sobre isto, considero que o momento de reflexão que faço com a Leandra no fim de cada dia é fundamental para aperfeiçoarmos as nossas práticas e proporcionar às crianças um momento mais propício para o seu desenvolvimento global.

Este segundo urso, com características diferentes ao primeiro, nomeadamente a cor e o tamanho, surge para criar uma ligação entre as atividades desta semana e da semana seguinte. Uma das observações que realizei foram a nível do uso de vocabulário. Quando utilizamos palavras novas por vezes a mensagem acaba por se perder e as crianças não entendem o que dizemos. Para que isso não acontecesse, e para que as crianças não ficassem confusas com o facto de existir um urso e um urso polar, optámos por não os denominar assim. A Criança O, ao se aproximar do urso branco afirmou “o urso polar”. Nesse momento pensei que afinal as crianças iriam perceber que existiam diferenças e provavelmente não iriam ficar confusas. Segundo Sim-Sim (2008), “É através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.” (p. 27)

Relativamente à atividade do percurso, mais uma vez fiquei surpreendida com as capacidades motoras das crianças. Depois do percurso estar montado, eu e a Leandra questionámo-nos sobre a dificuldade daquele percurso para as crianças pois, a nosso ver, aprecia muito complicado para as mesmas. Rapidamente percebemos que aquele percurso era, a nível de dificuldade, o indicado para aquelas crianças e que mais uma vez a diferença de idade se fazia sentir. Ao refletir sobre as diferentes facilidades de cada criança ao realizar o percurso, percebi que é necessário existir um plano B quando existem crianças com grandes diferenças a nível do desenvolvimento. Percebi que é necessário ter desafios pensados para as crianças mais desenvolvidas do ponto de vista motor para que as atividades não se tornem fáceis demais e para que estas não desmotivem. Segundo Smith (2006),

seja qual for o valor dos currículos baseados no brincar livre ou nas atividades estruturadas deve existir espaço para o adulto poder trabalhar com as crianças individualmente ou em pequenos grupos, estruturando o seu brincar ou as suas atividades de uma maneira adequada em termos de desenvolvimento. (p.38)

Uma das crianças mais velhas do grupo, sem que nenhum adulto lhe disse-se nada começou a fazer jogo simbólico no percurso, afirmando que estava a passar por cima de um tronco, a subir uma montanha... Este jogo simbólico que a criança decidiu fazer, poderia ter sido um dos desafios criados por nós. Por exemplo “Criança S, tu agora és um urso, tens de saltar este tronco, passar cuidadosamente sobre aquela ponte de madeira, subir aquela montanha e salta para cima daquela colmeia.” Percebi que o papel do educador ao orientar as crianças mais novas e a orientar as crianças mais velha era diferente. A Criança S (uma das crianças mais velhas do grupo), mostrou que, para além de conseguir subir sozinha a mesa, também conseguia descer sem a ajuda de um adulto, adotando as suas estratégias. Já a criança F (uma das crianças mais novas do grupo), mostrou receio e necessitou de um estímulo, neste caso o telemóvel, para realizar o percurso. Refletindo sobre o uso deste estímulo, percebemos que por vezes é necessário utilizar um estímulo para conseguir perceber se a criança não faz porque não consegue ou se não faz por não estar motivada.

Segundo Lucke (2019), “na educação, os estímulos, são os incentivos, os quais podem ser oferecidos por meio de jogos, brincadeiras, trocas de afeto, conversas, entre outras atividades que auxiliam no desenvolvimento da criança”.

Nesta faixa etária as crianças aprendem muito por imitação e isso fez-se sentir nesta atividade. Percebi que é fundamental neste tipo de atividades o educador exemplificar, fazer com as crianças e deixar que as crianças façam sozinhas, pois não nos devemos esquecer que somos um guia para estas crianças. Esta atividade, em que as crianças para além de outros objetos, subiram a uma mesa, foi importante também na medida em que conseguimos mostrar às crianças e fazer com que percebessem o que podem e não podem fazer e quando podem ou não fazê-lo.

Referências Bibliográficas

- Smith, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. in MOYLES, J. R. (Org). A excelência do brincar,1, pp. 25-38. São Paulo: Artmed Editora.
- Sim-Sim, I. (coord) (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lucke, N. C. (2019). A importância do estímulo no desenvolvimento da criança. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 12 (6), 33-44.
Retirado de
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desenvolvimento-da-criancacrianca>

APÊNDICE 2- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE 16 A 18 DE NOVEMBRO DE 2020

Sempre mostrámos ser um grupo muito curioso e atento. No dia 16 de novembro estivemos muito atentos ao conto da história “Zico e os Ouriços” contada com o recurso a fantoches.



A curiosidade sobre os fantoches foi aumentando à medida que a história se desenrolava, e daí surgiu uma exploração: a dos fantoches. Depois de ouvirmos a história, tivemos a oportunidade de **explorar** os fantoches e de **recriar** a história ouvida.



Segundo Monteiro (2016) o contar/ ler histórias exige do educador uma entrega total, em que deve mostrar vontade e paixão, conseguindo ler, contar e mostrar as histórias de modo a despertar na criança um interesse que vai despoletar o desejo de aprender a ler e o desenvolvimento da sua imaginação, entre outras competências.



Começámos por **observar** atentamente os fantoches e os ouriços presentes nos fantoches. Adorávamos tocar nos ouriços e dizer “AI PICA!”.



Através deste conto de histórias e exploração de fantoches:

- **Ouvimos** atentamente a história;
- **Observámos** os fantoches;
- **Tocámos** nos ouriços;
- **Manuseámos** os fantoches;
- **Recriámos** a história;
- **Sentimos** a textura dos ouriços;





No dia 17 de novembro a curiosidade surgiu assim que vimos uma caixa surpresa repleta de ingredientes. Começamos logo a dizer “O que será?”. Assim que vimos a farinha, a água, o sal e o café, quisemos colocar mãos na massa e explorar todos aqueles ingredientes. Primeiro exploramos cada um ingrediente individualmente, através do olfato e do paladar. Depois de misturar todos os ingredientes exploramos a nossa massa.



“As crianças precisam de explorar, experimentar e aprender através de experiências sensoriais. Estas experiências contribuem para a aquisição de competências motoras e cognitivas e para o desenvolvimento da atenção/ concentração, da interação social, da comunicação e da regulação emocional e comportamental” (Abecedário da Educação, 2019)



Esta exploração sensorial permitiu-nos:

- **Observar** a massa de modelar;

Esta exploração sensorial permitiu-nos:

- **Tocar** na massa e **criar** formas



Esta exploração sensorial permitiu-nos:

- **Cheirar** o café de cevada da massa;

Esta exploração sensorial permitiu-nos:

- **Provar** a massa de modelar;



APÊNDICE 3- 3.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 30 A 2 DE DEZEMBRO E 7 A 9 DE DEZEMBRO DE 2021

Estas duas semanas de intervenção foram diferentes em diversos aspetos nomeadamente nas intervenções e planificações. Nestas duas semanas, dado que o governo determinou tolerância de ponto para as instituições escolares, planificámos um dia presencial e um dia à distância, sendo que nos dias em que a intervenção era presencial as atividades foram direcionadas para a preparação das crianças para a festa de natal.

Nas segundas-feiras, e dado que as crianças estavam em casa, foi-nos proposto pela educadora que criássemos alguma atividade para as crianças fazerem em casa com os familiares. Depois de pensarmos em qual seria a melhor forma de contactar com os pais para que fizessem a atividade, decidimos que a melhor forma seria gravar um vídeo que explicasse toda a atividade. Refletindo do sobre a construção deste vídeo,

considero ter sido fundamental cantar a canção do bom dia na parte inicial. O momento da canção do retorno à calma e da canção do bom dia é, a meu ver, um dos momentos mais vinculados na rotina diária das crianças da sala de 1 ano do piso inferior e por isso cantá-lo neste vídeo fez com que as crianças se comessem a aclamar e a tomar atenção à explicação da atividade que se sucedeu. Apesar de termos tido em conta que o facto da atividade ser realizada em casa fazia com que os recursos materiais fossem mais escassos e termos pensado em atividade mais versáteis, nem todas as crianças tiveram oportunidade de realizar esta mesma atividade. Refletindo sobre isto considero ter sido fundamental as crianças terem feito esta atividade com os familiares pois ao realizar atividades com os familiares fortalece-se a relação adulto-criança.

Para nós, enquanto mestradas, este foi um momento muito importante para nós dado que não costumamos ter contacto com os pais. No dia 2 de dezembro, quando estávamos a sair da instituição uma mãe de uma criança abordou-nos e parabenizou-nos pela iniciativa de termos proposto algo para as crianças fazerem com os pais e termos mantido esta relação escola-família. Esta abordagem desta mãe para conosco deixou-nos bastante confortáveis e fez-nos sentir bem na medida em que percebemos que o nosso trabalho foi valorizado não só pela educadora, mas também pelos pais. Esta relação escola-família através das atividades desenvolvidas em casa são um forte alicerce para reforçar o trabalho de uns e de outros havendo uma maior probabilidade de estabelecer uma relação de maior confiança. Segundo Picanço (2012), é através destas relações que os pais percebem de forma mais positiva e acompanham melhor os progressos dos seus

Relativamente às atividades das quartas-feiras, estas foram pensadas em conformidade com a educadora pois serviram de preparação das crianças para a festa de natal. Na festa de natal (dia 11 dezembro) o nosso grupo de crianças mimou a canção “Rodolfo era uma rena!” e por isso as atividades feitas nas duas semanas anteriores foram pensadas tendo isto como ponto de partida. Refletindo sobre as atividades que fizemos, considero que a dramatização da canção foi uma mais valia para as crianças pois houve um primeiro contacto com os elementos presentes na festa, nomeadamente a rena, o trenó e o Pai natal. Senti que praticamente todo o grupo esteve muito envolvido na atividade e por isso não dei continuidade ao que estava planificado. No momento de planificar não considerei que havia a probabilidade das crianças quererem explorar o trenó e por isso estas não pintá-lo. Foi curioso ver o envolvimento destas crianças, a grande admiração pela Pai natal, o querer estar dentro do trenó, o querer andar dentro do trenó... foi maravilhoso ver a felicidade das crianças.

Ao ouvir a canção a tocar, as crianças começaram a dançar e a interação entre pares foi muito notória. Nesta faixa etária, segundo Gesell (1998), as crianças estão numa fase précooperativa em que já começam a interagir com os outros, mas ainda não conseguem estabelecer relações interpessoais duradouras. Isto foi notório no momento em grande grupo, pois a criança C agarrou nas mãos da criança S para dançar e a criança O fez o mesmo como criança S. Esta interação entre pares é fundamental para o desenvolvimento da criança pois nos primeiros anos de vida as interações exigem da criança uma enorme capacidade de regulação dos comportamentos e interação e competências sociocognitivas, tende de interpretar as respostas dos comportamentos do par. (Brownell & Hazen, 1999).

Referências Bibliográficas

- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), pp. 403-413.
- Gesell, A. (1998). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.
- Picanço, A. L. (2012). *A Relação Entre Escola e Família* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.

APÊNDICE 4- 3.ª PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 14 A 16 DE DEZEMBRO DE 2020

Contextualização Semanal

Este ano a decoração do Jardim tem como inspiração a decoração cliché do Natal, como a neve, as estrelas, as luzes, as bolas, as fitas... a árvore de Natal. Deste modo, e como as semanas anteriores foram para preparar as crianças para a festa da Natal, esta semana as crianças irão ter contacto com estes elementos e irão criar a árvore de natal da sala de 1 ano do piso inferior.

Como o grupo de crianças demonstrou imenso interesse em explorar elementos naturais (como a caruma) e, em tudo o que envolva surpresa e mistério, como indutor das atividades deste dia optámos por levar dentro de uma caixa surpresa um elemento da natureza relacionado com a árvore de Natal pois dentro da caixa irão estar troncos de madeira cortados em rodelas, de vários tamanhos. Neste momento de exploração, as crianças irão explorar os troncos de madeira livremente, podendo utilizar vários sentidos como o olfato, o paladar, a visão e o tato. Consideramos que é fundamental que as crianças explorem estes troncos pois com o contacto com elementos da natureza “podemos desenvolver a nossa <<máquina>> humana sensorial e percetiva através da estimulação visual, auditiva, olfativa, etc. (...)” (Neto, 2020, p. 152-153). Depois de serem apresentados os troncos, será proposto às crianças que seja construída a árvore de Natal da sala de 1 ano do piso inferior. Assim, grupos de 4 crianças, as crianças irão pintar uma folha de verde utilizando um pincel. Inicialmente pensámos que as crianças poderiam carimbar estas folhas utilizando folhas de árvore como carimbo. Dado que as crianças apenas tiveram contacto com o pincel apenas uma vez, consideramos ser fundamental que estas o comecem a fazer mais vezes para desenvolver a pinça digital e a força que exercem nas mãos e, para que comecem a contactar com diferentes objetos. Segundo Borges (2014), “As expressões tornam-se assim importantes no processo de desenvolvimento da criança, fortalecendo também a sua criatividade. É necessário deixar a criança explorar, descobrir novas coisas, experimentar novas formas de utilizar os objetos e perceber as diferentes funcionalidades do objeto.” (p.18)

Esta árvore poderia ser feita por nós mestrandas, mas optámos por fazê-la com as crianças, uma vez que, a nosso ver é essencial que as crianças intervenham na realização da mesma, tendo uma participação ativa na decoração da sala. Segundo Sintra (2018), a participação ativa das crianças permite-lhes uma maior liberdade de expressão e de escolha, num ambiente que assume exploração, exploração e descoberta.

No segundo dia de intervenção iremos dar continuidade à construção da árvore pois como a pintura da folha é individual, um dia não será o suficiente para que a atividade seja realizada por todas as crianças. Neste dia, terça-feira, depois da canção do bom dia, as crianças irão sentarse em meia lua no meio da sala e a mestrandas irá colocar um paraquedas com objetos debaixo do mesmo para que as crianças adivinhem o que está ali. A ideia do paraquedas surge com base nos interesses das crianças, nomeadamente no seu grande interesse pela surpresa. Deste modo, a mestrandas irá questionar as crianças sobre o que estará debaixo do paraquedas e, depois das crianças enunciarem algumas hipóteses, a mestrandas irá tirar o paraquedas para que as crianças explorem livremente os objetos (as bolas, as fitas, as luzes, a neve falsa, os barretes de Pai Natal, a bandolete com hastes de rena, as estrelas, os presentes e sinos). Relativamente à quantidade de objetos, esta será de aproximadamente 15 troncos, caso todas as crianças os queiram explorar, existam objetos suficientes. Enquanto as crianças exploram os objetos, algumas crianças irão dar continuidade à atividade iniciada no dia anterior relativamente à construção da árvore.

Na quarta-feira, será colocada uma rena feita de papel feltro no painel de cortiça da sala. Depois da mestrandas conversar com as crianças sobre as características da rena, nomeadamente a presença de duas hastes e de um nariz vermelho, esta irá propor às crianças que lhes pinte o nariz de vermelho e lhes coloque umas hastes na cabeça, tal como

a rena Rodolfo, e se vejam ao espelho. Esta atividade, a nosso ver, é de extrema importância pois através dela as crianças começam a conseguir reconhecer-se e conhecer a sua identidade. Neste caso o espelho tem uma função de uma “(des)multiplicação de identidade que a figura do duplo consubstancia, localizando-se no momento da formação da imagem do eu” (Costa, 2003, p. 68). Enquanto as crianças se observam ao espelho, as mestrandas irão tirar fotografias para colocar na árvore de natal para enfeitar a mesma.

Planificação do dia 14 de dezembro de 2020

<p>Docente Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: Vânia Auxiliar de Ação Educativa: Antónia Mestrandas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino</p>	<p>Instituição Educativa: Jardim do Infância Sala: Sala de um ano do piso inferior Número de crianças: 16 Idades: 10 meses aos 24 meses</p>
Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa
<p>Domínio psicossocial: -Promover a construção da sua identidade: • Demonstrar que reconhece as suas características físicas ao olhar-se ao espelho; Promover a aceitação das pinturas faciais; Estimular o reconhecimento dos colegas;</p> <p>Domínio cognitivo: Estimular o reconhecimento da cor vermelha/encarnada ao pintar o nariz; - Promover a capacidade de estabelecer ligação entre o seu nariz vermelho e o nariz da rena Rodolfo; Estimular a capacidade de ligação entre aprendizagens já adquiridas e as novas aprendizagens; - Possibilitar o conhecimento de diferentes animais e das suas características, nomeadamente da rena;</p>	<p>08:00h às 10:00h → Acolhimento</p> <p>10:00h às 10:10h → Lanche Matinal</p> <p>10:10h às 11:00h → Atividade orientada “Quero ser uma Rena!” No primeiro dia de intervenção desta semana, com o grupo de crianças sentado em semicírculo no tapete, a mestranda irá questionar se o grupo se recorda da música “Rodolfo era uma Rena” colocando a música para estes cantarem. Enquanto isto acontece a mestranda irá pintar o nariz de cada criança de vermelho para simular o nariz da rena Rodolfo, e colocar as hastes das renas (tal como aconteceu na festa de natal) em cada uma das crianças para que estas se vejam ao espelho e se reconheçam.</p> <p>Recursos:</p>

Domínio motor:

- Incentivar a exploração da canção “Rodolfo era uma Rena” com o corpo; -
- Promover a dança ao ritmo da música;

Físicos: Sala de atividades e refeitório
Materiais: hastes de rena, batom vermelho, rena em papel de feltro.
Humanos: Mestradas, Educadora e Auxiliares de Ação Educativa.
Avaliação:
Quem avalia? As mestradas; Quem é avaliado? O grupo de crianças; Como avalia? Através da observação direta às crianças e registo fotográfico; O que avalia: O grupo de crianças reconhece-se ao se olhar ao espelho? O grupo de crianças reconhece que a cor do seu nariz é a cor vermelha? O grupo de crianças aceita facilmente que a mestranda lhes pinte o nariz? O grupo de crianças reconhece que as hastes são uma das características da rena? O grupo de crianças explora a canção “Rodolfo era uma Rena!”
11:00h às 11:50h → Almoço
11:50h às 12:15h → Higiene
12:15h às 15:30h → Repouso
15:30h às 16:15h → Reforço da tarde
16:15h às 16:45h → Higiene
16:45 às 19:00h → Brincadeira livre

Planificação dia 15 de dezembro

<p>Docente Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: Vânia Auxiliar de Ação Educativa: Antónia Mestrandas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino</p>	<p>Instituição Educativa: Jardim de Infância Sala: Sala de um ano do piso inferior Número de crianças: 16 Idades: 10 meses aos 24 meses</p>
Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa
<p>Domínio Psicossocial:</p> <p>Estimular a capacidade de ser cada vez mais autónomo nomeadamente na pintura da folha; Promover a aquisição de um maior controlo sobre o corpo ao manusear o pincel; Estimular a capacidade de ser cada vez mais independente nas atividades realizadas ao explorar as tintas e o pincel; Apoiar a criatividade das crianças e incentivá-las a criar representações estéticas; - Fomentar o contacto com elementos da natureza;</p> <p>Domínio cognitivo:</p> <p>-Incentivar o envolvimento das crianças no processo de descoberta e exploração, nomeadamente as rodela do tronco de árvore; Incentivar a criança a explorar e utilizar diferentes expressões visuais como a utilização dos pinceis e das tintas;</p>	<p>08:00h às 10:00h →Acolhimento</p> <p>10:00h às 10:10h →Reforço da manhã</p> <p>10:10h às 11:00h →Atividade orientada “A Árvore do Natal”</p> <p>Com as crianças sentadas no tapete e dispostas em meia lua, a mestranda irá começar por mostrar uma caixa surpresa de onde irá tirar troncos de madeira para as crianças explorarem com os diversos sentidos. Depois das crianças contactarem com os troncos de diversos tamanhos, a mestranda irá explicar às crianças que aqueles troncos são de uma árvore, questionando as mesmas se querem fazer uma árvore para a sala de um ano do piso inferior.</p> <p>Em pequenos grupos de 4 crianças, a mestranda interveniente irá para o refeitório com esse grupo para que as crianças pintem com um pincel a sua folha que irá servir para a construção da árvore. Enquanto estas crianças pintam a sua folha, o restante grupo (em brincadeira livre) fica com os troncos de madeira ao seu dispor para explorar.</p> <p>Recursos:</p>

-Organizar o ambiente educativo de modo a promover a exploração sensorial; - Promover o conhecimento do mundo físico e natural: Possibilitar o conhecimento dos diferentes constituintes da árvore;
 -Promover competências de linguagem artística no domínio da expressão plástica: Demonstrar os efeitos visuais da utilização do pincel.

• Domínio da linguagem

Apoiar a criança a expressar o que sente ao explorar as rodela do tronco de árvore;

-Incentivar a criança a expressar o que sente ao manipular o pincel; - Promover o diálogo sobre diferentes objetos, nomeadamente os troncos introduzidos na sala;

Domínio motor:

Estimular o desenvolvimento da motricidade fina:

- Controlar o movimento de perícia e manipulação do pincel;
- Controlar o movimento de manipulação dos troncos da árvore; • Fomentar o controlo da pinça digital;

-

Planificação dia 16 de dezembro de 2020

Físicos: Sala de atividades

Materiais: folhas A4, tinta verde, pincéis, batas impermeáveis, caixa surpresa, troncos de madeira.

Humanos: Mestradas, Educadora e Auxiliares de Ação Educativa.

Avaliação:

Quem avalia? As mestradas;

Quem é avaliado? O grupo de crianças;

Como avalia? Através da observação direta às crianças e registo fotográfico; **O que avalia:**

O grupo de crianças expressa o que sente ao manipular e explorar as rodela de madeira?

O grupo de crianças revela ser autónomo na pintura da folha?

O grupo de crianças demonstra ser capaz de possuir controlo ao manusear o pincel?

O grupo de crianças explora sensorialmente os troncos da madeira?

O grupo de crianças demonstra capacidade de controlar o movimento de perícia do pincel?

O grupo de crianças adquire o controlo da pinça digital?

Docente Supervisor: Miguel Oliveira

Educadora Cooperante: Vânia

Auxiliar de Ação Educativa: Antónia

Mestradas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino

Instituição Educativa: Jardim de Infância

Sala: Sala de um ano do piso inferior

Número de crianças: 16

Idades: 10 meses aos 24 meses

Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa
<p>Domínio Psicossocial: Estimular a capacidade de ser cada vez mais autónomo nomeadamente na pintura da folha; Promover a aquisição de um maior controlo sobre o corpo ao manusear o pincel; Estimular a capacidade de ser cada vez mais independente nas atividades realizadas ao explorar as tintas e o pincel; - Apoiar a criatividade das crianças e incentivá-las a criar representações estéticas;</p> <p>Domínio cognitivo: -Incentivar o envolvimento das crianças no processo de descoberta e exploração, nomeadamente na exploração dos enfeites da árvore; Incentivar a criança a explorar e utilizar diferentes expressões visuais como a utilização dos pinceis e das tintas; -Promover competências de linguagem artística no domínio da expressão plástica: Demonstrar os efeitos visuais da utilização do pincel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Domínio da linguagem</u> <ul style="list-style-type: none"> - Apoiar a criança a expressar o que sente ao explorar os enfeites da árvore; - Incentivar a criança a expressar o que sente ao manipular o pincel; <p>Domínio motor: - Estimular o desenvolvimento da motricidade fina: • Controlar o movimento de perícia e manipulação do pincel; • Controlar o movimento de manipulação dos enfeites da árvore; • Fomentar o controlo da pinça digital;</p>	<p>08:00h às 10:00h →Acolhimento</p>
	<p>10:00h às 10:10h →Lanche Matinal</p>
	<p>10:10h às 11:00h →Atividade orientada “A Árvore de Natal (continuação)” Neste dia o grupo de crianças irá continuar a atividade do dia anterior com as crianças que não fizeram/ não quiseram fazer a atividade no dia 14 de novembro. Antes de dar continuidade à atividade do dia anterior, a mestranda, com o grupo sentado em círculo no meio da sala, irá colocar vários elementos alusivos ao tema do natal debaixo do paraquedas, isto é, serão colocadas bolas, fitas, luzes, neve falsa, barretes de Pai Natal, bandolete com hastes de rena, estrelas, presentes e sinos debaixo de um paraquedas, questionando as crianças sobre o que poderá lá estar. A Mestranda irá dar pistas às crianças, como por exemplo “Estava no trenó do Pai Natal”. Depois de despertar o interesse das crianças, a mestranda irá retirar o paraquedas e deixar as crianças explorarem os vários elementos livremente. O grupo de crianças irá explorar estes objetos enquanto as crianças terminam a atividade iniciada no dia anterior.</p>
	<p>Recursos:</p>
	<p>Físicos: Sala de atividades e refeitório Materiais: paraquedas, bolas de Natal, fitas, sinos, luzes, estrelas, barrete de Pai Natal, neve falsa, bandolete com hastes de rena, folhas A4, tinta verde. Humanos: Mestrandas, Educadora e Auxiliares de Ação Educativa.</p>

Avaliação

Quem avalia? As mestradas;

Quem é avaliado? O grupo de crianças;

Como avalia? Através da observação direta às crianças e registo fotográfico; **O que avalia:**

O grupo de crianças expressa o que sente ao explorar os enfeites da árvore?

O grupo de crianças expressa o que sente ao manipular o pincel?

O grupo de crianças demonstra possuir um maior controlo no manuseamento do pincel?

O grupo de crianças demonstra capacidade de controlar o movimento de perícia do pincel?

Avaliação	Pinta a folha	Manipula o pincel	Explora a tinta	Pinça digital	Observações/ Evidências
António					
Carolina					
Clara					
Dinis					
Diogo					
Francisca H.					
Francisca S.					

Leonor					
Mafalda					
Maria					
Manuel					
Miguel					
Olívia					
Salvador					
Santiago					
Sofia					

Referências Bibliográficas

- Borges, C. F. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões: Um Estudo em Contexto de Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Mestrado). Universidade Dos Açores. Departamento de Ciências da Educação. Consultado a 4 dez. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3151/1/DissertMestradoCarolinaFatimaBotelhoBorges2014.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Lisboa: Contraponto Edições.
- Costa, J. B. D. (2003). *Noronha da Costa Revisitado (1965 – 1983)*. Lisboa: Asa.
- Sintra, A. C. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. (Relatório de Mestrado). Instituto Piaget, Escola Superior de Educação Jean Piaget.

APÊNDICE 5- EXEMPLO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE PAREDE



APÊNDICE 6- 3.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I: 19 A 23 DE ABRIL DE 2021

Na presente reflexão irei refletir sobre a planificação realizada e a implementação da mesma, sobre a minha intervenção e sobre possíveis mudanças a realizar tanto na minha planificação como na intervenção, percebendo de que forma posso realizar esta mesma melhoria.

Relativamente à elaboração da planificação, a primeira barreira com que nos deparámos foi a escolha das propostas educativas. O facto de planificarmos na semana anterior, dificultou-nos o processo de planificação na medida em que se torna mais difícil fazer um levantamento do que as crianças gostavam de fazer relativamente ao tema tratado pela história e, de que forma estas pretendem descobrir as respostas às suas questões.

Por motivos de saúde, a educadora responsável pelo nosso grupo de crianças não esteve presente nos primeiros dois dias desta semana. Por este motivo sentimos a necessidade de ajustar a planificação e as propostas educativas, sendo que acabámos por utilizar apenas uma das cinco propostas planificadas. Refletindo sobre a forma simples com que ajustámos a planificação, percebi que a forma como planificamos nos permite flexibilizar as propostas educativas. Como refere Leite (2010), “não nos podemos esquecer que a planificação deve ser flexível e aberta” mas também é necessário, “correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção” (p.8). Assim, no que toca à implementação, apesar de termos delineado propostas educativas, não implementámos todas essas propostas que constavam na nossa planificação, e optámos por realizar algumas trocas no que toca às propostas educativas estipuladas para cada dia.

Num dos dias em que a educadora não esteve presente, as crianças estiveram a brincar livremente, tanto no espaço interior como no espaço exterior. Segundo Kishimoto (2010), os momentos de brincadeira livre são das atividades mais importantes para a criança pois proporcionam inúmeras aprendizagens, entre elas, aprender a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se não só a si própria como aos outros e ao mundo que a rodeia, explorar objetos, pessoas e a natureza, utilizar o corpo e aprender a comunicar de diversas formas. Ao refletir sobre estes momentos e sobre os registos do que as crianças estavam a fazer, percebi que nas suas brincadeiras livres, resolvem os seus conflitos mais facilmente, encontram mais estratégias para gerir as suas emoções e interagem mais com os pares. Refletindo ainda sobre os espaços onde as crianças brincaram, considero ser fundamental que as crianças explorem espaços diferentes pois cada um deles possui potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento diferentes. Silva et.al., (2016), corroboram com esta ideia afirmando que é essencial que sejam proporcionados momentos para que as crianças vivenciem as suas brincadeiras, isto em espaços fechados como em espaços abertos, pois estes momentos têm um papel importante no processo de aprendizagem das crianças.

No dia em que implementei uma das atividades planificadas, a do cubo das emoções, a proposta educativa que tínhamos pensado baseava-se numa criança lançar o dado e partilhar com as restantes crianças uma situação em que sentisse assim. Depois de fazer um levantamento de ideias sobre o que poderíamos fazer com o dado, achei que a atividade se tornaria mais rica a nível pedagógico se utilizássemos uma proposta lançada pela criança. Como refere Mauco (1975), se a criança demonstrar interesse pela proposta educativa é fácil de captar a sua atenção para a mesma caso contrário a criança não irá mobilizar nem a sua inteligência nem a sua atenção. Posto isto, optei por ajustar a planificação e utilizar a proposta de uma criança onde ao lançar o dado, as crianças teriam de fazer a expressão facial associada a essa emoção. Refletindo sobre isto, considero que esta capacidade de reajustar a planificação é algo que advém das reflexões realizadas por mim (mesmo que noutros contextos), que me levaram a perceber quais as mudanças importantes a realizar nas minhas intervenções.

Relativamente à quarta-feira, acabei por propor às crianças uma atividade que não constava na planificação, mas que se adequava ao grupo de crianças, aos seus interesses e necessidades. A Júlia, uma criança do grupo da sala amarela, comentou que a sua expressão facial não estava de acordo com a expressão facial que estava a imitar. Assim, e tal como refere Wallon (1975) faz parte do papel do adulto suscitar o interesse das crianças através do estímulo da atenção. Assim, preocupei-me em refletir sobre um material com potencialidade para apresentar ao grupo de crianças, de forma a conseguir colmatar algumas das dificuldades das crianças.

Em suma, considero que o facto de ter realizado um papel de observadora participante me ajudou relativamente ao meu desempenho. Uma das estratégias que adotei e que considero ter sido uma mudança fundamental na minha intervenção, foi a criação de momentos de curiosidade relativamente ao que estava a acontecer. De acordo com Bassan (1978, p. 40), “(...) tudo aquilo que provoca a curiosidade pode assim ser considerado como suscitante do interesse, tudo aquilo porque nós temos interesse estimula a curiosidade”. Para além disso, percebi que é importante termos sempre uma atividade de recurso pensada para caso aconteça algo inesperado.

Referências Bibliográficas

- Bassan, V. (1978). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4-7.
- Leite, T (2010). Planeamento e conceção da ação de ensinar. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Mauco, G. (1975). *A educação afectiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva et.al., (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação de infância*. Lisboa: Editorial Estampa.

APÊNDICE 7- 4.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I: 19 A 23 DE ABRIL DE 2021

Refletindo sobre esta semana, e sobre o que consta no plano da Unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância I, iremos refletir sobre a nossa planificação, algumas mudanças a realizar, alguns contributos do seminário “Paredes cheias de nada: a documentação pedagógica na educação pré-escolar” em que o orador Rui Inácio, falou abertamente sobre esta temática controversa, e quais as implicações deste seminário para a nossa prática.

Relativamente à planificação, e refletindo sobre algumas mudanças que a tornem mais exequível, consideramos ser necessário ajustar a avaliação inserida na planificação. A avaliação em educação de infância, segundo Lopes (2013, referido por Carvalho & Portugal, 2016), deve ser preferencialmente formativa, num “processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (p.87). Consideramos que no pré-escolar, a avaliação não deve ser quantitativa, nem faz sentido que o seja dado que o educador deve avaliar a criança como um ser único, refletir sobre as aprendizagens de cada um, e contribuir para um progresso de aprendizagens de cada um. Apesar de na planificação realizada existirem as questões “Quem avalia?”, “Como avalia?”; “Quem é avaliado?” e “Como é avaliado?”, é igualmente importante que coloquemos as questões “Quando?” e “Que instrumentos são mais adequados?”. Ao refletir sobre a inserção destas duas questões na planificação, compreendemos que avaliar é um processo que consiste na análise e reflexão que sustentam planificações futuras.

Depois de assistir ao seminário “Paredes cheias de nada: a documentação pedagógica na educação pré-escolar”, percebemos que existe outro ponto que talvez devamos ajustar no que toca à avaliação. No final das nossas planificações existe sempre uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e alguns parâmetros tabelados. Refletindo sobre algumas ideias do educador Rui Inácio e a nossa tabela, percebemos que qualidade desta está um pouco aquém daquilo que imaginávamos. Percebemos que o facto de existir uma tabela com alguns aspetos tabelados, torna este método de avaliação um pouco redutor. É importante que nos baseemos no que são as nossas observações e não em categorizar as nossas observações em adquiriu, não adquiriu e não observável. Assim, percebemos que ao realizar estes ajustes na nossa prática e nos nossos instrumentos de avaliação que ficamos com uma avaliação mais consistente, pois tal como o educador Rui Inácio referiu, devemos explorar várias formas de documentar, observar e avaliar. Desta forma, e recorrendo às diversas informações registadas e avaliadas, pretendemos avaliar os progressos de cada criança, comparando-a sempre com ela mesma tentando perceber a evolução da sua aprendizagem. Segundo Silva et.al., (2016), a observação e a recolha de informação permitem “conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 11) e, questionar e refletir sobre práticas educativas.

Focalizando mais concretamente o Seminário intitulado “Paredes cheias de nada- Documentação Pedagógica em Educação Pré-escolar”, Rui Inácio destacou alguns pontos relevantes no que concerne à documentação pedagógica como a tríade da relação escola família. Neste triângulo, o orador afirmou que nunca pode faltar o vértice da família, da criança ou da escola, pois, considera-se fundamental perceber as conceções da família acerca da educação o que se reflete na prática da realização da documentação. Para fazermos a documentação pedagógica, precisamos de pensar na família, nos seus interesses e no que pretendem receber. Refletindo sobre a documentação, esta espelha uma rede de conexões que a faz ser mais consistente e consciente.

Ao refletir sobre a documentação pedagógica, consideramos que por vezes não pensamos corretamente relativamente ao tema. Segundo Rui Inácio, quando ponderamos fazer documentação pedagógica é importante ponderar acerca da diferenciação de cada criança, assim como a valorização das aprendizagens de cada um. A documentação pedagógica deve representar a “vivência, a experiência e tudo o que a criança traz consigo”, que se define pela sua capacidade de questionar, de orientar e de se desafiar. Segundo Gabriela Portugal, as crianças não são tábuas rasas, trazem com elas a vivência e a capacidade de observar...

Ao assistirmos ao seminário, consideramos ter alterado a nossa forma de ver a documentação pedagógica. Compreendemos que a forma de documentar deve constar no projeto e ponderar e refletir sobre o valor que damos aos registos e à agência da criança. O papel do educador, e da documentação é criar laços entre os vértices da tríade da relação escola família. Refletindo acerca do educador, este é visto como como o promotor da documentação, mas deve atender ao tempo e ao espaço da criança quando documenta. Sendo Rui Inácio “Nós somos potenciadores e não obstáculos. Ser fruto do que nós vivemos é viver o erro, pensar e corrigir esse erro. Eu não quero ser o limite, não os quero limitar”. Rui Inácio afirma que “Documentar com a criança, implica registos mais variados e mais ricos, focando menos nos objetivos”. Os objetivos não são essenciais, são flexíveis e moldáveis.

Quando refletimos acerca da intencionalidade educativa, consideramos que deve ser o mais rica possível, por isso o processo deve ser centrado na criança e diversificado ao nível das estratégias. Ao possibilitar às crianças diversas experiências, devemos também pensar em formas distintas de documentar. Desta forma, documentar para quem? Quem é que vai ver? Os pais? Onde? Quando? Devemos planificar?

Concluindo, julgamos que este seminário foi bastante importante para nós enquanto mestrandas e futuras educadoras, que terão de documentar seu futuro profissional. Torna-se essencial atender aos interesses e à agência da criança no neste processo de documentação.

“Documentar – Recolha dos elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo/a educador/a, no decurso da ação educativa.” (Silva et.al, 2016, p.106)

Referências Bibliográficas

- Carvalho, C., & Portugal, G. (2016). Avaliação Autêntica em Creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”: Revista Portuguesa de Pedagogia, Universidade de Coimbra (83-102). DOI:https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_5
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

APÊNDICE 8- PORTEFÓLIO DE AVALIAÇÃO (EXEMPLO)

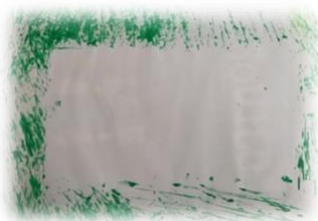
Data: 15 de abril

Áreas: Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio da Matemática)

Momento: Simetrias e Pintura da moldura

Contexto: Foi realizado um levantamento de ideias sobre o que poderíamos fazer com elementos naturais recolhidos na mata. Depois de surgirem diversas propostas por parte das crianças, seguiram-se algumas destas sugestões, nomeadamente as colagens, as pinturas e as construções. Assim, numa das propostas, as crianças colaram metade de uma folha (da natureza) numa folha A4 e desenharam a outra metade através da simetria. Outra proposta colocada às crianças foi que com o auxílio de um molho de caruma (pincel), criassem uma moldura numa folha.

Registo Fotográfico:



Comentário da Criança: “Com caruma, pinteí uma folha.”
“Fiz a outra parte da folha, desenhí e pinteí.”

Comentário da Mestranda: A nível da motricidade fina, a Joana demonstrou muita facilidade em agarrar o molho de caruma e de realizar a pintura da moldura. Quanto à realização da simetria, conseguiu perceber que tinha de desenhar a outra metade da folha e desenhó-a com alguma facilidade. Relativamente à pintura da simetria, demonstrou conseguir perceber todos os pormenores da folha, dado que desenhó os veios da folha com uma tonalidade de verde mais clara.

APÊNDICE 9- 2.^a PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I: 19 A 21 DE ABRIL DE 2021

Contextualização Semanal

Como consta no projeto de grupo, a cada segunda-feira a Educadora Ana desloca-se à Sala Amarela para contar uma história escolhida por uma criança. Posto isto, a história desta semana é “As emoções do Gastão-Estou Feliz”, tendo esta história sido escolhido pela Alice Sampaio. As crianças terão a oportunidade de observar a capa, a contracapa, o título e, conhecer o nome do autor e do ilustrador. Depois disto, optámos por contar esta história dramatizando-a. Segundo Silva et.al (2016), o jogo simbólico, representado através da dramatização, é uma forma da criança se descobrir a si própria e ao outro, desenvolvendo assim a criatividade e a capacidade de representar. Posto isto, caso as crianças queiram, poderão dramatizar esta mesma história num segundo momento.

Para o segundo dia de intervenção desta semana, iremos tornar esta história transversal à matemática e à linguagem. Nesta proposta as crianças irão contactar com um cubo com as faces decoradas com diversos “Gastões” por colorir. Este cubo irá surgir na sala e servirá de indutor para as propostas de atividade. Depois do cubo aparecer na sala, através de um diálogo, será questionado às crianças se sabem o que é aquilo e se conhecem alguns objetos com aquele formato. De seguida, será explicado às crianças que existem formas geométricas e sólidos geométricos, dando o exemplo do sólido “cubo” que possui formas geométricas como faces “quadrado”. Inicialmente, o cubo iria servir como dado, mas dado que, segundo Serrazina (2008), “É importante que o educador parta do que as crianças já sabem, tenha em conta as suas experiências anteriores e aproveite as oportunidades que ocorrem naturalmente, considerando que a aprendizagem matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessam”, optámos por utilizar este momento inicial para abordar a matemática. No seguimento desta atividade, será proposto às crianças que decorem as faces do cubo para que no dia seguinte consigam realizar uma atividade do seu interesse.

Dado que este grupo revela interesse em participar e expor ideias em grande grupo, na quarta-feira, depois de relembrarmos as características do cubo, cada criança irá lançar o dado, observar a face que ficou virada para cima (associando a uma emoção) e partilhar com os colegas uma situação que viveu em que sentiu essa emoção. Relativamente ao espaço, esta atividade está pensada para um espaço exterior pois como se trata de uma atividade de cariz motor é necessário um espaço mais amplo. Para além disto, optámos por fazer esta atividade na rua dado ao nos deslocarmos a um espaço exterior, “numa dimensão não formal direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento através da atenção indireta” (Neto, 2020, p.152) possibilita o desenvolvimento e aprendizagem de competências para o resto da vida.

Nota:

Relativamente à organização do tempo, é importante referir que as mestrandas irão respeitar o tempo de cada criança e os seus interesses, sendo que caso alguma criança não demonstre interesse em participar na atividade esta não será obrigada a fazê-lo.

Planificação do 19 de abril (Segunda-feira)

Docente Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: Maria Auxiliar de Ação Educativa: Sofia Mestradas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino		Instituição Educativa: Jardim de Infância Sala: Sala Amarela Número de crianças: 23 Idades: 4 anos
Competência a desenvolver	Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa
<u>Área de Expressão e Comunicação</u> - Ouvir atentamente a história dramatizada, mostrando prazer e satisfação; - Familiarizar-se com a linguagem e elementos do texto; - Observar toda a dramatização de forma atenta; - Compreender a história dramatizada; <u>Área de formação Pessoal e Social</u> - Revelar confiança em falar em grupo;	<u>Área de Expressão e Comunicação</u> - Proporcionar atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem; - Dramatizar histórias e promover conversas sobre as mesmas; <u>Área de formação Pessoal e Social</u> - Valorizar e respeitar a opinião de cada criança;	08:00h às 10:00h → Acolhimento
		10:00h às 10:20h → Lanche Matinal
		10:20h às 12:15h → “As emoções do Gastão- Estou Feliz” - Com as crianças sentadas em semicírculo no tapete, as responsáveis da sala irão dramatizar a história “As emoções do Gastão- Estou feliz”. As crianças irão observar e interagir com as responsáveis e, no final da dramatização será realizado um momento de relaxamento com as crianças através o recurso a uma esfera de Hoberman .
		Recursos:
		Físicos: Sala de Atividades Materiais: História “As emoções do Gastão- Estou Feliz”, disfarces de unicórnio, 5 esfera de Hoberman; Humanos: Mestradas, Educadora, Auxiliar, Educadora Ana;
		Avaliação:
		Quem avalia? As mestradas; Quem é avaliado? O grupo de crianças; as mestradas; Como avalia? Através da observação direta às crianças, registo fotográfico e notas de bolso; O que avalia: - O grupo de crianças ouve atentamente a história dramatizada?

		- O grupo de crianças compreende a história? - O grupo de crianças revela confiança em falar em grupo?
		12:15h às 12:30h → Higiene
		12:30h às 12:55h → Almoço
		12:55h às 13:00h → Higiene
		13:00h às 15:00h → Repouso
		15:00h às 16:00h → Brincadeira
		16:00 às 17:00h → Lanche
		17:00h → Brincadeira Livre

Planificação do 20 de abril (Terça-feira)

Docente Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: Maria Auxiliar de Ação Educativa: Sofia Mestrandas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino		Instituição Educativa: Jardim de Infância Sala: Sala Amarela Número de crianças: 23 Idades: 4 anos
Competência a desenvolver	Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa
<u>Área da Expressão e comunicação</u> Domínio da Educação Artística - Ter prazer em explorar e utilizar nas suas produções vários materiais como tintas e pinceis; - Emitir opiniões sobre os seus trabalhos, identificando e justificando as diversas opiniões;	<u>Área da Expressão e comunicação</u> Domínio da Educação Artística - Disponibilizar os materiais como pinceis, tintas e folhas, de forma a permitir a sua utilização. - Promove a articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas do conteúdo, como o domínio da matemática.	08:00h às 10:00h → Acolhimento 10:00h às 10:20h → Lanche Matinal 10:20h às 12:15h → “Um dado decorar para as emoções expressar” - Com as crianças sentadas no tapete, a mestranda irá mostrar às crianças um dado e questionar se estas sabem como se chama aquele objeto. E se conhecem algum objeto com um formato idêntico aquele. Depois de serem recolhidas algumas ideias, a mestranda irá explicar que aquele objeto é um sólido geométrico

<p>Domínio da matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer formas geométricas; - Reconhecer sólidos geométricos; - Reconhecer formas/sólidos geométricas e as suas propriedades; - Reconhecer formas e sólidos geométricos presentes no seu dia a dia; 	<p>Domínio da matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorrer a materiais diversos para que as crianças percebam as formas/ sólidos geométricos; - Propor atividades onde as crianças possam contactar com formas/ sólidos geométricos; - Promover o desenvolvimento de conceitos matemáticos através do contacto com vários materiais; 	<p>denominado de cubo e que as suas faces são formas geométricas, nomeadamente quadrados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numa segunda parte, a mestranda irá questionar as crianças sobre o que podemos fazer com o cubo, sugerindo que o podemos utilizar com a função de dado e decorar para se obter um dado das emoções; <p>Recursos:</p> <p>Físicos: Sala de atividades;</p> <p>Materiais: Cubo, Gastões por colorir, canetas, tintas, lápis de colorir;</p> <p>Humanos: mestrandas, educadora, auxiliar;</p> <p>Avaliação:</p> <p>Quem avalia? As mestrandas;</p> <p>Quem é avaliado? O grupo de crianças;</p> <p>Como avalia? Através da observação direta às crianças e registo fotográfico;</p> <p>O que avalia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo de crianças explora materiais para colorir os Gastões? - O grupo de crianças reconhece um sólido geométrico? - O grupo de crianças reconhece as formas geométricas? - O grupo de crianças reconhece formas e sólidos geométricos presentes no seu dia a dia? <p>12:15h às 12:30h → Higiene</p> <p>12:30h às 12:55h → Almoço</p> <p>12:55h às 13:00h → Higiene</p>
---	--	---

		13:00h às 15:00h → Repouso
		15:00h às 16:00h → Brincadeira
		16:00 às 17:00h → Lanche
		17:00h → Brincadeira Livre

Planificação do 21 de abril (Quarta-feira)

Docente Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: Maria Auxiliar de Ação Educativa: Sofia Mestrandas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino		Instituição Educativa: Jardim de Infância Sala: Sala Amarela Número de crianças: 23 Idades: 4 anos
Competência a desenvolver	Intencionalidade Educativa	Descrição da Proposta Educativa
<u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Expressar as suas emoções (tristeza, felicidade, raiva e alegria); - Revelar confiança em falar em grupo; <u>Área de Expressão e Comunicação</u> Domínio da Educação Física - Desenvolver a destreza da motricidade fina ao lançar o dado. - Aceita e cumpre as regras do jogo propostas pelo educador; Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita - Ouvir os outros e apresentar as suas ideias e saberes em situações de grande grupo;	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo a que constitua um modelo da relação entre crianças; - Estar atento ao que cada criança pretende transmitir; <u>Área de Expressão e Comunicação</u> Domínio da Educação Física - Disponibilizar à criança materiais que permitam desenvolver diferentes capacidades motoras; - Debater as regras do jogo com as crianças e estar atento às dinâmicas de interação do grupo; Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita	08:00h às 10:00h → Acolhimento 10:00h às 10:20h → Lanche Matinal 10:20h às 12:15h → “Um dado rodar para uma história contar” - Neste dia, a mestranda irá mostrar às crianças o resultado final do cubo das emoções contruído por eles. Depois de conversarmos com as crianças sobre as características do cubo, cada criança, individualmente, irá lançar o dado e observar a emoção que o gastão está a sentir. Posto isto, as crianças irão contar às restantes crianças do grupo uma situação em que sentiram a mesma emoção que a do Gastão. NOTA: Dado que à quarta-feira é dia de educação física, esta atividade será realizada com grupos de 10 crianças.

<p>- Relatar acontecimentos mostrando clareza no discurso;</p> <p>- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções;</p>	<p>- Disponibilizar matérias que promovam o desenvolvimento de linguagem;</p> <p>- Proporcionar jogos que possibilitem o desenvolvimento da linguagem;</p> <p>Promover conversas sobre histórias e criar momentos para as crianças contarem as suas histórias;</p>	<p>Recursos:</p> <p>Físicos: sala de atividades, exterior;</p> <p>Materiais: Dado das emoções;</p> <p>Humanos: mestrandas, educadora, auxiliar;</p> <p>Avaliação:</p> <p>Quem avalia? As mestrandas;</p> <p>Quem é avaliado? O grupo de crianças;</p> <p>Como avalia? Através da observação direta às crianças e registo fotográfico;</p> <p>O que avalia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo de crianças consegue expressar as suas emoções? - O grupo de crianças demonstra facilidade ao falar em grupo? - O grupo de crianças lança o dado com destreza? - O grupo de crianças relata acontecimentos com clareza no discurso? <p>12:15h às 12:30h → Higiene</p> <p>12:30h às 12:55h → Almoço</p> <p>12:55h às 13:00h → Higiene</p> <p>13:00h às 15:00h → Repouso</p> <p>15:00h às 16:00h → Brincadeira</p> <p>16:00 às 17:00h → Lanche</p> <p>17:00h → Brincadeira Livre</p>
--	--	--

APÊNDICE 10- 9.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I: 1 A 3 DE JUNHO

Na presente reflexão irei refletir acerca de alguns aspetos que emergiram de momentos realizados nesta semana. Desta forma, irei refletir acerca da metodologia de trabalho por projeto e a construção de um minhocário.

Nesta semana, as crianças quiseram iniciar um projeto que emergiu dum grupo de 6 crianças. Estas 6 crianças, num momento de brincadeira livre, começaram a explorar o espaço exterior e a observar as minhocas, revelando uma enorme curiosidade em saber mais sobre as minhocas. Prontamente comecei um diálogo com as crianças onde realizei um levantamento do que as crianças já sabiam sobre as minhocas e sobre o que gostavam de descobrir. Esta partilha de saberes está inserida na Fase I da metodologia de trabalho por projeto, isto é, a definição do problema. De seguida foi feito um levantamento do que as crianças queriam fazer e como queriam fazer, através de um momento de planificação e desenvolvimento de trabalho, isto é, a fase II desta metodologia de trabalho. Neste momento, estamos na fase III do projeto, em que as crianças estão a executar o que planificaram, partindo para o processo de pesquisa (Vasconcelos et.al.,s.d).

Apesar de ser um projeto que inicialmente apenas englobava 6 crianças, todo o restante grupo da sala amarela demonstrou interesse em querer participar e saber mais sobre as minhocas e, por este motivo, acabámos por realizar todo o projeto em grande grupo. Desta forma, dividimos o grande grupo em 2 grupos aleatórios, sendo que um grupo foi conversar com uma turma da casa da árvore e outro grupo com outra turma. Refletindo sobre isto, considero que esta divisão foi fundamental no sentido em que, para além de haver menos distrações, os grupos descobriram informações diferentes e realizaram um momento de partilha sobre o que tinham aprendido. Refletindo sobre isto, consideramos que neste momento, e apesar do projeto ainda estar a decorrer, realizamos um pouco da fase IV onde houve uma socialização do saber (Vasconcelos et.al.,s.d).

Um dos objetivos das crianças com este projeto era conseguir construir um minhocário para que pudessem ter minhocas dentro da sala. Dado que num dos livros da biblioteca e na conversa com uma das turmas da casa da árvore surgiu o assunto do minhocário e da sua construção, na quarta-feira as crianças foram recolher os materiais necessários para a construção do seu minhocário. Refletindo sobre a construção do minhocário, considero que o facto de terem recolhido informação sobre a construção do mesmo, e de terem percebido quais as camadas a colocar e porquê foi fundamental para que fossem ativas no processo de construção das aprendizagens. Um dos aspetos que nos permitiu avaliar o envolvimento das crianças, mesmo que não planificado, foi o facto do Henrique querer guardar a casca da sua banana para colocar no minhocário de forma a realizar combustão. Esta atitude dele, fez-nos refletir e perceber que isto foi um indicador que as crianças se sentem envolvidas e querem contribuir cada vez mais para o bom funcionamento do minhocário.

Outro aspeto relevante deste projeto foi a utilização de cadernos por cada criança. Nestes cadernos as crianças registam as diversas coisas que consideram que vão aprendendo com o decorrer do projeto. Neste sentido, este caderno serve como diário de bordo. Assim, as crianças tornaram-se investigadoras que utilizaram o diário de bordo de forma a focalizar “a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem.” (Sousa & Batista, 2011, p. 109). Com a utilização deste diário de bordo, conseguimos fazer a avaliação da atividade de forma a perceber se as nossas intencionalidades educativas foram alcançadas. Para além disso, conseguimos perceber quais as aprendizagens das crianças pois, posteriormente ao preenchimento do diário, questionamos as crianças sobre o que estas registaram e as aprendizagens que realizaram. Esta questão da noção de que estão a aprender e de aprender a aprender é defendida por Silva et.al., (2016), que considera que isto cria situações para que as crianças aprendam com sucesso, ou seja, aprender a aprender.

Na quarta feira fez-se um levantamento do que foi realizado e do que queriam fazer na próxima semana. A meu ver, este ato de planificar com as crianças é fundamental pois as propostas partem das mesmas. Este ato de planificar com as crianças, encontra-se intrínseco a esta metodologia de trabalho por projeto. Esta metodologia de trabalho por projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos et.al.,(s.d), como citado em Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 140). Assim, consideramos que esta semana as crianças realizaram várias destas ações, tais como a pesquisa no terreno (ida à casa da árvore, ida à biblioteca, recolha de minhocas), e os momentos de planificação.

Referências Bibliográficas

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa. Pactor-Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Vasconcelos, T. & Rocha, C. & Loureiro, C. & Castro, J. & Menau, J & Sousa, O. & Hortas, M. J. & Ramos, M. & Ferreira, N. & Melo, N. & Rodrigues, P. F. & Mil- Homens, P. & Fernandes, S. R. & Alves, S. (s.d). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Editor: Ministério da Educação e Ciência Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

APÊNDICE 11- GUIÃO DE ENTREVISTA DA EDUCADORA

<p>Tema: Brincar Problemática: “Que aprendizagens as crianças de 4 e 5 anos poderão realizar nos momentos de brincadeira?” Entrevistada: Educadora de Infância Objetivos do estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras na sala; • Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras no exterior; • Conhecer as conceções do educador acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; • Conhecer as conceções das crianças acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; • Conhecer as conceções dos pais acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; • Refletir sobre a importância do brincar enquanto estratégia de aprendizagem. 			
Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Observações
A- Legitimação e motivação da entrevista	- Legitimar a entrevista; -Motivar a entrevistada.	- Informar a entrevistada sobre o ensaio investigativo e sobre os conceitos inerentes à mesma; - Explicar a importância da sua colaboração na mesma; - Assegurar toda a confidencialidade dos dados. - Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista.	
B- Organização do espaço para a brincadeira	-Conhecer a opinião da educadora acerca da importância do ambiente de aprendizagens e interações	- Como organiza o espaço da sala no início de cada ano letivo? O que privilegia quando faz esta organização? - Qual o papel das crianças na organização da sala e na definição das áreas? - Na sua opinião acha importante que as crianças tenham na sala de atividades espaços específicos para poderem estabelecer brincadeiras entre si? Porquê? - Pensa que a organização e a localização desses mesmos espaços são importantes para as crianças no que respeita o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens? - Acredita que os materiais utilizados nas brincadeiras livres são importantes para as crianças desenvolverem aprendizagens? Porquê? - Que áreas tem na sala neste momento?	

		- Identifique aprendizagens que as crianças fazem em cada um destes espaços/áreas.	
C- Concepções e representações do/a entrevistado/a sobre a importância do brincar no Jardim de Infância	-Conhecer as concepções da educadora face à importância do brincar	- O que significa para si o brincar? - Acha que as crianças devem ter tempo para brincar no JI? Porquê? - Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança? De que forma? Porquê? - Considera importante o brincar para a criança?	
D- Oportunidades para brincar	-Conhecer as oportunidades que são dadas às crianças para brincar.	- Em que situações brincam as crianças livremente quando estão sob sua responsabilidade no Jardim de Infância (em tempo letivo)? - Com quem brincam livremente as crianças (sozinhas, com os pares, sempre com os mesmos amigos, com as auxiliares de ação educativa ou com a educadora)? - Quais as brincadeiras preferidas das crianças? - Em que espaços mais brincam as crianças? (no jardim ou na sala de atividades)	
E- Prática pedagógica do/a entrevistado/a	- Conhecer as brincadeiras das crianças - Perceber qual o papel da educadora cooperante face às brincadeiras das crianças.	- Defende mais a brincadeira livre ou a brincadeira orientada? Justifique. - Quanto tempo diário julga ser importante a criança brincar no JI? - Para si como educadora, acha importante que as crianças explorem de forma livre as brincadeiras? Porquê? - Considera que o tempo dado para brincar é suficiente para as necessidades das crianças? - Relativamente aos perigos e riscos no brincar, o que acha do brincar arriscado? - Vê no brincar arriscado alguns benefícios? - Considera que os espaços onde as crianças brincam, são adequados para as suas brincadeiras? - Tem em conta o que as crianças mais gostam de brincar? - Como faz o elo de ligação entre as brincadeiras das crianças e as várias áreas de conteúdo e domínios das OCEPE?	
F- Outras informações relevantes		- Considera que, hoje em dia, com o desenvolvimento das novas tecnologias, as crianças brincam de forma diferente relativamente há uns anos? Por que razão/razões? - Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?	

APÊNDICE 12- GUIÃO DE ENTREVISTA DAS CRIANÇAS

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Questões	Observações
A- Perceções do que é o brincar	- Analisar a perspetiva das crianças em relação ao brincar	- O que é para ti o brincar?	
B- Perceções sobre os tipos de brincadeiras preferidos	- Perceber as preferências das crianças em relação ao brincar;	- Achas que brincas muito? - A que mais gostas de brincar?	
C- Perceções sobre o tempo dedicado a brincar	- Conhecer a opinião das crianças acerca do tempo que brincam	- Achas que tens tempo suficiente para brincar? - Na escola, achas que o tempo dedicado à brincadeira é suficiente ou achas que devias brincar mais?	
D- Perceções acerca dos seus locais de brincadeira preferidos	- Perceber quais as brincadeiras preferidas das crianças	- Gostas mais de brincar na sala ou no exterior? - Qual é a área que mais gostas de brincar? E a que gostas menos? Porquê? - Quando brincas no exterior qual é a brincadeira que mais gostas?	
E- Perceções da aprendizagem através do brincar	- Compreender se as crianças consideram que aprendem ao brincar	- Achas que podes aprender quando estás a brincar? - O que aprendes enquanto brincas? - Achas que aprendes mais a brincar na sala ou na rua? - Aprendes mais quando brincas sozinho/a ou quando brincas com algum amigo? - Quando brincas em casa aprendes?	

F- Percecionar o brincar em casa	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber as conceções das crianças sobre o brincar em casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincas muito tempo em casa? - Com quem brincas? - Brincas onde? 	
G- Percecionar o brincar e preferências	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber quem são as pessoas com que as crianças mais brincam; - Perceber quem são as pessoas com quem as crianças mais gostam de brincar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Com quem brincas no JI? - Com quem brincas em casa? - Gostas de brincar com os teus amigos? - Gostas de brincar com os adultos da sala? - Gostas de brincar com os teus pais? 	
H- Outros assuntos	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade de acrescentar algo ao que já foi dito; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostavas de acrescenta algo mais à entrevista? 	

APÊNDICE 13- GUIÃO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Carolina Martins

<p>Tema: Brincar Problemática: “Que aprendizagens as crianças de 4 e 5 anos poderão realizar nos momentos de brincadeira?” Entrevistada: Educadora de Infância Objetivos do estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras na sala; • Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das brincadeiras no exterior; • Conhecer as conceções do educador acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; • Conhecer as conceções das crianças acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; • Conhecer as conceções dos pais acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem; • Refletir sobre a importância do brincar enquanto estratégia de aprendizagem. 			
Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Observações
G- Legitimação e motivação da entrevista	- Legitimar a entrevista;	- Informar a entrevistada sobre o ensaio investigativo e sobre os conceitos inerentes à mesma; - Explicar a importância da sua colaboração na mesma; - Assegurar toda a confidencialidade dos dados.	
H- Organização do espaço para a brincadeira	- Conhecer a opinião dos pais acerca da importância do ambiente de aprendizagens e interações	- Na sua opinião acha importante que as crianças tenham em casa espaços específicos para poderem brincar? (sim__ não__) Porquê? - Pensa que a organização desses espaços é importante para as crianças no que respeita o seu desenvolvimento e às suas aprendizagens? (sim__ não__ nunca pensei nisso__) justifique a sua resposta - Acredita que os materiais utilizados nas brincadeiras livres são importantes para as crianças desenvolverem aprendizagens? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__) justifique a sua resposta - Considera importante que o seu educando explore, conheça e desenvolva interesse pelo brincar dentro e fora de casa? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__) justifique a sua resposta	

I- Conceções e representações dos pais sobre a importância do brincar	-Conhecer as conceções dos pais face à importância do brincar	- Acha que as crianças devem ter tempo para brincar no JI? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__) - Considera importante o brincar para a criança? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__) justifique a sua resposta - Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__) -Se sim, porquê e de que forma? - Considera que no Jardim de Infância as crianças brincam e no 1.º Ciclo do Ensino Básico trabalham? (Sim__ Não__) - Acha que as crianças devem aprender as letras e os números, no Jardim de Infância, através de fichas e manuais? (Sim__ Não__) justifique a sua resposta	
J- Oportunidades para brincar	-Conhecer as oportunidades que são dadas às crianças para brincar.	-A sua criança brinca em casa? (Sim__ Não__) - Se sim, com quem brinca? - Quais as brincadeiras preferidas da sua criança? (desenhar, carros, faz de conta, bonecas, natureza, recortar, ler, ouvir histórias, ver televisão, tablets/telemóveis) - Possibilita que o seu educando/a brinque noutros espaços, sem ser em casa? (Sim__ Não__) Se sim, que espaços? (jardim__ parque__ praia__ pinhal__ rua__ outro__) - Considera importante que a sua criança esteja numa instituição que tenha um espaço exterior com inúmeras oportunidades de brincar? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__) justifique a sua resposta - Quais as atividades extracurriculares que o seu educando frequenta, dentro e fora desta instituição? (se não frequentar nenhuma, ignore esta pergunta)	
K- Prática pedagógica dos pais	- Conhecer as brincadeiras das crianças - Perceber qual o papel dos pais face às brincadeiras das crianças.	- Defende mais a brincadeira livre ou a brincadeira orientada? (Brincadeira livre__ Brincadeira orientada__) - As crianças no Jardim de infância devem brincar mais ou realizar atividades orientadas? (brincar __ atividades orientadas__) - Quanto tempo julga ser importante a criança brincar, por dia? (de 0 a 1h; de 1h a 3h, de 3h a 5h, mais de 5h) - Nos últimos anos de Jardim de Infância, as crianças devem passar mais tempo sentadas para se prepararem melhor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico? (Sim__ Não__) justifique a sua resposta - Considera que o tempo dado para brincar é suficiente para as necessidades da criança? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__)	

L- Outras informações relevantes		<p>- Costuma brincar regularmente com o seu educando? (Sim__ Não__)</p> <p>- Se sim, com que frequência brinca com ele? (Uma vez por semana__ Duas a três vezes por semana__ Mais de três vezes por semana__)</p> <p>- Considera que, hoje em dia, com o desenvolvimento das novas tecnologias, as crianças brincam de forma diferente relativamente há uns anos? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__) justifique a sua resposta</p> <p>- Considera que brincou mais na sua infância do que o seu educando? (Sim__ Não__ Nunca pensei nisso__)</p> <p>- Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?</p>	
---	--	--	--

APÊNDICE 14- ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS

1. Categoria- Percepções sobre o brincar	
1.1 Noção do conceito “Brincar”	
2. Categoria- Percepções sobre os tipos de brincadeira preferidos	
2.1 Tempo de brincadeira	
2.2 Brincadeiras preferidas	
3. Categoria- Percepções sobre o tempo dedicado ao brincar	
3.1 Tempo para brincar no Jardim de Infância	
3.2 Tempo para brincar em casa	
4. Categoria- Percepções acerca dos locais preferidos para brincar	
4.1 Espaço preferido	
4.2 Áreas preferidas	

4.3 Áreas que menos gostam
4.4 Brincadeira preferida no exterior

5. Categoria- Percepções da aprendizagem através do brincar
5.1 Aprender com o brincar (sim ou não e o quê)
5.2 Espaços de brincadeira que promovem o aprender e o desenvolver
5.3 Com quem brincar

6. Categoria- Percepções do brincar em casa
6.1 Tempo dedicado ao brincar
6.2 Com quem brincar
6.3 Espaços para brincar

7. Categoria- Pares para brincar
7.1 No Jardim de Infância
7.2 Em casa

1. Categoria- Percepções sobre o que é o brincar		Observações
1.1 conceito "Brincar"	<p>C: Eu acho que é brincar, com algumas pessoas que as pessoas gostem de ti.</p> <p>E: Ah, brincar é brincar com os brinquedos.</p> <p>S: Brinquedos.</p> <p>I: É... é brincar às mães e aos pais, aos gatos e às princesas.</p> <p>V: Gosto de brincar no escorrega.</p>	<p>-Assume o brincar como algo em que necessita de companhia</p> <p>- Considera que para brincar precisa de um objeto, e algo palpável;</p> <p>- Toma o brincar como uma brincadeira em específico</p>

	<p>J: Divertir-nos. L: Aaaa, eu acho que é para me divertir com a Júlia porque ela é muito fofinha.</p>	- Associam o brincar ao lúdico, ao prazer e divertimento	
--	--	--	--

2. Categoria- Percepções sobre os tipos de brincadeiras preferidas			Observações
2.1- Tempo de brincadeira	<p>C: eu binco muito a muitas coisas. E: Sim (brinco muito) I: Hum hum (sim) J: Hum, acho. L: Eu acho que que sim. V: Ai eu acho que sim. S: Sim</p>	- Julgam que no geral brincam tempo suficiente;	A maioria das crianças considera que brinca muito, mas que ainda poderiam brincar mais.
2.2- Brincadeiras preferidas	<p>C: Hum, eu binco a muitas coisas que gosto. E: Gosto mais de brincar no ferro, e descer o ferro. J: Na casinha. L: Gosto mais do,aaam, aos bebés e às chitas, eu gosto de brincar de várias coisas. V: Gosto da biblioteca! S: Carros.</p>	<p>- Gosta de brincar a diversas brincadeiras e, por isso, não identifica brincadeiras específicas - Demonstra favoritismo nas brincadeiras desafiantes, nomeadamente no ferro (Exterior) - Revela preferência pela casinha (Interior)</p> <p>- Diversas brincadeiras preferidas</p> <p>- Considera que a sua brincadeira favorita está inserida na área da biblioteca (Interior) - Identifica os carros como objetos preferidos das suas brincadeiras</p>	

3. Categoria- Percepções sobre o tempo dedicado ao brincar			Observações
3.1- Tempo para brincar no Jardim de Infância	<p>C: Debia ter mais tempo para brincar. L: Eu acho que não é suficiente porque depois eu brinco noutros dias. V: Mais.</p>	- Consideram que o tempo dado no Jardim de Infância não é suficiente para brincar	A C, a L, a V e o S consideram que no geral brincam muito mas que na escola o tempo não é suficiente. As restantes crianças em estudo consideram que o

	<p>S: Não, porque às vezes é tempo de arrumar e eu tou a desarrumar...</p> <p>E: Sim, o tempo chega para eu brincar.</p> <p>I: Acho bem suficiente.</p> <p>J: Ah, chega. Mas eu chego um bocadinho mais tarde.</p> <p>V: Mais.</p> <p>S: Não, porque às vezes é tempo de arrumar e eu tou a desarrumar...</p>	<p>- Revelam que o tempo dedicado ao brincar no Jardim de Infância é suficiente.</p>	<p>tempo para brincar no geral é suficiente, tal como o tempo no Jardim de Infância.</p>
3.2- Tempo para brincar em casa	<p>E: Devia brincar mais!</p> <p>L: Eu acho que devia ter mais</p> <p>S: Acho que devia brincar muito mais tempo.</p> <p>J: Acho que chega tempo porque sempre está a chover....</p> <p>V: Eu acho que sim.</p>	<p>- Três crianças consideram que o tempo dedicado ao brincar, em casa, não é suficiente, sendo que uma revela que devia brincar muito mais tempo em casa.</p> <p>- Apenas duas crianças revelaram que o tempo destinado ao brincar em casa é suficiente.</p>	<p>-A E considera que na escola brinca o suficiente mas que em casa o tempo dedicado ao brincar não é suficiente.</p> <p>- A L indica que em casa, as condições meteorológicas são um fator que condiciona o tempo para brincar em casa.</p>

4. Categoria- Perceções acerca dos locais preferidos para brincar			Observações
4.1- Espaço preferido	<p>C: Lá fora eu gosto de brincar às mães e aos pais com aquela casinha.</p> <p>E: Na rua.</p> <p>I: Na rua.</p> <p>S: Fora da sala.</p> <p>J: Nas duas.</p> <p>L: Eu gosto de brincar na rua e na sala.</p> <p>V: Dentro da sala.</p>	<p>- Algumas crianças demonstraram preferência em brincar no espaço exterior.</p> <p>- Existem crianças que não possuem preferência no espaço dedicado ao brincar, gostando de brincar tanto no espaço interior como no espaço exterior</p> <p>- Apenas uma criança revelou ter preferência em brincar no espaço interior.</p>	<p>- A J gosta de brincar tanto no exterior como no interior da instituição, apesar da sua brincadeira preferida ser no interior.</p> <p>- No geral os locais de eleição coincidem com o local onde realizam a sua brincadeira favorita.</p>
4.2- Áreas preferidas	<p>C: Da Cozinha (dentro da sala).</p> <p>E: Na cozinha!</p> <p>I: Na casinha.</p>	<p>- A área predileta destas crianças é a área da casinha.</p>	<p>- A V refere que a brincadeira favorita é a biblioteca, mas a sua área favorita é a das expressões plásticas.</p>

	<p>J: Na casinha. L: Eu acho que é na cozinha.</p> <p>V: Gosto dos desenhos.</p> <p>S: É a área dos carros.</p>	<p>- Revela preferência na área das artes plásticas. - Tal como já tinha revelado, esta criança prefere a área da garagem, relacionada com os carros.</p>	
4.3- Áreas que menos gostam	<p>C: Menos é naaaaa, jogar. L: Eu gosto menos de brincar nos jogos, eu acho.</p> <p>V: Nos livros, porque os livros é muito seca. Eles são só para ler e eu não sei ler as histórias. E isso é seca. E: A biblioteca! Porque ela tem muitos livros e eu não consigo ler. I: Nos livros. Porque para mim não é muita brincadeira.</p> <p>J: Nos legos, e aquelas coisas que estão ali (apontando para a zona das construções).</p> <p>S: Hum, ver o tempo quando está a chover porque a chuva molha tudo e não posso ir à rua.</p>	<p>- Uma área que as crianças deste grupo menos gostam é a área dos jogos de mesa. - Tal como a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca é uma outra área que as crianças não se identificam, justificando que não gostam de livros.</p> <p>- A área das construções é também referida como uma área que as crianças menos gostam de brincar</p> <p>- Revela que não gosta de ver os mapas do tempo pois caso chova, este não pode brincar na rua.</p>	<p>- A brincadeira preferida da V é na biblioteca mas refere que a área que menos gosta é a biblioteca porque não sabe ler (Talvez goste de ouvir histórias ou contar histórias criadas por ela)</p>
4.4- Brincadeira preferida no exterior	<p>E: Aos bebés.</p> <p>I: É no escorrega. L: Aaam, é ao escorrega. S: O escorrega, sim acho que é o escorrega.</p> <p>J: Descer o ferro. V: Brincar no parque.</p>	<p>- Esta criança prefere brincar aos bebés</p> <p>- Três crianças revelam que a sua brincadeira preferida no exterior é brincar no escorrega.</p> <p>- Descer o ferro é outra das brincadeiras preferidas das crianças, no exterior. - Uma criança revela preferência de brincar no parque exterior</p>	

5. Categoria- Percepções da relação entre o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento			Observações
5.1- Aprender com o brincar	<p>C: Acho que aprendo é melhor não bater aos amigos e diz-se para ninguém bater. Eu partilhei com a minha boneca quando foi o dia de trazer os brinquedos.</p> <p>E: Não, não. V: Não. Inês: Eu acho que não.</p> <p>J: sim, é divertido. Aprendo a fazer exercício.</p> <p>L: Eu acho que quando eu tô a brincar eu acho que não. Só quando nos tivemos sentadinhos a comer bolacha é que temos de ouvir para aprender.</p> <p>S: Sim. A brincar melhor.</p>	<p>- Considera que aprende a controlo de impulsos. - Revela que adquire alguns valores morais</p> <p>- Consideram não aprender nada enquanto brincam.</p> <p>- Uma criança revela que ao brincar tem prazer imediato e que desenvolve a coordenação de movimentos</p> <p>- Esta criança tem uma ideia escolarizada do aprender, considerando que não aprende enquanto brinca mas sim quando a educadora está a dialogar.</p> <p>- Associa o lúdico ao aprender.</p>	<p>As duas crianças que consideraram não aprender nada, quando colocadas a refletir através e questões provocatórias, começaram a considerar que aprendem e se desenvolvem enquanto brincam.</p>
5.2- Espaços de brincadeira que promovem o aprender e o desenvolver	<p>C: Aprendo aaaa, aprendo nos dois lados. Inês: Eu acho nos dois.</p> <p>J: Lá fora porque tem mais espaço. S: Aprendo melhor lá fora.</p> <p>E: Dentro da sala. L: Mais na sala. Eu quando estou a brincar em casa às vezes não aprendo, mas às vezes aprendo porque eu tenho cadernos para aprender. V: Na sala.</p>	<p>- Considera que tanto o espaço exterior como o espaço interior podem ser promotores de aprendizagem</p> <p>- Revela que é no espaço exterior que a aprendizagem e o desenvolvimento são mais estimulados.</p> <p>- A maioria das crianças considera que é no espaço interior que realizam mais aprendizagens e se desenvolvem mais. - Ideia escolarizada do aprender e desenvolver</p>	<p>- Apesar de 3 crianças consideraram que não aprendem nada, quando questionadas sobre os locais, e a companhia, estas já consideraram o aprender e desenvolver. - A L volta a referir o desenvolver e o aprender como algo escolarizado.</p>
5.3- Com quem brincar	<p>C: Quando estou a brincar com os amigos eu aprendi mais. E: Quando brinco com os amigos! I: Com um amigo.</p>	<p>- Todas as crianças revelam que é com os amigos que realizam mais aprendizagens e mais se desenvolvem.</p>	<p>- Todas as crianças consideraram aprender mais quando brincam com um ou vários amigos.</p>

	J: Quando brinco com os amigos. L: Brinco com algum amigo. V: Com os amigos. S: Quando estou a brincar com os amigos.		
--	--	--	--

6. Categoria- Percepções sobre o brincar em casa			Observações
6.1- Tempo dedicado ao brincar	C: Não, quando é a hora do jantar o meu pai e a minha mãe chamem-me. E: Não. I: Sim. J: Sim. L: Brinco. V: Sim. S: Brinco e também aprendo.	- Algumas crianças consideram que em casa não têm tempo suficiente para brincar - A maioria das crianças considera ter tempo suficiente para brincar em casa	
6.2- Com quem brincar	C: Na minha casa eu brinco com o meu irmão. I: Com a Isabel, é claro. L: Com a Júlia porque é minha mana. V: Com o Lourenço. S: Sim, eu em casa tenho mais tempo para brincar, e brinco com a Sara. E: Eu brinco sozinha. J: Com o meu pai e com a minha mãe.	- Uma grande parte das crianças brinca com os irmãos. - Uma criança revela que brinca sozinha. - Apenas uma criança revela que brinca com os pais.	- A E referiu que em casa o tempo para brincar não é suficiente e que brinca sozinha. - O S refere que em casa tem tempo suficiente para brincar (mas no Jardim de Infância o tempo não era suficiente).
6.3- Espaços para brincar	C: Brincamos no quarto dos brinquedos, e até tem uma cozinha grande. Eu aprendi muito em casa! L: Brincamos no quarto dos brinquedos. V: Brincamos nos cantinhos, eu brinco com as bonecas e o Lourenço nos carrinhos.	- A maioria das crianças tem em casa um espaço destinado ao brincar.	- Nenhuma criança refere o espaço exterior.

	<p>S: Eu tenho um quarto cheio de brinquedos.</p> <p>E: Brinco na sala.</p> <p>I: No quarto.</p> <p>J: Hum, às vezes é na sala, outra no quarto dos brinquedos e outras no quarto de dormir</p>	<p>- Existem crianças que revelam brincar nas divisões comuns que possuem em casa.</p> <p>-Revela que não possui um espaço específico para brincar sendo que via alternando de espaço enquanto brinca.</p>	
--	---	--	--

7. Categoria- Preferências na companhia			Observações
7.1- No Jardim de Infância	<p>C: Brincooo, com todas as minhas amigas.</p> <p>E: Com a Júlia e com a Maria Carolina.</p> <p>I: Com Luísa, a Júlia, a Maria Carolina, às vezes com a Valentina e com a Emília. Eu amo, e também com a Laura.</p> <p>J: a Emília, a Maria Carolina, hum... e uma amiga da sala vermelha.</p> <p>L: Brinco com todos os amigos.</p> <p>V: Gosto mais de brincar com as amigas, com a Emília, gosto de brincar com Carolina, com a Inês, gosto de brincar com a Luísa Fonseca e com a Júlia.</p> <p>S: Com o Henrique, o Sousa, o Francisco Reis e o Pedro.</p>	<p>- Uma criança não demonstra preferência nos pares.</p> <p>-Uma grande percentagem de crianças revela possuir preferência nos pares para brincar, nomeando essa mesma preferência.</p>	<p>- Todas as crianças demonstram preferência por brincar com amigos do mesmo sexo;</p>
7.2- Em casa	<p>C: Eu gosto bincar com todos, e sou amida de todos</p> <p>E: Gosto de brincar com a avó.</p>	<p>- Não revela preferência, indicando que gosta de brincar com todos os familiares</p> <p>- Especifica que prefere brincar com um familiar em específico (Avó)</p>	<p>- Todas as crianças que têm irmãos revelam brincar com eles, mas apenas um refere que a pessoa com quem mais gosta de brincar é o irmão.</p>

	<p>I: Gosto com os meus pais, mas só que eles têm sempre trabalho a fazer e não brincam comigo. Eles nem brincam.</p> <p>J: Eu brinco com os meus pais porque não tenho nenhum mano.</p> <p>L: Com a minha maninha.</p> <p>V: Ah gosto mais de brincar com a Carolina.</p>	<p>- Especifica que prefere brincar com um familiar em específico (Pais)</p> <p>- Especifica que prefere brincar com um familiar em específico (Irmã)</p>	
--	--	---	--

APÊNDICE 15- ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DA EDUCADORA

1. Categoria- Organização do espaço
1.1 Forma de organizar o espaço
1.2 Papel das crianças
1.3 Espaços específicos para brincar
1.4 Utilização de materiais
1.5 Aprendizagens e desenvolvimento nas diversas áreas

2. Categoria- Conceções da Educadora sobre o brincar no JI
2.1 Significado de brincar
2.2 Tempo para brincar
2.3 Brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento

3. Categoria- Oportunidades para brincar
3.1 Situações para brincar
3.2 Pares na brincadeira
3.3 Brincadeiras preferidas
3.4 Espaços

4. Categoria- Prática pedagógica da Educadora
--

4.1 Tipos de brincadeira
4.2 Tempo dedicado ao brincar
4.3 Espaços para brincar

5. Categoria- Outras informações
5.1 Influência das novas tecnologias

8. Categoria- Organização do espaço para a brincadeira			Observações
1.1-Forma de organizar os espaços	<p>“Procuo ir aos encontros dos seus interesses, através de observações e diálogos que fazemos antes do ano letivo começar, bem como durante esse ano.”</p> <p>“Também temos em conta a faixa etária do grupo.”</p>	<p>Revela que organiza o espaço de acordo com os interesses e necessidades do grupo</p> <p>Para a organização do espaço tem em conta a faixa etária</p>	
1.2 – Papel das crianças	<p>“procuo conversar com o grupo sobre as áreas que poderemos criar na sala seguinte e sobre os materiais a explorar.”</p> <p>“Depois de escutar as crianças, fazemos uma seleção dos materiais que eles pretendem levar para a sala seguinte”</p> <p>“propomos a construção de outros materiais e em último caso, se necessário, compramos materiais novos”</p>	<p>Escutar a voz das crianças de forma a adaptar a sala.</p> <p>Permite que as crianças participem na seleção e escolha de materiais.</p> <p>Propõe que as crianças tenham um papel ativo na construção de materiais</p>	
1.3-Espaços específicos para brincar	<p>“se existir um ambiente organizado e estruturado, a brincadeira e a qualidade da mesma acabam por refletir isso mesmo.”</p> <p>“Procuramos organizar a sala e os materiais da mesma de forma a facilitar e estimular as relações entre eles, a autonomia, o respeito pelos outros, pelos materiais e pelos espaços e a aprenderem de uma forma autónoma e rica.”</p>	<p>Considera importante a organização do espaço para que a brincadeira seja de qualidade.</p> <p>Através da organização do espaço pretende estimular relações sociais e promover a autonomia</p>	

<p>1.4- Utilização de materiais</p>	<p>A organização e localização dos materiais favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Considero que se disponibilizarmos diversos materiais às crianças, acabamos por estimular diferentes aprendizagens.</p> <p>Relativamente à localização, os materiais estão ao alcance da criança de forma a promover e a facilitar o acesso aos mesmos e, conseqüentemente, estimular a autonomia que é muito importante para que a criança se sinta mais feliz e mais integrada neste ambiente educativo.</p> <p>Sim, procuramos que os materiais sejam o mais diversificado possível, de acordo com os interesses e com a faixa etária das crianças.</p> <p>Também organizamos a sala de acordo com as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE.</p>	<p>Considera que a organização dos materiais e a sua disponibilização são uma mais valia para o desenvolvimento das crianças.</p> <p>Procura disponibilizar uma diversidade de materiais, adaptados à faixa etária.</p> <p>Organização da sala de forma intencional</p>	
<p>1.5- Aprendizagens e desenvolvimento nas diversas áreas</p>	<p>A área dos jogos de chão; a área da reunião/acolhimento; a área do faz-de-conta; a área dos jogos de mesa; a área da expressão plástica e a área da biblioteca.</p> <p>A área dos jogos de chão: desenvolve a criatividade, expressão, partilhar espaços e materiais, raciocínio lógico-matemático, a motricidade, a coordenação.</p> <p>A área da reunião/acolhimento: promove a expressão, a comunicação, a partilha, o diálogo, o esperar pela sua vez, respeito pelo outro, estimula a participação e à vontade em comunicar com o grande grupo, promove o desenvolvimento do vocabulário e construção frásica.</p>	<p>A área dos jogos de chão desenvolve a criatividade, a expressão, o valor da partilha através da partilha de espaços, o raciocínio lógico-matemático, a motricidade e a coordenação.</p> <p>A área da reunião promove a expressão, comunicação, a partilha, o diálogo, competências sociais como o saber esperar pela sua vez e o respeito pelo outro, a participação e comunicação em grande grupo, levando assim ao</p>	

	<p>A área do faz-de-conta: criatividade, expressão, comunicação, relação com o outro e consigo, atribuição de significados a diferentes materiais, autonomia (vestir e despir), representação de diferentes ações e situações do quotidiano.</p> <p>A área dos jogos de mesa: desenvolve a criatividade, expressão, partilhar espaços e materiais, raciocínio lógico-matemático, a motricidade, a coordenação, respeito pelo outro, o trabalho individual ou a pares.</p> <p>A área da expressão plástica: criatividade, imaginação, expressão, comunicação, desenvolvimento da motricidade fina, contacto com várias técnicas e materiais, representação e ilustração de situações do dia a dia, histórias, momentos, etc.</p> <p>A área da biblioteca: criatividade, expressão, relação consigo, com o outro e com o recurso escrito (livro, revista, jornal), curiosidade pela leitura e pela escrita, distinguir números de letras, aperceber-se do sentido direcional da escrita.</p>	<p>desenvolvimento de vocabulário e construção frásica.</p> <p>No faz-de-conta as crianças estimulam a criatividade, a comunicação, a relação com o outro e consigo mesmo, atribuem significados diferentes da realidade aos objetos, desenvolvem a autonomia e representam diversas ações do quotidiano.</p> <p>Relativamente à área dos jogos de mesa, a educadora refere que esta desenvolve as mesmas habilidades e aprendizagens que os jogos de chão, acrescentando o trabalho individual ou a pares.</p> <p>Relativamente à expressão plástica, esta desenvolve a criatividade, a imaginação, a expressão e comunicação, o desenvolvimento da motricidade fina, o contacto com variadas técnicas e materiais, a representação e ilustração de situações do dia a dia, histórias e momentos... esta foi a área onde a educadora enumerou mais aprendizagens e desenvolvimento.</p> <p>Quanto à área da biblioteca, esta estimula a criatividade, a expressão, a relação com o outro, consigo e com o livro, estimula a curiosidade pela leitura e pela escrita, permite às crianças distinguirem os números das letras e, perceberem o sentido direcional da escrita.</p>	
--	--	---	--

9. Categoria- Concepções da Educadora sobre o brincar no JI			Observações
2.1- Significado de brincar	O brincar deve ser a tarefa da criança, uma vez que é desta forma que ela aprende e se desenvolve de forma holística.	Assume o brincar como algo que influencia a aprendizagem holística da criança.	
2.2- Tempo para brincar	Sim, claro que sim. Porque entendo que é através do brincar que ela aprende, se desenvolve e trata-se também de um momento em que a criança demonstra estar genuinamente feliz e envolvida.	Entende o brincar como um tempo essencial para a criança aprender e se desenvolver através do prazer e do lúdico.	
2.3- Brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento	Sim, indiscutivelmente. Porque é nestes momentos que a criança se desenvolve e aprende de uma forma harmoniosa, genuína e com uma tarefa/brincadeira que fui escolhida e criada por ela.	Relaciona aprendizagem com desenvolvimento, sendo que estas aprendizagens são realizadas de forma harmoniosa e com base na voz ativa da criança.	

10. Categoria- Oportunidades para brincar			Observações
3.1- Situações para brincar	O dia a dia das crianças é passado essencialmente a brincar. Procuramos sempre que mesmo nos momentos letivos tenham como máxima “Aprendemos brincando.”	O brincar é algo que está inserido na rotina das crianças, tendo como máxima é aprender a brincar.	
3.2- Pares na brincadeira	As crianças brincam sozinhas, com os pares, com as auxiliares de ação educativa e com a educadora. No dia a dia, são livres de fazer as suas escolhas.	As crianças brincam sozinhas, com os pares, com os adultos, têm liberdade de escolha	
3.3- Brincadeiras preferidas	Passam muito pelo jogo do faz de conta, jogos de construções, construções tridimensionais e expressão plástica.	Refere que as brincadeiras preferidas das crianças é brincar ao faz-de-conta, aos jogos de construção, e expressão plástica.	- Coincide com os comentários das crianças.
3.4- Espaços	Em ambos, tanto brincam no jardim como na sala.	O espaço dedicado ao brincar varia entre o espaço interior e o espaço exterior.	- Coincide com os comentários das crianças.

11. Categoria- Prática pedagógica da Educadora		Observações
4.1-Tipos de brincadeira	<p>Defendo ambas porque ambas se complementam. Defendo o brincar livre porque é a criança que tem iniciativa para o fazer e as crianças desenvolvem muitas aprendizagens em descoberta e exploração. Mas ao mesmo tempo, o brincar estruturado acaba por fazer parte do processo pedagógico, e é neste brincar que possibilito às crianças diferentes níveis de complexidade nas brincadeiras. E também acho que no brincar estruturado consigo perceber as experiências adquiridas no brincar livre.</p> <p>Ainda tenho algum receio relativamente a esse tema, mas não é para mim uma barreira para o contacto com a natureza. Sei que nós adultos é que criamos esta aflição porque estamos mais desportos para possíveis acidentes, e também porque acresce a responsabilidade de termos a nosso cargo os filhos e outras pessoas.</p> <p>Confesso que ainda tenho alguma dificuldade em encarar o brincar arriscado como uma mais valia. Por exemplo, as crianças não precisam de subir a uma árvore para aprenderem a subir alguma coisa.</p> <p>Sei que existem algumas vantagens, como o criar mais autonomia, mais resiliência, mais espírito crítico, mais autoconfiança, interação com o outro e com o meio, e talvez também facilite na resolução de conflitos e frustração.</p>	<p>Valoriza tanto o brincar livre como o brincar estruturado.</p> <p>Refere que no brincar livre a criança desenvolve a iniciativa e que é através deste que as crianças experienciam, exploram e fazem descobertas.</p> <p>Considera que é através do brincar estruturado que consegue perceber quais as aprendizagens e desenvolvimento que a criança adquiriu no brincar livre.</p> <p>A educadora relaciona o brincar arriscado com a natureza e, apesar de não ser a favor do mesmo, a educadora não considera que isso seja uma barreira e que prive as suas crianças de brincar na natureza. Deposita a culpa de não ser a favor do brincar arriscado no facto de nós adultos, termos à nossa responsabilidade várias crianças. Para além disso, revela ainda que neste brincar arriscado existe uma maior probabilidade de existirem acidentes.</p> <p>A educadora demonstra dificuldade em compreender a mais valia do brincar arriscado, alertando para o facto de não ser necessário as crianças correrem risco para realizarem determinadas aprendizagens.</p> <p>Quanto às vantagens do brincar arriscado, a educadora enumera diversas vantagens, mesmo sendo um tema sobre o qual revela ter receio.</p>
4.2- Tempo dedicado ao brincar	Num dia tipo (considerando das 9H as 17H) tendo em conta o momento da sesta e das	Das 8 horas que as crianças passam em média na instituição, e dado o tempo destinado à sesta e as

	experiências orientada, brincam seguramente 4 horas. Na minha sala e na minha instituição acho que sim, o tempo dedicado ao brincar é suficiente.	experiências orientadas, refere que possuem por volta de 4 horas de brincadeira diária. O brincar é algo valorizado pela instituição.	
4.3- Espaços para brincar	Sim porque só desta forma a criança se encontra enquanto ser individual e enquanto ser pertencente a um grupo. Faz as suas descobertas, resolve os seus problemas e enfrenta as suas frustrações.	Permite a descoberta Resolução de problemas Lidar com frustrações	

12. Categoria- Outras Informações		Observações
5.1- Influência das novas tecnologias	-	

APÊNDICE 16- ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS

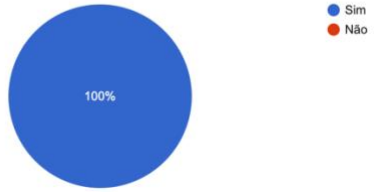
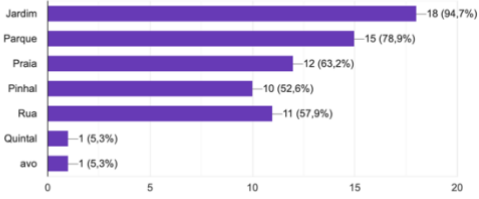
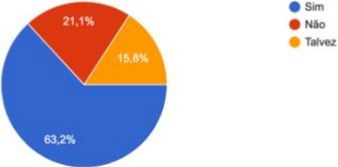
1. Categoria- Organização dos espaços
1.1 Espaços destinados ao brincar
1.2 Aprendizagem e desenvolvimento
1.3 Influência dos materiais

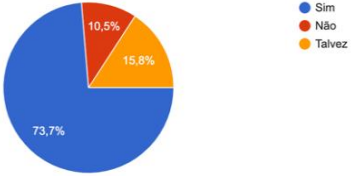
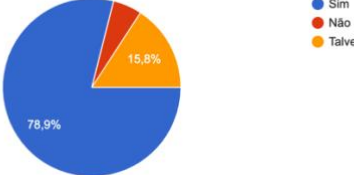
2. Categoria- Conceções sobre a importância do brincar
2.1 Tempo dedicado ao brincar
2.2 Importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagens
2.3 O Jardim de Infância e o 1ºCEB

3. Categoria- Oportunidades para brincar
3.1 Casa
3.2 Outros espaços
3.3 Importância do espaço exterior
3.4 Atividades extracurriculares

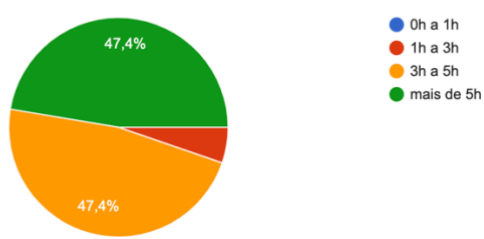
4. Categoria- Prática Pedagógica dos pais
4.1 Brincar livre e brincar estruturado
4.2 Tempo dedicado ao brincar no Jardim de Infância

5. Outras informações
5.1 Tempo de brincar com os filhos
5.2 Influência das novas tecnologias

1. Categoria- Organização do espaço		Observações
<p>1.1- Espaços destinados ao brincar</p>	<p>8- Possibilita que o seu educando brinque noutros espaços, sem ser em casa? 19 respostas</p>  <p>8.1- Se sim, que espaços? 19 respostas</p>  <p>10- Na sua opinião acha importante que as crianças tenham em casa espaços específicos para poderem brincar? 19 respostas</p> 	<p>Todos os pais permitem que as crianças brinquem noutros locais sem ser em casa. Quase a totalidade das crianças tem possibilidade de brincar no jardim (94,7%) ou no parque (78,9%). Apenas 5,3% das crianças, isto é, apenas uma criança brinca no quintal. Tal facto pode dever-se ao facto destas crianças viverem numa cidade e não possuírem um quintal em casa. Quanto ao pinhal, praia ou rua, praticamente metade das crianças têm privilégio de utilizar esses espaços para brincar.</p> <p>A opinião dos pais quanto à importância de um local específico para as crianças brincarem é variada. mais de metade dos pais considera que é fundamental existir um espaço específico para as crianças brincarem. Os restantes consideram que não é necessário existir esse mesmo espaço (21,1%) e 15,8% dos pais revela dúvida incerteza esta temática.</p>

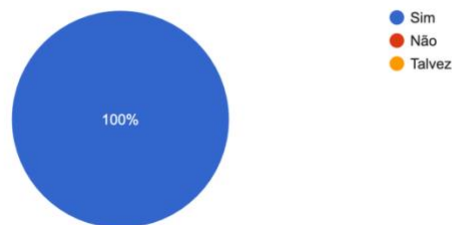
<p>1.2- Aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p>11- Pensa que a organização desses espaços é importante para as crianças no que respeita o seu desenvolvimento e às suas aprendizagens? 19 respostas</p>  <p>11.1- Considero importante a criança reconhecer a função e o que lhe é permitido fazer em cada espaço contudo, todos os espaços são possibilidades de aprendizagem. -Os espaços devem estar organizados e se possível divididos em tipos de actividades para que eles percebam que as coisas tem um sentido organizacional e sequencial -Acho importante que a criança tenha um espaço com os brinquedos, mas que tenha a liberdade de brincar onde quiser. Se possível arrumando os brinquedos no final :)</p>	<p>Relativamente a aprendizagens e desenvolvimento, 73,7% (14 pais) dos pais consideram que a organização do espaço influencia estas duas vertentes, 10,5% (2 pais) consideram que a organização do espaço é irrelevante para as aprendizagens e desenvolvimento e, existem 15,8 (3 pais) que não possuem opinião vincada e consideram que talvez a organização do espaço seja um fator importante para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.</p>	
<p>1.3- Influência dos materiais</p>	<p>12- Acredita que os materiais utilizados nas brincadeiras são importantes para as crianças desenvolverem aprendizagens? 19 respostas</p>  <p>12.1- Os materiais são importantes na medida em que podem explorar coisas diferentes. Mas considero que a oferta excessiva de materiais diferentes pode limitar o desenvolvimento da criatividade da criança. Às vezes é bom que seja a própria criança a encontrar formas alternativas de fazer as coisas.</p>	<p>Mais de metade dos pais (15 pais) consideram que os materiais utilizados nas brincadeiras das crianças são importantes para que estas se desenvolvam e aprendam. apenas um pai acha que talvez a escolha de materiais seja importante e existem ainda 3 pais que consideram que os materiais não são importantes para as crianças se desenvolverem e aprenderem.</p>	

	<p>- Com quantos mais materiais trabalharem mais completas e até complexas podem ser as aprendizagens. Permite a criança, num outro momento, ser ela a selecionar o que poderá ser mais vantajoso ou adequado e impulsionar a sua criatividade.</p> <p>-Tudo o que existe em seu redor pode ser um brinquedo.</p>		
--	---	--	--

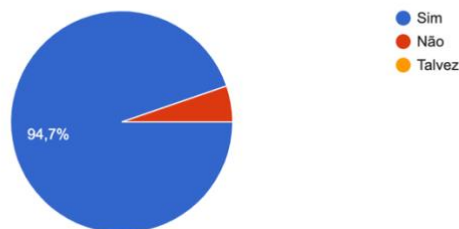
2. Concepções sobre a importância do brincar			Observações										
<p>2.1- Tempo dedicado ao brincar</p>	<p>17- Quanto tempo julga ser importante a criança brincar, por dia?</p> <p>19 respostas</p>  <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Pizza</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0h a 1h</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>1h a 3h</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3h a 5h</td> <td>47,4%</td> </tr> <tr> <td>mais de 5h</td> <td>47,4%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentagem	0h a 1h	0%	1h a 3h	0%	3h a 5h	47,4%	mais de 5h	47,4%	<p>Quanto ao tempo dedicado ao brincar, as opiniões entre os pais são muito distintas. Apesar de nenhum pai considerar que 1h é tempo suficiente para as crianças brincarem diariamente e apenas um pai considerar que se o tempo variar entre 1h a 3h, ser suficiente os restantes pais dividem-se em dois grandes grupos. 9 pais, isto é, 47,4% da amostra recolhida, consideram que as crianças devem brincar mais de 5h por dia. Apesar disto, a mesma percentagem de pais considera que se as crianças brincarem entre 3 a 5h, que esse tempo é suficiente.</p>	
Categoria	Porcentagem												
0h a 1h	0%												
1h a 3h	0%												
3h a 5h	47,4%												
mais de 5h	47,4%												

2.2- Importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagens

2- Considera importante o brincar para a criança?
19 respostas



3- Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança?
19 respostas



2.1-É essencial para o seu desenvolvimento

- A brincar exploram
- Permite aprender desempenhando vários papéis
- Estimula a criatividade
- Melhor maneira de adquirir qualquer tipo de aptidão de forma natural.
- A brincar aprendem a socializar e a conviver com a realidade
- Brincar proporciona à criança momentos de alegria, aprendizagem e interação, com outras crianças, adultos, animais, objectos, entre outras coisas.

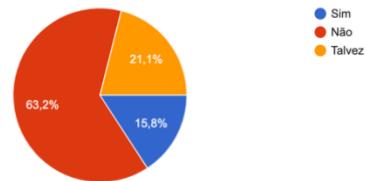
Apesar de todos os pais considerarem ser importante as crianças brincarem, um deles consideram que a brincadeira não influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

	<p>-É uma forma de aprendizagem tanto cognitiva, como social -A brincadeira livre, não estruturada é um pilar fundamental para a educação de crianças</p> <p>3.1- São criadas ferramentas para resolver problemas, lidar com frustração, para socializar, para conhecer limites, partilha, trabalho de equipa e esforço individual.</p> <p>- A criança sonha desenvolve a inteligência e capacidade de raciocínio - Brincar influencia positivamente o desenvolvimento cognitivo e social da criança, são as interações experimentadas durante o momento descontraído do brincar que permitem a aprendizagem. - Brincar é a melhor ferramenta para aprenderem e se desenvolverem porque o que se está a aprender é mais facilmente compreendido e interiorizado. Isto acontece porque brincar dá motivação e permite aprender através de um cem número de experiências</p>		
<p>2.3- O Jardim de Infância e o 1ºCEB</p>	<p>5.1- De uma forma contextualizada será interessante dar a conhecer esses elementos. Pois abrem portas para outras coisas importantes. Se for só com o objectivo “do saber”, acho que não</p> <p>- As necessidades das crianças são diferentes. Se uma criança despertar interesse pelo conhecimento de letras e números, poder-se-á fazer esta abordagem de iniciação, se a mesma deve ser feita com recurso a manuais e fichas, julgo que não.</p>	<p>Apesar de 9 pais considerarem que no ano antes de iniciarem a escola primária as crianças devem passar mais tempo sentadas para se prepararem para o 1º Ciclo, apenas 4 pais consideram que as crianças devem aprender as letras e os números através de manuais e fichas no jardim de infância, mesmo que 3 pais achem que talvez as crianças o devam fazer. Relativamente ao brincar, 3 pais consideram que no Jardim de</p>	

- É provável que considerem essa aprendizagem desinteressante. Seria mais motivador aprende-lo a brincar

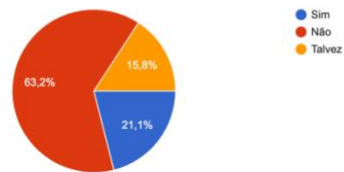
4- Considera que no Jardim de Infância as crianças brincam e no 1.º Ciclo do Ensino Básico trabalham?

19 respostas



5- Acha que as crianças devem aprender as letras e os números, no Jardim de Infância, através de fichas e manuais?

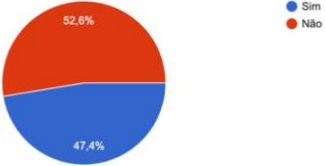
19 respostas

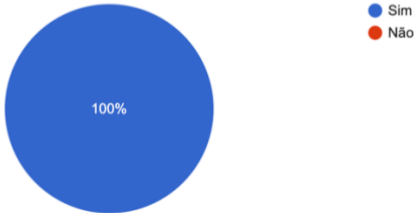


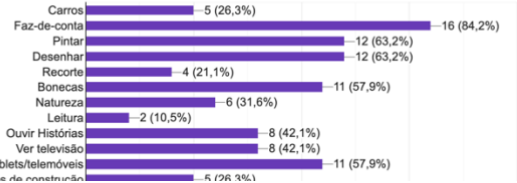
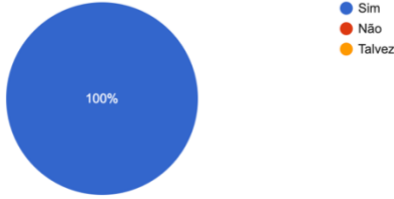
18.1-

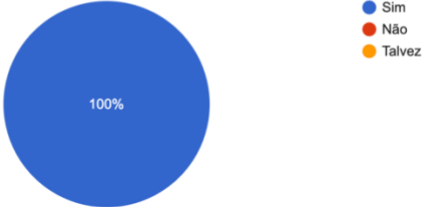
-é tempo de saltar e ganhar musculo e libertar energia acumulada
-Mais do que sentadas, devem ir treinando a sua capacidade de se manterem concentradas durante a actividade, até a terminarem

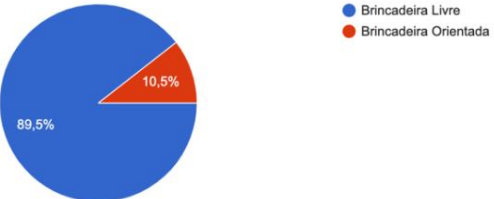
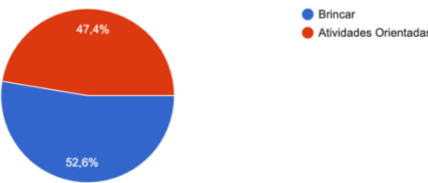
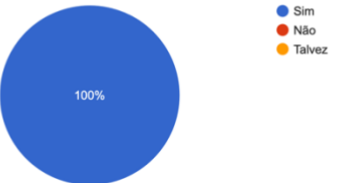
Infância as crianças brincam e no 1º Ciclo do Ensino Básico trabalham, apesar de a maioria dos pais não concordar (12 pais) afirmando que não são da opinião que no Jardim de Infância as crianças brincam e no 1º Ciclo do Ensino Básico trabalham.

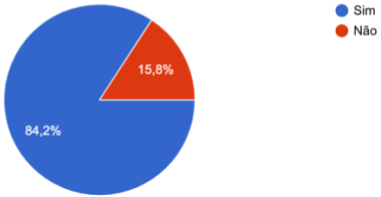
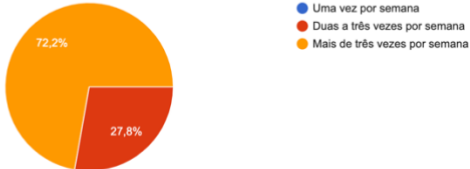
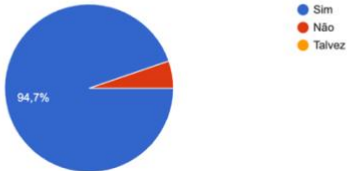
	<p>- O Jardim de Infância nunca deve ter como objetivo a preparação para o 1º ciclo. Deve ser um local de desenvolvimento harmonioso e respeito pelas necessidades de cada criança</p> <p>18- Nos últimos anos de Jardim de Infância, as crianças devem passar mais tempo sentadas para se prepararem melhor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?</p> <p>19 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>47,4%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>52,6%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	47,4%	Não	52,6%		
Resposta	Porcentagem								
Sim	47,4%								
Não	52,6%								

3. Oportunidades para brincar			Observações						
3.1- Casa	<p>6- A sua criança brinca em casa?</p> <p>19 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	100%	Não	0%	Todas as crianças brincam em casa.	
Resposta	Porcentagem								
Sim	100%								
Não	0%								
3.2- Outros espaços		Relativamente às brincadeiras preferidas das crianças, os pais consideram que a maioria das crianças prefere brincar ao faz de conta (16) e aos puzzles (14). As brincadeiras							

	<p>7- Quais as brincadeiras preferidas da sua criança?</p> <p>19 respostas</p>  <p>13- Considera importante que o seu educando explore, conheça e desenvolva interesse pelo brincar dentro e fora de casa?</p> <p>19 respostas</p>  <p>13.1- Porque brincar em casa e na rua proporciona experiências diferentes, ambas necessárias</p> <ul style="list-style-type: none"> - O brincar em vários espaços permite que a criança aprender a estar e a interagir nesses diferentes espaços e com o que esses espaços apresentam. Seja no parque com as outras crianças, seja em casa dos avós ou na praia. 	<p>menos referidas pelos pais, isto é, as brincadeiras referidas só por um pai, foram o parque, jogos de memória, bonecos de ação e cozinhar. Relativamente a brincadeiras na natureza, apenas 6 pais revelaram que as crianças o preferem fazer, apesar de todos os pais valorizarem a exploração tanto do espaço interior como o exterior.</p>	
<p>3.3- Importância do espaço exterior</p>	<p>9.1- -Brincar diariamente em espaço exterior é importante também para a saúde física e mental das crianças e os horários de trabalho semanal não nos permite fazê-lo.</p> <p>-O espaço exterior possibilita a sua criatividade e descobertas do mundo, desenvolve maior imunidade a factores externos!</p>	<p>Todos os pais valorizam o facto da instituição ter um espaço exterior com inúmeras oportunidades para brincar.</p>	

	<p>- Melhora a resolução de problemas, a atenção, a criatividade, a relação com o outro, o respeito pela natureza.</p> <p>9- Considera importante que a sua criança esteja numa instituição que tenha um espaço exterior com inúmeras oportunidades de brincar?</p> <p>19 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Talvez</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	100%	Não	0%	Talvez	0%	<p>Um dos pais refere que é urgente que as crianças brinquem diariamente no espaço exterior pois este é um espaço fundamental para a saúde física e mental das crianças. Existe ainda outro pai que revela que no espaço exterior existe a possibilidade de desenvolver a criatividade da criança, descobrir o mundo e, é também no brincar exterior que as crianças desenvolvem imunidade a fatores externos.</p> <p>Relativamente a um terceiro pai, que também vê potencialidade no espaço exterior, para além de considerar que desenvolve a criatividade, acrescenta ainda que melhora a resolução de problemas, a atenção, a relação com o outro e o respeito pela natureza.</p>	
Resposta	Porcentagem										
Sim	100%										
Não	0%										
Talvez	0%										

4. Prática pedagógica dos pais		Observações
<p>4.1- Brincar livre e brincar estruturado</p>	<p>15- Defende mais a brincadeira livre ou a brincadeira orientada? 19 respostas</p>  <p>16- As crianças no Jardim de infância devem brincar mais ou realizar atividades orientadas? 19 respostas</p> 	<p>É notório que a maioria dos pais defende a brincadeira livre, dado que apenas 10,5% dos pais defendem mais a brincadeira orientada. Apesar 89,5% dos pais defenderem o brincar livre, quando questionados sobre o brincar no Jardim de Infância, apenas 52,6% das famílias revelaram que no jardim de infância se deve valorizar mais o brincar que as atividades orientadas.</p>
<p>4.2- Tempo dedicado ao brincar no Jardim de Infância</p>	<p>1- Acha que as crianças devem ter tempo para brincar no Jardim de Infância? 19 respostas</p> 	

5. Outras informações		Observações
<p>5.1- Tempo de brincar com os filhos</p>	<p>20- Considera que brinca regularmente com o seu educando? 19 respostas</p>  <p>20.1- Se sim, com que frequência brinca com ele? 18 respostas</p> 	<p>Apesar de uma grande parte das famílias considerar que brinca regularmente com os filhos, existem 3 pais que não brincam regularmente com os filhos. É notório que a maioria dos pais brinca mais do que três vezes por semana com os filhos, sendo que 72,2% (13 pais) escolheu esta opção. Importa ainda realçar que não existe nenhum pai que brinque apenas uma vez por semana com o seu filho.</p>
<p>5.2- Influência das novas tecnologias</p>	<p>21- Considera que, hoje em dia, com o desenvolvimento das novas tecnologias, as crianças brincam de forma diferente relativamente há uns anos? 19 respostas</p> 	<p>Uma grande parte dos pais, isto é, todos os pais exceto um considera que o desenvolvimento das tecnologias veio influenciar a forma de brincar das crianças.</p>

<p>5.3- Outras observações</p>	<p>23- Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?</p> <p>4 respostas</p> <p>Não</p> <p>Nao</p> <p>Gostaria que os JI explorassem mais a importância da brincadeira livre e no exterior. Como diz Carlos Neto, para uma mente ativa é preciso um corpo ativo.</p> <p>Como mãe é um factor de stress perceber que o melhor tempo que lhes posso dar é a brincar e não dispor do mesmo. Creio que maioritariamente sabemos (os pais) o quanto a brincadeira é importante mas com as exigências do dia-a-dia acabamos por não conseguir pôr em prática o que achamos importante. Também entendo que os espaços públicos, exteriores, não são amigos das crianças; as cidades não estão desenhadas e não permitem que as crianças usufruam dos espaços exteriores com segurança. Os parques são meras ilhas; o ideal era que as cidades permitissem as crianças sair à rua com segurança, que fosse seguro aprender a andar de bicicleta na rua, a ir para o jardim de infância (escola) de bicicleta, etc. Não é o que acontece. As brincadeiras, o crescimento da criança é feito sempre com a noção de que os espaços exteriores, tirando os parques, não são seguros e são locais de perigos eminentes.</p>		
--------------------------------	--	--	--

APÊNDICE 17- ANÁLISE DOS VÍDEOS DAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Análise de conteúdo dos vídeos

Observador	Contexto do vídeo	Hora	Intervenientes	Tempo
Carolina Martins	Sala Amarela, Jardim de Infância	28 de abril de 2021, 9h28min	Salvador, Carla	1min21s
Vídeo 1	Descrição	Análise	Fundamentação e descrição	
Construção de uma coroa com peças de encaixe	No momento do acolhimento, em brincadeira livre, o Salvador e a Carla estavam a brincar no chão, de joelhos. Brincavam na área da casinha utilizando umas peças de encaixe. Depois de encaixar várias peças e contruir uma fila de 5 peças a Carla iniciou um diálogo:	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação de movimentos -Preensão com a mão - Relação causa-efeito -Comunicação 	“adaptar a sua forma de agarrar os objetos às suas formas: preensão com a mão” (Ferland, 2006, p. 48)	

	<p><i>C: Olha Salvador, se fixeres axim já vai quase que dar uma coroa (colocando a construção em roda da cabeça).</i> <i>SL: Eu falta algumas, ainda não cabe.</i> <i>C: Eu acho que podemos meter dois aí, nós vamos faxer.</i></p> <p>Depois disto, a Carla ajudou o Salvador a colocar mais peças na sua fila de peças, de forma a que, quando colocada na cabeça, toda a fila rodeasse a cabeça, isto é, construindo uma coroa. Durante a brincadeira, o Salvador disse à Carla:</p> <p><i>SL: Olha, eu vou tirar esta e mais esta e vou meter estas para ficar mais bonito. (tirando duas peças, uma de cor verde e outra de cor amarela, juntando duas cor-de-rosa às peças cor-de-rosa e cor-de-laranja já presentes na construção)</i></p> <p><i>C: Eu vou-te buscar um geuado, enquanto tu vais constuir ixo.</i></p> <p>Enquanto o Salvador continuo a construção da coroa, a Carla deslocou-se até à zona das construções e começou a construir um gelado com barras de ímanes e bolas de metal para lhe oferecer. Entretanto, com a chegada de mais crianças, o Salvador foi mostrar aos colegas a sua construção e a Carla começou a brincar com a Maria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Imaginação -Resolução de problemas -Valores morais - Coordenação oculovisual, motricidade fina (-Perceção das formas -Iniciativa - Sentido Estético - Construção de identidade, Ter os outros em consideração -Criatividade, Manipulação de objetos - Satisfação e prazer, comunicar, socializar 	<p>“a criança desenvolve (...) competências linguísticas quando fala com as outras, descreve o que está a fazer, dá sugestões nomeia os utensílios que utiliza” (Mendanha, 2021, p. 15)</p> <p>“sequência de gestos (...) coordenar os gestos da mão e dos olhos permite-lhe não apenas transportar um objeto para um local preciso” (Ferland, 2006, p. 48)</p> <p>“Ao segurar os objetos, a criança utiliza os pequenos músculos das suas mãos: falamos em motricidade fina” (Ferland, 2006, p. 48)</p> <p>“A criança desenvolve (...) competências motoras, na manipulação dos objetos” (Mendanha, 2021, p. 15)</p>
--	---	---	---

Observador	Contexto do vídeo	Hora	Intervenientes	Tempo
Carolina Martins	Sala Amarela, Jardim de infância	22 de abril de 2021 9h34min	Isabel, Joana, Salvador, Eva	2min23seg

Vídeo 2	Descrição	Análise	Fundamentação e descrição
Medição da sala	<p>No dia 22 de abril, a Joana, o Salvador e a Isabel, num momento de brincadeira, decidiram utilizar os ímanes da área das construções (barras e bolas) e medir a sala através da quantidade de ímanes. Depois do Salvador trazer mais 4 barras e uma bola comentaram:</p> <p><i>J: Só mais um por favor.</i></p> <p><i>S: Mas assim este que tenho na mão não são pequeninos, e fico com pouco.</i> (tom de voz tristonho)</p> <p><i>J: Eu vou ali buscar mais um mas mais pequenino</i></p> <p>Depois da Joana trazer o íman que faltava, a Isabel referiu:</p> <p><i>I: Agora que já está acabado quero ir fazer um desenhinho. Vou ter assim essas coisas e vou fazer as cores todinhas.</i></p> <p>Enquanto a Isabel foi registar através de um desenho o que esteve a construir, Eva começou a observar a construção a J, do Salvador e da Isabel. A Joana desafiou a Eva:</p> <p><i>J: Olha, queres fazer isto mas um caminho pela sala?</i></p> <p><i>E: Pode ser uma estrada.</i></p> <p>A Joana e a Eva começaram a construir um caminho pela sala contornando as mesas e passando por baixo de 2 cadeiras. Na altura de mudar de direção a J colocou uma bola de íman e a Eva trouxe mais uma barra:</p> <p><i>J: Esta não encaixa Eva, tem de ser outra.</i> (experimentou várias até alguma barra dar)</p> <p><i>J: Ok, esta dá.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades manipulativas, medição -Contagem de objetos - Noção de quantidades - Capacidade verbal, controlo de impulsos - Compreensão das emoções do outro - Comunicação não-verbal - Estimulação visual - Integração -Autonomia - Iniciativa -Resolução de problemas - Descoberta -Resolução de problemas 	<p>“A criança desenvolve (...) competências matemáticas (...) ao contar os bolos que faz, ao dispor os materiais no espaço” (Mendanha, 2021, p. 15)</p> <p>“Promovem a criatividade, independência e inteligência Interpessoal (capacidade de nos relacionarmos e de compreender as outras pessoas)” (Hanscom, 2018, p. 85)</p> <p>“A brincadeira está em constante evolução e evolui para novas formas de brincadeiras.” (Hanscom, 2018, p. 84)</p> <p>“a criança desenvolve (...) competências pessoais quando consegue executar, se esforça, persiste, se fascina com o que vê, presta atenção a tudo o que a rodeia, arruma e organiza materiais.” (Mendanha, 2021, p. 15)</p>

Observador	Contexto do vídeo	Hora	Intervenientes	Tempo
Carolina Martins	Sala Amarela, Jardim de infância	3 de maio de 2021 9h46min	L, C, E, I	1min53s
Vídeo 3	Descrição	Análise	Fundamentação e descrição	
Faz-de-conta	<p>Quando a mestranda chegou à área da casinha, as crianças já estavam a brincar.</p> <p>A Carla estava sentada numa cadeira com uma capa de cabeleiro, enquanto a Joana e a Eva, com um secador cada uma, fingiam secar o cabelo à Carla. Conforme secavam o cabelo, reproduziam o som do secador. Depois de secar o cabelo, a Joana foi buscar um frasco de Nesquik e fingindo ser um frasco de shampo lavou a cabeça à Carla, enquanto a Eva continuava a secar:</p> <p><i>J: Achas que a água está boa assim?</i> <i>C: Xim.</i> <i>E: Olha lava aí em cima e eu vou secar aqui que está molhado.</i></p> <p>Passados alguns segundos...</p> <p><i>E: Pronto, já está. Olha Carolina, estamos a deixar o cabelo da C como uma princesa.</i> <i>Car: Uau, e está a ficar muito bonito.</i></p> <p>Neste momento, chegou a Isabel e disse: <i>I: Eu também quero.</i> <i>E: Tens de esperar um bocadinho aqui nesta cadeira. (Colocando uma cadeira para a I se sentar).</i></p> <p>Enquanto a Isabel esperava na cadeira, a Joana simulava um corte de cabelo e a Eva penteava o restante cabelo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização - Habilidades manipulativas - Sensação de controlo - Estimulação auditiva - Comunicação - Ter os outros em consideração - Imaginação - Satisfação Imediata - Expressão de emoções - Integração - Aprendizagens informais (saber esperar) - Sequência de gestos 	<p>“A brincadeira é também imaginativa” (Hanscom, 2018, p. 84)</p> <p>“A brincadeira permite às crianças oportunidades para se tornarem criativos, para treinarem e regularem emoções” (Hanscom, 2018, p. 85)</p> <p>“Desenvolvem um sentido de autoconfiança (...) quando outra criança aceita brincar quando esta lhe pede” (Hanscom, 2018, p. 86)</p>	

Observador	Contexto do vídeo	Hora	Intervenientes	Tempo
Carolina Martins	Sala Amarela, Jardim de infância	11 de maio de 2021 9h29min	J, L, I, V	38s
Vídeo 4	Descrição	Análise	Fundamentação e descrição	
Salto no tapete	<p>Nos tapetes da sala, as crianças saltavam a pés juntos de uma ponta do tapete até à outra ponta, vendo quem dava o salto maior. A Joana, levantou os braços para ter algum balanço e saltou. De seguida, a Luísa fez o mesmo, saltando com os pés juntos. A terceira criança a saltar foi a Isabel. Depois de saltar a sabell referiu:</p> <p>I: Hoje é o dia Mundial da Diversão. Carolina: É?! Como é que sabes isso Isabel? I: Ahhhh, foi a Luísa que me disse, e nós estamos divertidas. Após este diálogo, a Vitória quis-se juntar à brincadeira. Quando tentou saltar, hesitou e não conseguiu saltar com os pés juntos. V: Eu não consigo assim. J: Olha aqui, é só fazeres assim (fletiu os joelhos), assim (colocou os braços para trás) e depois saltas. V: Mas é que eu tenho medo de eu cair. I: Olha, eu dou-te a mão daqui e a Luísa dá dali, pode ser? A Isabel e a Luísa deram a mão à Vitória para esta saltar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação de movimentos - Sequência de gestos - Autonomia -Lúdico, prazer -Satisfação imediata, Exprime emoções - Integração - Valores morais (entreaduda) -Sequência de movimentos -Exprime emoções (conflitos emocionais) -Valores morais (cooperação) 	<ul style="list-style-type: none"> - “a experiência de “praticar um desporto” é enriquecida a vários níveis (...) Experimentam competitividade (por exemplo, aprendem que, por vezes há um vencedor e vivem a experiência de fracasso, necessária para desenvolver as competências de persistência, controlo e perseverança)” (Hanscom, 2018, p. 81) - “a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança” (Sarmiento & Silva, 2017, p. 42) “a criança desenvolve competências sociais ao estabelecer interações com outras, ao partilhar, ao ajudar, ao respeitar” (Mendanha, 2021, p. 15) “Aprendem quais são os seus interesses, as suas capacidades e como regular as suas emoções” (Hanscom, 2018, p. 86) 	

		- Definição de identidade	
--	--	---------------------------	--

Observador	Contexto do vídeo	Hora	Intervenientes	Tempo
Carolina Martins	Recreio, Jardim de infância	3 de maio de 2021 11h51m	J, I, E, V.	37s
Vídeo 5	Descrição	Análise	Fundamentação e descrição	
Brincadeira nas escadas do escorrega	<p>Com a Joana já na parte superior do parque infantil, a Isabel começou a subir as escadas. J: Espera, volta para baixo. A Isabel desceu as escadas e apareceu a Eva e a Vitória. A Joana, com um tronco fininho de uma árvore começou a tentar penetrar a base do parque infantil para que a Eva, a Isabel e a Vitória conseguissem agarrar o tronco na parte de baixo. J: I Segura-o. I: Nós não encontramos e depois vai ficar perdido. J: Deixa ver. A Joana pendurou-se de cabeça para baixo e tentou localizar o tronco. V: <i>Talvez não vai dar, o buraquinho está fechado.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação de movimentos - Sensação de controlo - Estimulação sensorial - Motricidade fina - Valores morais (cooperação) - Comunicar - Estimulação visual - Coordenação de movimentos, Brincar arriscado. - Descoberta 	<p>“Como é a criança que decide (...) isso proporciona-lhe uma sensação de controlo” (Ferland, 2006, p. 50)</p> <p>- “Nestes contextos, as crianças podem sentir a textura do relvado, das folhas, da madeira” (Esteves et.al., 2018, p. 19)</p>	

Observador	Contexto do vídeo	Hora	Intervenientes	Tempo
Carolina Martins	Recreio, Jardim de infância	19 de maio de 2021 12:02	I,	56s
Vídeo 6	Descrição	Análise	Fundamentação e descrição	

Parque infantil	<p>A Isabel trepou a rede do parque infantil, colocando o pé direito na primeira rede, depois o esquerdo na rede superior e novamente o direito. Equilibrou-se no barrote e madeira e rodou para o lado esquerdo, tendo ficado em cima da barra de metal. Depois saltou para o chão e afirmou:</p> <p>I: <i>Foi fácil</i></p> <p>De seguida desafiou a observadora questionando-a se era capaz de fazer.</p>	<p>-Coordenação de movimentos</p> <p>-Sequência de gestos</p> <p>-Equilíbrio</p> <p>-Sensação de controlo</p> <p>-Socialização</p>	<p>“rodopiar e movimentos similares contribuem para o desenvolvimento saudável do sentido vestibular (...) O sentido vestibular é fundamental para atenção, equilíbrio, controlo ocular, força postural e outros” (Hanscom, 2018, p. 91)</p>
-----------------	--	--	--

Referências Bibliográficas

- Esteves, S. Pinheiro, F. Campos, F. Raimundo, S. (maio de 2018). Brincar fora de portas. A experiência da Santa Casa da Misericórdia da Maia. *Cadernos de Educação de Infância* (114), 16- 20.
- Ferland, f. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi: Lisboa.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Mendanha, E. (Janeiro de 2021). Sextas na Lama: a brincar também se aprende. *Cadernos de Educação de Infância* (122), 12- 15.
- Sarmiento, T. & Silva, M. C. (2017) O brincar na infância é um assunto sério. In Sarmiento, T., Ferreira, I, F. & Madeira, R. (coord.). *Brincar e Aprender na Infância*, pp. 39-56. Porto Editora.

APÊNDICE 18- CONSENTIMENTO DOS PAIS PARA OS EDUCANDOS PARTICIPAREM NO ENSAIO INVESTIGATIVO

Consentimento para participar no Ensaio Investigativo

Eu, Carolina Soares Martins, Aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Leiria, supervisionada pelo docente Miguel Oliveira, venho por este meio solicitar a sua autorização para a colaboração do seu educando no âmbito do meu ensaio investigativo. Este tem como principais objetivos, perceber de que forma o brincar influencia as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, conhecer as concepções das crianças, dos pais e da educadora relativamente ao brincar enquanto promotor motor de aprendizagens e desenvolvimento, e ainda conhecer as brincadeiras preferidas das crianças.

É de salientar que a vossa colaboração é fundamental para a realização deste meu ensaio investigativo. Deste modo, lembrando que todos os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos e, como tal, será garantida a privacidade e confidencialidade dos dados fornecidos.

Com os melhores cumprimentos,

Carolina Martins

Encarregado de Educação

APÊNDICE 19- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA SEMANAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II: 8 A 10 DE NOVEMBRO

Juntos Formamos Um

(8, 9 e 10 de novembro)



No dia 8 de novembro, ouvimos a história “Juntos Formamos Um”, estava repleta de figuras geométricas e de canções. Contava a história de um menino que ficou sem casa e pediu ajuda às formas geométricas... O que será que saiu dali?

P: Pela capa, construíram uma casa!

S: Não vês que eles é que são a casa!

J: Por isso é que é juntos fazemos um...



Depois de ouvirmos a história, fizemos um momento de avaliação. Tínhamos todas as formas geométricas e faltava explicar cada uma delas e montar, como se fosse a casa do Martim.

C: O círculo é igual à lua.

D: O triângulo é o chapéu dos palhacinhos.

Gomes e Oliveira (2019) considera que, a avaliação é uma prática que deve ser realizada de uma forma alternativa, dinâmica e periódica.



A caixa mistério voltou à nossa sala!
O que trouxe com ela?
CARIMBOS COM
FORMAS
GEOMÉTRICAS



A criação plástica, segundo Silva et.al. (2016) permite estimular a concentração e a coordenação, a motricidade fina e grossa, a pega tripode dinâmica, reconhecer os materiais e as suas propriedades e possibilita também a expressão e a comunicação através das artes.

Através desta atividade plástica, explorámos diversos materiais, cores e técnicas de pintura!

APÊNDICE 20- 3.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II: 18 A 20 DE OUTUBRO DE 2021

Na presente reflexão irei refletir acerca de alguns momentos que aconteceram durante esta semana. Deste modo, irei refletir acerca da diferenciação pedagógica aplicada durante a atividade de recorte, sobre a importância de realizar jogos em grande grupo para que as crianças conheçam os pares e, acerca da minha dificuldade em gerir o tempo com as crianças.

A diferenciação pedagógica é a capacidade que o educador tem para com a diversidade de crianças do seu grupo. Sempre que o educador ajusta a sua prática conforme as características da criança, o educador utiliza diferenciação pedagógica em prol da aprendizagem e desenvolvimento da criança, criando uma situação de aprendizagem mais fácil (Tomlinson, 2014). Esta foi uma conclusão a que cheguei depois de refletir acerca da atividade de recorte dos alimentos dos folhetos de supermercado. Durante a elaboração da planificação considerei que a maioria das crianças possui dificuldade em utilizar a tesoura e por isso, na planificação constava que as crianças, mesmo que com ajuda do adulto, iriam recortar alimentos de um folheto de supermercado. Durante a prática percebi que devido à heterogeneidade presente neste grupo de crianças era necessário existir diferenciação pedagógica. Deparei-me com a Sofia, o Diogo e o Gonçalo a realizar recortes ao mesmo tempo. Rapidamente refleti que a tarefa proposta a cada uma daquelas crianças não poderia ser a mesma uma vez que a Safira ainda estava a aprender a agarrar na tesoura, o Diogo já sabe agarrar na tesoura, mas numa fase inicial e que o Gonçalo já consegue realizar recortes sozinho. Assim, para a Safira sugeri que apenas agarrasse a tesoura e realizasse recortes aleatórios, o Diogo recortasse por cima de uma linha desenhada por mim e o Gonçalo que realizasse a atividade de forma livre. Refletindo agora sobre a minha prática considero que, o facto de ter utilizado a diferenciação pedagógica possibilitou às crianças deste grupo uma maior envolvimento e participação na atividade revelando um maior empenho e motivação. Assim, considero que as aprendizagens destas crianças com esta atividade foram mais significativas.

Uma dificuldade que senti nesta primeira semana em que a intervenção foi individual foi a dificuldade em gerir o tempo. Apesar de considerar que o grupo heterogéneo é uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considero que para o educador se torna mais desafiante. Isto porque o educador deve planificar tendo em conta os diversos estádios de desenvolvimento em que as crianças se encontram de forma a que todas as crianças possam realizar aprendizagens mais significativas. Esta reflexão que realizei surgiu pelo facto de sentir que se tornou difícil para mim gerir o tempo das atividades com 25 crianças com tempos diferentes. Senti que realizar atividades em pequenos grupos com um grupo de 25 crianças é difícil de gerir apenas numa tarde ou numa manhã. Refletindo sobre isto, considero que por vezes realizar menos é mais, isto é, se optar por realizar menos atividades, mas despende mais tempo em cada atividade, as crianças terão mais tempo para disfrutar os momentos realizando aprendizagens mais significativas. Assim, e tal como refere Silva et al., (2016), o tempo deve dar oportunidades de aprendizagens diversificadas, isto é, deve-se

“organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (p. 27)

Nesta semana, importa ainda refletir acerca das interações das crianças de forma a que as crianças comecem a reconhecer os seus pares. Pinto (2014) refere que a partir dos 2 anos de idade as crianças começam a valorizar mais os seus pares, sendo que o tempo de interações entre pares é maior. Apesar de ser notório que as crianças deste grupo realizam muitas interações entre pares, é igualmente notório que as interações estabelecidas são sempre com as mesmas crianças. Depois de refletir acerca das brincadeiras e preferências das crianças percebi que ainda existem muitas crianças que não conhecem os pares, isto é, reconhecem que aquela criança pertence ao seu grupo, mas não sabe o nome dessa mesma criança. Refletindo sobre isto, é importante que eu, enquanto mestranda, crie condições para que esta interação entre todas as crianças aconteça de forma natural. Assim, e depois de ter realizado um jogo em grande grupo com as crianças considero que esta poderá ser uma boa estratégia a adotar para que as crianças, através de brincadeiras em grande grupo, comecem a relacionar-se entre si. Relativamente às interações estabelecidas pelas crianças nos momentos de brincadeira, é de notar que enquanto estas brincam no exterior uma grande parte das crianças entra em conflito. Por vezes, sinto necessidade de intervir e alertar as crianças através do diálogo para que se resolva o conflito, mas por vez, considero fundamental serem as crianças a resolver estes conflitos que surgem nas brincadeiras entre pares. Tal como refere Gamelas & Aguiar (2014), as crianças com capacidade de interagir e socializar com os pares devem ser capazes de negociar em momentos de conflito.

Referências Bibliográficas

- Tomlinson, C. A.; Allan, S. D.; (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*; Porto, Edições ASA
- Pinto, A. (2014). *Desenvolvimento do self no período pré-escolar. A importância das relações de vinculação e com os pares (Tese de doutoramento)*. ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Gamelas, A. & Aguiar, C. (2014). *Preschool Teachers’ Ideas About Practices To Promote Peers Relations: Using Q Methodology To Determine Viewpoint*. *Procedia – Social and Behavior Sciences*, 141, pp.1304 – 1308.
- Silva, I., L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação\Direcção-Geral da Educação.

APÊNDICE 21- 6.^a PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI II: 15 A 17 DE NOVEMBRO

Contextualização Semanal

Nesta semana, iremos começar por contar a história “O pequeno azul e o pequeno amarelo”, uma história de Leo Lionni da editora Kalandraka. Algumas crianças deste grupo demonstram alguma dificuldade em saber o nome das cores e por isso optámos por escolher esta história como ponto de partida para as atividades que irão promover aprendizagens desta problemática. O conto da história será com o recurso ao livro, pois as suas ilustrações são representativas do texto e irão facilitar o processo de compreensão leitora. Para o momento de pós-leitura, a mestranda irá recorrer ao uso de fantoches de forma a captar mais a atenção das crianças e apelar à participação das crianças no reconto. Optámos por colocar as crianças a recontar a história uma vez que, segundo Traça (1992),

“Como as crianças gostam da narração oral, esta constitui um meio eficaz para as pôr em contato com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária. Se o conto for “bonito”, (...) as crianças não assimilam só o exemplo contido na trama narrativa mas também a beleza das palavras (p. 124).

Depois de contar a história, serão apresentados diversos papéis coloridos com as cores das personagens da história (pequeno azul e amarelo, verde, amigos coloridos) para que as crianças desenhem as formas geométricas que aprenderam na semana passada. Depois de desenharem, as crianças que já conseguem utilizar a tesoura irão recortar as formas e as restantes irão picotar. No período da tarde a mestranda irá apresentar às crianças as diversas formas que estas recortaram e picotaram para que, tal como as crianças sugeriram no dia 2 de novembro, estas decorarem as garrafas que utilizaram no jogo do bowling. Esta atividade irá relacionar o domínio da matemática com a expressão plástica pois, para o bom desenvolvimento e aprendizagens das crianças deve existir uma “articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas ou domínios” (Silva et.al., 2016, p. 51)

Na terça-feira, no período da manhã, as crianças irão dar continuidade ao projeto sendo que irão iniciar a fase III de um trabalho por projeto, isto é, a execução do projeto. Assim, as crianças irão formar grupos de trabalho e irão iniciar o processo de pesquisa sobre a construção de brinquedos. Será distribuído a cada grupo de crianças um bloco de registo para que estas consigam registar as informações que vão encontrando. Segundo Vasconcelos et.al., (s.d) nesta fase as crianças “organizam, seleccionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (p. 16). No período da tarde, a mestranda irá sugerir que as crianças realizem uma atividade individual. As crianças irão ter oportunidade de realizar a técnica de pintura de digitinta. Irão escolher duas cores e, ao mexer e misturar as cores irão perceber que a mistura de duas cores origina uma outra cor.

Na quarta-feira de manhã a mestranda irá apresentar uma caixa mistério que irá conter no seu interior diversas garrafas com água. A mestranda irá criar um clima de magia dentro da sala e, irá retirar garrafa a garrafa de dentro da caixa. Neste momento, a mestranda irá pedir aleatoriamente a algumas crianças para se levantarem, agarrarem numa das garrafas e abanarem, até que a água mude de cor (em cada tampa da garrafa irão estar tintas que ao se misturarem com a água irão colorir-la). Depois desta “magia das cores” as crianças serão questionadas se também querem fazer magia e terão oportunidade de realizar uma experiência com cores primárias de forma a originar cores secundárias. Será realizado um levantamento das conceções das crianças através de um diálogo. Este diálogo com levantamento de ideias sobre esta questão mais artística da mistura das cores é fundamental pois o diálogo aberto e construtivo incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar algo (Montez, 2018).

Para a última atividade da semana, em pequeno grupo as crianças irão jogar ao jogo do twister, um jogo de habilidade motora colorido. Com este jogo as crianças para além de desenvolverem e explorarem as cores, irão ainda desenvolver habilidades motoras como o equilíbrio e a lateralidade. Dado que este é um jogo onde só irão estar 4 crianças de cada vez, as restantes crianças irão brincar livremente na sala com os jogos já existentes e com um jogo de tabuleiro realizado pelas mestrandas.

Planificação 15 de novembro

<p>Docente Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: Telma Auxiliar de Ação Educativa: Mariana Mestrandas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino</p>		<p>Instituição Educativa: Jardim de Infância Sala: Sala B Número de crianças: 25 Idades: 3, 4 e 5 anos</p>
<p>Intencionalidade Educativa</p>	<p>Aprendizagens a promover</p>	<p>Descrição da Proposta Educativa</p>
<p>Área da Expressão e Comunicação Domínio da linguagem e abordagem à escrita - Disponibilizar material que promova o desenvolvimento da linguagem como a história “O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo”; - Promover oportunidades de reconto da história, com o auxílio de fantoches; - Incentivar a criança a falar e expor as suas ideias; -Desenvolver oportunidades de comunicação adulto-criança e criança e criança-criança, nomeadamente no reconto da história; -Contar histórias promovendo diálogos e reflexões sobre as mesmas.</p> <p>Domínio da Educação Artística - Organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais: - Disponibilizar os materiais como folhas, tesouras e picos, de forma a permitir a sua utilização.</p>	<p>- Ouvir atentamente a história “O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo”; - Relatar os acontecimentos da história, sendo capaz de fazer o reconto da mesma; - Ouvir os outros e responder adequadamente; - Nomear as cores das personagens da história, tanto das principais como das secundárias;</p> <p>- Ter prazer em explorar e utilizar nas suas produções vários materiais como as formas recortadas/picotadas; - Introduzir, nas suas produções plásticas, elementos visuais como a forma e a cor; - Estimular a motricidade fina através do recorte, picotagem e colagem;</p>	<p>10:15h às 12h → Conto da história “O Pequeno azul e o Pequeno Amarelo”, recorte e picotagem de formas geométricas Com as crianças sentadas no tapete, em meia lua, a mestranda irá contar a história “O pequeno azul e o pequeno amarelo” com o à história. Depois de ouvirem a história, as crianças irão recontar a história com fantoches e falar sobre a mesma. Neste diálogo sobre a história, serão discutidas as cores e a mistura das cores. Depois de dialogarem sobre a história, serão distribuídos diversos papéis coloridos pelas crianças para que, em pequenos grupos, desenhem formas geométricas e recortem e picotem estas mesmas formas.</p> <p>13:30h às 15:30h → Vamos decorar as garrafas! As crianças irão formar pequenos grupos e será distribuída por cada criança uma garrafa de plástico branco. As crianças irão decorar as garrafas de plástico com as formas geométricas coloridas que picotaram no período da manhã.</p>
		<p>Recursos:</p>
		<p>Físicos: Sala de atividades; Materiais: história “O pequeno azul e o pequeno amarelo”, fantoches, garrafas, folhas coloridas, tesoura, picos, cola; Humanos: Mestrandas, Educadora e Auxiliar de Ação Educativa, crianças;</p>
		<p>Avaliação:</p>

<p>- Promove a articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas do conteúdo, como o domínio da matemática.</p> <p>- Promover atividades que estimulem o recorte, a picotagem e a colagem de elementos;</p> <p>Domínio da Matemática</p> <p>- Disponibilizar diferentes materiais que criem oportunidades de conhecer as formas geométricas;</p> <p>- Reconhecer a criança como um ser capaz de distinguir as formas geométricas e de as caracterizar.</p>	<p>- Desenvolver o sentido estético através da decoração da garrafa;</p> <p>- Desenvolver capacidades matemáticas através da expressão plástica;</p> <p>-Compreender as diferentes formas geométricas;</p> <p>-Representar graficamente as formas geométricas;</p> <p>-Distinguir as quatro principais formas geométricas.</p>	<p>Quem avalia? As mestradas;</p> <p>Quem é avaliado? O grupo de crianças;</p> <p>Como avalia? Através da observação direta às crianças e registo fotográfico;</p> <p>O que avalia:</p> <p>- A criança ouve atentamente a história?</p> <p>- A criança participa no reconto da história?</p> <p>- A criança nomeia as cores das personagens?</p> <p>- A criança recorta/ picota as formas?</p> <p>- A criança utiliza as formas recortadas/picotadas para decorar a garrafa?</p> <p>- A criança desenvolve capacidades matemáticas através da expressão plástica?</p> <p>- A criança reconhece as diferentes formas geométricas?</p> <p>- A criança representa graficamente as diferentes formas geométricas?</p>
--	--	---

Planificação 16 de novembro

<p>Docente Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: Telma Auxiliar de Ação Educativa: Mariana Mestradas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino</p>		<p>Instituição Educativa: Jardim de Infância Sala: Sala B Número de crianças: 25 Idades: 3, 4 e 5 anos</p>
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>-Valorizar e respeitar cada criança nas suas composições artísticas;</p> <p>- Apoiar a criança nas suas criações;</p> <p>Área de Expressão e Comunicação Linguagem e abordagem à escrita</p> <p>- Proporcionar momentos de conversa sobre o projeto;</p>	<p>- Manifestar os seus gostos e preferências, nomeadamente pelas cores;</p> <p>- Demonstrar prazer nas suas produções, isto é, na digitinta;</p> <p>-Conversar em grande grupo acerca das descobertas que realizaram sobre a construção dos brinquedos;</p>	<p>10:15h às 12h → Desenvolvimento do projeto- Fase III</p> <p>Com as crianças sentadas no tapete, a mestranda irá sugerir que as crianças se organizem em grupos de 4 para começarem a pesquisa necessária ao projeto. Esta pesquisa será realizada em pequenos grupos e, enquanto uns grupos recolhem informações, o restante grupo estará a brincar livremente pela sala. Durante este momento de recolha as crianças irão registar. No fim da tarde, cada pequeno grupo irá apresentar ao grupo os registos que registaram durante a tarde e explicar o que descobriram.</p>

<p>-Promover oportunidades para relembrar conversas anteriores relativas ao projeto; Desenvolver oportunidades de comunicação adulto-criança e criança e criança-criança, através das pesquisas realizadas; - Criar oportunidades para a criança imitar a escrita e a leitura, introduzindo materiais diversificados como os cadernos de registo; - Estar atento às situações de uso e exploração da linguagem escrita;</p> <p>Domínio da Educação Artística - Organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração das artes visuais; - Dialogar com as crianças durante a realização das suas composições procurando perceber as suas opções;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo -Apoiar as crianças na utilização do computador e na pesquisa de informação para o projeto; - Partilha as suas ideias sobre como se processam algumas transformações (mistura de cores);</p>	<p>-Expor ideias relativas ao projeto dos brinquedos; -Relembrar as conversas anteriores acerca do projeto dos brinquedos; -Pedir ao adulto que leia ou escreva uma determinada informação para o projeto; -Escrever convencionalmente ou não pseudopalavras nos seus registos;</p> <p>- Demonstra prazer em utilizar nas suas produções diferentes técnicas de pintura como a digitinta; - Introduzir nas suas produções diversos elementos visuais como as cores e as formas dos desenhos;</p> <p>-Usar recursos tecnológicos para recolher informações que recolhem; -Respeitar as regras de segurança durante a utilização de recursos tecnológicos como o computador; - Mostrar satisfação no processo de descoberta de algumas transformações (mistura das cores) - Apoiar as crianças no processo de realização de experiências significativas;</p>	<p>13:30h às 15:30h → Vamos criar cores! Cada criança irá escolher duas cores e colocar a tinta com essas cores na mesa. Depois disto, irão explorar as tintas e misturá-las até que surja uma nova cor. Depois disto, as crianças irão realizar um desenho na tinta, com o dedo, e decalcar esse mesmo desenho com uma folha branca.</p> <p>Recursos:</p> <p>Físicos: sala de atividades; Materiais: Livros sobre brinquedos e plástica, computador, tintas, folhas brancas, Humanos: Mestradas, Educadora e Auxiliar de Ação Educativa, crianças;</p> <p>Avaliação:</p> <p>Quem avalia? As mestradas; Quem é avaliado? O grupo de crianças; Como avalia? Através da observação direta às crianças e registo fotográfico; O que avalia: - A criança manifesta o seu gosto e preferências pelas cores? - A criança demonstra prazer ao realizar a digitinta? - A criança participa e conversa nos diálogos sobre o projeto? - A criança procura informações nos diversos locais possíveis? - A criança regista e escreve (convencionalmente ou não) as informações que recolhe? - A criança introduz na sua produção e digitinta diversas formas e cores? - A criança recorre ao computador para procurar informações? - A criança mostra satisfação no processo de compreender a transformação das cores?</p>
--	--	--

Planificação 17 de novembro

Docente Supervisor: Miguel Oliveira Educadora Cooperante: Telma Auxiliar de Ação Educativa: Mariana Mestrandas: Carolina Martins (Interveniente) e Leandra Faustino		Instituição Educativa: Jardim de Infância Sala: Sala B Número de crianças: 25 Idades: 3, 4 e 5 anos
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa
<p>Área de formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, apoiando-a a expressar opiniões sobre o que vê durante as misturas de cores; - Estimular a curiosidade das crianças sobre o que poderá acontecer se misturarmos duas cores; - Escutar a criança e as suas ideias; - Acompanhar as experiências que as crianças vão realizando; <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais; <p>Domínio da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planear espaços e atividades para atividades motoras; - Disponibilizar diversos materiais que possibilitem desenvolver diversas capacidades como o equilíbrio, a coordenação e a lateralidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões ou inferências sobre o que observa durante a mistura de cores; - Manifestar os seus gostos e preferências relativamente às cores; - Colabora em atividades de grande grupo cooperando no desenrolar do processo; - Apoiar a criança na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo; <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as diferentes cores; - Compreender que a mistura de cores origina outras cores; <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar gosto pelas atividades motoras como o twister; - Compreender e esquematizar as regras do jogo; 	<p>10:15h às 12h → Experiência das cores</p> <p>Com as crianças sentadas no tapete, a mestranda irá retirar de uma caixa mistério várias garrafas com água. Aleatoriamente, uma criança à vez vai à frente do tapete abanar a garrafa e mostrar a “magia” da água a ficar colorida (amarela, vermelha, azul, verde, cor-de-laranja, preto, roxo, castanho). De seguida, as crianças serão questionadas se querem ser cientistas e irão realizar uma experiência onde irão misturar as cores primárias e originar cores secundárias.</p> <p>13:30h às 15:30h → Jogos das cores e formas geométricas</p> <p>No tapete, em grande grupo, irá existir um momento de diálogo sobre as atividades da semana e sobre as cores. Depois disto, em pequenos grupos de 4, as crianças irão jogar ao jogo do twister e, enquanto estas 4 crianças jogam este jogo motor com as cores, as restantes crianças irão jogar diversos jogos de tabuleiro.</p> <p>Recursos:</p> <p>Físicos: Sala de atividades;</p> <p>Materiais: caixa mistério, garrafas com água, tintas, twister, jogos de mesa,</p> <p>Humanos: Mestrandas, Educadora e Auxiliar de Ação Educativa, crianças;</p> <p>Avaliação:</p>

<p>Área do conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoiar as crianças na realização de atividades práticas e exploratórias; - Organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de compreender o mundo que a rodeia; - Apoiar as crianças no processo de realização de experiências significativas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades como a equilíbrio, a coordenação e a lateralidade; - Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e exploração e revelar satisfação com os novos conhecimentos; - Antecipar e expressar as suas ideias sobre o que pensa que vai acontecer na situação que observa da mistura das cores; - Partilha as suas ideias sobre como se processam algumas transformações (mistura de cores); 	<p>Quem avalia? As mestradas;</p> <p>Quem é avaliado? O grupo de crianças;</p> <p>Como avalia? Através da observação direta às crianças e registo fotográfico;</p> <p>O que avalia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia? - A criança coopera na experiência das cores? - A criança demonstra prazer ao realizar atividades de grande grupo como o twister? - A criança reconhece as diferentes cores? - A criança compreende que a mistura de cores origina outras cores? - A criança consegue cumprir as regras do jogo do twister e do jogo de tabuleiro? - A criança demonstra envolvimento no processo de descoberta na experiência? - A criança partilha as suas ideias sobre as transformações das cores?
--	---	--

Criança	Evidências

--	--

Referências Bibliográficas

- Montez, R. (2018, set/dez). Educação Artística nos jardins de infância- A formação contínua como desafio para a prossecução de práticas reflexivas e desafiadoras. *Cadernos da Educação de infância*, (115), 22-26.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Traça, M. (1992) O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. & Rocha, C. & Loureiro, C. & Castro, J. & Menau, J & Sousa, O. & Hortas, M. J. & Ramos, M. & Ferreira, N. & Melo, N. & Rodrigues, P. F. & Mil-Homens, P. & Fernandes, S. R. & Alves, S. (s.d). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Editor: Ministério da Educação e Ciência Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

APÊNDICE 22- TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

Entrevista Carla

C: Olá Clarinha, preciso da tua ajuda para fazer um trabalho para a minha escola. Ajudas-me?

Cl: Shim!

C: Então vou te fazer algumas perguntas e tu vais-me respondendo.

Cl: Tá bem.

C: Para ti, o que é brincar?

Cl: Eu acho que é brincar, com algumas pessoas que as pessoas gostem de ti.

C: E tu achas que brincas muito?

Cl: Sim, eu binco muito a muitas coisas.

C: E o que gostas mais de brincar?

Cl: Hum, eu binco a muitas coisas que gosto.

C: E tu achas que tens tempo suficiente para brincar?

Cl: Hum, não...

C: E na escola, achas que o tempo que passas a brincar é suficiente ou devias ter mais tempo para brincar?

Cl: Debia ter mais tempo para brincar.

C: E tu gostas mais de brincar dentro da sala ou lá fora?

Cl: Lá fora eu gosto de brincar às mães e aos pais com aquela casinha.

C: E dentro de sala onde é que gostas mais de brincar, é em que parte da sala?

Cl: Da Cozinha (dentro da sala).

C: E a que gostas menos?

Cl: Menos é naaaaa, jogar.

C: E achas que aprendes alguma coisa enquanto brincas?

Cl: Acho que aprendo é melhor não bater aos amigos e diz-se para ninguém bater. Eu partilhei com a minha boneca quando foi o dia de trazer os brinquedos.

C: Olha, e achas que aprendes mais quando brincas dentro da sala ou quando estás a brincar lá fora?

Cl: Aprendo aaaa, aprendo nos dois lados.

C: E aprendes mais quando brincas sozinha ou quando brincas com os amigos?

Cl: Quando estou a brincar com os amigos eu aprendi mais.

C: Olha e quando brincas em casa, também estás a aprender?

Cl: Shim, eu aprendi muito em casa!

C: E brincas muito tempo em casa?

Cl: Não, quando é a hora do jantar o meu pai e a minha mãe chamem-me.

C: E quando estás em casa brincas com quem?

Cl: Na minha casa eu binco com o meu irmão.

C: E onde é que vocês brincam?

Cl: Brincamos no quarto dos brinquedos, e até tem uma cozinha grande.

C: E na escola, brincas com quem?

Cl: Brincooo, com todas as minhas amigas.

C: E tu gostas de brincar com os teus amigos?
Cl: Shim!
C: E com os adultos da sala?
Cl: Hum, também.
C: E com os teus pais, gostas de brincar?
Cl: Eu gosto bincar com todos, e sou amida de todos
C: e há mais alguma coisa que me queiras dizer?
Cl: Sim, também não pode-se dizer quem gostas mais dum do outro. E eu já percebi isso num filme, dos bebés.
C: Esse filme foi muito importante. Obrigada Carla.

Entrevista Eva

C: Olá Eva, eu tenho um trabalho para fazer para a minha escola e preciso da vossa, ajuda! Preciso da tua ajuda! Ajudas-me?
E: (Acenou com a cabeça indicando que sim)
C: Para ti, o que achas que é brincar?
E: Ah, brincar é brincar com os brinquedos.
C: E tu achas que brincas muito?
E: Sim (brinco muito)
C: E ao que gostas mais de brincar?
E: Gosto mais de brincar no ferro, e descer o ferro.
C: E tu achas que tens tempo suficiente para brincar?
E: Sim, o tempo chega para eu brincar.
C: E na escola? Achas que o tempo dedicado à brincadeira é suficiente ou devias brincar mais?
E: Devia brincar mais!
C: E gostas mais de brincar na sala ou na rua?
E: Na rua.
C: Então e quando brincas na sala qual é a área que tu gostas mais de brincar?
E: Na cozinha!
C: E a que tu gostas menos?
E: A biblioteca!
C: Porquê?
E: Porque ela tem muitos livros e eu não consigo ler.
C: Olha, e quando brincas na rua, como é o sítio onde mais gostas de brincar, o que mais gostas brincar?
E: Aos bebés.
C: E achas que aprendes enquanto brincas?
E: Não, não.
C: Então e se aprenderes? Achas que aprendes mais dentro da sala ou fora da sala?
E: Dentro da sala.
C: E aprendes mais quando brincas sozinha ou quando brincas com os amigos?
E: Quando brinco com os amigos!
C: E quando brincas em casa, tu aprendes?
E: Ahhh, não.
C: Tu brincas muito em casa?
E: Sim.

C: Com quem?
E: Eu brinco sozinha.
C: E brincas onde? em que parte?
E: Brinco na sala.
C: Então e na escola, brincas com quem?
E: Com a Joana e com a Maria.
C: E tu gostas de brincar com os teus amigos?
E: Sim.
C: E com os adultos da sala?
E: Sim.
C: E com os teus pais? ou com a avó?
E: Gosto de brincar com a avó.
C: Então e queres-me dizer mais alguma coisa?
E: Sim.
C: O que é que queres dizer?
E: Quero dizer quem são os meus amigos preferidos. É a Joana, a Maria e a Ana Chita.
E: Obrigada Eva.

Entrevista Isabel

C: Isabel isto é um trabalho para a minha escola e eu preciso da vossa ajuda! Vou te fazer algumas perguntas e tu vais respondendo, pode ser?
I: Ok.
C: Para ti o que é brincar?
I: É... é brincar às mães e aos pais, aos gatos e às princesas.
C: E tu achas que brincas muito?
I: Hum hum (sim)
C: E achas que o tempo que tens para brincar é suficiente?
I: Acho bem suficiente.
C: Então ena escola, o tempo dedicado à brincadeira é suficiente ou acas que deias brincar mais?
I: É suficiente.
C: E gostas mais de brincar na sala ou no exterior?
I: na rua.
C: E quando estás dentro da sala, onde é que gostas mais de brincar?
I: Na casinha.
C: E a que gostas menos?
I: Nos livros.
C: Porquê?
I: Porque para mim não é muita brincadeira.
C: E quando brincas na rua qual é a brincadeira que mais gostas?
I: É no escorrega.
C: E achas que aprendes enquanto brincas?
I: Eu acho que não.
C: E se aprenderes achas que aprendes o quê?
I: Pode ser o abecedário.
C: E achas que aprendes mais dentro da sala ou fora da sala?
I: Eu acho nos dois.
C: E quando brincas sozinha ou quando brincas com amigos?
I: Com um amigo.

C: E quando estás em casa, aprendes enquanto brincas?
I: Hummm. Não.
C: E tu brincas muito tempo em casa?
I: sim.
C: Com quem?
I: Com a Isabel, é claro.
C: E brincam onde?
I: No quarto.
C: E na escola brincas com quem?
I: Com Liliana, a Joana, a Maria, às vezes com a Vitória e com a Eva.
C: E tu gostas de brincar com os amigos?
I: Eu amo, e também com a Luísa.
C: E com os adultos da sala?
I: Também.
C: E gostas de brincas com os teus pais?
I: Gosto com os meus pais, mas só que eles têm sempre trabalho a fazer e não brincam comigo.
C: ah tu não tens muito tempo para brincar com eles...
I: Eles nem brincam.
C: Então e gostavas de dizer mais alguma coisa ou já está tudo?
I: Já está tudo.
C: Obrigada princesa.

Entrevista Joana

C: Eu vou fazer muitas perguntas para depois conseguir fazer um trabalho para a minha escola. Queres-me ajudar?
J: Sim.
C: O que achas que é brincar?
J: Divertir-nos.
C: E tu achas que brincas muito?
J: Hum, acho.
C: E o que gostas mais de brincar?
J: Na casinha.
C: Na escola achas que tens tempo suficiente para brincar?
J: Hum, o que é isso “suficiente”?
C: Achas que o tempo que tens para brincar chega ou gostavas de ter mais tempo?
J: Ah, chega. Mas eu chego um bocadinho mais tarde.
C: Ah, chegas um bocadinho mais tarde e gostavas de brincar mais... Olha e sem ser na escola, achas que o tempo que tens para brincar chega?
J: Acho que chega
C: E tu gostas de brincar mais dentro da sala ou fora da sala?
J: Nas duas.
C: E dentro da sala, qual é a área que tu gostas mais de brincar?
J: Na casinha.
C: Então e qual é a área que tu gostas menos?
J: Nos legos, e aquelas coisas que estão ali (apontando para a zona das construções).

C: E quando brincas lá fora qual é a brincadeira que mais gostas?
 J: Descer o ferro.
 C: E achas que aprendes enquanto estás a brincar?
 J: sim, é divertido.
 C: E o que achas que aprendes?
 J: Aprendo a fazer exercício
 C: Achas que aprendes mais quando brincas dentro da sala ou no exterior?
 J: Lá fora porque tem mais espaço.
 C: E achas que aprendes mais quando brincas sozinha ou quando brincas com os amigos?
 J: Quando brinco com os amigos.
 C: E quando brincas em casa, também aprendes?
 J: Eu faço ioga.
 C: E tu brincas muito tempo em casa?
 J: Sim.
 C: E com quem, é que brincas em casa?
 J: Com o meu pai e com a minha mãe.
 C: E brincas onde quando estás em casa?
 J: Hum, às vezes é na sala, outra no quarto dos brinquedos e outras no quarto de dormir
 C: E quando estas na sala brincas com quem?
 J: a Evaa, a Maria, hum... e uma amiga da sala vermelha
 C: E gostas de brincar com os teus amigos?
 J: Eu gosto!
 C: E gostas de brincar com os adultos da sala?
 J: Gosto muito, e tenho saudades da Susaninha.
 C: E com os teus pais, gostas de brincar com os teus pais?
 J: Sim.
 C: E há mais alguma coisa que tu me queiras dizer sobre o brincar?
 J: acho que já está tudo, eu brinco com os meus pais porque não tenho nenhum mano.

Entrevista Luísa

C: Luísa, preciso de fazer um trabalho para a minha escola e preciso da tua ajuda! Podes-me ajudar?
 L: Sim!
 C: Para ti o que é brincar?
 L: Aaaa, eu acho que é para me divertir com a Joana porque ela é muito fofinha.
 C: Ai é?! E tu achas que brincas muito?
 L: Eu acho que que sim.
 C: E ao que é que tu gostas mais de brincar?
 L: Gosto mais do, aaam, aos bebés e às chitas, eu gosto de brincar de várias coisas.
 C: E achas que tens tempo suficiente para brincar?
 L: Eu acho que não é suficiente porque depois eu brinco noutros dias.
 C: Então e na escola, achas que o tempo que tens é suficiente ou devias ter mais tempo?
 L: Eu acho que devia ter mais tempo porque sempre está a chover....

C: Então e tu gostas mais de brincar dentro da sala ou fora da sala?
L: Eu gosto de brincar na rua e na sala.
C: E qual é a área que tu gostas mais de brincar?
L: Eu acho que é na cozinha.
C: E a que tu gostas menos.
L: Eu gosto menos de brincar nos jogos, eu acho.
C: Então e quando brincas na rua, qual é a brincadeira que tu gostas mais?
L: Aaam, é ao escorrega.
C: Tu achas que podes aprender enquanto estás a brincar?
L: Eu acho que quando eu tô a brincar eu acho que não. Só quando nos tivemos sentadinhos a comer bolacha é que temos de ouvir para aprender.
C: E tu achas que aprendes enquanto brincas?
L: Aprendo e brinco.
C: Achas que aprendes mais a brincar na sala ou na rua?
L: Mais na sala.
C: E aprendes mais quando brincas na sala ou com algum amigo?
L: Brinco com algum amigo.
C: E quando estás a brincar em casa, também aprendes?
L: Eu quando estou a brincar em casa às vezes não aprendo, mas às vezes aprendo porque eu tenho cadernos para aprender.
C: Tu brincas muito tempo em casa?
L: Brinco.
C: E brincas com quem.
L: Com a Joana porque é minha mana.
C: E onde e que vocês brincam?
L: Brincamos no quarto dos brinquedos.
C: Boa! E aqui na escola com quem é que tu brincas?
L: Brinco com todos os amigos.
C: E gostas de brincar com os teus amigos?
L: Sim.
C: E gostas de brincar com os adultos da sala?
L: Sim.
C: Olha e gostas de brincar com os teus pais?
L: Sim.
C: E há mais alguma coisa que tu me queiras dizer?
L: Eu acho que já chega de conversa!

Entrevista Vitória

C: Olá Vitória, preciso da tua ajuda para fazer um trabalho para a minha escola. Ajuda-me?
V: Sim.
C: O que é para ti brincar.
V: Gosto de brincar no escorrega.

C: E tu achas que brincas muito?

V: Ai eu acho que sim.

C: E ao que é que gostas mais de brincar?

V: Gosto mais de brincar com as amigas, com a Eva, gosto de brincar com Camila, com a Isabel, gosto de brincar com a Liliana e com a Joana.

C: E tu achas que tens tempo suficiente para brincar?

V: Eu acho que sim.

C: E na escola? Achas que o tempo dedicado à brincadeira é suficiente ou achas que devias brincar mais?

V: Mais.

C: E gostas mais de brincar dentro ou fora da sala?

V: Dentro da sala.

C: Então e em que área é que gostas mais de brincar?

V: Gosto dos desenhos.

C: E o que é que tu gostas menos?

V: Nos livros, porque os livros é muito seca. Eles são só para ler e eu não sei ler as histórias. E isso é seca.

C: Então e quando brincas lá fora, qual é a brincadeira que tu mais gostas?

V: Brincar no parque.

C: E achas que podes aprender enquanto brincas?

V: Não.

C: Então não aprendes nada enquanto brincas?

V: Não!

C: Então imaginas que aprendias alguma coisa! Achas que aprendias mais a brincar na rua ou na sala?

V: Na sala.

C: E achas que aprendes mais quando brincas sozinha ou quando brincas com os amigos?

V: Com os amigos.

C: E quando brincas em casa, aprendes?

V: ahhhh, a minha mãe diz que eu tenho de ir para o quarto, mas a minha mãe desliga a luz.

C: E tu brincas muito em casa?

V: Sim.

C: Com quem?

V: Com o Lourenço.

C: E onde é que vocês brincam?

V: Brincamos nos cantinhos, eu brinco com as bonecas e o Lourenço nos carrinhos.

C: E na escola brincas com quem?

V: Com a Eva, e brinco com a Carla, e brinco com a Alicia e com a Mariana. E a Eva também.

C: E tu gostas de brincar com os teus amigos?

V: Gosto.

C: E com os adultos da sala?

V: Também.

C: E com os teus pais?

V: Ah gosto mais de brincar com a Carolina.

Então e queres-me dizer mais alguma coisa, ou já me disseste tudo o que tinhas a dizer?

V: Já disse tudo o que eu tinha dizer.

C: Obrigada Vitória.

Entrevista Salvador

Salvador, isto é um trabalho que eu tenho de fazer e preciso da tua ajuda para conseguir fazer este trabalho. Vou-te fazer algumas perguntas e tu ajudas-me, pode ser?

SL: (acenou com a cabeça)

C: O que é para ti brincar?

SL: Brinquedos

C: E tu achas que brincas muito?

SL: Sim

C: Sim?! E o que gostas mais de brincar?

SL: Carros.

C: E tu achas que tens tempo suficiente para brincar?

SL: Não, porque às vezes é tempo de arrumar e eu tou a desarrumar...

C: E tu achas que na escola o tempo que tens para brincar é suficiente, ou achas que devias brincar mais tempo?

SL: Acho que devia brincar mais pouco tempo.

C: Mais pouco tempo? Ou achas que devias brincar mais do que já brincas?

SL: Acho que devia brincar muitooo mais tempo.

C: E gostas mais de brincar dentro da sala ou fora da sala?

SL: Fora da sala.

C: Dentro da sala qual é a área que gostas mais de brincar?

SL: É a área dos carros

C: E a que gostas menos?

SL: Hum, ver o tempo quando está a chover porque a chuva molha tudo e não posso ir à rua.

C: Pois, e ir à rua é o que tu mais gostas de fazer! Olha e quando brincas na rua o que gostas mais de fazer?

SL: O escorrega, sim acho que é o escorrega

C: Olha e tu achas que aprendes alguma coisa enquanto estás a brincar?

SL: Sim

C: E o que aprendes enquanto brincas?

SL: A brincar melhor

C: Aprendes mais quando brincas dentro da sala ou quando brincas lá fora?

SL: Aprendo melhor lá fora.

C: E tu aprendes mais quando brincas sozinho ou quando estás a brincar com os amigos?

SL: Quando estou a brincar com os amigos.

C: E quando brincas em casa?

SL: E também aprendo

C: E tu brincas muito tempo em casa?

SL: Sim, eu em casa tenho mais tempo para brincar, e brinco com a Sara.

C: E em casa só brincas com a Sara?

SL: Sim, sempre com a Sara

C: Então e brincas onde em casa?

SL: Eu tenho um quarto cheio de brinquedos

C: Uau, tens um quarto é só brinquedos?
SL: Sim, e eu adoro aquele quarto.
C: E na escola brincas com quem?
SL: Com o Artur, o Sousa, o Flávio e o Paulo.
C: E tu gostas de brincas com eles?
SL: Sim
C: E comigo, com a Leandra, a Maria e a Sofia?
SL: Também gosto.
C: E com os teus pais?
SL: Sim gosto
C: E há mais alguma coisa que me queiras dizer sobre o brincar?
SL: Não, acho que não
C: Obrigada Salvador, foste muito meu amigo!

APÊNDICE 23- TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADA À EDUCADORA

Entrevista à Educadora Cooperante

1. Como organiza o espaço da sala no início de cada ano letivo? O que privilegia quando faz esta organização?
Para organização da sala procuro ir aos encontros dos seus interesses, através de observações e diálogos que fazemos antes do ano letivo começar, bem como durante esse ano. Também temos em conta a faixa etária do grupo.
2. Qual o papel das crianças na organização da sala e na definição das áreas?
Antes de se mudar de sala (de um ano letivo para o outro), procuro conversar com o grupo sobre as áreas que poderemos criar na sala seguinte e sobre os materiais a explorar. Depois de escutar as crianças, fazemos uma seleção dos materiais que eles pretendem levar para a sala seguinte, propomos a construção de outros materiais e em último caso, se necessário, compramos materiais novos.
3. Na sua opinião acha importante que as crianças tenham na sala de atividades espaços específicos para poderem estabelecer brincadeiras entre si? Porquê?
Sim, indiscutivelmente. Considero que se existir um ambiente organizado e estruturado, a brincadeira e a qualidade da mesma acabam por refletir isso mesmo. Procuramos organizar a sala e os materiais da mesma de forma a facilitar e estimular as relações entre eles, a autonomia, o respeito pelos outros, pelos materiais e pelos espaços e a aprenderem de uma forma autónoma e rica.
4. Pensa que a organização e a localização desses mesmos espaços são importantes para as crianças no que respeita o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens?
Sim. A organização e localização dos materiais favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Considero que se disponibilizarmos diversos materiais às

crianças, acabamos por estimular diferentes aprendizagens. É importante referir que existem áreas diferentes, com recursos diferentes e, por isso, que estimulam também diversas aprendizagens. Recorremos às áreas de conteúdo das OCEPE para estruturar as áreas da sala. Relativamente à localização, os materiais estão ao alcance da criança de forma a promover e a facilitar o acesso aos mesmos e, conseqüentemente, estimular a autonomia que é muito importante para que a criança se sinta mais feliz e mais integrada neste ambiente educativo.

5. Acredita que os materiais utilizados nas brincadeiras livres são importantes para as crianças desenvolverem aprendizagens? Porquê?

Sim, procuramos que os materiais sejam o mais diversificado possível, de acordo com os interesses e com a faixa etária das crianças. Também organizamos a sala de acordo com as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE.

6. Que áreas tem na sala neste momento?

A área dos jogos de chão; a área da reunião/acolhimento; a área do faz-de-conta; a área dos jogos de mesa; a área da expressão plástica e a área da biblioteca.

7. Identifique aprendizagens que as crianças fazem em cada um destes espaços/áreas.

A área dos jogos de chão: desenvolve a criatividade, expressão, partilhar espaços e materiais, raciocínio lógico-matemático, a motricidade, a coordenação.

A área da reunião/acolhimento: promove a expressão, a comunicação, a partilha, o diálogo, o esperar pela sua vez, respeito pelo outro, estimula a participação e à vontade em comunicar com o grande grupo, promove o desenvolvimento do vocabulário e construção frásica.

A área do faz-de-conta: criatividade, expressão, comunicação, relação com o outro e consigo, atribuição de significados a diferentes materiais, autonomia (vestir e despir), representação de diferentes ações e situações do quotidiano.

A área dos jogos de mesa: desenvolve a criatividade, expressão, partilhar espaços e materiais, raciocínio lógico-matemático, a motricidade, a coordenação, respeito pelo outro, o trabalho individual ou a pares.

A área da expressão plástica: criatividade, imaginação, expressão, comunicação, desenvolvimento da motricidade fina, contacto com várias técnicas e materiais, representação e ilustração de situações do dia a dia, histórias, momentos, etc.

A área da biblioteca: criatividade, expressão, relação consigo, com o outro e com o recurso escrito (livro, revista, jornal), curiosidade pela leitura e pela escrita, distinguir números de letras, aperceber-se do sentido direcional da escrita.

8. O que significa para si o brincar?

O brincar deve ser a tarefa da criança, uma vez que é desta forma que ela aprende e se desenvolve de forma holística.

9. Acha que as crianças devem ter tempo para brincar no JI? Porquê?

Sim, claro que sim. Porque entendo que é através do brincar que ela aprende, se desenvolve e trata-se também de um momento em que a criança demonstra estar genuinamente feliz e envolvida.

10. Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança? De que forma? Porquê?

Sim, indiscutivelmente. Porque é nestes momentos que a criança se desenvolve e aprende de uma forma harmoniosa, genuína e com uma tarefa/brincadeira que foi escolhida e criada por ela.

11. Considera importante o brincar para a criança?

Sim, fundamental.

12. Em que situações brincam as crianças livremente que estão sob sua responsabilidade no Jardim de Infância (em tempo letivo)?

O dia a dia das crianças é passado essencialmente a brincar. Procuramos sempre que mesmo nos momentos letivos tenham como máxima “Aprendemos brincando.”

13. Com quem brincam livremente as crianças (sozinhas, com os pares, sempre com os mesmos amigos, com as auxiliares de ação educativa ou com a educadora)?

As crianças brincam sozinhas, com os pares, com as auxiliares de ação educativa e com a educadora. No dia a dia, são livres de fazer as suas escolhas.

14. Quais as brincadeiras preferidas das crianças?

Passam muito pelo jogo do faz de conta, jogos de construções, construções tridimensionais e expressão plástica.

15. Em que espaços brincam as crianças (no jardim ou na sala de atividades)?

Em ambos, tanto brincam no jardim como na sala.

16. Defende mais a brincadeira livre ou a brincadeira estruturada? Justifique.

Defendo ambas porque ambas se complementam. Defendo o brincar livre porque é a criança que tem iniciativa para o fazer e as crianças desenvolvem muitas aprendizagens em descoberta e exploração. Mas ao mesmo tempo, o brincar estruturado acaba por fazer parte do processo pedagógico, e é neste brincar que possibilito às crianças diferentes níveis de complexidade nas brincadeiras. E também acho que no brincar estruturado consigo perceber as experiências adquiridas no brincar livre.

17. Quanto tempo julga ser importante a criança brincar no JI?

Num dia tipo (considerando das 9H as 17H) tendo em conta o momento da sesta e das experiências orientada, brincam seguramente 4 horas.

18. Para si como educadora, acha importante que as crianças explorem de forma livre as brincadeiras? Porquê?

Sim porque só desta forma a criança se encontra enquanto ser individual e enquanto ser pertencente a um grupo. Faz as suas descobertas, resolve os seus problemas e enfrenta as suas frustrações.

19. Considera que o tempo dado para brincar é suficiente para as necessidades das crianças?

Na minha sala e na minha instituição acho que sim, o tempo dedicado ao brincar é suficiente.

20. Relativamente aos perigos e riscos no brincar, o que acha do brincar arriscado?

Ainda tenho algum receio relativamente a esse tema, mas não é para mim uma barreira para o contacto com a natureza. Sei que nós adultos é que criamos esta aflição porque estamos mais despertos para possíveis acidentes, e também porque acresce a responsabilidade de termos a nosso cargo os filhos e outras pessoas.

21. Vê no brincar arriscado alguns benefícios?

Confesso que ainda tenho alguma dificuldade em encarar o brincar arriscado como uma mais valia. Por exemplo, as crianças não precisam de subir a uma árvore para aprenderem a subir alguma coisa. Mas também sei que existem algumas vantagens, como o criar mais autonomia, mais resiliência, mais espírito crítico, mais autoconfiança, interação com o outro e com o meio, e talvez também facilite na resolução de conflitos e frustração. Mas realmente ainda não sou muito a favor desse tipo de brincar.