

Da teoria à prática: um olhar reflexivo sobre o brincar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Cláudia Vicente Chaveiro

Relatório realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, março de 2024

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Com o findar deste percurso, não quero deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam e que fizeram com que todo este sonho se tornasse realidade.

Assim, em primeiro lugar, quero agradecer à minha família por me permitir e ajudar a realizar este sonho, estando presentes em todas as etapas.

Agradecer também à minha professora orientadora, Doutora Marina Rodrigues, por todo o apoio, disponibilidade, atenção e carinho demonstrado ao longo deste tempo.

Ao meu par pedagógico, por ter sido suporte e ombro amigo, em todos contextos pelo quais passámos e, por me ter auxiliado em todas as adversidades.

Um obrigado especial a todos os cooperantes que me acompanharam e que abriram a porta das suas salas para me receber, possibilitando-me viver e experienciar momentos únicos e enriquecedores, que influenciaram o meu percurso e influenciarão, certamente, o meu futuro enquanto educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

E, por fim, a todas as minhas amigas que nunca me deixaram desistir, que acreditaram em mim e me motivaram a seguir sempre em busca dos objetivos que tracei, apesar de todo o meu mau feitio e das minhas inseguranças. Obrigada por estarem sempre presentes e me apoiarem.

“Aqueles que passam por nós não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupery

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado, relativa ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado entre os anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023.

No que à organização deste relatório diz respeito, este encontra-se dividido em duas partes, a saber, a Dimensão Reflexiva – subdivida em três capítulos – e a Dimensão Investigativa, subdividida, por sua vez, em cinco capítulos.

Relativamente à primeira parte, esta espelha o percurso vivido ao longo das Práticas de Ensino Supervisionado, no qual são apresentadas as vivências mais significativas em Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância – e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à segunda parte, nesta apresenta-se o ensaio investigativo de natureza qualitativa, realizado no contexto de Jardim de Infância com um grupo de cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O objetivo principal desta investigação prende-se com a perceção do brincar por parte das crianças e da educadora responsável pela sala, tendo sido utilizada a observação e a realização de entrevistas como instrumentos de recolha de dados.

Os resultados obtidos evidenciaram que as crianças revelam hesitações face ao que é para si brincar, comparando esta prática muitas vezes com as propostas de cariz orientado. Porém, todas as crianças mostraram perceber a importância que este ato apresenta na sua vida, bem como na vida das crianças em geral. Em contrapartida, e de forma a confrontar resultados, a visão da educadora difere da das crianças, sendo uma visão mais abrangente, como já era expectável.

Por fim, a redação deste relatório foi um elemento fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave

Brincar livre; Conceção do brincar; Infância; Materiais estruturados e não estruturados;

Abstrat

This report is part of the Supervised Teaching Practice for the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, which took place between 2021/2022 and 2022/2023 school years.

As far as the organisation of this report is concerned, it is divided into two parts, namely the Reflective Dimension - subdivided into three chapters - and the Investigative Dimension, subdivided into five chapters.

The first part reflects my path during the Supervised Teaching Practices, in which the most significant experiences in Early Childhood Education - Nursery and Kindergarten - and in the Primary Education are presented.

Concerning the second part, it presents the qualitative research carried out in a kindergarten context with a group of five children aged between 3 and 6 years old. The main aim of this research is related to the conception of playing by the children and the teacher in charge of the classroom, using observation and interviews as data collection tools.

The results showed that the children were hesitant about what playing was for them, often comparing it to guided playing. However, all the children showed that they understood the importance of playing in their lives, as well as in the lives of children in general. On the other hand, and in order to compare results, the educator's view differs from the children's view, and it is more comprehensive, as expected.

Finally, writing this report has been a key element in my personal and professional development.

Key words

Free playing; Conception of playing; Childhood; Structured and unstructured materials.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstrat.....	v
Índice de Figuras	viii
INTRODUÇÃO	ix
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	1
CAPÍTULO 1 – APRENDER, EXPLORAR E DESCOBRIR EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	1
1.1. Creche	1
1.1.1. Contexto educativo	1
1.1.2. Criança como protagonista	1
1.1.3. Papel do Educador/ Educador reflexivo e mediador.....	3
1.1.4. Espaço exterior como meio de aprendizagem	5
1.1.5. Valorização dos sentimento e sensações da criança.....	7
1.1.6. Avaliação – Ciclo Educativo Interativo	8
1.2. Educação Pré-Escolar	10
1.2.1. Contexto educativo	10
1.2.2. Organização do contexto educativo	10
1.2.3. Agência da criança e o papel do educador.....	13
1.2.4. Metodologia de trabalho por projeto.....	14
1.2.5. Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
CAPÍTULO 2 – À DESCOBERTA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – VIVÊNCIAS E PERCURSO DE APRENDIZAGEM	22
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
2.1.1. Contexto educativo.....	22
2.1.2. Organização do espaço.....	23
2.1.3. Criança como agente ativo e mediador da sua própria aprendizagem	25
2.1.4. Relação Escola-Família.....	27
2.1.5. Relação Professor-Aluno no processo de ensino aprendizagem	30
2.1.6. Avaliação	31
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	34
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	34
1.1. Pergunta de Partida e Objetivos de Investigação	35
1.2. Pertinência do estudo	35
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	37

2.1. Brincar: conceito e definições	37
2.2. Brincar com os pares	39
2.3. Aprender brincando	41
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	43
3.1. Opções metodológicas.....	44
3.2. Contexto e participantes da investigação	45
3.3. Procedimentos	46
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	47
3.5. Métodos e técnicas de análise de dados	48
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	50
4.1. Conceções do brincar	51
4.2. Brincar com os pares	57
4.3. Aprendizagens no Brincar	63
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO	66
5.1. Conclusões do estudo.....	66
5.2. Limitações e Recomendações	70
5.2.1. Limitações do estudo.....	70
5.2.2. Recomendações do estudo	71
Considerações finais	72
Referências Documentais.....	75
Anexos	x

Índice de Figuras

Figura 1 - O M. a testar a sua presença no reflexo	3
Figura 2 – Construção de um Pinheiro de Natal natural	6
Figura 3 - Exploração dos espelhos no pinhal	7
Figura 4 - Exploração dos materiais da casinha no pinhal.....	7
Figura 5 - 1.ª Fase do Projeto.....	16
Figura 6 - Observações da Lua	17
Figura 7 - Construção do foguetão.....	18
Figura 8 - Divulgação	19
Figura 9 - Jogo do Cone como consolidação de conteúdos	26
Figura 10 - Aranha construída com materiais reciclados em família.....	28
Figura 11 - Árvore do Amor - construída a partir de árvores feitas em família.....	29
Figura 12 - Cantar as Janeiras à comunidade.....	29

INTRODUÇÃO

O presente relatório advém da Prática de Ensino Supervisionada – doravante PES –, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023. O documento alberga os quatro momentos de Prática Pedagógica, dois em contexto de Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) e dois em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano, 3.º ano e 4.º anos), bem como a apresentação de um estudo investigativo, realizado num dos contextos de PES. Neste sentido, o relatório organiza-se em duas partes, a saber, a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa. Por fim, são apresentadas as considerações finais, a bibliografia e os anexos.

No que concerne à Dimensão Reflexiva, esta reflete o percurso vivido nos contextos de Prática Pedagógica, referenciando alguns temas pertinentes, as dificuldades sentidas e as aprendizagens efetuadas ao longo dos dois anos. Assim, esta dimensão subdivide-se em dois capítulos, sendo o primeiro destinado ao contexto de Educação de Infância, o qual se divide em dois subcapítulos, Creche e Jardim de Infância; e o segundo direcionado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se relacionam e comparam os dois contextos vivenciados (Instituição Pública – 2.º ano; e Instituição Privada – 3.º e 4.º anos).

Relativamente à Dimensão Investigativa, nesta apresenta-se o ensaio investigativo realizado no contexto de Jardim de Infância, com base num tema selecionado previamente, tendo por base o gosto e o interesse no estudo, sendo este conjugado com a pertinência em contexto. Deste modo, esta categoria subdivide-se em cinco capítulos, a saber, a introdução, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e análise de resultados e as conclusões finais, relativas ao ensaio investigativo.

Finalmente, é apresentada uma conclusão final do relatório.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO 1 – APRENDER, EXPLORAR E DESCOBRIR EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1.1. Creche

1.1.1. Contexto educativo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática Pedagógica em Educação de Infância, que se desenvolve ao longo do 1.º Semestre, é exercida no contexto de Creche. Esta prática desenrolou-se entre o mês de setembro de 2021 e o mês de janeiro de 2022 numa instituição de cariz privado, situada nas imediações da cidade de Leiria. Esta instituição encontra-se localizada num meio rural, sendo, por isso, considerada uma instituição pequena e que alberga, na totalidade, 92 crianças.

Desta forma, a sala, na qual se realizou a Prática Pedagógica, acolhia treze crianças, sendo que sete eram do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, ainda que a faixa etária predominante fosse os vinte e quatro meses. A sala supramencionada apresentava um espaço amplo que, embora estivesse subdividido em vários cantinhos/áreas, permitia a exploração livre e autónoma por cada criança, conjugando os interesses da mesma com a construção de conhecimento espontâneo. Assim, foi possível constatar e vivenciar as relações que iam sendo estabelecidas entre a criança e o seu corpo, a criança e o meio que a envolve e a criança com os seus pares e/ou adultos presentes no mesmo contexto. Desta forma, com base no ponto de vista de Bahia e Mochiutti (2022), nesta faixa etária é fulcral que estas relações sejam valorizadas para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, logo no contexto de creche, pois estas crianças apresentam desde cedo um papel social muito importante. Ademais, as mesmas autoras ressalvam que estas relações e interações devem assegurar a individualidade de cada criança, enquanto ser em desenvolvimento.

1.1.2. Criança como protagonista

Com base no que foi referido anteriormente, na minha perspetiva, a criança apresenta um papel essencial na sua instrução, bem como na formação da sua identidade, sendo considerada a principal agente da sua própria aprendizagem. Assim, segundo Costa (2021), a criança caracteriza-se pela sua subjetividade, por ser ativa, curiosa, capaz e com uma determinação

face a um determinado objeto ou contexto que se encontra em constante mudança, despoletando, assim, uma atração crescente pela exploração e pela recolha de informação de tudo o que a envolve. Para além disso, segundo a mesma autora, esta criança expande estas conceções através do cruzamento de informações que absorve do meio e das figuras de referência que a rodeiam. Neste sentido, aquando dos momentos de exploração orientada e de exploração livre e autónoma, deparei-me com esta facilidade característica da criança desta faixa etária, refletindo, posteriormente, que nem sempre é necessária uma proposta totalmente orientada, nem a promoção do desenvolvimento de determinada competência, pois é necessário que esta criança esteja predisposta e que sinta vontade em satisfazer a sua necessidade no momento. Deste modo, e tendo como ponto de partida a visão de Ricci et al. (2016), todos os seres humanos aprendem e reconhecem o mundo através dos sentidos, o que faz com que, na perspetiva de Santos et al. (2020), a criança, enquanto ser em desenvolvimento, necessite de descobrir autonomamente o meio que a rodeia, assim como experienciar situações novas e diferentes do comum, promovendo um crescimento saudável.

A criança enunciada anteriormente, recorre à sua imaginação e criatividade de modo a satisfazer “As motivações e interesses (...) que emergem naturalmente.”, sendo que o educador tem como função proporcionar a livre exploração de qualquer material, fornecendo o auxílio necessário para a descoberta autónoma daquilo que *a priori* é desconhecido (Maricato & Nova, 2019, p.70).

Neste sentido, ao longo das várias semanas, nas planificações efetuadas, planeou-se e geriu-se os interesses demonstrados pelas crianças, bem como as suas necessidades, partindo sempre daquilo que era transmitido (ainda que não verbalmente) pelo grupo. Desta forma, estes aspetos foram surgindo nos mais diversos contextos, como é o caso das deslocações ao espaço exterior – o pinhal e o parque da instituição –, das explorações propostas, que despoletaram na criança a emergência de variados conceitos, bem como no contacto com algumas efemeridades que tinham de ser cumpridas, devido ao plano anual de atividades e ao projeto de sala. Deste modo, um dos exemplos que emergiu de todo o grupo foi a questão dos reflexos, uma vez que nos momentos de refeição o sol espelhava nos vidros, bem como nos utensílios que estes usufruíam. Assim, através da disponibilização de vários elementos reflexivos (espelhos, CDs, toalha de mesa metalizada e um prato de plástico [utilizado normalmente debaixo dos vasos] forrado com papel autocolante metalizado), as crianças construíram conhecimentos e testaram algumas ações. Neste aspeto, salienta-se o caso do M. [34 meses] que se aproximou e se afastou do espelho, várias vezes para se observar ao perto e ao longe, correndo rapidamente em direção

aos espelhos, deitando-se nos mesmos e fechando e abrindo os olhos para se ver (Figura 1). Ademais, fizeram novas descobertas e ainda perceberam que se colocassem de costas, não desapareciam do reflexo do espelho.



Figura 1 - O M. a testar a sua presença no reflexo

1.1.3. Papel do Educador/ Educador reflexivo e mediador

Neste seguimento, enquanto futura educadora refleti várias vezes sobre o meu papel e a minha Prática Pedagógica, quer em momentos de intervenção direta, quer em momentos de intervenção indireta, bem como em momentos de observação. Deste modo, o facto de o contexto presenciado valorizar todos os momentos da criança e respeitar o tempo de cada uma, intervindo de forma mais assertiva apenas no caso de não existir outra solução, despoletou em mim uma introspeção do papel do educador nos vários momentos do dia, assim como do seu papel de mediador e não de transmissor e possuidor de todo o conhecimento.

Desta forma, na minha perspetiva, todos os momentos que são propiciados à criança oferecem-lhe oportunidades únicas, que apoiarão o desenvolvimento da mesma de forma holística, ou seja, ao nível da autonomia, do relacionamento e cooperação com os seus pares e com adultos, da frustração, da resolução de conflitos, da autoconfiança, entre outros, que, conseqüentemente, despoletarão numa necessidade acrescida em explorar mais e em desenvolver outro tipo de propostas, ainda que estas sejam orientadas e mediadas pelo educador.

Nesta linha de pensamento, aquando da minha presença no contexto educativo, pude vivenciar este papel de educador reflexivo e mediador, maioritariamente em momento de brincadeira livre, pois as crianças demonstravam muitas vezes os seus interesses e as suas capacidades, o que, posteriormente, originava reflexões e tomadas de decisões face a intervenções futuras, quer na minha semana de intervenção, quer na semana de intervenção do meu par pedagógico. Para além disso, o papel supramencionado ganhava destaque também aquando da minha participação ativa, direta ou indiretamente, nesses mesmos momentos lúdicos, pois, para além de observadora, consegui ser observadora participante, quer por vontade das crianças, o que ocorria na maioria das vezes, quer por iniciativa própria, de modo a obter informações cruciais

para esta mediação e posterior reflexão. A escolha ponderada de participar ou não nas brincadeiras da criança é evidenciada pelas mesmas pelo que é necessário que seja respeitada, como qualquer outra decisão que seja tomada face ao seu desenvolvimento, desde que este aspeto não coloque em risco a sua integridade ou a integridade do grupo. Neste sentido, a posição do adulto é fundamental e é bastante marcante para as crianças, pois conseguem entender se as suas necessidades e interesses estão a ser respeitados, assim como percebem que são valorizados e escutados de forma ativa (Post & Hohmann, 2003).

Neste seguimento, Rudolph e Cararo (2019) defendem que o educador enquanto figura de referência para a criança deve permitir, através de estratégias, responder às necessidades de todas as crianças que se encontram envolvidas no contexto. Em conformidade com o que foi enunciado anteriormente, estas estratégias também permitem que a criança, enquanto agente ativo da sua aprendizagem, como referido anteriormente, se conheça e reconheça a si mesma, bem como ao seu corpo (Chiarelli & Barreto, 2005, como citado em Reis et al., 2012). De forma complementar ao que foi referido, Rodrigues (2017) realça que as crianças precisam de estímulos que auxiliem no seu desenvolvimento, mas para isso é necessário que estes sejam corretos e imprescindíveis, respondendo afirmativamente às necessidades do organismo infantil.

Por fim, o papel do educador, na minha perspetiva, passa para além do estar no mesmo local que a criança, brincar com ela e satisfazer as suas necessidades básicas. Desta forma, e com base no ponto de vista de Dias (2021), é necessário dar espaço à curiosidade nata das crianças e deixar que estas explorem e absorvam tudo o que lhes fizer mais sentido e sintam necessário no momento. Para além disso, a mesma autora defende que, atualmente, a sociedade impõe à criança a compreensão do mundo adulto, negligenciando as diversas formas de linguagem das mesmas, designadamente o brincar, sendo, portanto, fundamental que as instituições e os educadores estejam conscientes deste direito e necessidade das crianças. Neste sentido, é extremamente importante proporcionar às crianças "(...) ambientes em que estes aprendam observando, tocando, experimentando, narrando as suas descobertas através de diferentes linguagens." (Dias, 2021, p. 5).

Neste seguimento, ao longo da Prática Pedagógica foram sempre privilegiados os momentos de exploração e brincadeira livre, de forma que as crianças conseguissem demonstrar as suas capacidades, as suas descobertas e a sua forma de ver o meio que as rodeia. Assim, foi possível evidenciar claramente as suas perceções das rotinas, os seus gostos, os seus interesses, as suas

descobertas e a consolidação que faziam após a conjugação de vários aspetos supramencionados.

1.1.4. Espaço exterior como meio de aprendizagem

No que concerne aos momentos de aprendizagem referidos anteriormente, estes não têm de ser apenas desenvolvidos dentro da sala de atividades, nem só com os pares e adultos que frequentam a mesma. Assim, no contexto de Creche, a exploração do meio envolvente é fundamental para o desenvolvimento da criança. Deste modo, é de salientar que a criança deve contactar com meios diversificados, com os quais conseguirá criar ligações seguras e fortes.

Neste sentido, um tópico que considero fundamental para uma prática diferenciada, dinâmica e inovadora é o contacto com o meio exterior, seja este dentro da própria instituição ou nas imediações da mesma, como foi o caso do pinhal. O espaço exterior foi alvo de muitas visitas pelas crianças da sala, tendo sido considerado fulcral e bastante benéfico para a exploração, descoberta e aquisição de conhecimento para as crianças, pois neste viram uma forma de se integrarem e desfrutarem, tendo sempre em conta as suas necessidades e os seus interesses. É de salientar que as idas ao pinhal já eram uma prática da instituição, o que não causou estranheza nas crianças, contudo algumas sentiram-se inseguras, tendo sido muito enriquecedor ver a evolução destas desde o primeiro contacto com este sítio até ao último contacto – presenciado por mim. Nesta linha de pensamento, a deslocação ao pinhal, como defendido em Libório e Figueiredo (2021), permite o contacto com a natureza e propicia à criança experiências valiosas, sendo que estas são baseadas na imaginação criadora da mesma. Ademais, a criança pode usufruir e produzir os seus próprios brinquedos, pois a natureza auxilia na “(...) imaginação vital, provoca uma maior plasticidade (...)” e apresenta-se como um elemento regenerador (Libório & Figueiredo, 2021, p. 218). Ainda assim, as experiências no espaço exterior, nomeadamente na natureza, são, de acordo com as mesmas autoras, um direito humano e uma abordagem pedagógica com vantagens para o desenvolvimento saudável da criança. Para além disso, as mesmas autoras afirmam que as experiências em espaços deste cariz proporcionam

a melhoria da atenção; (...); o aumento da autorregulação e das habilidades cognitivas; (...); o suporte para o desenvolvimento da motricidade grossa; (...); o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de expressão, da conexão emocional e da empatia; o aumento de comportamentos responsáveis; a possibilidade de estimulação de um brincar mais rico." (p. 213)

devendo, portanto, ter tanta ou mais importância que o espaço interior (Silva et al., 2016, como citado em Libório & Figueiredo, 2021).

Em suma, o espaço exterior não permite só um brincar livre, espontâneo e lúdico, permite também uma exploração rica, quer seja através de materiais levados do interior da sala de atividades, quer seja através de materiais naturais. O espaço exterior deve ser considerado, pela educadora, um espaço valioso e cheio de potencialidades para o desenvolvimento holístico da criança.

Com base no que foi mencionado anteriormente, a Prática Pedagógica desenvolvida pautou-se pelo máximo usufruto do espaço exterior, quer em dias solarengos, quer em dias chuvosos, pois enquanto par pedagógico defendeu-se sempre que o contacto com este meio deve ser feito em vários momentos, proporcionando uma exploração rica e que promova a estimulação dos vários sentidos. Desta forma, existiram momentos em que as crianças usufruíram do espaço para ouvir algumas histórias, mas também para explorarem elementos que já haviam explorado no interior da sala ou elementos novos, como foi o caso da decoração de um pinheiro novo na época natalícia com recurso a adornos trazidos do meio familiar (Figura 2).



Figura 2 – Construção de um Pinheiro de Natal

Para além disso, e tendo em consideração os objetos já explorados em sala, o grupo explorou no pinhal vários tipos de espelhos (Figura 3), bem como alguns objetos da área da casinha, nomeadamente, pratos, taças, chávenas e copos (Figura 4). Este tipo de propostas revelou a capacidade de as crianças adaptarem o seu comportamento em função do espaço em que se encontram, porém também evidenciou a capacidade que estas têm em manipular objetos que já lhes são familiares de formas distintas. Assim, observar de perto o desenvolvimento e as descobertas destas crianças foi deveras enriquecedor, pois a criatividade e a imaginação são infinitas e estabelecem uma relação harmoniosa quando permitimos que estas façam parte do dia a dia da criança.



Figura 3 - Exploração dos espelhos no pinhal



Figura 4 - Exploração dos materiais da casinha no pinhal

1.1.5. Valorização dos sentimento e sensações da criança

Para que todos os elementos referidos anteriormente sejam bem-sucedidos é fundamental que os sentimentos e todas as sensações da criança sejam ouvidas e recebidas com empatia. Assim, é fundamental que o educador seja capaz de facilitar a criação de relações de segurança, que se sustentam na confiança e no prazer da criança, através de simples gestos, atitudes, palavras, formando, conseqüentemente, “(...) limites claros e seguros de que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas (...)” que enriquecem a autonomia e a autoconfiança da mesma (Portugal, 1998, p.198).

Tendo em conta o ponto de partida da Prática Pedagógica (setembro) e o último momento vivido (janeiro), pode afirmar-se que o facto de estar sempre aberta às sensações das crianças e aos sentimentos que se apoderavam destas, em qualquer momento do dia, facilitou o desenvolvimento e a criação de relações seguras e securizantes para cada uma das crianças que constituía o grupo. Deste modo, creio que através do acolhimento matinal, da escuta ativa nos vários momentos diários, incluindo os momentos de rotina, as crianças perceberam que existia

um porto seguro que poderiam recorrer quando se sentiam mais inseguras, menos confiantes ou simplesmente quando precisavam de ser acolhidas. Quero ser esse porto seguro, pois uma educadora ou uma instituição não pode ser meramente uma profissão ou um edifício, respetivamente, também tem de ser uma referência que está por perto e que acolhe sempre que é necessário.

Neste seguimento, nesta prática foram várias as vezes que uma criança, o V. (35 meses), se recusou a usufruir das várias explorações que eram proporcionadas, porém manteve sempre uma postura calma, tranquila e acolhedora com ele, permanecendo junto dele, tentando transmitir-lhe segurança e confiança. Com o passar do tempo, o V. começou a aceitar as propostas, ainda que permanecesse pouco tempo nas mesmas, olhando sempre para um dos adultos de referência de modo a sentir a presença do mesmo. Neste simples exemplo, conseguiu-se valorizar os sentimentos e sensações desta criança, não a excluindo em relação ao restante grupo, nem prejudicando o grupo ao nível das explorações. Assim, o principal objetivo esteve sempre baseado na valorização de cada um enquanto ser individual, fazendo com que as crianças sentissem essa mesma valorização e a escuta que era feita perante as diversas situações. É de salientar que o V. foi a criança que mais evidenciou a repulsa às propostas, porém, existiram crianças que em algumas propostas também demonstraram alguma insegurança através do choro, pedindo para permanecer no colo. Nestas situações, as crianças foram sempre acolhidas e foi sempre respeitado o seu tempo.

1.1.6. Avaliação – Ciclo Educativo Interativo

Por fim, a conjugação dos pontos acima mencionados convergiu para a chave principal do processo educativo e da promoção do desenvolvimento infantil – o ciclo educativo interativo (observar, planificar, intervir, avaliar, refletir). Este ciclo permite ao educador aperfeiçoar a sua prática educativa, pois cada uma destas dimensões se encontra interligada à que a antecede, como à que a procede, estabelecendo, assim, uma corrente contínua e unificadora. Desta forma, segundo Carvalho e Portugal (2017), este ciclo permite a recolha de informações, a compreensão das mesmas, a utilização e posterior reflexão, para que a ação educativa se pautar pela qualidade.

Ainda que todo este ciclo seja de extrema importância, o ponto central e mais desafiador da Prática Pedagógica desenvolvida prendeu-se com a avaliação, que se caracteriza como a chave para a tomada de decisões, que visam o aperfeiçoamento da prática. Desta forma, Cardona et al. (2021), como citado em Gomes (2021), afirma que a avaliação é base da educação, na

medida em que sustenta o desenvolvimento da mesma, bem como do currículo e das aprendizagens inerentes. Além disso, para Carvalho e Portugal (2017), este processo é um conjunto de procedimentos que não podem ser dissociados do processo educativo, pois auxilia na criação de critérios para a planificação de propostas e de situações que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nas várias áreas do currículo. O processo de avaliar, segundo as mesmas autoras, para que obtenha um cariz genuíno e autêntico, é fundamental que ocorra no contexto natural da criança, seja mediado pelos adultos de referência e tenha o auxílio da família, pois o objetivo é promover a aprendizagem e não quantificar as competências adquiridas. Ainda nesta linha de pensamento, Lopes da Silva (2013) defende que a avaliação se prende com um “(...) 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.161).

Na minha perspetiva a avaliação foi um dos maiores desafios e obstáculos que enfrentei no contexto de creche, pois nunca tinha realizado este tipo de procedimentos, dado que não tendo um modelo, este processo tornou-se mais difícil e desafiante. Ainda que este tenha sido um procedimento que se foi maturando e tornando mais facilitado, ao início foi deveras complicado encaminhar e encontrar a forma mais correta de fazer, sem tirar ilações exageradas e incorretas das crianças. Por fim, acredito que com a experiência e com prática este processo se torne mais intuitivo. Ainda assim, sinto que estes momentos de avaliação das crianças me fizeram treinar o meu olhar para aspetos efetivamente relevantes e que me forneçam informações essenciais para um aperfeiçoamento contínuo tanto da prática educativa, como da planificação em geral. Isto é, a partir da construção da documentação pedagógica e de grelhas de verificação, a avaliação tornou-se mais clara, para além de que continha informações úteis e pertinentes não só para o educador, mas também para as crianças, para a família e para os restantes intervenientes da comunidade educativa.

1.2.Educação Pré-Escolar

1.2.1. Contexto educativo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática Pedagógica em Educação de Infância que se desenvolve ao longo do 2.º Semestre é exercida no contexto de Pré-Escolar. Esta prática desenrolou-se entre o mês de março de 2022 e o mês de junho de 2022 numa instituição de cariz público, situada na periferia da cidade de Leiria. Esta instituição encontra-se localizada num meio citadino, sendo, por isso, considerada uma instituição grande, uma vez que alberga cinco salas de Pré-Escolar, cinco salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma Sala de Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Específicas.

Desta forma, a sala, na qual se realizou a Prática Pedagógica, acolhia vinte crianças, no início, contudo com o despoletar da guerra, acolheu-se mais uma criança, ficando, assim, com vinte e uma crianças, sendo que onze eram do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, ainda que a faixa etária predominante fosse os cinco anos. Para além do mencionado anteriormente, é de salientar que o presente grupo se caracterizava pela vasta diversidade cultural existente. A sala supramencionada não apresentava um espaço muito amplo, que se encontrava subdividido em vários cantinhos/áreas, o que permitia a exploração livre e autónoma por cada criança. Ademais, estas áreas conjugavam os interesses das crianças com a aquisição de conhecimentos espontaneamente, porém não era possível a fusão entre os vários espaços da sala, o que tornava a exploração livre um momento condicionado. Para além do aspeto mencionado anteriormente, foi possível constatar e vivenciar as relações que iam sendo estabelecidas no espaço, quer interior, quer exterior à sala de atividades entre a criança e o seu corpo, a criança e o meio que a envolvia e a criança e os seus pares e/ou adultos presentes no mesmo contexto. Neste sentido estas relações que se criam são, na perspetiva de Inácio (2021), a melhor forma de promover e alcançar a segurança e confiança que a criança precisa, despoletando nesta um desejo de querer e saber mais sobre si e o meio que rodeia. Ainda nesta linha de pensamento, o mesmo autor ressalva que ao tornarmos estas relações reais “(...) revela que estamos, somos sensíveis e disponíveis para lembrar que a relação que se cria, prevê cativar nos dois sentidos.” (p.55).

1.2.2. Organização do contexto educativo

Em conformidade com o que foi referido anteriormente, aquando da entrada na sala de atividades senti-me um pouco apreensiva face à quantidade e diversidade de estímulos que compunham a mesma. Na minha perspetiva, a sala estava demasiado cheia e composta, não

permitindo uma circulação fácil, o que acabou por fomentar a desorganização, em alguns momentos, como é o caso do brincar livre, da deslocação para as mesas e/ou na circulação para os momentos de rotina. Ademais a sala também apresentava demasiada informação nos painéis, o que dificultava a escolha de um ponto para fixar o olhar e observar. Para além disso, na minha perspetiva, este espaço apresentava cores muito exuberantes e garridas, o que para além de saturar a nível visual, a quem frequentava o espaço diariamente, provocava algumas sensações de euforia e exaltação nas crianças, quando na realidade o que se pretendia na maioria dos momentos é que estas conseguissem estar tranquilas e serenas. Desta forma, acredito que se a sala contivesse mesas com tons mais neutros, menos informações nos painéis junto à área do tapete e menos estímulos visuais e táteis, as crianças não se demonstrariam sempre muito agitadas. Para além disso, creio que facilitasse também a gestão do espaço. Nesta linha de pensamento, Luft (2018) defende que a cor que é utilizada num ambiente educativo transforma e modifica por completo o mesmo, fazendo com que os seus intervenientes sejam diretamente influenciados, nomeadamente no seu estado de espírito, pela tonalidade presente. Para além disso, a mesma autora ressalva que as cores têm como principal função valorizar e criar centros de interesse, bem como alterar as dimensões do ambiente ao nível visual. Deste modo, a utilização excessiva de cor pode traduzir-se de forma negativa na vida das crianças, por expressar diversos significados, sendo que estudos referem a neutralidade como um tom preferencial para este tipo de contextos (Luft, 2018). Assim, em jeito de conclusão, as cores apresentam uma vasta carga emocional, que, por sua vez, produzem diversas sensações nas crianças, o que segundo vários estudos psicológicos, remete para a grande reação física que é estabelecida entre o indivíduo e a tonalidade a que é exposto (Luft, 2018). Ademais, a mesma autora afirma que estes efeitos são visíveis através do comportamento direto e espontâneo produzido pela criança.

Além do tópico mencionado acima, senti também que o espaço se tornou estanque e sem vida, revelando momentos rotineiros e monótonos, ao passo que na infância é fulcral que as crianças vivam momentos únicos e impactantes no desenvolvimento, estimulando, assim, a criatividade e o desejo de descobrir, construir novos conhecimentos e consolidar aspetos que servirão de alicerce e impulso para os dois aspetos referidos anteriormente. Deste modo, para que isto seja possível, o educador aquando da organização do espaço educativo deve ter em atenção os interesses da criança e modificar o espaço consoante aquilo que observou e refletiu, quer individualmente, quer em conjunto com o grupo. Assim, o educador deve proporcionar momentos para que as crianças façam parte da construção e do envolvimento do espaço

educativo, que resultará, posteriormente, no desenvolvimento do seu processo educativo (Craveiro & Ferreira, 2007).

Na mesma linha de pensamento, é deveras importante que o educador constatare que a ação educativa deve estar centrada na criança, detentora de interesses próprios, de necessidades e com características específicas, bem como no adulto que coabita no mesmo espaço, e não só no adulto, como figura autoritária. Ainda assim, as mesmas autoras referem que a organização do espaço educativo e do tempo deve espelhar a participação e a voz das crianças que constituem o grupo, nomeadamente em projetos que se realizem, pois só assim as experiências se podem considerar enriquecedoras e com transmissão de valores como a cooperação, responsabilização, justiça, democratização, entre outros (Craveiro & Ferreira, 2007).

Neste sentido, considero que o espaço da prática deveria ser visto como algo que pode ser mudado e transformado ao longo do tempo e não como um espaço que é idealizado no início do ano letivo e se mantém estanque ao longo do mesmo. Ainda que as áreas se mantivessem, pois o espaço é reduzido, senti necessidade de mudá-las, enriquecendo-as com outros elementos, como é o caso de objetos do quotidiano na área da casinha, material não estruturado na área das construções e da pista, entre outros, tendo por base os interesses manifestados pelas crianças. Não obstante, ressalvo que reconheço que há regras e normas, estipuladas pelo agrupamento e pela própria instituição, que têm de ser cumpridas nas salas de atividades, e que não conseguem ser alteradas, como é o caso da coloração das mesas de trabalho ou a colocação de mais objetos nas áreas, o que acabou por não ser levado a cabo, nem implementado pelo par pedagógico. Isto é, não foi possível implementar as ideias e as necessidades sentidas, como a introdução de novos materiais nas diversas áreas, devido às imposições de elementos superiores, a saber, a direção de agrupamento e a direção da escola.

Com base nos referenciais teóricos, pode afirmar-se que o educador procura e aceita os contributos das crianças, quando na sua prática de ação educativa torna visível as opiniões, as ideias, as necessidades e os interesses das mesmas, moldando a sua ação sempre que necessário. Esta ação permite, assim, que a criança tenha agência e seja vista como um ser capaz e competente na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, bem como no seu desenvolvimento pessoal, social e emocional (Craveiro & Ferreira, 2007).

1.2.3. Agência da criança e o papel do educador

Uma criança sem agência é uma criança sem essência! Cada vez mais, se perpetua que a criança deve ter a sua própria agência, o seu poder e tomada de decisões e a sua voz, mas nem sempre aquilo que se profere conjuga com a ação educativa e com aquilo que é observado.

Neste seguimento, a criança que é vista como um ser competente, capaz e impulsionador do seu desenvolvimento, apresenta, também no Jardim de Infância a sua agência ativa perante as diversas situações e/ou contextos a que é exposta. Assim, esta criança vê acolhidas as suas necessidades e interesses, começando a ter voz ativa nas decisões mais importantes, quer a nível pessoal, quer ao nível do grupo (Craveiro & Ferreira, 2007). Deste modo, durante o decorrer das práticas pedagógicas este conceito esteve presente em alguns momentos diários, nomeadamente aquando das sessões em grande grupo no momento do tapete ou individualmente ao longo do decorrer do dia. Ademais, cada indivíduo era incentivado a participar e a desenvolver alguns comentários críticos e construtivos sobre determinadas situações, bem como a usufruir do seu direito de voto em momentos de desacordo, fomentando sempre uma educação pela cidadania, pois a criança ao perceber que pertence a um grupo, apercebe-se de como a sociedade da qual é um membro integrante funciona, como é defendido pelos autores supramencionados. Para além disso, Marchão (2019) ressalva que é nestes momentos que a criança não só recorre à sua agência, mas também aprende. Ainda assim, durante o período de intervenção, enquanto par pedagógico, considerámos sempre pertinente reunir com o grupo e escutar as suas ideias, convicções e necessidades para a semana seguinte, demonstrando-lhes que estávamos disponíveis e sensíveis às suas vontades. Deste modo, todas as quartas-feiras, no período da tarde, o grupo reunia com as mestrandas com o intuito de decidir o que se iria desenvolver ao longo da semana seguinte. É de salientar que era notório a estranheza, por parte das crianças, face ao processo, pois não estavam habituadas a decidir regularmente o que iriam desenvolver, nem a planear o que fazer, como fazer e o que era preciso para alcançar um determinado objetivo, quer este fosse individual ou de grupo. Estes momentos revelaram-se bastante inquietantes, pois as crianças demonstravam alguma dificuldade em tomar decisões, ao passo que se lhes fossem dadas apenas duas opções, estas conseguiam optar por uma, evidenciando o direito ao voto de forma democrática. Ainda nesta linha de pensamento, notou-se uma pequena evolução por parte das crianças mais velhas, porém foi necessário induzir muitas vezes a planificação, pois as crianças não proferiam nenhuma palavra, ainda que ambas as mestrandas estivessem inteiramente dispostas a escutar as suas ideias e necessidades, essencialmente ao nível do projeto a decorrer na sala de atividades. Tendo em

conta que nos regíamos por uma pedagogia participativa e o grupo não estava estimulado nesse sentido, tentou-se ao longo do semestre desenvolver mais momentos de reflexão, opinião e escolhas para os momentos da sala de atividades; promoveram-se propostas nas quais as crianças executavam escolhas, essencialmente no projeto desenvolvido; fomentou-se o pensamento reflexivo e criativo nos momentos em que as crianças eram convidadas a definir uma mensagem semanal, pois teria de ir ao encontro dos seus interesses; bem como em momentos de brincadeira livre e semi-orientada.

O exemplo referido anteriormente é corroborado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), uma vez que estes salientam que “(...) a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem.” (p.30). Além disso, Craveiro e Ferreira (2007) defendem que este conceito deve estar bem definido pelo educador, para que consiga promover estes momentos à criança, dando-lhe, assim, um ambiente de liberdade, em que é permitido estabelecer uma interação adulto-criança pautada pela possibilidade de escolha e pela irreverência. Assim, na perspetiva das mesmas autoras, a criança não assume um papel meramente recetivo e passivo, mas sim um papel transmissivo e ativo, tendo, por isso, uma influência em tudo e todos que a rodeiam. Para que estes aspetos sejam possíveis e visíveis é expectável que a criança não dependa da aprovação do adulto para todas as suas ações, mas sim que estabeleça em comunhão com o mesmo os seus limites e/ou objetivos.

“A criança está, com os adultos, no centro da construção dos saberes, dos conhecimentos.” (Marchão, 2019, p.3).

1.2.4. Metodologia de trabalho por projeto

Tendo por base a citação anterior, durante o decorrer da PES os interesses das crianças foram sempre um ponto de partida para o desenrolar das várias propostas. Para além disso, também o facto de planificar em conjunto com as mesmas, auxiliou nesta dinâmica. Neste sentido, a metodologia de trabalho por projeto veio facilitar esta envolvimento, pois para além de permitir a junção das diversas áreas de conteúdo, a saber, Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, permitiu explorar um tema do interesse das crianças. Na perspetiva de Vasconcelos et al. (2011), esta abordagem pedagógica enriquece o contexto educativo de um modo muito particular, pois permite o estudo de um problema ou de um tema, de uma forma mais ou menos profunda. Para além desta vantagem, esta metodologia assume a pertinência e a importância de todos os intervenientes estarem

envolvidos e participarem ativamente neste processo de construção de conhecimentos (Vasconcelos et al., 2011). Assim, o tema que intrigava as crianças era a Lua e o espaço, tendo este sido detetado em alguns diálogos em momentos de brincadeira livre ou de transição de momentos, como apresentado abaixo.

“Olhando para um mapa que se encontra numa das paredes do exterior da sala de atividade.

S: Sabes, aqui é Portugal. E aqui é a Rússia. Podemos viajar até lá de avião.

A: Não, não! Temos de ir de foguetão, porque é muito longe.

S: Não, para ir à lua é que temos de ir de foguetão, eu já fui lá!”

“M: Ana, olha ali a lua! Então, mas não aparece só à noite?

Ana: Sim, a lua aparece de noite, mas agora também a conseguimos ver.

M: Não Ana, às vezes ela vai de férias, porque eu olho para o céu e ela não está lá!”

Deste modo, as questões surgiram com muita facilidade e rapidamente se percebeu as incertezas que as crianças tinham, mas sobretudo as descobertas que ambicionavam fazer, sobre aquele tema tão intrigante. Tendo em conta que o grupo estava habituado a trabalhar por projeto, este emergiu de uma forma natural e espontânea, organizando-se com facilidade os grupos de trabalho para dar resposta às questões que tinham surgido do momento de discussão. É de salientar que este projeto contemplou as quatro fases defendidas por Vasconcelos et al. (2011), a saber, a definição o problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e divulgação e, por fim, a avaliação.

No que concerne à fase da definição do problema, esta apresenta-se como a base para a problematização, bem como para o estabelecimento de objetivos e das dificuldades que poderão advir face ao tema a investigar (Vasconcelos et al., 2011). Para além disso, segundo os mesmos autores, é nesta fase que o grupo expõe o que sabe sobre o assunto. Em conformidade com o defendido pelo quadro teórico, começou-se por definir o tema da investigação, tendo emergido várias problemáticas, sendo estas, o que existe na lua?; como podemos ir à lua?; os objetos flutuam na lua?; como se veste um astronauta?; como é um astronauta?; entre outras (Figura 5). Ademais, não foram registadas, nos mapas, as dificuldades sentidas ao longo do processo, porém as crianças referiram algumas em momentos de diálogo em grande e pequeno grupo. Assim, a maior dificuldade apontada prendeu-se com o facto de não ser fácil obter respostas plausíveis face aos objetivos delineados *a priori*.



Figura 5 - 1.^a Fase do Projeto

Relativamente à segunda fase do trabalho de projeto, designada de planificação e desenvolvimento do trabalho, esta caracteriza-se como um vasto caminho que pode ser trilhado, ou seja, através da grande flexibilidade e diversidade de opções que surgem, o projeto não apresenta um cariz unidirecional, como é frequente numa planificação normal (Vasconcelos et al., 2011). Assim, na perspetiva dos mesmos autores, com base na multiplicidade de ideias e interesses que surgem, esta fase expõe uma planificação não linear, pois caracteriza-se pelo dinamismo e alterações que vai sofrendo à medida que vão sendo recolhidas informações pertinentes. Para além do que já foi mencionado anteriormente, é nesta fase que são discutidas e decididas as metas a alcançar (Vasconcelos et al., 2011). Neste sentido, o desenrolar deste projeto caracterizou-se inicialmente como complexo e duvidoso, uma vez que o grupo apresentava muitas dúvidas, questões e algumas conceções alternativas que tinham de ser desconstruídas ao longo do tempo e não de forma brusca. Assim, a orientação deste processo foi um pouco demorada, pois foi necessário proceder-se a uma seleção criteriosa das questões, uma vez que não existia tempo que permitisse responder a tudo. Esta escolha foi efetuada em conjunto, tendo sido estabelecido um diálogo entre o grupo e as mestrandas. Com base no ponto de vista apresentado pelos autores, o passo seguinte prende-se com a execução de esquemas que auxiliem a organizar o pensamento e a estruturar o projeto, a saber, mapas mentais, teias de ideias e redes de pesquisa. Além dos pontos que já foram mencionados, é fulcral que nesta fase se responda às questões: “o que se vai fazer?”, “por onde se começa?”, “como se vai fazer?” e ainda que fique definido as tarefas que cabe a cada um dos intervenientes (Vasconcelos et al., 2011, p.15). Ademais, na perspetiva dos mesmos autores, as crianças nesta fase do processo decidem também a que recursos vão recorrer para obter as respostas que necessitam. Este processo ocorreu em simultâneo com o diálogo supramencionado, estabelecido em grande grupo, ficando decidido que a informação seria recolhida junto da comunidade educativa, mais

concretamente com a família, com o pessoal não docente e com as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, decidiu-se também que esta informação seria recolhida com base em entrevistas e questionários. Ademais, definiu-se que a internet e os livros seriam também mecanismos de recolha de informação, essencialmente em deslocações à biblioteca. No que à fase de execução do projeto – terceira fase – diz respeito, esta caracteriza-se, essencialmente, pela busca de informação com vista à obtenção de respostas às perguntas previamente formuladas (Vasconcelos et al., 2011). Assim, e seguindo a mesma linha de pensamento dos autores anteriormente referidos, o primeiro passo emerge quando as crianças recorrem a fontes de informação, organizando, selecionando e registando a informação através de desenhos, da captura de imagens, da redação de textos, entre outros. Neste caso concreto, o grupo começou por observar a lua todas as noites, uma vez que uma das crianças havia trazido para a sala a nomenclatura “fases da lua”, sendo este um aspeto que suscitou dúvidas e curiosidade na maioria das crianças. Desta forma, e após a recolha das observações, as crianças partilharam com o restante grupo, para que conseguissem identificar semelhanças, diferenças e, por fim, chegar a conclusões, uma vez que as semanas de observação foram escolhidas com vista à observação da mudança da fase da lua (Figura 6). Neste caso, as crianças recorreram ao desenho para ilustrar e clarificar o objeto observado. Com base nas conclusões foram explorados os conceitos e as descobertas, registando-se com o auxílio das mestrandas, junto da pergunta enunciada. Como defendido por Vasconcelos et al. (2011), nesta fase é expectável que sejam elaboradas sínteses que conduzirão ao cruzamento de dados entre o conhecimento antes da pesquisa e o conhecimento obtido após a pesquisa efetuada, dando abertura para reconstruir os mapas mentais sempre que necessário.



Figura 6 - Observações da Lua

O projeto desenvolveu-se de forma rápida, porém foi tido em conta a participação da comunidade educativa no mesmo, tendo sido efetuado um questionário aos pais, uma visita à

biblioteca para pedir auxílio na pesquisa à bibliotecária responsável, bem como uma visita às turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico que se encontravam a estudar a Lua. Para além disso, segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), é fundamental que as crianças, durante a realização do projeto, contactem com a comunidade educativa, no sentido em que “A promoção da colaboração interpares, com o adulto, pais e comunidade, são a base de um envolvimento pessoal e social, constituindo o contexto efetivo para o desenvolvimento da compreensão interpessoal e do pensamento reflexivo acerca de conceitos morais como a justiça, a reciprocidade, o sentido dos direitos ou os deveres.” (p.63). Durante o projeto foram realizadas algumas dinâmicas sobre as curiosidades das crianças, sendo que estas passaram por experiências e por registos escritos que integrariam a pasta final de projeto. Desta forma, foram executadas experiências sobre a flutuação com o intuito de perceber a diferença entre os conceitos de flutuação e gravitação. Para além disso, foi construído um foguetão em grande escala, com materiais reciclados e trazidos pelas crianças, sendo este idealizado pelas mesmas. O foguetão construído permitia a entrada das crianças e o usufruto do mesmo, tendo sido criadas regras pelo grupo de crianças, para a sua utilização, pois este estaria presente na última fase do projeto – a divulgação – em que existiriam mais crianças presentes, de outras salas (Figura 7).



Figura 7 - Construção do foguetão

Neste seguimento, surge a quarta e última fase desta metodologia intitulada de divulgação e avaliação, em que se pressupõe que as crianças apresentem a alguém que não esteve envolvido no projeto as suas conclusões, descobertas, entre outros (Vasconcelos et al., 2011). A divulgação foi um momento muito especial e único, pois o grupo conseguiu apresentar com clareza e objetividade todas as descobertas efetuadas, transmitindo nas palavras e no olhar o seu encanto e descobertas (Figura 8). Enquanto futura educadora fiquei muito orgulhosa, pois

despoletar este brilho nos olhos é um dos meus principais objetivos, uma vez que nós, educadores, devemos ser os primeiros a vibrar com as descobertas. Acredito que se não formos os primeiros a deslumbrarmo-nos com as descobertas, não conseguiremos passar esse sentimento para as crianças com as quais contactamos. Neste seguimento, é importante salientar que, após a divulgação, as crianças procedem à avaliação do trabalho, em que têm como referenciais cada elemento do grupo, o trabalho desenvolvido, a entreaajuda, a informação que foi recolhida, bem como as competências que ficaram consolidadas (Vasconcelos et al., 2011). Assim, o grupo reuniu-se e partilhou a sua experiência avaliando a sua participação na divulgação e ao longo do procedimento, referindo os aspetos que se revelaram mais fáceis e as suas dificuldades, ainda que este último aspeto tenha recaído sempre na dificuldade da busca da informação. Ainda assim, nem todos conseguiram exprimir a sua avaliação, recorrendo apenas a comentários de agrado ou desagrado perante o projeto. Na perspetiva do mesmo quadro teórico, poderão surgir novas hipóteses de trabalho aquando desta avaliação, que poderão, ou não, despoletar novos projetos ou ideias, sendo que neste contexto específico este aspeto não se verificou. É de salientar que, neste género de abordagem, as fases supramencionadas não têm de seguir uma linha cronológica, nem avançar de forma linear, pois a probabilidade de se cruzarem é muito grande, acabando por criar uma “(...) espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.” (Vasconcelos et al., 2011, p.17).



Figura 8 - Divulgação

1.2.5. Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para além dos aspetos referidos anteriormente, outro ponto passível de reflexão e que se revelou fundamental ao longo das semanas de Prática Pedagógica foi a articulação estabelecida entre as várias salas de Pré-Escolar, bem como a articulação entre a sala onde se desenvolveu a prática com duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – doravante 1.º CEB. Estas articulações emergiram no âmbito do projeto desenvolvido com base na metodologia de trabalho por projeto, no qual a existência de “parcerias” permite o alargamento da construção de conhecimentos, bem como as relações intrapessoais entre a comunidade educativa. Neste caso, enquanto estagiárias de um mestrado profissionalizante que engloba duas vertentes educacionais – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – sempre considerámos fundamental a interligação e relação sólida entre os dois contextos de ensino, pois desde sempre se notou uma quebra nesta transição a nível geral, e não desta escola em específico, como tem sido demonstrado e defendido pela investigação. Assim, tendo em conta que a maioria das crianças do grupo, no qual se realizou a Prática Pedagógica, ingressaria no 1.º ano no ano letivo seguinte, considerou-se fulcral este contacto para que não existisse a quebra na transição que muitos teóricos definem.

É de salientar que este contacto se revelou bastante proveitoso e enriquecedor para ambos os intervenientes, porém um pouco difícil de conciliar, pois com o aparecimento da pandemia esta prática sofreu alterações e os horários acabaram por se tornar complicados de ajustar. Para além disso, também o currículo existente e as provas marcadas foram dois entraves nesta conexão e relação. Ainda que tenham existido alguns constrangimentos, é de notar a receptividade por parte das turmas de 1.º CEB, o que considerei ter sido fundamental para as crianças de Pré-Escolar, uma vez que tendo sido uma experiência positiva, esta facilitará a relação que estas estabelecerão no ensino obrigatório. Na perspetiva de Lopes da Silva et al. (2016), uma vez que existe a possibilidade de contacto direto entre professores do 1.º CEB e educadores do Pré-Escolar, deve ser fomentado um trabalho articulado, de modo que o mesmo seja mais enriquecedor para ambas as partes. Para além disso, as mesmas autoras referem que este tipo de trabalho deveria estar, desde logo, previsto a nível institucional, não fazendo com que este se restrinja às comemorações festivas, mas sim albergando “(...) uma convivência e colaboração continuadas.” (p. 102).

Na mesma linha de pensamento, esta articulação, para que seja bem-sucedida, deve garantir uma interligação sólida entre ambos os educadores, na medida em que o trabalho a desenvolver seja benéfico para as duas vertentes educativas (Direção-Geral da Educação, 2021). Assim, a

ida ao 1.º CEB criou um ambiente rico de aprendizagem que, de acordo com Direção-Geral da Educação (2021), é fundamental para que não haja uma “(...) rutura com os ambientes vivenciados na educação pré-escolar (...)” (s.p.). Ademais, esta articulação é defendida pela mesma entidade, na medida em que deverá existir uma “(...) construção conjunta de propostas curriculares, em que podem ser consideradas ações de codocência (...)” (s.p.), nomeadamente na proposta de divulgação do projeto a decorrer.

Neste seguimento urge referir que este processo apresentou vantagens e desvantagens durante o seu desenvolvimento, sendo fundamental refletir sobre algumas. Em primeiro lugar, a grande vantagem prendeu-se, claramente, com a experiência vivida pelas crianças de ambos os contextos educativos, pois desde a pandemia que não estabeleciam contacto entre eles. Seguidamente, é de salientar a disponibilidade das docentes que apresentam nitidamente uma visão alargada da educação, demonstrando a sua vontade em ajudar e em fazer parte do processo a desenvolver, bem como o seu interesse ao longo do projeto. Todos estes aspetos foram observados durante a colaboração e os momentos em que foi possível privar com as docentes e com a turma.

Por outro lado, existiram algumas desvantagens neste procedimento, como foi o caso da pandemia, em que não podia haver contacto entre turmas e crianças, bem como a partilha de espaços comuns. Para além disso, a carga horária ocupada, as atividades em articulação com a biblioteca e com outros projetos desenvolvidos no agrupamento, também dificultaram este estreitamento de relações. Deste modo, creio que as grandes desvantagens surgem no âmbito da logística e não no processo propriamente dito, pois, o cruzamento de horários, a conjugação com as provas e com as atividades extra sala de aula ou sala de atividades tornaram esta ligação um pouco impossível. Na minha perspetiva, é urgente que se pondere esta possibilidade logo no início do ano letivo, para que seja um momento facilitador e enriquecedor, ao invés de desmotivador e desinteressante.

CAPÍTULO 2 – À DESCOBERTA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – VIVÊNCIAS E PERCURSO DE APRENDIZAGEM

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

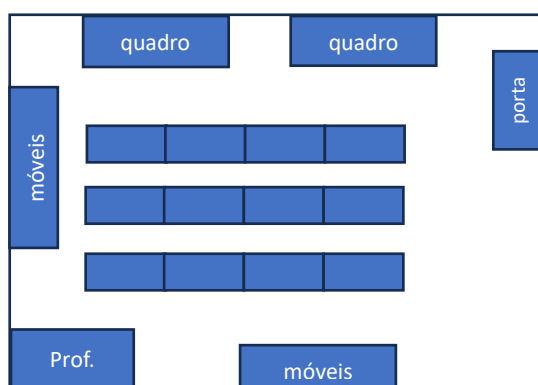
2.1.1. Contexto educativo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico I, que se desenvolve ao longo do 1.º Semestre é exercida no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – doravante 1.ºCEB – numa turma de 1.º ou 2.º ano de escolaridade. Esta prática desenrolou-se entre o mês de setembro de 2022 e o mês de janeiro de 2023 num Centro Escolar, situado nas imediações da cidade de Leiria. Esta instituição encontra-se localizada num meio citadino, sendo, por isso, considerada uma instituição grande, uma vez que alberga dez salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e várias salas de apoio ao ensino-aprendizagem das diversas crianças. Ademais, este Centro Escolar alberga cerca de duzentas e quarenta crianças, dez docentes titulares de turma, três docentes de apoio e cerca de dez funcionárias que incorporam o pessoal não docente. Desta forma, a sala, na qual se realizou a Prática Pedagógica, acolhia vinte e quatro crianças, no início, contudo uma das crianças, no final no primeiro período, regressou ao seu país de origem – Brasil –, ficando, assim, com vinte e três crianças, sendo que nove eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, ainda que a faixa etária predominante fosse os sete anos.

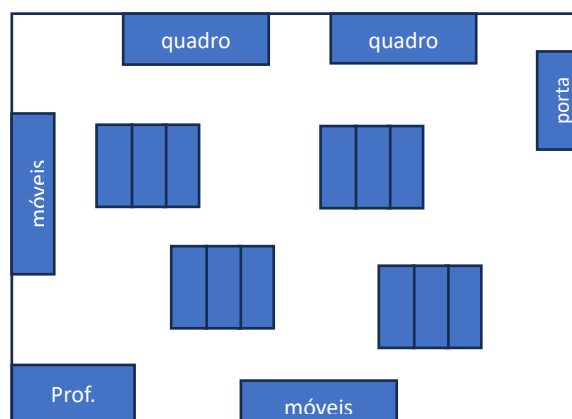
Relativamente à Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico II, que se desenrola ao longo do 2.º Semestre é exercida também em contexto de 1.º CEB, porém numa turma de 3.º ou 4.º ano de escolaridade. Neste caso, a prática desenvolveu-se entre o mês de fevereiro de 2023 e o mês de junho do mesmo ano civil, numa instituição de cariz privado, situada nas imediações de Leiria. Esta instituição encontra-se num meio mais ruralizado, o que permite uma maior abstração e desconexão do ambiente citadino. Apesar de se encontrar coligada à vertente de Creche e Pré-Escolar, esta escola tem apenas quatro salas de 1.º CEB, sendo que nestas se podem verificar a existência de turmas mistas, como é o caso da turma em que foi desenvolvida a prática. Deste modo, a sala acolhia vinte e seis crianças, sendo que onze integravam o 3.º ano de escolaridade e quinze o 4.º ano de escolaridade.

2.1.2. Organização do espaço

Em conformidade com o que foi referido anteriormente, e tendo por base o cariz de cada instituição, emerge a necessidade de perceber a diferença entre as diferentes organizações de cada uma das salas de aula. Para além disso, ao longo de ambos os semestres foi necessário alterar o espaço em conformidade com as necessidades e interesses das crianças, o que despoletou vários momentos de reflexão e perceção face ao mesmo. No primeiro contexto de prática, a sala não apresentava um espaço muito amplo, porém permitia uma acessibilidade rápida a qualquer ponto da sala, bem como a autonomia de todos os intervenientes que utilizavam o respetivo espaço. Numa primeira instância, a sala encontrava-se organizada em três filas de quatro mesas, perfazendo um total de 8 crianças por fila, sendo que depois esta disposição se tenha alterado para quatro ilhas de 3 mesas, o que facilitava a circulação e auxílio individualizado a cada criança. Este último aspeto revelou-se fundamental para uma adequação da minha prática profissional, pois *a priori* não conseguia deslocar-me junto das crianças que se encontravam na fila do meio, o que, conseqüentemente, dificultava o esclarecimento de dúvidas de forma individualizada. Ainda assim, o espaço que era utilizado por cada criança era considerado suficiente para uma organização clara e objetiva, porém o facto de recorrerem a muitos materiais originava desorganização e desconcentração no que à realização das propostas diz respeito. É de salientar que esta reorganização do espaço ocorreu por iniciativa própria (enquanto par pedagógico), tendo como fundamentos base a relação proximal em momentos individualizados, a circulação dos vários intervenientes, bem como a criação de grupos de cooperação, pois as crianças tendem a ajudar-se mutuamente, fomentando aprendizagens bastantes significativas e enriquecedoras para todos os intervenientes.



1.ª Disposição



2.ª Disposição

Em contrapartida, o segundo contexto, apesar de apresentar um espaço amplo e de fácil acessibilidade, propiciando a circulação rápida e a autonomia de cada criança, tornava-se

demasiado distante. Neste caso, a sala organizava-se de uma forma livre, isto é, as cadeiras tinham locais específicos, porém as crianças poderiam não estar sempre no mesmo lugar. Assim, uma vez que as cadeiras com espaldar eram individualizadas e móveis, os alunos poderiam mudar de lugar ao longo do dia, sendo que este aspeto facilitava o auxílio, quer entre pares, quer entre o aluno e o professor. Para além disso, esta dinâmica da sala de aula permitia também a organização da mesma, aquando de atividades que necessitassem de mais espaço. Ainda assim, esta organização também permitia que as crianças se juntassem para realizar trabalhos em grupo de uma forma mais rápida. Em momentos de trabalho em grande grupo ou aquando da explicação de conceitos, era possível juntar todos os intervenientes em frente ao quadro interativo, dando posteriormente indicações para o trabalho autónomo. Este género de mobiliário permite a deslocação rápida na sala, que para além de organizada, também não causa ruído para as restantes turmas que se encontrem a trabalhar. Ainda assim, na minha opinião as cadeiras não apresentam muito espaço para trabalhar, considerando, assim, que o espaldar se revelou pequeno para a manipulação dos vários materiais. Contudo, este aspeto pode ser positivo se se realçar que este pormenor pode ser uma estratégia de organização face ao espaço, isto é, a criança necessita de ter o seu local de trabalho limpo e arrumado para que consiga trabalhar, pois caso contrário não o conseguirá fazer devido à escassez de espaço.

Contudo, em ambos os contextos as crianças arrumavam as suas mochilas no local destinado para o efeito, para que não ficasse a ocupar espaço junto da sua cadeira. Assim, este aspeto permite uma melhor organização do espaço e um acesso facilitado, pois não se necessita de andar a movimentar os materiais cada vez que é necessário esclarecer uma dúvida, dar conforto ou simplesmente ficar junto para promover a segurança e autonomia.

Nesta linha de pensamento, Teixeira e Reis (2012) defendem que o espaço deve ser organizado tendo em conta dois parâmetros, a saber, o espaço planeado conforme a sua representação e o espaço definido como uma realidade que é materializada e palpável. Assim sendo, este espaço não pode ser dissociado da realidade das crianças que dele usufruem, isto é, a organização, a utilização e a relação deve ser explícita (Teixeira & Reis, 2012). Ainda assim, o mesmo quadro teórico menciona a importância de perceber as categorias em que se organiza o espaço, sendo estas usadas pela maioria dos docentes. Deste modo, as categorias supramencionadas prendem-se com os elementos estruturais, ou seja, tudo o que diz respeito ao edifício e à estrutura, ainda que esta não possa ser alterada; o mobiliário, que deve ser posicionado conforme a intencionalidade educativa, sendo que este deve ser reposicionado sempre que necessário ou os intervenientes do espaço acharem pertinente; e, por fim, outros materiais que se encontrem

ao dispor do professor e do grupo de crianças, tendo em consideração que estes podem ser utilizados por qualquer interveniente da forma que achar mais pertinente e viável (Teixeira & Reis, 2012). Ademais, as autoras ressaltam ainda que é fundamental que a sala permita a reorganização do espaço, essencialmente ao nível das mesas, das cadeiras e dos materiais mais utilizados, com vista ao alcance dos objetivos delineados para as propostas que serão promovidas. Em contexto de prática de ensino supervisionada, a reorganização da sala foi muitas vezes uma estratégia para o alcance da concentração, da autonomia, da segurança e do conforto que pautam o ambiente de uma sala.

2.1.3. Criança como agente ativo e mediador da sua própria aprendizagem

Nesta linha de pensamento, e tendo por base as estratégias enunciadas anteriormente, também estas promovem a voz ativa das crianças, não só enquanto cidadãos, mas também enquanto construtores das suas próprias aprendizagens. Assim, durante o decorrer das duas práticas de ensino supervisionado foi estabelecido como objetivo principal a criação de momentos em que os grupos trabalhassem autonomamente, descobrissem e investigassem conceitos, recolhessem informações, bem como refletissem sobre as suas descobertas, dúvidas e conhecimentos adquiridos. Neste sentido, na turma de 2.º ano foram pensados essencialmente jogos e dinâmicas que permitissem a descoberta de conceitos, de forma natural ao invés de imposta, e, principalmente, de uma forma lúdica. Para além disso, também nestes momentos foi possível perceber que a compreensão era muito mais intuitiva e direta do que o recurso a uma explicação exaustiva e formal. Ademais, o facto de existirem crianças com algumas dificuldades na automatização da leitura, também o proporcionar de momentos em que as crianças definem os seus próprios limites e objetivos promoveu a criação de aprendizagens mais significativas. Assim, destaca-se o jogo da construção de palavras a partir de letras isoladas, começando com dissílabos e respetiva leitura, progredindo-se para palavras mais extensas. Ainda que não tenha sido utilizado como introdução de conteúdo, também o “Jogo do cone” permitiu a consolidação de alguns conteúdos mais detalhados, pois conjugou-se a atividade lúdica com os aspetos programáticos (Figura 9). Deste modo, este género de dinâmicas permitiu aos alunos compreender e estabelecer conexões entre conceitos de uma forma mais significativa e enriquecedora. Neste sentido, Tavares (2004) refere que as aprendizagens significativas não só têm mais significado, como a própria nomenclatura evidencia, mas também requerem um maior esforço por parte daquele que quer aprender – o aluno. Assim, é necessário estabelecer

conexões internas entre o conhecimento já adquirido e o conhecimento novo, pois só desta forma se consegue gerar conhecimento novo e diversificado (Tavares, 2004).



Figura 9 - Jogo do Cone como consolidação de conteúdos

Por outro lado, no segundo contexto esta abordagem foi um pouco diferente, não sendo permitida a introdução de estratégias deste cariz em todos os conteúdos, sendo apenas utilizada em momentos de consolidação ou revisão. Ainda assim, saliento a abordagem ao passado histórico local, na qual se realizou uma visita de estudo ao centro da cidade, tendo esta sido totalmente planeada com as crianças do 4.º ano de escolaridade. Neste sentido, o grupo investigou o conceito de História Local, descobriu os monumentos históricos, selecionou os que mais lhe interessava e investigou sobre cada um deles. Posteriormente, realizou-se a visita ao centro histórico, no qual foram visitados os monumentos escolhidos, sendo que estes foram apresentados à restante turma pelo alunos que os investigaram. Este género de propostas, para além de promover uma aprendizagem ativa e consciente, visa valorizar o aluno como uma pessoa crítica e interventiva, assim como desenvolver as competências de cariz analítico-conceptual, técnico-instrumental e atitudinal (Brito & Poeira, 1991; Fontinha, 2017). Para além dos aspetos referidos anteriormente, possibilitam a adoção de uma metodologia interdisciplinar assente na aprendizagem através da descoberta, o que permite ao aluno mobilizar conhecimentos que passariam despercebidos se estes fossem abordados dentro de uma sala (Fontinha, 2017). Assim, a voz e o papel ativo das crianças permitem, não só em trabalhos individuais, mas também em trabalhos de grupo, um delegar de funções, “(...) pois as crianças ficam muito mais motivadas e interessadas pelo que desenvolvem, ao passo que se fosse tudo idealizado e executado pelo docente, o processo e o produto final não teriam o mesmo significado.” (Retirado da 8.ª Reflexão Individual do 2.º Semestre).

Tendo em conta as estratégias e os aspetos mencionados anteriormente, pode salientar-se que estes apenas são possíveis quando o professor está aberto à flexibilidade e à interação direta com os alunos, não assumindo uma postura superior à dos alunos. Deste modo, enquanto par pedagógico foi sempre estabelecida esta flexibilidade, pois a postura de transmissor não se enquadrava com os valores de educação de ambas, ainda que em alguns momentos tenhamos recorrido a essa estratégia. Esta forma de pensar permite ao professor demonstrar o seu pensamento e a sua visão de educação perante a comunidade educativa, mas essencialmente perante a turma. Neste sentido, Cardoso (2005) refere que o professor ao demonstrar a sua forma de pensar e sentir a relação que estabelece com o ensino e com a aprendizagem, faz com que os alunos e ele mesmo perspetivem o processo de uma forma muito mais educativa.

2.1.4. Relação Escola-Família

A relação escola-família é um aspeto que me desperta curiosidade desde a primeira infância, pois acredito que a relação que é estabelecida é a pedra basilar para todo o processo que se vai desenvolver durante o percurso escolar de cada criança. Deste modo, no início de cada prática este aspeto revelava-se sempre uma incógnita, pois cada vez mais se fecha a escola em si mesma. Porém, em ambos os contextos foi possível criar esta relação, dando continuidade ao trabalho em curso, pois ambos os professores cooperantes estabeleciam relações próximas com as famílias.

Neste sentido, em relação ao primeiro semestre, relativo à escola pública, o contacto com a família era regular, ainda que muitas vezes parecesse nulo. Ainda assim, para as mais diversas atividades tentámos sempre recorrer a momentos em que a família estivesse envolvida, trazendo-a o mais possível para o ambiente escolar. Em relação ao segundo contexto de Prática Pedagógica, relativo a uma instituição privada, esta ligação tornou-se mais visível, não só através da entrada dos encarregados de educação até à sala, mas também com base no projeto denominado – Pais Tutores – no qual os pais das crianças organizavam e dinamizavam atividades com base nos interesses das mesmas, ou em aspetos que lhes parecessem pertinentes e que suscitassem o interesse das mesmas. Nesta linha de pensamento, Nunes (2004) refere que a relação Escola-Família que é estabelecida pode apresentar várias finalidades e benefícios para os alunos, bem como para a comunidade educativa na sua generalidade. Desta forma, o mesmo autor afirma que antes de qualquer envolvimento dos pais, no contexto educativo, estes já se apresentam como um fator crucial no desenvolvimento escolar, social e cognitivo das crianças, porém este envolvimento não pode ser descorado. Para além disso, esta relação Escola-Família tende a auxiliar os docentes titulares de turma, bem como a escola em si (Nunes, 2004). Assim,

os professores estabelecem com os pais uma relação mais favorável e de partilha, pois nenhum dos intervenientes tem em si mesmo o poder da educação ou do conhecimento, trabalhando, assim, em comunhão (Nunes, 2004). Ainda nesta linha de pensamento, o autor supramencionado ressalva que esta relação tem em vista o alargamento de conhecimentos por ambos os intervenientes, bem como a compreensão dos diversos fatores que envolvam o desenvolvimento de cada aluno.

Neste sentido, ao longo das duas Práticas Pedagógicas tentou-se desenvolver com as famílias uma Educação Partilhada, como defendido por Nunes (2004), tendo por base um vasto leque de referenciais teóricos. Esta tipologia surge na necessidade de entender o grau de participação e de compromisso que é delegado às famílias em pleno contexto escolar, ou seja, o desempenho do seu papel pedagógico perante algumas áreas de intervenção (Nunes, 2004). Desta forma, a Educação Partilhada distingue-se da denominada tipologia de pais clientes, uma vez que nesta existe a partilha de responsabilidades e de recursos entre os vários agentes da comunidade educativa – crianças, pais e docente (Nunes, 2004). Ademais, o autor referido anteriormente afirma que os pais colaboram direta e ativamente na vida escolar, auxiliando na dinamização de propostas específicas, tendo este aspeto sido bastante notório no segundo contexto, ao passo que no primeiro se verificava uma colaboração mais indireta.

Na Prática supervisionada do 1.º Semestre, os pais foram sempre convidados a participar em diversas propostas, algumas sugeridas pelas crianças, pois sentiam prazer no desenvolvimento das mesmas com a sua família, uma vez que depois apresentavam à turma o seu produto final, bem como o processo criativo até ao mesmo. Desta forma, realço que todos os momentos foram encarados com a maior seriedade e empenho por parte das famílias das crianças desta turma, sendo fundamental referir a criação de uma aranha para o Halloween (Figura 10), a criação de uma árvore que constituiria outra árvore (Figura 11), a disponibilização de uma fotografia em família para colocar junto da árvore referida anteriormente, bem como a construção de instrumento musical para o cantar das Janeiras – tradição que intrigou e levou as crianças a pesquisarem sobre a mesma (Figura 12).



Figura 10 - Aranha construída com materiais reciclados em família



Figura 11 - Árvore do Amor - construída a partir de árvores feitas em família



Figura 12 - Cantar as Janeiras à comunidade

Por outro lado, a segunda PES não permitiu este contacto tão direto, pois com base na metodologia da instituição, os pais tinham momentos específicos, previamente definidos nos planos mensais. Ademais, os pais encontravam-se envolvidos também nas assembleias que eram realizadas à sexta-feira de manhã, podendo participar ativamente nas mesmas, quer a partir das dinâmicas de relaxamento, quer no momento de questionamento ou partilha de aspetos importantes da semana.

Para qualquer professor, a relação que é estabelecida com as famílias torna-se muito marcante para as crianças, pois esta envolvência marcará a vida das crianças através de vivências e experiências únicas, quer ao nível escolar, quer ao nível pessoal, pois acredito que todos os momentos que nos oferecem prazer, nos marcam e nos ficam na memória, recorrendo a eles sempre que algum indício despolete esta sensação.

2.1.5. Relação Professor-Aluno no processo de ensino aprendizagem

Ao longo dos dois contextos, para além da relação com a família, a relação entre professor-aluno foi um aspeto que se tentou sempre privilegiar em relação aos restantes aspetos que iam emergindo das práticas profissionais, pois a ligação que é estabelecida é a chave para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagens tranquilo. Desta forma, nos primeiros dias de contacto, para além da observação em relação ao contexto deu-se primazia às características de cada criança, o que facilitou a criação desta ligação e, conseqüentemente o desenrolar de toda a prática supervisionada. Assim, pode afirmar-se que esta conexão permitiu não só conhecer cada criança, mas também auxiliar a mesma em todas as circunstâncias, pois as crianças perceberam que nesta ligação havia espaço para errar e para verbalizar as dificuldades sentidas. Como referi na minha 11.^a reflexão individual do 1.º Semestre, “(...) é nos vários momentos vivenciados e proporcionados que se verifica a importância e pertinência que a relação adulto/criança, criança/criança e adulto/adulto tem para uma melhor comunicação, interajuda e cumplicidade dentro do meio educativo.” Neste sentido estas relações que se criam e são estabelecidas são, na perspectiva de Inácio (2021) a melhor forma de promover e alcançar a segurança e confiança que a criança precisa, despoletando nesta um desejo de querer e saber mais sobre si e o meio que rodeia. Ainda nesta linha de pensamento, o mesmo autor ressalva que ao tornarmos estas relações reais “(...) revela que estamos, somos sensíveis e disponíveis para relembrar que a relação que se cria, prevê cativar nos dois sentidos.” (p.55).

Para além da relação, também a afetividade e os sentimentos nutridos se revelaram um ponto fulcral para o desenvolvimento e construção do ensino aprendizagem. Deste modo, é de salientar que estes dois aspetos não podem ser dissociados, pois constroem-se e desenvolvem-se em simultâneo, ainda que sejam considerados complexos. Desta forma, Mello e Rubio (2013) afirmam que falar de relação e afetividade ainda se revela um tema controverso, contudo de uma forma geral estas prendem-se com todos os sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia que são estabelecidos para com os outros. Porém, as mesmas autoras ressaltam ainda que este termo pode ainda estar diretamente interligado com conceitos como emoção, estados de humor, motivação, atenção, paixão, personalidade, sentimento, entre outros. Assim, a afetividade estabelece um papel fulcral em todas as relações que são criadas, influenciando, conseqüentemente, os sentimentos, as memórias estabelecidas, a autoestima, as ações executadas, bem como o pensamento, que guiam a harmonia e o equilíbrio da figura humana (Mello & Rubio, 2013).

Neste sentido, ressalva-se que a afetividade e as relações que são estabelecidas entre o professor e o aluno se tornam fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, para estas autoras educar e ensinar não se prende somente com o auxílio e o apoio dado pelo professor, no que ao caminho a seguir diz respeito, mas sim na mediação e monitorização da consciência que o aluno deve ter de si mesmo e dos outros que o rodeiam, bem como do meio que o envolve. Na mesma linha de pensamento, um vasto quadro teórico, ao longo dos anos, tem vindo a mostrar que o ensino e as relações de afetividade são dois conceitos indissociáveis, uma vez que as interações e relações entre os vários intervenientes afetam, diretamente, as experiências que são proporcionadas e vivenciadas (Mello & Rubio, 2013). É assim, nesta comunhão de interações que ambos os intervenientes se aceitam, quer em relação às suas qualidades, quer em relação aos seus defeitos (Mello & Rubio, 2013). Ademais, as autoras supramencionadas realçam que a afetividade e a cumplicidade não se estabelecem apenas pelo contacto físico, entre o professor e o aluno, mas sim através de pequenas atitudes ou gestos que motivam o aluno, a saber, elogios, escuta ativa, sorrisos, entre outros, que propiciam uma comunicação afetiva. Consequentemente, todas as ações supramencionadas fomentam a criação de segurança, conhecimento e desenvolvimento da criança, tendo em conta o contexto em que se encontra (Mello & Rubio, 2013). Ao longo dos dois semestres, a escuta ativa, os elogios, os sorrisos e os abraços foram peças-chave no desenrolar da minha prática, pois senti que as crianças se envolviam e empenhavam muito mais nas propostas, uma vez que se sentiam confiantes e seguros de que o erro não era um entrave para a realização da tarefa. Esta relação não pode ser bidirecional, mas sim construída comumente fortalecendo os laços criados. Deste modo, o mesmo quadro teórico salienta que a relação entre os dois intervenientes principais da comunidade educativa, depende inteiramente da forma empática com que o professor olha para os seus alunos e vice-versa, da sua capacidade de ouvir e da sua capacidade de criar interligações entre o conhecimento e a relação desenvolvida. Por fim “(...) o docente deve privilegiar a relação afetiva desde início para que todo o processo se desenvolva de forma consistente e uniforme, ainda que se privilegie a heterogeneidade.” (Retirado da 11.^a reflexão individual do 1.º Semestre).

2.1.6. Avaliação

Por fim, o aspeto no qual se verificou mais dificuldades foi a avaliação, não pelo seu grau de complexidade, mas sim pela multiplicidade de opções e estratégias que podem ser utilizadas. A avaliação sempre se revelou o maior entrave das práticas de ensino supervisionadas, ainda

que neste momento se constate que foi possível verificar uma evolução em termos de organização e de informação pertinente. É de salientar que este aspeto foi alvo de reflexão ao longo de todo o mestrado, mas, essencialmente, ao longo do percurso em 1.º CEB. Desta forma, avaliar não tem de ser negativo, mas pode ser um aliado do professor em momentos diversos. Assim, percebeu-se quais os momentos mais oportunos para avaliar, uma vez que esta avaliação estava a ser executada de forma pontual e isolada, isto é, proposta/objetivo, sem ter em conta a evolução. Neste seguimento, avaliar é definido por Cosme et al. (2020), como um processo de relação entre aquilo que é apreendido de um determinado objeto ou conteúdo e aquilo que é estabelecido *a priori* como objetivo final de aquisição. Ademais, este processo visa perceber qual o grau de aquisição de um determinado conteúdo face aos indicadores previamente definidos, tendo sempre por base a relação que é estabelecida entre ambos, ao invés da atribuição de uma mera classificação (Cosme et al., 2020).

Neste sentido, também neste ponto os contextos se revelaram bastante diferentes, isto é, no primeiro a avaliação era semanal e com base em check lists, ao passo que o segundo era mensal e de uma forma descritiva. Assim, no decorrer do primeiro semestre, recorreu-se sempre à escolha de uma proposta de cada uma das áreas de conteúdos, realizadas na presente semana, dando primazia a propostas de cariz introdutório ou de cariz exploratório. Neste sentido, era construída uma tabela de dupla entrada para cada proposta, na qual constavam as aprendizagens essenciais a avaliar e o nome das crianças, assinalando-se com X se a aprendizagem tinha sido adquirida com facilidade, com alguma dificuldade, com dificuldade ou se não tinha sido adquirida. Tendo em conta que a avaliação era efetuada com base apenas numa proposta, tornava-se pouco fiável as conclusões retiradas, essencialmente se o conteúdo fosse introduzido nessa semana. Com base nesta perspetiva, no segundo semestre, o modelo de avaliação foi alterado, elaborando-se uma avaliação mais descritiva, como mencionado anteriormente, na qual se expunham as aprendizagens essenciais trabalhadas ao longo do mês, bem como uma avaliação pormenorizada por área de conteúdo. É de salientar que nesta descrição é feita uma síntese do trabalho desenvolvido e das dificuldades e facilidades vivenciadas, sendo que todo o texto é escrito numa perspetiva positiva e de melhoramento. Este processo utilizado na segunda prática de ensino supervisionada apresentou-se mais coeso e coerente, uma vez que permitia a verificação da evolução existente ou não face a um determinado conteúdo, dando ainda oportunidade de comparar com o mês anterior. É de salientar que esta comparação era sempre efetuada entre o desempenho da criança no mês anterior e o desempenho no mês recorrente, não sendo nunca estabelecidas comparações entre pares. Ainda que a grelha de

verificação permita uma avaliação geral do desempenho global da turma face a um conteúdo, nem sempre se torna viável e fidedigna, pois não existem dados suficientes para a classificação de adquirido ou não adquirido. Assim, segundo Cosme et al. (2020), este género de avaliação denomina-se de avaliação por descrição, sendo que esta permite a definição de objetivos concretos que permitirão a avaliação dos processos ao invés do produto final, exclusivamente. Ademais, as mesmas autoras referem que quem avalia não se centra no produto final, pois recorre aos comportamentos manifestados para compreender e dar sentido ao texto que redige ao longo da avaliação. Deste modo, esta avaliação pode obter um carácter regulador (Cosme et al., 2020).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentados os alicerces do estudo efetuado, a saber, a pergunta de partida, os objetivos e a pertinência e relevância do estudo, nos quais justifico os motivos que mapearam a escolha do tema, bem como a importância do mesmo para a investigação.

Deste modo, o ensaio investigativo apresentado foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, no ano letivo de 2021/2022. Neste sentido, o estudo ocorreu durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, que foi exercida numa instituição da rede pública, situada no distrito de Leiria, num grupo de vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Porém, deste grupo foram selecionadas apenas cinco crianças, tendo como referência o sexo e a idades das mesmas.

O tema desta investigação surgiu da junção de dois fatores, a saber, as observações realizadas em contexto, durante o período de observação, e o meu fascínio pelo brincar, tendo por base a sua valorização. Para além disso, nos momentos de observação, foi notório o gosto pelo brincar, por parte das crianças, porém referiam muitas vezes se podiam brincar, o que não se tornava claro, para mim, a conceção que tinham desta prática. Assim, pretendi perceber quais eram as conceções dos diferentes intervenientes, relacionando-as entre si, uma vez que todos são parte integrante do contexto educativo. Ademais, ambicionava, também, saber se o brincar era algo que se encontra presente no dia a dia das crianças, e como era visto pelas mesmas neste contexto.

Neste sentido, o estudo encontra-se organizado em cinco capítulos, a introdução, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão de resultados e, por fim, as conclusões. Assim, no primeiro capítulo – introdução – apresentam-se os aspetos principais que mapearam o ensaio investigativo, como a pergunta de partida, os objetivos definidos e a pertinência e relevância do estudo. No segundo capítulo, enquadramento teórico, salientam-se as ideias principais face ao tema escolhido, através da revisão de literatura, que foram fundamentais para a análise dos dados recolhidos. No que concerne ao terceiro capítulo, este baseia-se na apresentação da metodologia utilizada para a concretização do estudo, encontrando-se descritos todos os processos que ancoraram o mesmo. Ademais, no quarto capítulo encontram-se descritos e analisados os dados recolhidos, espelhando, assim, todo o

trabalho desenvolvido ao longo do ensaio investigativo. Por fim, no quinto capítulo apresentam-se as conclusões do estudo, interligando-os com a pergunta de partida e os objetivos delineados *a priori*.

1.1. Pergunta de Partida e Objetivos de Investigação

Com base nos aspetos referidos anteriormente, este ensaio investigativo emerge da necessidade de perceber quais as conceções e as ideias face ao brincar, sendo formulada a seguinte pergunta de partida: “Quais as perceções dos intervenientes da comunidade educativa sobre o brincar?”. De acordo com pergunta de partida apresentada, e com o intuito de auxiliar e orientar na investigação, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- Observar as crianças nos momentos de brincadeira livre;
- Descrever as conceções do brincar na perspetiva das crianças e da educadora;
- Analisar as conceções sobre o brincar relatadas pelos intervenientes da comunidade educativa, interligando-as com as brincadeiras e com os locais de brincadeira;
- Promover diversos momentos de brincadeira;
- Relacionar as diferentes conceções obtidas;
- Refletir sobre a conjugação das diferentes conceções.

1.2. Pertinência do estudo

Este estudo surge no seguimento da observação do contexto e das diversas opiniões e conceções referentes ao ato de brincar, tendo em conta os vários intervenientes da comunidade educativa (crianças e educadora responsável pela sala).

Brincar é, assim, uma atividade espontânea e voluntária de qualquer ser humano, mas principalmente das crianças, na qual estas exploram, imaginam, criam e desenvolvem as suas capacidades. Nesta linha de pensamento, Silva e Sarmiento (2017) defendem que o brincar é a capacidade de imaginar e criar, uma vez que a criança escolhe, transforma e manuseia a realidade com base naquilo que deseja, o que evidencia na maioria das vezes as suas habilidades criativas. Para além dos aspetos referidos, Neto (2020) ressalva que o ato de brincar e a atividade que este alberga são naturalmente uma linguagem associada à infância.

Confiante nas potencialidades desta prática e todas as competências, capacidades e conhecimentos que permite construir, o brincar é, portanto, um momento no qual a criança consegue, também, construir-se a si mesma. Assim, Rocha (2017) corrobora, afirmando que

este comportamento está na base do pensamento, da descoberta da individualidade e na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo.

Consciente da importância que esta prática tem, cada vez mais, na sociedade, e sendo um tema muito abordado durante e após a situação pandêmica, aliada à escuta ativa da criança, considerei o brincar um tema relevante para ser estudado. Assim, foquei-me no brincar livre e nas concepções que o grupo apresentava sobre este ato, tentando compreender a importância desta prática na vida das crianças e como é que, enquanto educadora, poderia interagir nesses momentos.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo apresenta-se a fundamentação teórica com base na pergunta de partida e nos objetivos apresentados anteriormente. Assim, esta prende-se com o estudo efetuado ao longo de todo o processo, tendo esta o intuito de suportar as opções previamente delineadas. Deste modo, considerou-se que o estudo deveria incidir sobre três pontos que são abordados ao longo deste capítulo.

Relativamente ao primeiro ponto, este prende-se com o conceito de brincar, em que são apresentadas as diversas perspetivas dos referenciais teóricos. O segundo ponto diz respeito ao brincar enquanto ação social, sendo que neste são tomados como referência o brincar com pares, percebendo as interações que são estabelecidas e a importância das mesmas. Por último, será apresentado a importância da aprendizagem a partir do brincar, assim como alguns aspetos fundamentais para que esta ocorra de forma natural.

2.1. Brincar: conceito e definições

O brincar assume-se como um tema que cada vez mais é discutido nos contextos educativos, devido à larga relevância e importância que detém ao nível do desenvolvimento holístico da criança (Silva & Sarmiento, 2017). Seguramente, é aceite por todos os teóricos, que se encontra diretamente relacionado com o comportamento da criança, uma vez que faz parte da essência deste ser humano em formação (Rocha, 2017). Assim, e na perspetiva do mesmo referencial teórico, este comportamento está na base do pensamento, da descoberta da individualidade e na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo. Ainda que existam características e especificidades de cada fase do desenvolvimento, esta prática é uma excelência comportamental no decorrer da infância (Rocha, 2017). Assim, este ato é, essencialmente, visto como uma prática fundamental para o desenvolvimento e, não só, como uma estratégia e/ou mecanismo facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Neto (2020) ressalva ainda que o ato de brincar e a atividade que este alberga são naturalmente uma linguagem associada à infância, destacando que este é um momento complexo, comparando-o a um conjunto de frases compostas, isto é, a dificuldade em definir e perceber esta forma de expressão, atualmente. Neste sentido, Onofre (1997), como citado em Silva e Sarmiento (2017), caracteriza e defende o ato de brincar como um processo complexo e constante.

Além dos aspetos mencionados anteriormente, Sarmiento et al. (2017) afirma que o brincar é naturalmente um aspeto comum da infância, pois permite que as crianças – principais

intervenientes na ação – descubram o mundo que as rodeia e do qual fazem parte. Ademais, esta atividade fomenta a construção da cidadania e dos ideais que regem a sociedade, permitindo a definição da personalidade de cada um (Sarmiento et al., 2017). Assim, brincar “(...) exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços.” (Sarmiento et al., 2017, p.7). Com base no mesmo quadro teórico, o brincar tem-se revelado pouco “funcional”, pois cada vez mais se apresentam condicionantes que extinguem a autonomia das crianças no que ao usufruto do seu espaço e tempo, diz respeito.

Na perspectiva de Silva (2017), a criança tende sempre a querer brincar, sendo que, quando tal não ocorre, pode indicar que existe algum aspeto que não está de acordo com a normalidade, pois brincar é uma necessidade da criança, assim como o respirar. Desta forma, esta necessidade é sempre satisfeita com base nos interesses e sensações da criança (Silva, 2017).

Nesta linha de pensamento, o brincar é a capacidade de imaginar e criar, uma vez que a criança escolhe, transforma e manuseia a realidade com base naquilo que deseja, o que evidencia na maioria das vezes as suas habilidades criativas (Silva & Sarmiento, 2017). Ademais, segundo as mesmas autoras, brincar é uma linguagem única e das primeiras que a criança adquire, sendo, por isso, a sua forma de expressar os seus sentimentos e emoções. Desta forma, a criança descobre e conhece o mundo que a envolve, descobre-se a si mesma e começa a correlacionar as interações e relações sociais com o mundo. No momento de brincadeira são criadas muitas incertezas, contudo estas darão origem a uma maior segurança e autonomia à criança (Neto, 2020). O modo como a criança brinca propicia uma exploração do mundo mais detalhada e aprofundada, pois é neste momentos que a criança descobre as várias facetas presentes no mundo (Silva & Sarmiento, 2017). Assim, as mesmas autoras referem que esta atividade de cariz lúdico despoleta nas crianças um desenvolvimento holístico que trará benefícios no seu futuro.

Neto (2020) refere que o brincar se revela como uma experiência cativante entre as várias estruturas, isto é, entre a criança e o ambiente, afirmando que esta relação se pode demonstrar muito complexa e complicada. O brincar por ser tão natural tem mapeado a maioria dos contextos pela sua exploração livre e revela-se através dos comportamentos sociais e humanos manifestados pelos seres humanos (Neto, 2020).

“Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado

de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade.” (Stuart Brown, 2017, citado em Neto, 2020).

Brincar, segundo Figueiredo et al. (2015), não se resume a uma prática estimulada por instintos ou quaisquer fatores externos, mas sim um comportamento que é estimulado intrinsecamente. Assim, o ato de brincar é caracterizado como espontâneo e livre, pois é a própria criança que impõe os seus objetivos e não um elemento externo à brincadeira, sendo que não existem regras predefinidas *a priori*, no que à forma de brincar diz respeito, apenas em relação às regras de convivência social (Figueiredo et al., 2015). É de salientar que o quadro teórico anteriormente mencionado, refere que é nesta liberdade e espontaneidade que se denota a diferença entre o brincar e os jogos/propostas orientadas. Ademais, o brincar também pode ser visto como um conjunto de propostas simbólicas ao invés de somente sensoriomotoras, ou seja, momentos em que a criança consiga atribuir novos significados aos objetos do que apenas o seu significado comum (Figueiredo et al., 2015). Por fim, os autores supramencionados ressaltam que o brincar é pleno quando a criança se encontra ativamente envolvida na sua brincadeira.

O termo “brincar” provém do latim *brinco* que, por sua vez, derivou de *vinculum*, ou seja laço (Neto, 2020). Assim, em conformidade com o mesmo referencial teórico, brincar significa criação de vínculos ou de laços. Brincar ativa o cérebro, assim o nosso cérebro sendo bastante social, aprendendo com o cérebro dos outros (Neto, 2020).

2.2. Brincar com os pares

O brincar é uma necessidade inata das crianças, sendo intuitivo a criação de uma fórmula que dê resposta aos seus interesses e desejos no imediato (Silva e Sarmiento, 2017).

Infância e ludicidade constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança, face à dimensão que a presença do jogo e da brincadeira consubstanciam em todo o processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí, e desde o dealbar da vida, se caracteriza toda a presença da atividade lúdica. (Silva & Sarmiento, 2017, p.27).

Na perspetiva de Figueiredo et al. (2015), o brincar é a força motriz do desenvolvimento, no período Pré-Escolar, pois é nas brincadeiras entre pares que se adquirem habilidades e competências, que só emergem devido às relações que são estabelecidas. Desta forma, os mesmos autores ressaltam que esta atividade tão comum na infância é caracterizada como complexa e multidimensional, quando associada à brincadeira conjunta, albergando em si vários elementos estruturais e sociais.

Neste sentido, na perspetiva dos mesmos autores e, tendo por base alguns estudos teóricos e empíricos, o ato de brincar em interação apresenta no imediato muitas consequências para a competência social dos intervenientes. Assim, o brincar interativo não só se apresenta como uma mais-valia no desenvolvimento holístico das crianças, essencialmente ao nível das aptidões sociais, mas também como um mecanismo promotor da criação de relações positivas entre a criança e os seus pares (Figueiredo et al., 2015). Os momentos de brincadeira acarretam em si um vasto conjunto de vantagens sociais, afetivas e cognitivas relacionadas diretamente com o desenvolvimento da criança (Silva & Sarmiento, 2017). Além disso, o quadro teórico supramencionado afirma que é nestes momentos que as crianças “(...) crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas.” (p. 42), isto é, desenvolvem habilidades e competências às quais recorreram num futuro próximo. Deste modo, é possível afirmar que as brincadeiras em pares ou grupos de brincadeira são promotores de poderosos mediadores sociais (Silva & Sarmiento, 2017). Ainda assim, Figueiredo et al. (2015) ressalva que esta relação direta entre o brincar conjunto e o desenvolvimento de competências sociais da criança seja ainda um aspeto em estudo, já é possível verificar uma pequena interligação entre a qualidade das atividades e das relações que são estabelecidas, isto é, a brincadeira escolhida e com quem a executam.

Além dos aspetos referidos anteriormente, é de salientar que este processo de brincar com os pares, de forma interativa, permite clarificar e desenvolver várias competências, a saber, a criação e manutenção de interações diferentes e positivas e a exploração, compreensão e gestão das emoções sentidas, essencialmente, em propostas de cariz sociodramático (Figueiredo et al., 2015). Estas competências servirão de alicerces a outras competências do desenvolvimento infantil, nomeadamente, a adaptação e a partilha emocional (Figueiredo et al., 2015).

Em concordância com a relação que existe entre pares, durante o brincar, emerge a necessidade de perceber também o género de brincadeira e o tipo de brinquedo que é eleito (Menezes & Brito, 2013). Desta forma, e de acordo com os mesmos autores, devem ser apresentados

diversos brinquedos às crianças, não distinguindo os mesmos por sexos. Posto isto, Menezes e Brito (2013) referem que em investigações anteriores evidenciam que as crianças do sexo masculino tendem a optar por brinquedos ou objetos tipicamente masculinos ou neutros, ao passo que crianças do sexo feminino tendem com mais facilidade a escolher brinquedos considerados femininos. Ainda assim, na perspetiva do mesmo quadro teórico, quando uma criança do sexo feminino elege um brinquedo masculino, adota comportamentos similares aos dos meninos, porém quando se verifica o oposto, os comportamentos e atitudes revelam-se muito diferentes. Ademais, esta escolha influencia também a escolha do par para brincar, pois na maioria das vezes o critério utilizado é o estilo de brincadeira que a criança adota ao invés do seu sexo (Menezes & Brito, 2013). Deste modo, as mesmas autoras referem que é mais comum encontrar uma criança do sexo feminino incluída num grupo em que a maioria são do sexo masculino do que o inverso. Qualquer criança no seu momento de brincadeira, quer esta seja livre ou mais orientada, apresenta um grande domínio por uma pequena parte da sua vida, pois demonstra ser capaz de efetuar escolhas autonomamente, essencialmente no tipo de brincadeira que pretende (Silva & Sarmiento, 2017). Para além disso, e na mesma perspetiva teórica, a criança também consegue decidir como quer brincar e o que fazer com o material que se encontra ao seu dispor. Neste sentido, o brincar promove o poder de decisão e de iniciativa, pois propicia momentos nos quais a criança tenha de tomar decisões no imediato, fazer escolhas conscientes e definir o seu percurso (Silva & Sarmiento, 2017).

Cordeiro (2021) afirma que a interação que é estabelecida entre as diversas crianças no momento da brincadeira obriga ao conhecimento do outro, à criação de uma ligação de “(...) confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências.” (p. 333). Para além disso, é nesta interação que emerge a necessidade de compreender e fazer uso dos conceitos de negociar, argumentar, escutar, ceder, cooperar, organizar e partilhar, competências fundamentais para a vida em sociedade (Cordeiro, 2021). Ademais, o mesmo autor afirma que estas capacidades, principalmente o sentido de partilha, não se desenvolvem na sua totalidade antes dos quatro anos de idade, sendo que poderão demorar um período mais alargado em algumas crianças. É fundamental que se tenha estes conhecimentos aquando da análise dos comportamentos das crianças em momentos de interação (Cordeiro, 2021).

2.3. Aprender brincando

Brincar assume, assim, uma dupla função perante as vivências e as mudanças que vão existindo ao longo da vida quotidiana (Silva, 2017). Assim, o mesmo autor defende que esta função entra

em ligação com o contexto no qual são vivenciadas as experiências, promovendo uma interação com vista à construção de conhecimentos, à aplicação de práticas, bem como à percepção de sentimentos que, conseqüentemente, auxiliarão na modelação de comportamentos face a situações específicas do mundo do qual a criança é parte integrante. Neste seguimento, Neto (2020) ressalva que o ato de brincar é uma escola de aprendizagens irrepetíveis, tendo como base situações ocasionais que se tornam mais exigentes consoante o desenvolvimento da criança. Desta forma, é importante perceber que a cultura pela qual somos influenciados defende que as crianças devem aprender a fazer, pois apropriam-se do conceitos e contextos à sua maneira e de uma forma mais informal (Silva, 2017). As investigações teóricas revelam ainda que o brincar apresenta uma grande e forte influência no desenvolvimento de cada criança, essencialmente na formação do carácter e da personalidade. Para além de todos os aspetos referidos, salienta-se que a criança, na maioria das vezes, quando brinca, não delinea como principal objetivo a aprendizagem, pois essa é compreendida pelos adultos que se encontram ao redor da mesma (Silva & Sarmiento, 2017). Assim, o mesmo quadro teórico refere que a criança em todas as circunstâncias “brinca para brincar”, ou seja, não existe *a priori* uma consciencialização de que essa prática vai originar aprendizagens. Deste modo, o brincar é uma fonte de descobertas para cada criança, essencialmente, de regras, de valores e de costumes (Silva & Sarmiento, 2017).

Na perspetiva de Smith (2006), o brincar propicia a criação de um mundo completamente livre e sem preocupações, contrariamente ao que ocorre no mundo criado pelos adultos, isto é, um mundo cheio de responsabilidades e preocupações. Silva e Sarmiento (2017) corroboram a ideia de Smith (2006) afirmando que os tempos livres das crianças são excessivamente controlados pelos adultos, tendo como objetivo principal a construção de aprendizagens específicas, o que reflete, na maioria das vezes as exigências da sociedade atual. Neste sentido, o brincar é considerado uma atividade antagónica ao trabalho, pois funciona por si mesma, sem limites impostos externamente (Smith, 2006). Porém, o mesmo autor ressalva ainda que o brincar torna-se um enigma que nem sempre é bem descodificado pelos adultos. Esta prática é muito comum entre os dois e os seis anos de idade, sendo que é neste período de desenvolvimento que esta apresenta um papel fulcral, destacando-se o brincar simbólico como o principal (Smith, 2006). Assim, o mesmo autor refere que o brincar simbólico engloba o brincar de faz de conta e o jogo sociodramático. Deste modo, é fundamental que o brincar, enquanto mecanismo de aprendizagem ativa, não seja considerado pelo adulto, como ocorre muitas vezes, um passatempo, mas sim um momento no qual são desenvolvidas competências e habilidades que

resultarão em aprendizagens para o futuro (Silva & Sarmiento, 2017). Esta atividade tão característica desta faixa etária dá possibilidade à criança de descobrir o seu mundo, as pessoas que nele habitam e que lhe são próximas, assim como as coisas que a rodeiam, permitindo, conseqüentemente, que se descubram a si mesmas (Silva & Sarmiento, 2017). Deste modo, e com base na mesma perspetiva teórica, os aspetos referidos anteriormente permitirão que a integração no mundo e as relações sociais se tornem mais fáceis e sólidas.

De acordo com Neto (2020), é no ato de brincar que as crianças desenvolvem impreterivelmente capacidades como a formação de padrões motores básicos, a linguagem, a construção e estruturação de pensamento, a gestualidade, a exploração do corpo em conformidade com a exploração do espaço físico, o sentido da comunicação verbal e não-verbal nas diferentes relações sociais, as emoções e o pensamento lógico. Durante o momento de brincadeira, a criança constrói e desenvolve o seu “saber-fazer” e o seu “saber-ser”, isto é, aperfeiçoa e define aptidões e atitudes que usufruirá posteriormente no seu dia a dia, mas também ao longo da sua vida (Silva & Sarmiento, 2017). Neste sentido, é fulcral que se compreenda que no momento da brincadeira qualquer criança se encontra em constante estimulação da inteligência, uma vez que é nestas práticas que esta se liberta e demonstra a sua capacidade de imaginar e criar (Silva & Sarmiento, 2017). Para além disso, o mesmo referencial teórico defende que é no ato de brincar que se encontram os alicerces para uma concentração sólida, uma vez que a criança se encontra predisposta a reconhecer variadas situações do seu dia a dia. Ainda nesta linha de pensamento, a criança também “(...) explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Brincar não é somente um direito ao qual a criança tem acesso, mas também uma necessidade, não devendo ser visto como uma imposição, mas sim como momentos de descoberta (Neto, 2020). Ademais, na perspetiva do autor supramencionado, também não deve ser encarado como uma simples ideia, pois na maioria dos casos é caracterizado como grandes vivências (Neto, 2020). O brincar é, portanto, um espaço de reconstrução, “(...) é sentir prazer (...)” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

No presente capítulo, e tendo por base a pergunta de partida, bem como os objetivos definidos e apresentados anteriormente, pretende-se clarificar e justificar as opções metodológicas. Para além disso, são apresentados o contexto e os participantes do estudo, descritos os processos

adotados para a realização da investigação supramencionada, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos e as técnicas de análises de dados.

3.1. Opções metodológicas

Este estudo tem como principal objetivo observar, descrever, analisar, relacionar e refletir sobre as várias conceções do brincar, estando estes relacionados com os momentos de brincadeira livre dentro e fora da sala de atividades, bem como no decorrer de algumas propostas. Assim sendo, optou-se pela realização de um estudo qualitativo que pressupõe vários procedimentos reflexivos e de análise face a um determinado contexto ou a um determinado problema (Oliveira, 2011). Para além disso, neste paradigma o investigador centra-se na perceção e compreensão total do fenómeno que se encontra a estudar, descrevendo-o, interpretando-o e compreendendo-o sem o controlar (Fortin, 1996). Na mesma linha de pensamento, este paradigma auxilia o investigador a dar sentido ao problema em estudo. Para além disso, foi utilizado o estudo descritivo, no qual, segundo Sampieri et al. (2013), são estudadas propriedades e características de um determinado grupo de pessoas face a um fenómeno específico submetido a análise. Ademais, os mesmos autores referem que estes estudos permitem apenas recolher e analisar informação de uma forma independente, não sendo necessário correlacionar diferentes variáveis ou conceitos. Os estudos descritos são também fundamentais para precisar com exatidão as diferentes perspetivas face a um determinado acontecimento, situação, fenómeno ou contexto (Sampieri et al., 2013). Neste sentido, o mesmo quadro teórico afirma que o investigador deve ser capaz de definir os objetivos a investigar, assim como sobre o quê e sobre quem incidirá a recolha de dados. Adicionalmente, este estudo também é caracterizado como descritivo, uma vez que “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.”, pois pretende-se descrever e interpretar os fenómenos e não analisar frequências ou quantidades (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

3.2. Contexto e participantes da investigação

Neste sentido, o contexto da investigação prende-se com a instituição, no qual foi realizada a PES em contexto de Jardim de Infância, na rede pública, numa região urbana perto da cidade de Leiria. Esta instituição insere-se num meio urbano, no qual se verifica a grande presença de indústrias e bastantes estabelecimentos do setor terciário.

Os participantes da investigação são um grupo de crianças de uma sala de Pré-Escolar, do qual foram selecionados cinco elementos, dos vinte e um que compunham o grupo. Esta seleção foi escolhida por conveniência, selecionando-se as crianças mais extrovertidas e que apresentavam uma maior capacidade de resposta face ao questionamento que seria desenvolvido. Desta forma, o conjunto de participantes é constituído por cinco crianças, sendo que três são do sexo feminino e duas do sexo masculino e pela educadora responsável da sala. De modo a melhor compreender as crianças escolhidas para o estudo, de seguida descrevem-se algumas características individuais de cada uma das crianças, sendo de salientar que todas demonstram, claramente, o gosto pela brincadeira ao ar livre, pelas construções com legos e pelo brincar ao faz-de-conta.

A A. caracteriza-se como uma criança bastante curiosa, interessada e ativa no que ao seu processo de ensino-aprendizagem diz respeito. Para além disso, é uma criança que gosta bastante de brincar quer na sala de atividades, quer no espaço exterior. A A. adota comportamentos saudáveis e tranquilos durante os momentos de brincadeira, isto é, comportamentos que vão ao encontro das regras delineadas com o grupo, assim como com as regras de convivência social. É de salientar que esta criança recorre muitas vezes aos mesmos pares para brincar, sendo que na maioria brinca com pares do mesmo sexo.

O S. apresenta-se como uma criança bastante ativa, porém pouco curiosa no que ao meio envolvente diz respeito. Além do mais, esta criança demonstra um grande à-vontade em todos os géneros de brincadeiras, recriando na maioria das vezes situações do seu quotidiano. O S. revela ter preferência pela exploração livre no espaço exterior, ainda que mostre interesse pelas brincadeiras dentro da sala de atividades. Esta criança nem sempre adota comportamentos saudáveis e tranquilos durante os momentos de brincadeira livre, sendo este aspeto verificado com maior frequência no espaço exterior. Assim, de uma forma geral, esta criança tem comportamentos que não vão ao encontro das regras delineadas com o grupo, assim como com as regras de convivência social.

O MA. revela-se uma criança muito tímida, porém bastante curiosa por tudo o que o envolve e por todas as propostas planejadas. Além do mais, é uma criança que apresenta um grande gosto pelos momentos de brincadeira, ainda que demonstre alguma resistência à interação com pares do sexo oposto, brincando apenas com pares do mesmo sexo que o seu. Esta criança adota muitas vezes brincadeiras pouco saudáveis, sendo que quando alertado modela o seu comportamento face ao contexto, isto é, em momentos de brincadeira não respeita as regras predefinidas em grande grupo, nem as regras de convivência social. Desta forma, o MA. gosta muito de brincar no espaço exterior, porém prefere os momentos de brincadeira dentro da sala de atividades, uma vez que tem materiais físicos para construir os objetos que pretende.

A MR. caracteriza-se como uma criança bastante extrovertida, muito ativa no que ao questionamento diz respeito, interessada e curiosa. Para além disso, a MR. é uma criança que brinca com vários elementos do grupo, sendo que estes diferem consoante o contexto educativo. Ademais, esta criança apresenta um gosto enorme pelos momentos de brincadeira no espaço exterior, adotando sempre comportamentos saudáveis e tranquilos, isto é, comportamentos que vão ao encontro das regras delineadas com o grupo, assim como com as regras de convivência social.

A L., ainda que seja o elemento mais novo dos selecionados, apresenta-se como uma criança muito criativa e curiosa, tendo em conta o meio que a envolve. Para além disso, esta criança usufrui bastante dos momentos de brincadeira, ainda que este aspeto se verifique se estiver junto da sua melhor amiga, a E.. A L. adota na maioria das vezes comportamentos saudáveis, sendo estes mais desafiantes no interior da sala de atividades, isto é, comportamentos que vão ao encontro das regras delineadas com o grupo, assim como com as regras de convivência social.

Partindo agora para caracterização da educadora titular esta apresenta uma larga experiência de trabalho na rede pública, revelando-se uma excelente profissional.

3.3. Procedimentos

Tendo em conta que o tema estava pré-definido aquando do começo da PES em Jardim de Infância, começou-se por observar o grupo para garantir que o tema se encaixava e fazia sentido perante os participantes. Desta forma, estabeleceu-se um diálogo com a educadora sobre o trabalho a ser desenvolvido para que o tema fosse aceite e para que todos os pormenores fossem do conhecimento de ambas as partes. Após o diálogo, acordou-se que todas as propostas que

fossem realizadas seriam para o grupo todo, porém as entrevistas seriam apenas às crianças selecionadas, referidas no ponto anterior.

Neste sentido, recolha de dados iniciou-se no dia 13 de abril de 2022, terminando no dia 8 de junho de 2022, sendo esta executada no período da manhã, no período da tarde e, por vezes, no período da hora do almoço. Desta forma, começou por se observar as crianças em contexto de brincadeira livre quer no contexto da sala de atividades, quer no contexto do espaço exterior, construindo-se um sociograma, com vista à visualização das interações estabelecidas. Seguidamente, elegeram-se os participantes do estudo e construíram-se os guiões de entrevista às crianças e à Educadora responsável, realizando-as em momentos oportunos. Posteriormente, foram criados momentos provocatórios de brincadeira e introduzidos momentos de brincadeira livre na organização diária do grupo, com o intuito de promover a interação entre pares e entre o espaço envolvente. Por fim, realizou-se a segunda entrevista ao grupo de participantes, com o intuito de identificar eventuais alterações nas ideias das crianças e, conseqüentemente, retirar conclusões.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No decorrer do estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação, essencialmente ao longo dos momentos de brincadeira livre, sendo esta caracterizada como naturalista e estruturada, tendo por base a realização de diversos registos (notas de campo) e como participante. Neste sentido, a observação é vista como o alicerce da investigação científica, uma vez que permite o registo do fenómeno em estudo, o que, posteriormente, auxilia na sistematização dos dados recolhidos (Oliveira, 2011). Segundo Estrela (1994), a observação naturalista é uma maneira de sistematizar a observação, tendo em conta que esta é realizada em contexto natural e real, no qual os intervenientes se envolvem. Para além disso, esta observação permite a descrição de comportamentos de forma mais fidedigna, pois o fenómeno observado encontra-se no seu meio, como referido anteriormente (Estrela, 1994). Ademais, o mesmo autor defende que esta observação se inicia no porquê e para quê, com o intuito de explicar e evidenciar o como. Na perspetiva de Wilson (1997) a observação naturalista não se dissocia da observação participante, sendo que a segunda se apresenta como mediadora – através de entrevistas e da observação direta dos comportamentos ou ações executadas – das inferências que possam ser estabelecidas a partir da descrição. Assim, não se podem especificar nem compreender as ações sem conhecer as bases que mapeiam os sentimentos, emoções e as próprias ações dos diferentes intervenientes, bem como a sua

interpretação e os significados que atribuem ao que os envolve (Wilson, 1997). O observador participante deve ter bem definido o seu papel face ao meio que vai observar, pois podem emergir diversos fatores que influenciarão a sua observação (Estrela, 1994). Ainda assim, e com base no aspeto referido anteriormente, utilizou-se também algumas notas de campo que foram recolhidas ao longo dos momentos de brincadeira. Desta forma, Bogdan e Biklen (1994) relatam que as notas de campo são “ (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150).

Para além disso, recorreu-se também ao uso de entrevistas gravadas, às crianças selecionadas, e entrevistas escritas, à educadora e à auxiliar de ação educativa, o que, segundo Oliveira (2011), permite ao investigador criar uma relação direta entre o investigador e o entrevistado, sendo que todas as respostas facultadas são gravadas ou anotadas manualmente. Ademais, a autora referida anteriormente defende que o recurso a entrevistas exige a presença de perguntas abertas, porém estas perguntas devem estar focadas no objeto de estudo, evitando as perguntas pouco relacionadas.

3.5. Métodos e técnicas de análise de dados

Neste seguimento, apresentam-se as técnicas de análise de dados, às quais se recorreu durante a realização do estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p.205).

Assim, como forma de analisar e interpretar os dados recolhidos através da observação, das entrevistas e dos registos (notas de campo) recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, que segundo Oliveira (2011) é uma forma de diagnóstico que permite a formulação de inferências precisas e interpretações de causas específicas, porém não permite a generalização. Ainda nesta linha de pensamento, Bardin (1977) corrobora que esta análise se apresenta como uma análise de significados, uma vez que se debruça sobre a análise de vários tipos de comunicações. Tendo em conta que se pretende descrever, analisar e refletir sobre as várias conceções do brincar, tão pormenorizadamente quanto possível, e interpretar as mesmas com o intuito de as correlacionar,

este estudo apresenta uma análise de dados do tipo reflexivo. Os quadros seguintes apresentam as categorias de análise que foram utilizadas.

Tabela 1 - Categorias de análise para as entrevistas das crianças

Categoria	Descrição
Conceções sobre o brincar	As crianças definem o ato de brincar consoante as suas ideias, apresentando uma visão inicial (1. ^a entrevista) e uma visão final (2. ^a entrevista). As crianças apresentam também a importância desta prática na sua vida.
Intervenientes com quem brincam	As crianças elegem os pares com os quais mais brincam no interior da sala de atividades e no espaço exterior.
Local e a que brincam	As crianças elegem o local onde mais brincam na sala de atividades e no espaço exterior, assim como a brincadeira a que mais recorrem, respetivamente.

Tabela 2 - Categorias de análise para a entrevista da Educadora responsável pela sala

Categoria	Descrição
Conceções sobre o brincar	A Educadora responsável pela sala define o ato de brincar consoante as suas ideias, e a sua experiência profissional. A Educadora apresenta o seu ponto de vista face à valorização do brincar na sua prática educativa.
Intervenientes com quem brincam	A Educadora reflete sobre os grupos de crianças que são formados durante as brincadeiras, quer no interior da sala de atividades, quer no espaço exterior.
Local e a que brincam	A Educadora reflete sobre os locais que são mais eleitos pelas crianças para brincar, quer no interior da sala de atividades, quer no espaço exterior. A Educadora apresenta alguns tipos de brincadeira que são efetuados pelas crianças, em ambos os contextos.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo os dados recolhidos são apresentados e analisados com base nas características de um estudo descritivo. Desta forma, os dados foram organizados em três categorias de análise, definidas a partir dos tópicos de referência utilizados no enquadramento teórico. Esta organização revelou-se pertinente, pois tornou a análise de dados mais concisa, organizada e coerente. A recolha de dados iniciou-se com um período de observação dos momentos de brincadeira livre das crianças, através do qual foi possível a construção do sociograma presente no Anexo 3. Posteriormente, com base no sociograma, elaboraram-se os guiões das entrevistas realizadas às crianças, à Educadora e à Auxiliar de Ação Educativa e selecionaram-se os participantes. Este período foi crucial para o desenrolar do estudo, pois permitiu a introdução de mais momentos de brincadeira livre na organização diária e a planificação de momentos de brincadeira orientada. Neste sentido, implementaram-se dois momentos provocatórios orientados, a saber, a exploração livre de gelo colorido e a exploração livre de materiais de fim aberto; e vários momentos de cariz livre quer no espaço exterior, quer no interior da sala de atividades.

Relativamente aos momentos provocatórios orientados mencionados anteriormente, estes emergem da necessidade de mostrar às crianças que o brincar nem sempre está apenas ligado às áreas predefinidas na sala de atividades no início do ano letivo, nem à saída para o espaço exterior em determinados momentos do dia. Assim, através da exploração de materiais menos comuns é possível estabelecer e criar momentos de brincadeira ricos no alargamento e na construção de conhecimentos. Neste sentido, a exploração livre do gelo baseou-se na criação de porções de gelo coloridas, com várias formas, dispostos em tabuleiros brancos. Posteriormente, forrou-se o chão com sacos de plástico pretos e cobriu-se com papel de cenário para que a exploração fosse efetuada apenas naquele espaço limitado, pois o chão era de madeira. Por outro lado, a exploração livre de materiais de fim aberto, a saber, caixas de cartão de diferentes tamanhos e grossuras, rolos de fita adesiva colorida e rolos de fita de pintor, foi realizada no espaço exterior não tendo sido dadas quaisquer indicações ou objetivos específicos.

No que concerne aos momentos de brincadeira livre, estes ocorreram no interior da sala de atividades e no exterior, em vários momentos do dia, uma vez que os espaços eram utilizados com base numa rotatividade de salas, devido à situação pandémica. Assim, privilegiaram-se as planificações nos espaços com maior quantidade de recursos naturais e menor quantidade de recursos físicos.

4.1. Concepções do brincar

Relativamente às concepções do brincar, durante a primeira entrevista, o grupo referiu, maioritariamente, ações que executa e que considera vivenciar em momentos de brincadeira livre, revelando alguma hesitação na resposta. Assim, tendo consciência que era uma questão de cariz complexo e abstrato, foi necessário reformular a pergunta e colocá-la de novo no final da entrevista. Deste modo, as respostas obtidas demonstraram ações diretas e que são executadas diariamente pelos intervenientes, tendo estas um grau de importância elevado para cada um, assim como para o seu bem-estar. Desta forma, as crianças referiam que o brincar

“É... hum... brincar às escondidas e brincar à apanhada. Brincar ao macaquinho do chinês.” (MR.);

“Para mim é brincar com as cartas.” (MA.);

“É jogar futebol.” (S.).

Para além das respostas referidas anteriormente, a L. (3 anos) refere que brincar “É os amigos, eu gosto de brincar com os amigos”. Ademais, dos cinco participantes, uma das crianças, ainda que tenha mencionado que gosta de brincar com as amigas, não mencionou qualquer tipo de brincadeira concreta, utilizando adjetivos para descrever o ato de brincar – “É fixe”; “É divertido... porque eu acho que é divertido brincar com as minhas amigas!” (A.). Na mesma linha de pensamento, Neto (2020) ressalva que o ato de brincar e a atividade que este alberga são naturalmente uma linguagem associada à infância, afirmando que este é um momento complexo, pois torna-se difícil definir e perceber esta forma de expressão. Tendo por base a reformulação da pergunta, no final da primeira entrevista, foi evidente uma evolução nas respostas dadas pelas crianças. Assim, duas das crianças do sexo feminino referiram que brincar é “muito divertido e é ser feliz!” (A.) e que “Brincar para mim... faz-me alegrar.” (MR.), revelando características emocionais associadas diretamente a esta prática. Em contrapartida, o S. mencionou, novamente, que brincar era apenas jogar futebol, não dando grande relevância ao brincar como um todo. Ainda assim, o MA. referiu que “É brincar com os amigos, quando não estamos sozinhos e não trabalhar na mesa.”, demonstrando uma nítida comparação entre as propostas orientadas e as brincadeiras livres, revelando ainda que estas duas práticas se encontram em polos antagónicos.

Neste seguimento, emergiu a necessidade de perceber qual a importância atribuída ao brincar, por cada uma das crianças. Assim, começou por se perceber se estes costumavam brincar todos

os dias, e se, por alguma eventualidade, teriam passado algum dia sem brincar, permitindo recolher informações, também, face às suas concepções, uma vez que seriam pedidas algumas explicações. Dentro das respostas obtidas, ressaltam-se a resposta do MA. e do S. que referiram já ter passado o dia todo sem brincar, ainda que por motivos distintos. É de salientar que não foi possível verificar a veracidade destas duas respostas, tendo sido apenas tomada em consideração o sentimento da criança face à situação exposta. Assim, o MA. referiu já ter estado o dia todo sem brincar, pois encontrava-se de castigo, isto é, a cumprir a consequência de um dos seus atos, salientando que não é possível brincar nestas ocasiões, como verificado no primeiro excerto abaixo. Por sua vez, o S. (6 anos) expôs a sua situação, referindo não ter brincado por ter passado o Dia da Mãe a fazer um bolo e a passear com a mesma (segundo excerto abaixo).

Excerto do MA.:

Ana: Ahh!! Boa!! E já estiveste alguma vez, o dia todo sem brincar?

MA.: Sim!

Ana: O dia todo?

MA.: Sim, duas vezes, porque eu tava de castigo e então não se pode brincar. Então... eu não brinquei nada.

Ana: Quando estás de castigo não podes brincar?

MA.: Pois...

Excerto do S.:

Ana: Já houve algum dia que não brincaste o dia todo?

S.: Já! (com muita convicção)

Ana: Já? Quando?

S.: No Dia da Mãe.

Ana: Não brincaste no Dia da Mãe? Porquê?

S.: Porque a minha mãe não me deixou.

Ana: Então e estiveram a fazer o quê?

S.: Tivemos a fazer um bolo... (com ar desiludido e triste)

Ana: E isso não é brincar?

S.: Fazer um bolo não é brincar.

Ana: Não? Nós não podemos brincar enquanto ajudamos as nossas mães? Fazer um bolo também pode ser brincar.

S.: (encolheu os ombros)

Ana: Sentiste mesmo que não brincaste?

S.: Sim!

Finalizada a questão anterior, questionou-se qual a importância atribuída ao brincar, salientando que a maioria das crianças percebeu que esta prática apresenta um papel importante na sua vida, bem como na vida de todas as outras crianças do mundo. Ainda assim, o MA. (6 anos), apesar de referir a importância desta prática, igualou-a à realização de trabalhos propostos de forma orientada; a L. (3 anos) demonstrou perceber a importância desta prática, ainda que não tenha conseguido explicar a sua razão; e o S. (6 anos) referiu não ser importante, com o desenrolar da entrevista. Nesta linha de pensamento, apresentam-se abaixo duas ideias positivas face à importância do brincar, tendo por base a questão “Para ti é importante brincar?” ou “Brincar é importante? Porquê?”.

“Por causa que as crianças têm que se divertir um pouco.” (A., 6 anos)

“Para alegrar as crianças.” (MR., 6 anos)

Em contrapartida, como referido anteriormente, as respostas dadas pelo S. e pelo MA. foram distintas das dadas pelas restantes crianças, tendo, por isso, sido um motivo de maior enfoque durante o cruzamento dos dados, dando um cariz mais reflexivo à análise.

Excerto do S:

Ana: Ok! E brincar é importante?

S.: (Acenou com a cabeça que sim)

Ana: Sim? Porquê?

S.: Porque eu gosto de brincar.

(...)

(Relembrando o dia que referiu não ter brincado)

Ana: Então e como te sentiste nesse dia?

S.: Bem...

Ana: Sentiste-te bem? Não ficaste zangado nem triste?

S.: (acenou com a cabeça que não)

Ana: Ah então brincar não é assim tão importante.

S.: Não, brincar não é importante.

Ana: Pronto, está bem! Sendo assim, como é que te sentes quando estás a brincar?

S.: Feliz!

Ana: Feliz? Mas tu disseste que não é importante brincar, como é dizes que te sentes feliz?

S.: Então porque às vezes eu brinco muito, então nos outros dias eu não preciso de brincar.

Desta forma, e como é possível observar no excerto apresentado, o S. menciona ser importante brincar, numa primeira instância, porém quando confrontado com os seus sentimentos face ao dia que referiu não ter brincado, este menciona não ser importante brincar, pois executa esta prática noutros dias. Por outro lado, e como verificado no excerto abaixo, o MA. refere ser importante, contudo estabelece uma clara relação com os momentos de propostas orientadas realizados todas as manhãs. Apesar das crianças revelarem uma clara distinção entre o brincar e as propostas de cariz orientado a educadora responsável pela sala revela nunca ter observado esta distinção. Além disso, a mesma refere não fazer qualquer género de distinção entre os dois momentos diários. Contudo, a Auxiliar de Ação Educativa refere que a maioria das crianças faz esta distinção.

Excerto MA:

Ana: Está bem! E, para ti, é importante brincar?

MA.: Sim e também trabalhar.

Ana: Como trabalhar?

MA.: Sim.

Ana: Então e porquê?

MA.: Porque é preciso, vamos para a escola dos crescidos.

Como foi referido, foram criados momentos em que as crianças explorassem livremente alguns recursos e as suas potencialidades a que, por norma, só recorrem em propostas orientadas, por forma a que estas percebessem que não se está constantemente em busca de um fim específico com uma determinada tarefa. Para além disso, esta introdução visava também a mudança conceptual do brincar que cada criança apresentava inicialmente. Assim, a partir da minha observação, reparei que as crianças necessitavam da aprovação do adulto para executar as diversas ações, tentando encontrar sempre uma finalidade ao invés do usufruto da proposta, mostrando-se muitas vezes inseguras e com receio de estar a praticar uma ação menos correta ou indesejada. Neste seguimento, Neto (2020) refere que nos momentos de brincadeira são

criadas muitas incertezas, contudo estas darão origem a uma maior segurança e autonomia à criança, quando explorada e estimulada pelo adulto.

Após a planificação e dinamização dos momentos de brincadeira realizou-se uma segunda entrevista, na qual se verificou uma clara evolução no pensamento e na conceção do brincar das diferentes crianças, existindo apenas uma com a qual foi necessária uma conversa com um cariz mais profundo. Assim, nas crianças do sexo feminino denota-se uma descrição e caracterização do que é o brincar, bem como uma associação direta entre a prática, os sentimentos e emoções sentidos e a relação com o mundo infantil (excertos abaixo).

“Brincar é quando nós estamos a fazer aquilo que mais gostamos, mas também podemos estar a aprender. Não quer dizer que não é divertido.”; “Brincar é poder ser feliz e livre durante todo o dia!” (A., 6 anos)

“Brincar é aquilo que as crianças fazem, e pode ser a profissão delas, porque ainda são pequeninas e não têm profissões muito a sério. Brincar é fazer o que gostamos. Brincar é diversão.”; “Brincar é incrível! Brincar é fazer crianças felizes!” (MR., 6 anos)

Em contrapartida, as duas crianças do sexo masculino responderam com base numa comparação com propostas orientadas, revelando que ainda existe uma grande oposição entre estas duas práticas, pois estes momentos não têm um carácter lúdico. Esta evidência é passível de ser observada no excerto abaixo.

Ana: Última perguntinha... O que é o brincar afinal?

MA.: Brincar é não ir para a mesa fazer trabalhos sérios.

Ana: Brincar não é um trabalho sério?

MA.: Não.

Ana: Hum... então não levamos as nossas brincadeiras a sério? Brincamos só porque sim?

MA.: Claro!

Ana: Olha, vou contar-te um segredo... Nós quando estamos a brincar também aprendemos muitas coisas e é um trabalho muito sério.

MA.: A sério Ana? Contaram-te na tua escola?

Ana: Sim. Diz-me uma coisa... Quando pintamos com gelo era um trabalho ou brincadeira?

MA.: Um trabalho.

Ana: Não! Era uma proposta para te divertires e brincares com algo diferente.

MA.: Está bem! Quero destas brincadeiras mais vezes que parecem trabalhos, mas são muito mais divertidas.

Ana: Então e agora, consegues dizer-me o que é brincar?

MA.: Explorar coisas novas? Divertir com coisas diferentes?

As crianças referem também, que a exploração de diferentes materiais em diferentes contextos também lhes permite uma boa definição do brincar. Deste modo, uma das crianças referiu que gostaria de brincar mais vezes com objetos que não costumam recorrer normalmente, como a proposta da pintura com gelo – “E eu também acho que podemos brincar com coisas que nós achamos que não podemos brincar, como o gelo com cores que tu deste.” (A., 6 anos). Esta criança referiu ainda que considerava que atividades deste cariz tinham locais específicos para serem realizadas, isto é, propostas orientadas têm momentos e locais específicos em oposição aos momentos de brincadeira – “Eu pensava que só podíamos fazer aquilo no refeitório ou na mesa e tu disseste que era no chão, fiquei mesmo feliz.”. Sarmiento et al. (2017) afirma que o brincar é naturalmente um aspeto comum da infância, pois permite que as crianças – principais intervenientes na ação – descubram o mundo que as rodeia e do qual fazem parte. Em conformidade com o defendido pelos referenciais teóricos apresentados acima, também a educadora responsável pelo grupo definiu esta prática comum da infância como “a atividade livre e espontânea da criança.”. Este aspeto é corroborado por Figueiredo et al. (2015), quando realça que o ato de brincar é caracterizado como espontâneo e livre, pois é a própria criança que impõe os seus objetivos e não um elemento externo à brincadeira.

Relativamente à importância do brincar, as respostas não diferiram das recolhidas anteriormente, salientando-se que algumas crianças desenvolveram mais a questão, não só para si enquanto criança, mas também para os adultos que as rodeiam, como foi o caso da A..

Ana: Então e diz-me outra coisa... tu achas que brincar é importante?

A.: Sim, mas mais para as crianças, os adultos eu acho que não.

Ana: A sério? Achas que os adultos não acham que é importante brincar?

A.: Não! Eu acho que não é importante para os adultos brincar, porque trabalham o dia todo e não têm tempo.

Ana: Ahhh! Os adultos não brincam, só as crianças é isso?

A.: Sim, mas só alguns adultos, porque tu brincas e não és criança. Lembras-te que escorregaste connosco no escorrega lá fora?

Ana: Sim! (sorriso)

A.: Foi divertido!

Além dos aspetos referidos, a MR. recorre a estados de espírito para explicar e reforçar a importância do brincar na vida das crianças em geral. Por outro lado, as duas crianças do sexo masculino, S. e MA. já referem ser importante brincar, contudo com uma relevância menor que a realização de trabalhos, apresentando os seus argumentos para a existência de barreiras entre estas práticas, não permitindo que ambas se fundam. O relato apresentado é o reflexo das experiências que ocorrem ao longo do tempo, associado a tudo o que é vivido.

Ana: Então e diz-me outra coisa... tu achas que brincar é importante?

S.: Só pouco, temos de trabalhar.

Ana: Não podemos brincar enquanto trabalhamos?

S.: Não, senão ficamos de castigo e mudamos de sítio.

Ana: Então brincar e trabalhar são coisas diferentes?

S.: Sim. Brincar é brincar e trabalhar é aprender coisas.

Ana: Então enquanto brincamos não aprendemos?

S.: Não, só brincamos.

Em suma, a conceção do brincar para as crianças era bastante diferente, tendo esta evoluído positivamente ao longo do estudo, pois conseguiram definir esta prática com base nas suas vivências, nos seus sentimentos e nas suas ideias. Ainda assim, a definição de brincar apresenta-se pouco consensual, sendo que os referenciais teóricos demonstram uma grande dificuldade em definir esta prática. Porém, a literatura refere que o brincar é uma linguagem única e das primeiras que a criança adquire, sendo, por isso, a sua forma de expressar os seus sentimentos e emoções (Silva & Sarmiento, 2017).

4.2. Brincar com os pares

No que concerne ao brincar com os pares, ao longo da primeira entrevista, todas as crianças referiam apenas nomes de crianças do mesmo sexo que o seu, referindo também as brincadeiras que costumam efetuar em conjunto. Com o intuito de expandir a questão e com base, também, no sociograma realizado, questionou-se a razão pelo qual não teria sido nomeado nenhum nome do sexo oposto à criança entrevistada. Neste seguimento, a maioria das crianças reformulou a sua resposta, acrescentando entre um e dois nomes, ressaltando ainda que se tinham esquecido de referir. Apresentam-se abaixo alguns exemplos das respostas dadas conforme a ordem da entrevista.

“M. e MR.” (A.)

“Eu gosto de brincar com o MA., com o G., com o S..” (A.)

“Com a E..” (L.)

(respondeu que não gosta de brincar com nenhum menino, quando questionada)

“Com o MA e com o MK..” (S.)

“Não sei, mas também gosto de brincar com a A. e com a MR..” (S.)

Tendo em conta que a questão supramencionada foi efetuada para o contexto da sala de atividades, quando esta foi proferida para o contexto do espaço exterior, as crianças identificaram logo pares de ambos os sexos. Assim, creio que esta opção se deve ao facto de na questão anterior ter sido questionada a falta de nomeação de crianças do sexo oposto ao seu, o que levou à reformulação de algumas respostas. Contudo, as duas crianças que mencionaram sempre nomes de pares do mesmo sexo que o seu, nesta questão voltaram a fazê-lo, referindo que não gostavam de brincar com crianças do sexo oposto. Este aspeto foi referido por uma criança do sexo feminino, com três anos e por uma criança do sexo masculino, com seis anos. Com base nas respostas obtidas face aos grupos de brincadeira formados, a educadora responsável refere que não considera que este aspeto seja negativo para o grupo de crianças, desde que se respeitem. Além disso, refere que é natural que as crianças desenvolvam preferências e formem grupos específicos, sendo apenas fundamental que nenhuma criança seja excluída. É de salientar que no início do estudo, a partir das respostas dadas pelas crianças e do sociograma realizado, duas crianças não tinham qualquer tipo de relação com as restantes do grupo em momentos de brincadeira livre, existindo ainda duas crianças que apenas interagiam entre si. Ademais, a educadora ressalva ainda que considera que todas as crianças brincam com crianças do seu sexo, assim como do sexo oposto.

Ainda nesta linha de pensamento, para o espaço exterior destaca-se o seguinte excerto, no qual uma das crianças, do sexo feminino, referiu não gostar de brincar com as crianças do sexo masculino. É de salientar que no interior da sala de atividades esta criança não demonstrou qualquer tipo de repulsa à execução de brincadeiras com crianças do sexo oposto.

Ana: Então e no espaço exterior, com quem é que costumava brincar?

A.: Onde?

Ana: Na rua, lá fora, quando vamos para a rua brincar, com quem costumava brincar?

A.: Com a LE..

Ana: Só?

A.: Sim.

Ana: E não brincas com nenhum menino?

A.: Não gosto de brincar com os meninos na rua, só brinco às vezes com o G., porque eles brincam a coisas que magoam. Depois fico triste e isso não é nada bom.

Partindo para a análise do excerto da A. (6 anos), esta apresenta, argumenta e justifica as suas opções com base nas atitudes que observa. Desta forma, são referidos comportamentos muito agressivos e a adoção de brincadeiras pouco saudáveis, isto é, brincadeiras que infringem algumas regras e que prejudicam o outro. Ainda que tenha sido referido um nome do sexo masculino, verificou-se que esta escolha dependia do tipo de brincadeira executado. É de salientar que foi abordado este aspeto com a criança, tentando criar mecanismos e estratégias que auxiliassem nesta relação.

Em conformidade com os grupos de brincadeira, também os locais e os tipos de brincadeira foram alvo de investigação, sendo que as crianças apresentaram o género de brincadeira que preferiam efetuar no interior da sala de atividades, bem como no espaço exterior. Relativamente ao contexto da sala de atividades obtiveram-se as seguintes respostas:

“Na casinha, na área da ciência...”; “Às famílias e bebés.” (A.)

“A casinha”; “Gosto de brincar às mães e aos pais.” (L.)

“Gosto de brincar às mães e aos pais. Na casinha.” (MR.)

“Construções e legos.”; “Às pistolas.” (S.)

“Legos.”; “Minecraft, com os legos.” (MA.)

Neste sentido, constatou-se que as respostas dadas pelas crianças se situaram apenas em duas das áreas da sala, a saber, a Área da Casinha e a Área das Construções, sendo possível verificar que estas respostas se distribuíram conforme o sexo da criança. É de salientar que uma das crianças referiu a Área das Ciências, porém esta não poderia ser utilizada, por fatores externos à decisão das crianças. As escolhas referidas anteriormente são corroboradas pela educadora, uma vez que refere que a Área da Casinha e as Construções são as áreas mais utilizadas. Contudo, menciona que a primeira área é ocupada e usufruída por crianças de ambos os sexos, através da simulação de atividades do quotidiano, ao passo que as construções são escolhidas pelas crianças do sexo masculino que recorrem ao material para a construção armas, desde que

despoletou na Ucrânia a guerra, uma vez que o grupo acolheu uma criança proveniente desse país.

Relativamente ao espaço exterior, e partindo da mesma questão, as respostas obtidas foram unânimes espelhando-se no seguinte excerto: “O parque da frente! Por causa que ele tem muitos brinquedos para nós brincarmos. Os outros sítios não têm brinquedos.” (A.). Neste sentido, acredito que esta escolha tenha recaído neste espaço, pois os restantes locais não apresentavam qualquer tipo de divertimentos físicos, o que revelava alguma dificuldade na criação de brincadeiras. É importante referir que a utilização do espaço exterior era feita de forma rotativa entre as salas, devido às restrições pandémicas, o que fazia com que as crianças não pudessem optar pelo espaço em que queriam brincar. Ainda que o espaço de brincadeiras tenha sido unânime, verificou-se que os tipos de brincadeira continuaram a organizar-se por sexos. Assim, as crianças do sexo feminino, à exceção de uma, referem reproduzir propostas de faz-de-conta, através da recriação de momentos familiares (brincar aos pais e às mães), ao passo que as crianças do sexo masculino referem preferir jogar futebol, jogar Minecraft ou às pistolas, representando o contexto de guerra vivido na Ucrânia. Na mesma linha de pensamento, a educadora referiu que o género de brincadeira dependia dos materiais e dos espaços nos quais as crianças se encontravam, não constatando a organização do grupo por sexos. Para além deste aspeto, acrescentou que no espaço que está munido de aparelhos as brincadeiras ocorrem independentemente do género.

Ao longo do tempo, e como já foi referido, foram introduzidos na organização da rotina diária mais momentos de brincadeira livre, privilegiando-se os locais sem recursos físicos, com o intuito de promover a exploração dos restantes espaços, assim como de diferentes materiais.

Neste seguimento, aquando da segunda entrevista, as respostas obtidas face à escolha dos pares para brincar, no interior da sala de atividades, revelaram algumas diferenças e/ou evoluções. Assim, as crianças já referem pares de ambos os sexos, e esta escolha é visível nas brincadeiras executadas, comprovando-se este aspeto com o sociograma (Anexo 4) elaborado antes da realização da entrevista, porém as respostas mostraram-se muito idênticas às anteriores. Neste sentido, verificou-se que apenas duas crianças mencionaram dois pares que ainda não tinham sido mencionados em nenhuma das respostas, sendo notória a integração dessas crianças.

Por outro lado, nesta entrevista, a escolha de pares no espaço exterior, revelou diferenças face à primeira entrevista, sendo nomeadas mais crianças do grupo, incluindo as que anteriormente não estabeleciam qualquer tipo de relação entre pares (excerto abaixo).

Ana: E com quem costumava brincar?

MR.: X., quando ela não chora ou não está a dormir, com a A. e com o S..

Ana: Reparei que tens tentando incluir a X. nas vossas brincadeiras, mas quando ela chora fica sozinha.

MR.: Sim, ela chora e não quer brincar então eu deixo-a.

Ana: Respeitas o tempo dela?

MR.: Sim, mas às vezes é só birra de chamar a atenção, porque não quer estar na escola ou quer tudo para ela. É difícil brincar com ela.

Neste sentido, verificou-se que uma dessas crianças foi referida por duas das crianças entrevistadas, porém estas ressaltam que apenas interagem quando o nível emocional da criança o permite, ou mesmo o seu comportamento. A X. (3 anos), era a criança mais nova do grupo e encontrava-se ainda numa fase de adaptação e nos momentos de brincadeira livre dormia a sesta, o que se tornava também um entrave para a criação de vínculos e laços com os restantes pares. As crianças em questão sentiam necessidade de se relacionar com a X. (3 anos), pois ambicionavam uma adaptação tranquila face à instituição, uma vez que para si era um lugar de diversão e que lhes transmitia segurança. Neste seguimento, Neto (2020) defende que o brincar significa a criação de vínculos ou de laços. O facto de existir estes entraves dificultou esta relação afetivo-emocional, sendo esta colmatada noutros momentos diários.

No que concerne aos locais e os tipos de brincadeira, os dados relativos às áreas da sala, revelaram-se idênticos, obtendo-se os seguintes excertos:

“Nas construções, nos jogos, nos legos e às vezes na casinha. A área da ciência agora não se pode usar, mas eu gostava.” (A.)

“Na casinha, mas só com alguns amigos.” (L.)

“Na casinha e às vezes nas construções.” (S.)

“Nos legos.” (MA.)

Desta forma, ainda que as crianças tenham referido as mesmas áreas – Área da Casinha e Área das Construções –, estas não se dividiram por sexos, como verificado na primeira entrevista, constatando-se que estas deixaram de ser vistas como espaços exclusivos de um determinado sexo. Para além disso, as brincadeiras que executam nestas áreas também foram unânimes e indiferentes ao sexo. Porém, é visível que, duas das crianças não alteraram a sua resposta, em comparação à entrevista anterior, permanecendo com a mesma opinião face aos espaços de

brincadeira (MA. e L.). Perante as respostas obtidas salienta-se ainda o diálogo estabelecido com a MR sobre as áreas.

MR.: Nas construções e às vezes na casinha. A Área da Ciência também parece divertida, mas nunca vou.

Ana: Porque nunca vais?

MR.: Está fechada... faz muito lixo.

Ana: Está bem!

A Área da Ciência foi nomeada por duas crianças, como já havia ocorrido na primeira entrevista, porém nesta reforçam a impossibilidade de permanecer na mesma, salientando que esta opção não depende das suas decisões e convicções.

Relativamente às respostas face ao espaço exterior, verificaram-se grandes discrepâncias, bastante positivas, pois algumas revelaram a abertura da visão das crianças face ao brincar neste contexto.

“No parque dos escorregas e às vezes naquele da relva porque tem pinhas.” (L.)

“No parque da terra, porque agora deixaste-nos usar os paus, brincar com os caracóis, a fazer casas para eles, dar lhes comida, sem os magoar.” (MR.)

“No campo de futebol.” (S.)

Neste sentido, as crianças demonstraram usufruir do espaço exterior, com vista à sua exploração, tentando alcançar e construir novos conhecimentos a partir de outros recursos, uma vez que com a permissão para o uso de materiais naturais, estas começaram a criar brincadeiras e a explorar o meio que as envolvia. É de salientar que esta exploração ao início se encontrava muito dependente da aprovação do adulto, isto é, as crianças recorriam várias vezes à figura de referência para pedir a validação da brincadeira, uma vez que estas brincadeiras eram punidas conforme os seus atos. Nesta linha de pensamento, Silva e Sarmiento (2017), defendem que o modo como a criança brinca propicia uma exploração do mundo mais detalhada e aprofundada, pois é nestes momentos que a criança descobre as várias facetas presentes no mundo. Por outro lado, é de ressaltar que as duas crianças do sexo masculino mantiveram as suas respostas, ainda que estivessem abertas à exploração do meio que as envolvia, durante os momentos de brincadeira livre, como observado no contexto. Para além dos aspetos referidos, estas vivências começaram a propiciar às crianças experiências únicas, sendo estas relatadas nos momentos do tapete, pedindo com maior insistência para que os momentos de brincadeira livre decorressem

no espaço exterior. É de ressaltar que durante estes momentos e como referido pela L. (3 anos) a descoberta das pinhas com pinhões foi uma das grandes experiências vividas pelas crianças, bem como a descoberta dos caracóis e das formigas enquanto seres vivos e habitantes do espaço escolar.

Com base nos dados apresentados anteriormente, é possível verificar que as crianças escolhem e relacionam-se com os seus pares nos momentos de brincadeira quer esta seja totalmente livre ou mais orientada, elegendo os que para si são mais próximos. Ainda assim, as crianças nem sempre aceitam todos os seus pares de igual forma, uma vez que ainda acreditam existir brincadeiras destinadas exclusivamente às meninas e brincadeiras direcionadas para os meninos. É de salientar que ao longo do estudo foi notório esta dificuldade de relação entre pares de sexos opostos, havendo uma maior repulsa por parte das crianças do sexo masculino do que pelas crianças do sexo feminino. Contudo, e na perspetiva de Figueiredo et al. (2015), o brincar interativo, ou o brincar com os pares, revela-se não só como uma mais-valia no desenvolvimento holístico das crianças, essencialmente ao nível das aptidões sociais, mas também como um mecanismo promotor da criação de relações positivas entre a criança e os seus pares.

4.3. Aprendizagens no Brincar

Com base nos dados obtidos, procurou-se perceber quais as aprendizagens efetuadas ao longo do estudo, por parte do grupo, não só no contexto da sala de atividades, mas também no contexto do espaço exterior. Ainda que estas aprendizagens não tenham sido relatadas aquando das entrevistas ou em momentos formais, foi possível verificá-las através da conceção do brincar e do lugar que esta prática ocupa nos vários momentos diários, como é o caso das reuniões no tapete realizadas todas as manhãs e depois da hora do almoço. Assim, salienta-se que a criança, na maioria das vezes, quando brinca, não delinea como principal objetivo a aprendizagem, pois essa é compreendida pelos adultos que se encontram ao redor da mesma (Silva & Sarmento, 2017). Contudo, o brincar apresenta-se para o grupo, no final do estudo, como um momento rico de aprendizagem, no qual cada um explora, descobre, constrói conhecimentos e forma a sua identidade com base no que os rodeia, no que observam e no que experienciam. As investigações teóricas corroboram, afirmando que o brincar apresenta uma forte influência no desenvolvimento de cada criança, essencialmente na formação do carácter e da personalidade, sendo ainda uma fonte de descobertas para cada criança, essencialmente, de regras, de valores e de costumes. Além disso, é durante os momentos de brincadeira, que se

constrói e se desenvolve o “saber-fazer” e o seu “saber-ser”, aperfeiçoando e definindo aptidões e atitudes a utilizar no futuro (Silva & Sarmiento, 2017).

Para além dos aspetos referidos, verificou-se que nos momentos de brincadeira livre, as crianças revelaram um maior à-vontade para comunicar entre si o que sentiam, bem como as suas ideias para enriquecer as brincadeira, expondo estratégias de resolução de conflitos e adaptações ao contexto em que se encontravam, assim como a introdução de novos elementos do grupo, objetos das várias áreas da sala e elementos naturais. Este aspeto tornou-se evidente aquando da descoberta dos pinhões dentro das pinhas, pois através da comunicação desenvolveram uma estratégia para remover os pinhões e, posteriormente, guardá-los. Em momentos anteriores, as crianças não estabeleceriam este género de diálogo, como foi verificado no início do estudo, tentando sempre realizar a tarefa de forma individual e competitiva. Para além disso, foi visível o aprimoramento da cooperação e da colaboração entre pares de sexos opostos. De acordo com Neto (2020), é no ato de brincar que as crianças desenvolvem impreterivelmente capacidades como a formação de padrões motores básicos, da linguagem, da construção e estruturação de pensamento, do sentido da comunicação verbal e não-verbal nas diferentes relações sociais e do pensamento lógico.

Por outro lado, as crianças demonstraram perceber que não só os momentos de brincadeira livre têm um carácter lúdico, isto é, um cariz divertido, por exemplo, compreenderam que os materiais estruturados também lhes permitem ter estes momentos lúdicos. Neste sentido, emergiu uma melhor relação com as propostas de cariz orientado e os materiais disponibilizados, pois a perceção das crianças revelou-se mais ampla e abrangente. Além disso, a aceitação de explorações livres em momentos planificados e provocatórios começou a ser vista pelas crianças como um momento no qual poderiam usufruir e expressar-se livremente, sem a existência de um fim específico, ao invés de mais um “trabalho para a capa”, como é visível no excerto que se segue.

MR.: Eu gostava de ter um sítio com cartões e coisas diferentes como fizemos na rua sabes?

Ana: No Dia da Criança?

MR.: Simmmm! Eu não sabia que conseguia inventar tantas coisas com aquelas coisas que nos destes. Nem sabia que aquilo era para brincar, pensava que estávamos a trabalhar e não estávamos, pensava que era um trabalho sério para aprender coisas e não era.

Ana: E não aprendeste nada com essa brincadeira?

MR.: Aprendi muitas coisas divertidas, Ana.

Ana: Sabes, nós conseguimos sempre que as nossas brincadeiras sejam diferentes e até divertidas, temos é de pensar um bocadinho e ser criativos. Há alturas que nós pensamos que estamos a trabalhar e afinal estamos a brincar e outras em que estamos a brincar e nem reparamos que estamos a aprender muitas coisas.

No mesmo sentido, a recolha de paus, pinhas, terra e folhas para brincar, sem arrancar, estragar ou danificar qualquer ser vivo do espaço escolar foi também uma das aprendizagens desenvolvidas em contexto, uma vez que para além de desenvolver a consciencialização cívica e de cidadania, abriu horizontes à criatividade e exploração. Além dos aspetos referidos, estas explorações permitiram também a escolha de brincadeiras sem recorrer à aprovação do adulto para as executar, desenvolvendo-as sem receios de repercussões, isto é, sem pensarem na aprovação (ou não) do adulto. Deste modo, é fundamental que o brincar, enquanto mecanismo de aprendizagem ativa, não seja considerado pelo adulto, como ocorre muitas vezes, um passatempo, mas sim um momento no qual são desenvolvidas competências e habilidades que resultarão em aprendizagens para o futuro (Silva & Sarmento, 2017).

Em suma, o brincar não é somente um direito ao qual a criança tem acesso, mas também uma necessidade, não devendo ser visto como uma imposição, mas sim como momentos de descoberta (Neto, 2020).

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

Após a apresentação e a análise dos resultados, no presente capítulo apresenta-se uma pequena síntese do estudo e as conclusões relativas ao ensaio investigativo, lembrando a pergunta de partida e os objetivos delineados *a priori*. Além disso, referenciam-se as limitações identificadas ao longo do estudo, assim como algumas recomendações para futuros estudos neste domínio.

5.1. Conclusões do estudo

O presente estudo procurou perceber como é visto o brincar em contexto de Pré-Escolar, e como este é vivenciado no dia a dia de um contexto educativo. Assim, participaram no estudo cinco crianças de um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e a educadora responsável pela sala. Esta investigação teve como base a pergunta de partida: “Quais as perceções dos intervenientes da comunidade educativa sobre o brincar?”, a partir da qual se definiram os objetivos de investigação apresentados:

- Observar as crianças nos momentos de brincadeira livre;
- Descrever as conceções do brincar na perspetiva das crianças e da educadora;
- Analisar as conceções sobre o brincar relatadas pelos intervenientes da comunidade educativa, interligando-as com as brincadeiras e com os locais de brincadeira;
- Promover diversos momentos de brincadeira;
- Relacionar as diferentes conceções obtidas;
- Refletir sobre a conjugação das diferentes conceções.

Ao longo do estudo, as crianças envolveram-se e participaram com entusiasmo nas entrevistas e nos momentos de brincadeira proporcionados, mostrando, a maior parte das vezes, compreender o que lhes era solicitado.

Neste sentido, os resultados obtidos permitem tirar algumas conclusões, sendo de referir que, no que concerne às conceções do brincar, a maioria das crianças não conseguiu definir esta prática através de uma expressão, mas sim recorrendo a exemplos de brincadeiras que efetuam, a sentimentos, a emoções, a objetos, a espaços físicos ou a pessoas. Ainda assim, as conceções alteraram-se ao longo do estudo, revelando que os momentos de brincadeira proporcionados permitiram o alargamento desta conceção, de forma positiva. É de salientar que definir o brincar é considerado difícil e abstrato pela literatura, ainda que esta ideia seja corroborada em

Silva e Sarmiento (2017), por Onofre (1997), no qual se caracteriza e se defende o ato de brincar como um processo complexo e constante.

Além dos aspetos referidos anteriormente, também a importância que esta prática tem no quotidiano e na vida de cada criança gerou alguma controvérsia e hesitações. Assim, algumas crianças revelaram que estes momentos são de extrema importância para o seu bem-estar, porém a vertente das propostas orientadas apresenta um peso também significativo, não podendo ser esquecida ou suprimida da organização diária. Ainda assim, Silva e Sarmiento (2017) referem que a criança em todas as circunstâncias “brinca para brincar”, ou seja, não existe *a priori* uma consciencialização de que essa prática vai originar aprendizagens, não se pressupondo que emerja uma clara e direta relação antagónica perante estas duas práticas. Tendo por base esta dualidade brincar/trabalhar, o mesmo quadro teórico ressalva que o brincar tem-se revelado pouco “funcional”, pois cada vez mais se apresentam condicionantes que extinguem a autonomia das crianças, no que ao usufruto do seu espaço e tempo diz respeito, fazendo com que as crianças pensem sempre que estão a trabalhar ao invés de a brincar ou a usufruir das propostas. (Sarmiento et al., 2017)

Porém, é possível concluir também que a disponibilização de tempo, de materiais e de espaços permite à criança interagir com os outros e com o meio, propiciando, assim, a interação social, o estreitamento de relação e a criação de laços e vínculos. Desta forma, Figueiredo et al. (2015) ressalva que, apesar de esta relação direta entre o brincar conjunto e o desenvolvimento de competências sociais ser ainda um aspeto em estudo, já é possível verificar uma pequena interligação entre a qualidade das atividades e das relações que são estabelecidas, isto é, a brincadeira escolhida e com quem a executam. Ademais, a literatura corrobora, afirmando que as brincadeiras em pares ou grupos de brincadeira são promotores de poderosos mediadores sociais (Silva & Sarmiento, 2017).

Neste sentido, esta investigação permitiu perceber que as crianças reconhecem que quando brincam, em interação com os seus pares, podem construir conhecimentos, alargar perspetivas, criar estratégias e partilhar experiências, não sendo necessária a participação ativa do adulto, nem a estruturação dos momentos de brincadeira. Assim, Silva e Sarmiento (2017) afirmam que o brincar é uma fonte de descobertas para cada criança, essencialmente, de regras, de valores e de costumes, sendo cada vez mais um impulsionador de estreitamento de laços entre as diversas crianças do grupo, bem como com os adultos que também coabitam o espaço.

Tendo por base as conclusões extraídas do estudo é possível dar resposta aos objetivos previamente delineados. Assim, no que diz respeito ao primeiro objetivo – Observar as crianças nos momentos de brincadeira livre –, este concretizou-se nas primeiras semanas da Prática, mas também ao longo de todo o estudo, salientando-se os momentos do intervalo da manhã e da hora do almoço. Este objetivo proporcionou um olhar mais atento às brincadeiras efetuadas, aos pares de brincadeira e às relações estabelecidas, facilitando todo o restante processo, principalmente a construção dos instrumentos de recolha de dados.

Relativamente ao segundo e terceiro objetivos (Descrever as conceções do brincar na perspetiva das crianças e da educadora; e Analisar as conceções sobre o brincar relatadas pelos intervenientes da comunidade educativa, interligando-as com as brincadeiras e com os locais de brincadeira), estes encontram-se interligados, porém fundem-se aquando da análise e da formulação das conclusões. Assim, numa primeira instância, as conceções do brincar, por parte das crianças, demonstraram que estas veem este ato como momentos isolados e específicos do dia, comparando-o com as atividades orientadas. Em contrapartida, a educadora refere, claramente, na sua conceção que o brincar se apresenta como a atividade livre e espontânea que qualquer criança executa. Para além deste aspeto, nas conceções das crianças, é notória a interligação que estabelecem com as brincadeiras que mais efetuam e com os locais que elegem para as mesmas, utilizando na maioria das vezes essa informação para definir o brincar.

Em conjugação com os aspetos referidos acima, o quarto objetivo – Promover diversos momentos de brincadeira – foi dos mais difíceis de concretizar, uma vez que implicava alterar a organização diária do grupo. Ainda assim, foram realizados dois momentos de brincadeira provocatória, ainda que com exploração livre e autónoma, e vários momentos de brincadeira livre no interior da sala de atividades e no espaço exterior. Estas propostas provocaram momentos e experiências únicas e enriquecedoras às crianças, as quais foram salientadas pelas próprias através dos comentários e das mudanças na conceção do brincar.

Por último, o quinto – Relacionar as diferentes conceções obtidas – e o sexto objetivos – Refletir sobre a conjugação das diferentes conceções – albergam em si só uma grande importância para o estudo. Neste sentido, através da relação entre a conceção das crianças e da educadora responsável pela sala, foi possível perceber que, apesar de não se encontrarem em polos antagónicos, as crianças têm uma visão menos abrangente que a educadora, dando ênfase a exemplos muito específicos de brincadeiras, ao passo que a educadora apresenta uma visão geral desta prática. Além disso, nesta relação também é possível verificar a diferenciação entre

brincar e trabalhar, efetuada por parte das crianças como referido ao longo da análise, sendo que a educadora não apresenta esta visão. Tendo por base esta relação e confronto entre perspetivas, refleti sobre o quanto a visão do educador muitas vezes se revela distinta da visão da criança face a um domínio tão presente no dia a dia e na vida, em geral, destes seres em construção. Para além disso, também a importância que é atribuída se torna pouca consensual, fazendo com que o educador muitas vezes, sem intenção, suprima esta vontade de adaptação à visão da criança.

Com os objetivos atingidos, através dos estudos revisitados e dos resultados obtidos com a investigação é, então assim, possível dar resposta à questão de partida, podendo dizer que na perspetiva das crianças, o brincar assume-se como o momento mais importante do seu dia a dia, pois é neste que encontram os seus melhores estados de espírito. Para além disso, é também com esta prática que as crianças atingem a sua felicidade e se revelam realizadas, pois sentem que estes momentos vão ao encontro dos seus interesses, vivendo e experienciando tudo o que o mundo que os rodeia lhes proporciona. Em relação à visão da educadora responsável pela sala, também a sua prática educativa se alinha no sentido de proporcionar às crianças momentos de brincadeira, nos quais estas possam ser livres e possam usufruir do meio que as envolve.

Com o desenvolvimento deste estudo reformulei algumas ideias que tinha sobre o brincar e principalmente como este pode e deve ser desenvolvido no contexto de Jardim de Infância, uma vez que os momentos de brincadeira se encontravam organizados apenas nos intervalos, da manhã e da tarde (30 minutos cada), nas horas de almoço (1 hora) ou aquando do término das propostas orientadas planificadas pelos adultos. Porém, através da literatura sustentei as minhas convicções face ao brincar livre, conseguindo promover mais momentos de brincadeira no decorrer da organização diária, escolhendo também os espaços e contextos em que estes se desenvolviam. Para além disso, esta investigação mostrou-me que o adulto não tem de ser, constantemente, parte ativa do brincar, sendo fulcral a postura de observador nestes momentos.

Enquanto mestrande e futura profissional na área da Educação, este estudo tornou-se bastante pertinente e relevante, pois abriu-me os horizontes no âmbito do brincar, adquirindo, explorando e consolidando as várias vertentes do brincar e os conhecimentos que emergem deste ato. Para além disso, o brincar sendo um dos temas mais atuais, fez-me refletir sobre todos os benefícios que traz para o desenvolvimento infantil, ressaltando que este estudo surge num contexto pandémico.

Em suma, os momentos de brincadeira acarretam em si um vasto conjunto de vantagens sociais, afetivas e cognitivas relacionadas diretamente com o desenvolvimento da criança (Silva & Sarmiento, 2017).

5.2. Limitações e Recomendações

5.2.1. Limitações do estudo

No que concerne às limitações do ensaio investigativo apresentado, em primeiro lugar, considera-se importante referir a minha inexperiência como investigadora, pois foi a primeira vez que realizei um estudo destas dimensões neste âmbito. Assim, esta falta de experiência, fez-se sentir essencialmente no momento da construção dos instrumentos de recolha de dados, bem como na própria recolha de dados, dificultando, posteriormente, a análise dos mesmos. Deste modo, as propostas desenvolvidas podiam ter sido mais aprofundadas ou planeadas de outra forma, promovendo o desenvolvimento de outras competências.

Para além do aspeto referido anteriormente, outra limitação sentida foi a questão do tempo disponível para a realização do estudo, não só em termos de tempo disponibilizado para a Prática Supervisionada, mas também em relação ao tempo diário, uma vez que este acarretava em si muitas atividades extra sala de atividades. O facto de o grupo ter muitas atividades na biblioteca e outros projetos também dificultou a integração de momentos de brincadeira na organização diária, o que levou à escassez de tempo para recolha de dados e para o desenvolvimento de propostas.

Por outro lado, saliento também, como limitação do estudo, a dupla função de investigadora e educadora, isto é, nem sempre se tornava fácil recolher dados sob a forma de notas de campo, pois as crianças deixavam a brincadeira para observar o que estava a fazer. Neste sentido, a observação e registo para posterior planificação e reflexão, ficou limitado ao que consegui absorver e memorizar. Além disso, gerir estas duas funções também se tornou limitante, pois o restante grupo necessitava da minha atenção e contributo no seu dia a dia, tornando-se, assim, uma tarefa bastante exigente.

Por fim, mas não menos relevante, o facto da literatura não ser muito vasta e, por vezes, antiga, também durante a revisão de literatura senti algumas dificuldades em recolher os aspetos mais significativos e pertinentes para o ensaio investigativo.

5.2.2. Recomendações do estudo

Com o culminar deste estudo, espera-se que a realização do mesmo tenha desbravado e aberto caminhos para novos estudos sobre esta prática tão importante na vida das crianças – o brincar. Desta forma, deixam-se algumas recomendações para futuros estudos neste âmbito. Assim, seria interessante que numa futura investigação, se incluíssem, nos participantes, os familiares que habitam com as crianças, bem como a recolha de dados face ao brincar no seio familiar, promovendo a perceção da existência de diferenças ou semelhanças.

Para além do aspeto referido anteriormente, considerarei, também, que se seria interessante desenvolver um ensaio investigativo deste cariz em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois tendo as duas vertentes do mestrado, noto que neste ciclo de estudos, torna-se reduzido a existência destes momentos. Ademais, sendo a faixa etária diferente, as respostas face às conceções variariam, dando oportunidade a novas reflexões.

Considerações finais

O relatório apresentado reflete o culminar do trabalho desenvolvido ao longo dos dois anos que constam no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O decorrer dos quatro semestres foi caracterizado por um misto de sentimentos, sendo alguns um bocadinho atribulados, uma vez que se pautaram muitas vezes pela insegurança, pelo medo, pela dúvida, pelo receio, pela incerteza. Porém, não só de angústias e desamores foram feitos os semestres supramencionados, mas também de muita alegria, muito esforço, muita dedicação e muita força para superar cada obstáculo no caminho sinuoso que é a educação. Assim, ao longo deste tempo tive a oportunidade de passar por quatro instituições diferentes, duas de cariz público e duas de cariz privado, nas quais aprendi imenso sobre o dia a dia de cada contexto, as suas características e suas especificidades, traduzindo esta perceção em aprendizagens que gradualmente se foram manifestando. Ainda assim, acredito que as aprendizagens efetuadas nunca estão finalizadas, pois estas estão em constante evolução e mudança.

Para além dos aspetos referidos anteriormente, este período foi deveras importante tanto para o meu crescimento pessoal como para o meu crescimento profissional, dando-me a oportunidade de experienciar várias situações e sentimentos, experimentar propostas e momentos, bem como refletir sobre situações, momentos, comportamentos e propostas, que me deram suporte para a prática futura. É de salientar que nem todos momentos correram bem, nem me senti plenamente realizada, mas acredito que tudo o que foi vivenciado contribuiu positivamente e produtivamente para o meu desenvolvimento enquanto futura Educadora de Infância e futura Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à Dimensão Reflexiva, esta apresenta, essencialmente, os pontos de reflexão que se espelhavam mais significativos para a minha identidade enquanto educadora, como foi o caso do ciclo interativo – observação, planificação, reflexão e avaliação –, a agência da crianças, os espaços e a relação com as famílias. Assim, ressalvo que estes momentos nem sempre foram fáceis de realizar, pois ao início sentia que a reflexão era só mais um trabalho a cumprir, tendo dissipado este pensamento ao longo do tempo, percebendo a importância deste processo na prática de um educador e de um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além do referido, esta dimensão também permitiu o alargamento da minha visão sobre a criança e a forma como efetuava a escuta da criança, pois só assim é possível chegar aos interesses da mesma e proporcionar aprendizagens significativas em contexto. Por fim, foi possível

aprofundar o papel do educador ou do professor na vida de cada aluno, nas vivências que promove e na mediação das propostas, dando oportunidade ao aluno de ser o centro e o protagonista da sua própria aprendizagem.

Relativamente à Dimensão Investigativa, esta apresentou-se como um grande desafio ao longo do mestrado, pois a inexperiência e as inseguranças tomaram conta de mim, uma vez que apenas tinha realizado pequenas investigações em contexto de licenciatura, encontrando-se um pouco distantes do grau de complexidade desta investigação. Ainda assim, é com muita satisfação que refiro que consegui realizar o ensaio investigativo dentro do tema pretendido e nos moldes que sempre desejei, o que fez com que nunca fosse desmotivante. Esta investigação promoveu em larga escala o meu crescimento, profissional e pessoal, fornecendo-me bases para a promoção do brincar em contexto formal e não formal, para a adequação das práticas ao contexto, para o desenvolvimento da relação que deve existir entre o adulto e a criança e para a valorização das especificidades de cada criança. Apesar das dificuldades sentidas, o resultado desta investigação traduz-se agora no presente relatório. Não menos importante, é o facto de ter compreendido a investigação como uma dimensão importante e com peso significativo na prática educativa do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tentarei manter sempre presente ao longo do meu percurso profissional.

Em suma, acredito que as duas dimensões mencionadas anteriormente se revelaram etapas fundamentais para todo o percurso que trilhei e fiz ao longo do mestrado, uma vez que me permitiram construir e alargar conhecimentos nas diversas áreas e domínios, encarar os obstáculos como uma mais-valia para o processo de aprendizagem, dos quais se retiraram grandes e significativas aprendizagens, bem como aprofundar conceitos através das leituras dos referenciais teóricos.

Para finalizar, acredito ter construído alicerces sólidos para o desempenho da prática docente, porém estes encontram-se sempre em constante transformação, pois a cada momento se adquirem novas aprendizagens e novos conhecimentos que promovem o enriquecimento desta prática educativa. Com o findar deste relatório, sinto-me realizada e feliz pela etapa que ultrapassei, pois acreditei sempre que seria incapaz. Deste modo, levo todas as aprendizagens, reflexões, intuições, convicções e valores para um futuro que espero que se avizinha promissor. Confiante das minhas capacidades, e com o término desta etapa, ambiciono ser uma educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico que valoriza a criança, os seus sentimentos e as suas especificidades, pratica a escuta ativa, dá voz ativa, cria oportunidades para que a criança seja

o centro do seu processo de ensino-aprendizagem, promove o brincar, e quer que a criança veja o contexto educativo como um lugar onde é possível ser feliz.

“A infância não espera pelas crianças do lado de fora da escola!” (Documentário *Caramba Carambola o Brincar está na escola*).

Referências Documentais

Bahia, C., & Mochiutti, S. (2022). O BEBÊ E A DOCÊNCIA NA CRECHE: contribuições da formação dialógica. *Revista Exitus*, 12(1), 1-20.

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1684/1072>

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

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

Brito, R., & Poeira, L. (1991). Didáctica da Geografia. *Universidade Aberta*, (32), 32-39.

Cardoso, A. (2005). As atitudes do professor e a sua participação na mudança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 245-267.

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

Cordeiro, M. (2021). *O Livro da Criança* (8.^a Edição). A Esfera dos Livros.

Figueiredo, M., Gatinho, A., Torres, N., Pinto, A., Santos, A., & Veríssimo, M. (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 33(3), 335-345.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Costa, M. (2021). Ou ver: escuta e participação da criança na Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre a Educação de Infância* (pp. 100-109). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Instituto Politécnico de Leiria.

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de estudo*, (6), 15-21.

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/911/2/Cad_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf

Dias, P. (2021). Surpresas, Alegrias, Encantamentos: imagem de si mesmo(a) na docência com bebês e crianças bem pequenas. *Caderno de Resumos do Congresso de Leitura do Brasil*, 1(1). <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/resumoscole/article/view/337>

Direção-Geral da Educação (2021). *Começar um ciclo*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores* (4.^a Edição). Porto Editora.

Fontinha, F. (2017). Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual?. *Revista de Educação Geográfica da Universidade do Porto*, (1), 79-91.
<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a6>

Fortin, F. (1996). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lusociência.

Gomes, B. (2021). Tornar Visível a Aprendizagem da Criança: A Construção do Portefólio em Educação de Infância. In M., Oliveira, M., Rodrigues & S., Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (pp. 139-147). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Inácio, R. (2021). Há tanto a aprender com a Educação de Infância. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre a Educação de Infância* (pp. 48-62). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Instituto Politécnico de Leiria.

Libório, O., & Figueiredo, A. (2021). A urgência da natureza: do princípio vital à experiência estética. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org). *Diálogos sobre a Educação de Infância* (pp. 211-221). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Instituto Politécnico de Leiria.

Lopes da Silva, I. (2013). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M., Cardona & M., Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 151-170). Psicossoma.

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

Luft, M. (2018). Um estudo de cores em Josef Albers para um ambiente infantil. *DAPesquisa* 6(8), 287-305 <https://doi.org/10.5965/1808312906082011287>

Marchão, A. (2019, janeiro 18). *Crianças com agência: a importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades*. [Conferência]. XII Jornadas da Infância Pequenos Génios Grandes Considerações, Ribeira Grande, São Miguel,

Açores.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25799/1/Confer%
c3%aancia%20Crian%
c3%a7as%20com%20ag%
c3%aancia%20pensamento%20cr%
c3%adico_Am%
c3%a9lia%20March%
c3%a3o.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25799/1/Confer%c3%aancia%20Crian%c3%a7as%20com%20ag%c3%aancia%20pensamento%20cr%c3%adico_Am%c3%a9lia%20March%c3%a3o.pdf)

Maricato, R., & Nova, J. (2019). A Creche – espaços de interações. *Exedra: Revista Científica*, (1), 69-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7304925>

Mello, T., & Rubio, J. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>

Menezes, A., & Brito, R. (2013). Diferenças de Gênero na Preferência de Pares e Brincadeiras de Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 193-201. <https://www.scielo.br/j/prc/a/xgwwz7HmMXYsKnmqtXJrfZC/?format=pdf&lang=pt>

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto Editores.

Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogênea*. Acime Editor.

Oliveira, M. (2011). *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. Elsevier.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia Em-Participação*. Porto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto Editora.

Post, J., & Hohman, M. (2003). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Coloustre Gulbenkian.

Reis, A., Rezende, U., & Ribeiro, M. (2012). A Música e o Desenvolvimento Infantil: o Papel da Escola e do Educador. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, (12), 1-12. <https://docplayer.com.br/7058234-A-musica-e-o-desenvolvimento-infantil-o-papel-da-escola-e-do-educador.html>

- Ricci A., Costa, M., Oliveira, M., Miranda, A., & Bessa, S. (2016). *Atividades dos cinco sentidos no sensorio motor*. Anais do Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa 1. <https://www.anais.ueg.br/index.php/ciced/article/view/8775>
- Rocha, L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In. T., Sarmiento, F., Ferreira, R., Madeira (Eds.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 57-75). Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2017). Estimulação precoce: a contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. *Benjamin Constant* (21).
<http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/568>
- Rudolpho, C., & Cararo, J. (2019). Diretrizes projetuais para ambientes escolares infantis baseados no método de ensino de Montessori. *Arquitetura e Cidade: Privilégios, conflitos e possibilidades*, (1), 1-13.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M.(2013). *Metodologia de Pesquisa* (5.^a ed.). Penso Editora.
- Santos, L., Paiva, B., Espada, S., & Silva, P. (2020). A Expressão Plástica e a Relação com a Natureza – Dinâmicas em Contexto de Creche. In F. Martins, L. Mota & S. Espada (Eds.), *A formação de professores e educadores: das políticas às práticas supervisionadas* (pp. 131-145). Instituto Politécnico de Coimbra. https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Espada-2/publication/348233082_A_Expressao_Plastica_e_a_Relacao_com_a_Natureza_-_Dinamicas_em_Contexto_de_Creche/links/5ff44937a6fdccdc82efea8/A-Expressao-Plastica-e-a-Relacao-com-a-Natureza-Dinamicas-em-Contexto-de-Creche.pdf
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In. T., Sarmiento, F., Ferreira, R., Madeira (Eds.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-37). Porto Editora.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... . In. T., Sarmiento, F., Ferreira, R., Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 40-60). Porto Editora.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (25-38). Artmed Editora.

- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista conceitos*, 10(55), 55-60.
https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1227265963609_1109896658_6327/AprendizagemSignificativaConceitos.pdf
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério de Educação e Ciência; e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Wilson, S. (1997). The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of Educational Research*, 47(1), 245-265.

Anexos

Anexo 1 – 8.ª Reflexão Individual (2.º Semestre, do 2.º Ano)

Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – 1.º Ciclo do Ensino Básico II, inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do ano letivo 2022/2023, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) foi proposto, pelos docentes responsáveis pela mesma e pela docente supervisora Marina Rodrigues, a elaboração de uma reflexão semanal individual. Esta reflexão deve espelhar o sucedido nos dias 23 e 24 do mês de maio do ano de 2023.

Deste modo, nesta reflexão irei relatar e desenvolver apenas um aspeto que me suscitou uma reflexão mais profunda ao longo da semana. Assim, o aspeto supramencionado prende-se com a organização de uma visita de estudo. Neste sentido, irei descrever, brevemente, o momento escolhido, fundamentando e refletindo sobre o mesmo, tendo por base alguns referenciais teóricos. Seguidamente, farei uma reflexão sobre a semana no geral, tendo em conta os aspetos em que tive mais e menos dificuldades, as alterações que faria na minha intervenção, bem como a evolução que senti, das intervenções anteriores para a intervenção da presente semana, apresentando algumas implicações pedagógicas que me auxiliarão nas intervenções práticas seguintes e num futuro contexto profissional. Por fim, e em jeito de conclusão, terminarei a presente reflexão, fazendo uma súmula reflexiva.

No que à proposta de supramencionada diz respeito, esta prendeu-se com a preparação e realização de uma visita de estudo ao centro histórico da cidade de Leiria, no âmbito do conteúdo História Local. Deste modo, este aspeto foi elaborado em conjunto com o grupo de crianças, pois estas apresentaram sempre um papel ativo no que à planificação da mesma diz respeito. Ainda assim, este projeto surge também no interesse por parte das mestrandas em relação a esta experiência. Para além de considerarmos que esta experiência é benéfica para o grupo de crianças, pois realizam aprendizagem no contexto real, tornandoas mais significativas, também para nós enquanto futuras professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico se tornou bastante enriquecedora, pois nunca tínhamos contacto com esta proposta, sem ser num plano mais utópico. Assim, passar por estes procedimentos revelou-se fundamental para a perceção de aspetos que até ao momento não tinham sido tão claros, como a gestão do tempo e a organização do grupo.

Para esta proposta, as crianças do Aprofundamento 4 (A4) realizaram em sala alguns trabalhos de pesquisa, sendo estes apresentados depois junto ao respetivo património cultural. Este trabalho foi desenvolvido de forma autónoma e revista pelas mestrandas antes de ser apresentada, para que as informações fossem as mais fidedignas possíveis. Para além disso, o material para a visita de estudo também esteve ao encargo das mestrandas, o que auxiliou na orientação e no mapeamento da mesma. Neste sentido, Rebelo (2014) afirma que é fundamental que as aprendizagens sejam contextualizadas, recorrendo às saídas de campo, ao ensino crítico ou à aprendizagem cooperativa. Ainda que a presente saída tenha ocorrido no final da unidade temática, estas servem, essencialmente, como uma sistematização dos conhecimentos adquiridos (Kisiel, 2005, como citado em Pinto, 2015; Tal, 2001, como citado em Pinto, 2015). Desta forma, as saídas de campo visam valorizar o aluno como uma pessoa crítica e interventiva, assim como desenvolver as competências de cariz analítico-conceptual, técnico-instrumental e atitudinal (Brito & Poeira, 1991 e Fontinha, 2017).

Para além dos aspetos referidos anteriormente, as saídas de campo possibilitam a adoção de uma metodologia interdisciplinar assentes na aprendizagem através da descoberta, o que permite ao aluno mobilizar conhecimentos que passariam despercebidos se os abordassem dentro de uma sala (Fontinha, 2017). Ainda nesta perspetiva, o mesmo autor afirma que propostas deste cariz permitem observar os conceitos presentes no programa escolar, promovendo a sua apropriação, de uma forma dinâmica e motivadora, contribuindo para a concretização de um conceito abstrato. Para que ocorram aprendizagens, Fontinha (2017) refere que é necessário que o docente prepare muito bem a saída, assumindo tarefas como: preparação pedagógica, planificação da proposta, exploração do terreno; preparação do roteiro e das atividades e preparação junto dos alunos (contextualização da saída e abordagem de conhecimentos, competências e técnicas). Em suma, propiciar momentos em que as crianças se desloquem ao meio local, ao contexto real, faz com que estas compreendam e adquiram os conteúdos com mais facilidade.

Após a implementação desta planificação, e partindo agora para uma reflexão mais generalizada da semana, enquanto mestranda manteria o plano inicial, tendo em conta que apenas intervim num dia. Neste sentido, as propostas realizadas não suscitaram dúvidas acrescidas, não sendo possível diferir o grau de dificuldade apresentado entre as diversas áreas de conteúdo. Nesta semana senti-me relaxada com as propostas desenvolvidas, revelando apenas um pouco nervosismo no dia da saída de campo, pois sentia necessidade de conseguir que tudo corresse dentro do planeado.

Em termos gerais, nesta semana, não precisei de rever, didaticamente, os conteúdos pois estes eram de consolidação, tendo já revisto e me preparado nas semanas anteriores. Assim, toda a preparação já efetuada não só me auxiliou ao nível pessoal, para que estivesse segura e confiante, mas também na escolha dos termos a utilizar e na simplificação da linguagem, uma vez que estas áreas apresentam termos bastante complexos e específicos. Após o término desta semana, refleti várias vezes sobre o quão fundamental é proporcionar saídas de campo às crianças, deslocando-se aos locais que se abordam em sala de aula, neste caso, no âmbito da História Local. Para além disso, também tive oportunidade de avaliar as vantagens e desvantagens desta organização, no que à logística e gestão de tempo diz respeito.

Através da relação entre a minha intervenção e a minha observação, ainda que executadas em simultâneo, dos referenciais teóricos, da reflexão conjunta entre par pedagógico e a tutora cooperante, bem como com a docente supervisora enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acredito que a organização de saídas de campo se revela muito importante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de cada uma das crianças. Assim, e tendo em conta as especificidades de cada um e da turma no geral, é fundamental que o professor perceba quais os limites e as competências que cada elemento tem para que este seja sempre envolvido no processo de planificação, pois as aprendizagens que se delineiam previamente devem ser significativas para todos. Ademais, esta experiência forneceu-me alicerces para futuras planificações, pois consegui identificar os aspetos positivos e menos positivos da visita. Por fim, a presente semana, também me permitiu refletir sobre a importância dos trabalhos e projeto e no delegar de funções, pois as crianças ficam muito mais motivadas e interessadas pelo que desenvolvem, ao passo que se fosse tudo idealizado e executado pelo docente, o processo e o produto final não teriam o mesmo significado. Por fim, num futuro contexto profissional também terei em consideração a organização e a gestão de tempo, bem como o percurso do roteiro percorrido, invertendo o mesmo.

Em suma, senti que o conjunto de propostas proporcionado à turma se enquadrava em parâmetros acessíveis a todos, revendo conteúdos primeiramente mais simples, complexificando-os posteriormente. Ademais, esta semana de intervenção, permitiu-me perceber, como referido anteriormente, as vantagens das saídas de campo. Para além disso, também me permitiu perceber a complexidade da sua organização, visto que esta foi organizada em menos de duas semanas.

Anexo 2 – 11.ª Reflexão Individual (1.º Semestre, do 2.º Ano)

Reflexão Individual

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – 1.º Ciclo do Ensino Básico I, inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do ano letivo 2022/2023, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) foi proposto, pelos docentes responsáveis pela mesma e pela docente supervisora Marina Rodrigues, a elaboração de uma reflexão semanal individual. Esta reflexão deve espelhar o sucedido nos dias 12, 13 e 14 do mês de dezembro do ano de 2022. Os dias supramencionados remetem-se para a semana individual, na qual a mestranda interveniente foi o meu par pedagógico – Catarina Valverde.

Deste modo, nesta reflexão irei desenvolver e refletir sobre um tema que me despertou à atenção e me fez pensar no decorrer dos dias supramencionados. Seguidamente, farei uma reflexão sobre a semana no geral, apresentando algumas implicações pedagógicas que me auxiliarão nas intervenções práticas seguintes e num futuro contexto profissional. Por fim, e em jeito de conclusão, terminarei a presente reflexão, fazendo uma súmula reflexiva.

No decorrer da presente semana, foram desenvolvidas algumas propostas de cariz lúdico, mas ao mesmo tempo pedagógico, uma vez que era a última semana de aulas antes da interrupção letiva e, por esse motivo, não foram abordados nem introduzidos novos conteúdos. Desta forma, na segunda-feira, no período da manhã, foram partilhadas as novidades do fim de semana, sendo esta uma rotina da turma, seguindo-se a correção do trabalho de casa, a cargo do docente titular de turma. De imediato, procedeu-se à apresentação de um musicograma, tendo como principal objetivo a posterior utilização de instrumentos musicais, os boomwhackers, com vista ao desenvolvimento da noção de ritmo, de tempo e velocidade, no que à vertente musical diz respeito. No período da tarde, realizaram-se as prendas que ficaram colocadas de baixo da *Árvore do Amor*, como intitulada pelas crianças.

Relativamente à terça-feira, esta, no período da manhã, pautou-se pela resolução de um problema, com recurso à abordagem exploratória, no âmbito da Unidade Curricular de Matemática e Resolução de Problemas, na qual se pretende que se recolham dados face às resoluções e estratégias utilizadas alunos. Já no período da tarde, a turma contactou com a proposta de cantar as janeiras, a realizar na primeira semana de janeiro. A quarta-feira foi destinada ao usufruto de atividades pedidas pelo grupo, nas semanas anteriores, a saber, a troca de prendas do amigo secreto e a visualização de um filme de Natal. Para além destas propostas,

enquanto mestrandas também lançamos um desafio às crianças, deixando um sentido proibido na porta, com uma mensagem por baixo, sendo esta uma ação a cumprir. Neste caso, as duas indicações prenderam-se com a manifestação de um sorriso para entrar na sala e, no dia seguinte, dar um abraço a alguém. É de salientar que esta dinâmica não só permitiu o desenvolvimento de capacidades da compreensão leitora, mas também o aumento da relação e da cumplicidade existente entre os vários elementos da comunidade educativa, pois ninguém ficou indiferente àquela sinalização.

Após o término da semana e dos vários momentos vivenciados, foi possível verificar a importância que a relação adulto/criança, criança/criança e adulto/adulto tem para uma melhor comunicação, interagida e cumplicidade dentro do meio educativo. Desta forma, Mello e Rubio (2013) afirmam que falar de relação e afetividade ainda se revela um tema controverso, contudo de uma forma geral estas prendem-se com todos os sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia que são estabelecidos para com os outros. Porém, as mesmas autoras ressaltam ainda que este termo pode ainda estar diretamente interligado com conceitos como emoção, estados de humor, motivação, atenção, paixão, personalidade, sentimento, entre outros. Assim, a afetividade estabelece um papel fulcral em todas as relações que são criadas, influenciando, conseqüentemente, os sentimentos, as memórias estabelecidas, a autoestima, as ações executadas, bem como o pensamento, que guiam a harmonia e o equilíbrio da figura humana (Mello & Rubio, 2013). Desta forma, também a afetividade e as relações que são estabelecidas entre o professor e o aluno se tornam fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, para estas autoras educar e ensinar não se prende somente com o auxílio e o apoio dado pelo professor, no que ao caminho a seguir diz respeito, mas sim na mediação e monitorização da consciência que o aluno deve ter de si mesmo e dos outros que o rodeiam, bem como do meio que o envolve. Na mesma linha de pensamento, um vasto quadro teórico, ao longo dos anos, tem vindo a mostrar que o ensino e as relações de afetividade são dois conceitos indissociáveis, uma vez que as interações e relações entre os vários intervenientes afetam, diretamente, as experiências que são proporcionadas e vivenciadas (Mello & Rubio, 2013). É assim, nesta comunhão de interações que ambos os intervenientes se aceitam, quer em relação às suas qualidades, quer em relação aos seus defeitos (Mello & Rubio, 2013). Ademais, as autoras supramencionadas realçam que a afetividade e a cumplicidade não se estabelecem apenas pelo contacto físico, entre o professor e o aluno, mas sim através de pequenas atitudes ou gestos que motivam o aluno, a saber, elogios, escuta ativa, sorrisos, entre outros, que propiciam uma comunicação afetiva. Conseqüentemente, todas as ações supramencionadas

fomentam a criação de segurança, conhecimento e desenvolvimento da criança, tendo em conta o contexto em que se encontra (Mello & Rubio, 2013). Deste modo, as autoras salientam que a relação entre os dois intervenientes principais da comunidade educativa, depende inteiramente da forma empática com que o professor olha para os seus alunos e vice-versa, da sua capacidade de ouvir e da sua capacidade de criar interligações entre o conhecimento e a relação desenvolvida.

Em suma, o docente deve privilegiar a relação afetiva desde início para que todo o processo se desenvolva de forma consistente e uniforme, ainda que se privilegie a heterogeneidade.

Após a implementação desta planificação, e partindo agora para uma reflexão mais generalizada da semana, enquanto mestranda observadora manteria o plano inicial. Tendo em conta que esta semana se prendeu, com uma semana mais lúdica não existiu nenhum momento em que tenha sentido que as crianças tenham demonstrado algum tipo de dificuldade, bem como o meu par pedagógico. Ainda assim, saliento um aspeto que me parece pertinente, face ao meu par pedagógico, que se prende com a capacidade de improviso e adaptação face às circunstâncias, ou seja, no tempo letivo destinado à aula de Educação Física, encontravam-se ocupados todos os espaços, sendo necessário adaptar a sala de aula para esse efeito. Além disso, realço que este momento se revelou uma corrida contra o tempo, pois foi necessário afastar todas as mesas e cadeiras presentes na sala, o que acabou por retirar tempo à aula destinada, tendo esta sofrido também algumas alterações. Neste seguimento, e no que ao aspeto da improvisação e adaptação diz respeito, também na quarta-feira existiram algumas advertências à planificação, uma vez que estava estipulada a troca de prendas com a turma do 2.ºB, porém esta não foi realizada, uma vez que os mesmos efetuaram nessa hora a tarefa de avaliação escrita de Estudo do Meio. Assim, foi necessário conjugar algumas propostas e desenvolver outras, para que as crianças não ficassem apenas sentados na sala, tendo sido feita uma dinâmica referente à vertente da Música. É de salientar que a planificação não pode ser vista como algo estanque e inalterável, para que em momentos como os referidos anteriormente, a agilidade e a proatividade seja fluída e pertinente.

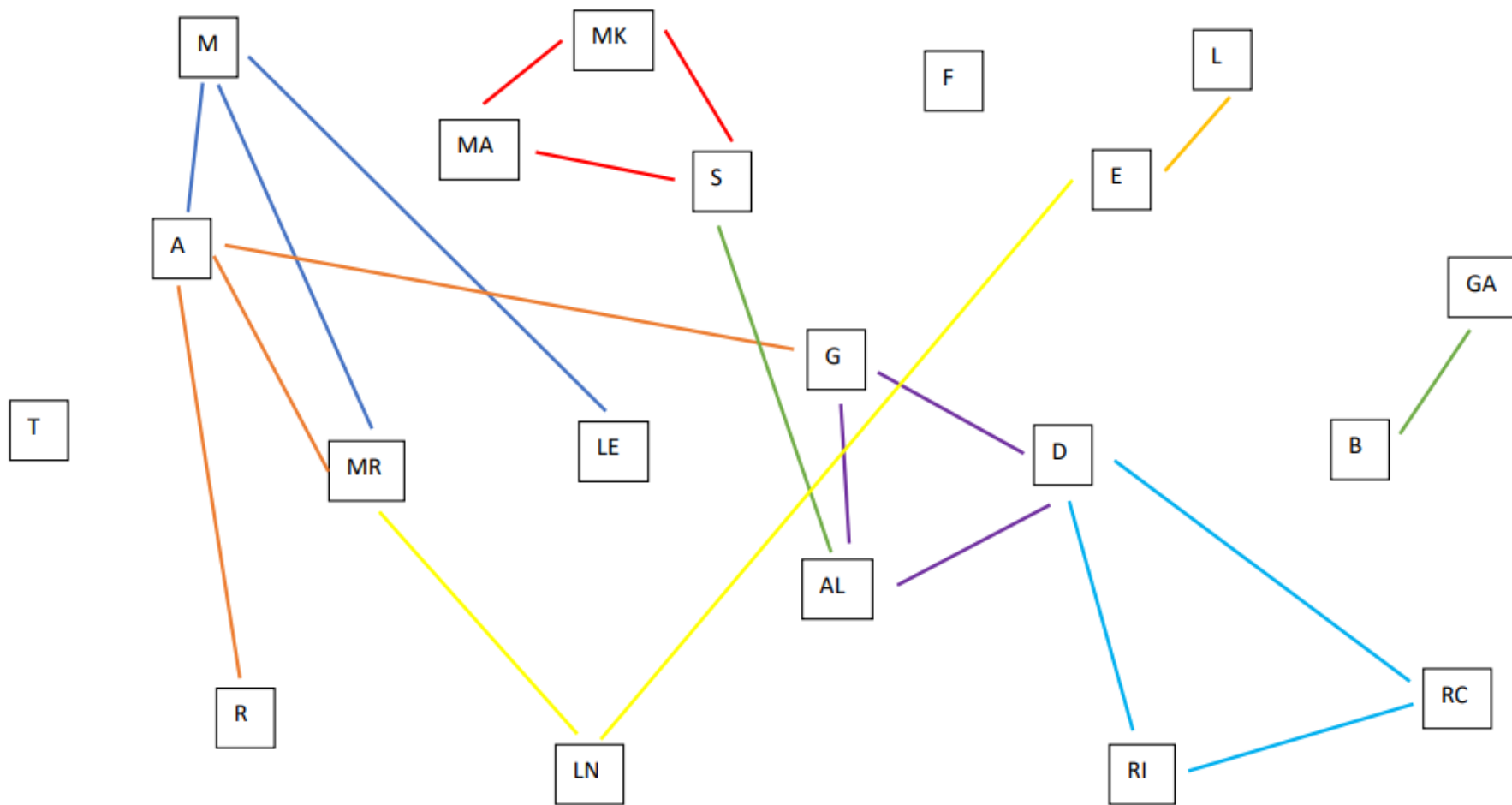
Através da relação entre a intervenção da mestranda atuante, a minha observação, dos referenciais teóricos e da reflexão conjunta entre par pedagógico e o professor titular de turma, enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, creio que sempre que se planifiquem propostas em conjunto com outras turmas, se deve ter em conta ou pelo menos pensado num plano alternativo, caso a turma não esteja disponível com ocorreu na presente semana. Este

tipo de estratégia auxilia na gestão do tempo e permite uma atuação mais rápida e eficaz. Além disso, esta semana fez-me acreditar mais convictamente que a relação é um dos alicerces para uma educação feliz e respeitada, pois uma criança que nunca, até então, tinha demonstrado os seus sentimentos e emoções perante a nossa presença na sala, nesta semana, perguntou se me podia dar um abraço, tendo sido a primeira vez que isso aconteceu, fazendo-me refletir sobre a importância e prepotência que isso tem na vida dessa mesma criança. Para além disso, equacionei que a falha poderá ter sido minha, que não tinha conseguido ainda chegar àquela criança, durante todo o período de intervenção.

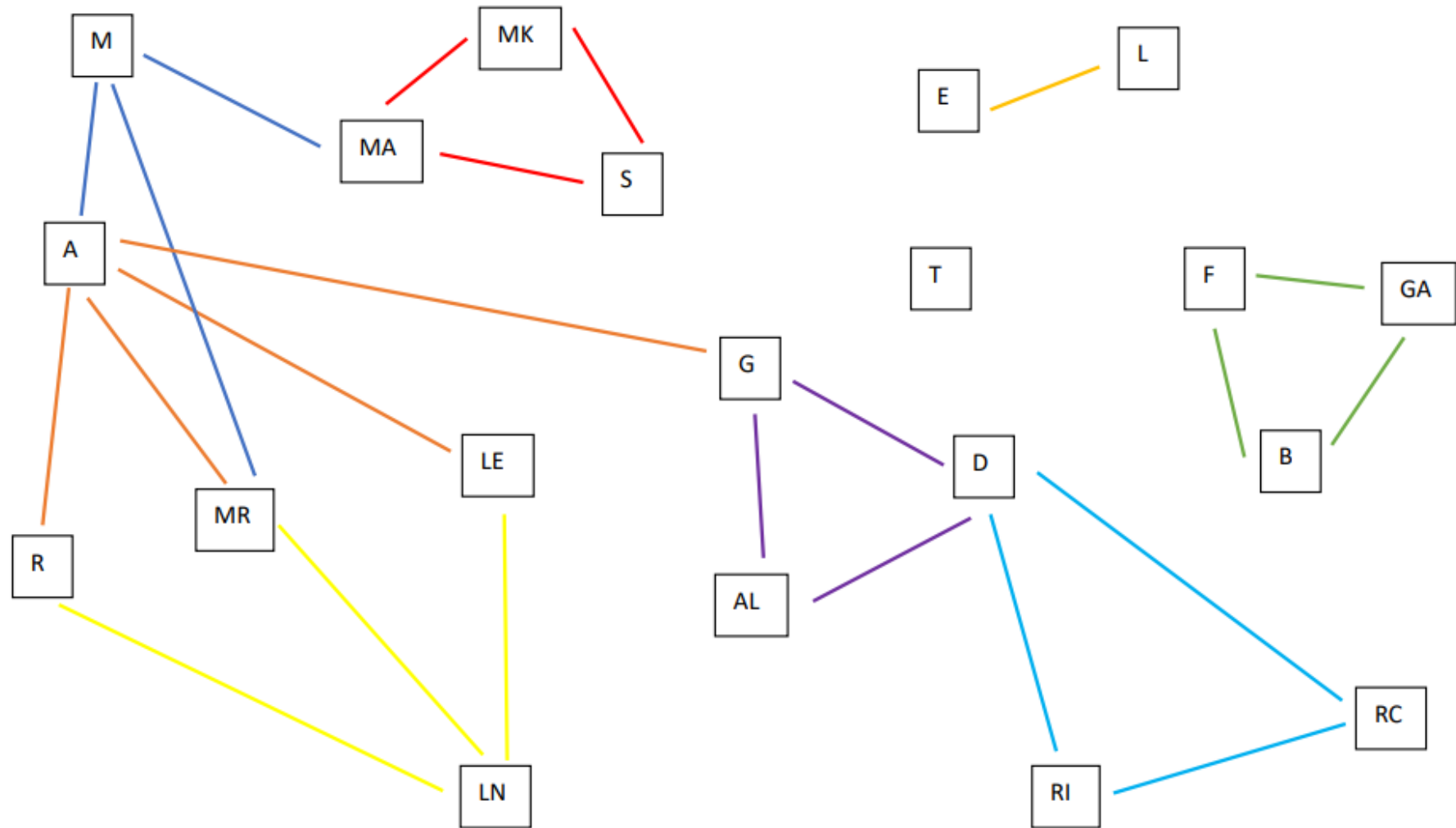
Em suma, senti que apesar desta semana ter sido diferente foi recebida por todos os alunos de forma bastante positiva, sendo este aspeto evidente através do seu entusiasmo, ao longo de todo o tempo disponibilizado para as dinâmicas. Ademais, esta semana de observação face à intervenção individual do meu par pedagógico, possibilitou-me refletir sobre algumas questões importantes, como por exemplo, a prevenção de propostas, tendo em conta que se encontram outras turmas envolvidas, a utilização de expressões de afeto simples, sem que estas tenham de estar relacionadas com o dia a dia ou com um determinado momento e a capacidade de chegar a cada uma das crianças que contactam connosco diariamente. Assim, considero que da semana de intervenção individual anterior para esta semana de intervenção, a Catarina encontrava-se à vontade com todas as propostas que foram desenvolvidas, não demonstrando nenhuma dificuldade acrescida.

Anexo 3 – Sociograma inicial

SALA DE ATIVIDADES (dados iniciais)

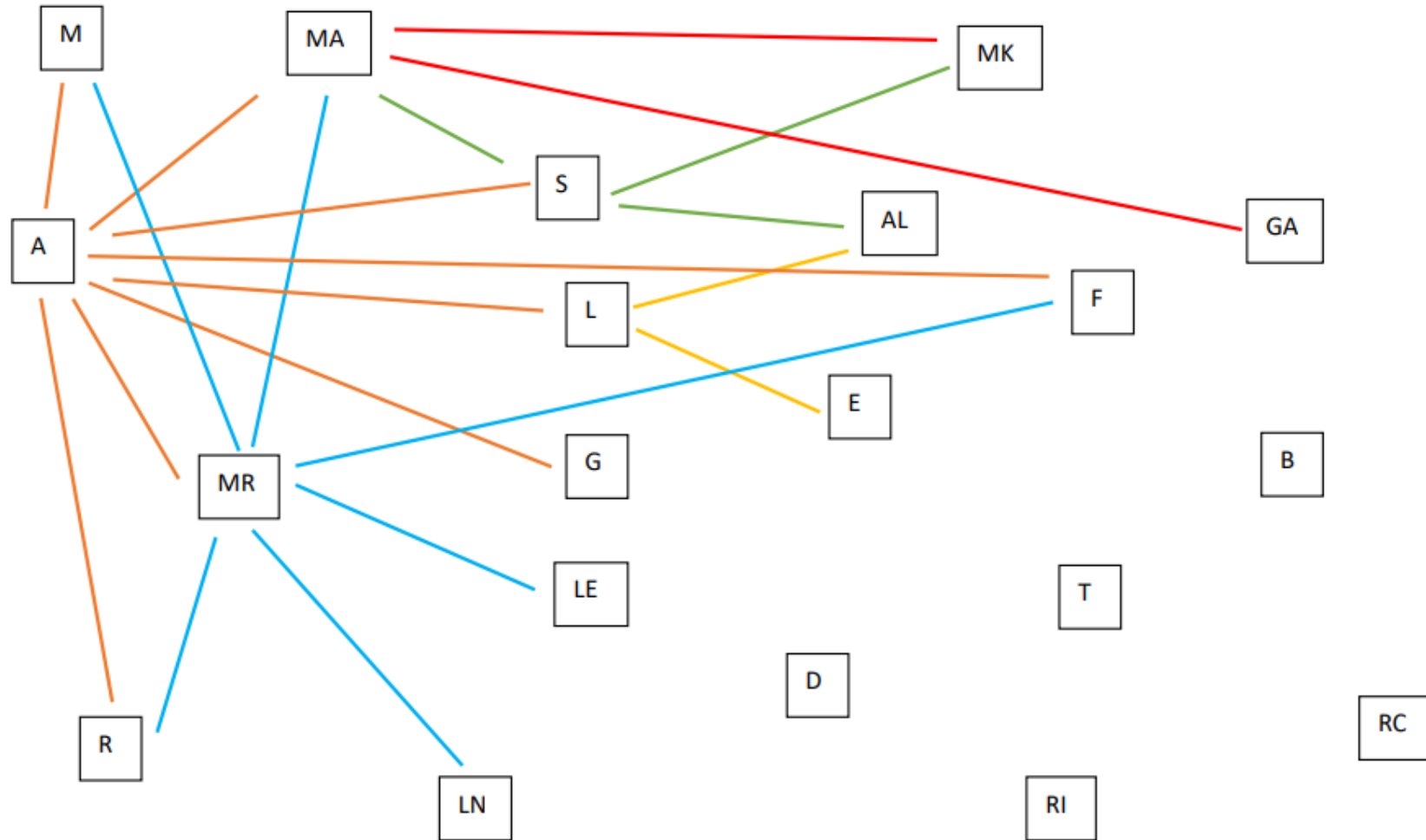


ESPAÇO EXTERIOR (dados iniciais)

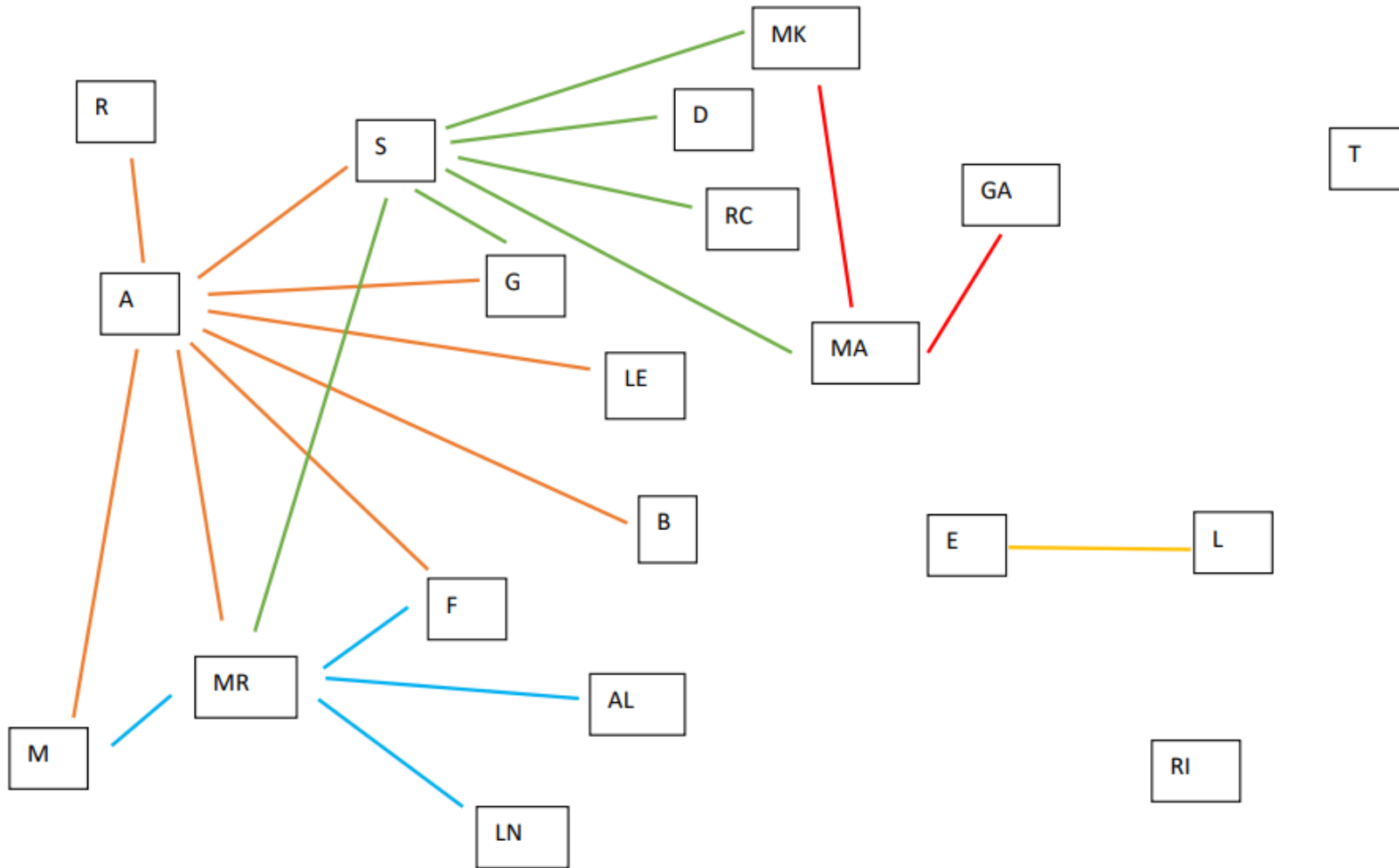


Anexo 4 – Sociograma final

SALA DE ATIVIDADES (dados finais)



ESPAÇO EXTERIOR (dados finais)



Anexo 5 – Consentimento informado das crianças

Consentimento Informado

Eu, Ana Cláudia Vicente Chaveiro, estou a realizar um estudo sobre as ideias que as crianças têm sobre o brincar e gostava muito que colaborasses comigo.

Para isso vamos ter de:

Conversar,



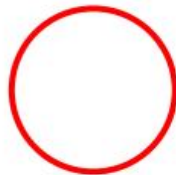
tirar fotografias



e, provavelmente, desenhar.



Queres colaborar comigo?



Assinatura da Criança

Anexo 6 – Consentimento informado do Encarregado de Educação



Consentimento Informado

Excelentíssimo(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Ana Cláudia Vicente Chaveiro, estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais no Instituto Politécnico de Leiria, a realizar a Prática Pedagógica em Jardim de Infância na sala frequentada pelo seu educando, solicito a sua autorização para a recolha de registos escritos, áudio e fotográficos do/a seu/a educando/a.

Os registos mencionados são para uso exclusivo de um estudo com vista à elaboração do Relatório Final de Mestrado cujo objetivo é perceber as ideias das crianças do Jardim de Infância sobre o brincar. Serão recolhidos os dados estritamente necessários, os quais serão tratados com sigilo relativamente à identidade das crianças, quando os resultados do estudo forem divulgados.

Para qualquer dúvida ou caso deseje algum tipo de esclarecimento acerca deste assunto, sinta-se à vontade para me contactar ou à Educadora Cooperante.

Grata pela sua colaboração.

Leiria, março de 2022

A mestranda,

------(destaque e devolva por favor) -----

Eu, _____ (nome do/a encarregado/a de educação) **autorizo/não autorizo** (riscar o que não interessa) o/a meu/minha educando/a _____ a participar no estudo proposto, assim como a recolha de registos escritos e audiovisuais.

(Assinatura do encarregado/a de educação)

Anexo 7 – Tabela de Análise de Dados

Categoria de análise	Respostas das crianças (1.ª Entrevista)	Respostas das crianças (2.ª Entrevista)	Observação	Resposta da Educadora	Fundamentação
<p>Conceções do brincar</p>	<p>“É fixe.” (A., 6 anos) “É divertido... porque eu acho que é divertido brincar com as minhas amigas!” (A., 6 anos) “hum... brincar é muito divertido e é ser feliz!” (A., 6 anos) “É os amigos, eu gosto de brincar com os amigos.” (L., 4 anos) “É.. hum... brincar às escondidas e brincar à apanhada. Brincar ao macaquinho do chinês, jogar futebol...” (MR., 6 anos) “Brincar para mim.. faz me alegrar.” (MR., 6 anos) “É jogar futebol.” “É só jogar futebol.” (S., 6 anos) “Para mim é brincar com as cartas, brincar à apanhada, fugir do GA, jogar às escondidas com o MK...” (MA., 6 anos) “É brincar com os amigos, quando não estamos sozinhos e não trabalhar na mesa.” (MA., 6 anos)</p>	<p>“Brincar é quando nós estamos a fazer aquilo que mais gostamos, mas também podemos estar a aprender. Não quer dizer que não é divertido.” (A., 6 anos) “Brincar é poder ser feliz e livre durante todo o dia.” (A., 6 anos) “É ir para a rua com os amigos ou ficar na sala e escolher o que queremos.” (L., 4 anos) “Brincar é aquilo que as crianças fazem, e pode ser a profissão delas, porque ainda são pequeninas e não têm profissões muito a sério. Brincar é fazer o que gostamos. Brincar é diversão.” (MR., 6 anos) “Brincar é incrível! Brincar é fazer crianças felizes!” (MR., 6 anos) “Eu acho que é só jogar futebol.” (S., 6 anos) “Divertir e aprender ao mesmo tempo?” (S., 6 anos) “Eu acho que é divertir com os amigos e estar feliz.” (MA., 6 anos) “Brincar é não ir para a mesa fazer trabalhos sérios.” (MA., 6 anos)</p>	<p><u>1.ª Instância</u> As crianças assumem que estão a trabalhar ainda que a proposta seja de carácter mais livre e exploratório. As crianças tendem a recorrer ao adulto com o intuito de perceber o objetivo da proposta, revelando inseguranças e incertezas.</p> <p><u>2.ª Instância</u> As crianças percebem que nem todas as propostas são de cariz orientado, afirmando menos vezes que estão a trabalhar. As crianças definem o brincar através de sentimentos, estados de espírito, mas também através de brincadeiras e pares.</p>	<p>“O brincar é a atividade livre e espontânea da criança.”</p>	<p>Silva et al. (2017) Silva e Sarmento (2017) Rocha (2017) Neto (2020) Silva (2017) Figueiredo et al. (2015)</p>

Categorias de análise	Respostas das crianças (1.ª Entrevista)		Respostas das crianças (2.ª Entrevista)		Observação	Resposta da Educadora	Fundamentação
<p>Intervenientes com quem brincam¹</p>	<p><u>Dentro da sala de atividades</u></p> <p>“M. e MR.” (A., 6 anos) “Eu gosto de brincar com o MA, com o G., com o S.” (A., 6 anos)</p> <p>“Com a E.” (L., 4 anos) – respondendo que não gosta de brincar com nenhum menino, quando questionada.</p> <p>“Tipo com a M., a A., hum... a E., a LN.” (MR., 6 anos)</p> <p>“Com o MA. e com o MK” (S., 6 anos)</p> <p>“Não sei, mas também gosto de brincar com a A. e com a MR.” (S., 6 anos)</p> <p>“Com o MK.” (MA., 6 anos)</p>	<p><u>Espaço exterior</u></p> <p>“Com a LE” (A., 6 anos) “Não gosto de brincar com os meninos na rua, só brinco às vezes com o G., porque eles brincam a coisas que magoam” (A., 6 anos) “Gosto brincar com a MR.” “Com a AL. e mais ninguém.” (L., 4 anos) “Gosto de brincar com o MA., até porque a gente tenta apanhar o MA. e o S. mas eles só me fugiam.” (MR, 6 anos) “Com o MA., com a MR., com o MK. e a M.” (S., 6 anos) “Com o S. e com MK.” (MA., 6 anos)</p>	<p><u>Dentro da sala de atividades</u></p> <p>“M., MR., MA., G., L. e S.” (A., 6 anos)</p> <p>“Só com a E., a A. e a AL.” (L., 4 anos)</p> <p>“Com a M., A., MA. e LN.” (MR., 6 anos)</p> <p>“Com a A., MA. e MK.” (S., 6 anos)</p> <p>“GA. e MK.” (MA., 6 anos)</p>	<p><u>Espaço exterior</u></p> <p>“LE., M., S., B. e X²., se não chorar” (A., 6 anos)</p> <p>“Com a E.” – respondendo ninguém quando solicitado a nomeação de outras crianças. (L., 4 anos)</p> <p>“X., quando ela não chora ou não está a dormir, com a A. e com o S.” (MR., 6 anos)</p> <p>“Com os meninos da sala e de outras salas.” (S., 6 anos)</p> <p>“Com o MK. e com o GA.” (MA., 6 anos)</p>	<p><u>1.ª Instância</u></p> <p>Elaboração de um esquema com as interações existentes entre as diferentes crianças da sala, antes da primeira entrevista, em contexto de sala de atividades e no espaço exterior.</p> <p><u>2.ª Instância</u></p> <p>Elaboração de um esquema com as interações existentes entre as diferentes crianças da sala, após a segunda entrevista, em contexto de sala de atividades e no espaço exterior.</p>	<p>É bom as crianças interagirem uns com os outros e não haver exclusões.</p> <p>No entanto as crianças começam, desde cedo, a manifestar as suas preferências e a criar grupos, o que não acho negativo desde que se respeitem uns aos outros.</p> <p>“As crianças tanto brincam com crianças do mesmo género e da mesma faixa etária, como interagem com o género oposto e de diferentes idades.”</p>	<p>Silva & Sarmento (2017)</p> <p>Figueiredo et al. (2015)</p> <p>Menezes e Brito (2013)</p> <p>Cordeiro (2021)</p>

¹ Numa primeira instância as crianças não referem o nome de nenhum dos seus pares do género oposto. Quando questionado as crianças mencionam ter se esquecido, referindo de seguida alguns nomes. Na segunda entrevista, as crianças já mencionam crianças do género oposto assim que efetuada a pergunta.

² A X. corresponde à F. que se encontra no Sociograma.

Categories de análise	Respostas das crianças (1.ª Entrevista)		Respostas das crianças (2.ª Entrevista)		Observação	Resposta da Educadora	Fundamentação
Locais e a que brincam	<u>Dentro da sala de atividades</u>	<u>Espaço exterior</u>	<u>Dentro da sala de atividades</u>	<u>Espaço exterior</u>	<p><u>1.ª Instância</u> As crianças organizam-se por sexos nas brincadeiras, sendo que as crianças do sexo masculino optam pela área das construções e dos legos, ao passo que as crianças do sexo feminino optam pela área da casinha. O espaço exterior era pouco valorizado pelo grupo, pois só gostavam dos espaços com aparelhos.</p> <p><u>2.ª Instância</u> As crianças não se organizam por sexos nas brincadeiras, utilizando as áreas da sala com maior flexibilidade. O espaço exterior começou a ser visto com maior prazer para as crianças e com meios de exploração.</p>	<p>“No espaço exterior a criança sente-se mais livre. Pode trazer os materiais da sala para a rua, pode fazer mais barulho, fazer pesquisa e explorar o meio ambiente (...).”</p> <p>“As brincadeiras diferem dependendo dos materiais e dos espaços. Se estiverem no campo de futebol, há tendência para que os meninos se organizem e joguem à bola. Caso estejam num espaço com aparelhos, aí as brincadeiras são iguais independentemente do género.”</p> <p>“Ao longo dos anos tenho observado que a casinha das bonecas é um espaço que, tanto meninas como meninos, gostam de aí permanecer e simular cenas do quotidiano.”</p> <p>“Em relação aos jogos, tipo construção, geralmente são as crianças do género masculino que os utilizam com mais frequência e, desde que começou a guerra na Ucrânia, transformam-nos em armas.”</p> <p>“Quanto a puzzles, tabelas e enfiamentos são jogos que qualquer dos géneros, independentemente da idade, utiliza para brincar.”</p>	<p>Silva & Sarmento (2017)</p> <p>Figueiredo et al. (2015)</p> <p>Menezes e Brito (2013)</p>
	<p>“Na casinha, na área da ciência...” (A., 6 anos) [Local] “Às famílias e bebês.” (A., 6 anos) [brincadeira]</p> <p>“A casinha.” (L., 4 anos) [Local] “Gosto de brincar às mães e aos pais.” (L., 4 anos) [brincadeira]</p> <p>Gosto de brincar às mães e aos pais. Na casinha. (MR., 6 anos) [Local + brincadeira]</p> <p>“Construções e legos.” (S., 6 anos) [Local] “Às pistolas.” (S., 6 anos) [brincadeira]</p> <p>“Legos.” (MA., 6 anos) [Local] “Minecraft, com os legos.” (MA., 6 anos) [brincadeira]</p>	<p>“O parque da frente! Por causa que ele tem muitos brinquedos para nós brincarmos. Os outros sítios não têm brinquedos.” (A., 6 anos) [Local] “Uma de nós é a mãe e a outra é a filha.” (A., 6 anos) [brincadeira]</p> <p>“Do parque.” (L., 4 anos) [Local]</p> <p>“Este aqui ao pé da sala” (aponta para o parque dos escorregas). (MR., 6 anos) [Local] “À apanhada” (MR., 6 anos) [brincadeira]</p> <p>“No parque.” (S., 6 anos) [Local] “Jogar futebol.” (S., 6 anos) [brincadeira]</p> <p>“No parque dos escorregas.” (MA., 6 anos) [Local] Ao Minecraft. (MA., 6 anos) [brincadeira]</p>	<p>“Nas construções, nos jogos, nos legos e às vezes na casinha. A área da ciência agora não se pode usar, mas eu gostava.” (A., 6 anos) [Local]</p> <p>“Na casinha, mas só com alguns amigos.” (L., 4 anos) [Local]</p> <p>“Nas construções e às vezes na casinha. A área da ciência também parece divertida, mas nunca vou.” (MR., 6 anos) [Local]</p> <p>“Na casinha e às vezes nas construções.” (S., 6 anos) [Local]</p> <p>“Nos legos.” (MA., 6 anos) [Local]</p>	<p>“Nos escorregas, no parque lá à frente e na terra, porque agora descobrimos que podemos construir casas com os paus, brincar com os caracóis e fazer casas para eles também.” (A., 6 anos) [Local + brincadeira]</p> <p>“No parque dos escorregas e às vezes naquele da relva porque tem pinhas.” (L., 4 anos) [Local + brincadeira]</p> <p>“No parque da terra, porque agora deixaste-nos usar os paus, brincar com os caracóis, a fazer casas para eles, dar lhes comida, sem os magoar.” (MR., 6 anos) [Local + brincadeira]</p> <p>“No campo de futebol.” (S., 6 anos) [Local]</p> <p>No campo e no parque lá do outro lado. (refere-se ao parque da frente) (MA., 6 anos) [Local]</p>			