



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

A brincadeira livre na Educação de Infância – refletindo
sobre as concepções dos educadores de infância e a sua
influência na prática pedagógica

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Daniela Pereira Lúcio

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, junho de 2021

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

Dedico este relatório de Prática de Ensino Supervisionada a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso pessoal e profissional, mas, em especial, ao meu afilhado, Martim. Sempre quis ter uma profissão em que pudesse mudar o mundo. Quando nasceste soube que o meu futuro profissional seria dedicado à educação. Nesse momento, descobri que este seria o meu percurso e que esta seria a minha contribuição. Prometo que irei dar o meu melhor para mudar o mundo de todas as crianças com quem me cruzar, tal como tento fazer contigo todos os dias...

AGRADECIMENTOS

Queria agradecer a todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso e que, de uma forma ou de outra, o enriqueceram, mas em especial ...

Aos meus pais, por acreditarem que o melhor que me podiam dar nesta vida seria a possibilidade de seguir o meu sonho. Obrigada, em primeiro lugar, por acreditarem em mim e, em segundo lugar, por todo o apoio incondicional e, por todo, o esforço e dedicação que colocaram na minha formação.

À minha família e amigos, por todo o tempo que não estive presente. Obrigada por me apoiarem incondicionalmente nesta jornada e por nunca me deixarem desistir e me incentivarem sempre a seguir os meus objetivos. O vosso apoio foi essencial ao longo destes anos.

À Sara, por ter sido uma parceira e uma amiga maravilhosa. Obrigada por me desafiares, por me inquietares, por me incitares a refletir e a aprender. Nunca terei palavras suficientes para agradecer tudo o que fizeste por mim neste nosso percurso académico.

À Professora Clarinda, por ter sido um porto seguro e, ao mesmo tempo, por me ter desafiado e incentivado a sair da zona de conforto. Obrigada por todas as reflexões, por todas as aprendizagens, por todas as conversas e por todo o carinho que colocou na minha formação.

A todas as crianças que fizeram parte deste percurso, por o tornarem tão desafiante e fascinante que fizeram com que me apaixonasse esta profissão a cada dia. Obrigada por me deixarem fazer parte da vossa vida e por marcarem a minha.

Às educadoras, professoras e pessoal não docente, por me acolherem de forma tão calorosa nas “vossas” salas e instituições. Obrigada por me deixarem voar e por me ajudarem a refletir, a aprender e a construir a minha identidade profissional.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de refletir sobre as vivências das Práticas Pedagógicas e apresentar um estudo sobre as concepções dos educadores de infância em relação à brincadeira livre. O mesmo encontra-se organizado em duas partes fundamentais: a primeira apresenta a dimensão reflexiva, que integra as várias experiências decorridas da Prática Pedagógica e a segunda evidencia a dimensão investigativa.

A primeira parte, correspondente à dimensão reflexiva, incide sobre o percurso realizado ao longo das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através de uma análise crítica, reflexiva e fundamentada, enunciam-se expectativas, dificuldades sentidas, evidenciam-se as aprendizagens mais significativas, experiências educativas implementadas, assim como algumas estratégias utilizadas.

A segunda parte, que diz respeito à dimensão investigativa, apresenta um estudo de caso, inscrito no paradigma qualitativo e interpretativo, com o objetivo principal de conhecer as concepções dos educadores de infância relativamente à brincadeira livre e sua influência na prática pedagógica dos profissionais. Este estudo permitiu compreender que os profissionais participantes encaram a brincadeira livre como uma atividade essencial no quotidiano das crianças, que permite que estas se desenvolvam física, social, emocional e cognitivamente.

Palavras-chave

1.º Ciclo do Ensino Básico, Aprendizagem, Brincadeira livre, Desenvolvimento profissional, Educação de Infância, Investigação.

ABSTRACT

This report was carried out in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education with the objective of reflecting on the experiences of Pedagogical Practices and presenting a study on the conceptions of childhood educators in relation to free play. It is organized into two fundamental parts: the first presents the reflective dimension, that integrates the various experiences of Pedagogical Practice and the second evidences the investigative dimension.

The first part, corresponding to the reflective dimension, focuses on the path made throughout the Pedagogical Practices in Childhood Education and the 1st Cycle of Primary Education. Through a reasoned critical and reflective analysis, expectations, difficulties felt are enunciated, the most significant learning, educational experiences implemented, as well as some strategies used are specified and grounded.

The second part, which concerns the investigative dimension, presents a case study, inscribed in the qualitative and interpretative paradigm, with the main objective of knowing the conceptions of childhood educators regarding free play and its influence on the pedagogical practice of professionals. This study allowed us to understand that the participating professionals view free play as an essential activity in children's daily lives, which allows them to develop physically, socially, emotionally and cognitively.

Keywords

Primary Education, Learning, Free Play, Professional Development, Childhood Education, Investigation.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Fotografias	ix
Índice de Gráficos.....	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão reflexiva	2
1. Educação de Infância.....	2
1.1 Expetativas e receios – E agora, o que esperar?	3
1.2 Observar, planear e intervir – E agora, o que fazer?	5
1.2.1 Observação	5
1.2.2 Planificação	6
1.2.3 Intervenção	9
1.3 Avaliar e refletir – E agora, o que mudar?	16
2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1 Receios e expetativas – Um mundo educativo a descobrir... ..	19
2.2 Observar, planear e intervir – Construindo a minha identidade profissional... ..	21
2.2.1 Observação	21
2.2.2 Planificação	26
2.2.3 Intervenção	28
2.3 Avaliar e refletir – Evoluindo e crescendo profissionalmente... ..	33
Considerações finais	34
Parte II – Dimensão Investigativa	36

Apresentação do estudo	36
1.1 Apresentação, relevância e pertinência do estudo	36
1.2 Problemática e objetivos do estudo	37
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	38
1.1 O que é brincar	39
1.2 Objetivos da brincadeira.....	44
1.3 Brincar e aprender	46
1.3.1 Como aprende a criança	46
1.3.2 Aprendizagens promovidas através da brincadeira	48
1.4 Papel do educador relativamente à brincadeira livre.....	51
Capítulo II – Metodologia	54
2.1 Contextualização do estudo	54
2.2. Intervenientes no estudo	56
2.3 Opções metodológicas.....	57
2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	58
2.5 Técnicas de tratamento de dados	60
Capítulo III – Apresentação, análise de dados e discussão de resultados	62
3.1 Definição de brincadeira livre	62
3.1.1 Síntese – Definição de brincadeira livre.....	71
3.2 Valorização da brincadeira livre.....	72
3.2.1 Síntese – Valorização da brincadeira livre	74
3.3 Planificação e implementação dos momentos de brincadeira livre.....	75
3.3.1 Síntese - Planificação e implementação dos momentos de brincadeira livre	79
3.4 Avaliação dos momentos de brincadeira livre.....	80
3.4.1 Síntese – Avaliação dos momentos de brincadeira livre	82
3.5 Papel do educador de infância durante a brincadeira livre	83

3.5.1 Síntese – Papel do educador de infância durante a brincadeira livre	85
Capítulo IV – Conclusões, limitações e recomendações	86
4.1 Conclusões do estudo	86
4.2 Limitações do estudo	88
4.3 Recomendações para investigações futuras.....	89
Conclusão final do relatório	90
Referências Bibliográficas.....	92
Legislação.....	99
Anexos.....	100
Anexo I – Planificação dos vídeos das atividades orientadas em contexto de jardim de infância	1
Anexo II– Planificação das rotinas diárias no contexto de creche	12
Anexo III – Excertos exemplificativos das planificações realizadas em 1.º ciclo do ensino básico	18
3.1 Planificação referente à turma de 2.º ano	18
3.2 Planificação referente à turma de 3.º e 4.º anos.....	28
Anexo IV – Primeira parte do inquérito por questionário aos educadores de infância	42
Anexo V – Segunda primeira parte do inquérito por questionário aos educadores de infância	43
Anexo VI – Terceira primeira parte do inquérito por questionário aos educadores de infância	45
Anexo VII – Guião da entrevista às educadoras de infância.....	48
Anexo VIII– Categorias, subcategorias e unidades de registo da análise aos questionários.....	52
Anexo IX – Registos das observações, relativas à brincadeira, realizadas na sala g. 57	
Anexo X – Registos das observações, relativas à brincadeira, realizadas na sala b... 84	
Anexo XI – Análise das entrevistas às educadoras Ana e Telma.....	91

Anexo XII – Análise de conteúdo e análise estatística dos inquéritos por questionário aos educadores de infância – contextos de prática pedagógica	111
12.1 Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos educadores de infância	111
12.2 Análise estatística dos inquéritos por questionário aos educadores de infância	120
Anexo XIII – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos educadores de infância – via redes sociais	130
13.1 Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos educadores de infância	130
13.2 Análise estatística dos inquéritos por questionário aos educadores de infância	172

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 Exemplo de atividades promovidas através de vídeos I– imagens retiradas dos vídeos produzidos.	13
Fotografia 2 Exemplo de atividades promovidas através de vídeos II– imagens retiradas dos vídeos produzidos.	13
Fotografia 3 Exemplo da partilha dos trabalhos realizados pelas crianças – imagens retiradas dos vídeos produzidos.....	13
Fotografia 4 Exemplo de atividades promovidas através de vídeos III – imagens retiradas dos vídeos produzidos.	13
Fotografia 5 Apresentação dos trabalhos de projeto à comunidade escolar.....	23
Fotografia 6 Espaço "Planeta Ninja".	24
Fotografia 7 Atividade dinamizada no espaço exterior com a turma de 2.º ano.	31
Fotografia 9 Momento de Mindfulness realizado com a turma de 2.º ano.....	31
Fotografia 8 Atividade desenvolvida no espaço exterior com a turma de 3.º e 4.º ano.	31
Fotografia 10 Momento de Mindfulness dinamizado com a turma de 3.º e 4.º anos. ...	31

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Influência da brincadeira livre no desenvolvimento holístico da criança .**Erro! Marcador não definido.**6

Gráfico 2 Relação entre o desenvolvimento cognitivo e a brincadeira**Erro! Marcador não definido.**7

Gráfico 3 Relação entre a brincadeira livre e a ocorrência de conflitos na sala de atividades
..... **Erro! Marcador não definido.**8

Gráfico 4 Influência da brincadeira livre no desenvolvimento socioafetivo da criança 70

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

JI – Jardim de Infância

PP – Prática(s) Pedagógica(s)

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem o objetivo de apresentar, de forma reflexiva, o percurso de aprendizagem ao longo das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância (EI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para além disso, apresenta-se um estudo sobre a brincadeira livre na EI. Neste sentido, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira refere-se à dimensão investigativa e a segunda a dimensão investigativa.

No que concerne à dimensão reflexiva, esta espelha as vivências, aprendizagens, dificuldades e progressos decorridos ao longo dos quatro semestres na Prática Pedagógica (PP). Assim, esta parte é dividida em dois capítulos referentes à EI (Creche e Jardim de Infância) e ao 1.º CEB.

A dimensão investigativa apresenta um estudo de caso, inscrito num paradigma qualitativo, com o objetivo de conhecer as conceções dos educadores de infância sobre a brincadeira livre e sua influência na PP. O estudo teve como amostra 168 educadores de infância, oito dos quais foram cooperantes com Politécnico de Leiria no âmbito da PP. Os restantes participantes colaboraram no estudo através de questionários partilhados nas redes sociais, fazendo parte, por isso, de uma amostra aleatória. Esta parte está dividida em quatro capítulos, precedidos pela apresentação do estudo. Assim, o primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, o segundo à metodologia, o terceiro à apresentação, análise e discussão de resultados e o quarto à conclusão, limitações e recomendações do estudo.

Por fim, é apresentada a conclusão do relatório que sintetiza as principais reflexões, aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo de todas as experiências vivenciadas nos vários contextos. De seguida, encontra-se a bibliografia consultada e os anexos.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No decorrer deste capítulo, irei abordar as aprendizagens que realizei e as dificuldades que senti ao longo dos dois semestres de PP em contexto de EI – o primeiro semestre junto de um grupo de crianças no contexto de Creche e o segundo semestre com um grupo de crianças em contexto de Jardim de Infância (JI). Neste sentido, pretendo explorar os aspetos que considere mais pertinentes e que consistiram em aprendizagens significativas, visto que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na primeira experiência que vivenciei enquanto mestranda, fiquei inserida numa Creche situada na cidade de Leiria¹. Neste contexto, contactei com um grupo de 18 crianças – sete do sexo feminino e 11 do sexo masculino –, da faixa etária dos 2 anos, pertencentes à Sala G². A PP decorreu ao longo de 15 semanas, onde tive a oportunidade de observar, planificar, intervir e refletir, tendo como base o grupo de crianças, a minha intervenção educativa e a intervenção realizada pelo meu par pedagógico.

Na segunda experiência fiquei inserida num JI situado nos arredores da cidade de Leiria. Neste contexto, tive a oportunidade de contactar com um grupo de 22 crianças – seis do sexo feminino e 16 do sexo masculino –, pertencentes à Sala B. Este grupo, heterogéneo quanto às idades, era composto por crianças de quatro, cinco e seis anos. A PP decorreu ao longo de 15 semanas, sendo que as primeiras três se desenrolaram em regime presencial e as restantes 12 em regime a distância – de acordo com o Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março, que decretou o encerramento das escolas devido à situação epidemiológica da doença COVID-19 sentida no país e com o Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020 de 18 de março, que estabelece o estado de emergência nacional.

Neste regime educativo à distância, as primeiras três semanas foram dedicadas à planificação fictícia de atividades, tendo em conta os interesses, motivações e necessidades do grupo observadas nas semanas anteriores. No entanto, em par pedagógico, decidimos realizar desafios semanais, em vídeo, de forma a manter o

¹ É de salientar que, neste contexto, não foi possível a realização de registos fotográficos. Assim, as fotografias apresentadas neste capítulo serão exclusivamente do contexto de JI.

² Os nomes das salas, das crianças e dos profissionais de educação presentes neste relatório são fictícios, de forma a preservar a identidade dos intervenientes.

contacto com as crianças. A partir da sétima semana de intervenção, iniciámos a gravação de vídeos diários, de acordo com as indicações dadas pela educadora cooperante e com as diretrizes do agrupamento de escolas onde o JI estava inserido. Para além disso, tivemos em conta as necessidades decorrentes do período de isolamento vivido no país.

1.1 EXPETATIVAS E RECEIOS – E AGORA, O QUE ESPERAR?

Antes do primeiro semestre do mestrado iniciar, estava bastante expectante relativamente à PP em creche, pois esta é uma valência com que eu me identifico e de que gosto bastante. Por isso, tinha expetativas muito elevadas relativamente a todas as aprendizagens que iria realizar, mas, também, tinha alguns receios.

Assim, a minha principal expetativa consistia na aplicação de todos os conhecimentos teóricos e didáticos que fui adquirindo ao longo dos três anos de licenciatura. Durante os seis semestres anteriores a esta PP, as aprendizagens que realizei foram muito teóricas e, por isso, sentia a necessidade de perceber como estas funcionavam em termos práticos, nomeadamente a nível pedagógico e didático. Por isso, esta expetativa era, também, um receio, na medida em que a exploração teórica destes conhecimentos difere muito da sua aplicação prática. Assim, sentia que poderia ter dificuldades na concretização destes aspetos quando deparada com situações práticas.

No entanto, ao longo das semanas de intervenção no contexto de creche – e, também, nos semestres seguintes – fui percebendo que os conhecimentos pedagógicos e didáticos que explorámos ao longo da licenciatura são, apenas, a base de todo um percurso de formação que temos de ir desenvolvendo ao longo da nossa vida profissional. Sendo que cada contexto, cada sala e cada criança é única, torna-se essencial que o educador de infância procure uma constante melhoria da sua prática educativa. Assim, e tal como menciona o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo V, o “professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua Prática Pedagógica” (p. 5571). Neste sentido, considero que esta procura constante é fundamental para o profissional conseguir evoluir e se desenvolver, numa perspetiva de melhoria da sua prática.

Relativamente ao contexto de JI, antes do segundo semestre iniciar, tinha como principal expetativa compreender as diferenças entre o este contexto e o de Creche, nomeadamente,

no que se refere ao grupo de crianças. Assim, fiquei surpreendida com o facto de as crianças de JI apresentarem bastante autonomia durante a sua rotina diária, comparativamente com o grupo de crianças em idade de Creche. A autonomia é, segundo Mogilka (1999) a capacidade de o indivíduo “definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (como citado em Costa, 2009, p. 2). Nesta perspetiva, é exetável que as crianças apresentem uma crescente autonomia e independência, nesta faixa etária. No entanto, considero que a intervenção pedagógica da educadora cooperante fomenta o desenvolvimento desta capacidade, uma vez que esta permite que as crianças tenham espaço e tempo para executarem tarefas sem o auxílio de um adulto – por exemplo, todos os dias, durante o recreio, existem crianças responsáveis por confirmar se há lixo fora dos caixotes próprios e se as luzes das salas estão apagadas.

Para além desta expectativa tinha, também, a curiosidade de perceber a forma como a educadora realiza a gestão do grupo, visto que, visto que este é heterogéneo quanto às idades. Se cada “criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 12), a intencionalidade do educador tem de respeitar essas características. Deste modo, nos primeiros dias desta PP tive a oportunidade de observar a educadora cooperante a gerir o tempo e o espaço de forma a respeitar os ritmos individuais, as necessidades, as curiosidades e as capacidades de cada criança. Considero, assim, que cada profissional tem de desenvolver, diariamente, estratégias que sejam singinifativas para si e para o grupo de crianças do qual é responsável, respeitando a identidade de cada criança.

No que concerne aos meus maiores receios ao longo das Práticas Pedagógicas em EI, penso que estes se prenderam com o facto de me identificar tanto com estas valências, que queria realizar a minha prática educativa da melhor forma. Neste sentido, como cada instituição tem a sua forma de se organizar e, como não conhecia as instituições tinha receio de demorar algum tempo a adaptar-me à maneira de trabalhar das mesmas. No entanto, penso que este sentimento de receio e incerteza iniciais irão caracterizar os primeiros dias de todos os contextos educativos com que contactar. Estes são sentimentos que, para mim, retratam o ingressar numa aventura que desconheço, mas que tenho a certeza que vou aproveitar ao máximo.

1.2 OBSERVAR, PLANEAR E INTERVIR – E AGORA, O QUE FAZER?

1.2.1 Observação

“Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização” (Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, 2012, p. 58). Segundo estes autores, “quem observa atribui ... um sentido significativo ao que vê, inculcando-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador” (p. 58). Para além disso, observando cuidadosamente as crianças, o educador dá-lhes voz (Sarmiento e Carvalho, 2017, p. 9).

Durante os períodos de observação e recolha de dados, constatei que não tive, apenas, uma postura de observadora. Por outro lado, tive um papel ativo e interventivo junto das crianças, o que permitiu que me inteirasse das rotinas e da dinâmica dos grupos com mais facilidade. Esta postura – que se estendeu a toda a PP – possibilitou a interação com as crianças e, por isso, a criação de uma relação com as mesmas. Desta forma, este foi um aspeto que me surpreendeu bastante ao longo dos dois semestres. Estava à espera de que as crianças criassem laços connosco, contudo, não esperava que esses laços fossem tão estreitos.

Inicialmente, pensei que as crianças iriam sempre manter como figuras de referência as educadoras de Infância e as assistentes operacionais. Contudo, gradualmente, constatei que ambos os grupos nos incluíram nessa lista e começaram a ver-nos como elementos securizantes na sala de atividades. Este comportamento das crianças fez-me refletir sobre o papel do educador enquanto adulto de referência. Araújo (2013), menciona que o educador “representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada” (p. 51). A presença do adulto de referência na sala de atividades é essencial, pois “a criança apenas reconhecerá uma atenção e apoio como significativos” (Araújo, 2013, p. 47). O educador tem, assim, um papel fundamental no estabelecimento de uma relação que permita que a criança retire o maior proveito dos momentos que são proporcionados na sala de atividades. Desta forma, considero que o adulto – ou adultos – de referência devem dar os melhores exemplos à criança, pois esta vai integrar essas ações como sendo as mais corretas.

Ao longo dos momentos de observação, tive a oportunidade de compreender como é que o profissional de educação pode utilizar o que as crianças trazem de casa – livros,

brinquedos, materiais da natureza, conhecimentos, ideias, curiosidades, entre muitos outros aspetos – para promover a realização de aprendizagens e descobertas na sala de atividades. Essa flexibilidade – que eu estava expectante de compreender e vivenciar – é fundamental para tornar as crianças agentes do seu próprio processo educativo. Tal como refere (Silva et al., 2016, p. 9) ”O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo”, isto significa que se deve valorizar as suas experiências, saberes e competências, de forma a promover as suas potencialidades. O educador deve, por isso, ter como base as experiências e conhecimentos prévios da criança para promover novas aprendizagens. Para além disso, é fundamental que o educador escute ativamente a criança, dando-lhe voz e valorizando os seus conhecimentos (Lino, 2018, p. 128).

Os períodos de observação foram, por isso, fundamentais para conhecer as crianças e os seus comportamentos, o que viria a ser essencial para as etapas que se seguiriam. Através desta observação foi possível ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças de cada grupo nas semanas de intervenção. Contudo, é de realçar que esta constante procura de conhecer e compreender as crianças, melhorando por isso as interações, foi desenvolvida e aprimorada ao longo dos dois semestres. Desta forma, ao escutar as crianças e observar os seus comportamentos conseguimos perceber quais os seus interesses e necessidades. Assim, passamos para a próxima etapa das aprendizagens em PP – a planificação.

1.2.2 Planificação

“Planificar ou Planear é mais do que fazer escolhas” (Neves, 2018, p. 316). De acordo com Neves (2018, p. 316), realizar uma planificação consiste na escolha intencional de determinado objetivo ou propósito que resulta numa ação – intervenção pedagógica. Neste sentido, planificar “envolve decisões que se transformam em ações e predizem interações, resolução de problemas e sugestão de soluções que antecipam as consequências e as ações” (Epstein, 2003, citado por Neves, 2018, p. 316).

As planificações foram elaboradas, sempre, pelo par pedagógico de forma a nos conseguirmos auxiliar e melhorar as atividades que propúnhamos às crianças. Considero, por isso, que este trabalho em equipa beneficiou as crianças. Isto é, visto que partilhámos ideias de atividades, estratégias de gestão do grupo, do espaço, dos materiais e do tempo, conseguimos, em conjunto, obter uma visão mais fidedigna do que seria o mais adequado.

Esta cooperação foi mais evidente no segundo semestre, visto que houve muitas propostas idealizadas, planejadas e realizadas em conjunto com o par que estava a realizar PP na mesma instituição que nós. Esta experiência de cooperação entre profissionais da educação foi ao encontro das práticas que a instituição privilegiava e foi uma aprendizagem essencial no meu percurso acadêmico. Tal como Silva et al. (2016) referem, quando os educadores coordenam, planejam e avaliam em conjunto, “a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (p. 29). Assim, estes momentos de partilha, planificação e reflexão conjunta permitiram enriquecer-nos enquanto profissionais e enquanto pessoas. Para além disso, enquanto futura profissional de educação compreendi, através da experiência, a verdadeira importância de trabalhar em conjunto com outros profissionais e o enriquecimento pedagógico e didático que estas partilhas potenciam.

Neste sentido, considero que o desenvolvimento da capacidade de cooperação é fundamental, uma vez que o educador/professor não trabalha sozinho. Almeida (2009, como citado em Vieira, 2016, p. 120) afirma que “a mediação socioeducativa enquadra-se numa perspetiva dialógica, onde cabem as diferentes visões e subjetividades, e sustenta-se em processos cooperativos e de trabalho em rede possibilitando estabelecer relações colaborativas favorecedoras de intervenções educacionais mais adequadas aos interesses, expectativas e necessidades” das crianças. Isto é, o profissional de educação, no meu ponto de vista, deve cooperar com outros profissionais, com os pais e com as crianças. Desta forma, o educador/professor enriquece, não só, as propostas que desenvolve dentro da sala de atividades, como promove o seu desenvolvimento enquanto profissional.

Ao longo da realização das planificações tentámos implementar um ciclo interativo, que fomentasse aprendizagens significativas. Considero, assim, que as finalidades educativas e o modo como é organizada a ação são aspetos que o educador de infância deve refletir tendo em conta a consecução de um ciclo interativo – observar, planificar, agir e avaliar. Este ciclo facilita a tomada de decisões por parte do educador e permite que este adequa a sua prática às características de cada criança, de cada grupo e de cada contexto social em que trabalha (Silva et al., 2016).

Ainda relativo à planificação é de destacar uma enorme aprendizagem: a planificação é um documento flexível que deve responder tanto às necessidades do educador como das

crianças. Isto é, por um lado, para o educador a planificação deve, na minha opinião, ser um documento de fácil leitura e compreensão. Se o educador, por algum motivo, não conseguir estar presente durante a atividade orientada, a assistente operacional, por exemplo, deve conseguir realizar as atividades propostas. Assim, na minha perspectiva, este documento deve ser coerente e preciso, mas deve deixar espaço para que cada profissional possa, de acordo com as características do grupo naquele momento, adaptar e guiar as atividades da forma mais proveitosa para as crianças. Por outro lado, a planificação deve satisfazer todas as necessidades das crianças no momento da realização da mesma.

Assim, tal como mencionam Couto, Fonseca, Kowalski, e Correia (2017), os profissionais “podem apoiar-se naquilo que é foco de interesse da criança e não dirigir a aprendizagem para o que se pretende que a criança saiba” (p. 22). Este foi um aspeto que refleti ao longo das semanas: a planificação é apenas um documento que, não só, faz a ponte entre os interesses das crianças e os aspetos que vamos explorar, como estabelece quais são as intencionalidades educativas do educador e quais as aprendizagens que determinada atividade irá promover. É uma forma de o educador se organizar temporal e espacialmente, a nível de recursos e de progressão das aprendizagens das crianças tendo em conta as características de desenvolvimento das mesmas.

Considero, também, que, nesta faixa etária, é necessário que a planificação seja elaborada de tal forma que se adapte às necessidades, interesses e motivações diárias do grupo. De acordo com Carvalho e Portugal (2017, p. 54), a planificação não é estanque e, por isso, deve ser reformulada ao longo da sua execução. Para além disso, considero que a planificação deve ser um documento flexível que permita “respeitar e responder à competência participativa da criança” (Araújo, 2013, p. 52). Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador de infância deve ser flexível, assim como a sua planificação, de modo a corresponder às necessidades e interesses das crianças no grupo. Apesar de considerar que esta flexibilidade é uma característica essencial de um profissional de educação, tenho consciência que é bastante difícil, num primeiro momento, de colocar em prática. Isto, porque implica uma confiança e uma segurança que ainda estou a construir. No entanto, considero que a experiência e a formação constante irão permitir o desenvolvimento e aprimoramento desta competência.

No contexto de Jardim de Infância a planificação foi executada com um propósito distinto: destinava-se a concretizar por escrito aquilo que viria a ser gravado em vídeo³. Isto é, a planificação não necessitava de se adaptar aos interesses momentâneos das crianças e, por isso, não tinha um carácter tão flexível. No entanto, tinha em conta os interesses e necessidades das crianças – de acordo com as observações realizadas em contexto de sala de atividades, com as partilhas audiovisuais realizadas pelas famílias e com a avaliação que as crianças realizavam das atividades –, as indicações dadas pelas educadoras e pelo agrupamento de escolas e o projeto desenvolvido pelo grupo. Desta forma, planificar foi uma tarefa complicada para mim, visto que tinha tendência para pensar nas atividades que pretendia desenvolver, ao invés de refletir acerca das aprendizagens que tencionava promover. Assim, neste ponto, a reflexão com os colegas e com a educadora cooperante tornou-se essencial e benéfica para confrontar e esclarecer ideias, tornando a planificação centrada nas aprendizagens e não nas atividades e produtos finais.

A planificação é espelhada numa intervenção pedagógica. Assim, as planificações tiveram diferentes intervenções nos dois contextos de Prática Pedagógica e, por isso, tiveram distintas aprendizagens – tal como explorado de seguida.

1.2.3 Intervenção

A planificação, que se traduz na intervenção, pode – e deve – ser reformulada pelo educador no momento da sua dinamização. A intervenção é, assim, o momento central de toda a ação educativa – que é antecedida pela observação e planificação e é procedida pela avaliação e reflexão. Desta forma, ao longo das semanas tive a possibilidade de refletir sobre variadas estratégias que foram utilizadas nas intervenções e que tiveram especial significado para mim, a nível de enriquecimento pessoal e profissional.

Começando pelo contexto de Creche, ao longo das semanas fomos apresentando às crianças elementos que tinham como função realizar uma provocação. Estes elementos foram, por exemplo, algumas pegadas deixadas no chão da sala, a caixa mistério de onde saíam objetos inesperados, projeções de vídeos – nomeadamente do fundo do mar – utilização de sombras chinesas, teatro de sombras e a visita do Pai Natal. Segundo a

³ Ver Anexo I – Planificação dos vídeos das atividades orientadas em contexto de Jardim de Infância, na página 1.

abordagem Reggio Emilia, o papel do educador centra-se na “provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (Edwards, Forman e Gandini, 1999 citado por Marafon e Menezes, 2017, p. 5998). As provocações que proporcionámos às crianças permitiram desenvolver a curiosidade e despertar a atenção para os vários momentos de atividade orientada. Assim, observei que as crianças ficavam mais predispostas e motivadas para as atividades que se seguiam. Isto aconteceu, pois, o tema que estávamos a explorar surgia dos interesses das crianças e o objeto ou atividade de provocação trazia algo de novo ou inesperado para a sala de atividades. Desta forma, considero que esta estratégia foi uma mais valia para mim, uma vez que impulsionou uma observação atenta e constante do grupo, permitindo, assim, o conhecimento dos seus interesses e necessidades.

Outra reflexão que fui realizando prende-se com as dinâmicas distintas necessárias aos momentos em grupo e aos momentos de atenção individualizada que proporcionámos ao grupo. Ao longo das semanas, dependendo das propostas educativas e das características e necessidades das crianças, fomos realizando dinâmicas em grupo e dinâmicas individuais. Desta forma, consegui perceber a importância e a pertinência de cada um destes momentos para a aprendizagem e desenvolvimento. Relativamente às atividades em grande grupo, estas permitem que as crianças tenham a oportunidade de “respeitar ritmos, de acolher ritmos, de criar ritmos; é um tempo de escuta” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 74). Os momentos em grande grupo permitem que as crianças compreendam que fazem parte de uma comunidade que devem respeitar. Para além disso, possibilitam, progressivamente, a perceção de que, neste momento, têm oportunidade de participar, mas que, também, têm de escutar os colegas e deixá-los intervir.

Neste sentido, o educador deve dar oportunidade para que a criança decida sobre o momento da atividade orientada, “moldando activamente aquilo que acontece à medida que o grupo desenvolve a sua atividade” (Post e Hohmann, 2011, p. 280). O educador deve permitir que os tempos em grupo sejam dinâmicos e fluidos, podendo variar em duração e conteúdo, tendo em conta as ações, ideias e interesses das crianças que estão envolvidas (Post e Hohmann, 2011, p. 280). Contudo, com estas atividades percebi que o educador, nestes momentos, tem de conseguir gerir o grupo no seu todo, enquanto presta atenção a cada criança individualmente.

No entanto, também é fundamental, que existam momentos de atenção individualizada. Considero que estes momentos são de extrema importância, pois permitem que a criança crie relações de vínculo com o adulto. Essas relações individualizadas e securizantes, permitem potencializar o bem-estar e o sentimento de segurança (Portugal, 2017, p. 58). Para além disso, quando proporcionamos momentos de atenção individualizada, temos oportunidade de conhecer as “características específicas de cada criança” (Couto, Fonseca, Kowalski, & Correia, 2017, p. 36), as suas dificuldades e necessidades, o que facilita o desenvolvimento de uma atividade em grande grupo.

Um outro aspeto que refleti ao longo de toda a PP em Creche foi a importância da exploração livre por parte das crianças e o papel do educador nestes momentos. A exploração livre consiste, exatamente, em perceber as potencialidades de um material. As crianças, essencialmente, durante os três primeiros anos de vida, exploram o mundo através dos sentidos e, por isso, sentem a necessidade de observar, ouvir, tocar, agarrar e mover o corpo (Araújo, 2018, p. 79). Nesta faixa etária, as crianças são aprendizes ativos (Araújo, 2013, p. 38), explorando o que as rodeia com todos os seus sentidos. Assim, a criança necessita de se mover, de ouvir, de sentir, de manipular e de vivenciar para aprender conceitos, formar ideias e criar os seus próprios símbolos ou abstrações. Considero, por isso, que é fundamental permitir que as crianças explorem o espaço, o corpo e o tempo à sua maneira. No entanto, para que tal seja possível, o educador tem de ter sempre em mente que não pode experimentar ou construir conhecimento pela criança e que, pelo contrário, deve deixar que esta vivencie todas as situações para se apropriar das aprendizagens. A exploração tem de ser, efetivamente, realizada pela criança, sendo que “ninguém pode ter experiências pela criança ou construir conhecimento para a criança” (Araújo, 2018, p. 80).

Por fim, pretendo destacar a importância de, durante as intervenções, usufruirmos do tempo e das interações que são estabelecidas com as crianças. Ao longo das semanas fui percebendo que, muitas vezes, durante as intervenções estava tão preocupada com a gestão do tempo, do espaço ou dos comportamentos das crianças que me esquecia de apreciar o momento. Na minha opinião, se conseguir usufruir do tempo, as crianças vão conseguir usufruir também. Caso contrário estas percebem que estou nervosa ou agitada – por alguma razão que pode, ou não, estar relacionada com elas – e não aproveitam os momentos que lhes proporciono da melhor forma. Posto isto, o adulto deve entregar-se, integralmente, à criança em todos os momentos que vivencia com ela.

Durante as semanas de intervenção em ambos os contextos educativos, considero que o mais significativo para mim foi a perceção da importância das rotinas – sendo que este aspeto se espelhou nas nossas planificações⁴. Considero que o facto de existir um conjunto de momentos que se repetem ao longo do dia, todos os dias da semana, leva a que as crianças fiquem seguras e confortáveis com a sua permanência na instituição. Esta ideia é reforçada por Cordeiro (2015, p. 286), quando refere que “é essencial criar rotinas, porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização. Saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e tranquilizar, porque a seguir ao A vem o B, e por aí fora”. Ao longo das semanas fui percebendo que, em certos momentos, já não era necessário verbalizar o que iria acontecer. Para além disso, considero que as rotinas têm um papel fundamental no momento do acolhimento das crianças. Este foi um aspeto que observei ao longo dos semestres: as crianças, na sua maioria, lidam, calmamente, com a despedida dos pais, visto que sabem o que vai acontecer ao longo do dia. Assim, reforçando esta ideia, Post e Hohmann (2011, p. 196), referem que “se as crianças souberem o que vão fazer quando os pais os deixarem, a separação dos pais e a aproximação ao educador e aos colegas torna-se mais fácil”.

Relativamente às aprendizagens realizadas em contexto de JI, estas foram bastante diferentes daquelas que seriam efetuadas em contexto de sala de atividade, dada a situação epidemiológica por que o mundo passou. Ao longo do segundo semestre, fui sentido dúvida, incerteza e receio. No entanto, considero que, apesar das dificuldades sentidas, este momento de instabilidade permitiu que realizasse um conjunto de aprendizagens que não aconteceriam de outra forma.

As nossas intervenções foram realizadas numa ótica de microensino. De acordo com Petrica (2001), o microensino envolve a realização de “experiências simplificadas de ensino numa sequência orgânica e flexível” (p. 206) que é gravada em vídeo e partilhada com as crianças. Esta nova forma de interagir com o grupo permitiu que realizássemos diversas aprendizagens ao nível da gravação e edição de imagem, que não seriam realizadas de outra forma. No entanto, ao longo das semanas fomos sentindo que necessitávamos de aperfeiçoar as nossas técnicas de comunicação, de forma que as crianças se mantivessem motivadas e interessadas nas atividades que estávamos a

⁴ Ver Anexo II – Planificação das rotinas diárias no contexto de Creche, na página 12.

dinamizar. As principais dificuldades, neste processo, foram a diversificação de materiais e de canais de comunicação e a integração das diversas áreas de conteúdo num mesmo vídeo. Neste sentido, foi essencial variar as estruturas dos vídeos e as propostas que apresentámos diariamente – utilizámos a nossa imagem, fantoches e dramatizámos viagens – com o objetivo de introduzir elementos novos que mantivessem as crianças motivadas para as propostas – ver fotografias 1, 2 e 3.

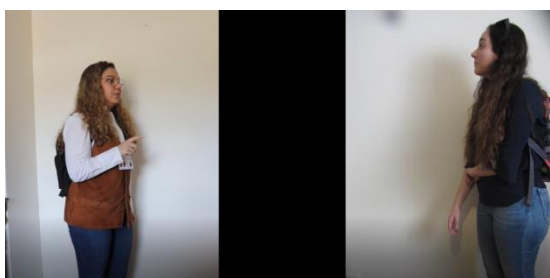


Fotografia 1 Exemplo de atividades promovidas através de vídeos I– imagens retiradas dos vídeos produzidos.



Fotografia 2 Exemplo de atividades promovidas através de vídeos II– imagens retiradas dos vídeos produzidos.

Para além disso, sentimos a necessidade de, no final de alguns vídeos, partilhar com as crianças alguns dos trabalhos que estas realizaram ao longo das semanas – ver fotografia 4. No meu ponto de vista, esta interação foi fundamental para que as crianças percebessem que valorizámos as suas produções. Tal como refere Lino (2018, p. 108), a “premissa básica de um modelo de educação participativa” consiste em dar “voz à criança” e “valorizar e legitimar as [suas] mensagens”. Desta forma, com esta interação estimulámos as crianças a realizar e a partilhar as suas produções, sentindo-se parte integrante do trabalho desenvolvido pelo grupo. Assim, considero que é essencial que o educador de infância proporcione à criança atividades que permitam que esta experimente “em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, e se possa sentir intrinsecamente competente e participante” (Oliveira-Formosinho, 2008, citada por Araújo, 2013, p. 38).



Fotografia 4 Exemplo de atividades promovidas através de vídeos III – imagens retiradas dos vídeos produzidos.



Fotografia 3 Exemplo da partilha dos trabalhos realizados pelas crianças – imagens retiradas dos vídeos produzidos.

Este aspeto levou-me refletir sobre a adequação das propostas às características individuais de cada criança. Compreendo, então, que o profissional deve desenvolver uma diferenciação pedagógica de modo a valorizar e respeitar a identidade de cada criança. A diferenciação pedagógica parte do conhecimento das características individuais das crianças, “na procura do sucesso educativo de cada um” (Bastos, 2003, p. 9). Assim, de modo a promover a igualdade de oportunidades é fundamental valorizar as diferenças que existem dentro do grupo e conhecer as capacidades de cada uma das crianças, procurando desenvolvê-las. No meu ponto de vista, o profissional deve sempre reconhecer as características de cada criança, promovendo, assim, as aprendizagens que mais se adequam a cada indivíduo. No entanto, num contexto educativo excecional, a diferenciação pedagógica é essencial, uma vez que é necessário adequar a todas as crianças e a todas as famílias.

Para além disso, consciencializei-me de que as famílias tinham necessidades e dificuldades que precisavam de ser tidas em conta. As propostas que desenvolvemos não eram apenas para as crianças, eram para toda a família e, por isso, tinham de pensar em todos esses elementos. Assim, tal como afirma Filho (2020), as famílias necessitam de ser acolhidas, visto que estavam a passar por um período difícil. Neste sentido, devemos acolher, escutar, orientar os pais e dar sugestões relativamente “aos cuidados e educação das crianças”, para que estes sejam mais próximos e carinhosos com os seus filhos (Filho, 2020). Para além disso, Filho (2020) refere também que “não há como transpor a escola para a casa”, no entanto, “é importante lembrar que muito do que consideramos função social da Educação Infantil é também função das famílias” (Filho, 2020). Por isso, os profissionais da educação deveriam sugerir e auxiliar as famílias, propondo atividades que se adequassem a cada contexto familiar. Isto é, não se tratava de oferecer às famílias conjuntos de atividades para estas entreterem as crianças, mas, antes indicar que embarcassem nessa aventura fantástica e imprecisa, surpreendente e gratificante que é a educação dos seus filhos, deixando claro às crianças o seu interesse por elas, o seu gosto de estar com elas, fazendo coisas que pais e mães, geração após geração, fazem na companhia de suas filhas e filhos (Filho, 2020).

Para além disso, outra das grandes aprendizagens – que iniciou antes das atividades a distância e que se prolongou por todo esse período – foi a importância do desenvolvimento de atividade em conjunto com as crianças da outra sala de JI da instituição. As relações e interações que as crianças estabelecem – tanto com adultos

como com outras crianças – e as experiências que decorrem dessas interações constituem enormes oportunidades de aprendizagem, que promovem o seu desenvolvimento (Silva *et al.*, p. 8). Considero que, para um desenvolvimento integral, as crianças devem contactar com a comunidade – tanto escolar, como local (Bertram, Jacobsen, Hermanns, Neuman, & Werquin, 2000, p. 156). Neste sentido, é essencial que as crianças contactem com os elementos da comunidade mais próxima, nomeadamente as restantes crianças da instituição, as famílias, os diversos profissionais de educação e os indivíduos e coletividades que pertencem ao meio envolvente.

Nas primeiras semanas de observação, constatei que as crianças das duas salas de JI realizavam diversas atividades em conjunto e partilhavam experiências e aprendizagens significativas para ambos os grupos. Assim, no momento de confinamento foi essencial para nós, mestrandos, realizarmos algumas atividades conjuntas, o que aproximou as crianças das rotinas estabelecidas na instituição e, no meu ponto de vista, atenuou as inseguranças, os receios e as saudades que as crianças poderiam sentir. Neste sentido, ao longo das atividades à distância, sentimos a necessidade de perpetuar nas crianças o sentimento de pertença a um grupo. Assim, nos vídeos que realizámos optámos por cantar a canção do “Bom dia”, cumprimentando cada criança e incluindo, por vezes, a participação da educadora cooperante. No meu ponto de vista, naquele período de crise e mudança, as crianças deviam sentir que os laços sociais que desenvolveram não foram quebrados. Isto porque, o processo de construção da identidade depende da consciencialização das características únicas de cada criança e do “reconhecimento de laços de pertença social e cultural” (Silva *et al.*, 2016, p. 34).

Por fim, ao longo das intervenções pedagógicas fui refletindo acerca da relação que o JI e, respetivamente, os educadores estabelecem com as famílias. No meu ponto de vista, o sucesso educativo das crianças depende dessa relação. Tal como afirma Vieira (2009, p. 1), o JI e a família devem construir uma relação de parceria, dialogando acerca do quotidiano da criança, dos seus interesses, das suas dificuldades e das suas descobertas. Se existir uma barreira comunicativa entre o profissional de educação e a família, a criança irá sentir-se entre dois mundos distintos: a família e o JI.

Neste sentido, defendendo que a criança se desenvolve holisticamente, considero que é imperativo que esta tenha a possibilidade de viver de forma harmoniosa entre o JI e o lar. Posto isto, na construção e gestão do currículo é essencial que o(a) Educador(a) de

Infância tenha em conta a participação dos familiares no processo educativo da criança. Para tal, este profissional deve “incluir formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva *et al.*, 2016, p. 5). Isto porque, a criança não aprende e se desenvolve somente no contexto de EI. Esta aprendizagem e desenvolvimento ocorrem, em simultâneo, no meio familiar, sendo influenciadas por ele (Silva *et al.*, 2016, p. 9).

Desta forma, compreendi o quão importante é esta relação entre o JI e a família. Apesar de, no contexto social em que decorreu a PP, esta situação ser mais complexa – devido às dificuldades que as famílias estavam a enfrentar –, o educador deve desenvolver uma relação de cooperação com a família. A sala de atividades, na minha perspetiva, tem de ser uma continuação do lar e não um espaço estranho para a criança e para os seus familiares. O JI é um espaço destinado a toda a família, sendo que esta faz parte do JI.

Em suma, este segundo semestre teve uma grande riqueza em aprendizagens que não estavam previamente estipuladas. Considero, por isso, que com este contexto realizei conquistas fantásticas, nomeadamente, no que se relaciona com a capacidade de adaptação, o recurso a novas tecnologias, a cooperação entre profissionais da educação, a diferenciação pedagógica – que neste contexto incluía as dificuldades inerentes à realização das propostas em casa – e a valorização da relação escola/família. Assim, apesar das dificuldades sentidas, reconheço que as aprendizagens superaram as expectativas e que, enquanto futura profissional da educação, saio mais rica desta aventura.

1.3 AVALIAR E REFLETIR – É AGORA, O QUE MUDAR?

Avaliar consiste, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016, p. 14), num processo contínuo de análise e reflexão que tem como objetivo sustentar as decisões relativas ao planeamento. Neste sentido, Carvalho e Portugal (2017, p. 23) afirmam que a avaliação “faz parte da ação dos profissionais de educação de infância” (p. 23) e que estes devem vê-la como uma forma de obter informações para melhorarem as suas práticas pedagógicas.

Durante as semanas de intervenção em Creche, senti bastante dificuldade em conseguir observar, intervir e registar, de forma a recolher evidências para realizar a avaliação da criança – foi-nos solicitado que, num primeiro momento, avaliássemos apenas um elemento do grupo. Muitas vezes, quando a criança intervinha, sentia a necessidade de

registar a frase, tal como tinha sido dita, contudo, como estava a dinamizar a atividade não o conseguia fazer. Quando tinha oportunidade de fazer o registo, tinha muita dificuldade em lembrar-me da produção verbal original da criança. Assim, compreendi que observar e registar, enquanto se interage, é um dos maiores desafios que o educador enfrenta (Carvalho e Portugal, 2017.) Contudo, é fundamental que o educador vá desenvolvendo esta capacidade, na medida em que os registos vão permitir ao educador ter evidências (Parente, 2012). Assim, posso afirmar que, ao longo das semanas, foi sendo cada vez mais fácil ir recolhendo informação, pois fui desenvolvendo estratégias – como por exemplo, ter um caderno e uma caneta sempre por perto. No entanto, considero que existem estratégias mais eficazes de recolha de dados, como por exemplo o registo áudio ou o registo videográfico. Contudo, devido à Lei n.º 58 de agosto de 2019 – que assegura a proteção dos dados relativos a pessoas singulares –, não conseguimos pôr em prática estas estratégias.

No contexto de JI, devido à situação epidemiológica que decorreu, a avaliação continuou a ser um aspeto em que senti muitas dificuldades. Naquele contexto educativo, na minha perspetiva, tornava-se muito complicado realizar uma avaliação justa para a criança e que demonstrasse, efetivamente, as aprendizagens que esta realizou, uma vez que não tinha contacto com ela no momento de realização das propostas. Ao longo das semanas, fomos tendo acesso a um registo fotográfico do produto final que era desenvolvido pelas crianças e pelas famílias, tendo em conta a atividade proposta nos vídeos diários. Assim, questiono-me se a apreciação que realizámos às fotografias que as famílias partilharam será uma forma de avaliar as crianças – visto que, possivelmente, estas tiveram muito auxílio dos pais na realização das atividades – ou será apenas uma sistematização do que as crianças realizaram durante determinada semana.

Ainda, não consegui encontrar uma resposta para esta inquietação. No entanto, dadas as partilhas efetuadas pela educadora cooperante, compreendi que as crianças quando regressaram ao JI demonstraram e verbalizaram algumas aprendizagens relativas às propostas que lhes tínhamos proporcionado. Neste sentido, posso depreender que as crianças realizaram, efetivamente, algumas aprendizagens que foram significativas para elas, uma vez que as partilharam autonomamente com a educadora.

Em suma, ao longo destes dois semestres, a avaliação foi a componente da PP com a qual me senti menos confortável. Primeiro, devido à inexperiência no contexto educativo de

Creche e à situação social adversa no contexto de JI. E, em segundo, pois considero que, ainda, não encontrei um instrumento de avaliação que se adequasse a mim, enquanto profissional, e que traduza verdadeiramente as aprendizagens que as crianças realizam em determinada proposta. No entanto, considero que, com o decorrer dos anos, com a experiência e com a formação constante, irei encontrar um instrumento de avaliação que complemente a minha prática.

Por sua vez, a reflexão é uma forma “especializada de pensar”, segundo Dewey (1933, citado por Alarcão, 1996, p. 3). O mesmo autor, refere que o ato reflexivo “implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (p. 3). Alarcão (1996, p. 8) corrobora esta afirmação dizendo que a reflexão é um instrumento que tem como objetivo a “atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação”.

Assim, a reflexão acompanhou a minha PP diariamente, quer seja informalmente – nas reflexões entre o par pedagógico, com a educadora cooperante e com a professora supervisora – quer seja as reflexões formais, entregues semanalmente à professora supervisora. Apesar de, inicialmente, considerar que as reflexões semanais tinham um carácter exaustivo, com o tempo fui percebendo a verdadeira importância das mesmas. Para além disso, fui percebendo que estamos constantemente a refletir e que essa reflexão – tanto quando é individual como quando é partilhada – é fundamental para a melhoria do trabalho que desenvolvemos. Assim, considero que a reflexão é uma etapa decisiva que permite monitorizar e ajustar a PP, baseando-se “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p.3).

2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No decorrer deste capítulo, irei abordar as aprendizagens que realizei e as dificuldades que senti ao longo dos dois semestres de PP em contexto de 1.º CEB. Desta forma, pretendo destacar os aspetos que mais significativos foram no meu percurso, visto que me ajudaram a desenvolver, a fundamentar e a refletir sobre a minha identidade profissional.

O primeiro semestre decorreu numa escola da rede pública, nos arredores de Leiria, com uma turma de segundo ano de escolaridade. Esta turma era composta por 24 crianças, das quais oito eram do sexo feminino e 16 do sexo masculino. À data de realização da PP, as crianças tinham idades compreendidas entre sete e os oito anos de idade. Esta PP decorreu ao longo de 15 semanas e foi marcada por um contexto pandémico. Assim, surgiram algumas limitações, nomeadamente, em termos de contacto com as crianças, realização de trabalhos de grupo, utilização de espaços e cooperação entre alunos da escola, por exemplo.

Já a PP desenvolvida no segundo semestre foi realizada numa escola da rede privada, situada nos arredores de Leiria. A turma era constituída por 24 crianças, sendo que 10 estavam matriculadas no 3.º ano e 14 no 4.º ano de escolaridade. Relativamente ao 3.º ano, cinco crianças eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino e, à data da PP, tinham idades compreendidas entre os oito e os nove anos. No que concerne ao 4.º ano, seis alunos eram do sexo masculino e sete do feminino, sendo que as suas idades estavam entre os nove e os dez anos. Este contexto educativo utilizava uma metodologia de ensino diferenciada que privilegia a autonomia das crianças e a valorização das mesmas. Assim, as aprendizagens decorridas neste semestre potenciaram a minha formação inicial, na medida em que desenvolvi um conjunto de competência relacionadas com a flexibilidade e cooperação.

2.1 RECEIOS E EXPECTATIVAS – UM MUNDO EDUCATIVO A DESCOBRIR...

Neste período pandémico, os meus maiores receios relacionavam-se com a situação pandémica em que o país se encontrava. O facto de usar máscara de proteção facial fazia com que as crianças não vissem a nossa cara, e, com isso, considerei que a comunicação iria ser dificultada. No entanto, ao longo das semanas, fui percebendo que a utilização da

máscara se tornou um hábito e, por isso, as estratégias de comunicação foram surgindo naturalmente.

Por outro lado, o facto de, no primeiro contexto, o contacto físico ser limitado, fomentou o receio de, com o distanciamento físico, a criação de laços ser dificultada. Na minha perspetiva, a questão afetiva é essencial para que as crianças se possam sentir confortáveis, confiantes e seguras, de modo a realizarem aprendizagens nos outros âmbitos. De acordo com Santos, Junqueira e Silva (2016, p. 88) a afetividade é, então, fundamental no estabelecimento de qualquer relação interpessoal sendo um “meio para a construção do conhecimento discente e para o processo da aprendizagem”. Refletindo sobre este assunto, considero que houve, efetivamente, uma enorme diferença em termos de estabelecimento de relação afetiva com as crianças do primeiro para o segundo contexto. O facto de, com a turma de 3.º e 4.º anos, as normas de distanciamento não serem tão rígidas – mantendo todas as indicações das autoridades de saúde –, permitiu que fossem criados laços afetivos muito mais fortes com os alunos, em comparação com a turma de 2.º ano. Assim, pela experiência, compreendo que o toque, o abraço e a proximidade física são essenciais para estabelecer com as crianças vínculos emocionais que, no meu ponto de vista, são fundamentais para a predisposição para a aprendizagem.

Outro dos receios iniciais prendia-se com as dificuldades que as crianças poderiam apresentar decorrentes do período de isolamento que tinha ocorrido anteriormente. Efetivamente, constatou-se que existiam algumas lacunas a nível de consolidação de conteúdos, nomeadamente, no primeiro contexto onde estive inserida. Como sabemos, cada criança se está a desenvolver ao seu ritmo e, por isso, estas dificuldades necessitam de ser aceites e respeitadas como quaisquer outras. Todas as crianças são diferentes e, por isso, possuem necessidades distintas. Neste sentido, uma escola inclusiva é, também, um local que “acolhe e educa uma enorme diversidade de alunos:... alunos com necessidades efetivas (cognitivas e físicas); alunos com diferentes níveis de habilidades; alunos com diferentes dificuldades;... alunos com diferentes estilos de aprendizagem; alunos com diferentes níveis de desenvolvimento (comportamental, mental e físico);... alunos com necessidades emocionais” (Pacheco, 2019, p. 82). Nesta ordem de pensamento, cabe-nos a nós, profissionais, respeitarmos e valorizarmos cada aluno nas suas características pessoais e únicas.

No que se relaciona com as minhas expectativas, estas decorriam do facto de me identificar tanto com a Educação Pré-Escolar que estava ansiosa por perceber se iria, também, me fascinar pelo 1.º Ciclo. Ao longo das semanas nos dois contextos, fui percebendo que, de facto, os desafios inerentes a este ciclo de ensino são muito distintos dos da EI. Todas as etapas da vida de uma criança são fascinantes e todas elas merecem a nossa valorização enquanto profissionais. Neste sentido, considero que nenhuma etapa educativa é mais importante que outra. Ao contrário do que eu esperava, as experiências que tive a oportunidade de vivenciar no 1.º CEB, fizeram com que, também, me apaixonasse por este contexto educativo. Assim, neste momento, apenas, sou capaz de referir que a educação me maravilha – não me consigo decidir quanto ao ciclo de ensino que mais me encanta, porque todos o fazem.

No que concerne, especificamente, com o segundo contexto onde estive inserida, a minha expectativa era perceber o funcionamento das atividades letivas, uma vez que a natureza destas era completamente diferente daquilo que tinha experienciado até ao momento. Este contexto baseia a sua ação pedagógica numa metodologia ativa inspirada na Escola da Ponte. Assim, apesar de ter explorado, discutido e refletido inúmeras vezes sobre metodologias ativas, em que a criança é, efetivamente, o centro do processo de ensino-aprendizagem, nunca tinha vivenciado um contexto em que tal acontecesse na plenitude. Desta forma, acredito que, apesar de preparada teoricamente para esta realidade, na prática experimentei inúmeros desafios que me fizeram crescer enquanto profissional.

2.2 OBSERVAR, PLANEAR E INTERVIR – CONSTRUINDO A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL...

2.2.1 Observação

A observação, tal como já mencionado, é uma etapa fundamental em todo o processo educativo. O facto de, durante as intervenções do meu par pedagógico ter um papel enquanto observadora, levou-me a refletir e a estar atenta a certos detalhes que seria impossível detetar durante a intervenção. Assim, considero que, para o meu desenvolvimento profissional, foi tão importante intervir como observar a intervenção de terceiros. Nesta perspetiva, é de salientar que, durante todas as semanas enquanto observadora, senti a necessidade de conhecer a fundo a planificação, de forma a estar sempre disponível para auxiliar a minha colega. Tal como já referi, ao longo dos semestres trabalhamos em cooperação. Assim, a planificação, a construção de materiais

e de instrumentos de avaliação, fundamentação teórica e a avaliação foram sempre realizados em conjunto pelo par pedagógico. Esta cooperação, no meu ponto de vista, foi e é essencial para o nosso desenvolvimento profissional.

Esta cooperação entre profissionais foi uma das primeiras observações que realizei no segundo contexto de PP em 1.º CEB. Na sala de aula deste contexto, estavam presentes duas professoras que cooperavam entre si para proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências educativas, de forma que pudessem contribuir para o seu sucesso educativo. Para além desta cooperação, todas as professoras da escola trabalhavam em rede, o que permitia a criação de uma comunidade educativa em que todos estão envolvidos nas aprendizagens de todas as turmas. Cardoso (2013) afirma: “Um professor de excelência sabe que não pode fazer tudo sozinho. Por isso, coopera com os seus pares com vista a chegar ao objectivo comum: fazer com que os alunos aprendam” (p. 76). Enquanto mestrandas, integramos, também, esta equipa de trabalho e desenvolvemos uma relação cooperativa com as professoras titulares. Em termos pessoais, esta cooperação – onde as professoras cooperantes também estavam inseridas – possibilitou a realização de imensas reflexões e aprendizagens que considero fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

No meu ponto de vista, esta dinâmica entre docentes mostra às crianças a ideia de pertença a uma comunidade e de envolvimento na mesma. Ao longo dos dias, fui observando que, em diversos momentos, as crianças se entretajudavam – muitas vezes sem que fosse necessário verbalizar o pedido de ajuda. Este facto levou-me a refletir sobre a relação entre o clima vivido na escola e a ação das crianças. Na perspetiva de Cardoso (2013), o professor deve ser um modelo para os seus alunos, afirmando que “Um professor deve ter consciência de que o seu comportamento está sempre a ser escrutinado pelos alunos. Os estudantes, sobretudo os mais novos, têm necessidade de referências, de modelos de liderança e, em geral, encontram-no no professor” (p. 77). Como sabemos, o ser humano aprende através da imitação. Assim, se pretendemos que as crianças tenham uma certa atitude/comportamento, enquanto profissionais, primeiro temos de a realizar consistentemente, dando o exemplo.

Outra das observações realizadas neste contexto, consistiu no papel ativo e participativo que as crianças tinham na comunidade escolar. Isto é, tudo o que acontecia na escola era apresentado, discutido e decidido pelas crianças. A sua voz era ouvida e valorizada em

todos os momentos – este é um aspeto que defendo, mas que não tinha tido a possibilidade de vivenciar de forma tão evidente. Neste sentido, as crianças têm a possibilidade de ter um papel ativo e consciente na sua escola, preparando-as para a vida em sociedade. Tal como Rosado e Campelo (2011) referem, a escola deve ser um espaço em que todos os sujeitos envolvidos têm “oportunidade de expressar [as] suas ideias, refletir e defendê-las” (p. 402). Isto é, neste espaço as crianças devem estar ativas, apresentar os seus pontos de vista e os professores devem validá-los e proporcionar condições para que as diversas opiniões sejam alvo de uma reflexão.

Esta participação ativa foi possível de observar, por exemplo, na apresentação de projetos de turma à comunidade escolar – ver fotografia 5. Dando um exemplo, como forma de celebrar o Dia Mundial da Reciclagem, os alunos realizaram projetos relativos aos vários ecopontos e pontos de recolha existentes, que foram partilhados com as restantes turmas. Esta atividade, na minha perspetiva, permitiu a construção do sentido pertença a uma comunidade. De acordo com Paixão *et al.* (2015), na sociedade atual, é fundamental que se desenvolvam estruturas de



Fotografia 5 Apresentação dos trabalhos de projeto à comunidade escolar.

aprendizagem entre elementos de uma mesma comunidade educativa. Assim, criam-se comunidades de aprendizagem que se estendem para fora da sala de aula. Estas comunidades são promotoras de aprendizagens cooperativas – com as quais, cada vez mais, me identifico e defendo. Tal como refere Lopes e Silva (2009, p. 4), as “interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social”. Desta forma, enquanto docente não posso isolar os alunos da turma dentro do espaço da sala. Por sua vez, é necessário abrir portas, partilhar, refletir, aprender e crescer em conjunto com os todos os indivíduos que nos rodeiam.

Outra observação que pretendo salientar relaciona-se com a gestão dos comportamentos das crianças. Nos dois contextos, as intervenções por parte das professoras eram distintas, sendo que estas adotavam posturas e recursos educativos distintos. No 2.º ano de escolaridade, no final de cada dia, as crianças faziam uma autoavaliação relativamente ao

seu comportamento e uma avaliação ao comportamento da turma, sendo essa avaliação refletida com a professora. Esta avaliação era registada através de uma escala de cores que ia desde o verde – que traduzia um excelente comportamento – ao vermelho – que indicava um mau comportamento. Já no contexto de 3.º e 4.º ano, existia um projeto denominado “Planeta Ninja” – ver fotografia 6. Neste os alunos são premiados pelas boas ações que



Fotografia 6 Espaço "Planeta Ninja".

fazem, acumulando pontos. Cada criança tem um cartão, onde são registados, pelas professoras, pontos, de acordo com as suas atitudes – o reconhecimento destas atitudes tanto pode ser pela própria criança, como por parte de algum colega ou tutor. Os pontos traduzem-se em recompensas, que são escolhidas pelos próprios e não podem ser bens materiais.

Na primeira estratégia, as crianças podem desenvolver a sua autoconsciência relativamente ao seu comportamento e, desta forma, podiam alterá-lo no dia seguinte. Para além disso, com esta estratégia as crianças estavam a realizar a sua autoavaliação. Este método de avaliação, de acordo com Santos (2002, p. 76) consiste num “processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva”. Isto é, a autoavaliação permite que o aluno tome consciência das suas ações, capacidades e dificuldades. Desta forma, o docente ao conhecer estes aspetos tem a possibilidade de melhorar a sua prática educativa, correspondendo às dificuldades e expectativas das crianças.

Na segunda estratégia, estamos perante uma atividade de reforço positivo. Este, na minha perspetiva, promove atitudes, comportamentos e ações positivas, visto que são estas que são valorizadas. De acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007, p. 113), o reforço positivo corresponde ao fornecimento de uma consequência agradável por um comportamento adequado, que provoca o fortalecimento do mesmo. Neste sentido, enquanto futura profissional, indentifico-me mais com esta estratégia do que com a

anterior, visto que promove uma educação pela positiva, onde são valorizadas as boas ações, comportamentos e atitudes.

A última observação que pretendo salientar relaciona-se com a autonomia dos alunos. Neste segundo contexto onde estive integrada, tive a oportunidade de observar a elevada autonomia que as crianças apresentam – em comparação com o contexto de ensino anterior. No meu ponto de vista, é fundamental desenvolver a autonomia desde os primeiros anos. Tal como refere o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017, p. 26), a competência relacionada com a autonomia implica os “processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente”.

Dando um exemplo, as crianças têm conhecimento das aprendizagens que devem realizar durante o mês – tendo em conta um plano mensal elaborado pelas professoras – e, diariamente, decidem e gerem o trabalho que pretendem executar. Esta dinâmica permite que as crianças se consciencializem das suas próprias aprendizagens, responsabilizando-se por todo o processo. A autonomia e autogestão dos alunos possibilita a existência de uma diferenciação pedagógica que se torna essencial na aprendizagem e no desenvolvimento de cada um deles: “O trabalho autónomo apresenta uma dimensão pedagógica, uma dimensão curricular e uma dimensão organizacional. A dimensão pedagógica traduz-se na diferenciação e na participação do aluno na construção e gestão do processo de trabalho” (Machado & Formosinho, 2012, p. 1648).

Neste sentido, compreendi a importância de se respeitar e valorizar os ritmos de trabalho de cada criança. Isto, porque, reconheço que cada criança possui as suas dificuldades, necessidades e interesses próprios e, por isso, a minha prática pedagógica deve respeitar, valorizar e explorar as características de cada criança de forma positiva para o seu desenvolvimento. Com esta postura, considero que atribuo ao aluno um papel de destaque, tornando-o sujeito e agente da sua própria aprendizagem. Assim, a postura do profissional é crucial – como refletirei de seguida no tópico referente à intervenção.

2.2.2 Planificação

Os contextos de 1.º Ciclo de Ensino Básico, dada as suas metodologias de ensino tão diferentes, possibilitaram o contacto com planificações distintas⁵. Com isso, tive a oportunidade de refletir sobre a adequação da planificação à minha prática pedagógica e à minha identidade profissional. A professora da turma de 2.º ano, seguia as indicações do agrupamento onde estava inserida e, por isso, as planificações tinham como base um plano definido por todos os professores do ano letivo em questão. Assim, era suposto que, numa mesma semana, todas as crianças do mesmo ano explorassem os mesmos conteúdos e realizassem as mesmas páginas dos manuais. É de salientar que esta estratégia foi implementada devido ao contexto pandémico e a uma possibilidade de confinamento, que acabou por se verificar.

Já as professoras da turma de 3.º e 4.º anos elaboravam um plano mensal tendo em conta os objetivos que as crianças devem alcançar durante o mês. Este plano era partilhado com os alunos, de forma que tivessem acesso e consciência dos conteúdos que deviam trabalhar – tal como já mencionado. Partindo desse plano, as professoras construíram materiais que pudessem ajudar as crianças a desenvolver os conteúdos e que estavam à sua disposição na sala – neste contexto, não são utilizados manuais e, por essa razão, todos os materiais são construídos pelos professores. Para além disso, eram dinamizadas experiências que podiam potenciar as aprendizagens das diversas áreas, como, por exemplo, oficinas, aulas diretas, projetos (individuais, de grupo ou de turma) e outras atividades que fossem pertinentes para alcançar os objetivos do mês. Neste sentido, em cada um dos contextos adaptámos a nossa planificação ao que era desenvolvido pelas professoras.

Este facto fez com que contactássemos com duas formas muito distintas de planificar: por um lado executava-se a planificação semanal, por outro, a planificação mensal. Refletindo sobre estas duas formas de planificar, considero que me identifico mais com a segunda, visto que me permite uma maior flexibilidade. A planificação mensal que executei permitiu que desenvolvesse competências ao nível observação da turma e conhecimento da mesma, mas, também, ao nível da identidade e características de cada criança. Para

⁵ Ver Anexo III – Excertos das planificações realizadas em 1.º CEB, na página 18.

além disso, com esta metodologia, necessitei de, constantemente, avaliar cada criança e adaptar estratégias.

De acordo com Quelhas e Gonçalves (2019) a escola deve adotar uma postura mais responsável, resiliente, flexível e livre relativamente ao currículo. Segundo este autor, só desta forma a escola se torna reflexiva, considerando as características da comunidade em que se insere, das suas turmas e dos seus alunos. Desta forma, a escola deve construir a sua “identidade, adotando uma postura flexível e articulada fruto não da conjuntura, mas sim do contexto” (Quelhas & Gonçalves, 2019, p. 516), tendo em conta os interesses, necessidades e motivações dos alunos. Assim, é inevitável que existam inúmeras alterações à planificação. Neste sentido, o facto de a planificação prever, apenas, os momentos de aprendizagem e os objetivos e conteúdos a explorar, permitiu que me desenvolvesse como profissional – sendo flexível e observadora, tendo uma escuta ativa e capacidade de centrar a aprendizagem no aluno –, uma vez que me aproximou da prática pedagógica que pretendo desenvolver no futuro.

Assim, aprendi que o profissional deve realizar uma gestão flexível do currículo. De acordo com Cosme (2018), o docente deve valorizar os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos como “fonte dos desafios e exigências curriculares potenciadores das suas aprendizagens” (p. 12). Como tal, o docente necessita de conhecer em pormenor os seus alunos. Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001 – Decreto-Lei que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB – o professor deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” e deve observar “cada criança ... com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”.

Enquanto futura profissional de educação, acredito que a escola do futuro, tal como afirma Cardoso (2019, p. 167), deve ter uma base humanista “com ênfase nas relações com cada um dos seus alunos, procurando entendê-los nas suas especificidades”. Isto é, penso que a escola não pode deixar “ninguém para trás” (Cardoso, 2019, p. 167). Como tal é crucial que se valorize todos os indivíduos que estão dentro da sala de aula. Assim, devemos colocar o aluno no centro da sua própria aprendizagem, que, tal com afirma Pacheco (2019, p. 74), significa “não valorizar a aprendizagem perspectivada ... a partir de uma

teoria de instrução de cariz normativo, que consiste na formulação de objetivos e realização de uma avaliação sumativa, confirmativa do que o aluno aprendeu ou não”.

Segundo este autor (2019), a aprendizagem, nos últimos anos, tem sido traduzida em números que dão corpo aos resultados escolares. Estes resultados são obtidos através de “testes e provas que têm em comum a uniformização a partir de padrões de desempenho, contribuindo ... para uma aprendizagem apressada em detrimento de uma aprendizagem ampla e profunda” (Pacheco, 2019, p. 75). Assim, cabe ao docente envolver o aluno ativamente no seu processo de aprendizagem, valorizando todas as suas etapas. A aprendizagem necessita de ser personalizada a cada aluno (Pacheco, 2019, p. 75), para que este se sinta participante ativo.

No entanto, ter esta flexibilidade não é fácil, principalmente dada a minha inexperiência. Desta forma, compreendo que, ainda, estou num processo de desenvolvimento profissional que se irá prolongar por toda a vida. No entanto, no segundo contexto educativo em 1.º CEB, sendo que existia uma enorme cooperação entre profissionais, tornou-se mais simples ser flexível, pois toda a ação pedagógica era refletida com os pares – e esta é uma aprendizagem que pretendo levar para a minha vida.

2.2.3 Intervenção

A intervenção pedagógica é a etapa do ciclo educativo que mais me fascina, visto que é nesta fase que desenvolvemos atividades e nos entregamos aos alunos. Tal como com a planificação, esta etapa foi bastante distinta nos dois contextos em que realizei a PP. Desta forma, com a turma de segundo ano, dada a natureza da planificação e das solicitações realizadas pelo agrupamento de escolas, as intervenções eram mais restritas à planificação e aos materiais que eram construídos. Já na turma de 3.º e 4.º anos as dinâmicas eram muito mais flexíveis, tendo em conta a metodologia adotada. Considero que ambas as experiências me levaram a realizar imensas aprendizagens e me auxiliaram na construção da minha identidade profissional.

No entanto, refletindo sobre a minha intervenção pedagógica em ambos os contextos, considero que uma metodologia que permita a flexibilidade possibilita que o professor corresponda aos interesses, motivações, necessidades e dificuldades de cada criança. A flexibilidade curricular pressupõe que se olhe para o ensino de forma dinâmica, onde cada indivíduo tem um papel de destaque. Desta forma, compreendi que me identifico com

uma perspectiva de ensino que valoriza e escuta cada uma das crianças, respeitando as suas individualidades. Tal como afirma Cardoso (2019, p.32) “o ensino é justo, já que é igual para todos, mas não se pode tratar por igual aquilo que é diferente”. Patacho (2021, p. 51) corrobora esta afirmação mencionando que “não há nada mais desigual do que tratar igualmente os desiguais”. Assim, parece que “é o aluno que tem de se adaptar ao tipo de ensino” (Cardoso, 2019, p. 33), o que não é o que acredito: o professor é que deve ser flexível e adaptar o currículo, as estratégias e a avaliação a cada criança.

Neste sentido, compreendi que é fundamental conhecermos os estilos de aprendizagem de cada criança para podermos adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem a cada um. De acordo com Pérez (2009), cada pessoa utiliza um processo de aprendizagem distinto. Isto é, com o tempo, cada indivíduo começa a desenvolver estratégias com as quais se sente confortável para realizar aprendizagens. Assim, tendo em conta esta informação, tenho de considerar o que cada aluno “em função das características da sua personalidade e do seu próprio estilo de aprendizagem, elaborará a informação recebida de uma determinada forma” (Pérez, 2009, p. 88). Nesta perspectiva, tal como já afirmei, é fundamental olhar para a criança como participante ativo na sua própria aprendizagem. Para além disso, cada criança é única, com características próprias que a distingue e que têm de ser tidas em conta e valorizadas.

Refletindo sobre esta valorização da criança, considero que a minha conceção tem vindo a alterar-se. Valorizar integralmente a criança é muito mais complexo do que parece e implica uma mudança conceptual do papel do professor – mudança pela qual estou a passar. Neste sentido, sinto que as crianças são verdadeiramente valorizadas quando são colocadas no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, com toda a responsabilidade e consciência que isso implica. Valorizar a criança é ouvi-la, respeitá-la, orientá-la e mediar a sua relação com o conhecimento, promovendo, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem. A cada dia que passa concordo mais com este questionamento de Cardoso (2019, p. 38): “Será que queremos uma escola em que os alunos passem 12 anos de escolaridade calados (e sentados)? E ainda são elogiados por esse silêncio? Ou queremos antes trabalhar competências orais de exposição, de debate, de argumentação?”.

Nesta perspectiva, considero que o professor deve assumir um papel de mediador. Ao longo das semanas, em ambos os contextos de ensino, fui percebendo que a minha postura

poderia influenciar o processo de aprendizagem das mesmas. Isto é, quando os alunos me questionavam ou colocavam uma dúvida, a minha intervenção iria permitir que a criança aprofundasse conhecimentos ou iria fazer com que chegasse a uma solução fácil. Assim, considero que uma das estratégias possíveis consiste em levar as crianças a refletir sobre a sua questão e a procurar encontrar a solução. Se dermos a resposta à pergunta, estaremos a diminuir a possibilidade de a criança realizar novas descobertas. Tendo por base uma perspetiva socioconstrutivista, cada sujeito constrói o seu conhecimento, partindo da interação com o seu meio (Souza & Kurtz, 2016). Assim, o professor não pode constituir uma fonte de conhecimento imediato, pois o que se pretende é que o aluno construa as suas aprendizagens.

No meu ponto de vista, o professor do futuro deve exercer a função de mediador (Vieira, 2016). Isto é, deve “mediar a agência da criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 47), compreendendo a interdependência entre o sujeito e o contexto de aprendizagem onde se insere. Esta interação entre o docente e o aluno é fulcral no reconhecimento da participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O professor deve, então, deixar a posição de transmissor – passando o conhecimento de si próprio para o aluno – e assumir a função de mediador entre a criança e o conhecimento.

Desta forma, esta reflexão sobre a minha postura levou-me a pensar nas competências que pretendo desenvolver nos meus alunos. Assim, ao centrar a aprendizagem nos alunos e ao levá-los a refletir sobre as suas dúvidas, auxiliamos as crianças a desenvolver capacidade de reflexão crítica e argumentação. Tendo em conta Almeida (2002), é imprescindível que a escola tenha a preocupação de proporcionar momentos em que se desenvolvam as capacidades de pensamento, raciocínio e argumentação, pois estas são “fundamentais ao trabalho e sucesso escolar dos alunos” (p. 156). Tal como afirma o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), os alunos devem desenvolver o seu pensamento crítico. O mesmo documento afirma que as competências nesta área “requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (p. 24). Nesta perspetiva, considero que estas são competências fundamentais nos cidadãos do futuro, que devem começar a ser treinadas desde os primeiros anos.

Outras das aprendizagens que realizei consiste na diversificação dos espaços de aprendizagem, nomeadamente a utilização do espaço exterior. Em ambos os contextos de ensino, houve a possibilidade de se utilizar o exterior da instituição para promover atividades – ver fotografias 7 e 8. Tal como afirma Bento e Portugal (2016, p. 87), “os contextos educativos onde a criança passa uma grande parte do seu tempo têm um importante papel na prevenção da alienação das crianças em relação ao espaço exterior e à natureza”. O espaço exterior, no meu ponto de vista, deve ser visto como promotor de experiências de aprendizagem.

Para além disso, o espaço exterior foi, também, utilizado para promover atividades de *Mindfulness* – ver fotografias 9 e 10. A prática de *Mindfulness* tem como objetivo “tornar as pessoas mais concentradas, menos stressadas e, logo, mais produtivas” (Cardoso, 2019, p. 107), potenciando, assim, o rendimento escolar dos alunos. Estas práticas permitem que a criança aprenda a controlar as suas emoções, desenvolva competências sociais, direcione a sua atenção e se torne mais concentrada, melhore o sono, aumente a autoestima, controle a ansiedade e melhore a organização das suas ideias e das tarefas a executar (Cardoso, 2019, p. 108). O



Fotografia 8 Atividade dinamizada no espaço exterior com a turma de 2.º ano.



Fotografia 7 Atividade desenvolvida no espaço exterior com a turma de 3.º e 4.º ano.



Fotografia 10 Momento de Mindfulness realizado com a turma de 2.º ano.



Fotografia 9 Momento de Mindfulness dinamizado com a turma de 3.º e 4.º anos.

Mindfulness permite uma “espécie de treino da mente, que nos ajuda a sermos mais conscientes do que se passa à nossa volta, do nosso corpo e das nossas emoções” (Cardoso, 2019, p. 107). De acordo Moscoso (2019, p. 108), existem várias investigações que provam que a prática de *Mindfulness* reduz o stress e tem uma influência positiva na regulação emocional. Assim, considero que esta é uma prática que irei, certamente, levar para o meu futuro profissional.

No entanto, no segundo contexto de 1.º CEB onde estive inserida (e onde a prática de *Mindfulness* foi introduzida por nós) compreendi que nem todas as crianças podem encarar estas propostas como sendo um momento relaxante. Para as crianças que têm alguma dificuldade em controlar os movimentos do seu corpo – como, por exemplo, as crianças com perturbação de hiperatividade e/ou défice de atenção (PHDA) – este momento pode ser ainda mais stressante, visto que estas tentam estar concentradas e não conseguem, o que as pode deixar extremamente desconfortáveis. Assim, compreendi que as atividades que promovemos podem não se adequar a todas as crianças. Posto isso, devemos deixar que as crianças decidam se pretendem ou não realizar as propostas, nomeadamente quando têm um carácter mais pessoal. Desta forma, não colocamos nenhuma criança em situação de desconforto e respeitamos o ritmo de cada uma.

Para além disso, quando pretendemos que as crianças relaxem e fiquem mais tranquilas podemos, também, promover momentos em que seja necessário movimentar o corpo. Tal como Neto (2020, p. 125) menciona, na “escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo”. Como tal, enquanto professores, não nos podemos esquecer que o “movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo” (Neto, 2020, p. 125). Assim, perspetivando a criança como um ser que se desenvolve holisticamente, é, por um lado, necessário envolver o corpo na aprendizagem e, por outro, balancear momentos em que é necessário estar mais parado e momentos de movimento corporal.

Como forma de finalizar este tópico pretendo deixar uma citação de Cury (2017, p. 70) com a qual me identifico bastante e que irei, certamente, relembrar no meu percurso profissional, que diz o seguinte: “Os bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, os professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas o seu objectivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação”.

2.3 AVALIAR E REFLETIR – EVOLUINDO E CRESCENDO PROFISSIONALMENTE ...

A avaliação em 1.º CEB foi um dos meus maiores desafios. Após este percurso olho para este momento como fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assim, considero que a avaliação não deve ser só pensada, realizada, analisada e refletida pelo professor. Todos os envolvidos no processo devem participar neste momento – tanto professores, como alunos, como famílias, como restantes profissionais que contactam diretamente com as crianças. Para além disso, na minha perspetiva, está no momento de deixar de encarar a avaliação como o momento de ansiedade, de frustração, de incerteza e de angústia. A avaliação deve fazer parte de todos os momentos da ação pedagógica e o aluno deve sentir que este é um momento tão importante como todos os outros.

Para que tal aconteça é essencial que se diversifique os instrumentos de avaliação. Esta diversificação deve assentar na consciencialização que a avaliação não consiste, apenas, na realização de fichas de avaliação – isto é, em avaliação sumativa. Numa perspetiva de avaliação contínua, tal como é apresentado no Decreto-lei n.º 55/2018 – que estabelece o currículo, os princípios orientadores, a operacionalização e a avaliação das aprendizagens que têm como finalidade alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – afirma-se que ambas as modalidades de avaliação são essenciais. O mesmo documento refere que a “avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (p. 2936). Pacheco e Pacheco (2017, p. 84) mencionam que as “provas escritas são um instrumento de avaliação com outro qualquer”, porém, “não devem ser vistas como o único e absoluto dispositivo de avaliação”. Neste sentido cabe-nos a nós, profissionais da educação, exercer as modalidades de avaliação que valorizam as aprendizagens que os alunos fazem e que os beneficiam em termos emocionais.

Assim, depois destes semestres, reconheço uma enorme importância na observação constante e atenta dos alunos. Isto, porque, é este através dela, que consigo recolher dados essenciais para a minha ação educativa. De acordo com Lopes e Silva (2012, p. 157) a observação direta e participante consiste numa técnica de avaliação formativa que “permite ao professor verificar o progresso dos alunos numa determinada fase ou etapa, reunir informações sobre os seus pontos fortes, necessidades, estilos de aprendizagem, interesses e atitudes, avaliar seus conhecimentos e competências”. Esta técnica de

avaliação, à qual não dava muita importância no início do meu percurso, é, hoje, um dos aspetos a que dedico mais tempo durante a intervenção pedagógica.

Assim, neste último semestre, comecei a realizar um diário de bordo como forma de registar as minhas observações. A realização do diário de bordo levou-me a refletir sobre os vários momentos do dia, sobre a minha ação pedagógica e sobre possíveis melhorias no futuro. Assim, considero que este instrumento de avaliação permite, não só avaliar os alunos, como (auto)avaliar a ação do docente. Tal como afirma Zabalza (2002, p. 43), os diários de bordo – ou diários de aula, como o autor nomeia – “reflectem sobretudo a actuação do professor na que se denominou «fase interactiva» do ensino”. O mesmo autor afirma que os diários de aula permitem obter uma visão menos rígida e racional do que acontece nas aulas. Assim, analisando os diários pode obter-se “uma imagem mais viva e dialéctica dos professores” (Zabalza, 2002, p. 50). Neste sentido, penso que a realização de diários de bordo pode ser uma mais-valia na prática pedagógica do docente, uma vez que este pode, sempre que pretender, revisitá-la.

A reflexão, que ao início parecia complexa e desafiadora, foi, ao longo das semanas, tornando-se uma prática diária – tanto individualmente, como com o par pedagógico, com as professoras cooperantes e com os restantes envolvidos na prática educativa. Assim, percebi que estamos constantemente a refletir (e a avaliar, também) sobre todos os aspetos que envolvem a prática. Neste sentido, considero que é a reflexão que nos permite desenvolver enquanto profissionais. Ao longo do meu percurso tenho, cada vez mais acreditado que, no dia em que sair da sala de atividades e, ao refletir sobre o meu dia, considerar que não há nada a mudar, está na hora de abandonar esta profissão. A educação será sempre imperfeita e cabe aos profissionais lutar, todos os dias, para a tornarem o mais perfeita possível para as crianças a que a dedicam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destes quatro semestres nos diferentes contextos de PP tive a oportunidade de enfrentar imensos desafios, de sentir a incerteza e a insegurança do primeiro contacto com uma realidade nova, de aprender e de me desenvolver profissional e pessoalmente. Todas as experiências educativas que vivenciei permitiram a construção da minha identidade profissional. No entanto, tenho consciência que esta se irá continuar a desenvolver e a modificar ao longo dos anos, através da formação contínua e da experiência em contexto.

Terminando este percurso de PP, retiro uma importante e significativa aprendizagem, que levarei para o meu futuro profissional e que, certamente, marcará as minhas intervenções pedagógicas. Esta aprendizagem está espelhada numa citação de Cardoso (2019, p. 142) que refere: “Queremos uma escola que permita ao aluno construir (e não impor) o seu próprio conhecimento. Será ele o protagonista das suas aprendizagens. Todavia, para que isto possa acontecer, há que criar estratégias pedagógicas adequadas e centradas no aluno”. Esta perspetiva é exatamente a minha e é a escola/instituição que ambiciono ajudar a construir. Enquanto futura profissional de educação tenho nas minhas mãos a capacidade de mudança. Para isso, basta acreditar que é possível e fazer para que tal aconteça: nada muda, se nada mudar!

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1 APRESENTAÇÃO, RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Ao longo das práticas pedagógicas decorridas na Licenciatura e no Mestrado, assim como em contextos de EI externos a estas unidades curriculares, foi observado que as várias educadoras apresentam ideias e posturas diferentes relativamente à brincadeira livre. Assim, o problema de investigação identificado para este estudo relaciona-se com a compreensão das concepções que os Educadores de Infância têm acerca da brincadeira livre. Para além disso, pretende-se compreender a forma como essas concepções influenciam a prática pedagógica dos profissionais de educação ligados à infância.

Sendo que a brincadeira é uma das principais atividades da criança durante a sua infância, é essencial que o profissional de educação tenha consciência da forma como a sua fundamentação científica e didática pode influenciar a sua planificação e dinamização de momentos destinados à brincadeira livre. Neste sentido, com esta investigação pretende-se levar os educadores de infância – e mesmo os professores dos ciclos de ensino seguintes – a refletir sobre a sua ação, as suas observações e a sua avaliação das e com as crianças durante o ato de brincar.

A nível pessoal, este tema surgiu do interesse da investigadora em compreender a forma como a brincadeira desenvolve a criança holisticamente. Num contexto externo à PP, esta realizou voluntariado numa creche, da sua zona de residência, em que os profissionais de educação – neste caso, educadora e auxiliar – valorizavam bastante a realização de brincadeiras livres e espontâneas por parte das crianças. Desta forma, em conversas com a educadora e com a auxiliar, a investigadora compreendeu que as ideias e fundamentos relacionados com este tema forneciam o suporte teórico e didático para a implementação duma prática pedagógica baseada na brincadeira. Apesar do curto período de observação neste contexto, constatou-se que as crianças, efetivamente, realizavam imensas aprendizagens diariamente, que permitiam o seu desenvolvimento holístico. Assim, esta experiência incentivou a procura de uma compreensão sobre a forma como as concepções de cada educador influenciam a sua prática pedagógica.

1.2 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Com o intuito de conhecer as concepções dos educadores de infância no que concerne à brincadeira livre, surgiu a seguinte pergunta de partida: “Quais as concepções dos Educadores de Infância relativamente à brincadeira livre?”. Na sequência da pergunta de partida acima descrita, foram delineados alguns objetivos, nomeadamente:

- i) Conhecer as concepções dos Educadores de Infância no que se relaciona com a brincadeira livre;
- ii) Perceber quais as estratégias que os Educadores de Infância privilegiam durante os momentos de brincadeira livre;
- iii) Compreender qual o papel do Educador de Infância nos momentos de brincadeira livre;
- iv) Refletir sobre a influência das concepções sobre a brincadeira livre na prática pedagógica do Educador de Infância.

Os objetivos do estudo são, de acordo com Fortin (2000), a razão e a orientação de toda a investigação. Segundo a mesma autora, os objetivos do estudo relacionam-se com o “grau de avanço dos conhecimentos” (p. 100) e escrevem-se em “termos que indicam o tipo de investigação a empreender, ou seja: denominar, descrever factores, explorar ou examinar relações, predizer, avaliar os efeitos...” (Fortin, 2000, p. 100). Assim, sintetizando, os objetivos definem com precisão a intenção do investigador com vista à obtenção de resposta para a questão de investigação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Não há só o brincar, mas, mais importante que tudo, pessoas em desenvolvimento que brincam para aprender a incerteza e complexidade de todas as coisas”

(Carlos Neto, 2020, p. 16)

Durante todo o período da infância a criança brinca de forma natural e espontânea. A brincadeira assume, assim, um lugar de destaque na vida diária das crianças, visto que o brincar é fundamental na infância e é “a sua atividade principal” (Migueis & Abrantes, 2017, p. 124). Esta atividade permite que as crianças descubram o mundo que as rodeia e se apropriem dele. Para além disso, durante as brincadeiras as crianças aprendem a relacionar-se e constroem a sua cidadania. Por isso, esta atividade é tão importante como a alimentação e o descanso, pois ao brincar a criança “estabelece relações consigo, com os outros e com o mundo” (Lira & Rubio, 2014, p. 2).

A brincadeira não é apenas um direito das crianças, “é uma necessidade” (Neto e Lopes 2018, p. 10). A Declaração Direitos da Criança refere – no Princípio 7.º – que a criança deve ter a oportunidade de brincar (Organização das Nações Unidas [ONU], 1959). Nesta perspetiva, esta atividade não deve ser imposta, mas descoberta pelas crianças de forma autónoma. Brincar “não é só uma ideia é uma vivência” (Neto & Lopes, 2018, p. 10). Além do mais, a brincadeira não consiste num processo fixo, é, ao invés, um processo aleatório que possibilita que a criança ganhe segurança e autonomia (Neto & Lopes, 2018).

Na nossa cultura, a brincadeira é vista como sendo parte integrante da infância, promovendo experiências sociais e pessoais que terão efeitos positivos no desenvolvimento da mesma (Santos, 2019). Assim, temos “uma visão social de que brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança” (Wajskop, 1995, p. 63). Neste seguimento, brincar é uma forma de cultura – a primeira forma de cultura – “uma linguagem pela qual nos expressamos e nos apossamos gradativamente” (Lira & Rubio, 2014, p. 3).

Nesta perspetiva, apresenta-se a revisão de literatura acerca definições e conceções sobre o que é brincar, os objetivos das brincadeiras e a relação entre brincar e aprender.

Posteriormente, apresenta-se a revisão bibliográfica sobre o papel do educador relativamente à brincadeira.

1.1 O QUE É BRINCAR

“Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia”

(Carlos Neto, 2020, p. 39)

Brincar, como já foi mencionado, é uma atividade extremamente natural no ser humano. Portanto, a brincadeira fez parte da vida de todos nós durante uma parte do nosso desenvolvimento – se é que não continua a fazer ao longo de toda a vida. No entanto, a definição de brincar, a sua importância e as suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças são aspetos que continuam a ser muito discutidos entre profissionais da educação.

O ato de brincar é fundamental na infância, não como um facilitador de aprendizagens ou como uma estratégia de ensino (Silva & Sarmiento, 2017), mas como uma atividade importante para o desenvolvimento do ser humano. Assim, brincar é um fenómeno de ordem permanente e de extrema complexidade. Isto é, se por um lado, esta atividade é a forma mais natural e espontânea de a criança interagir com o mundo, por outro, implica que se dê sentido ao processo evolutivo que decorre desta interação.

Assim, pode-se entender brincar como um comportamento que é muito frequente quando a criança está a alargar o conhecimento sobre si, sobre o mundo físico e social e sobre os sistemas de comunicação (Garvey, 1992). Podemos, desta forma, assumir que o ato de brincar está intimamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo, numa relação biunívoca. Isto é, o desenvolvimento da criança está ligado com as brincadeiras que esta executa e, ao brincar, a criança desenvolve-se mais.

No entanto, a distinção entre o ato de brincar e a realização de outra tarefa fica ainda por definir. Schwartzman (1978, citado por Spodek & Saracho, 1998, p. 210) afirma que a “brincadeira não é trabalho, não é real, não é séria, não é produtiva”. No entanto, segundo a mesma autora, “a brincadeira, por vezes, pode ser sentida como trabalho” (p. 10), visto

que, no decorrer das brincadeiras a criança pode “criar mundos que são muitas vezes mais reais, sérios e produtivos que a dita vida real” (p. 210).

Existem algumas características que distinguem o ato de brincar de outra atividade realizada pela criança, segundo Garvey (1992), que importa conhecer. Estas características são as seguintes: a brincadeira é prazerosa e divertida – mesmo quando não é acompanhada de sinais de alegria, ela ainda é avaliada positivamente pelos envolvidos –; não existem objetivos externos para a brincadeira, sendo, por isso, intrínsecas as suas motivações – o objetivo é desfrutar dos meios e não procurar atingir um fim –; a brincadeira é espontânea e voluntária, por isso, não é obrigatória, mas escolhida livremente pelos participantes; é essencial o envolvimento ativo dos participantes e as brincadeiras estabelecem algumas relações sistemáticas com o que não é brincadeira.

Para além destas, podem definir-se outras características que complementam as referidas. De acordo com Wajskop (1995), essas características são as seguintes: as brincadeiras são marcadas pela presença de um enredo ou de uma situação imaginária que serve como ponto de partida, a partir do qual as crianças interagem e comunicam, atribuindo significados múltiplos a objetos e ações; durante as brincadeiras, as crianças podem atribuir a si próprias características que não possuem, “fantasiando-se e representando papéis como se fossem um adulto, outra criança, um boneco, um animal” (p. 67); as crianças, geralmente, utilizam objetos substitutos – isto é, atribuem funções e significados diferentes aos objetos que têm à sua disposição; “As crianças imitam e representam as interações presentes na sociedade na qual vivem” (p. 67); as brincadeiras possuem regras que são definidas e respeitadas pelos participantes; as brincadeiras são construídas durante o processo de brincar – ou seja, é “durante o processo de interação e negociação entre aqueles que brincam que são atribuídos significados às ações, aos objetos e aos personagens com os quais as crianças brincam” (p. 67) –; o quê, com quem, onde, com o quê e durante quanto tempo são questões que são decididas pelas crianças durante a atividade e as “brincadeiras são desprovidas de finalidades ou de objetivos explícitos”.

Para além disso, a brincadeira é caracterizada pela imaginação, imitação e regra. Esta atividade é livre e flexível – visto que varia em forma e conteúdo –, depende de um afeto positivo – relacionado com a “diversão inerente a essas brincadeiras, indicados especialmente por sinais de riso” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 224) –, é não literal

– pois, muitas vezes, existe uma simulação e dramatização por parte das crianças – e rege-se por uma motivação intrínseca – uma vez que “os comportamentos lúdicos não se regem por regras externas ou por imposições, mas apenas pelo próprio funcionamento” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 224).

Ao longo dos anos, foram sendo definidas, por vários estudiosos nas áreas da pedagogia, as teorias da brincadeira. Estas são divididas entre teorias clássicas e teorias dinâmicas. Considera-se que a conjugação da maioria destas teorias permite ter uma visão mais clara da definição de brincar, das suas características e das várias formas como esta atividade pode ser interpretada pelo adulto. Assim, relativamente às teorias clássicas, Spodek e Saracho (1998) descrevem as seguintes: Teoria da Energia Excedente, Teoria do Relaxamento, Teoria do Pré-exercício e Teoria da Recapitulação. Estas teorias tentam explicar as razões que levam as crianças a brincar.

A primeira – Teoria da Energia Excedente – postula que “uma grande quantidade de energia está à disposição do indivíduo, e que este tende a gastá-la em atividades” (Spodek & Saracho, 1998, p. 211), como é o exemplo da brincadeira. De acordo com esta teoria o conteúdo da brincadeira não é relevante, sendo que uma atividade pode ser substituída por outra, quando o indivíduo assim o desejar.

Por sua vez, a Teoria do Relaxamento afirma que a brincadeira é usada como forma de repor energia que foi anteriormente gasta. Isto é, nos momentos que se seguem a uma atividade fatigante, “o indivíduo precisa de uma oportunidade de se envolver em uma atividade relaxante (a brincadeira) que vai gerar novas energias” (Spodek & Saracho, 1998, p. 211). Ao contrário da teoria descrita anteriormente, esta postula que a brincadeira acontece quando a criança não possui muita energia e necessita de a repor. Tal como anteriormente, a brincadeira é um meio e, desta forma, pode ser alterada quando o indivíduo pretender.

No que concerne à Teoria do Pré-exercício, esta menciona que a brincadeira é um comportamento que decorre do instinto natural das crianças. Assim, as crianças envolvem-se naturalmente nesta atividade que é, “em essência, uma forma de algum comportamento mais maduro que elas vão ter que assumir mais tarde” (Spodek & Saracho, 1998, p. 211). Assim, o que determina o conteúdo das brincadeiras é o

comportamento do adulto. Posto isto, o ato de brincar é visto como uma forma de preparação para a vida adulta.

A última das teorias clássicas – Teoria da Recapitulação –, refere que a brincadeira deve ser entendida “não em termos das atividades futuras do indivíduo, mas em relação às atividades passadas da espécie” (Spodek & Saracho, 1998, p. 211). Assim, brincar assume uma forma de envolvimento nas atividades das gerações passadas, nas quais as crianças, de forma intuitiva, “abandonam as habilidades instintivas primitivas e desnecessárias que lhes foram transmitidas pela hereditariedade” (Spodek & Saracho, 1998, p. 211). Desta forma, os estádios de desenvolvimento da brincadeira correspondem aos estádios de desenvolvimento da humanidade. Segundo os autores, o facto de as crianças se libertarem das atividades primitivas, prepara-as para as atividades de trabalho atuais.

Em relação a estas duas últimas teorias, os autores referem que estas estão desatualizadas e desacreditadas. No que se relaciona com as duas primeiras, apesar de não existirem estudos atuais que as comprovem, podemos concluir, pelo comportamento observável das crianças, que possuem um fundo de verdade baseado no senso comum. Contudo, este conjunto de teorias permite ter uma visão de como a brincadeira tem sido definida e encarada ao longo dos anos.

Em relação às teorias dinâmicas, estas pretendem explicar quais são os conteúdos das brincadeiras das crianças, fundamentando-os nas Teorias Construtivista e Psicodinâmica. Assim, existem duas teorias principais: a teoria desenvolvida por Piaget – Teoria Construtivista – e a teoria postulada por Freud – Teoria Psicodinâmica.

O desenvolvimento humano, de acordo com Piaget envolvia dois processos: a assimilação – apropriação de informação sobre o mundo que rodeia a criança e estabelecimento de esquemas que representam o que o indivíduo já sabe – e a acomodação – modificação dos esquemas mentais, de acordo com a informação que foi assimilada. Estes dois processos, em simultâneo, criam um equilíbrio, que estabelece o “estado de desenvolvimento de um indivíduo em um determinado momento específico” (Spodek & Saracho, 1998, p. 212). Assim, de acordo com Piaget, brincar consiste numa forma de manipular o mundo que envolve a criança, de forma a organizar toda a informação assimilada. Posto isto, brincar é essencial no desenvolvimento do indivíduo e, de certa forma, mantém-se sempre presente ao longo da vida.

A Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky corrobora a visão de Piaget. Vygotsky menciona que a criança aprende através da utilização de instrumentos e sinais (Spodek & Saracho, 1998). As brincadeiras surgem da tensão entre a criança e a comunidade onde está inserida. Assim, a criança, ao brincar, tem a capacidade de se libertar da realidade imediata e controlar a situação momentânea. Por isso, as crianças podem utilizar objetos com funções diferentes daquelas que eles realmente têm – por exemplo, uma garrafa pode tornar-se num microfone ou uma peça de um jogo de encaixe num telefone. Desta maneira, durante as brincadeiras, os objetos são libertados de suas funções e ações, de forma que a criança possa “utilizar processos de pensamento de ordem superior” (Spodek & Saracho, 1998, p. 212). Desta forma, brincar impulsiona a aquisição da linguagem e da capacidade de resolução de problemas.

A Teoria Psicodinâmica de Freud defendia que a brincadeira é um mecanismo de catarse – “Libertação de emoção ou sentimento que sofreu repressão”, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa –, que impulsiona a libertação de sentimentos com os quais as crianças não conseguem lidar, permitindo, assim, o controlo de situações complexas (Spodek & Saracho, 1998). Neste sentido, a teoria psicodinâmica atual “vê a brincadeira mais como um mecanismo de enfrentamento do que de catarse” (Spodek & Saracho, 1998, p. 213).

Contudo, as brincadeiras mudam constantemente, pois, brincar “é imaginar e criar, é o lugar das fantasias” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41). Neste sentido, a criança utiliza a sua criatividade para decidir o que é para ela a realidade – que pode alterar diariamente. Para além disso, brincar consiste numa forma de a criança expressar os seus sentimentos e formar a sua personalidade (Lira & Rubio, 2014). Tal como Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 41), a brincadeira é “para a criança, a sua linguagem, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos”.

O brincar está presente em todas as dimensões do ser humano, especialmente, na vida das crianças (Dallabona e Mendes, 2004). Assim, Dallabona e Mendes (2004, p.108) definem os seguintes enfoques sobre o brincar: “do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão” (p. 108); à luz da sociologia, o brincar é visto como a forma mais natural da criança se inserir na sociedade, pois, através da brincadeira, a criança vai compreendendo as crenças, os costumes, as regras, as leis e os hábitos da comunidade em

que vive; “do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento” (p. 108); tendo em conta o ponto de vista da criatividade, a brincadeira está centrada na busca da individualidade, visto que é a brincar que a criança explora imagens e signos e faz uso do seu potencial; “do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender” (p. 108).

Brincar é uma forma de a criança sentir prazer, sendo que a esta sensação estão associadas as características da brincadeira: novidade e desafio (Ferland, 2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017). Assim, o mesmo autor afirma que a brincadeira não corresponde a uma atividade marcada pela facilidade. Isto é, visto que a criança tem uma sensação de prazer, durante a brincadeira vai investir esforço e energia. Posto isto, se a criança não sente prazer em realizar uma tarefa, então, não está a brincar.

1.2 OBJETIVOS DA BRINCADEIRA

“Libertem as crianças do sedentarismo, da inatividade física e da iliteracia motora, permitindo oportunidades de espaço e tempo para brincarem e serem ativas de forma regular”.

(Carlos Neto, 2020, p. 85)

Após esta contextualização sobre a definição de brincar, importa agora esclarecer quais são os objetivos desta atividade, que ocupa – ou deveria ocupar – a grande parte do tempo das crianças na infância. Brincar tem uma função sociocultural e educacional (Lira & Rubio, 2014). Desta forma, a criança sente necessidade de brincar com o objetivo de construir significado para a sua própria vida (Hohmann & Weikart, 2011).

Os cinco seguintes objetivos principais de brincar são: desenvolver a criatividade, promover as competências sociais, desenvolver as competências físicas e trabalhar as emoções (Cordeiro, 2015). Estes objetivos relacionam-se com as características da brincadeira, enunciadas anteriormente. Neste sentido, os objetivos fazem a ponte entre as características da brincadeira e as aprendizagens que esta atividade permite – exploradas no ponto seguinte.

Segundo Cordeiro (2015), brincar permite desenvolver a criatividade, que nas suas palavras se define, “como uma forma de resolver problemas para os quais não há resposta

simples” (p. 330). Desta forma, a criatividade é uma forma de a criança expressar a sua adaptabilidade e flexibilidade de pensamento, cuja execução leva à criação de produtos caracterizados pela originalidade, excelência e significado (Cordeiro, 2015). Todas as crianças possuem esta característica, contudo, em níveis distintos. Assim, a criatividade “não deve ser confundida com talento, inteligência ou capacidades cognitivas” (Cordeiro, 2015, p. 330).

O segundo objetivo de brincar, descrito por Cordeiro (2015), consiste na promoção do desenvolvimento de competências sociais. Assim, o ato de brincar permite que as crianças interajam umas com as outras. Esta interação “implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências” (Cordeiro, 2015, p. 332 – 333) que levam a que a criança desenvolva o sentido de si enquanto membro de uma sociedade. Para além disso, a interação possibilita a oportunidade de negociar, escutar, argumentar, ceder, cooperar, partilhar, organizar e conhecer o outro e os contextos sociais (Vieira, 2011).

Brincar tem, também, o objetivo de desenvolver competências físicas. Isto é, apesar de esta atividade não ser sinónimo de atividade física, a maioria das brincadeiras que as crianças realizam implica uma série de movimentos que envolvem a “ação dos músculos, articulações e ossos, da visão, audição e percepção dos movimentos, coordenação entre o cérebro e o corpo, ou psicomotricidade” (Cordeiro, 2015, p. 334). Para além disso, estas atividades desenvolvem a autonomia, libertam endorfinas, contribuem para o cansaço saudável – que é necessário para as crianças comerem e repousarem melhor – e diminuem as tensões e stresse, aumentando a boa disposição e a alegria (Cordeiro, 2015).

Por fim, brincar tem o objetivo, segundo o autor mencionado anteriormente, de trabalhar as emoções. As brincadeiras, especialmente o jogo simbólico, permitem explorar a oposição, o limite e fatores como a sorte e o azar. Desta forma, esta atividade ajuda a expressar e a lidar com os sentimentos. Além do mais, jogos que impliquem vitória de uma parte e derrota de outra permitem que as crianças lidem com a alegria e frustração própria e do outro. Assim, a brincadeira possibilita que a criança “descentre de si tudo o que acontece” (Cordeiro, 2015, p. 338), possibilitando, desta maneira, que se trabalhe o egocentrismo – característico desta faixa etária.

1.3 BRINCAR E APRENDER

“Nas primeiras idades, o processo de desenvolvimento é complexo e de difícil compreensão, mas simples na forma natural como ocorrem essas aquisições no tempo e no espaço: a formação de padrões motores básicos, a gestualidade, a linguagem, a construção e estruturação do pensamento, a apetência por brincar e explorar o corpo e o espaço físico, as emoções e a estruturação do pensamento lógico, o sentido de comunicação verbal e não-verbal nas relações sociais”.

(Carlos Neto, 2020, p. 16)

Ao longo do tópico anterior foram mencionados alguns objetivos e consequentes aprendizagens que a criança realiza através das várias brincadeiras que executa. Contudo, nesta secção será explorado, de forma mais sistemática, esta temática. Para isso, considera-se ser importante perceber a forma como as crianças aprendem. No entanto, é de salientar que, tal como Silva e Sarmiento (2017) afirmam, a criança “enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e que se aprender alguma coisa é por «acidente», pois ela «brinca por brincar»” (p. 47).

Neste sentido, de seguida, aprofundar-se-á este aspeto e, seguidamente, as aprendizagens que o brincar pode promover.

1.3.1 Como aprende a criança

Antes de percebermos de que forma é que a criança aprende, é importante esclarecer o significado de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, de acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), a aprendizagem é um processo que implica uma mudança no indivíduo causada pela experiência. Tavares e Alarcão (2002, citadas por Tavares *et al.*, 2007) referem que a aprendizagem pode ser definida como uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (p. 108). Já o desenvolvimento é definido por Papalia e Feldman (2013, p. 36) como um conjunto de “processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas” ao longo da vida, sendo estes naturais e espontâneos. Assim, as mudanças causadas pelo desenvolvimento e as características que estão presentes desde o nascimento – como, por exemplo, os reflexos – não correspondem a processos de aprendizagem.

Contudo, visto que o ser humano aprende desde o dia em que nasce, a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis, estando ligados entre si desde o nascimento (Navarro, 2009). Desta forma, a aprendizagem deve de ir ao encontro do desenvolvimento da criança, visto que a “capacidade de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra” (Navarro, 2009, p. 2127), portanto, ao aprender a criança desenvolve-se mais.

De acordo com a teoria postulada por Vygotsky, existem três perspetivas socioculturais para a aprendizagem – como ação mediada, como mudança na participação e a zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Folque (2014), estas teorias atribuem um papel fundamental à cultura na formação da mente humana. Assim, segundo a mesma autora, à “medida que os indivíduos agem, interagem e participam em actividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento, assim como nos conhecimentos que se acumulam na sociedade ao longo da história” (p. 65).

A perspetiva que concebe o processo de aprendizagem como uma ação mediada, estabelece que a ação humana é mediada por artefactos – produtos da atividade cultural humana. Isto é, a “utilização de artefactos ou instrumentos culturais modifica a consciência individual e o modo como os indivíduos agem no mundo” (Folque, 2014, p. 66). Vygotsky distingue dois tipos de instrumentos (ou artefactos): materiais e psicológicos. Os instrumentos materiais correspondem aos objetos que fazem parte da vida diária da criança e funcionam como extensões do corpo. Já os instrumentos psicológicos correspondem, por exemplo, à linguagem, aos sistemas de numeração, aos diagramas ou à escrita e têm a função de estender a mente.

A segunda perspetiva de Vygotsky estabelece a aprendizagem como uma mudança na participação. Assim, existe aprendizagem quando a criança participa numa determinada “comunidade de prática” (Folque, 2014, p. 68). Estas comunidades são caracterizadas por “terem um projecto de acção conjunto, um compromisso mútuo que une os membros ... e um repertório partilhado de recursos comuns que os membros desenvolveram ao longo do tempo, produzindo assim novas capacidades e conhecimentos” (Folque, 2014, p. 69).

Por fim, as duas perspetivas acima mencionadas estão relacionadas com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Este conceito é definido como a “distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução

independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, citado por Folque, 2014, p. 72). Isto é, a zona de desenvolvimento próximo consiste na possibilidade que a criança possui, em interação com outros indivíduos, de realizar uma tarefa que era incapaz de efetuar antes e, assim, executar aprendizagem.

Desta forma, a criança aprende, de forma autônoma, “através das suas ações e interações com o ambiente” (Vayer e Trudelle, 1999, p. 35). Este processo baseia-se na tentativa e erro, que permite que a criança transforme em capacidades o que no princípio da vida eram, apenas, possibilidades – aprendizagem espontânea.

Ao mesmo tempo, a criança aprende a agir e a ser, de forma a se adaptar à realidade social que lhe é imposta. Isto implica que a criança “tenha reconhecido essa realidade e a necessidade de se adaptar a ela” (Vayer & Trudelle, 1999, p. 35). Esta é uma outra forma de utilizar as possibilidades e as capacidades, que permitem adquirir competências mais específicas – aprendizagem mais dirigida.

1.3.2 Aprendizagens promovidas através da brincadeira

Tal como já se mencionou, ao longo desta fundamentação teórica tem-se abordado algumas aprendizagens que são promovidas através do brincar. Contudo, é impossível expor todas as aprendizagens que a brincadeira livre pode proporcionar, visto que estas dependem de cada criança e de cada contexto educativo. Assim, apresentam-se, apenas, as que, para alguns autores, são as mais significativas.

Para começar é de salientar que, para além de ser através da brincadeira que a criança constrói as suas aprendizagens, esta atividade permite intensificar a imaginação. Além do mais, as brincadeiras, muitas vezes, espelham e representam o mundo social da criança, permitindo que esta experimente as formas de comportamento que são referentes a esse meio (Lira & Rubio, 2014).

A brincadeira oferece as seguintes vantagens para o desenvolvimento da criança: promove o desenvolvimento cognitivo – por exemplo, a descoberta, a capacidade verbal, a produção divergente, as habilidades manipulativas, a resolução de problemas, os processos mentais e a capacidade de processamento de informação; provoca “mudanças

na complexidade das operações mentais” (Neto & Lopes, 2018, p. 29); permite a estruturação da linguagem – por exemplo, através das brincadeiras com verbalizações, o indivíduo generaliza e adquire novas formas linguísticas; potencia a aprendizagem de aspectos culturais – como por exemplo, jogos que passam de geração em geração, do adulto para as crianças e de criança para criança; através do brincar desenvolvem-se as capacidades físicas e aperfeiçoam-se habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas; desenvolvem-se “processos de sociabilização e de identidade entre pares” (Neto & Lopes, 2018, p. 29). Assim, o jogo possibilita o desenvolvimento motor, o desenvolvimento perceptivo e estruturação cognitiva e o desenvolvimento social e linguístico.

Para além disso, as brincadeiras proporcionam a espontaneidade, a desinibição, a liberdade, a integração, a coordenação, a participação em grupo (Lira e Rubio, 2014). Além de favorecerem as relações interpessoais, permitem o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal e a exploração de valores morais. Além do mais, através de brincadeiras onde é utilizado o jogo simbólico, as crianças têm a possibilidade de exporem as suas angústias e medos. Resolvendo, desta forma, os seus conflitos emocionais internos e reorganizando as suas estruturas psicológicas. Para além disso, estas brincadeiras promovem a autonomia e a compreensão dos papéis sociais (Lira & Rubio, 2014).

Esta ideia é corroborada por Fortuna (2004) quando refere que brincar possibilita que a criança domine as suas angústias e controle os seus impulsos. Para isso, a criança necessita de assimilar as suas emoções e sensações, definir a sua identidade, “estabelecer contactos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e brincadeiras” (Fortuna, 2004, p. 3). Ainda assim, a autora mencionada refere que brincar cria um espaço para a criança pensar, desenvolvendo, assim, o raciocínio e a lógica – “cooperando e articulando pontos de vista, estimulando a representação e engredando a operatividade” (p. 3).

A criança, ao brincar, está a “desenvolver um «saber-fazer» e um «saber-ser»” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Isto é, desenvolve aptidões e atitudes que poderá usar em múltiplas situações ao longo da sua vida. Assim, ao brincar a criança liberta a sua imaginação, desenvolve a sua criatividade, exercita a concentração, o que estimula a sua inteligência (Silva e Sarmiento, 2017).

Como já se viu anteriormente, brincar permite que a criança se envolva ativamente na realização de uma ação. Assim, Silva e Sarmento (2017) afirmam que esta atividade “tem efeitos no desenvolvimento integral da criança” (p. 41). É a brincar que a criança vê revelada toda a sua plenitude, exercitando as suas capacidades e consolidando as suas estruturas fundamentais para um adequado desenvolvimento

De acordo com Silva *et al.* (2016, p. 10), a brincadeira é uma atividade natural, que parte da iniciativa da criança, e que “revela a sua forma holística de aprender”. Tomás e Ferreira (2019) corroboram esta afirmação referindo que esta atividade é reconhecida como um “contexto de aprendizagens informais holísticas” (p. 5), que são fundamentais à formação pessoal, social, cultural e étnica da criança e ao desenvolvimento de “práticas de participação essenciais à construção e vivências da cidadania” (p. 5).

Assim, o brincar é o “exemplo da maior criatividade e desenvolvimento integral do ser humano, expressa os aspetos pessoal, social, cultural e as dimensões concretas das ações realizadas pelo corpo” (Cleusa, 2008, p. 267). A mesma autora afirma que as brincadeiras realizadas na infância expressam, na sua extensão de possibilidades, o desenvolvimento holístico do indivíduo, nos seus aspetos biológico, psicológico e sociocultural – visto que brincar implica observar, imitar, comunicar (Brazelton, 2007) Brincar é, por isso, pessoal, social, cultural e dependente das “ações concretas realizadas pela mente e corpo” (Cleusa, 2008, p. 268).

Posto isto, pode-se concluir que a criança, através das brincadeiras, se desenvolve holisticamente, uma vez que todas as dimensões do ser humano estão implicadas nesta tarefa. Para além disso, tendo em conta Lordelo e Carvalho (2003), esta atividade permite aumentar a motivação intrínseca, que faz com que a criança continue a brincar e a desenvolver-se – tornando-se num ciclo interativo.

Em suma, tal como menciona Silva (2017, p. 12), a brincadeira está “umbilicalmente ligada todos os dias à vida de todas as crianças”. Por isso, ao brincar a criança descobre os seus interesses, toma decisões, aprende a resolver problemas, tornando-se mais autónoma. Ainda assim, a brincadeira permite que a criança exprima a sua personalidade e singularidade, desenvolva a sua criatividade, estabeleça relações entre aprendizagens, melhore as suas capacidades relacionais e assuma responsabilidades (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

1.4 PAPEL DO EDUCADOR RELATIVAMENTE À BRINCADEIRA LIVRE

“O corpo está esquecido na escola. Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo. O movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo. Muitas vezes também o cérebro não entra na escola, porque as crianças estão sentadas, caladas, sem se poderem expressar, fazer perguntas e participar. A identidade da infância não é compatível com uma ideia de um intelecto ativo num corpo passivo”

(Carlos Neto, 2020. p. 125)

O contexto da sala de atividades depende de vários fatores, nomeadamente das concepções que o educador de infância tem da criança, do processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008) e, neste caso, da brincadeira. Essas concepções podem influenciar a sua prática pedagógica e as suas interações com as crianças, nomeadamente nos momentos de brincadeira livre.

As crianças, desde tenra idade, desenvolvem-se, de forma gradual, através de uma busca em que se apropriam do seu corpo e dos objetos que as rodeiam. Neste sentido, cabe às instituições educativas e ao educador utilizar essa vontade de conhecer o mundo para auxiliar a “criança a desenvolver as suas capacidades para pensar, a valorizar o seu desejo de aprender e a fazê-la descobrir o prazer do conhecimento” (Chauvel & Michel, 2006, p. 5). Esta descoberta realiza-se, por um lado, por momentos orientados pelo educador e, por outro, através da brincadeira livre (Couto, Fonseca, Kowalski, & Correia, 2017).

Sendo que a brincadeira demonstra a forma holística como a criança aprende, é essencial que o educador articule as áreas de desenvolvimento e aprendizagem (Silva *et al.*, 2016). Neste sentido, o profissional deve encarar a brincadeira, não como uma forma de a criança estar entretida, mas como uma atividade “rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva *et al.*, 2016, pp. 10 – 11), tal como já foi explorado anteriormente.

Assim, as crianças necessitam que lhes seja oferecido um tempo e um espaço para que possam brincar livremente, de forma a construírem aprendizagens multidimensionais (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). De acordo com o Manual de Processos-Chave -

Creche (2011) – secção sobre o Planeamento e Acompanhamento das Atividades –, cabe à instituição educativa promover um ambiente seguro onde a criança possa realizar brincadeiras de exploração motora e sensorial. Para tal, o educador deve criar um ambiente educativo que disponha de materiais diversificados que estimulem os interesses e a curiosidade das crianças e, ao mesmo tempo, permitam que o indivíduo decida “como, com quê e com quem brincar” (Silva *et al.*, 2016, p. 11).

Assim, de forma a que a criança tenha a possibilidade de desenvolver estas aprendizagens “são necessárias algumas condições que passam, entre outras, pela oportunidade de tomada de iniciativas, pela oportunidade que a criança tem de gerir o seu tempo, pela escolha livre” (Silva & Sarmiento, 2017, pp. 42 – 43). Os educadores devem, por isso, ser facilitadores deste processo, seja estimulando as crianças, seja dando os materiais e as condições necessárias para as diversas brincadeiras.

Desta forma, o educador deve ter em atenção o espaço físico da sala de atividades. Neste sentido, o profissional deve ter consciência de que tudo o que rodeia a criança é objeto de brincadeira e, por isso, a seleção dos materiais deve ser cuidada – tendo em conta a faixa etária das crianças a que se destina e os interesses das mesmas (Azevedo e Ferreira, 2017). De acordo com Araújo (2013), o educador deve construir com as crianças “contextos educativos complexos, que permitam a emergência de possibilidades múltiplas”(p. 45). Para além disso, deve proporcionar à criança momento de brincadeira no espaço da sala de atividades e em outros espaços, nomeadamente, no espaço exterior.

Visto que a brincadeira tem um carácter educativo, os professores têm um papel fundamental, na observação e interação com as crianças durante esta atividade, sem, contudo, “interferir nas suas iniciativas” (Silva *et al.*, 2016, p. 11). A brincadeira consiste num meio privilegiado para o educador estabelecer uma relação de confiança com a criança.

Assim, é função do educador de infância promover o desenvolvimento da capacidade de sentir, de agir, de falar, de refletir e de imaginar. Ao mesmo tempo, o profissional deve permitir que a criança tenha a oportunidade de alargar a sua experiência, explorando o mundo e estendendo os seus conhecimentos (Chauvel & Michel, 2006). Para tal, o profissional pode planificar propostas que desafiem o pensamento da crianças e, desta forma, provoquem um conflito cognitivo.

Para além disso, é função deste profissional “Observar e Registrar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam” (Wajskop, 1995, p. 68), tal como as atitudes, ideias e dificuldades do próprio profissional, quando se depara com essas situações. De acordo com a autora mencionada anteriormente, esta consiste numa das formas de o profissional modificar e melhorar a sua prática educativa.

O educador de infância deve comunicar e compreender a complexidade da brincadeira da e brincar com as crianças. Para além disso, deve criar ambientes propícios e seguros para esta atividade (Hohmann e Weikart, 2011). O educador deve, também, “prestar muita atenção à crianças enquanto exploram e brincam” e “ajustar as acções e respostas ... às indicações e ideias das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 251).

O profissional da educação deve exercer a função de mediador (Vieira, 2016). Isto é, deve “mediar a agência da criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 47), compreendendo a interdependência entre o sujeito e o contexto de aprendizagem onde se insere. Esta interação entre o adulto e a criança é fulcral no reconhecimento da participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em suma, o educador de infância deve refletir sobre as suas observações e as suas interações com as crianças no momento de brincadeira (Romão, 2013). Desta forma, poderá conhecer os interesses e necessidades das crianças e, assim, adequar as suas propostas educativas promovendo contextos favoráveis a novas aprendizagens.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo surgiu após a observação de que educadores diferentes tinham posturas distintas em relação à brincadeira livre. Esta observação foi realizada durante as Práticas Pedagógicas em contexto de EI, decorridas na Licenciatura e no Mestrado. No entanto, algumas observações efetuadas em contextos externos a estas unidades curriculares tiveram um papel fundamental na motivação deste estudo.

Perante a constatação de que cada educador possui a sua conceção de brincadeira livre e, por isso, cada profissional dinamiza este momento de forma distinta, optou-se por tentar conhecer e compreender quais as conceções dos educadores relativamente a este tema. Assim, pretende-se, também, aferir se, efetivamente, a forma como os profissionais idealizam a brincadeira livre influencia a sua prática pedagógica.

A recolha de dados do estudo decorreu, assim, em quatro fases distintas. A primeira fase, decorrida em contexto de Creche teve como objetivo observar os momentos de brincadeira livre das crianças e a postura da educadora de infância durante esses períodos. Neste momento, esta investigação ainda não estava em curso e, por isso, ainda não tinham sido definidos os objetivos da mesma. Posto isto, as observações e os registos feitos tinham como objetivo satisfazer motivações e interesses pessoais. Posteriormente, após a experiência num contexto externo ao Politécnico de Leiria, a investigação foi iniciada e, assim, definidos os objetivos e a pergunta de partida – já mencionados.

A segunda fase da investigação, foi caracterizada pela realização de observações, em contexto de PP, numa sala de JI da rede pública. Estas observações, ao contrário do esperado, decorreram, apenas, ao longo de 3 semanas, visto que após esse período foi decretado o encerramento das escolas devido à situação pandémica vivida no país.

A terceira fase consistiu na realização de inquéritos por questionário às várias educadoras de infância que executavam funções nas instituições em que as Práticas Pedagógicas foram desenvolvidas. Para além disso, nesta fase, foram realizadas entrevistas às duas educadoras cooperantes onde a observação foi realizada. Estas entrevistas foram elaboradas tendo por base as respostas dadas nos inquéritos por questionários, com vista ao aprofundamento das questões.

Durante a realização da fase 3, sentiu-se a necessidade de recolher mais informação que viabilizasse os dados já recolhidos. Assim, optou-se por estender os inquéritos por questionário a mais participantes. A quarta fase foi, por isso, caracterizada pela partilha, numa rede social, do mesmo inquérito por questionário aplicado anteriormente, para que fosse respondido por vários educadores de infância do país. No quadro seguinte, apresentam-se as fases descritas anteriormente.

Fase da recolha de dados descrita	Período em que a recolha ocorreu	Técnica ou instrumento de recolha de dados e interveniente(s)
Fase 1	17/09/2019 – 8/01/2020 <u>Nota:</u> Ocorrido nos 3 dias semanais em que a Prática Pedagógica se realizava	Observação participante das brincadeiras livres e da ação pedagógica em contexto de Creche
Interesse em realizar este estudo - definição da pergunta de partida e dos objetivos do mesmo.		
Fase 2	18/02/2020 – 11/03/2020 <u>Nota:</u> Ocorrido nos 3 dias semanais em que a Prática Pedagógica se realizava. Neste período houve a interrupção letiva do carnaval.	Observação participante das brincadeiras livres e da ação pedagógica em contexto de Jardim de Infância.
Fase 3	18/04/2020 – 17/06/2020	Inquéritos por questionário às educadoras de infância pertencentes aos contextos que cooperaram com o Politécnico de Leiria na Prática Pedagógica – 8 profissionais.
	2/07/2020 – 13/07/2020	Entrevistas às educadoras de infância das duas instituições que nos acolheram nas

		Práticas Pedagógicas em Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância.
Fase 4	15/06/2020 – 15/07/2020	Inquéritos por questionário partilhado nas redes sociais.

2.2. INTERVENIENTES NO ESTUDO

O estudo teve, ao todo, a participação de 40 crianças e 168 educadores de infância. Das 40 crianças, 18 – sete do sexo feminino e 11 do sexo masculino –, da faixa etária dos 2 anos, frequentavam o contexto de Creche de uma instituição dos arredores de Leiria. As restantes 22 crianças, pertenciam a um JI situado nas imediações da cidade de Leiria. Neste contexto, o grupo era composto por seis crianças do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Todos estes sujeitos eram bastante participativos e interventivos nos momentos de brincadeira livre, interagindo entre si e com os adultos presentes na sala. Para além disso, em ambos os contextos, a brincadeira livre fazia parte da rotina diária do grupo, tanto no período da manhã, como durante a tarde.

Quanto aos educadores de infância, dois fizeram parte do percurso académico, como cooperantes, no âmbito da PP – em Creche e em JI –, e seis executavam funções nos contextos educativos onde essas Práticas Pedagógicas foram executadas. Estes profissionais, todos do sexo feminino, tinham idades compreendidas entre os 31 e os 56 anos. Dos oito educadores, dois executavam funções em contexto de Creche, 3 em contexto de JI Privado ou IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social – e três em contexto de JI da rede pública. Estes sujeitos tiveram como função a partilha de informações relativas às suas ideias sobre a brincadeira livre, realização da planificação, estratégias de implementação e estratégias de avaliação.

Os restantes 160 profissionais participaram no estudo através dos questionários partilhados nas redes sociais, fazendo parte, por isso, de uma amostra aleatória. Com idades compreendidas entre os 22 e os 64 anos, apenas, um destes era do sexo masculino. A grande maioria dos profissionais (79) executava funções em contexto de JI da Rede Pública. Os restantes realizavam a sua prática educativa em instituições privadas ou IPSS, sendo que 47 na valência de JI e 34 em Creche. Estes intervenientes tiveram a função de

partilhar as suas conceções de brincadeira livre, a forma como valorizavam estes momentos, como os planificavam, como os promoviam e avaliavam e quais as estratégias que utilizavam.

2.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS

No momento da elaboração dos objetivos do estudo, tendo em conta a pergunta de partida, surgiram algumas questões relacionadas com as informações que seriam necessárias recolher para dar resposta à mesma. Neste sentido, refletimos sobre os dados que seriam necessários recolher e que instrumentos e técnicas de recolha de dados deveríamos recorrer, de forma a sustentar as observações realizadas anteriormente. Para se desenvolver uma investigação é necessário realizar um conjunto de opções metodológicas – de acordo com a questão de partida e os objetivos definidos –, entre as quais, o paradigma em que o estudo está inserido, a abordagem adotada e a modalidade selecionada. Neste sentido, um paradigma é caracterizado por um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições, logicamente, relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.52).

De acordo com Pardal e Lopes (2011, p. 20), existem dois paradigmas para a realização de uma investigação – quantitativa e qualitativa. Em traços gerais, segundo os mesmos autores (2011, p. 26), a metodologia quantitativa pressupõe uma “regularidade e estabilidade dos fenómenos sociais”, preocupa-se com a explicação causal desses fenómenos e valoriza os “modelos matemáticos na recolha e tratamento de dados”. Já a metodologia qualitativa valoriza a “ação social dos indivíduos na criação das estruturas sociais” (Pardal & Lopes, 2011, p. 26) e a complexidade social. Para além disso, privilegia uma grande variedade “de modelos de recolha e tratamento dos dados, incluindo quantificação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 26).

Neste sentido, dados os objetivos que definimos para a investigação, esta enquadra-se num paradigma qualitativo ou interpretativo, sendo que o investigador reconhece que a “relação sujeito-objecto é marcada pela intersubjetividade” (Fortin, 2000, p. 147). Deste modo, a utilização desta metodologia, irá permitir que as opiniões e práticas dos sujeitos sejam analisadas, não só em termos estatísticos, como em relação ao seu significado para a prática pedagógica dos educadores.

A investigação situa-se, dentro dos tipos de estudo descritivo, na categoria dos estudos descritivo simples. Assim, de acordo com Fortin (2000), o estudo descritivo simples consiste em descrever e analisar “um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características dessa população ou de uma amostra dela” (p. 163). Neste sentido, esta investigação enquadra-se neste tipo de estudo, uma vez que nos propomos a analisar e refletir sobre as concepções relativas à brincadeira livre das educadoras de infância e sua influência na prática educativa.

Ao longo da investigação os investigadores desempenharam a função de observadores, recolhendo dados para o estudo, não interferindo com opiniões ou intervenções no decorrer da mesma. Assim, o nosso objetivo foi conhecer as concepções dos Educadores de Infância, perceber quais as suas estratégias e postura durante os momentos de brincadeira livre e refletir sobre a influência das concepções sobre a brincadeira livre na prática pedagógica do educador de infância.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram a observação participante dos momentos de brincadeira livre, as notas de campo decorrentes dessa observação, as entrevistas às educadoras de infância e os inquéritos por questionário. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados é um fundamental para que se possa cruzar informação e, assim, várias fontes relatam a mesma informação o que prova a sua veracidade (Sousa & Baptista, 2014).

Primeiramente, foram realizadas observações participantes nos contextos de PP de Creche e de JI. Estes momentos de observação permitiram o despoletar de toda esta investigação e serviram como base aos instrumentos de recolha de dados construídos de seguida. Assim, a observação consiste numa etapa de “construção dos conceitos e das hipóteses por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 155). Neste sentido, foi realizada esta observação, uma vez que pretendemos conhecer e descrever “os componentes de uma dada situação social” (Fortin, 2000, p. 241), “participando na vida coletiva” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 197) do grupo de crianças. Em complemento a esta técnica de recolha de dados, foram realizadas notas de campo, diárias, como forma de registar e sintetizar as observações.

Relativamente aos inquéritos por questionário, estes consistem num “dos métodos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos” (Fortin, 2000, p. 249). Isto é, são os próprios sujeitos que preenchem o questionário. Este método de recolha de dados irá permitir traduzir os objetivos do estudo com variáveis mensuráveis, auxiliando, assim, na organização, normalização e controlo dos dados (Fortin, 2000). Estes questionários foram aplicados a oito educadoras de infância pertencentes às instituições onde realizámos a PP de acordo com a definição dos sujeitos da investigação mencionada acima. Para a divulgação do questionário foi utilizada a plataforma GoogleForms.

O objetivo dos inquéritos por questionário era compreender, na generalidade, como é que os educadores definem “brincadeira livre” e como dinamizam, planificam e avaliam as crianças nesses momentos. O inquérito estava dividido em três partes: primeira parte⁶ tinha como função recolher dados pessoais e profissionais de modo a caracterizar a amostra; a segunda parte⁷, composta por perguntas abertas e fechadas, pretendia recolher informação relativa à forma como os profissionais definiam “brincadeira livre”, como valorizam esta atividade, como a planificam, promovem e avaliam e qual o papel do educador nesses momentos e a última parte⁸, tinha como objetivo recolher dados de opinião, recorrendo a uma escala de Likert. Esta consiste numa “escala com cinco níveis, em que cada um desses níveis é considerado de igual amplitude” (Tuckman, 2005, p. 279). Tal como foi realizado neste inquérito por questionário, as escalas de Likert utilizam-se “para registar o grau de concordância ou de discordância com uma determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (Tuckman, 2005, p. 280). Os graus, enumerados de 1 a 5, correspondem ao nível de concordância ou de discordância a uma afirmação, sendo que o 1 corresponde a “Discordo Totalmente”, o 2 a “Discordo parcialmente”, o 3 a “Nem concordo, nem discordo”, o 4 a “Concordo parcialmente” e o 5 a “Concordo totalmente”.

Os inquéritos serviram, então, de base para a construção da entrevista, uma vez que esta tinha o objetivo de aprofundar os aspetos mais relevantes que emergissem nestas respostas, uma vez que os inquéritos não permitem uma exploração profunda do tema (Fortin, 2000). A entrevista, por sua vez, “é um modo particular de comunicação verbal,

⁶ Ver Anexo IV – Primeira parte do inquérito por questionário aos educadores de infância, na página 42.

⁷ Ver Anexo V – Segunda parte do inquérito por questionário aos educadores de infância, na página 43.

⁸ Ver Anexo VI – Terceira parte do inquérito por questionário aos educadores de infância, na página 45.

que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (Fortin, 2000, p. 245). As entrevistas, semiestruturadas, permitiram, assim, a compreensão aprofundada das concepções das educadoras relativamente à brincadeira livre. A entrevista semiestruturada “é aquela em que a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, mas deixadas à livre disposição do entrevistador” (Fortin, 2000, pp. 246-247).

A entrevista⁹, composta por cinco blocos, tinha como objetivos perceber o conceito de brincar e de brincadeira livre, compreender o impacto da brincadeira livre no desenvolvimento das crianças, perceber como são planificados os momentos de brincadeira livre, conhecer qual é o papel do educador durante a brincadeira e perceber qual a importância de observar e avaliar as crianças nos momentos de brincadeira livre. As duas entrevistas decorreram em modalidades distintas de modo a respeitar a disponibilidade das educadoras e as suas intenções: a entrevista à educadora pertencente ao contexto de Creche foi realizada por escrito e a entrevista à educadora do JI foi realizada sincronamente, através da plataforma Zoom.

2.5 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

As técnicas de tratamento de dados têm o objetivo de “dispor os dados de modo a que possam ser avaliados através da análise e interpretação” (Dias, 2009, p. 144). Neste estudo, as técnicas de recolha de dados foram, maioritariamente, de natureza descritiva e, por isso, as técnicas de tratamento de dados foram a análise de conteúdo. No entanto, para os inquéritos por questionário, houve a necessidade de se realizar análise estatística, essencialmente para a caracterização da amostra e para as questões de opinião.

A análise estatística, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), impõe-se, essencialmente, nos casos em que a recolha de dados foi realizada através de inquéritos por questionário. A análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação que tem o objetivo de identificar e descrever, de forma objetiva, sistemática e quantitativa, os conteúdos de uma determinada mensagem (Dias, 2009). De acordo com Bardin (1995), a análise de conteúdo organiza-se nas seguintes fases: a pré-análise – que consiste na organização do material, formulação dos objetivos, elaboração dos indicadores –, a exploração do

⁹ Ver Anexo VII – Guião da entrevista às educadoras de infância, na página 48.

material – formulação e codificação das categorias de análise – e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – atribuição de significados aos dados recolhidos categorizando-os.

A análise de conteúdo realizada para os inquéritos por questionário teve em conta as seguintes categorias: conceção sobre brincadeira livre, valorização da brincadeira livre, avaliação dos momentos de brincadeira livre, estratégias de avaliação dos momentos de brincadeira livre, aspetos que o profissional avalia durante os momentos de brincadeira livre, planificação, estratégias utilizadas nos momentos de brincadeira livre e tempo que os educadores de infância estabelecem para brincar com as crianças. As subcategorias e as unidades de análise são apresentadas no anexo VIII, presente na página 52.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo em conta os objetivos da investigação, apresenta-se, neste capítulo, os dados obtidos através das técnicas e instrumentos de recolha de dados descritos anteriormente. Para além disso, analisam-se e discutem-se esses dados à luz das bases teóricas apresentadas no primeiro capítulo.

Os dados obtidos através da observação participante foram sintetizados, como já referido, com recurso a notas de campo. Essas notas de campo foram organizadas numa tabela, de forma cronológica, tendo em conta o contexto de Creche¹⁰ e o contexto de JI¹¹. Por sua vez, as entrevistas¹², realizadas às educadoras de infância, foram analisadas através de análise de conteúdo. Já os inquéritos por questionário – tanto os realizados aos educadores pertencentes aos contextos onde foi realizada a PP¹³, como os partilhados nas redes sociais¹⁴ –, para além da análise de conteúdo, foi realizada análise estatística.

Neste capítulo irá utilizar-se, em simultâneo, a informação recolhida pelos vários instrumentos. Assim, relativamente aos inquéritos por questionário aos educadores de infância, irá ter-se em conta o total de 168 profissionais. Este número perfaz a soma dos participantes nos dois questionários realizados. No que se relaciona com as entrevistas e com as notas de campo, estas irão ser utilizadas como forma de reforçar ou refutar as ideias presentes no instrumento referido anteriormente.

3.1 DEFINIÇÃO DE BRINCADEIRA LIVRE

A forma como os educadores de infância definem e encaram a brincadeira livre condiciona a sua prática educativa nesses momentos. Nos questionários aplicados, a resposta à questão do tipo aberto: “Como define brincar?”, foi possível obter a conceção genuína dos participantes, uma vez que não existiam propostas de respostas. No entanto,

¹⁰ Ver Anexo IX – Registos das observações, relativas à brincadeira, realizadas na Sala G., na página 57.

¹¹ Ver Anexo X – Registos das observações, relativas à brincadeira, realizadas na Sala B., na página 84.

¹² Ver Anexo XI – Análise das entrevistas às Educadoras Ana e Telma, na página 91.

¹³ Ver Anexo XII – Análise de conteúdo e análise estatística dos inquéritos por questionário aos educadores de infância – contextos de Pática Pedagógica, na página 111.

¹⁴ Ver Anexo XIII – Análise de conteúdo e análise estatística dos inquéritos por questionário aos educadores de infância – via redes sociais, na página 130.

é de salientar que algumas das respostas enquadravam-se em mais do que uma categoria e, por isso, durante a análise de conteúdo foram segmentadas e organizadas como tal.

Dos 168 inquiridos, 65 consideraram que a brincadeira livre é uma estratégia promotora de aprendizagens. Estes educadores defenderam a tese formulada por Lira e Rubio (2014), que refere que ao brincar a criança constrói as suas próprias aprendizagens. Por conseguinte, nove profissionais afirmaram que a brincadeira permite o desenvolvimento de competências e capacidades, sendo estas físicas/motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Estas, relacionam-se diretamente com a aprendizagem, uma vez que aprender e desenvolver competências e capacidades são duas componentes indissociáveis. Efetivamente, está comprovado que a brincadeira promove o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças (Fortuna, 2004; Lira e Rubio, 2014; Neto & Lopes, 2018; Silva & Sarmento, 2017). Assim, estes educadores corroboram, com evidências práticas e com a experiência, a ideia de que a brincadeira potencia o desenvolvimento holístico da criança, interligando as diversas áreas de competência e as várias capacidades inerentes a essas áreas.

Para além desta conceção, 34 profissionais, definiram a brincadeira livre como a atividade fundamental da infância. Isto é, estes educadores defenderam, tal como Migueis e Abrantes (2017), que o brincar deve ser a atividade principal e central da infância. Assim, a brincadeira pode ser compreendida como uma ação natural e espontânea que a criança executa em todos os âmbitos e contextos da sua vida. Esta definição de brincadeira é, também, a defendida por uma das educadoras de infância entrevistadas. Esta profissional afirmou que a “brincadeira livre consiste numa atividade inata, que confere prazer e satisfação à criança”. Relacionado, ainda, com esta definição, existem três profissionais que definiram a brincadeira como o “conjunto de todas as vivências da criança”.

Por sua vez, a outra educadora de infância entrevistada defendeu que a brincadeira livre é uma atividade em que a criança interage com o espaço que a rodeia e com os pares. Dos educadores inquiridos, 25 concordaram com a tese de que a brincadeira consiste na exploração do espaço e dos materiais e 18 com a ideia de que esta atividade se caracteriza pela interação com os outros. Na primeira perspetiva defende-se que, ao brincar, as crianças exploram o espaço, os materiais e as relações que podem estabelecer com estes. De facto, Wajskop (1995), afirma que a brincadeira é caracterizada pela interação e comunicação, com recurso a objetos e materiais que rodeiam as crianças, que tomam

significados múltiplos, geralmente com funções simbólicas. Assim, depreende-se que, efetivamente, para brincar a criança necessita de estabelecer interações com o mundo que a rodeia, sendo esta a forma mais natural e espontânea de o fazer. Nesta perspetiva, 12 profissionais afirmaram, mesmo, que a brincadeira é uma forma de a criança conhecer o mundo e, por isso, caracterizam essa atividade como tal. No que se relaciona com a interação com o outro, Cordeiro (2015) refere que a brincadeira possibilita o desenvolvimento de competências sociais, na medida em que as crianças, no contacto com os pares e com os adultos, vivenciam, exploram e aprendem como se estabelecem as relações sociais.

Foi possível constatar que existem 10 educadores que definiram a brincadeira livre como uma atividade que promove a criatividade e a imaginação das crianças. Tal como afirmam Silva e Sarmiento (2017), a brincadeira permite que a criança desenvolva a sua imaginação e, por isso, estimula a criatividade. A perspetiva destes autores relaciona-se com a definição dada por outros 10 profissionais, que definiram brincadeira como uma atividade de imitação de situações do quotidiano ou de situações fantasiadas, que podem ocorrer entre pares.

Constatámos, ainda, que nove inquiridos consideraram que a brincadeira livre consiste na expressão de emoções. Isto é, esta atividade permite que a criança, em relação com o outro, transmita as suas emoções e os seus afetos, aprendendo a lidar com os seus sentimentos – tanto os positivos, como, por exemplo, a alegria e o entusiasmo, como com os negativos, como a frustração e a raiva. Lira e Rubio (2014) mencionam que brincar permite que a criança expresse os seus sentimentos e, assim, forme a sua personalidade. Já Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017), corrobora esta ideia, afirmando que a brincadeira é um facilitador e estimulador da expressão das emoções. Podemos, assim, relacionar esta definição com a que foi proposta por 15 profissionais que afirmaram que a brincadeira é uma atividade de diversão. Esta conceção, que define o brincar como uma ação prazerosa, é defendida, também, por Garvey (1992), que afirma que esta é uma das características essenciais que distingue a brincadeira de outra atividade. Assim, podemos perceber que a brincadeira necessita, sempre, de envolver um sentimento positivo de alegria e bem-estar.

Por fim, 11 profissionais, referiram que se pode definir brincadeira como um ato de liberdade. O brincar consiste, assim, na livre escolha de atividades, de espaços, de

interações e de relações. Estes profissionais consideraram, por isso, que o ato de brincar livremente corresponde a uma escolha espontânea da criança. Neto (2020) e Garvey (1992) defendem esta teoria, também. Segundo estes autores, a brincadeira é uma atividade de seleção livre e voluntária por parte da criança, sendo estes dois dos seus princípios basilares.

A conceção sobre o brincar foi sempre a mesma?

Ao longo da vida, por diversos motivos, as nossas ideias e conceções vão-se alterando e modificando de acordo com os contextos que vivenciamos e com, neste caso, o crescimento profissional. Assim, podemos constatar que 104 educadores afirmaram que sempre tiveram a mesma ideia sobre a brincadeira, sendo que os restantes 64 referiram que a sua conceção de brincadeira nem sempre foi a mesma. No entanto, é interessante perceber que todos os participantes conseguiram identificar um ou mais aspetos – visto que esta questão permitia respostas múltiplas – de onde provinham as suas conceções.

Neste sentido, 93 participantes referiram que a sua conceção de brincadeira livre advinha de experiências próprias – que podiam ser profissionais ou pessoais. Por sua vez, 23 profissionais afirmaram que a leitura contribuiu para a construção da sua conceção de brincadeira, 60 referiram que o contacto com metodologias diferenciadas teve esse papel, 23 nomearam a formação como promotora desse desenvolvimento e, apenas, oito mencionaram o contacto com colegas. Porém, existem cinco profissionais que referiram que as suas conceções derivaram da observação dos contextos e das crianças, das reflexões que executaram e de trabalhos investigativos que já realizaram.

As conceções dos profissionais e os fundamentos teóricos estão de acordo?

A última parte do questionário, destinada à recolha de dados de opinião, tinha como objetivo comparar as conceções dos educadores de infância com o seu grau de concordância ou de discordância com algumas afirmações. Estas foram pensadas e redigidas, de acordo com as perspetivas dos autores anteriormente citados, de forma a levar os educadores a definirem a sua opinião e, assim, demonstrarem a sua conceção. As afirmações relacionavam-se, essencialmente, com a relação entre a brincadeira livre e o desenvolvimento das crianças, especificando a componente cognitiva, psicossocial e física. Para a apresentação dos dados, não se irá analisar as afirmações pela ordem que foram expostas. Em contrapartida, iremos seguir uma ordem que permite o

aprofundamento das questões – começando no desenvolvimento global e, seguidamente, explorando as três componentes deste, propostas por Papalia e Feldman (2013).

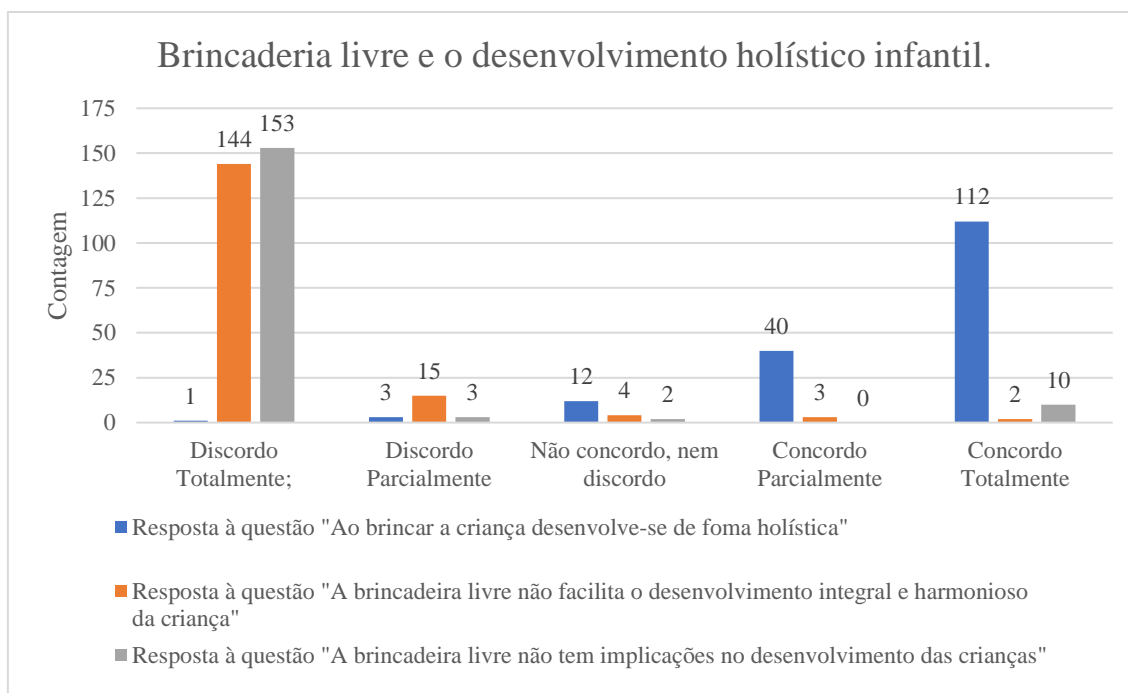


Gráfico 1 Influência da brincadeira livre no desenvolvimento holístico da criança.

No que se relaciona com o desenvolvimento holístico do indivíduo, conforme se pode verificar no gráfico 1, 152 educadores (90,5% dos inquiridos) consideram que a brincadeira livre tem influência no desenvolvimento global da criança, concordando – parcial ou totalmente – com a afirmação “Ao brincar a criança desenvolve-se de forma holística”. Estes profissionais parecem concordar com a ideia defendida por Cleusa (2008), que afirma que a brincadeira é um ato pessoal, social, cultural e que depende da atividade do corpo e da mente. Em contradição, foi colocada a seguinte afirmação: “A brincadeira livre não facilita o desenvolvimento integral e harmonioso da criança”. Esta teve como objetivo confirmar as respostas dadas anteriormente. Assim, 159 profissionais (94,6% dos inquiridos), ao discordar – total ou parcialmente –, confirmaram que a brincadeira livre facilita o desenvolvimento harmonioso da criança. Por sua vez, 156 indivíduos (92,9% dos profissionais) assumiram que a brincadeira tem implicações no desenvolvimento infantil, discordando – total ou parcialmente – na afirmação: “A brincadeira livre não tem implicações no desenvolvimento das crianças”.

Fazendo a súmula destas três afirmações é possível constatar que, em média, aproximadamente, 92,6% dos profissionais inquiridos consideraram a brincadeira livre

uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança. Porém, a afirmação “A brincadeira livre, por si só, não promove o desenvolvimento integral do indivíduo” obteve opiniões díspares. Isto é, apenas, 124 inquiridos (73,8% da amostra) consideraram que ao brincar as crianças têm a oportunidade de se desenvolver integralmente. No entanto, 25 educadores (14,9%) não concordaram com esta perspetiva e 19 (11,3%) não possuíam uma ideia formada sobre o assunto. Em comparação com as respostas dadas anteriormente, estes dados podem indicar que os profissionais consideraram que a brincadeira permite que as crianças se desenvolvam holisticamente, porém a intervenção do adulto é, também, fundamental.

Por sua vez, de acordo com a afirmação “A brincadeira livre só promove o desenvolvimento global do indivíduo se o educador intervir”, 120 profissionais discordaram totalmente, 30 discordaram parcialmente, 13 não concordaram, nem discordaram e quatro concordaram parcialmente. Estes dados, em comparação com a questão anterior, indicam que 89,3% inquiridos consideraram que as crianças não necessitam da ação do educador para, através das brincadeiras, se desenvolverem. Efetivamente, como já foi referido, os educadores não devem interferir nas iniciativas das crianças (Silva *et al.*, 2016), sendo que podem influenciar negativamente as mesmas. Para além disso, tal como defende Neto e Lopes (2018), a brincadeira deve permitir que a criança desenvolva a segurança e autonomia.

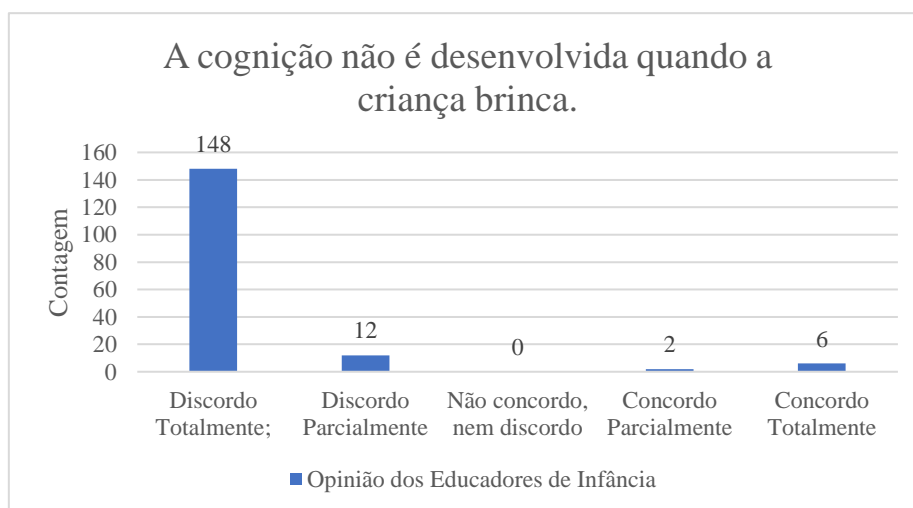


Gráfico 2 Relação entre o desenvolvimento cognitivo e a brincadeira.

No que se relaciona com o desenvolvimento cognitivo das crianças, tal como se pode confirmar no gráfico 2, 160 profissionais (95,2% dos inquiridos) concordaram com a

perspetiva de Neto e Lopes (2018), que afirma que a brincadeira oferece diversas vantagens para o desenvolvimento cognitivo na infância. Neste sentido, estes profissionais não estão – parcial ou totalmente – de acordo com a seguinte afirmação: “A cognição não é desenvolvida quando a criança brinca”.

Nesta linha de pensamento, 154 profissionais concordaram com a afirmação seguinte: “A criatividade é estimulada quando a criança brinca”. Dos 168 inquiridos, 12 concordaram parcialmente e dois não tinham uma opinião formada sobre o assunto. Estes dados vão ao encontro da tese defendida por Silva e Sarmento (2017), que afirma que, através da brincadeira, a criança estimula a sua inteligência ao libertar a sua imaginação, desenvolver a sua criatividade e exercitando a sua concentração.

No que se relaciona com o desenvolvimento da autonomia, 159 educadores de infância concordaram totalmente com a afirmação “Ao brincar a criança desenvolve a autonomia”. Para além destes, nove profissionais concordaram parcialmente com esta afirmação. Assim, é possível constatar que todos os profissionais inquiridos defendem a ideia de que a brincadeira livre, de alguma forma, permite o desenvolvimento da autonomia da criança. Neste sentido, a teoria proposta por Cordeiro (2015), Lira e Rubio (2014) e por Neto e Lopes (2018) é corroborada – sendo que, todos estes autores defendem que a brincadeira livre potencia a aquisição da autonomia.

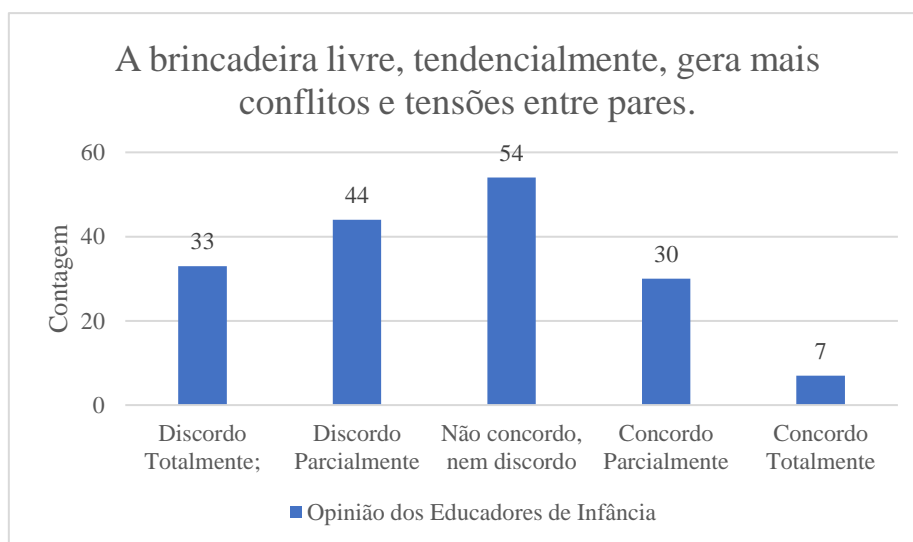


Gráfico 3 Relação entre a brincadeira livre e a ocorrência de conflitos na sala de atividades.

No que concerne ao desenvolvimento psicossocial, foi apresentada a seguinte afirmação: “A brincadeira livre, tendencialmente, gera mais conflitos e tensões entre pares”. Conforme é apresentado no gráfico 3, 54 inquiridos (32,1% dos profissionais) não tinham

uma opinião formada sobre o assunto ou não possuíam dados, advindos da experiência, para fundamentarem as suas opções. Além do mais, 77 inquiridos (aproximadamente, 45,8% dos profissionais) consideraram que a brincadeira livre não potencia os conflitos entre pares. Em contrapartida, 37 profissionais aproximadamente, 22% dos inquiridos) acreditava que a brincadeira promovia alguns conflitos e tensões entre as crianças. Sendo que, durante esta atividade, as crianças, maioritariamente, se encontram em autogestão – a maioria dos profissionais confirmaram, anteriormente, que não interferem nas brincadeiras das crianças – é natural que ocorram alguns conflitos. Isto porque, nestas faixas etárias as crianças, ainda, estão a aprender a gerir os seus sentimentos e a conviver com o outro.

Relativamente à interação social, 106 educadores de infância não concordaram com a afirmação “A brincadeira livre desenvolve, apenas, a socialização e as competências sociais”. Dos restantes profissionais, 51 discordou parcialmente, oito não concordou, nem discordou, um concordou parcialmente e dois concordaram totalmente. Estes dados indicam que 93,5% dos profissionais considerou que a brincadeira não promove, apenas, o desenvolvimento de competências sociais. Tal como foi referido anteriormente, uma média de 92,3% considerou que a brincadeira permite o desenvolvimento da criança nas suas diversas facetas, o que corrobora esta afirmação.

Nesta faixa etária, principalmente no contexto de creche, as crianças apresentam alguns comportamentos egocêntricos que podem influenciar a sua relação com o outro. Assim, apresentámos a seguinte afirmação: “O egocentrismo é promovido pela brincadeira livre”. Dos 168 participantes no estudo, 141 discordou totalmente com a afirmação e 20 discordou parcialmente. Para além destes, quatro educadores não tinham uma opinião definida e dois concordaram parcialmente. Neste sentido, 95,8% dos inquiridos considerou que a brincadeira não potencia o egocentrismo. Efetivamente, ao brincar as crianças, naturalmente, são incentivadas a contactar com o outro, sendo que, por isso, favorecem a aprendizagem das relações interpessoais (Lira e Rubio, 2014).

Ainda relativamente às relações interpessoais, 130 profissionais concordaram totalmente com a afirmação “Através da brincadeira livre a criança desenvolve o sentido de si enquanto membro de uma sociedade”. Já 33 profissionais concordaram parcialmente, um não tem opinião formada e quatro discordaram – um parcialmente e três totalmente. Estes dados indicam que 97% dos inquiridos considerou que a brincadeira promove a

compreensão acerca das crenças, costumes, leis e hábitos da sociedade onde está inserida (Cordeiro, 2015; Dallabona & Mendes, 2004).

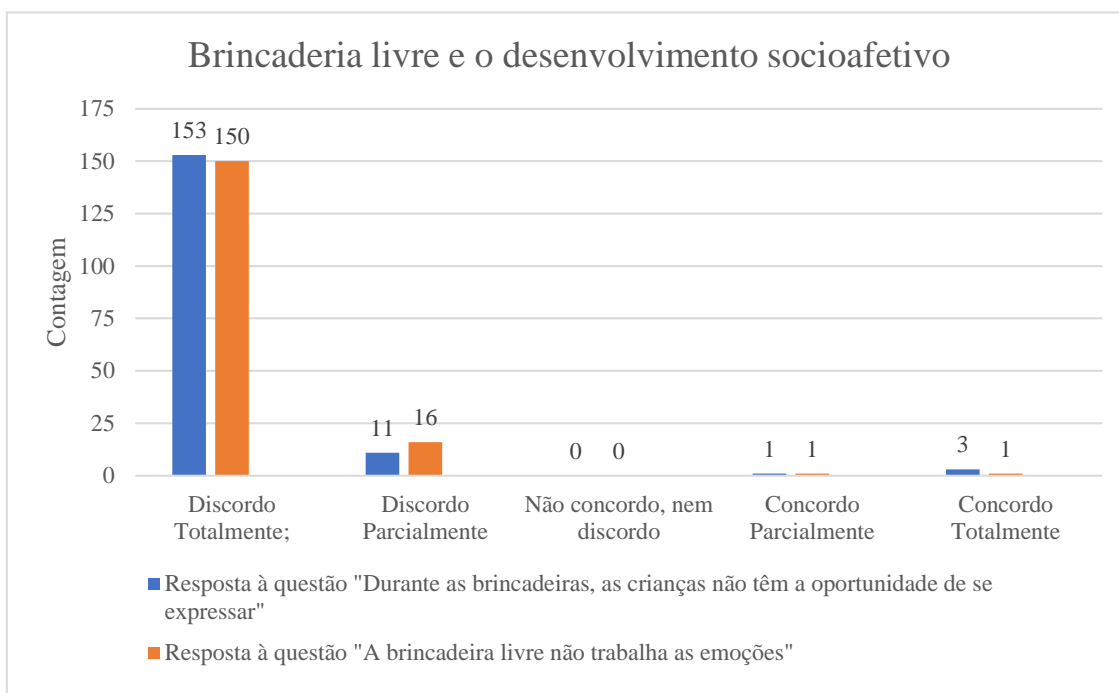


Gráfico 4 Influência da brincadeira livre no desenvolvimento socioafetivo da criança.

No que concerne ao desenvolvimento socioafetivo, foi apresentada a seguinte afirmação “Durante as brincadeiras, as crianças não têm a oportunidade de se expressar”. Assim sendo, como se pode verificar pelo gráfico 4, 164 inquiridos (97,6% dos profissionais) concordam com a perspectiva de Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 41), que defende que a brincadeira é “para a criança, a sua linguagem, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos”. Para além disso, a afirmação “A brincadeira livre não trabalha as emoções” levou-nos a compreender, conforme o gráfico 4, que 166 inquiridos (98,8% da amostra) consideraram que, tal como defendem Cordeiro (2015), Fortuna (2004) e Neto (2020), a brincadeira permite que a criança tenha oportunidades para aprender a lidar com as suas emoções.

Por fim, no que se relaciona com o desenvolvimento físico, 151 profissionais concordaram com a afirmação “A brincadeira livre permite o desenvolvimento físico das crianças”. Dos restantes inquiridos, 11 concordaram parcialmente e seis não concordaram, nem discordaram. Neste sentido, 96,4% dos educadores de infância inquiridos consideraram que o desenvolvimento físico é potenciado pela brincadeira livre. Esta teoria vai ao encontro do que é defendido por Cordeiro (2015) e Neto e Lopes (2018),

que afirmam que um dos objetivos da brincadeira é promover o desenvolvimento das capacidades físicas.

3.1.1 Síntese – Definição de brincadeira livre

O conceito de brincadeira livre, tal como todas as outras definições, é construído ao longo do tempo, com as vivências que se vão experienciando. Todos os conceitos que definimos moldam a forma como encaramos as situações e, por isso, neste caso acontece o mesmo. Todas as definições dadas ao longo deste estudo são válidas e verdadeiras para cada participante que as escreveu. No entanto, consideramos que a definição de brincadeira livre conjuga todos os aspetos referidos pelos educadores de infância.

Efetivamente, a brincadeira livre consiste numa atividade fundamental na infância, inerente ao desenvolvimento da criança, que potencia aprendizagens e a aquisição de competências e capacidades. Esta atividade desenvolve-se em interação com os pares, com os adultos e com o espaço e materiais que rodeiam a criança, permitindo a exploração destes. A brincadeira, promove a criatividade, permite que a criança exprima os seus sentimentos e emoções, confere-lhe liberdade e é prazerosa e agradável.

A construção deste conceito depende de variados fatores. No entanto, está, invariavelmente, ligada às observações e experiências dos educadores de infância, com a formação contínua, com o contacto com práticas educativas distintas e com a leitura de obras de referência. Assim, os profissionais devem manter um espírito investigativo, na medida em que interpretam os fenómenos ocorridos na sala de atividades, refletem sobre eles e, conseqüentemente, melhoram a sua prática.

Realizando a síntese dos dados de opinião recolhidos, é possível observar que, para a maioria das afirmações, as opiniões foram consensuais. Para além disso, constatámos que, na generalidade, as conceções inerentes às opiniões dadas vão ao encontro do que é defendido na literatura de referência. Assim, a maioria dos profissionais encarou a brincadeira livre como uma atividade que influencia o desenvolvimento holístico da criança – confirmando-o em afirmações que o referiam diretamente e naquelas que relacionavam a brincadeira livre com aspetos pertencentes a cada componente do desenvolvimento.

É de salientar que, no espaço aberto no final do questionário para comentários, vários educadores referiram que, com a participação no mesmo, tiveram a oportunidade de pensar criticamente sobre a sua prática e, assim, perceber quais os aspetos que poderiam melhorar. Neste sentido, este estudo poderá ter servido como impulsionador da reflexão sobre a prática pedagógica dos participantes.

3.2 VALORIZAÇÃO DA BRINCADEIRA LIVRE

A ação pedagógica é, assim, influenciada pela definição que cada educador possui sobre a brincadeira. Sendo que a grande maioria dos profissionais atribuiu significado e pertinência ao brincar na vida quotidiana da criança, é essencial compreender como esta atividade é valorizada na sala. A questão colocada no questionário sobre a valorização da brincadeira era aberta e, por isso, as respostas dos profissionais foram categorizadas – sendo que algumas se inseriram em mais do que uma categoria.

É de salientar que dois educadores demonstraram não valorizar a brincadeira, sendo que um deles referiu que a brincadeira tem a mesma importância que as restantes propostas (não mencionando como valoriza) e outro afirmou que esta atividade ocorre, apenas, no intervalo entre propostas orientadas – parecendo demonstrar insatisfação com a pedagogia. Dos 168 inquiridos, 38 não responderam de forma completa à questão e 27 deram uma resposta que não correspondia ao que foi questionado. Assim, sendo, estas 65 respostas não serão tidas em conta, uma vez que delas não é possível retirar conclusões que sejam verídicas e fiáveis.

A valorização da brincadeira livre, para 33 dos profissionais, é realizada com a disponibilização de espaços e materiais propícios à atividade. Sendo que esta é, também, a perspetiva de uma das educadoras cooperantes entrevistadas. A sala de atividade é, então, pensada e preparada para que as crianças explorem e brinquem sem que seja necessária a interferência de um adulto – porém, a supervisão constante é essencial. Estes educadores afirmaram que disponibilizam objetos diversificados, com base nos interesses das crianças, sendo que alguns destes são materiais de fim aberto. Para além disso, é referido que as áreas da sala de atividades (também designadas por “cantinhos”), a sua organização e objetos aí presentes, são uma forma de potenciar a brincadeira das crianças. O espaço exterior é, também, considerado fundamental na promoção da brincadeira das crianças. A perspetiva destes educadores vai ao encontro da tese defendida por Azevedo e Ferreira (2017) e por Silva *et al.* (2016), que afirmam que o educador deve

consciencializar-se de que tudo o que rodeia a criança pode ser utilizado por esta para brincar. Neste sentido, a organização do espaço e os materiais utilizados devem conter uma intencionalidade educativa explícita – tendo em conta a faixa etária do grupo a que se destina e os interesses do mesmo.

No entanto, para que exista brincadeira deverá ser disponibilizado um tempo para tal. Assim, 42 educadores de infância afirmaram que valorizam a brincadeira livre criando tempos específicos para esta atividade. Destes, 16 profissionais afirmaram, mesmo, que a brincadeira livre se desenrola durante grande parte do dia ou é mesmo a atividade principal das crianças. Os restantes profissionais mencionaram que estipulam momentos ao longo do dia, intercalados com atividades orientadas, em que as crianças podem brincar livremente. No entanto, estes profissionais referiram que a brincadeira está presente na rotina diária do grupo. Compreende-se, assim, tal como mencionam Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), que é fundamental que seja oferecido um tempo – de acordo com as características das crianças e dos seus interesses – em que a única função da criança seja brincar.

Constatou-se que um grupo de profissionais (21) considerou que a forma de valorizar a brincadeira livre relaciona-se, diretamente, com a sua postura enquanto adultos de referência dentro da sala de atividades. Nesta perspetiva, os educadores referem que dão liberdade e autonomia às crianças, observam e apoiam as brincadeiras (quando necessário), estabelecendo interações. No entanto, há profissionais que afirmaram que não interferem ou influenciam as propostas. Como tem vindo a ser referido, a atitude do profissional pode condicionar ou potenciar as brincadeiras das crianças. Se o objetivo é que as crianças brinquem livremente, a postura do educador tem de demonstrar essa intenção. Relacionado com este tipo de valorização, um profissional afirmou que a forma como valoriza a brincadeira livre dentro da sua sala de atividades é através do registo fotográfico. Pode depreender-se que, possivelmente, este profissional realiza documentação pedagógica, espelhando, assim, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças através da brincadeira.

Sendo que a criança está no centro da ação educativa, 21 educadores consideraram que a forma de valorizar a brincadeira relaciona-se, diretamente, com este indivíduo. Neste sentido, estes profissionais, nas suas respostas, utilizaram sempre – de forma direta ou indireta – a palavra “criança” para descrever esta valorização. Estas descrições colocaram

sempre a criança em destaque, seja na sua livre escolha e autonomia ou nos seus interesses e motivações. Estes profissionais parecem demonstrar que o essencial nos momentos de brincadeira é que as crianças sejam genuínas e curiosas, na exploração do espaço, dos materiais e das interações (criança – objeto; criança – adulto; criança – criança).

Por fim, existe um conjunto de 12 inquiridos que parece valorizar a brincadeira através da sua introdução nos documentos estruturantes da prática pedagógica – planificação e, eventualmente, projetos curriculares de grupo. Destes quatro profissionais afirmaram que recorriam às observações que realizavam durante o brincar para planificar as suas atividades orientadas, valorizando, assim, os interesses das crianças, os seus conhecimentos e a sua evolução. Os restantes oito educadores parecem assumir que a brincadeira possui uma intencionalidade educativa clara para eles.

3.2.1 Síntese – Valorização da brincadeira livre

A valorização da brincadeira livre dentro da sala de atividades depende da conceção que cada educador tem desta atividade e das suas experiências pessoais. No entanto, após a análise das respostas dos profissionais participantes no estudo, consideramos que é essencial analisar e refletir sobre a prática educativa de forma a compreender se esta vai ao encontro daquilo em que se acredita e se defende. A prática educativa deve, assim, espelhar as convicções que o profissional possui para uma educação de qualidade, ao mesmo tempo que respeita a individualidade de cada criança.

Os vários tópicos que foram sendo referidos como forma de valorizar a brincadeira são referidos pelos autores de referência como aspetos que o educador de infância deve ter em conta na planificação e dinamização da brincadeira livre. Porém, é de salientar que todos eles se complementam.

Ao preparar o espaço da sala de atividades e os materiais nela existentes o profissional reflete sobre as aprendizagens e desafios que as crianças irão enfrentar quando brincam livremente e, por isso, está, efetivamente, a valorizar esta ação. Quando o educador planifica um tempo específico para brincar – quer este tenha maior ou menor duração – está a promover a brincadeira e, por isso, a valorizá-la. Quando o profissional compreende que a sua postura tem influência no grupo e, por isso, a adequa, possibilitando que a criança tenha mais oportunidades de descoberta ao brincar, esta atividade é sobejamente valorizada. Sempre que o educador compreende que, durante a brincadeira livre, a criança

é o agente da sua própria aprendizagem – tal como em todas as outras atividades mais orientadas –, possibilitando que a mesma seja autónoma, reflexiva e curiosa, a brincadeira livre está a ser valorizada na sua forma mais genuína.

3.3 PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA LIVRE

Dado que a maioria dos educadores valoriza a brincadeira livre, torna-se essencial compreender como esta atividade é espelhada nos documentos estruturantes da ação educativa e quais são as estratégias utilizadas pelos profissionais. Dos 168 participantes no estudo, 158 afirmaram que contemplam os momentos de brincadeira livre na planificação das atividades. Este facto pode demonstrar que os educadores estabelecem uma intencionalidade educativa para estes momentos. Tal como defende Silva *et al.* (2016), o profissional deve compreender a brincadeira não como uma maneira de a criança estar entretida, mas como uma atividade complexa, que estimula a criança a aprender e a se desenvolver num contexto prazeroso e acolhedor. As educadoras de infância entrevistadas, também, mencionaram que a brincadeira está sempre presente nas planificações diárias. Os restantes inquiridos (10) referiram que a brincadeira não é planificada. No entanto, como temos vindo a constatar, o facto de esta atividade não estar presente na planificação diária/semanal, não significa que as crianças a realizem diariamente. Estes profissionais podem, por exemplo, planificar, apenas, as atividades orientadas deixando o restante tempo em aberto para as crianças desenvolverem propostas autónomas, incluindo a brincadeira.

Quais os tempos para brincar?

Como sabemos, a gestão do tempo consiste numa das funções do educador de infância. Isto é, durante o dia, na sala de atividades, existe uma rotina que é necessário cumprir. Assim, o profissional necessita de organizar os tempos diários de forma a respeitar as suas intencionalidades educativas, mas, principalmente, os ritmos das crianças. A brincadeira é, assim, uma atividade que necessita da definição de tempos específicos (Sarmiento, Ferreira e Madeira, 2017). Neste sentido, quando questionados sobre o tempo que o seu grupo tem disponível para brincar, 38 profissionais afirmaram que as crianças brincam num período que vai de 30 minutos a uma hora e meia. Por sua vez, 93 educadores de infância estimaram que o grupo brinca entre uma hora e meia e três horas diárias. Os profissionais que mencionaram que as crianças do seu grupo brincam por períodos superiores a 3 horas são, 31.

Existe, ainda um grupo de seis profissionais que não enquadraram a sua prática em nenhuma destas categorias. Um educador mencionou que o tempo de brincadeira é o considerado necessário no momento e outro afirma que este período depende das crianças – suas necessidades e interesses. Dois inquiridos referiram que, excetuando as rotinas, as crianças estão sempre em brincadeira e, por fim, dois profissionais mencionaram que a brincadeira é alternada com atividades mais orientadas.

No que concerne, ainda, à gestão do tempo, nos questionários, os profissionais foram desafiados a referir quanto tempo disponibilizam para brincar com as crianças. Tal como os autores referem, a brincadeira é um meio privilegiado para o educador conhecer a criança, assim, torna-se fundamental observar a mesma, mas, também, participar nela. Desta forma, o profissional estabelece uma relação mais estreita e vinculativa com a criança.

Neste sentido, 70 educadores de infância referiram que brincam com as crianças por períodos intercalados, sendo que cada interação dura de 10 a 15 minutos. Pode-se inferir que estes profissionais, ao longo do dia, vão exercendo as suas funções – que incluem as atividades orientadas, a preparação das mesmas e a realização da higiene das crianças, por exemplo – e fazendo, quando necessário, pausas para interagir com o grupo. Existe, também, um grupo de 67 educadores que afirmaram brincar ativamente com o grupo durante uma a duas horas, no período da manhã ou da tarde. Estes profissionais parecem demonstrar que, nesses momentos, se dedicam inteiramente às interações com as crianças, não executando outro tipo de tarefas. Isto é, a sua atenção está dedicada, apenas, a este momento. Porém, existe um grupo de três inquiridos que assumiu não brincar com as crianças.

Foi possível constatar que 28 educadores de infância redigiram outra resposta para além das indicadas nas opções. Estas respostas foram bastante interessantes, na medida em que demonstraram a reflexão que os profissionais executaram acerca da sua ação. Destes sete afirmaram que o tempo de brincadeira varia entre 30 minutos e duas horas e três mencionaram que brincam por mais de três horas – sendo estes momentos distribuídos ao longo do dia de acordo com as atividades orientadas e com a predisposição das crianças. Existe, ainda, um conjunto de oito educadores que assumiu que o tempo que disponibiliza para brincar depende das crianças das suas necessidades e solicitações e que, por isso, não existe um horário estipulado – nuns dias pode ser mais tempo e noutros dias menos.

Por fim, oito educadores mencionaram que sempre que o grupo está a brincar, eles estão presentes em interação com as crianças.

Através das notas de campo emanadas da observação participante é possível compreender que a brincadeira livre foi implementada todos os dias, em ambas as salas de atividades. No contexto de Creche, a brincadeira livre decorreu em períodos que variaram entre as duas horas e dez minutos e as quatro horas e quarenta minutos (nos 43 dias de PP). No entanto, a média de tempo de brincadeira, neste contexto, foram três horas e quatro minutos, aproximadamente. Já no que se relaciona com o JI, o tempo médio de brincadeira foram, aproximadamente, três horas e trinta e seis minutos. O que correspondeu a um mínimo de três horas e um máximo de quatro horas e vinte (nos oito dias de PP presencial) destinados a brincar. No entanto é de salientar que, os momentos de brincadeira dependeram da atividade orientada planificada para os dias e/ou semanas. Para a contagem, foram tidos em conta os tempos de brincadeira em que parte do grupo estava a realizar atividades mais orientadas. Para além disso, no contexto de creche, comparativamente com o JI, as crianças são mais dependentes e demoradas nos momentos da higiene e alimentação e fazem o repouso após o almoço, o que diminui o tempo útil disponível para brincar.

Que estratégias podem ser utilizadas durante a brincadeira livre?

No que se refere à implementação dos momentos de brincadeira livre, os participantes do estudo referiram quais as estratégias que utilizam com os seus grupos de crianças – sendo que alguns referiram mais do que uma. Assim, 47 educadores de infância afirmaram que a principal estratégia consiste na liberdade dada à criança, corroborando a perspetiva de Lira e Rubio (2014). Isto é, estes profissionais possibilitam que a criança escolha os espaços e os materiais que pretende utilizar e decida quais as atividades que irá realizar. No entanto, alguns destes profissionais afirmaram que é essencial supervisionar estes momentos, parecendo demonstrar que observam, mas não intervêm nas brincadeiras. Esta perspetiva relaciona-se com a estratégia referida por quatro educadores que mencionaram que não intervêm nos momentos de brincadeira. Desta forma, estes profissionais consideram que a melhor estratégia é a observação e a intervenção, apenas, quando necessário, tal como Silva et al. (2016) afirmam.

Por sua vez e contrariamente, 45 inquiridos relacionaram as suas estratégias com a intervenção ou ação do profissional de educação. Neste sentido, estes referiram que interagem, acompanham, questionam, apoiam, orientam, apresentam provocações, diversificam as brincadeiras, selecionam e organizam os materiais e realizam solicitações ao grupo – todos estes verbos foram utilizados pelos inquiridos. Porém, estes 45 profissionais afirmaram, também, que observam atentamente as crianças de forma a realizar a sua intervenção adequadamente.

Outra das estratégias referidas – por oito profissionais – relaciona-se com o planeamento realizado, entre o grupo e o educador, dos momentos de brincadeira. Já 10 inquiridos afirmaram que a sua estratégia passa por alternar as propostas orientadas com os momentos de brincadeira livre. Isto é, enquanto o profissional realiza uma atividade com uma criança ou com um pequeno grupo, as restantes brincam autonomamente ou, então, a brincadeira baseia-se nas atividades orientadas realizadas.

Existem, ainda, alguns profissionais que relacionaram as suas estratégias com a definição de espaços e tempos específicos – confirmando a tese defendida por Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017). Assim, 32 educadores mencionaram que estratégias relacionadas com a organização de espaços e disponibilização de materiais que potenciem a brincadeira livre, como, por exemplo, criação de áreas ou “cantinhos”, disposição de materiais pedagógicos desafiantes e acesso ao espaço exterior. Já os seis educadores, que relacionam as suas estratégias com o tempo, referiram que estabelecem um momento específico e delineado para a brincadeira. Por fim, um profissional afirmou que a sua estratégia passa por sensibilizar os pais para o cumprimento do horário de receção das crianças na instituição, pois é no período que segue a esse momento que as crianças têm a possibilidade de brincar durante mais tempo.

Por fim, cinco profissionais afirmaram não ter estratégias definidas para estes momentos, uma vez que a brincadeira livre pressupõe a liberdade e autonomia das crianças. Para além disso, dois destes educadores referiram que as crianças não necessitam de estratégias de intervenção, nestes momentos, visto que o brincar é algo inato e intrínseco à natureza da criança. Dos 168 inquiridos, 23 não referenciaram nenhuma estratégia.

As educadoras de infância entrevistadas utilizam estratégias distintas. A educadora responsável pelo grupo de Creche mencionou que incentiva as crianças a explorar

autonomamente os materiais disponíveis, promovendo a interação e partilha. Por sua vez, a educadora do contexto de JI referiu que as crianças se dividem pelas áreas disponíveis na sala de atividade, sendo que cada espaço possui um limite máximo de crianças. Dadas as observações realizadas, em ambos os casos, constatámos que as crianças tiveram a possibilidade de escolher qual o espaço que pretenderam explorar, realizando essa atividade de forma autónoma.

3.3.1 Síntese - Planificação e implementação dos momentos de brincadeira livre

A planificação é uma das etapas fundamentais do ciclo interativo inerente à ação pedagógica. O facto de 94% dos educadores de infância planificarem estes momentos permite-nos constatar que esta atividade tem um tempo de destaque na sala de atividades, em que são criados contextos educativos que permitam a emergência de múltiplas possibilidades (Araújo, 2013). No entanto, tal como já foi referido, os profissionais (6%) que não planificam esta atividade podem promovê-la com o seu grupo. A planificação é um documento que guia e orienta a ação do educador tendo em conta os seus objetivos. Assim, consideramos que os profissionais devem refletir sobre as intencionalidades educativas que suportam as brincadeiras que as crianças realizam. Desta forma, a avaliação das mesmas – explorada no ponto seguinte – poderá ser mais coerente e adequada.

No que se relaciona com o tempo disponibilizado para a brincadeira, podemos constatar que este varia muito. Todavia, a maioria dos inquiridos afirmou que as crianças brincam entre uma hora e meia e três horas. É de salientar que as crianças que frequentam a Creche ou o JI pertencente a uma IPSS estão, possivelmente, mais tempo na instituição do que as crianças que estão inseridas numa instituição da rede pública – que seguem para as atividades extracurriculares ou para outro tipo de valências. Esta diferença, em termos de contabilização das horas diárias pode, eventualmente, fazer alguma diferença. Para além disso, o tempo efetivo de brincadeira diária poderá ser superior ao referido pelos educadores visto que as crianças, muitas vezes, chegam à instituição antes destes profissionais e saem depois, sendo esse intervalo de tempo, geralmente, dedicado à brincadeira.

Relativamente ao tempo que os educadores dedicam para brincar com as crianças, é interessante perceber que cerca de 98% dos profissionais o disponibilizam. Este facto, leva-nos a compreender que a brincadeira é uma atividade fundamental da sala de

atividades. Como é de esperar, cada profissional dedica tempos distintos de acordo com a sua planificação e intencionalidade educativa, com as necessidades das crianças, com as suas funções dentro da instituição e, acima de tudo, com as suas crenças. Um profissional que acredite nas potencialidades na brincadeira livre irá disponibilizar mais tempo para brincar e conhecer as crianças.

As estratégias utilizadas pelos educadores são diversas e dependem das suas conceções de brincadeira livre e do grupo de crianças do qual são responsáveis. No entanto, sendo que a brincadeira deverá ser um momento de liberdade, autonomia e descoberta (Cordeiro, 2015; Lira & Rubio, 2014; Neto & Lopes, 2018; Neto, 2020), há estratégias mais adequadas. Assim, a promoção da livre escolha da criança, a não intervenção do profissional (quando não é necessário), a planificação conjunta, a adequação do espaço e dos materiais, a definição de um tempo específico e a alternância entre brincadeira e atividade orientada são estratégias que consideramos potenciadoras desta atividade. Pelo contrário, a intervenção e/ou ação do profissional durante a brincadeira pode influenciar negativamente a mesma. Porém, é sempre necessário ter em conta as características de cada criança para compreender quais as estratégias mais eficazes e adequadas.

3.4 AVALIAÇÃO DOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA LIVRE

De acordo com o ciclo interativo, após a implementação das propostas educativas é necessário realizar a avaliação das mesmas. Neste sentido, neste estudo, os inquiridos foram questionados sobre a avaliação dos momentos de brincadeira livre. Dos 168 profissionais, 162 afirmaram que avaliam as crianças durante estes momentos. Dos restantes, cinco profissionais mencionaram que não o realizam e um profissional assume que tem consciência que deveria executar a avaliação dos momentos de brincadeira livre, mas não o realiza.

Neste sentido, 71 profissionais afirmaram que a estratégia que utilizam para realizar essa avaliação consiste na observação, o que corrobora a tese defendida por Wajskop (1995). Tal como sugere o mesmo autor, a observação deve ser registada para que não seja esquecida. Assim, 27 inquiridos afirmaram que realizam o registo, mas não referem de que tipo. Já, oito referiram realizar registo escrito e sete registo fotográfico e/ou videográfico. É de salientar que um mencionou que realiza documentação pedagógica e outro portefólio, demonstrando que a brincadeira livre integra a avaliação global da

criança e do grupo. Existe, ainda, um conjunto de 78 profissionais que não referiram qual a estratégia de avaliação que utilizam.

No que se relaciona com os aspetos que os educadores avaliam durante os momentos de brincadeira livre, 30 mencionaram o desenvolvimento e a aprendizagem holística da criança. Estes inquiridos não referiram nenhuma área do desenvolvimento em particular, parecendo valorizar o desenvolvimento e aprendizagem global da criança. No entanto, existem 84 respostas que categorizaram a avaliação nos três domínios de desenvolvimento propostos por Papalia e Feldman – desenvolvimento psicossocial, cognitivo e físico/motor. É de salientar que vários profissionais enquadraram a sua resposta em mais que um domínio.

Dessas 84 respostas, 43 afirmaram que avaliam as competências psicossociais desenvolvidas pelas crianças, dando ênfase para as dimensões afetiva e emocional, para a socialização e partilha de materiais e experiências e para as interações estabelecidas entre crianças e entre a criança e os adultos. Por sua vez, 32 profissionais avaliam o desenvolvimento cognitivo das crianças, nomeadamente, a linguagem e os vocábulos utilizados, os conceitos aprendidos (matemáticos, científicos e linguísticos), a criatividade e o jogo simbólico. Por fim, nove inquiridos fizeram referências às aquisições e aprendizagens motoras, com especial destaque para o desenvolvimento psicomotor, para a linguagem não-verbal e para a manipulação de objetos.

Existe, ainda, um conjunto de quatro profissionais que referiu avaliar as aprendizagens decorrentes das atividades orientadas promovidas na sala de atividades. Isto é, estes educadores, através da brincadeira, tentam compreender se as crianças compreenderam e aprenderam o que foi explorado em propostas dinamizadas pelo adulto. Dos 168 profissionais, 67 não referiram quais os aspetos que avaliam durante as brincadeiras livres das crianças. Este número, por um lado, pode significar que os profissionais, ainda, não tomaram consciência dos aspetos que avaliam ou devem avaliar; ou, por outro lado, pode expressar que a avaliação da brincadeira livre, por ser uma atividade mais livre (e, por isso, podendo enquadrar-se em diversas áreas de conteúdo e/ou domínios), é mais complexa e desafiante.

Relativamente às educadoras entrevistadas, ambas afirmaram que realizam a avaliação dos momentos de brincadeira livre. A educadora pertencente ao contexto de Creche

referiu que utiliza registos escritos e registos fotográficos e que inclui essa informação do Plano Individual de cada criança. Já a educadora cujo grupo se encontra no Pré-Escolar afirmou que a avaliação das aprendizagens, neste contexto é permanente e, por isso, os momentos de brincadeira também são alvo de avaliação por parte do profissional. Esta profissional realiza, também, o registo escrito fotográfico ou videográfico, tentando nunca interferir na exploração da criança. Ambas as entrevistadas mencionaram que as observações registadas permitem conhecer melhor as crianças e promover atividades que vão ao encontro dos seus interesses, capacidades, necessidades e dificuldades.

3.4.1 Síntese – Avaliação dos momentos de brincadeira livre

A avaliação é uma etapa fundamental na ação pedagógica do educador de infância. É através dos dados emanados da avaliação que o profissional revê a sua ação educativa, as aprendizagens e as dificuldades que as crianças apresentam, podendo refletir e iniciar, de novo, o ciclo interativo. Assim, consideramos que, mesmo que a brincadeira livre seja uma atividade menos orientada, é fundamental que o educador a avalie, refletindo sobre as suas observações e as relações que estabelece com o grupo nesses momentos (Post & Hohmann, 2011; Romão, 2013). Os educadores de infância inquiridos demonstraram essa mesma ideia, sendo que cerca de 96,4% avalia as crianças durante estes momentos.

Os aspetos que são avaliados durante a brincadeira livre, espelham as conceções que os educadores têm desta atividade. Dando um exemplo, se o profissional considerar que a brincadeira permite que as crianças se desenvolvam fisicamente irá estar atento e registar as evoluções neste âmbito. Assim, apesar de cerca de 92,6% dos profissionais considerarem que a brincadeira livre promove o desenvolvimento holístico da criança, apenas 28 respostas demonstraram que a brincadeira é avaliada como tal. Em contrapartida, 84 das respostas dadas enquadraram a avaliação num ou mais dos domínios de desenvolvimento, parecendo compartimentar, assim, a aprendizagem da criança. Para além destes, existe uma pequena percentagem de profissionais (2,4%) que avaliam as crianças de acordo com as aprendizagens decorridas das atividades orientadas e, aproximadamente, 49,9% dos inquiridos não referiu aquilo que avalia – o que corresponde a uma percentagem bastante significativa.

As estratégias de recolha de dados utilizadas pelos profissionais são diversas e, com certeza, que se adequam à realidade de cada contexto. No entanto, é de destacar que todas elas se complementam, conforme afirmam Chauvel & Michel (2006), numa perspetiva

de alargar as oportunidades e experiências educativas. No nosso ponto de vista, é essencial que os educadores de infância tenham conhecimento das diversas formas como podem realizar a avaliação dos momentos de brincadeira livre, de modo a facilitar e motivar a mesma. É de salientar que, apenas dois inquiridos, referiram o portefólio e a documentação pedagógica como estratégia. Estas duas formas de avaliar autenticamente as crianças poderão ser dois excelentes recursos na sala de atividades, uma vez que encaram a criança, no seu todo, como um ser competente e capaz.

3.5 PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA DURANTE A BRINCADEIRA LIVRE

Após serem apresentadas, analisadas e discutidas todas as componentes inerentes às conceções dos educadores de infância e à consequente prática educativa, torna-se essencial compreender qual é, na opinião dos inquiridos, relativamente ao papel do educador durante a brincadeira livre. Para esta questão foram apresentadas um conjunto de 15 afirmações das quais os inquiridos deveriam selecionar aquelas que consideravam pertinentes – podendo selecionar várias. Estas afirmações descrevem potenciais posturas que os educadores podem tomar.

Relativamente à preparação e adequação do espaço, 150 profissionais consideraram que o educador deve “Promover ambientes em que as crianças possam brincar livremente” e 105 educadores que devem “Adequar o espaço – de modo a que seja seguro e estimulante”. Para além disso, mais especificamente, 29 inquiridos consideraram essencial “Realizar uma seleção de brinquedos”. Dos 168 inquiridos, 34 selecionaram a opção “Direcionar as crianças para as áreas/cantinhos”. Estas afirmações levam-nos a algo já explorado neste trabalho: o espaço e os materiais. As respostas vão, por sua vez, ao encontro do que foi sendo referido pelos inquiridos, uma vez, que estes valorizaram o espaço como promotor de aprendizagens durante a brincadeira livre, tal como afirmam Araújo (2013), Azevedo e Ferreira (2017), Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) e Silva e Sarmiento (2017).

No que se relaciona com a planificação, apesar de 94% dos inquiridos afirmarem que contemplam os momentos de brincadeira livre na planificação, apenas, 38 selecionaram a afirmação “Planificar os momentos de brincadeira livre” – sendo que, estes dados entram em contradição. No entanto, 116 educadores consideraram que se deve “promover a brincadeira diariamente”, 85 que se pode “articular as áreas de desenvolvimento nos momentos de brincadeira” e 84 que é essencial “Criar momentos de brincadeira para as

crianças, enquanto [trabalham] com um pequeno grupo ou individualmente”. Assim, apesar de não selecionarem a afirmação que referia diretamente o planeamento, indiretamente, os profissionais assumiram que os momentos de brincadeira livre são planificados.

Relativamente à ação direta do educador de infância, 137 inquiridos selecionaram a afirmação “Permitir que as crianças brinquem livremente, sem a intervenção de um adulto”, 128 a frase “Apoiar as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que as crianças realizam” e oito o enunciado “Direcionar as brincadeiras”. Estes dados são muito interessantes, uma vez que vários profissionais selecionaram duas afirmações que indicam ações antagónicas. Isto é, se, por um lado, os educadores consideraram que se deve deixar as crianças brincar livremente, sem a interferência de um adulto, tal como indicam Silva *et al.* (2016), por outro, afirmaram que devem apoiar esses momentos de forma a promover mais aprendizagens. Esta posição de uma parte dos educadores demonstra que, apesar de considerarem que brincar é um ato de liberdade, poderão ter a tendência de participar, o que não corresponde às teses defendidas pelos autores mencionados ao longo desta investigação.

Ainda relativo à ação do adulto, 123 profissionais consideraram que se deve “Dar tempo e espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surgem”. No entanto, 100 educadores selecionaram a afirmação “Realizar a mediação, nomeadamente em momentos de conflito e tensão entre as crianças”. Mais uma vez estas conceções são opostas – sendo que houve profissionais a selecionar ambas. No entanto, neste caso, pode-se depreender que, num primeiro momento, é dada a possibilidade de as crianças resolverem autonomamente o problema, caso não seja eficaz, o educador intervém, mediando a situação. Uma das educadoras entrevistadas identificou-se com a primeira afirmação, referindo que prima pela gestão autónoma dos conflitos por parte das crianças. No entanto, ambas as entrevistadas mencionaram que, quando necessário, recorrem à conversa para auxiliar as crianças a resolver problemas.

Por fim, 146 profissionais consideraram que se deve “Observar as crianças durante a brincadeira” e 108 considerou que é fundamental “Realizar registos das interações, verbalizações e ações das crianças”. Estes dados vão ao encontro do que os profissionais referiram anteriormente. Além do mais, as educadoras entrevistadas afirmaram que o

profissional de educação deve ter, essencialmente, um papel de observador de forma a conhecer melhor as crianças e os seus interesses.

3.5.1 Síntese – Papel do educador de infância durante a brincadeira livre

Sintetizando este último tópico, é essencial que o educador compreenda que o seu papel é desempenhado antes e durante e após a brincadeira e que, tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Lino (2008), as suas conceções condicionam a ação educativa. Tal como os educadores referiram, antes dos momentos de brincadeira o profissional deve planificar e preparar o espaço e os materiais – da mesma forma como fariam numa atividade orientada –, durante a brincadeira deve apoiar, quando necessário, as crianças e observar as mesmas e após a este momento, deve refletir sobre os interesses e necessidades das crianças com vista a planificar as atividades orientadas de forma mais adequada. Desta forma, os educadores devem promover a brincadeira diariamente.

Durante a brincadeira, segundo a perspetiva dos educadores, o profissional deve permitir que as crianças explorem o espaço e os materiais de forma autónoma – conforme a perspetiva de Lira e Rubio (2014), Neto e Lopes (2018), Neto (2020) e Silva *et al* (2016). No entanto, é essencial que o educador esteja presente para apoiar eventuais propostas educativas que as crianças desenvolvam e que sejam promotoras de mais aprendizagens. Além do mais, o educador deve observar as brincadeiras e realizar registos que espelhem as aprendizagens ocorridas nesses momentos – tal como defendem Post e Hohmann (2011) e Romão (2013).

Porém, é de salientar que, em todos os momentos, o fundamental é que o profissional de educação compreenda quais são as necessidades das crianças no grupo e se adapte para lhes corresponder. O papel que é dado do educador neste estudo deve ser encarado como uma base para aquilo que este profissional deve fazer. Cada contexto, cada criança e cada momento implicam uma ação distinta do educador.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

4.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Concluída a fase da apresentação, análise dos dados recolhidos e discussão de resultados, torna-se essencial refletir sobre a valorização da brincadeira livre nos contextos de EI. Tendo como ponto de partida a pergunta em que este estudo se baseia – “Quais as concepções dos Educadores de Infância relativamente à brincadeira livre?” –, iremos realizar a apresentação das conclusões imanadas desta investigação. Neste sentido, pretendemos verificar se os objetivos do estudo foram alcançados e dar resposta à questão colocada, sintetizando os resultados obtidos.

No que concerne aos objetivos propostos – (i) conhecer as concepções dos Educadores de Infância no que se relaciona com a brincadeira livre; (ii) perceber quais as estratégias que os Educadores de Infância privilegiam durante os momentos de brincadeira livre; (iii) compreender qual o papel do Educador de Infância nos momentos de brincadeira livre; (iv) refletir sobre a influência das concepções sobre a brincadeira livre na prática pedagógica do Educador de Infância – consideramos que estes foram, de alguma forma, atingidos. Assim, tomámos conhecimento sobre as concepções dos educadores de infância relativamente à brincadeira livre, sobre as estratégias de implementação e sobre o papel que estes adotam. Para além disso, refletimos sobre a influência das concepções destes profissionais na dinamização desta atividade.

Relativamente à questão indutora da investigação, através dos estudos revisitados e dos resultados da investigação, compreendemos que os profissionais idealizam a brincadeira livre como uma atividade fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, desde os primeiros anos: ao brincar a criança desenvolve-se de forma holística. Para além disso, a brincadeira é vista como uma atividade que potencia a expressão de sentimentos e a criatividade, permitindo que a criança seja livre. Constatámos, assim, que as concepções relatadas pelos profissionais, na sua grande maioria, vão ao encontro dos fundamentos teóricos apresentados neste trabalho.

Para além disso, as concepções dos educadores parecem ir ao encontro das suas práticas, uma vez que é valorizado o espaço e o tempo para o brincar livre. As estratégias de ação pedagógica utilizadas pelos profissionais permitem que a criança explore a sua essência. Compreendemos, também, que os inquiridos refletem sobre a sua postura. Esta deve,

então, potenciar as descobertas realizadas durante as atividades livres. No entanto, não as deve influenciar negativamente ou inibir.

Sendo a planificação um documento estruturante da prática pedagógica, consideramos bastante positivo o facto de a grande maioria dos profissionais integrar a brincadeira neste documento e, com isso, estabelecer uma intencionalidade educativa. Para além disso, esta evidência demonstra-nos que é definido um tempo específico para esta atividade. Os tempos dedicados à brincadeira são, assim, delineados pelos educadores e vividos por estes, também – uma vez que a maioria dos profissionais assumiu brincar com as crianças diariamente.

Por sua vez, tomámos consciência de que a avaliação da brincadeira é essencial - tanto para a promoção desta atividade, como para a reflexão e planificação das atividades mais orientadas. De acordo com o que foi sendo referido pelos profissionais, a avaliação pode realizar-se através da observação participante e do registo – utilizando o registo escrito, fotográfico ou videográfico.

No entanto, é neste ponto da ação educativa que desafiamos os educadores de infância a inovar e a integrar as crianças na sua própria avaliação – utilizando, por exemplo, a documentação pedagógica ou o portefólio. Esta sugestão parte da compreensão de que, tendo em conta os questionários apresentados, as questões que envolviam a reflexão sobre a avaliação foram as que tiveram respostas menos consistentes – dando um exemplo, dos 168 profissionais, 78 não referiram a estratégia de avaliação que utilizam com o seu grupo.

O educador tem um papel fundamental na dinamização das propostas de brincadeira livre. Nesta perspetiva, o profissional deve, num primeiro momento, planificar estes momentos e preparar o espaço e os materiais. Durante os momentos de brincadeira, de acordo com os resultados do estudo e com os autores supracitados, os educadores de infância devem conceder liberdade para que as crianças realizem descobertas autonomamente. No entanto, é essencial a vigilância das mesmas, não de modo limitativo ou demasiado intromissivo, mas de forma a estimular as aprendizagens. Por fim, torna-se indispensável observar, avaliar e refletir sobre estes momentos, de modo a compreender quais são os interesses, dificuldades e necessidades das crianças. Esta parte do ciclo interativo permite

que o profissional de aproprie das características das crianças e, assim, melhore a sua prática educativa.

Concluindo, dadas as observações que realizámos nos contextos e pelas experiências relatadas por profissionais em várias plataformas, não estávamos à espera destas conceções. Isto porque, aparentemente, as tarefas mais orientadas e escolarizantes ocupam a grande parte do discurso dos profissionais. De facto, a brincadeira livre parece ser bastante valorizada na sala de atividades dos participantes deste estudo, ao contrário das nossas expectativas. Neste sentido, as conceções dos educadores vão ao encontro do que os vários autores citados neste trabalho defendem.

4.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo do processo de desenvolvimento da componente investigativa, foram surgindo algumas limitações, nomeadamente a inexperiência da investigadora. Esta inexperiência fez com que o elevado número de participantes, na fase inicial do estudo, fosse limitativo na medida em que houve alguma dificuldade em analisar a enorme quantidade de dados recolhidos. No entanto, no seguimento da investigação, amostra mostrou-se bastante significativa e pertinente. Desta forma, consideramos que foi a amostra, apesar de extensa, que viabilizou os resultados obtidos.

Outra das limitações encontradas correspondeu à quantidade de respostas abertas incluídas nos questionários. No momento de se realizar a análise de conteúdo das mesmas, o vasto conjunto de resultados dificultou a criação de categorias de análise. Para além disso, nestas questões existiam respostas que se enquadravam em várias categorias, o que dificultou a categorização. Deste modo, consideramos que, em futuras investigações, devem ser criadas questões fechadas que prevejam, tendo em conta a fundamentação teórica do tema, algumas categorias de resposta – tal como executámos nas questões de seleção.

Para terminar, a última limitação encontrada relaciona-se com as entrevistas realizadas. De modo a concretizar e a explorar em profundidade os assuntos inquiridos nos questionários, poder-se-iam ter realizado mais entrevistas a educadores de infância de outros contextos. Para além disso, as entrevistas teriam sido mais enriquecedoras se tivessem sido realizadas presencialmente, uma vez que a linguagem corporal, também, transmite uma mensagem, que necessita de ser analisada.

4.3 RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Ao longo da investigação foram vários os momentos de reflexão. Assim, neste momento final, é necessário continuar a refletir sobre os aspetos que poderíamos ter melhorado ou alterado aquando da realização do estudo. Neste sentido, deixamos algumas recomendações para futuras investigações neste âmbito.

O período da infância não termina quando a criança ingressa no 1.º CEB. Neste ciclo de ensino – e nos seguintes – a criança continua a precisar de brincar. Assim, poder-se-ia realizar um estudo (no mesmo âmbito) com profissionais do 1.º CEB, com o objetivo de se perceber como as conceções se alteram de uma valência para a outra. Além do mais, poder-se-ia compreender e refletir se as crianças deixam de brincar neste ciclo de ensino – e nos seguintes – e como o tempo de brincadeira é gerido pelos profissionais. Para além disso, pode incluir-se no estudo os assistentes operacionais e os coordenadores/diretores pedagógicos, visto que estes indivíduos passam bastante tempo com as crianças também.

Outra das sugestões consiste na realização de uma investigação que abranja as famílias. É fundamental despertar as famílias para esta atividade e para a sua execução diariamente nas salas de atividades/aula – uma vez que, muitas vezes, a família interfere nas atividades, exigindo que os educadores realizem atividades muito escolarizantes.

CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO

O presente relatório espelha as minhas aprendizagens enquanto mestranda em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo possibilitou que relembresse todo o meu percurso académico e que, nesta fase final, lhe atribuisse muito significado. Neste momento, compreendo que todos os momentos de incerteza, de angústia e de desafio foram essenciais para iniciar a construção da minha identidade profissional. No entanto, cada vez mais, tenho a certeza de que a minha formação nunca estará completa. Estes anos iniciais foram, apenas, o começo de uma longa caminhada que estou ansiosa por começar. Assim, considero que, ainda, existe muito para aprender, para experienciar e para descobrir nesta profissão que tanto me fascina.

A dimensão reflexiva deste relatório permitiu que pensasse sobre os aspetos mais significativos da minha experiência em cada um dos contextos. Para além disso, tive a possibilidade de refletir sobre a prática educativa – em EI e em 1.º CEB – de forma integrada, tendo em conta o ciclo educativo (observar, planificar, intervir, avaliar e refletir). Nos momentos de PP, muitas vezes, dada a nossa inexperiência focamo-nos nos aspetos mais visíveis, como, por exemplo, a intervenção. Porém, compreendo, agora, que todos os momentos são essenciais para conseguir realizar uma prática educativa de qualidade que valorize a criança em todas as suas dimensões.

Esta dimensão do relatório possibilitou, também, que sintetizasse algumas das aprendizagens mais significativas que realizei ao longo dos semestres. Neste sentido, compreendo que a forma como olho para a criança irá marcar a minha prática pedagógica. Assim, considero que a criança, desde a creche e ao longo de todo o seu percurso educativo, é sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem e, por isso, a educação e o ensino necessitam de estar centralizadas nela.

Por fim, a dimensão reflexiva tem um papel fundamental na compreensão que, ao longo da minha vida profissional, a reflexão deve sempre existir. Assim, esta componente, na minha opinião deve ser partilhada com os colegas e com as crianças, numa perspetiva de melhoria da ação pedagógica. Considero, por isso, que errar é humano e que é através da reflexão sobre os erros e sobre o que correu menos bem que evoluímos e aprendemos. Posto isso, esta é uma dimensão que nunca irei esquecer na minha prática educativa.

A dimensão investigativa foi bastante significativa para mim. Até ao início do mestrado, nunca tinha atribuído importância à investigação, pois considerava que não era uma atividade significativa para a prática de um profissional da educação. Porém, esta conceção foi alterando à medida que fui desenvolvendo a minha investigação. Efetivamente, é essencial investigar as práticas pedagógicas para, através de um olhar mais cuidado e científico, conseguirmos perceber com clareza a natureza das mesmas. Assim, considero que irei continuar a investigar de forma a melhorar a minha prática e a dos meus colegas. Para além disso, esta dimensão levou-me a refletir sobre um assunto pelo qual me interessa bastante: a brincadeira livre. Ao contrário das minhas expectativas, os educadores que fizeram parte do estudo demonstram valorizar esta atividade e incluem-na no quotidiano das suas crianças – o que é bastante positivo. Além do mais, os profissionais, em geral, definem a brincadeira livre nos mesmos moldes que os autores de referência, o que nos dá a indicação que os profissionais tentam enriquecer as suas práticas com fundamentos teóricos e que observam e escutam as suas crianças.

Em conclusão, pretendo referir que, neste momento, me sinto preparada para os desafios profissionais que se avizinham. Todo o meu percurso neste mestrado me levou a construir as bases profissionais que necessito para iniciar a minha carreira. Assim, considero que aprendi a querer saber mais, a refletir mais, a pesquisar mais e a desafiar-me mais, sendo que, na minha opinião, estas são características essenciais para o meu percurso profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 155-165.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29 - 74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidadod em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, S., & Ferreira, F. I. (2017). Uma Escola com Pedagogia Jenaplan, na Holanda: o jogo, a brincadeira e a celebração da vida. Em T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 77-97). Porto : Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bee, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento* (3.^a ed.). São Paulo, Brasil: Editora Harbra.
- Bertram, A., Jacobsen, K., Hermanns, J., Neuman, M., & Werquin, P. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa: uma instrução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da criança - o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (8.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Carvalho, C. M., & Portugal, D. (2017). *Avaliação em creche - Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Cleusa, K. S. (Julho-Dezembro de 2008). O Brincar da Criança - Criatividade e Saúde. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 28(n.º 2), pp. 267-277.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança* (8.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, S. M. (2009). *Comportamentos de Autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa. Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf
- Couto, D., Fonseca, D., Kowalski, I., & Correia, S. (2017). *As nossas histórias com as crianças - Olhares sobre a educação em creche*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. S. (Janeiro-Março de 2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 1(n.º 4), pp. 107-112.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico & Soma.
- Filho, G. J. (9 de abril de 2020). *Famílias em casa na pandemia. O que a escola de Educação Infantil pode fazer?* Obtido em 9 de maio de 2020, de Narrativas educacionais: <https://narrativaseducacio.wixsite.com/narrativaseducacio-1/post/fam%C3%ADlias-em-casa-na-pandemia-o-que-a-escola-de-educac%C3%A7%C3%A3o-infantil-pode-fazer>

- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar - O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M.-F. (2000). *O Processo de Investigação - Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortuna, T. R. (2004). *Vida e Morte do Brincar*. Obtido em 4 de fevereiro de 2020, de <http://www.escolaoficialjudica.com.br/atuacoes/artigos/Jogo%20vida%20e%20morte%20do%20brincar.pdf>
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica em Reggio Emilia para a Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto: Porto Editora.
- Lira, N. A., & Rubio, J. A. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5(n.º1), pp. 1- 22.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas .
- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. A. (2003). Educação Infantil e Psicologia: para que Brincar? *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 2(n.º23), pp. 14-221.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Autonomia, currículo e diferenciação num projecto TEIP. *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos? Atas do XIX Colóquio da secção portuguesa da Afirse* (pp. 1644-1651). Lisboa: Afirse.
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).

- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra - Revista Científica*, 57-70.
- Migueis, M. R., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. Em T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 123-143). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Segurança Social. (2011). *Manual de Processos-Chave - Creche*. Obtido de Segurança Social : http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347
- Moscoso, M. S. (5 de maio de 2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, pp. 107-117. Obtido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v25n1/a09v25n1.pdf?fbclid=IwAR1ROCM5U0RBgH-eMAia6L4m9Jt4ZAbm7GvtBf8HzvTgsa4fA8NKFV89wgU>
- Navarro, M. S. (2009). O Brincar na Educação Infantil. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE* (pp. 2123-2137). Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo* (2.^a ed.). Lisboa: Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neves, M. (2018). Planificar em creche: Os direitos de participação das crianças como guia orientador da (re)construção praxiológica das práticas das Educadoras de Infância. Em C. Tomás, T. Almeida, & D. Lino, *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos - Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia* (pp. 305-330). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos*

- Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61 - 108). Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25 - 60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55 - 73). Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para Mudar a Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Pacheco, M. F. (2017). *A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte*. Oeiras: Edições Mahatma.
- Paixão, F., Jorge, F. R., Taborda, A. R., & Heitor, A. F. (2015). Aprender para Além da Escola... Explorar os Cinco Sentidos num Contexto de Educação Não Formal com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Interações*(39), pp. 528-539.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Arial Editores.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Braga: Casa de Trabalho.
- Patacho, P. (2021). *Pensar a Educação - Escola, Justiça Social e Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, J. B. (2009). *Coaching para docentes - Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Petrica, J. (maio de 2001). O Papel do Microensino na Supervisão. *Investigar em Supervisão: Teorias e Práticas na Formação de Professores*(10), 201-218.
- Pires, A. R. (2018). “As crianças participam... olha, quando cantamos elas cantam connosco.” A participação em creche e as concepções de criança pequena – da teoria à prática. Em C. Tomás, T. Almeida, D. Lino, & S. Torres (Ed.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos - Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia* (pp. 28 - 52). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quelhas, N., & Gonçalves, D. (2019). Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática. Em *IV Encontro INternacional de Formação na Docência - Livro de Atas* (pp. 514 - 519). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Romão, H. F. (2013). *A atividade de brincar na Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Santos, C. S. (2019). *Brincar: Concepções e Estratégias na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância: uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 132-147.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com as Escolas. *Revista Interações*(2), pp. 59-86.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender: Aprender a brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha* (5.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensiando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tomás, C., & Ferreira, M. (jul./set. de 2019). O Brincar nas Políticas Educativas e na Formação de Profissionais para a Educação de Infância - Portugal (1997 - 2017). *EccoS - Revista Científica*(50). doi:<https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14109>
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (3.^a ed.). (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, A. M. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural* (2.^a ed.). Porto: Profedições.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Wajskop, G. (Fevereiro de 1995). O Brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*(n.º 92), pp. 62 - 69.

LEGISLAÇÃO

Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, d. 1.-I. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/130399862>.

Decreto-lei n.º 10-A/2020, d. 1.-I.. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/130243053>.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201/2001 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201/2001 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO I – PLANIFICAÇÃO DOS VÍDEOS DAS ATIVIDADES ORIENTADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Intencionalidade Educativa				N.º
Áreas de conteúdo	Domínio	Subdomínio	Componente	
Área de Formação Pessoal e Social (1)			Construção de identidade e da autoestima (1)	1.1
			Independência e autoestima (2)	1.2
			Consciência de si como aprendiz (3)	1.3
			Convivência democrática e cidadania (4)	1.4
Área da Expressão e Comunicação (2)	Educação Física (1)			2.1
	Educação artística (2)	Artes visuais (1)		2.2.1
		Jogo Dramático / Teatro (2)		2.2.2
		Música (3)		2.2.3
		Dança (4)		2.2.4
	Linguagem oral e abordagem à escrita (3)	Linguagem Oral (1)	Comunicação oral (1)	2.3.1.1
			Consciência Linguística (2)	2.3.1.2
		Abordagem à escrita (2)	Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto (1)	2.3.2.1
			Identificação de convenções da escrita (2)	2.3.2.2
			Prazer e motivação para ler e escrever (3)	2.3.2.3
	Matemática (4)		Números e Operações (1)	2.4.1

			Organização e Tratamento de Dados (2)	2.4.2
			Geometria e Medida	Geometria (1)
		(3)		Medida (2)
Área do Conhecimento do Mundo (3)			Introdução à Metodologia Científica (1)	3.1
			Abordagem às	Conhecimento do mundo social (1)
			Ciências (2)	Conhecimento do mundo físico e natural (2)
			Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias (3)	3.3

Segunda-feira, 4 de maio de 2020

Contextualização: Nesta semana, as atividades terão como foco a continuação da exploração de Itália – país inserido no projeto “Às voltas pela Europa”. Para tal, iremos modificar a estrutura dos vídeos, relativamente ao que temos vindo a realizar. Assim, os nossos vídeos retratam uma viagem que a interveniente realiza a Itália. Nesta viagem, a Daniela conta com o auxílio de uma guia turística – representada pela Sara – que a leva a conhecer alguns monumentos, personalidades importantes, pratos típicos e elementos da cultura italiana. As crianças são convidadas, também, a participar nesta viagem imaginária. No vídeo de segunda-feira – primeiro dia de viagem –, a interveniente visita o Coliseu de Roma, o Vaticano e conhece um prato típico italiano – a lasanha. Para as crianças que não tenham a possibilidade de visualizar o vídeo, será facultado um documento intitulado de «Atividade: A viagem a Itália – Dia 1», onde as crianças poderão realizar uma revisão da gastronomia dos países que já foram explorados no projeto e realizar um trajeto entre o Coliseu de Roma e o Vaticano, com o auxílio de coordenadas espaciais.

Aprendizagens a promover	Descrição das atividades	Recursos
	Vídeo “A viagem a Itália – Dia 1”	

<p>1.1) Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>1.3) Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver um problema.</p> <p>1.4) Conhecer e valorizar manifestações do património cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.</p> <p>2.2.2) Representar personagens e situações a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p> <p>2.2.3) Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos e canções.</p> <p>2.3.1.1) Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do “Bom dia”: A Daniela cumprimenta as crianças, questionando-as acerca do seu fim de semana e das atividades que realizaram no Dia da Mãe. A interveniente explica às crianças que, esta semana, vai realizar uma viagem a Itália e convida as crianças a acompanhá-la. A Sara surge e refere que a Daniela se esqueceu de cantar a canção do “Bom dia”. De seguida, em conjunto, as mestrandas cantam a canção dos países, proferindo o “Bom dia” em italiano (“Buongiorno”). - Preparar a viagem: A interveniente explica às crianças que a viagem que irão realizar é imaginária. De seguida, solicita que as crianças imaginem e representem, usando o seu corpo, que estão a fazer a mala para a viagem. A interveniente representa, também, esta atividade. - Viagem: A interveniente realiza a viagem entre Lisboa e Roma. - Escrever o nome da turista: A guia turística – representada pela Sara – precisa de escrever o nome da turista para que, quando esta chegar, saber que está à sua espera. Assim, solicita o auxílio das crianças para escrever este nome, uma vez que se esqueceu dele. A guia sabe, apenas, que o nome termina em “ela”. Assim, solicita que as crianças digam palavras que rimem com “ela”, de modo a descobrir qual o nome da turista. De seguida, a Sara escreve o nome numa folha. - Visita ao Coliseu de Roma: A Daniela encontra-se com a guia turística. De seguida, visitam o Coliseu de Roma, onde a guia turística refere algumas informações sobre este monumento: <ul style="list-style-type: none"> o O coliseu é um dos símbolos do Império Romano; 	<ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel/Tablet; - Vídeo “A viagem a Itália – Dia 1”²; - Atividade “A viagem a Itália – Dia 1”²; - Lápis de cor; - Canetas de feltro.
---	--	--

² Ver Anexo I – Atividade “A viagem a Itália – Dia 1”, na página 12.

<p>2.3.1.2) Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem palavras.</p> <p>2.4.3.2) Reconhecer e utilizar conceitos de orientação.</p> <p>3.2.1) Identificar pontos de reconhecimento de locais; Conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p> <p>3.3) Utilizar suportes tecnológicos nas atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ A sua construção começou no ano 42 D.C., por ordem do Imperador Flávio Vespasiano; ○ As obras duraram 8 anos; ○ O monumento servia para a população assistir a combates entre gladiadores – que era uma forma de entretenimento na altura. Os gladiadores eram escravos, criminosos e prisioneiros de guerra que lutavam com leões trazidos de África. <p>– Viagem entre o Coliseu de Roma e o Vaticano: A Daniela e a guia turística solicitam o auxílio das crianças para se deslocarem entre o Coliseu e o Vaticano. Para isso, é mostrada a Atividade: “Do Coliseu de Roma ao Vaticano... Qual o caminho?”¹. As crianças terão de seguir as indicações e representar, sobre as linhas, o caminho entre os monumentos. Às crianças de 5/6 anos, é sugerida a realização da atividade autonomamente. Já as crianças de 4 anos são incentivadas a seguir as indicações verbais dadas pela interveniente.</p> <p>– Visita ao Vaticano: A visita começa na Praça de São Pedro, onde a guia explica alguns aspetos relacionados com aquele local:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Local destinado a comemorações da igreja Católica; ○ Foi construída, entre 1656 e 1667, por Bernini com o apoio do Papa Alexandre XII; ○ A praça chegou a abrigar mais de 300 000 pessoas; ○ É uma das maiores e mais bonitas praças do mundo;
--	--

¹ Ver Anexo II – Atividade “Do Coliseu de Roma ao Vaticano... Qual o caminho?”, na página 13.

	<ul style="list-style-type: none"> - Visita à Capela Sistina: A guia leva a Daniela a visitar a Capela Sistina, onde refere algumas curiosidades sobre esse monumento: <ul style="list-style-type: none"> o A Capela Sistina é um dos maiores tesouros do Vaticano; o É o local onde os Papas são escolhidos e coroados; o Foi construída entre 1473 e 1481, durante o mandato do Papa Sisto IV – daí o seu nome; o O seu arquiteto foi Giovanni de <u>Dolci</u> e esta é a única obra por que é lembrado; o A capela possui, no teto, frescos pintados por Miguel Ângelo – pintor, escultor, poeta e arquiteto italiano, mundialmente conhecido pelas suas obras; - Despedida: A Daniela menciona que tem alguma fome. A guia sugere irem comer lasanha – prato típico italiano. De seguida, as intervenientes despedem-se das crianças. 	
<u>Atividade “A viagem a Itália – Dia 1”</u>		
<p>1.1) Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>1.3) Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver um problema.</p> <p>2.4.3.2) Reconhecer e utilizar conceitos de orientação.</p> <p>3.2.1) Identificar pontos de reconhecimento de locais; Conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de atividade: As crianças realizam a atividade “A viagem a Itália – Dia 1”. Nesta, as crianças realizam uma revisão da gastronomia dos países que já foram explorados no projeto, unindo as bandeiras dos países – Portugal, Espanha e França – a comidas típicas desses países – pastel de nata, calamares e <i>croissants</i>. De seguida, as crianças realizam a atividade que foi apresentada no vídeo, intitulada «“Do Coliseu de Roma ao Vaticano... Qual o caminho?”» – as crianças seguem as indicações e representam, sobre as linhas, o caminho entre os monumentos. Nesta atividade, é sugerido que as crianças de 4 anos utilizem apenas uma cor para representar o trajeto e que as crianças com 5/6 anos representem outro trajeto possível, utilizando cores diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade “A viagem a Itália – Dia 1” - Lápis de cor; - Canetas de feltro.

Terça-feira, 5 de maio de 2020

Contextualização: Neste dia, é continuada a viagem imaginária iniciada no dia anterior. Assim, iremos para Pisa, conhecer a Torre de Pisa e a Catedral de Pisa. Em termos gastronômicos, será explorada a pizza. Para além disso, será mostrado um concerto de Andrea Bocelli.

Para as crianças que não tenham a possibilidade de visualizar o vídeo, será facultado um documento intitulado de «Atividade: A viagem a Itália – Dia 2»», onde as crianças poderão realizar uma revisão dos monumentos dos países que já foram explorados no projeto e identificar as palavras que constam num menu de uma pizzeria.

Contextualização científica e metodológica:

Nesta semana, iremos realizar a contextualização científica e metodológica da atividade de identificação das palavras no menu da pizzeria. Nesta atividade, as crianças necessitam de rodear todas palavras do menu. Às crianças de 5/6 anos, solicitamos que rodeiem com a mesma cor as palavras iguais. Para isso, as crianças devem utilizar cores diferentes para cada palavra.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa, (2016, p. 64), a consciência de palavra faz parte das três dimensões que compõem a consciência linguística: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática. A emergência da consciência linguística na Educação Pré-Escolar é fundamental, visto que as crianças “vão construindo conhecimentos sobre a linguagem escrita, conhecimentos estes que assumem o papel de facilitadores da sua aprendizagem formal” (Viana, Cruz & Cadirne, 2014, p. 6) em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, as competências linguísticas, tal como refere Viana (2002, p. 21), só se desenvolvem quando se utilizam no quotidiano. Desta forma, o “uso activo da linguagem é promovido quando, como nos diz Lentin (1976), falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos falar e reflectir sobre a língua que utiliza” (Viana, 2002, p. 21). Silva et al. (2016, p. 60) corroboram esta afirmação mencionando que as “competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança”. Assim, é essencial que o Educador de Infância promova contextos distintos de contacto com a linguagem oral e escrita – tal como concretizámos com a apresentação de um menu.

Tal como já foi mencionado, esta atividade permite desenvolver a consciência de palavra. Esta consciência implica, por um lado a “capacidade de segmentar uma frase e identificar o número de palavras que a compõem” e, por outro lado, compreender que as palavras “são etiquetas fônicas arbitrárias” (Sim-sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 61). Isto é, as palavras são compostas por sons que dão significado a algo, “mas que não constituem a própria «coisa»” (Sim-sim et al., 2008, p. 61). Desta maneira, para as crianças de quatro anos é explorada a primeira dimensão, uma vez que solicitamos a identificação de palavras numa frase. Por outro lado, as crianças de cinco, seis anos exploram as duas dimensões. Isto é, para além de identificarem as palavras, as crianças terão de rodeiar as palavras iguais, o que permite a compreensão de um determinado conjunto de letras transmite sempre a mesma informação.

Em suma, a “consciência de palavra refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase” (Silva et al., 2016, p. 64). Desta forma, podemos afirmar que a criança adquire esta consciência quando, por exemplo, isola e identifica as palavras que constituem uma frase (Silva et al., 2016, p. 64).

Aprendizagens a promover	Descrição das atividades	Recursos
<u>Video “A viagem a Itália – Dia 2”</u>		
<p>1.1) Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>1.4) Conhecer e valorizar manifestações do património cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.</p> <p>2.2.3) Identificar e produzir sons de acordo com as suas características melódicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Bom dia: A Daniela espera pela guia turística que se aproxima de vespa – a mota típica italiana. As crianças são saudadas pelas intervenientes, proferindo o “Bom dia” em italiano (“Buongiorno”). – Visita à Torre de Pisa e à Catedral de Pisa: A guia turística encaminha a Daniela até à Torre e à Catedral de Pisa e explica algumas curiosidades sobre estes monumentos: <ul style="list-style-type: none"> o A Torre de Pisa foi construída entre 1173 e 1372 pelo arquiteto Bonanno Pisano; o Esta torre é inclinada devido ao tipo de solo em que foi construída. Como o solo é constituído, essencialmente, por areia e argila não apresenta a firmeza necessária 	<ul style="list-style-type: none"> – Telemóvel/Tablet; – Vídeo “A viagem a Itália – Dia 2”; – Atividade “A viagem a Itália – Dia 2”³; – Lápis de cor; – Canetas de feltro.

³ Ver Anexo III – Atividade “A viagem a Itália – Dia 2”, na página 14.

<p>2.3.1.1) Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>2.3.1.2) Identificar diferentes palavras numa frase.</p> <p>3.2.1) Identificar pontos de reconhecimento de locais; Conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p> <p>3.3) Utilizar suportes tecnológicos nas atividades.</p>	<p>para sustentar uma obra daquela dimensão – após contruídos três andares, já existia um desnível acentuado. Ao construírem os restantes cinco andares aumentaram a altura dos mesmos (do lado que já estava desnivelado), para compensar a inclinação. No entanto, esta solução agravou, ainda mais, o desnível da torre;</p> <ul style="list-style-type: none"> o A Catedral de Pisa foi construída no ano de 1064 e é dedicada à Virgem Maria. <p>– Menu da pizzaria: A Daniela menciona que tem fome e que, por isso, quer ir comer. A guia turística sugere a ida a uma pizzaria – sendo que a pizza é um dos pratos típicos de Itália. Na pizzaria, a Daniela solicita o auxílio das crianças para rodear as palavras contidas no menu da pizzaria – esta atividade está presente na Atividade “A viagem a Itália – Dia 2” e, por isso, as crianças poderão recorrer a este documento para realizar a posposta. A interveniente solicita que as crianças coloquem o vídeo em pausa.</p> <p>– Concerto: A guia turística convida as crianças e a turista a assistir a um concerto de Andrea Bocelli. De seguida, a interveniente solicita que as crianças tentem cantar com o artista, substituindo as palavras ditas por este pelo fonema “la”. A interveniente dá o exemplo da melodia da canção do “Bom dia” e solicita que as crianças identifiquem esta música. Desta forma, será explorada a melodia de uma música.</p> <p>– Despedida: A Daniela e a guia turística despedem-se das crianças.</p>	
<u>Atividade “A viagem a Itália – Dia 2”</u>		
<p>2.3.1.2) Identificar diferentes palavras numa frase.</p>	<p>– Proposta de atividade: As crianças realizam a atividade “A viagem a Itália – Dia 2”. Nesta, as crianças realizam uma revisão dos monumentos dos países que já foram explorados no projeto, unindo as bandeiras dos países – Portugal, Espanha e França –</p>	<p>– Atividade “A viagem a Itália – Dia 2”;</p> <p>– Lápis de cor;</p>

<p>3.2.1) Identificar pontos de reconhecimento de locais; Conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>	<p>aos monumentos desses países – Castelo de Leira, Sagrada Família e Torre Eiffel. De seguida, as crianças realizam a atividade que foi apresentada no vídeo – identificação das palavras de um menu de uma pizzaria. Na segunda atividade, é sugerido que as crianças com 5/6 anos rodeiem da mesma cor as palavras iguais.</p>	<p>– Canetas de feltro.</p>
---	---	-----------------------------

Quarta-feira, 6 de maio de 2020

Contextualização: Neste dia, é continuada a viagem imaginária iniciada na segunda-feira. Assim, iremos conhecer a cidade de Veneza e a Basílica de São Marcos. Para além disso, as crianças serão desafiadas a construir um barco com os materiais que, há duas semanas, descobriram que flutuam – esta atividade de flutuação foi realizada com a educadora cooperante. Para as crianças que não tenham a possibilidade de visualizar o vídeo, será facultado um documento intitulado de «Atividade: A viagem a Itália – Dia 3º», onde serão dadas as indicações para a construção do barco – tal como mencionado no vídeo – e para a representação do que mais gostaram de conhecer nesta viagem Itália. É de salientar que, nos documentos dos três dias, é sugerido que as famílias realizem uma visita virtual – utilizando o *Google Maps* – aos monumentos e cidades exploradas no vídeo.

Aprendizagens a promover	Descrição das atividades	Recursos
<u>Vídeo “A viagem a Itália – Dia 3º”</u>		
<p>1.1) Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>1.3) Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver um problema.</p> <p>1.4) Conhecer e valorizar manifestações do património cultural,</p>	<p>– Bom dia: As crianças são saudadas pelas intervenientes, proferindo o “Bom dia” em italiano (“<i>Buongiorno</i>”).</p> <p>– A cidade de Veneza: A guia turística mostra à turista a cidade de Veneza e refere algumas curiosidades sobre esse lugar:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Veneza é constituída por 120 ilhas unidas por pontes; o Sendo que a cidade está construída sobre a água, existem canais em vez de ruas; o Dentro da cidade as pessoas deslocam-se maioritariamente de barco; 	<p>– Telemóvel/Tablet;</p> <p>– Vídeo “A viagem a Itália – Dia 3º”;</p> <p>– Materiais que flutuam – resultantes da exploração realizada</p>

<p>reconhecendo a necessidade da sua preservação.</p> <p>2.2.1) Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; Utilizar elementos da comunicação visual nas suas produções plásticas.</p> <p>2.3.1.1) Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>3.2.2) Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais.</p> <p>3.3) Utilizar suportes tecnológicos nas atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um barco: As crianças há duas semanas realizaram, com a educadora cooperante, uma atividade de flutuação – experimentaram quais são os objetos do quotidiano que flutuam e os que afundam. Assim, a interveniente solicita que as crianças utilizem os objetos que flutuam para construir um barco. A Daniela solicita que as crianças coloquem o vídeo em pausa. - Gôndolas: A guia turística explica que, em Veneza, as pessoas se deslocam num barco típico, a gôndola. - Visita à Basílica de São Marcos: A guia turística e a Daniela visitam a Basílica de São Marcos. Nesse local, a guia turística menciona algumas características do monumento: <ul style="list-style-type: none"> o A Basílica de São Marcos é o templo mais importante de Veneza e está situada na <u>Piazza San Marco</u>; o Começou a ser construída em 828 e sofreu várias alterações ao longo dos anos; o A sua decoração é marcada pelo uso de azulejos e por elementos em dourado. - Regresso a Portugal e despedida: A interveniente despede-se da guia turística e regressa a Portugal. De seguida, solicita que as crianças representem o que mais gostaram de conhecer na viagem. Posteriormente, encontra a Sara e conta-lhe o que conheceu na sua viagem. As intervenientes despedem-se das crianças. 	<p>pela educadora cooperante;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folha A4; - Lápis de cor; - Canetas de Feltro.
Atividade “A viagem a Itália – Dia 3”		
<p>2.2.1) Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de</p>	<p>- Proposta de atividade: As crianças realizam a atividade “A viagem a Itália – Dia 2”. Nesta, é solicitado que as crianças, utilizando materiais que flutuam – a exploração da</p>	<p>- Atividade: “A viagem a Itália – Dia 3”⁴;</p>

⁴ Ver Anexo IV – Atividade “A viagem a Itália – Dia 3”, na página 15.

<p>experimentações e produções plásticas; Utilizar elementos da comunicação visual nas suas produções plásticas.</p> <p>3.2.2) Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais.</p>	<p>flutuação foi, como já referido, realizada pela educadora cooperante – construam um barco. Para além disso, as crianças representam aquilo que mais gostaram de conhecer durante a viagem a Itália.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais que flutuam; - Folha A4; - Lápis de cor; - Canetas de Feltro.
---	--	--

ANEXO II – PLANIFICAÇÃO DAS ROTINAS DIÁRIAS NO CONTEXTO DE CRECHE

Planificação das rotinas – segunda ¹ , terça e quarta-feira			
Horário	Intencionalidade educativa ²	Momento da rotina	Recursos
8h30-9h30	<p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a interação entre pares; ✦ Promover a partilha de jogos e materiais da sala; ✦ Promover a linguagem oral como uma forma de comunicação. <p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a identificação de sentimentos, emoções e necessidades; ✦ Promover a linguagem oral como uma forma de comunicação; ✦ Promover a necessidade de comunicação com os outros. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Receção e acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ A interveniente dirige-se à sala de acolhimento, para levar as crianças do grupo para a sala de atividades. ✦ As crianças interagem livremente pela sala, nas diferentes áreas, com os seus pares e com as alunas estagiárias. ✦ Conforme as crianças vão chegando, a interveniente, em conjunto com a educadora de sala, recebe as crianças à porta da sala de atividades. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Alunas estagiárias.

¹ Às segundas-feiras, o grupo da sala “Grilo” tem uma aula de Expressão Musical às 10h10. Por este motivo, os horários das rotinas podem sofrer alterações.

² Os domínios presentes na intencionalidade educativa estão de acordo com a divisão feita por Papalia e Feldman (2013).

9h30-10h30

	<p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Estimular os hábitos de higiene; ✦ Promover o desenvolvimento da autonomia. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Dar continuidade ao treino esfinteriano; ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ As crianças que necessitam vão à casa de banho e realizam a sua higiene, com o apoio da auxiliar da sala. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Alunas estagiárias. <p>Materiais:</p>
	<p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a arrumação dos brinquedos. <p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário; ✦ Promover um aumento do tempo de concentração. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Canção do “bom dia” e reforço da manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ As crianças arrumam a sala, juntamente com as alunas estagiárias, e sentam-se nos <u>puff’s</u>. ✦ A interveniente senta-se no meio do grupo e canta a canção do bom dia, em conjunto com as crianças. “Bom dia, bom dia, bom dia a toda a gente, Eu hoje vim ao Pinóquio, Por isso, estou contente. Bom dia ao ____ (dizer o nome das crianças) Olá, olá, olá! (...) Bom dia a todos.” ✦ As crianças comem a fruta (distribuída pela interveniente) e bebem água (distribuída pela auxiliar), enquanto permanecem sentadas nos <u>puff’s</u>. ✦ Caso alguma criança traga algum objeto, é neste momento que é mostrado ao grupo e é criada uma conversa sobre o mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baciões; - Sanitas; - Lavatório; - Gel de banho; - Papel higiénico; - Fruta; - Copos de água.
(A intencionalidade educativa da atividade orientada encontra-se descrita na tabela seguinte.)	<p>Atividade orientada (A atividade orientada encontra-se descrita na tabela seguinte.)</p>		

10h30-11h15	<p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a interação entre pares; ✦ Promover a partilha de jogos e materiais da sala; ✦ Promover a linguagem oral como uma forma de comunicação. <p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a identificação de sentimentos, emoções e necessidades; ✦ Promover a linguagem oral como uma forma de comunicação; ✦ Promover a necessidade de comunicação com os outros. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina e da motricidade grossa. 	<p>Interação livre</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Se as condições climatéricas o permitirem, as crianças vão para a rua, interagir livremente – a interveniente vai, também, para a rua. Caso não seja possível, devido às condições climatéricas, as crianças permanecem na sala e interagem de uma forma livre, nas diferentes áreas, com os seus pares e com as alunas estagiárias. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Alunas estagiárias.
11h15-11h30	<p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Estimular os hábitos de higiene; ✦ Promover o desenvolvimento da autonomia. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Dar continuidade ao treino esfinteriano; ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ As crianças regressam à sala, a pedido da interveniente, e sentam-se nos puff's. ✦ As crianças dirigem-se, de acordo com as instruções dadas pela interveniente, à casa de banho, onde lavam as mãos. ✦ A cada criança é colocado o babete correspondente, pela auxiliar. ✦ As crianças que necessitam realizam a sua higiene (micção), com o apoio da auxiliar da sala. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Alunas estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bacios; - Sanitas; - Lavatório; - Gel de banho;

			- Papel higiênico.
11h30-12h	<p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a interiorização de regras sociais e a adequação aos diversos contextos. <p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da autonomia. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Almoço</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ As crianças são incentivadas a dar as mãos, formando pares, para se dirigirem para o refeitório. Uma das alunas estagiárias vai à frente da fila para que possa orientar as crianças na disposição das mesas e a outra vai atrás para garantir que nenhuma criança se desvia do caminho a seguir. ✦ Após estarem sentadas, as crianças comem a fruta seguida da sopa e do segundo. Conforme necessário, as alunas estagiárias prestam auxílio. ✦ Quando as crianças já tiverem terminado a refeição, bebem água e são-lhes retirados os babetes, pelas alunas estagiárias. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Alunas estagiárias.
12h-12h30	<p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Estimular os hábitos de higiene; ✦ Promover o desenvolvimento da autonomia. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Dar continuidade ao treino esfinteriano; ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ As crianças regressam à sala e sentam-se nos puffs. A interveniente fica com o grupo na sala e retira-lhes os bibes. ✦ As crianças dirigem-se, de acordo com as instruções dadas, à casa de banho, onde urinam, lavam as mãos e a boca, com o apoio da auxiliar e da aluna estagiária. ✦ A auxiliar e a aluna estagiária colocam fralda aos que, ainda, dormem com fralda. ✦ Cada criança é encaminhada para o seu catre, onde se descalçam e deitam. A interveniente tapa as crianças com o lençol. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Alunas estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bacias; - Sanitas; - Lavatório; - Gel de banho; - Papel higiênico.

12h30-15h		<p>Repouso</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ As crianças estão deitadas nos seus catres e as alunas estagiárias sentam-se perto das crianças que estão mais agitadas. <p>(Das 12h30 às 14h, as alunas estagiárias têm a sua pausa para almoço, ficando o grupo à responsabilidade da auxiliar.)</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Alunas estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Catres.
15h-15h30	<p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Estimular os hábitos de higiene; ✦ Promover o desenvolvimento da autonomia. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Dar continuidade ao treino esfinteriano; ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Conforme as crianças forem acordando, a interveniente vai calçando as crianças e dirige-as para irem à casa de banho, onde está a outra aluna estagiária para <u>as auxiliar</u>: tira fraldas às crianças que é necessário fazê-lo, motiva-as a sentarem no bacio/sanita e a lavarem as mãos. A aluna estagiária penteia-as. ✦ Conforme as crianças terminem a rotina de higiene, dirigem-se para a sala e sentam-se nos puffs. ✦ A interveniente arruma os catres e coloca os bibes e os babetes nas crianças. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Alunas estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bacios; - Sanitas; - Lavatório; - Gel de banho; - Papel higiénico.
15h30-15h45	<p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a interiorização de regras sociais e a adequação aos diversos contextos. <p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da autonomia. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Lanche</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Quando todas as crianças já estiverem sentadas na sala, a interveniente pede, às crianças, para darem a mão, formando pares, e dirigirem-se para o refeitório. Uma aluna estagiária vai à frente da fila para que possa orientar as crianças na disposição das mesas, enquanto que a outra aluna estagiária vai atrás para garantir que nenhuma criança se desvia do caminho a seguir. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Alunas estagiárias.

		<ul style="list-style-type: none"> ✦ Depois de todas as crianças sentadas, é-lhes distribuído o lanche e é dada ajuda, por parte das alunas estagiárias, aos que precisam. ✦ As crianças regressam à sala e as que necessitarem realizam a sua higiene (rotina de ida à sanita, muda de fralda ou lavagem de mãos/boca) 	
15h45-16h	<p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a interação entre pares; ✦ Promover a partilha de jogos e materiais da sala; ✦ Promover a linguagem oral como uma forma de comunicação. <p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover a identificação de sentimentos, emoções e necessidades; ✦ Promover a linguagem oral como uma forma de comunicação; ✦ Promover a necessidade de comunicação com os outros. <p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover o desenvolvimento da motricidade fina e da motricidade grossa. 	<p>Interação livre</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Se as condições climatéricas o permitirem, as crianças vão para a rua, interagir livremente – a interveniente vai, também, para a rua. Caso não seja possível, devido às condições climatéricas, as crianças permanecem na sala e interagem de uma forma livre, nas diferentes áreas, com os seus pares e com as alunas estagiárias. <p>(As alunas estagiárias saem às 16h e as crianças ficam à responsabilidade da auxiliar.)</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Auxiliar; - Alunas estagiárias.
<p>Nota: Ao longo do dia, sempre que necessário, as crianças realizam a sua higiene (limpeza do nariz, muda da fralda, ida à sanita e lavagem das mãos).</p>			

ANEXO III – EXCERTOS EXEMPLIFICATIVOS DAS PLANIFICAÇÕES REALIZADAS EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 PLANIFICAÇÃO REFERENTE À TURMA DE 2.º ANO

Segunda-feira, dia 11 de janeiro
<p>Contextualização: O presente dia iniciará com uma dinâmica introdutória ao livro <i>O monstro das Cores</i>, de <u>Anna Llenas</u>. De seguida, dar-se-á a leitura e exploração oral do livro referido. Neste momento, pretende-se levar as crianças a realizarem uma compreensão literal e uma compreensão inferencial, tendo em conta as suas experiências. No segundo bloco, realizar-se-á uma dinâmica com os frascos das emoções e a construção de um pictograma, tendo em conta dados recolhidos através da dinâmica anterior. No bloco da tarde, as crianças realizarão as atividades de Educação Física.</p>
<p>Avaliação: Durante a exploração oral do livro <i>O Monstro das Cores</i>, de <u>Anna Llenas</u>, é realizada a avaliação. Neste sentido, corre-se a uma grelha de observação¹ e a notas de campo.</p> <p>Ao longo do dia, a interveniente recorrerá ao “Semáforo do comportamento”, presente no quadro, de modo a auxiliar as crianças na gestão do comportamento coletivo. Para isso, ter-se-á por base o seguinte código de cores: “Muito bom” – verde, “Bom” – azul, “Cuidado” – amarelo e “Não correu bem” – vermelho.</p> <p>No final do dia, realiza-se a avaliação do comportamento de cada criança (autoavaliação), através do código de cores acima. As crianças pintam uma estrela, de acordo com esse código, numa grelha mensal – colada no seu caderno. A docente faz o mesmo registo numa grelha afixada na sala. A avaliação da turma é registada no quadro, através de ímanes com as cores acima mencionadas.</p>
<p>Notas:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Sempre que as crianças estejam em contacto com os marcadores de quadro, o apagador ou alguns materiais didáticos realiza-se a desinfeção das mãos das mesmas, antes e após a utilização. O mesmo acontece com os materiais utilizados. A interveniente desinfeta as mãos sempre que entra em contacto, direta ou indiretamente, com os alunos e/ou com os objetos deles.2) Ao longo do dia, são desenvolvidas questões relativas à Cidadania e Desenvolvimento. Neste sentido, pretende-se desenvolver os seguintes domínios: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental, Saúde (física, mental e social), entre outros.

¹ Ver Anexo I – Grelha de observação “Exploração Oral – *Monstro das Cores*”, na página 24.

9h00-11h00			Expressão Dramática + Português	
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprendiz.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
Português	Leitura - Escrita	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto; • Escrever corretamente todas as letras do alfabeto, o nome completo e a data; • Escrever corretamente uma frase completa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receção: As crianças dirigem-se para a sala de aula e higienizam as mãos. De seguida, recolhem os cestos e sentam-se nos seus lugares; • Momento de <i>Mindfulness</i>: A interveniente realiza uma atividade de <i>Mindfulness</i> com a turma – carta “sorriso tranquilo”; • Escrita do alfabeto, nome e data: As crianças, autonomamente, escrevem no seu caderno pautado o alfabeto (maiúsculo e minúsculo), o nome completo e a data (por extenso e forma reduzida). Depois de as escreverem o nome e a data, a interveniente baixa a tela e cola a imagem do mamute no quadro. • Reflexão e escrita da mensagem do dia: As crianças refletem acerca de um assunto significativo para a turma e redigem uma mensagem que é escrita no caderno – a frase relaciona-se com valores, dificuldades ou aprendizagens que as crianças pretendam salientar. <p><u>Duração:</u> 30' (9h00-9h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Caderno pautado, lápis de grafite e borracha.</p>
	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma ideia ou um ponto de vista. 	
Expressão dramática	Experimentação e criação		<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as diferentes possibilidades motoras e expressivas do corpo; • Deslocar-se no espaço respeitando os colegas; • Adequar os seus movimentos às indicações dadas. 	
Português	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra na sua vez; • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica introdutória: As crianças ouvem as instruções para a realização da dinâmica – os alunos devem circular pela sala em silêncio com uma música de fundo <i>mindfulness</i> e, conforme a indicação de uma cor pela interveniente, devem colocar a mão num objeto que tenha a cor verbalizada (as cores podem repetir-se, sendo que focar-se-ão o amarelo, o azul, o preto, o verde, o rosa e o vermelho). As crianças realizam a dinâmica. De seguida, os alunos retomam aos seus lugares e é realizada uma reflexão sobre a atividade: dificuldade sentida, como se sentiram a realizar a atividade, o que foi alvo de procura e se conhecem algum livro onde as cores estejam presentes – caso as crianças não apresentem, a interveniente apresenta <i>O Monstro das Cores</i>, de Anna I Jenas.

			<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a entoação e o ritmo adequados; • Construir frases com grau de complexidade crescente; • Falar de forma audível; • Partilhar ideias. 	<p><u>Duração:</u> 15' (9h30-9h45)</p> <p><u>Materiais:</u> Objetos coloridos presentes na sala</p>
Português	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra na sua vez; • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; • Utilizar a entoação e o ritmo adequados; • Construir frases com grau de complexidade crescente; • Recontar e contar; • Falar de forma audível; • Partilhar ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro <i>O Monstro das Cores</i>: As crianças observam a capa do livro e são questionadas sobre o que lhes transmite o título do livro, o que observam na capa e o que poderão significar as ilustrações. De seguida, a interveniente mostra a contracapa e lê a sinopse do livro. Sendo que essa sinopse termina com uma questão – “Será que consegues pôr ordem na alegria, na tristeza, na raiva, no medo e na calma?” –, é promovida uma partilha de opiniões de forma a responder a esta questão. A interveniente mostra as guardas anteriores e posteriores e questiona o grupo sobre as diferenças existentes e o que poderão quer transmitir – nas guardas anteriores as ilustrações apresentam as cores todas desorganizadas e nas posteriores já existe uma organização das cores. A interveniente lê a história, mostrando as ilustrações.
	Leitura - Escrita	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sentido do texto; • Identificar informação explícita no texto; • Ler pequenos textos narrativos; • Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas; • Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos. 	

	Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história; • Ler pequenos trechos em voz alta; • Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância; • Compreender narrativas literárias; • Fazer inferências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração oral do texto: As crianças realizam uma exploração oral relativa ao texto lido. Neste sentido, a interveniente faz questões de modo a promover a compreensão literal e inferencial (de modo a promover esta compreensão inferencial, a interveniente terá em conta um guião² onde estão presentes algumas questões que podem ser realizadas, focando nas inferências de atitude e sentimento). • Reflexão sobre o conteúdo do texto: As crianças refletem, em conjunto com a interveniente, sobre as emoções exploradas no texto, transpondo-as para si: se já as sentiram, o que as levou a sentir determinada emoção, o que fizeram quando a sentiram, como se pode identificar as emoções nas outras pessoas, o que se pode fazer quando alguém está, por exemplo, triste, entre outras.
			<u>Duração:</u> 35' (10h10-10h45)
			<u>Materiais:</u> Livro <i>O Monstro das Cores</i> , de Anna Ilenas.
Estudo do Meio	Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciências das suas emoções. 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Lanche: Após realizada a higiene das mãos, as crianças lancham; • Recreio: Após o lanche, as crianças dirigem-se para o espaço definido, onde permanecem em brincadeira com a supervisão das Assistentes Operacionais e das professoras.
			<u>Duração:</u> 15' (10h45-11h00)

² Ver Anexo II – Guião com questões de compreensão inferencial, na página 25.

11h30-12h30			Português + Matemática	
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprendiz.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
Português	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra na sua vez; • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; • Utilizar a entoação e o ritmo adequados; • Construir frases com grau de complexidade crescente; • Falar de forma audível; • Partilhar ideias e emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e dinâmica dos frascos das emoções: Quando os alunos entrarem na sala, numa cadeira que está em cima da mesa da frente, estarão colocados os frascos das emoções. As crianças são questionadas sobre as cores associadas a cada emoção e sobre como se estão a sentir naquele dia – é salientado que esta é uma perceção individual e que não há certo, nem errado – e a razão de se sentirem assim (apenas partilham as crianças que mostrarem esse interesse) – neste seguimento, cada criança vai colocar um pompom da cor correspondente no frasco da emoção, que sentem no momento.
			<p><u>Duração:</u> 20' (11h30-11h50)</p>	
Estudo do Meio	Natureza		<ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciências das suas emoções. 	<p><u>Materiais:</u> Livro <i>O monstro das Cores</i>, de Anna Llenas, frascos das emoções³ e pompons.</p>
Matemática	Organização e Tratamento de Dados	Representação e interpretação de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Construir e interpretar pictogramas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um Pictograma: Tendo por base a quantidade de pompons colocados em cada frasco, as crianças constroem um pictograma e exploram-no, em conjunto com a interveniente – as crianças fazem o registo no caderno quadriculado.

³ Ver Anexo III – Frascos das emoções, na página 26.

		Raciocínio matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar, por escrito e oralmente, ideias matemáticas e explicar raciocínios. 	<p><u>Emoções da turma do 2.º ano</u></p> <p style="text-align: center;">Legenda: ○ - 1 pompom colocado no frasco</p> <hr/> <p>Alegria Tristeza Calma Raiva Medo Amor Nome da emoção</p> <p><u>Duração:</u> 25' (11h50-12h15)</p> <p><u>Materiais:</u> Quadro branco, marcadores de quadro, caderno quadriculado, lápis de grafite, borracha, frascos das emoções e pompons.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusões sobre o pictograma: Os alunos são levados a retirar conclusões sobre o gráfico construído: quantas crianças sentem cada uma das emoções, qual a emoção mais/menos sentida, quais as emoções que são sentidas pela mesma quantidade de alunos, entre outros. Estas conclusões são registadas no caderno quadriculado. <p><u>Duração:</u> 15' (12h15-12h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Quadro branco, marcadores de quadro, caderno quadriculado, lápis de grafite, borracha, frascos das emoções e pompons.</p>
--	--	-----------------------	--	--

14h00-15h30				Educação Física
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprend.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
				<ul style="list-style-type: none"> • Regresso à sala: As crianças dirigem-se à sala (após higiene das mãos) e sentam-se nos seus lugares; • Avaliação do comportamento: As crianças realizam a avaliação do seu comportamento, fazendo o registo no seu caderno (a interveniente regista a avaliação na grelha destinada ao efeito). A criança que auxilia a professora a avaliação do comportamento da turma e coloca o íman correspondente no quadro. • Arrumação dos materiais: As crianças arrumam os seus materiais dentro da sua caixa e o seu cesto na mesa destinado ao efeito. <p><u>Duração:</u> 15' (14h00-14h15)</p> <p><u>Materiais:</u> Folha de avaliação individual, lápis de cor e grelha de avaliação mensal.</p>
Educação Física	Jogos		<ul style="list-style-type: none"> • Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Posições de equilíbrio; ○ Deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção e de velocidade»; ○ Combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deslocação: As crianças dirigem-se para o campo de futebol; • Explicação da proposta de Educação Física: A interveniente explica as atividades que se seguem: <ul style="list-style-type: none"> ○ Num momento inicial, é realizado o aquecimento; ○ De seguida, as crianças executam alguns jogos. ○ Por fim, é realizado o retorno à calma com alguns alongamentos. • Aquecimento: A turma faz o aquecimento de acordo com as indicações da interveniente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Corrida dentro de um determinado espaço; ○ Agrupamentos de acordo com as emoções: a cada criança é atribuída uma emoção, sem que os colegas oiçam; de seguida, os alunos correm livremente e, à indicação da interveniente, têm de formar grupos de acordo com as emoções (para tal, no chão, estarão folhas coloridas associadas às emoções, de modo a que as crianças se agrupem junto delas); ○ Saltos a pés juntos, no mesmo sítio; ○ Saltos com um pé de apoio – com o pé direito e com o pé esquerdo;

				<ul style="list-style-type: none"> ○ Rotação dos braços para a frente e para trás; ○ Rotação da cabeça, dos ombros, dos pulsos, dos joelhos e dos tornozelos.
				<u>Duração:</u> 15' (14h15-14h30)
				<u>Materiais:</u> Apito.
				<ul style="list-style-type: none"> • Realização dos jogos: A turma realiza jogos – a mudança entre jogos varia de acordo com a envolvimento das crianças: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Jogo do nome:</u> Os alunos dispõem-se num círculo. A atividade inicia na interveniente, de modo a que possa ser entendida. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A interveniente dirige-se à criança A e diz o seu nome. A criança A responde “vem” e a interveniente troca de lugar com ela. Durante o percurso, criança A tem de dizer o nome de outro colega, o colega tem de responder “vem” e assim sucessivamente. ○ <u>Jogo do lenço adaptado:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças organizam-se em dois grupos de 12 elementos e a interveniente é o árbitro. ▪ Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Cada criança deve tentar colocar-se dentro de um arco, representando a sua equipa – um arco só pode ser utilizado por uma criança; • Cada equipa deve conseguir ter um elemento no arco, o maior número de vezes possível (o registo dos pontos vai sendo feito pela mestranda observadora); ▪ A cada criança é atribuído um número. ▪ Para que as crianças possam ir para dentro do arco, é necessário realizarem um cálculo mental, de acordo com as indicações do árbitro – por exemplo, $2 + 3$; $15 - 4$; 2×1; entre outros ▪ Regras: <ul style="list-style-type: none"> • Não pode haver qualquer tipo de agressão física (como empurrões, por exemplo);

				<ul style="list-style-type: none"> • Se uma criança cujo número não corresponda ao resultado da operação se colocar no arco, o jogo continua dando oportunidade a ambas as equipas continuarem a resolver a operação. ○ <u>Jogo da manteiga derretida</u>: As crianças correm livremente e há uma que tem a responsabilidade de apanhar as restantes. Quando uma criança é apanhada tem de começar a “derreter”, abanando o corpo e deixando-o cair – para que não derreta totalmente, tem de passar um colega por baixo das suas pernas, “salvando-a”. Caso uma criança “derreta” até ao fim, sai do jogo. O objetivo é terminar o jogo com todas as crianças em jogo, de modo a que seja trabalhado o espírito de equipa. ○ <u>Jogo da corrente</u>: As crianças correm livremente e há uma que tem a responsabilidade de apanhar as restantes. Quando uma criança é apanhada, tem de dar a mão ao colega que a apanhou – esta dinâmica é repetida, até existir uma corrente formada por 24 alunos (caso se torne demasiado confuso, a interveniente dividirá a corrente em grupos mais pequenos). <u>Nota</u>: As mãos das crianças são desinfetadas antes e depois da atividade. ○ <u>Jogo do lençinho</u>: As crianças sentam-se em círculo, havendo uma que fica em pé. Essa criança passa por trás dos colegas, escolhendo um com quem trocar o lugar. Para isso, toca-lhe nas costas e tem de correr, de modo a conseguir sentar-se no lugar do colega.
<u>Duração</u> : 40' (14h30-15h10)				
<u>Materiais</u> : Apito e um arco.				
<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à calma: As crianças realizam os seguintes exercícios de acordo com as indicações da interveniente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Alongamento das pernas (tocar com as mãos nos pés, mantendo as pernas esticadas; puxar uma perna, de cada vez, atrás, com a ajuda da mão); ○ Alongamento de braços (cruzar o braço, em frente ao tronco, e esticar; esticar os braços para os lados); 				

				<ul style="list-style-type: none"> ○ Alongamento da lombar (movimentar o corpo para o lado, de forma a que a mão esquerda toque no joelho esquerdo e, depois, que a mão direita toque no joelho direito; esticar os braços para cima – com as mãos dadas – e para os lados); ○ Respiração controlada com utilização dos braços (inspiração e subida dos braços acima da cabeça, expiração e descida dos braços abaixo do tronco); <ul style="list-style-type: none"> • Retorno à sala de atividades: As crianças regressam à sala de atividades; • Lanche: Após realizada a higiene das mãos, as crianças lancham.
				<u>Duração:</u> 15' (15h15-15h30)
				<u>Materiais:</u> Apito.

3.2 PLANIFICAÇÃO REFERENTE À TURMA DE 3.º E 4.º ANOS

Maio 2021		
Núcleo: C3 e A4 (3.º e 4.º ano)	Número de alunos: 24 (10 – C3; 14 – A4)	Dias de intervenção: 3, 4, 5, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 24, 25, 16 e 31 de maio.
<p>Contextualização: Este documento sintetiza o plano mensal e as propostas de experiências de aprendizagem referentes ao mês de maio.</p> <ul style="list-style-type: none">• Na primeira tabela (Plano mensal de maio), encontram-se os conteúdos explorados ao longo do mês – tendo em conta as disciplinas lecionadas pelas mestrandas e os grupos C3 e A4 –, assim como as aprendizagens a promover em cada conteúdo. Para além disso, estão presentes as experiências de aprendizagem que serão proporcionadas para a exploração de cada conteúdo. Essas experiências podem ser aulas diretas, oficinas – Português, Matemática e Estudo do Meio –, fichas e jogos para trabalho autónomo e projetos. É de salientar que apenas são descritos os conteúdos e as intencionalidades das disciplinas pelas quais somos responsáveis. Assim, o Teatro, a Dança, a Educação Física, o Inglês e a Música – que são lecionados por docentes externos – não são apresentados. Todavia, é de referir que podem ser dinamizadas atividades pelas mestrandas neste âmbito e que, nesse caso, serão apresentadas as intencionalidades, nomeadamente ao nível do projeto “Ciclo da Água”.• A segunda tabela (experiências de aprendizagem do mês de maio) apresenta a descrição de todas as experiências de aprendizagem que são proporcionadas aos alunos durante os dias 17, 18 e 19 de maio. Além do mais, são apresentadas as várias áreas curriculares que são mobilizadas, os recursos necessários e a organização temporal – sendo que esta é, completamente, flexível. Dado a natureza interdisciplinar do currículo, são apresentadas, também, as experiências de aprendizagem dinamizadas por professores externos.• A Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação correspondem a áreas de integração curricular transversal.• Todos os momentos são flexíveis e adaptados às necessidades, dificuldades, características e interesses das crianças.• As Crianças 1 e 8 possuem adaptações curriculares, sendo que desenvolvem um currículo diferenciado e adaptado às suas necessidades.		

Plano mensal de maio				
Grupo	Ár. Cu.	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Experiências de aprendizagem
C3	Português	O – Oralidade	<p>- Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o essencial de discursos orais; • Fazer inferências esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. <p>- Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; • Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; • Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. 	Projeto “Ideias Mágicas”.
		LE / EL – Texto informativo	<p>- Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos com características narrativas e descritivas, associados à finalidade informativa; • Ler textos com entoação e ritmo adequados; • Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; • Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; • Exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (conteúdo e forma). <p>- Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos informativos; • Registar e organizar as ideias fundamentais de um texto – resumo. 	Oficina de Português “Que animais dão puns?”.
		LE – Escrita de frases	<p>- Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redigir frases; • Identificar as classes e subclasses de palavras na frase. 	Projeto “Frasas Geométricas”; Oficina de Português “Ditado”.
		LE – Treino de leitura	<p>- Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos com características narrativas e descritivas, associados à finalidade informativa; 	Oficina de Português “Treino de Leitura”.

Matemática		<ul style="list-style-type: none"> Ler textos com entoação e ritmo adequados. 	
	G – Grupo nominal e grupo verbal (consolidação)	- Identificar o grupo nominal e o grupo verbal numa frase.	Oficina de Português “Grupo nominal e verbal”; Ficha – Trabalho autónomo.
	G – Conjugação de verbos e classificação de palavras (consolidação)	- Utilizar corretamente os tempos verbais para exprimir anterioridade, posterioridade ou simultaneidade; - Classificar corretamente as palavras de acordo com a sua classe e subclasse de palavras.	Oficina de Português “Classificação de palavras”; Fichas – Trabalho autónomo.
	GM – Tempo: horas, minutos e segundos (consolidação)	- Conhecer as medidas de tempo (hora, minuto e segundo).	Ficha – Trabalho autónomo.
	GM – Dinheiro	- Conhecer os valores das moedas e das notas; - Realizar adições e subtrações de quantias de dinheiro.	Oficina de Matemática “Vou usar o meu dinheiro”; Fichas – Trabalho autónomo.
	GM – Esfera, circunferência, círculo, raio e diâmetro	- Identificar as propriedades de figuras planas e de sólidos geométricos; - Identificar uma circunferência em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado e representar circunferências utilizando um compasso; - Identificar uma superfície esférica como o conjunto de pontos do espaço a uma distância dada de um ponto; - Utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro».	Oficina de Matemática “Construção de modelos exemplificativos”; Ficha – Trabalho autónomo.
	NO – Resolução de situações problemáticas	- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas, em contextos matemáticos e avaliar a plausibilidade dos resultados; - Exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem própria da matemática.	Oficina de Matemática: Ensino Exploratório “O pátio da escola”; Ficha – Trabalho autónomo.
	NO – Treino de operações e conversões	- Realizar multiplicações e divisões; - Realizar conversões (medidas de comprimento, de volume e de capacidade)	Projeto “Números Mágicos”; Ficha – Trabalho autónomo.

Estudo do Meio	S – Principais atividades económicas: agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio, serviços e turismo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as atividades económicas; - Reconhecer os locais onde estas atividades se praticam; - Identificar o setor de atividade onde se inserem. 	Aula Direta de Estudo do Meio: As atividades económicas; Ficha – Trabalho autónomo; Visita de Estudo Museu da Cerâmica.
	N – A utilização e conservação dos objetos. Experiências com materiais de uso corrente.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação; - Reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização. 	Ficha – Trabalho autónomo.
	SNT – Utilização correta da internet e das redes	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as potencialidades da <i>internet</i>, utilizando as tecnologias de informação e da comunicação com segurança e respeito, mantendo as informações pessoais em sigilo; - Reconhecer e identificar perigos relacionados com a utilização incorreta da <i>internet</i> e das redes sociais. 	Oficina de Estudo do Meio “Perigos da Internet”.
	N – Ciclo da água	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e identificar as fases do ciclo da água; - Reconhecer as mudanças de estado físico ocorridas durante o ciclo da água. 	Projeto: “O ciclo da água”.
	SNT - Reciclagem	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da reciclagem; - Identificar os ecopontos; - Compreender quais os produtos que se podem reciclar e identificar o ecoponto respetivo; - Identificar os materiais que se colocam em cada ecoponto. 	Projeto: “Dia Mundial da Reciclagem”.
	N – Metamorfose do bicho-da-seda	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as fases de metamorfose do bicho-da-seda; - Observar e registar a evolução da metamorfose do bicho-da-seda. 	Projeto: “Metamorfose do Bicho-da-seda”.

	Artes Visuais	EC – Integração da linguagem das artes visuais e de várias técnicas de expressão	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações; - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações; - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. 	<p>Decoração da escola – Primavera;</p> <p>Oficina de Matemática:</p> <p>Construção de modelos exemplificativos;</p> <p>Projeto: “O ciclo da água”.</p>
A4	Português	O – Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o essencial de discursos orais; • Fazer inferências esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. - Expressão: <ul style="list-style-type: none"> • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; • Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; • Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. 	Projeto “Ideias Mágicas”.
		LE / EL – Texto informativo	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos com características narrativas e descritivas, associados à finalidade informativa; • Ler textos com entoação e ritmo adequados; • Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; • Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; • Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (conteúdo e forma). - Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos informativos; • Registrar e organizar as ideias fundamentais de um texto – resumo. 	<p>Oficina de Português</p> <p>“Que animais dão punts?”.</p>

		LE – Palavras homófonas e homógrafas	- Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de palavras homógrafas e homófonas; • Escrever textos com a utilização correta das palavras homófonas e homógrafas. 	Ficha – Trabalho autónomo.
		LE – Escrita de frases.	- Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Redigir frases; • Identificar as classes e subclasses de palavras na frase. 	Projeto “Frasas Geométricas”; Oficina de Português “Ditado”.
		G – Preposições	- Identificar as preposições num texto; - Redigir frases com a utilização correta das preposições.	Aula direta: As preposições; Ficha – Trabalho autónomo.
		G – Conjugação de verbos e classificação de palavras (consolidação)	- Utilizar corretamente os tempos verbais para exprimir anterioridade, posterioridade ou simultaneidade; - Classificar corretamente as palavras de acordo com a sua classe e subclasse de palavras.	Oficina de Português “Classificação de palavras”; Fichas – Trabalho autónomo.
	Matemática	GM – Tempo: horas, minutos e segundos (consolidação)	- Conhecer as medidas de tempo (hora, minuto e segundo).	Oficina de Matemática: Ensino Exploratório “Problemas com tempo e dinheiro”; Ficha – Trabalho autónomo.
		GM – Dinheiro	- Conhecer os valores das moedas e das notas; - Realizar adições e subtrações de quantias de dinheiro.	Oficina de Matemática “Vou usar o meu dinheiro”; Oficina de Matemática: Ensino Exploratório “Problemas com tempo e dinheiro”; Ficha – Trabalho autónomo.
		NO – Resolução de situações problemáticas	- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas, em contextos matemáticos e avaliar a plausibilidade dos resultados; - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem própria da matemática.	Oficina de Matemática: Ensino Exploratório “O pátio da escola”; Oficina de Matemática: Ensino Exploratório “Problemas com tempo e dinheiro”; Ficha – Trabalho autónomo.

Estudo do Meio	NO – Treino de operações e conversões	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar multiplicações e divisões; - Realizar conversões (medias de comprimento, de volume e de capacidade) 	Projeto “Números Mágicos”; Ficha – Trabalho autónomo.
	S – Principais atividades económicas: agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio, serviços e turismo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as atividades económicas; - Reconhecer os locais onde estas atividades se praticam; - Identificar o setor de atividade onde se inserem. 	Aula Direta de Estudo do Meio: As atividades económicas; Ficha – Trabalho autónomo; Visita de Estudo Museu da Cerâmica.
	N – A utilização e conservação dos objetos. Experiências com materiais de uso corrente	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação; - Reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização. 	Ficha – Trabalho autónomo.
	SNT – Utilização correta da internet e das redes	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as potencialidades da <i>internet</i>, utilizando as tecnologias de informação e da comunicação com segurança e respeito, mantendo as informações pessoais em sigilo; - Reconhecer e identificar perigos relacionados com a utilização incorreta da <i>internet</i> e das redes sociais. 	Oficina de Estudo do Meio “Perigos da Internet”.
	N – Ciclo da água	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e identificar as fases do ciclo da água; - Reconhecer as mudanças de estado físico ocorridas durante o ciclo da água. 	Projeto: “O ciclo da água”.
	SNT - Reciclagem	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da reciclagem; - Identificar os ecopontos; - Compreender quais os produtos que se podem reciclar e identificar o ecoponto respetivo; - Identificar os materiais que se colocam em cada ecoponto. 	Projeto: “Dia Mundial da Reciclagem”.
	N – Metamorfose do bicho-da-seda.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as fases de metamorfose do bicho-da-seda; - Observar e registar a evolução da metamorfose do bicho-da-seda. 	Projeto: “Metamorfose do Bicho-da-seda”.

	Artes Visuais	EC – Integração da linguagem das artes visuais e de várias técnicas de expressão	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações; - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações; - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Utilizar a técnica <i>frottage</i>. 	<p>Decoração da escola – Primavera;</p> <p>Oficina de Matemática:</p> <p>Construção de modelos exemplificativos;</p> <p>Projeto: “O ciclo da água”.</p>
Criança 1	Português	O – Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir vocabulário; • Verbalizar perguntas, respostas e pedidos. 	<p>Trabalho realizado diariamente com a terapeuta ocupacional;</p> <p>Fichas – Trabalho orientado pela terapeuta ocupacional.</p>
		LE – Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar grafismos simples horizontais, verticais e diagonais; - Identificar a primeira letra do seu nome (a) em nomes de animais; - Construir a letra A em mobile. 	
	Matemática	G – Geometria	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar posições de dentro/fora, em cima/em baixo (com materiais concretos e com fichas de trabalho). 	
		NO – Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação de quantidades. - Contagens progressivas até 10, através de repetição de um adulto. - Desenhar o número 1, 2 e 3 com diversos materiais. 	
	Estudo do Meio	N – Natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Animais: identificação do som e do revestimento de pele. - Plantas: nomeação das principais partes da planta. - Materiais: Utilização correta de materiais de uso comum. 	

	Artes Visuais	EC – Experimentação e Criação	- Cobrir desenhos de animais com o respetivo revestimento de pele (pelo ou lã, penas, escamas).	
Criança 8	Português	O - Oralidade	- Mesmas aprendizagens que o C3 e o A4.	Mesmos projetos que o C3 e o A4.
		LE – Leitura e escrita de palavras de palavras com casos especiais explorados no mês anterior: ch, rr, r, ce e ci	- Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras e de pequenos textos com os casos especiais: ch, rr, r, ce e ci. - Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Escrita de palavras e de pequenos textos que incluam os casos especiais: ch, rr, r, ce e ci. 	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
		LE – Treino de leitura	- Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos com características narrativas e descritivas, associados à finalidade informativa; • Ler textos com entoação e ritmo adequados. 	Oficina de Português “Treino de Leitura”.
		G – Grupo nominal e grupo verbal	- Identificar o grupo nominal e o grupo verbal numa frase.	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado / tutoria.
		G – Conjugação de verbos da 1.ª conjugação no presente	- Conjugar verbos da 1.ª conjugação no presente.	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
	Matemática	GM – Tempo: horas, minutos e segundos	- Conhecer as medidas de tempo (hora, minuto e segundo).	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
		GM – Dinheiro	- Conhecer os valores das moedas e das notas; - Realizar adições e subtrações de quantias de dinheiro.	Oficina de Matemática “Vou usar o meu dinheiro”; Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
		NO – Resolução de situações problemáticas	- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas, em contextos matemáticos e avaliar a plausibilidade dos resultados; - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem própria da matemática.	Oficina de Matemática: Ensino Exploratório “O pátio da escola”; Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.

		NO – Treino de operações	- Realizar adições e subtrações.	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria
	Estudo do Meio	O mesmo que é explorado pelo C3.		
	Artes Visuais	O mesmo que é explorado pelo C3.		
<p>Legenda: O – Oralidade; LE – Leitura e Escrita; EL – Educação Literária; G – Gramática; NO – Números e Operações; GM – Geometria e Medida; OTD – Organização e Tratamento de Dados; N – Natureza; S – Sociedade; T – Tecnologia; SNT – Sociedade, Natureza e Tecnologia; AR – Apropriação e Reflexão; IC – Interpretação e Comunicação; EC – Experimentação e Criação.</p>				

Experiências de aprendizagem do mês de maio		
Exp. de Apr.	Interdisci.	Descrição
Oficina de Português “Que animais dão puns?”	Português	<p>- Introdução: As características do texto informativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração das características do texto informativo: função (tem como objetivo a apresentação de um assunto ou desenvolve um tema), divisão (normalmente, em três partes: introdução – constituída pela apresentação genérica do assunto que se vai focar –, desenvolvimento – do tema, com referência aos diversos aspetos escolhidos para serem tratados – e conclusão – onde se encerra o assunto) e marcas de texto (predominância de nomes, uso dos verbos “ser” e “ter” e uso do presente do indicativo) - Marques e Rocha (2020); • Apresentação do texto da Visão Júnior: “Que animais dão puns?”. <p>- Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração do título da notícia: <i>Brainstorming</i>, em grande grupo, no quadro, relativamente à pergunta/título da notícia: “Que animais dão puns?”. • Leitura e exploração do texto: As crianças leem a notícia, primeiro de forma silenciosa e, posteriormente, para a turma. Os alunos pesquisam sobre as palavras desconhecidas e respondem a questões realizadas, em grande grupo/turma, justificando essas respostas com a referência a partes do texto: <ul style="list-style-type: none"> ○ Quem é a Dani Rabaiotti? ○ Como surgiu a ideia de investigar se os animais dão puns? ○ Onde é que a zoóloga pediu ajuda? ○ Como se chama o investigador que ajudou a zoóloga? ○ Qual o animal que dá mais puns? ○ Qual o animal que faz mais barulho a dar puns? ○ Que animal comunica através dos gases? ○ O que acontece quando alguns peixes sul-americanos não dão puns? ○ Quais os animais indicados no texto que não dão puns? ○ Qual é o único mamífero que não dá puns? • Realização de uma ficha de exploração do texto informativo, em grupos de 4 elementos: os alunos realizam, em grupo, uma ficha de exploração do texto informativo lido anteriormente. • Exploração do conceito de resumo e das regras para a sua redação. • Realização do resumo: As crianças resumem o texto individualmente, de acordo com as regras definidas pela turma anteriormente; • Reflexão sobre os resumos realizados e comparação com o conceito, anteriormente escrito: As crianças apresentam os seus resumos à turma. Em conjunto, os alunos refletem sobre as regras de escrita de um resumo previamente elaboradas e reformulam os aspetos que acharem pertinentes. <p>Recursos: Quadro interativo e Ficha “Texto informativo: Que animais dão puns?”¹.</p>

¹ Ver Anexo I - Ficha “Texto informativo: Que animais dão puns?”, na página 16.

Oficina de Matemática: Ensino Exploratório “O pátio da escola”		<i>Calendarização:</i> Segunda-feira, dia 17 de maio.
		<p>- Lançamento da tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças organizam-se em seis grupos (cada grupo deve ter elementos do C3 e do A4) e tomam conhecimento da tarefa matemática que devem desenvolver - “O pátio da escola”. • É distribuída uma folha A3, com o enunciado do problema, e uma folha A4 para cada criança. • Cada aluno deve pensar sobre a tarefa e procurar a sua estratégia de resolver o problema e, posteriormente, devem registar na folha A3 a sua resolução final. <p>- Exploração pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo desenvolve a atividade proposta e, posteriormente, apresenta as suas resoluções à turma, despoletando uma reflexão sobre as diferentes resoluções; • Às tutoras cabe irem acompanhando o desenvolvimento das tarefas e organizando a sequência de apresentações, tendo em conta a complexidade de resolução. <p>- Discussão e sintetização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das diferentes resoluções dos problemas e reflexão sobre as mesas: dificuldades sentidas, como procederam para realizar as conversões/para chegarem às conclusões, o que aprenderam, entre outras.
		<i>Recursos:</i> Enunciado do problema ² e Folhas A3.
		<i>Calendarização:</i> Terça-feira, dia 18 de maio.

² Ver Anexo II – Enunciado do problema “O pátio da escola”, na página 18.

<p>Oficina de estudo do Meio: Construção das formas de relevo</p>	<p>Estudo do meio e Artes Visuais</p>	<p>- Introdução – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração do conceito de mapa topográfico (questionar os alunos sobre este tipo de mapas); • Visualização e exploração de mapas topográficos (PowerPoint); • Exploração dos pontos cardeais; • Reflexão sobre as formas de relevo conhecidas (questionar os alunos sobre as formas de relevo que conhecem); • Visualização de fotografias das várias formas de relevo. <p>- Trabalho de grupo – trabalho em pequenos grupos (4 elementos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção das formas de relevo com materiais diversos (plasticina, rolos de papel higiénico, caixas de cartão, jornal etc.); • Realização da legenda das formas de relevo. <p>- Reflexão – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do trabalho realizado por cada grupo (justificação das formas de relevo criadas). <p>- Atividade de recurso: Jogo Pictionary do Relevo.</p> <p><i>Recursos:</i> Quadro interativo, PowerPoint “Mapas topográficos e formas de relevo”³, Plasticina, Rolos de papel higiénico, Caixas de cartão, Jornal, Resumo: Formas de relevo⁴ e Cartas do jogo: “Pictionary do relevo”⁵.</p> <p><i>Calendarização:</i> Quarta-feira, dia 19 de maio.</p>
<p>Projeto: “O ciclo da água”</p>	<p>Expressão Dramática, Música e Artes Plástica</p>	<p>- O projeto “Ciclo da água” é dinamizado pelos professores externos de música e de expressão musical em cooperação com a professora bibliotecária e com as tutoras;</p> <p>- Neste projeto as crianças criam um teatro musical com base no ciclo da água;</p> <p>- Cada criança escolheu a área artística em que queria participar para o desenvolvimento do projeto. Assim, existem três grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais – construção do cenário e dos personagens; • Música – criação e gravação da música; <p><i>Calendarização:</i> Todas as terças-feiras.</p>
<p>Projeto “Ideias Mágicas”</p>	<p>Português</p>	<p>- Um aluno retira, do recipiente, uma ideia mágica (pensamento motivacional ou sobre aspetos da vida – são as tutoras quem coloca frases nesse frasco). Esse aluno lê a frase para os colegas.</p> <p>- Reflexão, discussão e partilha de perspetivas sobre a ideia presente na frase – estas frases vão sendo coladas numa janela da sala.</p>

³ Ver Anexo III – PowerPoint “Mapas topográficos e formas de relevo”, na página 19.
⁴ Ver Anexo VIII – Resumo “Formas de relevo”, na página 22.
⁵ Ver Anexo V – Cartas do jogo “Pictionary do Relevo”, na página 23.

		<i>Recursos:</i> Recipiente com frases.
		<i>Calendarização:</i> Todos os dias.
Projeto “Números Mágicos”	Matemática	- Realização, em grande grupo, de operações, ditadas pelos alunos, e leitura de números por classes e por ordens.
		<i>Recursos:</i> Quadro interativo.
		<i>Calendarização:</i> Todos os dias.
Projeto “Frases Geométricas”	Português	- Construção de uma frase por parte de uma criança do grupo e registo da mesma, no quadro.
		- Análise das palavras que constituem a frase ao nível das classes e subclasses de palavras - colocação de material de identificação das classes.
		<i>Recursos:</i> Quadro interativo e Etiquetas de identificação das classes.
		<i>Calendarização:</i> Todos os dias.
Projetos individuais e de pequenos grupos.	Todas as áreas curriculares	- Os alunos desenvolvem projetos individuais de acordo com os seus interesses e curiosidades.
		<i>Calendarização:</i> Todos os dias.
Trabalho Autónomo	Todas as áreas curriculares	- Realização de atividades, selecionadas pelas crianças, no âmbito dos conteúdos presentes no plano mensal. Estas atividades podem ser fichas (impressas ou de livros), projetos pessoais, jogos ou desafios.
		<i>Recursos:</i> Fichas, Jogos, Entre outros.
		<i>Calendarização:</i> Todos os dias.
Assembleia de Núcleo	Todas as áreas curriculares	- Os alunos debatem assuntos pertinentes decorridos ao longo do dia e da semana (relacionados com o núcleo e com a escola).
		<i>Calendarização:</i> Todos os dias.

ANEXO IV – PRIMEIRA PARTE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Investigação sobre as conceções dos Educadores de Infância relativamente ao brincar

*Obrigatório

Dados pessoais e profissionais

Idade: *

A sua resposta _____

Sexo: *

- Feminino
 Masculino

Habilitações académicas: *

A sua resposta _____

Situação atual: *

- Educador(a) de Infância em contexto de Creche
 Educador(a) de Infância em contexto de Jardim de Infância Privado ou IPSS
 Educador(a) de Infância em contexto de Jardim de Infância da rede pública

Situação atual: *

- Educador(a) de Infância em contexto de Creche
 Educador(a) de Infância em contexto de Jardim de Infância Privado ou IPSS
 Educador(a) de Infância em contexto de Jardim de Infância da rede pública

Anos de serviço como Educador(a) de Infância: *

A sua resposta _____

Idades das crianças com que trabalha atualmente: *

A sua resposta _____

ANEXO V – SEGUNDA PRIMEIRA PARTE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Dados qualitativos

Como define brincar? *

A sua resposta _____

Teve sempre a mesma ideia sobre o brincar? *

Sim

Não

Considera que as suas ideias sobre o brincar são provenientes de: *

Experiência própria

Leituras

Formações

Contacto com colegas

Contacto com metodologias diferenciadas

Outra: _____

Na sua sala de atividades, com o grupo de crianças, de que forma valoriza a brincadeira livre? *

A sua resposta _____

Quando realiza a avaliação das crianças, considera as aprendizagens que estas realizaram nos momentos de brincadeira livre. Se sim, explicita de que modo? *

A sua resposta _____

A sua planificação contempla momentos de brincadeira livre? Se sim, que estratégias utiliza nesses momentos? Dê um exemplo. *

A sua resposta _____

Num dia habitual, quanto tempo as crianças brincam livremente (na sala de atividades e no espaço exterior)? *

Nenhum ou menos de 30 minutos

Entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos

Entre 1 hora e 30 minutos a 3 horas

Mais de 3 horas

Outra: _____

Num dia habitual, quanto tempo dedica para brincar com as crianças (na sala de atividades e no espaço exterior)? *

- Nenhum
- Pequenos períodos intercalados (10 a 15 minutos por interação)
- Períodos de 1 a 2 horas, de manhã ou de tarde
- Outra: _____

Qual é o seu papel relativamente à brincadeira (assinale todas as opções que se adequam)? *

- Promover ambientes em que as crianças possam brincar livremente
- Direcionar as crianças para as áreas/cantinhos
- Planificar os momentos de brincadeira
- Permitir que as crianças brinquem livremente, sem a intervenção de um adulto
- Articular as áreas de desenvolvimento nos momentos de brincadeira
- Criar momentos de brincadeira para as crianças, enquanto trabalho com um pequeno grupo ou individualmente
- Realizar uma seleção dos brinquedos
- Dar tempo e espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surgem
- Promover a brincadeira diariamente
- Adequar o espaço – de modo a que este seja seguro e estimulante

- Apoiar as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que as crianças realizam
- Observar as crianças durante a brincadeira
- Realizar registos das interações, verbalizações e ações das crianças
- Direcionar as brincadeiras
- Realizar a mediação, nomeadamente em momentos de conflito e tensão entre crianças
- Outra: _____

ANEXO VI – TERCEIRA PRIMEIRA PARTE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Dados de opinião

Relativamente ao impacto da brincadeira livre no desenvolvimento das crianças, assinala de acordo com o grau de concordância: 1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Não concordo, nem discordo; 4 - Concordo Parcialmente e 5 - Concordo Totalmente

A brincadeira livre permite o desenvolvimento físico das crianças. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A brincadeira livre não tem implicações no desenvolvimento das crianças. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

Ao brincar a criança desenvolve a autonomia. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A brincadeira livre, tendencialmente, gera mais conflitos e tensões entre pares. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A brincadeira livre, por si só, não promove o desenvolvimento integral do indivíduo. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A brincadeira livre desenvolve, apenas, a socialização e as competências sociais. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A criatividade é estimulada quando a criança brinca. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A brincadeira livre não facilita o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A cognição não é desenvolvida, quando a criança brinca. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

O egocentrismo é promovido pela brincadeira livre. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

Durante as brincadeiras, as crianças não têm a oportunidade de se expressar. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A brincadeira livre só promove o desenvolvimento global do indivíduo se o educador intervir. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A brincadeira livre não trabalha as emoções. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

Através da brincadeira livre a criança desenvolve o sentido de si enquanto membro de uma sociedade. *

1 2 3 4 5
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

Ao brincar a criança desenvolve-se de forma holística. *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente

Concordo Totalmente

ANEXO VII – GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Tema: Brincadeira livre em contexto de educação de infância (Creche e Jardim de Infância)

Objetivos:

- Perceber o conceito de brincar e de brincadeira livre;
- Compreender o impacto da brincadeira livre no desenvolvimento das crianças;
- Perceber como são planificados os momentos de brincadeira livre;
- Conhecer qual é o papel do Educador durante a brincadeira;
- Perceber qual a importância de observar e avaliar as crianças nos momentos de brincadeira livre;

Determinação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
<p><u>Bloco A</u></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Informar a entrevistada do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a entrevistada acerca do estudo em curso. - Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas. - Pedir a sua colaboração, salientando a importância desta. - Pedir autorização para realizar a gravação áudio.
<p><u>Bloco B</u></p> <p>Recolha de dados de carácter geral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a situação profissional da entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar à entrevistada que fale sucintamente sobre: <ul style="list-style-type: none"> • A sua idade; • A sua formação académica; • O tempo de serviço total e tempo de serviço na instituição atual; • Valência em que exerce funções atualmente e idades das crianças do grupo por que é responsável;

<p><u>Bloco C</u></p> <p>Conceito de brincadeira livre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o que é para a educadora a brincadeira livre; - Entender quais as vantagens desta atividade para o desenvolvimento das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir à entrevistada que fale sobre o que é para si a brincadeira livre e quais as vantagens desta no desenvolvimento integral das crianças. <p><u>Questões de reforço:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como define brincadeira?; - Como foi construindo a sua conceção de brincadeira livre?; - Considera que existe diferenças entre a brincadeira livre e a brincadeira orientada? Quais são as principais diferenças na sua ótica?; - Que vantagens e/ou desvantagens têm a brincadeira livre e a brincadeira orientada?; - Considera que a brincadeira livre e orientada promovem as mesmas componentes do desenvolvimento infantil? Se sim, quais? Se não quais são promovidas pela brincadeira livre e quais as promovidas pela brincadeira orientada?; - Quais são as vantagens da brincadeira livre no desenvolvimento da criança?.
<p><u>Bloco D</u></p> <p>Papel do educador de Infância nos momentos de brincadeira livre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender qual é o papel do educador de infância durante o tempo em que as crianças estão a brincar; - Conhecer a forma como se pode planificar momentos de brincadeira livre e quais as estratégias a utilizar nestes períodos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que a educadora de infância explique qual é, para si, o papel do profissional de educação durante os momentos de brincadeira livre; - Pedir que a entrevistada explicita como concebe uma planificação que integre momentos de brincadeira livre e quais as estratégias que privilegia. <p><u>Questões de reforço:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Na sua sala de atividades, de que forma valoriza a brincadeira livre com o grupo de crianças?; - Qual deve ser o papel do educador de infância durante os momentos de brincadeira?; - Como pode o profissional promover momentos de brincadeira livre?;

		<ul style="list-style-type: none"> - De que forma contempla a brincadeira livre na planificação diária das atividades?; - Quais as estratégias que utiliza durante os momentos de brincadeira livre de forma a promover a exploração do espaço e dos materiais?; - Que estratégias privilegia na gestão de conflitos que surgem entre as crianças durante a brincadeira?; - Como é que a expressão/comunicação das crianças pode ser valorizada nos momentos de brincadeira livre?; - De que forma o educador pode promover a criatividade durante a brincadeira?; - Como é que os domínios de desenvolvimento (para a Educadora de Infância em contexto de creche) / áreas de conteúdo (para a Educadora de Infância em contexto de Jardim de Infância) podem ser exploradas através da brincadeira?;
<p><u>Bloco E</u></p> <p>Observação e avaliação das crianças durante a brincadeira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber qual a importância de observar e avaliar as crianças durante os momentos de brincadeira livre; - Conhecer estratégias para se proceder à observação e avaliação das crianças nos momentos de brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que a entrevistada fale sobre a importância da observação e avaliação das crianças durante a brincadeira; - Pedir que a entrevistada fale acerca das estratégias que utiliza para observar e avaliar as crianças nos períodos de brincadeira. <p><u>Questões de reforço:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera importante observar as brincadeiras das crianças? Porquê?; - Para si, qual é a importância de registar as observações realizadas nesses momentos?; - Que estratégias utiliza para efetuar esse registo? - Integra as aprendizagens que as crianças realizaram nos momentos de brincadeira livre, na avaliação das mesmas? De que forma?;

		<ul style="list-style-type: none">- Como realiza a avaliação das aprendizagens das crianças durante a brincadeira?;- Como é que a observação e avaliação das crianças durante a brincadeira pode influenciar a prática pedagógica?;- De que forma utiliza as aprendizagens que as crianças realizam durante a brincadeira livre para promover o desenvolvimento das mesmas?.
--	--	--

ANEXO VIII– CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTO DA ANÁLISE AOS QUESTIONÁRIOS

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Conceção sobre brincadeira livre	Potenciadora de aprendizagens	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre promove aprendizagens na infância.
	Atividade fundamental	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre é uma atividade fundamental durante a infância.
	Explorar o espaço e os objetos	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre consiste numa forma de explorar o espaço e os objetos.
	Interação com os outros	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre resulta da interação com os pares e com os adultos.
	Criatividade	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre é uma forma de a criança ser criativa.
	Imitação	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre resulta da imitação.
	Conhecer o mundo	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre é uma maneira de conhecer o mundo.
	Emoções	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre é uma forma de a criança exprimir as suas emoções
	Divertimento	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre é um divertimento para a criança.
	Liberdade	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre é uma forma de a criança ser livre.
	Expressão/Comunicação	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a brincadeira livre é uma forma de a criança se exprimir/comunicar.
Construção da conceção de brincadeira livre	Experiência própria	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a sua conceção de brincadeira livre advém da experiência própria (pessoal e profissional).
	Leituras	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a sua conceção de brincadeira livre advém de leituras.

	Formações	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a sua conceção de brincadeira livre advém de formações que realizou.
	Contacto com metodologias diferenciadas	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a sua conceção de brincadeira livre advém do contacto com metodologias diferenciadas.
Valorização da brincadeira livre	Espaço e materiais	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que valoriza o espaço e os materiais que disponibiliza às crianças.
	Tempo	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que valoriza o tempo que é dedicado à brincadeira livre ou que a brincadeira livre faz parte da rotina diária.
	Criança	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que valoriza os interesses que as crianças demonstram e as interações entre pares.
	Resposta incompleta	Sempre que o Educador(a) de Infância afirma que valoriza a brincadeira livre, mas não refere como o realiza no contexto.
	Respostas inadequadas	Sempre que o Educador(a) de Infância não responde à questão formulada.
Avaliação dos momentos de brincadeira livre	Avalia	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que avalia as crianças nos momentos de brincadeira livre.
Estratégias de avaliação dos momentos de brincadeira	Observação	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que realiza observação dos momentos de brincadeira livre.
	Não refere o tipo de registo	Sempre que o Educador(a) de Infância afirma que faz registo, mas não refere de que tipo.
	Não refere	Sempre que o Educador(a) de Infância não faz referência às estratégias que utiliza para realizar a avaliação durante os momentos de brincadeira livre.
Aspetos que o profissional avalia durante os momentos de brincadeira livre	Desenvolvimento e aprendizagem holística	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que avalia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de forma holística.
	Competências psicossociais	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que avalia as competências sociais.
	Competências cognitivas	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que avalia as competências cognitivas.

	Competências físicas/motoras	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que avalia as competências físicas/motoras.
	Não refere	Sempre que o Educador(a) de Infância não faz referência aos aspetos que avalia durante os momentos de brincadeira livre.
Planificação	Comtempla momentos de brincadeira livre	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a planificação comtempla momentos de brincadeira livre.
	Não comtempla momentos de brincadeira livre	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que a planificação não comtempla momentos de brincadeira livre.
Estratégias utilizadas nos momentos de brincadeira livre	Liberdade da criança	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que dá liberdade à criança de decidir acerca dos momentos de brincadeira livre.
	Intervenção/ação do profissional	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que intervém nos momentos de brincadeira livre.
	Atividade orientada versus brincadeira livre	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que enquanto um grupo realiza uma atividade orientada, as restantes crianças brincam livremente.
	Espaço e/ou materiais	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que prepara o espaço e/ou os materiais para a brincadeira livre.
	Tempo	Sempre que o Educador(a) de Infância referir que estabelece um período de tempo específico para a brincadeira livre.
	Não refere	Sempre que o Educador(a) de Infância não faz referência às estratégias que utiliza durante os momentos de brincadeira livre.
Tempo de brincadeira livre	Entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que as crianças brincam entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos.
	Entre 1 hora e 30 minutos a 3 horas	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que as crianças brincam entre 1 hora e 30 minutos a 3 horas.
	Mais de 3 horas	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que as crianças brincam mais de 3 horas.
	Pequenos períodos intercalados (10 a 15 minutos por interação)	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que brinca com as crianças em pequenos períodos intercalados (10 a 15 minutos por interação).

	Períodos de 1 a 2 horas, de manhã ou de tarde	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que brinca com as crianças em períodos de 1 a 2 horas, de manhã ou de tarde.
	Outra resposta	Sempre que o Educador(a) de Infância dá outra resposta.
Papel do Educador(a) de Infância durante as brincadeiras	Promover ambientes em que as crianças possam brincar livremente	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que promove ambientes em que as crianças possam brincar livremente.
	Direcionar as crianças para as áreas/cantinhos	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que direciona as crianças para as áreas/cantinhos.
	Planificar os momentos de brincadeira	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que planifica os momentos de brincadeira
	Permitir que as crianças brinquem livremente, sem a intervenção de um adulto	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que permite que as crianças brinquem livremente, sem a intervenção de um adulto.
	Articular as áreas de desenvolvimento nos momentos de brincadeira	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que articula as áreas de desenvolvimento nos momentos de brincadeira.
	Criar momentos de brincadeira para as crianças, enquanto trabalho com um pequeno grupo ou individualmente	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que cria momentos de brincadeira para as crianças, enquanto trabalho com um pequeno grupo ou individualmente.
	Dar tempo e espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surgem	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que dá tempo e espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surgem.
	Promover a brincadeira diariamente	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que promove a brincadeira diariamente.
	Adequar o espaço – de modo a que este seja seguro e estimulante	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que adequa o espaço – de modo a que este seja seguro e estimulante.
	Apoiar as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que as crianças realizam	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que apoia as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que as crianças realizam.

	Observar as crianças durante a brincadeira	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que observa as crianças durante a brincadeira.
	Realizar registros das interações, verbalizações e ações das crianças	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que realiza registros das interações, verbalizações e ações das crianças.
	Realizar a mediação, nomeadamente em momentos de conflito e tensão entre crianças	Sempre que o Educador(a) de Infância refere que realiza a mediação, nomeadamente em momentos de conflito e tensão entre crianças.

ANEXO IX – REGISTOS DAS OBSERVAÇÕES, RELATIVAS À BRINCADEIRA, REALIZADAS NA SALA G.

Dia	Observação dos momentos de brincadeira
<p>Terça-feira 17/09/2019</p>	<p>8h40 / 9h30 – As crianças brincam livremente dos diversos espaços da sala com a supervisão da Educadora. As Mestrandas interagem com as crianças nos vários espaços da sala de atividades. A Educadora vai acolhendo as crianças que vão chegando.</p> <p>10h / 11h15 – As crianças brincam no espaço exterior com a supervisão, num primeiro momento, da Assistente Operacional e, num segundo, momento da Educadora e das Mestrandas. No espaço exterior as crianças interagem com as crianças da sala GA., GE., e P.</p> <p>12h / 12h10 – Enquanto que a Assistente Operacional e as Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo, as restantes crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas pela Educadora.</p> <p>15h / 15h15 – Após realizada a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto a Educadora arruma os catres.</p> <p>15h50 – Após o lanche, as crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. Pelas 16h15, momento em que saímos da sala de atividades, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Quarta-feira 18/09/2019</p>	<p>8h30 / 8h50 – As crianças são acolhidas pela Assistente Operacional responsável por este momento, na sala de acolhimento – neste dia, por motivos pessoais, a Educadora não esteve presente. Neste espaço, as crianças brincam livremente, interagindo com as crianças das restantes salas da instituição.</p> <p>8h50 / 9h30 – O grupo desloca-se para a sala G., onde inicia momentos de brincadeira livre. A Assistente Operacional e as Mestrandas interagem com as crianças, através de conversas e brincadeiras.</p>

	<p>10h / 11h20 – As crianças deslocaram-se para o espaço exterior, onde permaneceram em brincadeira livre. Neste momento, as Assistentes Operacionais – a responsável pela sala G. e a responsável pelo acolhimento – e as Mestrandas observaram e interagem com as crianças, potenciando as suas brincadeiras. A Assistente Operacional responsável pelo acolhimento promoveu a realização de jogos motores através de canções conhecidas pelo grupo.</p> <p>12h / 12h10 – Enquanto a Assistente Operacional da sala e uma das Mestrandas realizam a higiene as crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas por uma das Mestrandas.</p> <p>15h /15h15 – Após realizada a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto as Mestrandas arrumam os catres.</p> <p>15h45 – Depois do lanche e da higiene, as crianças brincam livremente no espaço exterior. Às 16h10, momento em que saímos da sala de atividades, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira 23/09/2019</p>	<p>8h30 / 10h – Após serem acolhidas pela Educadora, as crianças brincam livremente dos diversos espaços da sala. A maioria das crianças realiza jogos de mesa e/ou colagens, neste período. As Mestrandas e a Educadora supervisionaram este momento, interagindo com as crianças.</p> <p>10h30 / 11h15 – O grupo brinca livremente no espaço exterior. As crianças interagem com as Mestrandas e com os grupos das salas GA., GE., e P.</p> <p>12h / 12h10 – Enquanto a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, com jogos de encaixe. A Educadora e a outra Mestranda supervisionaram este momento.</p> <p>15h /15h10 – Depois de realizada a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto que uma das Mestrandas arruma os catres.</p> <p>16h – Após o lanche as crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. Pelas 16h20, momento em que nos</p>

	<p>viemos embora da instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Terça-feira 24/09/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – As crianças foram acolhidas pela Educadora e, de seguida, permaneceram em brincadeira livre na sala de atividades. As Mestrandas interagiram com as crianças, brincando com as mesmas.</p> <p>10h / 11h15 – As crianças brincam na sala de atividades – visto que o estado meteorológico não permite deslocações para o espaço exterior. Neste período de tempo, as crianças movimentam-se por todos os espaços da sala, interagindo entre pares. Cinco crianças permaneceram na área da “casa”, executando jogos simbólicos, imitando os comportamentos que observam nos adultos: a Assistente Operacional sacudiu um brinquedo na janela e uma criança, imediatamente, foi fazer o mesmo. As crianças – à exceção de uma – conseguem partilhar os brinquedos e executar brincadeiras em conjunto.</p> <p>12h / 12h10 – Enquanto a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene as crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas pela outra Mestranda.</p> <p>15h / 15h10 – Depois de realizada a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”. Neste momento, o grupo é supervisionado pelas Mestrandas e pela Educadora.</p> <p>15h50 – Após o lanche, as crianças deslocam-se para a sala de atividades, onde permanecem em brincadeira livre.</p>
<p>Quarta-feira 25/09/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – As crianças permaneceram em brincadeira livre, percorrendo as várias áreas da sala de atividades. As Mestrandas brincam e interagem com as várias crianças, ajudando na resolução de conflitos, quando necessário.</p> <p>10h15 / 10h25 – Enquanto é feita a higiene, as crianças brincam na sala de atividades.</p>

	<p>10h25 / 11h15 – As crianças dirigiram-se para o espaço exterior, onde permanecem, em brincadeira livre com os grupos das restantes salas. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam as interações das crianças.</p> <p>12h / 12h15 – No momento em que é realizada a higiene de algumas crianças, as restantes brincam na área da “partilha”, supervisionadas pela Educadora e por uma das Mestrandas.</p> <p>15h /15h15 – Depois de realizada a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas arrumam os catres.</p> <p>15h50 – Depois de lancharem e de realizarem a higiene, as crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. Pelas 16h15, momento em que saímos da instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda- feira 30/09/2019</p>	<p>8h30 / 9h40 – Ao mesmo tempo que a Educadora realiza o acolhimento, as crianças estão em brincadeira livre, percorrendo as várias áreas da sala. As Mestrandas supervisionam as brincadeiras e interagem com as várias crianças.</p> <p>10h / 11h15 – As crianças permanecem em brincadeira livre, num primeiro momento dentro da sala e, posteriormente, no espaço exterior. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam as interações das crianças.</p> <p>12h / 12h10 – O grupo brinca na área da “partilha”, enquanto que é feita a higiene das restantes crianças. Neste momento, as crianças são supervisionadas pela Educadora e por uma das Mestrandas.</p> <p>15h /15h15 – Após a realização da higiene, as crianças permanecem em brincadeira livre na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas arrumam os catres.</p> <p>15h45 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, após o lanche. Neste espaço, as crianças brincam livremente pelos diversos espaços. Quando</p>

	<p>saímos da instituição, por volta das 16h05, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Terça-feira 01/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – Após serem acolhidas, as crianças permaneceram em brincadeira livre, percorrendo as várias áreas da sala. As Mestrandas brincam e interagem com as várias crianças, ajudando na resolução de conflitos.</p> <p>10h30 / 11h15 – As crianças deslocaram-se para o espaço exterior onde brincaram com os grupos das restantes salas. As Mestrandas supervisionam as brincadeiras das crianças e interagem com as mesmas.</p> <p>12h / 12h10 – Enquanto que é realizada a higiene das crianças em pequenos grupos, as restantes crianças brincam na área da “partilha”. Neste momento, as crianças são supervisionadas pela Educadora.</p> <p>15h10 / 15h30 – As crianças permanecem em brincadeira livre na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas arrumam os catres.</p> <p>15h45 – Depois do lanche, o grupo permanece no espaço exterior, onde brinca livremente, interagindo com os pares. Às 16h20, momento em que abandonámos a sala, as crianças continuavam a brincar no exterior.</p>
<p>Quarta-feira 02/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – As crianças permanecem em interação livre, percorrendo as várias áreas. As Mestrandas brincam e interagem com as várias crianças, ajudando na resolução de conflitos.</p> <p>10h15 / 10h25 – Enquanto é feita a higiene, as crianças brincam na sala de atividades.</p> <p>10h25 / 11h15 – O grupo dirige-se para o espaço exterior, onde permanece, em brincadeira livre com as crianças das restantes salas. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam as interações das crianças.</p>

	<p>12h / 12h15 – No momento em que é realizada a higiene de algumas crianças, as restantes brincam na área da “partilha”, supervisionadas pela Educadora e por uma das Mestrandas.</p> <p>15h /15h15 – Depois de realizada a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto as Mestrandas arrumam os catres.</p> <p>15h50 – Depois de lancharem e de realizarem a higiene, as crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. Pelas 16h15, momento em que saímos da instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira</p> <p>07/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – O grupo permanece na sala de atividades em brincadeira livre, explorando as várias áreas. A Educadora e as Mestrandas supervisionaram as interações e brincaram com as crianças.</p> <p>10h40 / 11h15 – As crianças deslocaram-se para o espaço exterior onde permaneceram em brincadeira livre. O grupo interagiu com as crianças das salas GA., GE., e P. As Mestrandas supervisionaram e brincaram com as crianças.</p> <p>15h00 /15h30 – Após realizada a higiene, as crianças permanecem em brincadeira livre na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas arrumam os catres.</p> <p>15h45 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde permanece em brincadeira livre. Pelas 16h05, quando saímos da sala de atividades, as crianças continuavam a brincar no exterior.</p>
<p>Terça-feira</p> <p>08/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – As crianças permanecem em brincadeira livre, percorrendo as várias áreas da sala, interagindo umas com as outras. As Mestrandas brincam e interagem com as várias crianças.</p> <p>10h50 / 11h15 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde realiza brincadeira livre. As crianças interagem umas com as outras e com as Mestrandas.</p>

	<p>14h50 /15h20 – Após a realização da higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas arrumam os catres.</p> <p>15h45 – Depois de realizada a higiene, as crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. Pelas 16h05, altura em que saímos da instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Quarta-feira 09/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – As crianças brincam livremente nas várias áreas da sala, interagindo entre pares. Durante este período, as Mestrandas brincam com as crianças. Sempre que necessário é realizada a higiene das crianças.</p> <p>10h / 11h – Enquanto as Mestrandas realizam uma atividade de expressão plástica em pequenos grupos, na sala de atividades, as restantes crianças brincam livremente no espaço exterior. A Assistente Operacional e a Educadora supervisionam as interações do grupo.</p> <p>11h / 11h20 – Todas as crianças brincam no espaço exterior, supervisionadas pela Assistente Operacional e pelas Mestrandas.</p> <p>12h / 12h20 – Enquanto que é realizada a higiene de um pequeno grupo de crianças, o restante grupo brinca na área da “partilha”. Neste momento, as crianças são supervisionadas pela Educadora e por uma das Mestrandas.</p> <p>14h45 /15h30 – Após a realização da higiene, as crianças permanecem em brincadeira livre no espaço exterior. Neste momento, as crianças são supervisionadas por uma das Mestrandas.</p> <p>15h45 – Depois do lanche e da higiene, o grupo desloca-se para o espaço exterior, onde permanece em brincadeira livre. Por volta das 16h30, momento em que abandonámos a sala, as crianças continuavam a brincar no exterior.</p>
<p>Segunda-feira</p>	<p>8h30 / 9h30 – Após o acolhimento, as crianças brincam livremente, pelas várias áreas da sala. Neste intervalo de tempo, as Mestrandas, em conjunto</p>

14/10/2019	<p>com a Educadora e com algumas crianças, elaboram um cartaz referente ao projeto desenvolvido na semana anterior.</p> <p>10h40 / 11h15 – O grupo brinca livremente na sala de atividades – as crianças não foram para o espaço exterior devido à forte precipitação. As crianças interagem nas várias áreas da sala. As Mestrandas, a Educadora e a Assistente Operacional supervisionam e interagem com o grupo.</p> <p>12h / 12h20 – Enquanto que é realizada a higiene, as crianças permanecem na área da “partilha” a brincar com jogos de encaixe. Neste momento, são supervisionadas pela Educadora e por uma das Mestrandas.</p> <p>15h / 15h15 – Depois de realizada a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas realizam a higiene e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – As crianças deslocaram-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Quando saímos da sala de atividades, pelas 16h05, as crianças permaneciam no exterior a brincar.</p>
Terça-feira 15/10/2019	<p>8h30 / 9h30 – Durante este período, o grupo brincou livremente nas várias áreas da sala de atividades. As Mestrandas e a Educadora supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens que as crianças podem realizar. O grupo demonstrou grande interesse nos jogos de mesa.</p> <p>9h40 / 11h – Enquanto as Mestrandas realizaram a atividade orientada na sala de acolhimento, o restante grupo brinca livremente na sala de atividades. Neste momento, a Assistente Operacional e a Educadora supervisionam as brincadeiras e interações das crianças.</p> <p>11h / 11h20 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam as interações.</p>

	<p>15h / 15h30 – Após a realização da higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas realizam a higiene das restantes e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. Pelas 16h10, momento em que saímos da instituição, as crianças permaneciam no exterior a brincar.</p>
<p>Quarta-feira 16/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – As crianças, após serem acolhidas, permaneceram em brincadeira livre, nas várias áreas da sala de atividades. Durante este período, as Mestrandas e a Educadora brincaram com as crianças e supervisionaram as interações que as mesmas estabelecem com os pares.</p> <p>10h30 / 11h20 – Enquanto que as Mestrandas realizaram a atividade orientada na sala de acolhimento, o restante grupo brinca livremente na sala de atividades. Neste momento, a Assistente Operacional e a Educadora supervisionam as brincadeiras e interações das crianças. Posteriormente, as crianças deslocam-se para o espaço exterior.</p> <p>15h / 15h30 – Depois de ser realizada a higiene, o grupo brinca na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas e a Educadora realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. Pelas 16h10, momento em que deixámos a instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira 21/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – Depois de realizado o acolhimento, o grupo permanece na sala de atividades em brincadeira livre. As crianças exploraram as diversas áreas da sala. As Mestrandas e a Educadora supervisionam as interações e brincam com as crianças.</p> <p>10h / 10h30 – As crianças permanecem em brincadeira livre na sala de atividades, enquanto aguardam a chegada da professora de música – profissional externa à instituição.</p>

	<p>11h / 11h20 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde permanece em brincadeira livre. As crianças interagiram com os grupos das salas P., GA, e GE.</p> <p>14h45 / 15h15 – Após a realização da higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas e a Educadora realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Pelas 16h05, quando saímos da sala de atividades, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
<p>Terça-feira 22/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – As crianças brincam livremente pelas várias áreas da sala. A Educadora vai acolhendo as crianças e encaminhando-as para uma área de forma a estas iniciem a brincadeira. As Mestrandas interagem e brincam com o grupo.</p> <p>10h / 11h20 – Enquanto que as Mestrandas realizaram a atividade orientada na mesa de trabalho, as restantes crianças brincam livremente, num primeiro momento dentro da sala de atividades e, posteriormente, no espaço exterior. Neste momento as crianças são supervisionadas pela Educadora e pela Assistente Operacional.</p> <p>14h50 / 15h30 – Enquanto que é realizada a higiene a algumas crianças, o restante grupo brinca na área da “partilha”.</p> <p>15h50 – As crianças permanecem no espaço exterior, em brinca livremente, interagindo com os grupos das restantes salas. Pelas 16h15, momento em que abandonámos a instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Quarta-feira 23/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – Neste período, as crianças brincam livremente nas diversas áreas da sala de atividades. As Mestrandas supervisionam as brincadeiras e expõem os trabalhos de expressão plástica executados no dia anterior.</p> <p>10h / 11h20 – As crianças que não realizaram a atividade no dia anterior, fazem-no neste momento. Enquanto isso, o restante grupo brinca</p>

	<p>livremente nas várias áreas da sala de atividades. Pelas 11h, o grupo desloca-se para o espaço exterior, supervisionado pelas Mestrandas e pela Assistente Operacional.</p> <p>14h40 /15h30 – Depois de ser realizada a higiene, o grupo brinca na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas e a Educadora realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. Pelas 16h15, momento em que deixámos a instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira 28/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – Após o acolhimento, o grupo brinca livremente pelas várias áreas da sala de atividades. As Mestrandas brincam com as crianças, nomeadamente com os jogos de mesa.</p> <p>11h / 11h20 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam as interações e brincam com as crianças.</p> <p>14h45 /15h25 – Após a realização da higiene, o grupo brinca na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas e a Educadora realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h40 – O grupo brinca livremente nas diversas áreas da sala de atividades – as crianças não se deslocam para o exterior devido às condições climatéricas adversas. Quando saímos da sala de atividades, às 16h10, as crianças permaneciam a brincar.</p>
<p>Terça-feira 29/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – Enquanto que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, o restante grupo brinca livremente, deslocando-se pelas diversas áreas da sala. As Mestrandas brincam com as crianças e supervisionam as suas interações.</p> <p>10h / 11h20 – Enquanto as Mestrandas realizam a atividade orientada em pequenos grupos, as restantes crianças brincam livremente, num primeiro</p>

	<p>momento, na sala de atividades e, posteriormente, no espaço exterior. A Assistente Operacional e a Educadora supervisionam as brincadeiras.</p> <p>12h / 12h 15 – Ao mesmo tempo que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam na área da “partilha”.</p> <p>14h45 /15h30 – Neste momento, a Educadora realiza a higiene de uma parte do grupo, enquanto que as restantes crianças brincam na área da “partilha”. As Mestrandas interagem com as crianças cantando e dançando músicas variadas do interesse do grupo.</p> <p>15h40 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. Por volta das 16h10, quando deixámos a instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Quarta-feira 30/10/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – Após o acolhimento executado pela Educadora, as crianças brincam livremente nas diversas áreas da sala de atividades. As Mestrandas supervisionam as brincadeiras e brincam com as crianças. Perto das 9h20, a Daniela geriu a higiene das crianças, de modo a que, às 9h30, todas já tivessem realizado a sua higiene, estando, por isso, preparadas para a atividade orientada – confeção de bolinhos, para celebrar o Dia do Bolinho.</p> <p>10h45 / 11h05 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. Neste momento, as crianças interagem com os grupos das salas GE., GA. e P. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam e brincam com as crianças.</p> <p>12h / 12h 15 – Ao mesmo tempo que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam na área da “partilha”, com os jogos de encaixe.</p> <p>14h45 /15h30 – Depois de ser realizada a higiene, o grupo brinca na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas e a Educadora realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p>

	<p>15h40 – O grupo permanece na sala de atividades a brincar livremente – as condições meteorológicas não permitiram que as crianças se deslocassem para o exterior. Às 16h15, momento em que deixámos a instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira 04/11/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – Enquanto que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, o restante grupo brinca livremente nas várias áreas da sala. As Mestrandas supervisionam as brincadeiras e preparam os materiais para a atividade orientada.</p> <p>10h45 / 11h15 – As crianças brincam no espaço exterior, interagindo entre pares. Neste momento, a Assistente Operacional supervisiona as crianças, visto que as Mestrandas e a Educadora tiveram em reunião com a Professora Supervisora.</p> <p>12h / 12h 15 – No momento em que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realiza a higiene das crianças, as restantes brincam livremente na área da “partilha”.</p> <p>14h45 /15h30 – Após a realização da higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, enquanto que as Mestrandas e a Educadora realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p>
<p>Terça-feira 05/11/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – No momento em que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, o restante grupo brinca livremente nas diversas áreas da sala de atividades. As Mestrandas supervisionam as brincadeiras e brincam com as crianças.</p> <p>10h / 11h05 – Enquanto que uma das Mestrandas realiza a atividade orientada numa das áreas da sala de atividades, com um pequeno grupo de crianças, o restante grupo brinca livremente nas outras áreas. Neste momento, a outra Mestranda e a Assistente Operacional supervisionam as interações e brincam com as crianças.</p>

	<p>12h / 12h 15 – Ao mesmo tempo que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam na área da “partilha”, com os jogos de encaixe.</p> <p>14h45 /15h30 – Após a realização da higiene, as crianças brincam na área da “partilha”. Neste momento, as Mestrandas e a Educadora realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h40 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Pelas 16h10, momento em que deixámos a instituição, as crianças continuavam no exterior a brincar.</p>
<p>Quarta-feira</p> <p>06/11/2019</p>	<p>8h30 / 9h30 – Ao mesmo tempo que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, o restante grupo brinca livremente nas diversas áreas da sala de atividades. As brincadeiras são supervisionadas pelas Mestrandas, que, também, brincam com as crianças.</p> <p>10h / 11h05 – Num primeiro momento, as crianças brincam livremente na sala de atividades, enquanto que, em pequenos grupos, realizam a atividade orientada. Posteriormente, as crianças deslocaram-se para o espaço exterior, onde interagem umas com as outras e com as Mestrandas.</p> <p>12h / 12h 15 – Enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam na área da “partilha”, com a supervisão da outra Mestranda e da Educadora.</p> <p>14h40 /15h30 – Após a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas pela Educadora e pelas Mestrandas – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p>
<p>Segunda-feira</p> <p>11/11/2019</p>	<p>8h30/ 9h20 – Enquanto que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, os restantes elementos do grupo brincam livremente nas distintas áreas da sala de atividades. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens realizadas durante esse momento.</p>

	<p>12h / 12h30 – Ao mesmo tempo que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas executam a higiene pessoal de um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam livremente na área da “partilha”, com jogos de encaixe. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se.</p> <p>14h45 /15h20 – Depois de realizada a higiene, o grupo brinca livremente na área da “partilha”, supervisionado pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h35 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Por volta das 16h10, momento saímos da instituição, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
<p>Terça-feira 12/11/2019</p>	<p>8h30/ 9h30 – As crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala, ao mesmo tempo que a Educadora realiza o acolhimento das restantes. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens realizadas durante esse momento.</p> <p>10h00 / 11h25 – Enquanto que uma das Mestrandas realiza a atividade orientada com um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam livremente. Num primeiro momento, permaneceram em brincadeira livre na sala de atividades e, posteriormente, no espaço exterior. A outra Mestranda e a Assistente Operacional supervisionaram as interações das crianças e brincam com as mesmas.</p> <p>12h / 12h30 – As crianças brincam livremente na área da partilha, enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se.</p> <p>14h40 /15h10 – As crianças brincam livremente na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p>

	<p>15h45 – Após o lanche, o grupo brinca livremente no espaço exterior. Às 16h15, quando abandonámos a sala de atividades, o grupo continuava no exterior a brincar.</p>
<p>Quarta-feira 13/11/2019</p>	<p>8h40/ 9h30 – Ao mesmo tempo que a Assistente Operacional responsável pelo acolhimento, acompanha as crianças e as famílias na chegada à sala de atividades, o restante grupo brinca livremente pelas várias áreas da sala de atividades. As Mestrandas acompanham e brincam com as crianças, supervisionando as interações.</p> <p>11h / 11h25 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam estes momento e brincam com as crianças.</p> <p>12h10 / 12h30 – O grupo brinca livremente na área da “partilha”, ao mesmo tempo que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo. A outra Mestranda supervisiona o grupo.</p> <p>14h45 /15h20 – As crianças brincam livremente na área da “partilha”, depois de realizada a higiene pessoal. O grupo é supervisionado pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – Depois do lanche, as crianças dirigem-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Quando saímos da sala de atividades, por volta das 16h20, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira 18/11/2019</p>	<p>8h30/ 9h30 – As crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala, enquanto a Educadora realiza o acolhimento das restantes. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens realizadas durante esse momento.</p> <p>10h40 / 11h15 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente com os grupos das restantes salas. As Mestrandas e a</p>

	<p>Assistente Operacional supervisionam estes momentos e brincam com as crianças.</p> <p>12h / 12h30 – Ao mesmo tempo que a Assistente Operacional e uma Mestranda realizam a higiene das crianças e preparação para a sesta, as restantes brincam livremente na área da partilha. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se.</p> <p>14h50 / 15h10 – Após a higiene, as crianças brincam livremente na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem brincam livremente. Por volta das 16h05, momento saímos da instituição, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
<p>Terça-feira 19/11/2019</p>	<p>8h30/ 9h30 – Enquanto que a Educadora realiza o acolhimento, as crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala de atividades, interagindo umas com as outras. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças.</p> <p>10h30 / 11h30 – O grupo brinca livremente pelos vários espaços da sala de atividades. As Mestrandas, a Educadora e a Assistente Operacional supervisionam este momento e brincam com as crianças. Por volta das 11h, a Assistente Operacional e uma das Mestrandas começaram a realizar a higiene de um pequeno grupo de crianças e a preparação para o almoço. Neste momento, as restantes crianças brincavam livremente.</p> <p>12h / 12h30 – Enquanto que as crianças brincam livremente na área da partilha com os jogos de encaixe, uma das Mestrandas e a Assistente Operacional realizam a higiene de um pequeno grupo. A outra Mestranda supervisiona o restante grupo e as interações entre as crianças.</p>

	<p>15h45 – Após o lanche, as crianças brincam livremente nas diversas áreas da sala de atividades. Às 16h15, quando abandonámos a sala de atividades, as crianças continuavam a brincar livremente.</p>
<p>Quarta-feira 20/11/2019</p>	<p>8h30/ 9h30 – Ao mesmo tempo que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, as restantes brincam livremente pelas diversas áreas da sala. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens realizadas durante esse momento.</p> <p>10h30 / 11h15 – As crianças brincam livremente no espaço exterior. Neste momento, o grupo interage com as crianças das restantes salas. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam estes momentos e brincam com as crianças.</p> <p>12h / 12h30 – As crianças brincam livremente na área da partilha, enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo e auxiliam as crianças a prepararem-se para o repouso.</p> <p>14h50 /15h10 – À medida que as crianças vão acordando, as Mestrandas realizam a higiene. Após esse momento, o grupo brinca livremente na área da “partilha”, supervisionado pelas Mestrandas e pela Educadora.</p> <p>15h45 – As crianças dirigem-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Por volta das 16h05, quando saímos da instituição, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira 25/11/2019</p>	<p>8h30/ 9h25 – Parte do grupo brinca livremente, explorando as diferentes áreas da sala, enquanto que a Educadora realiza o acolhimento das restantes crianças. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, nomeadamente nos jogos de mesa.</p> <p>10h10 / 11h – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente, com as crianças das salas G., P., e Ga. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam estes momentos e brincam com as crianças.</p>

	<p>12h / 12h20 – Ao mesmo tempo que as Mestrandas e a Assistente Operacional preparam as crianças para o momento do repouso, o restante grupo brinca livremente na área da partilha com jogos de encaixe.</p> <p>14h45 /15h20 – Após a realização da higiene, as crianças brincam livremente na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h35 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde brinca livremente, com as crianças das restantes salas. Por volta das 16h10, momento saímos da instituição, o grupo continuava no exterior a brincar.</p>
<p>Terça-feira 26/11/2019</p>	<p>8h30/ 9h30 – Ao mesmo tempo que as crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala, a Educadora realiza o acolhimento das restantes. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens realizadas durante esse momento.</p> <p>10h40 / 11h25 – Ao mesmo tempo que uma das Mestrandas realiza a atividade orientada com um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam livremente na sala de atividades. A outra Mestranda e a Assistente Operacional supervisionam as brincadeiras e interagem com as crianças.</p> <p>12h / 12h30 – Ao mesmo tempo que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene e preparação para o repouso de um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam livremente na área da partilha. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo.</p> <p>14h45 /15h10 – Após o repouso e a higiene, as crianças brincam livremente na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora.</p> <p>15h45 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. Por volta das 16h15, momento saímos da instituição, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>

<p>Quarta-feira 27/11/2019</p>	<p>8h30/ 9h25 – As crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala, enquanto que a Educadora realiza o acolhimento dos restantes elementos do grupo. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens realizadas no decorrer desse momento.</p> <p>10h40 / 11h15 – As crianças dirigem-se para o espaço exterior, onde brincam livremente, com as restantes salas. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam estes momentos e brincam com as crianças.</p> <p>12h / 12h20 – As crianças brincam livremente na área da partilha, enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo na casa de banho. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se.</p> <p>14h45 /15h10 – O grupo brinca livremente na área da “partilha”, após a realização da higiene pessoal. Neste momento, as crianças são supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h35 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente, com as crianças das restantes salas. Quando deixámos a sala de atividades, pelas 16h20, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira 02/12/2019</p>	<p>8h30/ 9h30 – A Educadora realiza o acolhimento, enquanto as crianças que já chegaram brincam livremente na sala de atividades. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens realizadas durante esse momento.</p> <p>10h40 / 11h – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde brinca livremente com as crianças das restantes salas. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam estes momentos e brincam com as crianças.</p> <p>12h10 / 12h30 – Enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo, as restantes brincam</p>

	<p>na área da “partilha”. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se nos catres.</p> <p>14h55 /15h10 – Após a realização da higiene, as crianças brincam livremente na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – Depois de lancharem, crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente com os grupos das restantes salas. Por volta das 16h30, quando abandonámos a instituição, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
<p>Terça-feira 03/12/2019</p>	<p>8h30/ 9h25 – Ao mesmo tempo que a Educadora realiza o acolhimento de algumas crianças, o restante grupo brinca livremente nas diversas áreas da sala de atividades. As Mestrandas brincam com as crianças e supervisionam as interações das mesmas.</p> <p>10h / 11h20 – Enquanto uma das Mestrandas realiza a atividade orientada com pequenos grupos de crianças – quatro ou cinco crianças de cada vez – , o restante grupo brinca livremente na sala de atividades. Neste momento, a outra Mestranda e a Assistente Operacional supervisionam as crianças e brincam com as mesmas.</p> <p>12h15 / 12h30 – A Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene das crianças em pequenos grupos. As restantes crianças brincam livremente na área da “partilha”, supervisionadas pela outra Mestranda e pela Educadora.</p> <p>14h50 /15h10 – Após a realização da higiene, o grupo brinca livremente na área da “partilha”, supervisionado pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – As crianças, após o lanche, dirigem-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Por volta das 16h10, momento em que saímos da sala de atividades, as crianças permaneciam no exterior a brincar.</p>

<p>Quarta-feira 04/12/2019</p>	<p>8h30/ 9h25 – Ao mesmo tempo que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, o restante grupo brinca livremente pela sala de atividades. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças.</p> <p>10h / 11h25 – Enquanto uma das Mestrandas realiza a atividade orientada, com um pequeno grupo, numa das áreas da sala, as restantes crianças brincam livremente. A outra Mestranda e a Assistente Operacional supervisionam e brincam com as crianças. Posteriormente, pelas 10h50, as crianças deslocaram-se para o espaço exterior, onde brincaram nos diversos espaços.</p> <p>12h / 12h20 – As crianças brincam livremente na área da partilha com os jogos de encaixe. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se. Neste momento a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo.</p> <p>14h45 /15h30 – Após realizarem a higiene pessoal, as crianças brincam livremente na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – O grupo dirige-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. Por volta das 16h20, quando saímos da instituição, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
<p>Segunda-feira 09/12/2019</p>	<p>8h30/ 9h25 – As crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala, enquanto a Educadora realiza o acolhimento das restantes. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens realizadas durante esse momento.</p> <p>10h40 / 11h25 – O grupo dirige-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam estes momentos e brincam com as crianças.</p>

	<p>12h10 / 12h30 – As crianças brincam livremente na área da partilha, enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se.</p> <p>14h40 /15h10 – Depois de realizada a higiene, o grupo brinca livremente na área da “partilha”, supervisionado pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Por volta das 16h25, momento em que saímos da instituição, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
Terça-feira 10/12/2019	<p>8h30/ 9h30 – Ao mesmo tempo que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, o restante grupo brinca livremente pelas diversas áreas da sala. As Mestrandas supervisionam as interações e brincam com as crianças.</p> <p>10h30 / 11h20 – Após realizarem a atividade orientada, as crianças brincam livremente pela sala de atividades. Por volta das 10h50, todo o grupo se desloca para o espaço exterior, onde permanece em brincadeira livre, com a supervisão das Mestrandas e da Assistente Operacional.</p> <p>12h15 / 12h30 – Depois do almoço, as crianças brincam livremente na área da partilha, enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam o grupo e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se.</p> <p>14h40 /15h30 – O grupo brinca na área da “partilha”, após a higiene, supervisionado pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h45 – As crianças permanecem no espaço exterior, onde brincam livremente. Por volta das 16h30, altura em que saímos na sala de atividades, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>

<p>Quarta-feira</p> <p>11/12/2019</p>	<p>Neste dia, de manhã, tivemos um problema com o veículo com que nos deslocamos para a instituição e, por isso chegámos pelas 9h45. Como a atividade orientada implicava a preparação de um percurso motor, assim que chegámos fomos preparar a atividade. Neste sentido, não observei a brincadeira livre que ocorreu durante esse período de tempo. No entanto, dadas as informações da Educadora e da Assistente Operacional, consegui perceber que as crianças brincaram livremente nas diversas áreas da sala.</p> <p>10h10 / 11h25 – Enquanto as Mestrandas realizam a atividade orientada na sala de acolhimento, as crianças brincam livremente, num primeiro momento, dentro da sala de atividades e, posteriormente, no espaço exterior. A Educadora e a Assistente Operacional supervisionam as interações e as brincadeiras do grupo.</p> <p>12h10 / 12h30 – Enquanto que uma das Mestrandas e a Assistente Operacional auxiliam as crianças na realização da higiene, o restante grupo brinca na área da “partilha”. A outra Mestranda supervisiona as brincadeiras.</p> <p>14h40 /15h20 – Depois de realizada a higiene pessoal, as crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas por uma das Mestrandas e pela Assistente Operacional – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h35 – O grupo dirige-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. Por volta das 16h20, quando saímos da instituição, as crianças continuavam a brincar no exterior.</p>
<p>Segunda-feira</p> <p>16/12/2019</p>	<p>8h30/ 9h40 – As crianças permaneceram em brincadeira livre nas diversas áreas da sala, enquanto que a Educadora realiza o acolhimento. As Mestrandas acompanham e brincam com as crianças, potenciando as aprendizagens que estas realizam durante a brincadeira livre.</p> <p>11h / 11h20 – As crianças brincam livremente nos diversos espaços da sala de atividades com a supervisão da Educadora, da Assistente Operacional e</p>

	<p>de uma das Mestrandas – a outra Mestranda encontra-se na cozinha a terminar a atividade de confeção de biscoitos realizada nesse dia.</p> <p>12h15 / 12h30 – Ao mesmo tempo que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo, as restantes crianças brincam livremente na área da “partilha”, com a supervisão da outra Mestranda e da Educadora.</p> <p>15h /15h30 – Depois de realizada a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p>
Terça-feira 17/12/2019	<p>8h30/ 9h35 – As crianças permanecem em brincadeira livre nas diversas áreas da sala, enquanto que a Educadora realiza o acolhimento e as Mestrandas preparam a atividade orientada.</p> <p>11h05 / 11h25 – As crianças deslocaram-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Neste momento, o grupo foi supervisionado pela Assistente Operacional e pelas Mestrandas.</p> <p>12h15 / 12h30 – O grupo brinca livremente na área da partilha, enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo. A Educadora e a outra Mestranda supervisionam e auxiliam as crianças a descalçarem-se e a deitarem-se.</p> <p>14h50 /15h30 – Após a higiene pessoal, as crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h50 – Depois do lanche, as crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Por volta das 16h, momento em que saímos na sala de atividades, o grupo permanecia no exterior a brincar.</p>
Segunda-feira	<p>8h30/ 9h30 – Ao mesmo tempo que a Educadora realiza o acolhimento das crianças, o restante grupo brinca livremente na sala de atividades. As</p>

06/01/2020	<p>Mestrandas brincam com as crianças e supervisionam as interações das mesmas.</p> <p>10h15 / 11h20 – O grupo brinca livremente nos diversos espaços da sala de atividades. As Mestrandas, a Educadora e a Assistente Operacional supervisionam as crianças e participam nas brincadeiras das mesmas.</p> <p>12h15 / 12h25 – Enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo, as restantes crianças brincam livremente na área da “partilha”, com a supervisão da outra Mestranda e da Educadora.</p> <p>15h /15h30 – Após a realização da higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas e pela Educadora – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h50 – As crianças dirigem-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Por volta das 16h20, momento em que saímos da instituição as crianças permaneciam no exterior a brincar.</p>
Terça-feira 07/01/2020	<p>9h/ 9h30 – O grupo brinca livremente na sala de atividades, ao mesmo tempo que as Mestrandas e a Assistente Operacional responsável pelo acolhimento recebem as restantes crianças. As mesmas profissionais brincam com as crianças e supervisionam as interações.</p> <p>10h50 / 11h20 – Após a atividade orientada, as crianças brincam livremente nas diversas áreas da sala. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam as crianças e brincam com as mesmas.</p> <p>12h00 / 12h10 – Ao mesmo tempo que uma das Mestrandas e a Assistente Operacional realizam a higiene de um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam na área da “partilha”, com a supervisão da outra Mestranda.</p> <p>14h50 /15h30 – Depois de realizada a higiene, o grupo brinca na área da “partilha”, supervisionado pelas Mestrandas.</p>

	<p>15h45 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde brincam livremente. Quando abandonámos a sala de atividades, às 16h20, as crianças permaneciam no exterior a brincar.</p>
<p>Quarta-feira 08/01/2020</p>	<p>9h/ 9h30 – Neste período, as crianças permanecem em brincadeira livre nas várias áreas da sala de atividades. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam e brincam com as crianças.</p> <p>11h / 11h20 – O grupo desloca-se para o espaço exterior, onde brinca livremente. As Mestrandas e a Assistente Operacional supervisionam as interações e brincam com as crianças.</p> <p>12h10 / 12h15 – Enquanto que a Assistente Operacional e uma das Mestrandas realizam a higiene de um pequeno grupo de crianças, as restantes brincam na área da “partilha”, com a supervisão da outra Mestranda.</p> <p>14h50 /15h30 – Após a higiene, as crianças brincam na área da “partilha”, supervisionadas pelas Mestrandas – que realizam a higiene das restantes crianças e arrumam os catres.</p> <p>15h50 – As crianças brincam livremente nas diversas áreas da sala de atividades. Pelas 16h30, momento em que deixámos a instituição, as crianças permaneciam a brincar.</p>

ANEXO X – REGISTOS DAS OBSERVAÇÕES, RELATIVAS À BRINCADEIRA, REALIZADAS NA SALA B.

Dia	Observação dos momentos de brincadeira
<p>Terça-feira 18/02/2020</p>	<p>9h / 9h20 – As crianças brincam livremente nas várias áreas da sala. Cada criança escolhe a atividade que pretende realizar. A Educadora realiza o acolhimento das crianças que vão chegando. As Mestrandas interagem com o grupo nos diversos espaços da sala de atividades – uma das Mestrandas explora uma livro com quatro crianças.</p> <p>10h30 / 11h – As crianças brincam no espaço exterior com a supervisão da Educadora, da Assistente Operacional da sala e das Mestrandas. As crianças interagem com os elementos das restantes salas. No entanto, a maioria das brincadeiras realiza-se entre elementos da sala B. O grupo percorre os vários espaços.</p> <p>11h15 / 11h45 – Enquanto que a Educadora realiza uma atividade com metade do grupo (decoreção da face de um palhaço, usando lã, confettis, serpentinas, lápis de cor e canetas de feltro), as restantes crianças brincam na área dos jogos didáticos, na área da expressão plástica e na área da garagem. As Mestrandas interagem com as crianças, neste momento.</p> <p>12h / 13h30 – Depois do almoço as crianças brincam no espaço exterior, com a supervisão das monitoras do A.T.L. Contudo, neste momento, visto ser a hora de almoço das Mestrandas, não houve observação direta.</p> <p>13h50 / 15h15 – Após realizarem a atividade proposta pela Educadora, as crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala.</p>
<p>Quarta-feira 18/02/2020</p>	<p>9h / 9h25 – As crianças brincam livremente, interagindo umas com as outras. As crianças ocupam as diversas áreas da sala, no entanto, a maioria brinca com os jogos didáticos. As Mestrandas interagem com as crianças, apoiando-as e potenciando as aprendizagens realizadas em cada brincadeira. A Educadora acolhe as crianças que vão chegando.</p>

	<p>10h30 / 11h – As crianças brincam no espaço exterior com a supervisão da Educadora, da Assistente Operacional da sala e das Mestrandas. As crianças percorrem os diversos espaços.</p> <p>11h15 / 11h45 – Ao mesmo tempo que a Educadora propõe, a parte do grupo, uma atividade orientada (decoreção da mascarilha selecionada pelas crianças), as restantes crianças brincam na área dos jogos didáticos e na área da expressão plástica, interagindo com as Mestrandas.</p> <p>12h / 13h30 – Após o almoço as crianças brincam no espaço exterior, com a supervisão das monitoras do A.T.L. Contudo, neste momento, visto ser a hora de almoço das Mestrandas, não houve observação direta.</p> <p>14h / 15h15 – Enquanto que a Educadora continua a realização da atividade com uma parte do grupo (decoreção da mascarilha selecionada pelas crianças), as restantes crianças brincam na área dos jogos didáticos, na área da expressão plástica, na área da garagem e na área das construções. As Mestrandas interagem com as crianças, neste momento.</p>
<p>Segunda-feira 02/03/2020</p>	<p>9h / 9h30 – À medida que vão chegando, as crianças dirigem-se para uma área e começam, autonomamente, a brincar. A maioria das crianças realiza jogos didáticos. A Educadora e as Mestrandas observam e apoiam algumas crianças na sua exploração, potenciando as aprendizagens que estas estão a realizar. As crianças solicitam a participação dos adultos nas suas brincadeiras.</p> <p>10h30 / 11h – As crianças brincam no espaço exterior com a supervisão da Educadora, da Assistente Operacional da sala e das Mestrandas. As crianças interagem com as Mestradas e com a Educadora – maioritariamente, as raparigas. Os rapazes interagem entre eles e com crianças da outra sala do Jardim de Infância. No entanto, a maioria da brincadeira realiza-se entre elementos da sala B. O grupo percorre os vários espaços.</p> <p>11h10 / 11h45 – Enquanto que a Educadora dinamiza uma atividade orientada com um pequeno grupo (construção da bandeira de França –</p>

	<p>recorte de pedaços de papel azul e vermelho e, posterior, colagem), as crianças brincam e interagem livremente nas diversas áreas, nomeadamente, na área dos jogos didáticos. O grupo utiliza a área das expressões (mesa e cadeiras) para realizarem jogos didáticos. As crianças brincam em pequenos grupos. As Mestrandas interagem com as crianças, neste momento.</p> <p>12h /13h30 – Depois do almoço as crianças brincam no espaço exterior, com a supervisão das monitoras do A.T.L. Contudo, neste momento, visto ser a hora de almoço das Mestrandas, não houve observação direta.</p> <p>13h50 / 15h15 – Após realizarem a atividade proposta pela Educadora (construção da bandeira de França – recorte de pedaços de papel azul e vermelho e colagem), as crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala. Para tal, cada criança coloca a sua fotografia no cartão da área em que quer estar. Existem alguns conflitos, no entanto, com a mediação da Educadora, as crianças resolvem-nos. As Mestrandas interagem com as crianças durante as suas brincadeiras.</p>
<p>Terça-feira 03/03/2020</p>	<p>9h / 9h30 – À medida que as crianças vão chegando, escolhem um jogo didático e sentam-se na mesa a realizar esse jogo. Algumas crianças decidem realizar desenhos. Posto isto, sentaram-se na mesa e começaram a desenhar. A educadora acolhe as crianças e apoia as brincadeiras que as restantes estão a executar. As Mestrandas brincam com as crianças, potenciando as suas aprendizagens.</p> <p>10h30 / 11h – No espaço exterior, as crianças brincam com a supervisão da Educadora, da Assistente Operacional da sala e das Mestrandas. Algumas crianças solicitam a participação das mestrandas nas suas brincadeiras. Todo o espaço foi utilizado e as crianças interagiram com os indivíduos das outras salas.</p> <p>11h30 / 11h45 – No momento que se seguiu à realização da atividade proposta pela educadora (desenho de animais marinhos, partindo de um livro trazido por uma das crianças), as crianças deslocam-se para uma área</p>

	<p>da sala e começam a brincar. A maioria das crianças foi buscar um jogo didático, sentando-se na mesa a realizá-lo. A Educadora, a Assistente Operacional e as Mestrandas supervisionam as brincadeiras.</p> <p>12h / 13h30 – Após o almoço as crianças brincam no espaço exterior, com a supervisão das monitoras do A.T.L. Contudo, neste momento, visto ser a hora de almoço das Mestrandas, não houve observação direta.</p> <p>14h / 15h15 – A Educadora realiza uma proposta educativa com um pequeno grupo de crianças (construção da Torre Eiffel com palhinhas), enquanto que as restantes brincam livremente nos diversos espaços da sala. A Assistente Operacional e as Mestrandas interagem com as crianças e mediam situações de tensão e conflito.</p>
<p>Quarta-feira 04/03/2020</p>	<p>9h / 9h25 – As crianças, quando chegam à sala, dirigem-se para uma área (a área com mais crianças é a área dos jogos didáticos) e começam a brincar. Nas áreas, as crianças interagem umas com as outras – as crianças mais velhas auxiliam as mais novas na realização de alguns jogos. A Educadora realiza o acolhimento das crianças. As Mestrandas brincam com pequenos grupos de crianças.</p> <p>10h30 / 11h – No espaço exterior, as crianças brincam com a supervisão da Educadora, da Assistente Operacional da sala e das Mestrandas. As crianças interagem com as Mestradas, com a Educadora e com indivíduos das restantes salas. No entanto, a maioria das brincadeiras são realizadas entre elementos da sala B. O grupo percorre os vários áreas do espaço exterior.</p> <p>11h20 / 11h45 –A Educadora dinamiza uma atividade com um pequeno grupo de crianças (construção da Torre Eiffel usando patilhas coloridas). As restantes crianças interagem livremente nos vários espaços na sala. A maioria das crianças escolhe brincar com os jogos didáticos e na área das expressões (com plasticina). A Assistente Operacional e as Mestrandas interagem com as crianças que estão a brincar.</p>

	<p>12h / 13h30 – Depois do almoço as crianças brincam no espaço exterior, com a supervisão das monitoras do A.T.L. Contudo, neste momento, visto ser a hora de almoço das Mestrandas, não houve observação direta.</p> <p>14h / 15h15 – A Educadora e as Mestrandas realizam a atividade, proposta de manhã (construção da Torre Eiffel com palhinhas), com as crianças que, ainda, não a realizaram. A Assistente Operacional brinca com o restante grupo nas diferentes áreas da sala.</p>
<p>Segunda- feira 09/03/2020</p>	<p>9h / 9h20 – À medida que as crianças vão chegando dirigem-se para uma área e começam a brincar. A maioria das crianças vai buscar um jogo didático e senta-se na mesa a realizá-lo. A Educadora vai apoiando as crianças, ao mesmo tempo que acolhe as restantes. As crianças solicitam a participação das Mestrandas nos jogos que estão a executar.</p> <p>10h30 / 11h05 – As crianças brincam no espaço exterior com a supervisão da Educadora, da Assistente Operacional da sala e das Mestrandas. Algumas crianças solicitam a participação das Mestrandas nas brincadeiras. A outra parte do grupo brinca pelos vários espaços exteriores da instituição. A Educadora observa as brincadeiras das crianças.</p> <p>11h35 / 11h45 – Três crianças não tinham realizado a proposta que a Educadora dinamizou no dia anterior. Assim, neste momento, as Mestrandas auxiliam essas crianças na realização da atividade. O restante grupo brinca autonomamente nas diferentes áreas da sala, à exceção da área da casa (havia trabalhos dispostos no chão a secar). A Educadora apoia as crianças, ao mesmo tempo que prepara materiais. A Assistente Operacional interage com as crianças, mediando os conflitos que vão surgindo.</p> <p>12h / 13h30 – Após o almoço as crianças brincam no espaço exterior, com a supervisão das monitoras do A.T.L. Contudo, neste momento, visto ser a hora de almoço das Mestrandas, não houve observação direta.</p> <p>13h50 / 15h15 – Após as crianças realizarem a proposta dinamizada pela Educadora (desenho, pintura e recorte de elementos para serem colados no papel de cenário que contém uma Torre Eiffel tridimensional), dirigem-se</p>

	<p>para as diferentes áreas e iniciam brincadeiras, interagindo com os colegas. No entanto, quando as crianças viram a Educadora a colocar os seus desenhos no painel, decidiram ajudá-la – apenas cinco crianças permaneceram a brincar. As mestrandas e a Assistente Operacional auxiliaram as crianças mais novas no recorte dos elementos desenhados e pintados por elas.</p>
<p>Terça-feira 10/03/2020</p>	<p>9h / 9h30 – As crianças vão chegando à sala de atividades e vão-se dirigindo para as diferentes áreas, iniciando brincadeiras com os colegas. A maioria das crianças decide realizar jogos didáticos e desenhos. As crianças mais velhas auxiliam as mais novas em determinados jogos didáticos (por exemplo, jogos que exigem contagem oral). A Educadora realiza o acolhimento e apoia as crianças nas suas brincadeiras. As Mestrandas interagem com as crianças, potenciando as aprendizagens que estas realizam.</p> <p>10h30 / 11h15 – No espaço exterior, as crianças brincam nas diversas áreas, interagindo com os colegas da mesma sala e das restantes salas, nomeadamente a outra sala do Jardim de Infância. A Assistente Operacional e as Mestrandas, supervisionam as brincadeiras e interagem com as crianças.</p> <p>11h35/11h50 – Enquanto que a Educadora prepara uma atividade, com o auxílio de 5 crianças, o restante grupo brinca livremente pela sala, nas diferentes áreas. As Mestrandas e a Assistente Operacional interagem com as crianças.</p> <p>12h /13h30 – Depois do almoço as crianças brincam no espaço exterior, com a supervisão das monitoras do A.T.L. Contudo, neste momento, visto ser a hora de almoço das Mestrandas, não houve observação direta.</p> <p>14h45 / 15h15 – As crianças deslocam-se para o exterior, onde permanecem em brincadeira livre. Os vários espaços são utilizados para as brincadeiras. A Educadora, a Assistente Operacional e as Mestrandas supervisionam as brincadeiras e interagem com as crianças.</p>

<p>Quarta- feira 11/03/2020</p>	<p>9h / 9h20 – À medida que as crianças vão chegando, escolhem uma área da sala e iniciam uma brincadeira. As crianças realizam jogos em equipa (jogo da memória). A Educadora realiza o acolhimento das crianças, ao mesmo tempo que brinca com as mesmas. As Mestrandas e a Assistente Operacional interagem com as crianças, brincando com estas.</p> <p>10h30 / 11h15 – As crianças deslocam-se para o espaço exterior, onde permanecem em brincadeira livre. As crianças deslocam-se pelos diversos espaços do recreio e interagem com os colegas da mesma sala. Neste momento, são supervisionadas pela Assistente Operacional e pelas Mestrandas, que interagem e brincam com elas.</p> <p>12h / 13h30 – Depois do almoço as crianças brincam no espaço exterior, com a supervisão das monitoras do A.T.L. Contudo, neste momento, visto ser a hora de almoço das Mestrandas, não houve observação direta.</p> <p>13h30 / 15h15 – Visto que no período da manhã as crianças estiveram sempre em atividade orientada (realizando jogos dramáticos tendo por base a história <i>O Coelho Branco</i>, de António Torrado), durante a tarde a Educadora propõe que se realize brincadeira livre. Neste momento, as crianças distribuem-se pelas várias áreas da sala. As crianças brincam na área da expressão plástica com plasticina ou pintando no cavalete, na área dos jogos didáticos, na área da casa, na área das construções e na área da garagem. A Educadora, as Mestrandas e a Assistente operacional brincam com as crianças, mediando tensões e conflitos.</p>
<p>Nos dias seguintes de PP, devido ao Estado de Emergência decretado pelo Primeiro Ministro – relacionado com o Covid-19 –, as intervenções passaram a realizar-se a distância. Por esse motivo, não existe registo de observação relacionado com as brincadeiras. No entanto, é de destacar que, pelas partilhas realizadas pelos pais/encarregados de educação, as crianças tiveram a oportunidade de brincar livremente, em casa.</p>	

ANEXO XI – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS ANA E TELMA

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicador	Unidade de registo
1. Educadoras de Infância, formação e percurso profissional.	1.1 Situação das entrevistadas.	1.1.1 Habilitações académicas.	As duas educadoras possuem a licenciatura em Educação Básica. A Educadora Teresa ¹⁵ , primeiramente, realizou um Bacharelato.	Educadora Ana: “Percurso normal e necessário, com licenciatura em Educação de Infância.” Educadora Telma: “Eu primeiro fiz o Bacharelato ... Porque na altura não havia licenciatura em Educação de Infância. E, depois, só mais tarde, em 2001/2002 é que tirei a Licenciatura.”
		1.1.2 Tempo de serviço.	A Educadora Ana possui 15 anos de serviço, nove dos quais na instituição onde exerce funções atualmente. A Educadora Telma	EA: “Sensivelmente, 15 anos.”. “9 anos.”

¹⁵ Os nomes apresentados são fictícios, de forma a proteger a identidade dos participantes.

			possui 31 anos de serviço, sendo 10 dos quais na instituição onde trabalha atualmente.	ET: “Trinta e um anos de serviço.”; “Estou desde o ano letivo de 2009/2010. Por isso, há 10 anos.”
		1.1.3 Valência e idades das crianças.	A Educadora Ana exerce funções na valência de creche com um grupo de crianças na faixa etária dos 2 anos de idade. A Educadora Telma exerce funções na valência de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com quatro, cinco e seis anos.	EA: “Creche”, “Dois anos”. ET: “Jardim de Infância.”; “Este ano, é entre os quatro e seis.”
2. Brincadeira livre.	2.1 Conceção das Educadoras relativamente à brincadeira livre.	2.1.1 Conceito de brincadeira livre.	A Educadora Ana define brincadeira livre como uma atividade em que a criança interage com os pares e com o mundo que a rodeia. Por sua vez, a Educadora Telma considera a brincadeira	EA: “Espaço de interação espontânea entre crianças, explorando contexto, natureza e materiais, onde surgem “descobertas” ao ritmo individual.” ET: “Eu acho que a brincadeira livre acaba por ser... A criança, quando nasce, já vem com o intuito de brincar. É uma coisa inata, ela já faz as coisas de

			livre uma atividade inata, que é prazerosa para a criança.	forma espontânea. Desde bebê brinca com as mãos, com os pés! É uma coisa que já nasce conosco. E acaba por ser um momento de divertimento, em que a criança exterioriza os seus sentimentos e as suas emoções, através de jogos, ou não! Pode ser só por brincadeira livre, quer individualmente, quer em grupo.”
		2.1.2 Evolução da concepção das Educadoras relativamente à brincadeira livre.	A Educadora Ana construiu a sua concepção de brincadeira livre através da sua experiência e formação profissional. A Educadora Telma afirma que a sua definição de brincadeira livre adveio das suas vivências durante a infância.	EA: “Formação académica, ações de formação, observação da criança em contexto profissional e pessoal.” ET: “Sinto-me uma privilegiada porque fui daquelas crianças que brincaram muito. Eu brinquei muito!”, “Sempre brinquei muito, na rua, em casa, nos parques e no jardim, com os amigos. E tenho muito boas memórias dessa altura.”; “Quer como mãe, quer como educadora, acho que é muito importante o brincar. É através do brincar que a criança exterioriza os seus

				sentimentos e acaba por ser uma coisa que eu valorizo muito!”
		<p>2.1.3 Diferenças e semelhanças entre a brincadeira livre e a brincadeira orientada.</p>	<p>A brincadeira livre é vista pelas Educadoras como uma atividade que permite uma exploração mais criativa e espontânea por parte das crianças. Por outro lado, brincadeira orientada pode limitar a exploração natural das crianças.</p>	<p>EA: “A brincadeira livre permite a exploração espontânea da criança do contexto e materiais, sem orientação do educador. Fomenta a descoberta natural da criança do contexto envolvente. A brincadeira orientada poderá induzir ou não a criança a desenvolver a exploração do contexto e materiais, numa vertente mais específica, que não a descoberta espontânea da criança.”</p> <p>ET: “Na brincadeira livre, as crianças acabam por ser mais criativas. Na brincadeira mais orientada, embora a criança também se divirta, como há mais regras ela acaba por não ser tão espontânea e acaba por não explorar tanto a sua criatividade e imaginação. Há um pouco mais de limitação em relação à brincadeira livre.”</p>

		<p>2.1.4 Vantagens e desvantagens da brincadeira livre e da brincadeira orientada.</p>	<p>De acordo com as Educadoras a brincadeira livre tem a vantagem de promover a exploração espontânea da criança, a partilha entre crianças e o respeito pelo outro. A desvantagem deste tipo de atividade, segundo a Educadora Teresa, prende-se com as relações entre crianças – que poderão ser de liderança ou isolamento. Relativamente à brincadeira orientada, as educadoras afirmam que esta tem a vantagem de possibilitar que o profissional promova momentos de aprendizagem, incentivando o respeito pelo outro. As desvantagens relacionam-se com o possível condicionamento da</p>	<p>EA: “A brincadeira livre permite a exploração natural da criança, mas por vezes poderão surgir momentos que poderiam ser “mais explorados” ao nível da aprendizagem, se decorrer com orientação do educador ... A brincadeira orientada poderá ter a vantagem de permitir que o educador desenvolva momentos de aprendizagem com a criança, partindo das “descobertas espontâneas” que vão surgindo ... A desvantagem da brincadeira orientada poderá ou não condicionar a “descoberta natural” da criança, enquanto explora o espaço, dependendo da ação desenvolvida pelo técnico.”</p> <p>ET: “Pois, na brincadeira livre a criança é mais ela própria. Expressa as suas emoções, as coisas que vê, imita as coisas do dia-a-dia ... Uma das vantagens da brincadeira livre é que as crianças têm de aprender a respeitar-se umas às outras. Quando brincam em grupo, acabam por ter de saber respeitar-se! Há</p>
--	--	---	--	--

			descobertas e da criatividade das crianças.	regras! Uma das desvantagens que eu considero na brincadeira livre... São casos pontuais, mas, são aquelas crianças que se isolam e que gostam de brincar sozinhas. Essas crianças acabam por não partilhar muito as brincadeiras com os outros. E, depois, há, também, o contrário: aqueles meninos que são muito mexidos e que têm o espírito de liderança ... que, muitas vezes, não deixam que os outros brinquem à vontade. Outra vantagem da brincadeira mais orientada são ... as regras, o respeito de um pelo outro. Uma das desvantagens da brincadeira orientada é as crianças não serem tão criativas. Elas acabam por se cingir mais àquilo que nós lhes pedimos. Acabam por não explorar tanto a criatividade e a espontaneidade deles.”
		2.1.5 Aprendizagens promovidas pela brincadeira livre e	As Educadoras consideram que tanto a brincadeira livre como a brincadeira orientada promovem	EA: “Sim.” ET: “Eu acho que sim.”

		pela brincadeira orientada	as mesmas componentes do desenvolvimento infantil.	
	2.2 Papel do educador de Infância nos momentos de brincadeira livre	2.2.1 Valorização da brincadeira livre dentro da sala de atividades	As Educadoras valorizam a brincadeira promovem momentos em que as crianças brincam livremente, na sua rotina diária. A Educadora Ana fomenta a exploração do espaço e dos materiais. A Educadora Telma afirma que a brincadeira livre permite desenvolver a personalidade da criança. Para além disso, esta profissional refere que, através da observação da brincadeira livre, é possível detetar possíveis dificuldades da criança.	<p>EA: “Na exploração das áreas da sala e respetivos materiais. Nos divertimentos e no espaço exterior. Em elementos da natureza, animais e histórias apresentados em sala como forma de “incentivo” à exploração/observação por parte da criança.”</p> <p>ET: “Eu considero que é muito importante o período de brincadeira livre. Porque é através do brincar que eles vão estruturando a sua personalidade, vão estruturando e exteriorizando os seus sentimentos. Muitas vezes, é através da brincadeira livre que nós detetamos algumas dificuldades, quer ao nível da motricidade, quer ao nível da linguagem.”</p>

		<p>2.2.2. Papel do educador de infância durante os momentos de brincadeira livre.</p>	<p>As Educadoras afirmam que o profissional da educação deve ter, principalmente, um papel de observador. Ainda assim, a Educadora Ana menciona que o profissional deve promover relações positivas entre pares.</p>	<p>EA: “Papel de observação, incentivo e fomento de atitudes positivas de relacionamento entre as crianças.”</p> <p>ET: “No início do ano, eu gosto muito de os acompanhar nas brincadeiras. Como é aquela fase de adaptação das crianças ..., eu gosto de os acompanhar, estar com eles e participar nas brincadeiras deles. Depois, a pouco e pouco, gosto mais de observar. Ver até que ponto é que eles se conseguem organizar em pequenos grupos, a brincar livremente, se conseguem orientar bem as suas brincadeiras, se conseguem interagir e gerir conflitos entre uns e outros”; “Acho que é importante nós observarmos as crianças a brincarem livremente, serem elas próprias!”</p>
--	--	--	--	---

		<p>2.2.3 Planificação dos momentos de brincadeira livre.</p>	<p>As educadoras planificam a brincadeira livre em dois momentos distintos: ao mesmo tempo que realizam atividades orientadas com um pequeno grupo, as restantes brincam livremente ou o grupo brinca livremente, tanto na sala de atividades como no espaço exterior.</p>	<p>EA: “Em simultâneo com o desenvolvimento de atividades orientadas em pequeno grupo. Na ida ao espaço exterior antes da refeição do almoço e depois do lanche.”</p> <p>ET: “Está sempre planificada. Há sempre um tempo para a brincadeira livre. Por exemplo, quando eu estou com um pequeno grupo, numa atividade mais orientada, tento que o resto do grupo esteja em brincadeira livre. Como a sala está dividida por áreas, eles acabam por escolher a área para onde querem ir, cumprindo as regras.”; “Depois, vão rodando. Enquanto que eu estou com um grupinho a fazer um trabalhinho mais orientado, os outros estão a brincar circulando pelas áreas da sala. Acabam todos por estar um período a brincar livremente. E, para além disso, há sempre aquela brincadeira livre de exterior, quer de</p>
--	--	---	--	---

				manhã, quer da parte da tarde, que está contemplada sempre na planificação.”
		<p>2.2.4 Estratégias utilizadas durante os momentos de brincadeira livre.</p>	<p>As educadoras utilizam estratégias diferentes. A Educadora Ana incentiva as crianças a explorar autonomamente os materiais disponíveis relacionando-se entre si. Já a Educadora Telma opta por dividir as crianças pelas áreas da sala de atividades, sendo que cada área possui os seus materiais específicos. Esta estratégia diminui os conflitos entre crianças.</p>	<p>EA: “Incentivo à exploração espontânea dos materiais, divertimentos e elementos da natureza, numa dinâmica de interação positiva e partilha entre as crianças.”</p> <p>ET: “A sala como está dividida por áreas, eles sabem que... Por exemplo, na área dos jogos, há aqueles joguinhos de mesa que estão nessa área e separados dos outros que não se misturam com os jogos de chão e de construção que são no tapete. Se estiverem na casinha das bonecas ou na garagem, em cada uma das áreas têm materiais específicos para brincarem aí. Tento que eles não saiam dessas áreas para não gerar conflitos.”; “Por isso, tento sempre que eles cumpram as regras dentro da sala, de forma a não gerar conflitos e que todos tenham espaço para brincar.”</p>

		<p>2.2.5 Estratégias de gestão de conflitos durante a brincadeira.</p>	<p>Ambas as educadoras primam pela conversa com as crianças, como primeira estratégia de gestão de conflitos. Para além disso, as educadoras promovem a partilha de materiais. A Educadora Telma incentiva as crianças a gerirem autonomamente os conflitos, intervindo, apenas, quando considera necessário.</p>	<p>EA: “Conversando com as crianças, incentivando-os a explorar e partilhar em conjunto os brinquedos. Caso não seja viável esta estratégia, incentivo a, primeiro, uma criança explorar o material e, logo de seguida, fomento que esta criança partilhe com o amigo, facilitando a exploração do mesmo.”</p> <p>ET: “Tento conversar sempre com eles. Tento perceber o que é que se passou. Depois isto tem a ver de situação para situação.”; “Eu tento perceber isso e tento que eles partilhem. A conversar com eles, tento que ... «Olha tu tens duas, dá uma!» Ou, então: «Brincas um bocadinho e, a seguir, emprestas ao amigo!». Sempre a tentar conversar e de forma a que eles cheguem a acordo, uns com os outros. Tento sempre que sejam eles a resolver a situação, conversando, tentando que eles cheguem a acordo um com o outro. Só mesmo em último caso é que eu vejo quem é que tem razão e acabo por ser eu a decidir.” ;</p>
--	--	---	---	---

				“Mas, prefiro sempre que sejam eles a tomar essa decisão.”
		<p>2.2.6 Expressão e comunicação entre crianças durante as brincadeiras.</p>	<p>As educadoras consideram que as crianças comunicam e expressam-se naturalmente durante as brincadeiras, sem ser necessária a intervenção de um adulto. No entanto, as profissionais consideram que o adulto pode conversar com as crianças durante esses momentos. A Educadora Telma menciona que através da observação e do diálogo com as crianças é possível conhecer melhor as dificuldades e as capacidades linguísticas das crianças.</p>	<p>EA: “Nos momentos de brincadeira livre as crianças verbalizam com frequência, o educador poderá fomentar esta espontaneidade conversando com as crianças, ao espaço de diálogo.”</p> <p>ET: ““As crianças quando estão a brincar livremente acabam por ser muito mais espontâneas e acabam por comunicar uns com os outros de uma forma que não comunicam, por exemplo, quando estamos em grande grupo.”; “Quando eles estão assim a brincar livremente, nós conseguimos ter consciência das capacidades linguísticas das crianças. Eu penso que, aquelas crianças que têm consciência que têm dificuldades ao nível da linguagem oral acabam por, em grande grupo ser mais introvertidas..., individualmente, conversam melhor connosco. Em</p>

				<p>grande grupo, acabam por se inibir mais, porque têm consciência que não falam bem, quer ao nível da dicção ou por ter pouco vocabulário, por exemplo.”;</p> <p>“Por isso, é que eu gosto, muitas vezes, de estar a observar. Às vezes eu pensava: «Ele não sabe dizer isto ou não sabe dizer aquilo». E, depois, apercebo-me que ele até sabe. Pode não dizer corretamente, mas até, sabe! Então, através da forma como as crianças comunicam umas com as outras, na brincadeira livre, nós temos mais consciência das capacidades/facilidade que eles têm ou não de comunicar uns com os outros.”</p>
		<p>2.2.6 Desenvolvimento da criatividade durante as brincadeiras.</p>	<p>As educadoras consideram que as crianças naturalmente são criativas durante as suas brincadeiras. No entanto, esta criatividade pode ser potenciada com a disponibilização de materiais diversificados.</p>	<p>EA: “Primeiro, fomentando a exploração espontânea das crianças dos materiais, divertimentos, histórias, elementos da natureza, entre outros. Segundo, disponibilizar materiais diversos, que surgem como “novidade” ao longo do ano letivo, na sala de atividade e espaço exterior. Realização de saídas ao exterior, na comunidade envolvente.”</p>

				<p>ET: “Eu acho que as crianças por si só já são muito criativas. Na brincadeira, muitas vezes, nem precisamos de dizer nada. Quando eles estão a brincar livremente, não gosto muito de dar sugestões. Gosto mais de os deixar brincar livremente, serem eles mesmos. O que é que nós podemos fazer nestes momentos!? É tentar, por exemplo... A nível de materiais, é tentar dar-lhes coisas diferentes, de forma a que eles sejam mais criativos. Ou dar-lhes roupinhas para eles vestirem, ou materiais de desgaste, que eles possam fazer construções e inventar coisas novas, pinturas que eles gostam,! Temos de tentar dar-lhes materiais diferentes de forma a que eles sejam mais criativos e diversifiquem a brincadeira deles. Agora, eu não gosto muito de sugerir: «Olha faz assim, faz assado!».”</p>
		<p>2.2.7 Exploração dos domínios de</p>	<p>Todas as brincadeiras que as crianças realizam promovem o</p>	<p>EA: “Por exemplo, dando materiais diversos de exploração à criança, em contexto de sala e espaço</p>

		desenvolvimento (Creche) / áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE (Pré-Escolar), através da brincadeira?	desenvolvimento dos domínios de desenvolvimento e das áreas de conteúdo, de forma interligada.	<p>exterior, incentivando a sua observação/exploração. Participando nos espaços de diálogo, que surgem nas situações de brincadeira livre.”</p> <p>ET: “As crianças quando estão a brincar estão sempre a aprender!”; “É assim...está tudo interligado, se nós formos a ver eles estão sempre, sempre a desenvolver competências das áreas de conteúdo expressas na OCEPE, através de todas as brincadeiras ou das atividades que nós sugerimos. Está tudo muito interligado.”</p>
	2.3 Observação e avaliação das crianças durante a brincadeira.	2.3.1 Importância da observação	As educadoras consideram que a observação das brincadeiras permite conhecer melhor as crianças e os seus interesses.	<p>EA: “Sim, permitem perceber as “fontes de interesse” de cada criança.”</p> <p>ET: “Porque é através da observação que eu consigo ver ou conhecer melhor a personalidade de cada uma delas.”; “Algo que nós conseguimos, através da</p>

				<p>observação, ver melhor a sua personalidade e sabemos como conseguir lidar melhor com essa criança. Porque eles são todos diferentes! E há coisas que nós fazemos com uns que não dá para fazer com outros. Através da observação, nós conseguimos aperceber-nos melhor e conhecê-los melhor. E, depois, também, através da observação nós muitas vezes conseguimos perceber melhor quais são os seus interesses, porque, no fundo, as brincadeiras que eles fazem, muitas vezes, refletem aquilo que eles mais gostam. E, então, através da observação, nós conseguimos chegar a essas conclusões, quer conhecê-los melhor, quer saber quais são os seus gostos, a nível de preferências do brincar, de atividades que gostam mais de desenvolver. É uma forma de os conhecer melhor.”</p>
		<p>2.3.2 Importância do registo das observações efetuadas.</p>	<p>As educadoras consideram que o registo das observações realizadas durante a brincadeira permite</p>	<p>EA: “Perceber as associações que cada criança faz do contexto envolvente, se desenvolve ou não interações positivas com as outras crianças.”</p>

			avaliar a criança e as intervenções do próprio profissional.	ET: “É importante registar, até para avaliar os interesses, a parte cognitiva das crianças, o que correu bem ou que pode ser melhorado... “
		2.3.3 Estratégias de registo das observações.	As educadoras utilizam a escrita, a fotografia e o vídeo para realizar o registo das observações realizadas nos momentos de brincadeira livre. A Educadora Telma considera que algumas crianças se inibem quando percebem que estão a ser filmadas. Por isso, o educador deve informar que está ou que vai fazer a gravação para que as crianças estejam preparadas para tal e não se sintam intimidadas.	EA: “Registo escrito ou fotográfico.” ET: “No fundo, há coisas importantes que eu vou vendo nas atitudes deles que acabo por guardar mentalmente e, mais tarde, ao fim do dia, registo, ponho por escrito.”; “Eu utilizo mais o telemóvel para tirar uma foto ou filmar um bocadinho. Porque, às vezes, são situações que eu quero mesmo registar, por exemplo, conversas que eu acho que são importantes para saber até que ponto a opinião deles ou a informação que me dão atinge os objetivos pretendidos! Se a minha intenção for mesmo avaliar, faço isso. Tenho o telemóvel comigo e tiro uma fotografia, ou filmo um bocadinho. O que, por vezes,

				também os inibe. Às vezes, também, não é bom. Mas eu tento sempre fazer isso de forma discreta.”; “Ou, então, às vezes, se eu sei que vou filmar ou fotografar, também lhes digo: «Enquanto vocês estão a brincar ou a fazer a atividade eu vou tirando fotografias.»” “Mas, tento sempre que isso não interfira na espontaneidade deles.”
		2.3.4 Avaliação das aprendizagens que as crianças realizam durante a brincadeira livre.	A Educadora Ana utiliza os registos escritos e fotográficos que realiza durante as brincadeiras e integra essa informação no Plano Individual das crianças. A Educadora Telma afirma que a avaliação das aprendizagens, em contexto de EI é permanente. Assim, durante os momentos de brincadeira livre, o educador deve avaliar a criança. A avaliação das crianças permite detetar as	EA: “Pela observação da criança e respetivo registo escrito e fotográfico.”; “Sim, na avaliação individual da criança (plano individual).” ET: “Enquanto educadores e estando nós sempre a observar, acabamos por estar sempre a avaliar as atitudes, comportamentos, a execução das atividades... Mas, nós aqui acabamos por estar sempre mais atentas e a tentar ver, por exemplo, quais são as dificuldades que eles têm, para depois nos podermos debruçar mais sobre a forma como vamos

			dificuldades e capacidades de cada criança.	tentar ultrapassar essas situações com eles. Por isso, a nossa avaliação é diária, no fundo! A observação e a avaliação estão relacionadas e nós acabamos por estar sempre, quer seja em brincadeira livre, quer seja em trabalho mais orientado, a avaliar. Saber até que ponto é que os meninos estão a atingir ou não os objetivos que nós pretendemos. E, então, conseguimos, também, aí detetar as dificuldades que algumas crianças possam ter. E, então, a partir daí debruçarmos mais sobre essas crianças para tentar resolver e solucionar essas situações.”
		2.3.5 Influência das observações e avaliações relacionadas com a brincadeira livre na prática pedagógica do educador.	As educadoras utilizam as observações realizadas durante as brincadeiras para promoverem atividades que vão ao encontro dos interesses, necessidades, capacidades e dificuldades demonstrados pelas crianças nesses momentos.	EA: “Na planificação da rotina e atividades para o grupo de crianças. Na organização/alteração da disposição da sala, ao longo do ano letivo. Na seleção de material a colocar na sala “como novidade” a apresentar às crianças, durante o decorrer do ano letivo.”

				<p>ET: “Exatamente! Através dessa observação e dessa avaliação consigo detetar onde é que uma criança ou outra tem mais dificuldade e tento arranjar atividades que sejam do interesse deles, logicamente.”; “No fundo é estimular de forma a que a criança a pouco e pouco vá tentando ultrapassar as suas dificuldades, auxiliando e motivando sempre, logicamente... Por isso, acaba por estar tudo interligado, a parte lúdica com a parte pedagógica!”</p>
--	--	--	--	--

ANEXO XII – ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA – CONTEXTOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

12.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Total de evidências
Conceção sobre brincadeira livre	Aprendizagem	“aprender” (Q1) (Q3) “aprendizagens” (Q4)	2
	Atividade fundamental na infância	“é essencial para o desenvolvimento infantil” (A2) “é essencial para o desenvolvimento da criança” (Q7)	2
	Explorar o espaço e os objetos	“explorar” (Q1) “interacção com os brinquedos e outros materiais” (Q6)	2
	Interação com os outros	“interacção entre pares e partilha” (Q4) “relação com os outros” (Q6) “Espaço de interacção com o outro” (Q8)	3
	Criatividade	“criar” (Q1) “deixá-la ser espontânea , criativa” (Q2)	2

	Imitação	“mundo de fantasia” (Q6)	1
	Conhecer o mundo	“com o mundo que o rodeia” (Q8)	1
	Emoções	“emoções” (Q4)	1
	Divertimento	“Divertir” (Q1) “é deixar a criança divertir-se” (Q2) “Prazer” (Q8)	3
	Liberdade	“ato espontâneo de estruturar/ explorar” (Q4) “Espaço para a criança ser ela própria” (Q5) “que ela escolhe, por opção, realizar.” (Q7)	3
	Expressão / Comunicação	“É a forma da criança comunicar e de se exprimir com o mundo que a rodeia” (Q2)	1
Construção da concepção de brincadeira livre	Experiência própria	(Q2) (Q3) (Q5) (Q7) (Q8)	5
	Leituras	(Q5) (Q7)	2
	Formações	(Q5) (Q6) (Q7)	3

	Contacto com metodologias diferenciadas	(Q1) (Q4) (Q5)	3
Valorização da brincadeira livre	Espaço e materiais	<p>“Promovendo espaços de exploração/interação espontânea com os materiais. Captando as fontes de interesse manifestadas pelas crianças e conseqüentemente, alterar o espaço e materiais da sala” (Q5)</p> <p>“A sala está organizada de modo a haver espaços que contribuem para essa brincadeira livre com alguns materiais aí colocados” (Q6)</p>	2
	Tempo	<p>“um terço do tempo diário só para brincar espontaneamente” (Q3)</p> <p>“todos os dias é dado tempo para que a criança tenha acesso a este tipo de brincadeira” (Q6)</p> <p>“Todos os dias nos dois momentos do dia, manhã e tarde, há espaço destinado para a brincadeira livre: a chegada à sala, após a realização da atividade planeada da manhã e da tarde e após o lanche até se irem embora para casa.” (Q7)</p>	3
	Criança	“a brincadeira surge como uma aprendizagem individual de cada uma das crianças” (Q1)	1
	Resposta incompleta	(Q4) (Q8)	2
	Respostas inadequadas	(Q2)	1

Avaliação dos momentos de brincadeira livre	Avalia	(Q1) (Q2) (Q3) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8)	8
Estratégias de avaliação dos momentos de brincadeira	Observação	“observo” (Q2) (Q3) (Q7) “observando” (Q5) “observar” (Q6)	5
	Não refere o tipo de registo	“registar estes momentos de brincadeira” (Q6) “registando” (Q7)	2
	Não refere	(Q1) (Q4) (Q8)	3
Aspetos que o profissional avalia durante os momentos de brincadeira livre	Desenvolvimento e aprendizagem holística	“novos conhecimentos, elas são muito curiosas, partilham experiências, questionam...estão sempre a aprender” (Q2) “aprendizagens” (Q6)	2
	Competências psicossociais	“a relação que estabelece com os pares, se lidera, ou pelo contrário é submisso as regras que os outros impõem...a partilha, a forma como dinamiza ou não a brincadeira” (Q1) “iteração entre elas” (Q3) “a forma como a criança vai desenvolvendo a sua relação com os pares e adultos.” (Q5) “espaços utilizados para as brincadeiras, quer em sala de aula ou no exterior, as interações entre as crianças e os materiais para brincar conflitos que possam surgir e como são resolvidos pelos próprios” (Q6)	5

		“onde brincam, com quem e as suas interações” (Q7)	
	Competências cognitivas	“Avalio a autonomia” (Q1) “linguagem” (Q2) “através da forma e utilidade que as crianças vão atribuindo às áreas e objetos, demonstrando diversidade, ao longo do ano ... «jogo simbólico»” (Q5) “diálogos” (Q6)	4
	Competências físicas/motoras	“motricidade” (Q2) “o manuseamento de outros materiais pedagógicos” (Q5)	2
	Não refere	(Q4) (Q8)	2
Planificação	Contempla momentos de brincadeira livre	(Q1) (Q2) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8)	7
	Não contempla momentos de brincadeira livre	(Q3)	1
Estratégias utilizadas nos momentos de brincadeira livre	Liberdade da criança	“as crianças tem liberdade de escolher onde vão brincar” (Q1) “quando as crianças manifestam prazer e entusiasmo da brincadeira que estão a desenvolver.” (Q5)	2
	Intervenção/ação do profissional	“Por vezes, quando tenho registos que a criança não frequenta determinado espaço em sala de aula, aquando da conclusão da actividade orientada, induzo a criança a ir para o mesmo; ou seja, se uma criança não utiliza	2

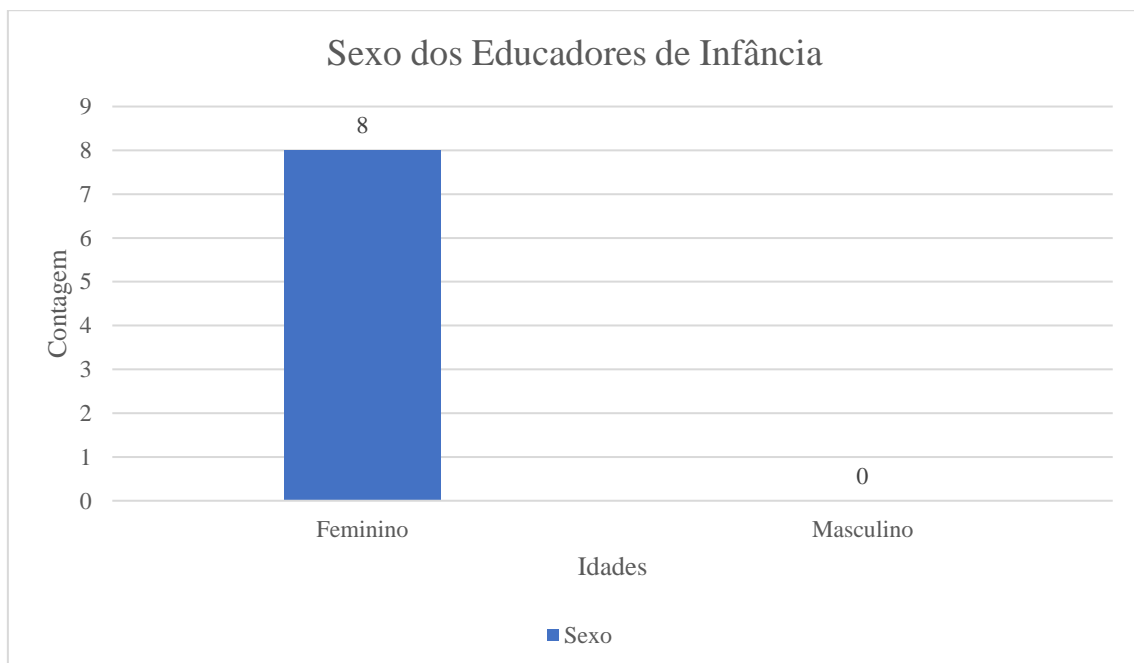
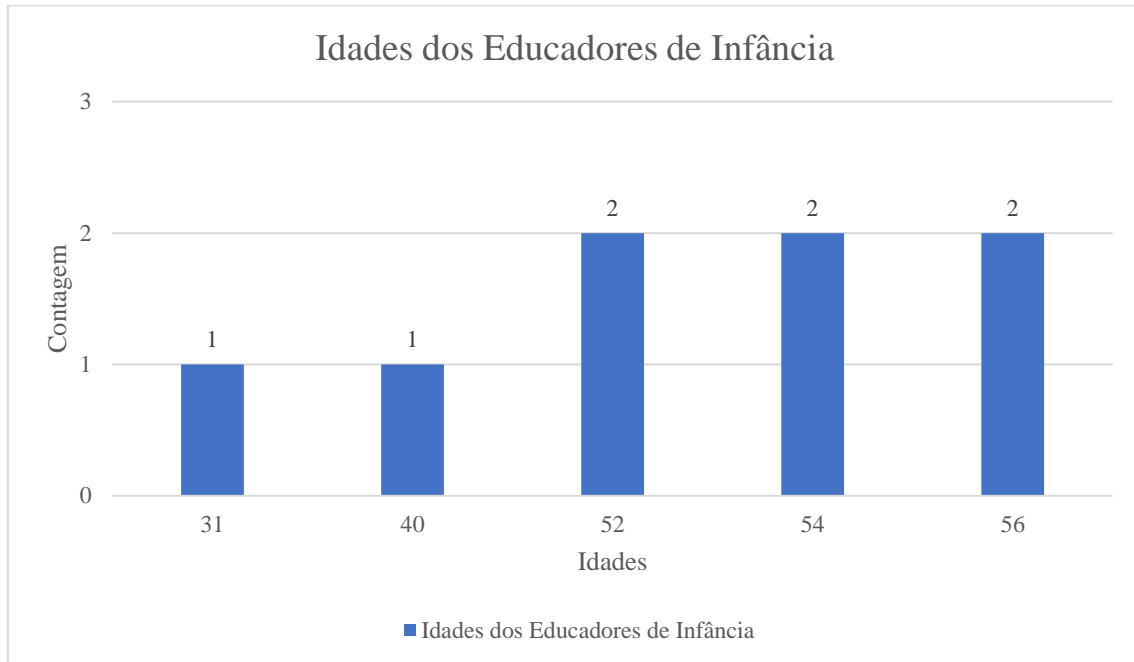
		determinado espaço peço para ir para aí. Acontece que por vezes permanece nesse espaço bastante tempo. Só necessitava de uma certa ajuda para aventurar-se” (Q6) “se elas o permitirem, me envolvo. Também, se vejo uma criança mais isolada tomo a iniciativa de lhe propor brincar com ela solicitando ao tipo de brincadeira que gostaria de realizar comigo. Também proponho a ida para brincadeiras fora da zona de conforto das crianças.” (Q7)	
	Atividade orientada versus brincadeira livre	“quando estou a desenvolver atividades mais orientadas, divido o grupo, uns fazem a atividade mais orientada e o resto do grupo brinca livremente pela sala (jogos, casinha das bonecas, garagem...)” (Q2) “em simultâneo com atividades planificadas de pequeno grupo” (Q5)	2
	Espaço e/ou materiais	“Em momentos de espaço exterior” (Q5)	1
	Tempo	“na planificação existe um momento de atividades mais dirigidas, seguida por uma atividade livre” (Q1) “no acolhimento criança/família” (Q5)	2
	Não refere	(Q4) (Q8)	2
Tempo de brincadeira livre	Entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos	(Q1) (Q3)	2
	Entre 1 hora e 30 minutos a 3 horas	(Q2) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7)	5
	Mais de 3 horas	(Q8)	1

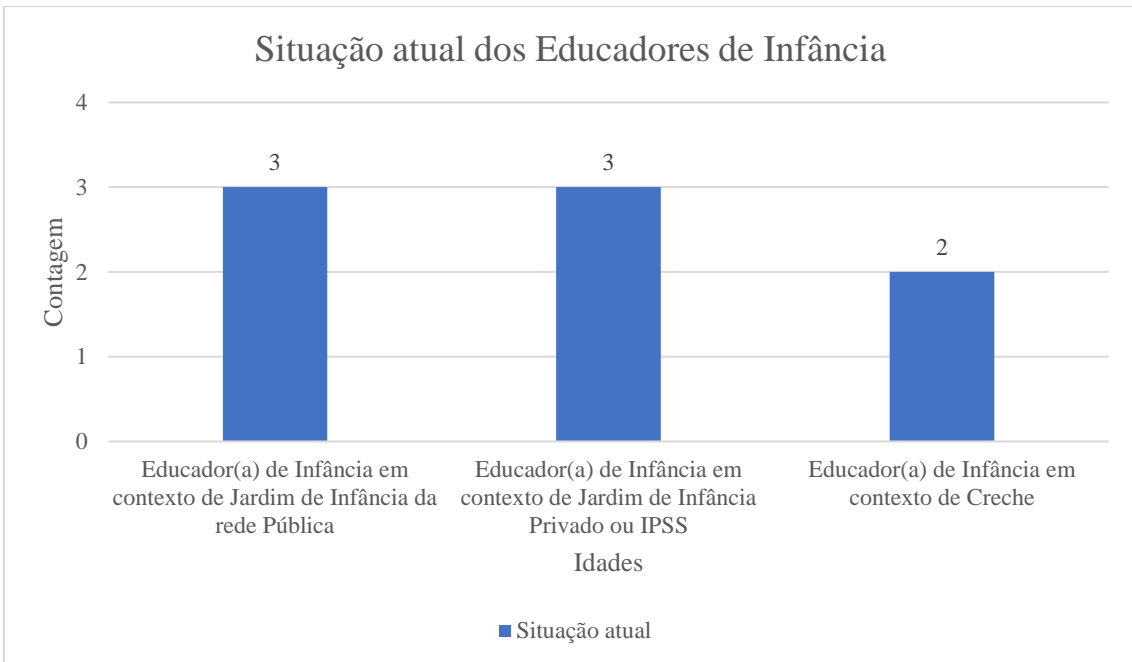
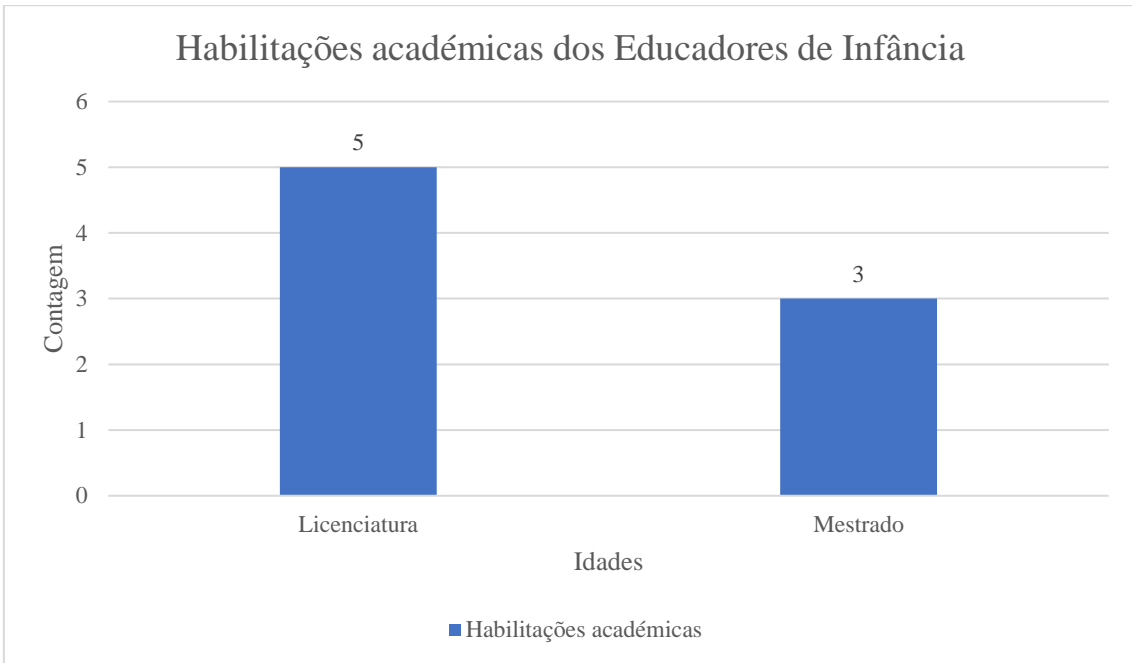
Tempo que os Educadores de Infância estabelecem para brincar com as crianças	Pequenos períodos intercalados (10 a 15 minutos por interação)	(Q3) (Q4) (Q6) (Q7)	4
	Períodos de 1 a 2 horas, de manhã ou de tarde	(Q5) (Q8)	2
	Outra resposta	“O tempo varia muito. Num dia pode ser 1 h, noutro 2 e também pode acontecer ser o dia todo.” (Q1) “Entre 1 a 2 horas períodos intercalados, depende da atividade que estou a realizar nesse dia# (Q2)	2
Papel do Educador(a) de Infância durante as brincadeiras	Promover ambientes em que as crianças possam brincar livremente	(Q1) (Q2) (Q3) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8)	8
	Direcionar as crianças para as áreas/cantinhos	(Q6) (Q7)	2
	Planificar os momentos de brincadeira	(Q6) (Q7) (Q8)	3
	Permitir que as crianças brinquem livremente, sem a intervenção de um adulto	(Q1) (Q2) (Q3) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8)	8

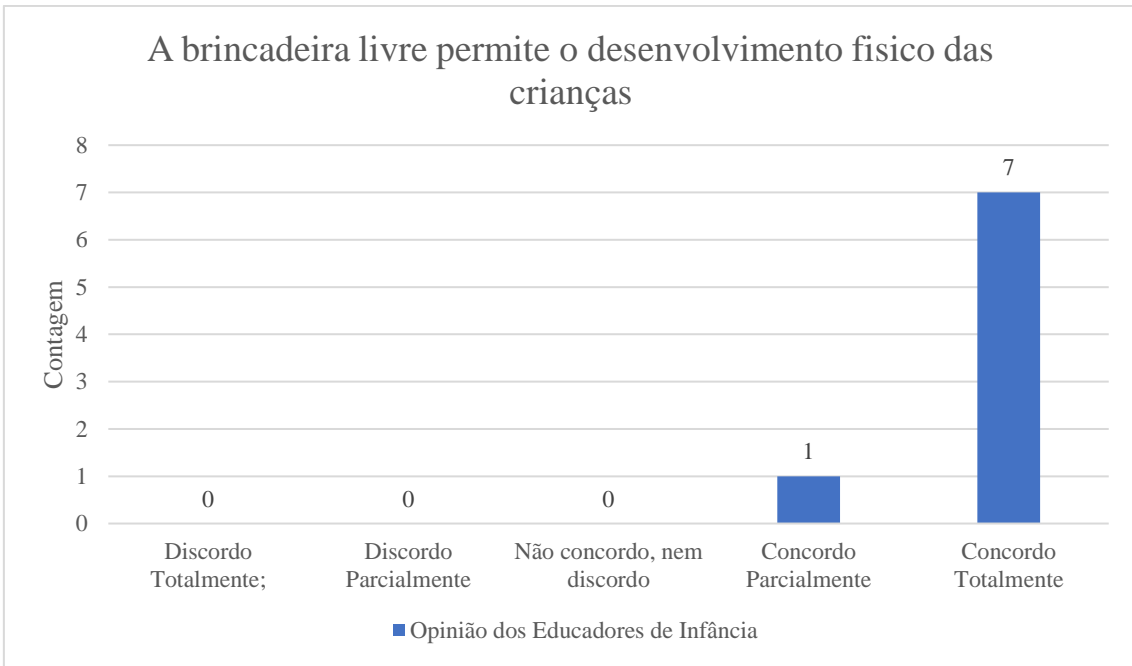
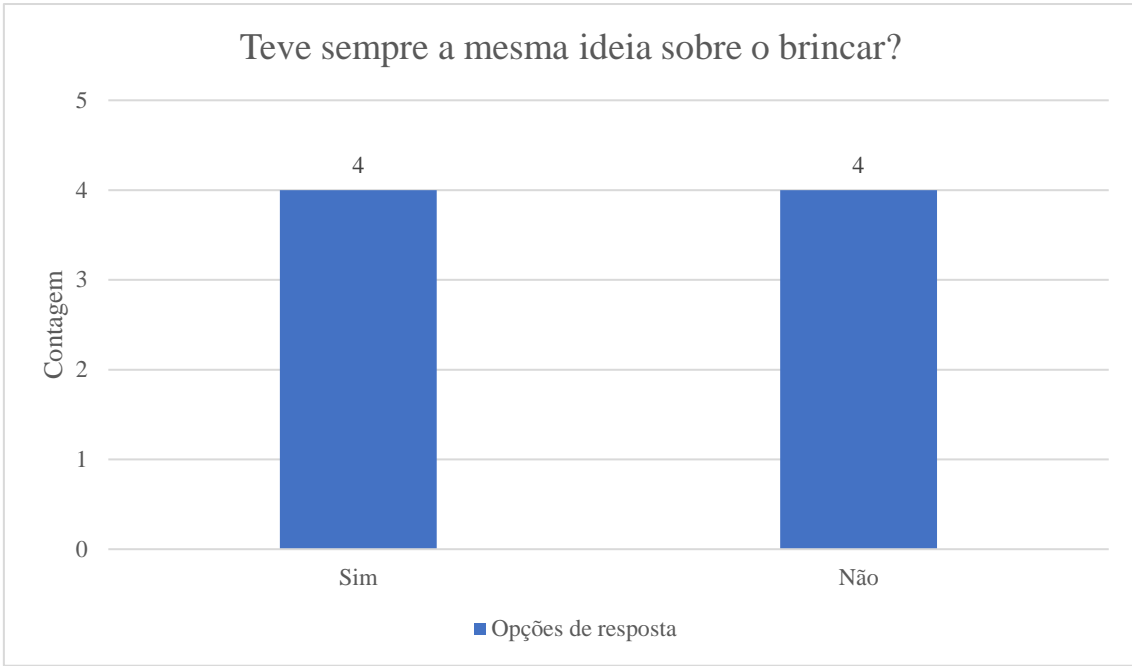
	Articular as áreas de desenvolvimento nos momentos de brincadeira	(Q2) (Q5)	2
	Criar momentos de brincadeira para as crianças, enquanto trabalho com um pequeno grupo ou individualmente	(Q1) (Q2) (Q5) (Q6) (Q7)	5
	Dar tempo e espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surgem	(Q3) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8)	6
	Promover a brincadeira diariamente	(Q1) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7)	5
	Adequar o espaço – de modo a que este seja seguro e estimulante	(Q1) (Q2) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7)	6
	Apoiar as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que	(Q2) (Q3) (Q4) (Q5) (Q7) (Q8)	6

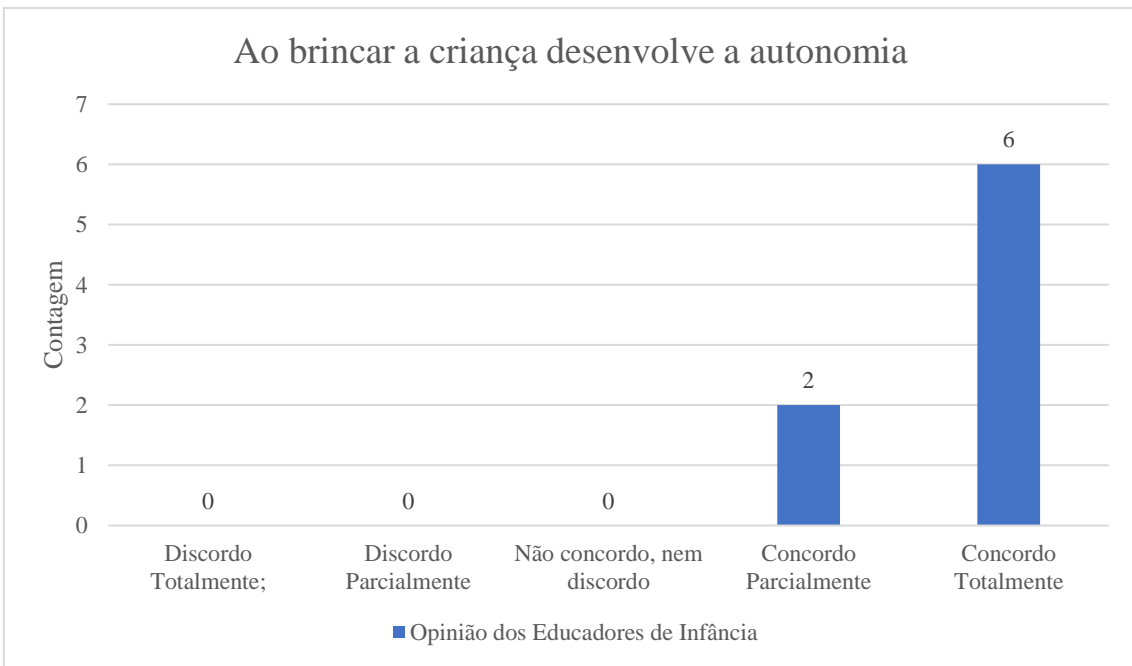
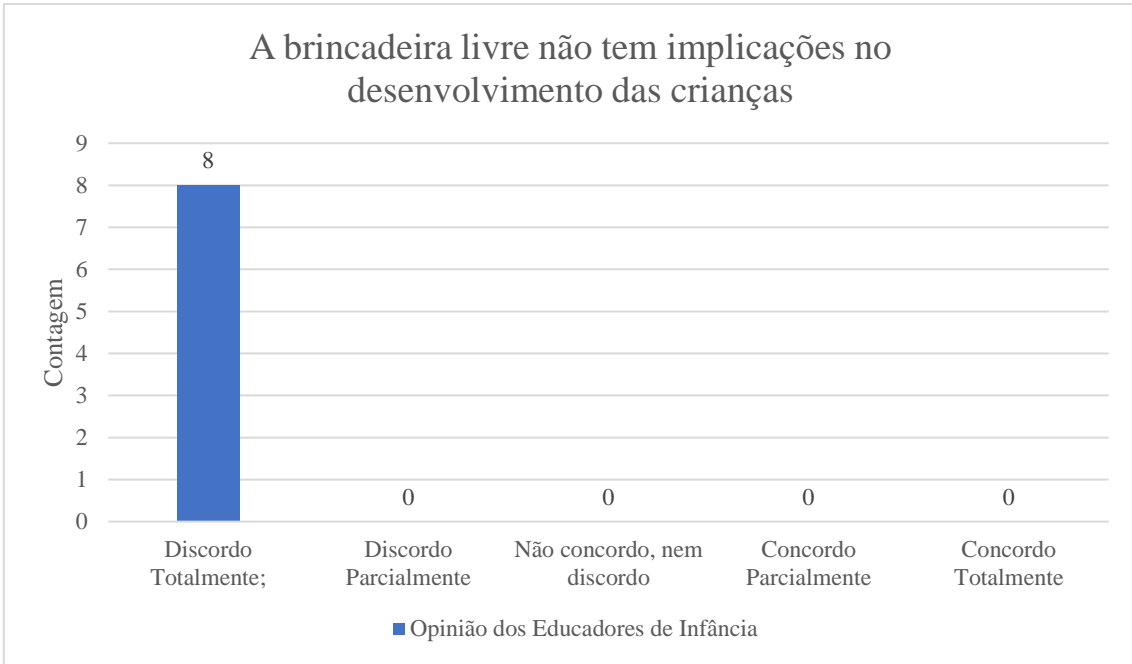
	as crianças realizam		
	Observar as crianças durante a brincadeira	(Q1) (Q3) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8)	7
	Realizar registos das interações, verbalizações e ações das crianças	(Q1) (Q2) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8)	7
	Realizar a mediação, nomeadamente em momentos de conflito e tensão entre crianças	(Q1) (Q2) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8)	7

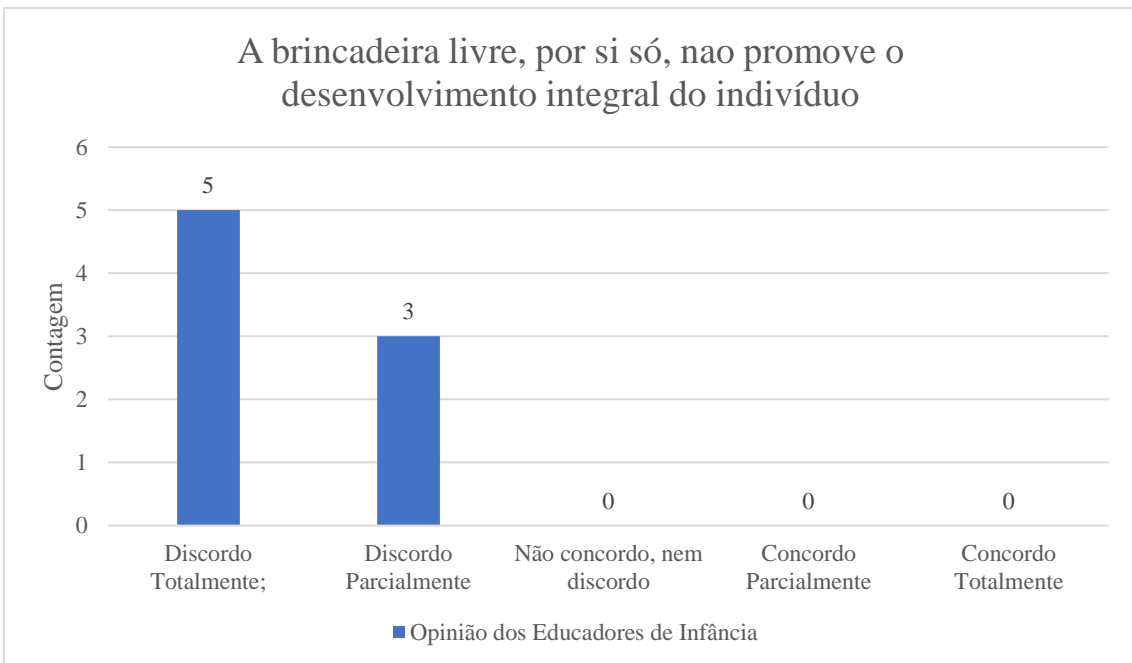
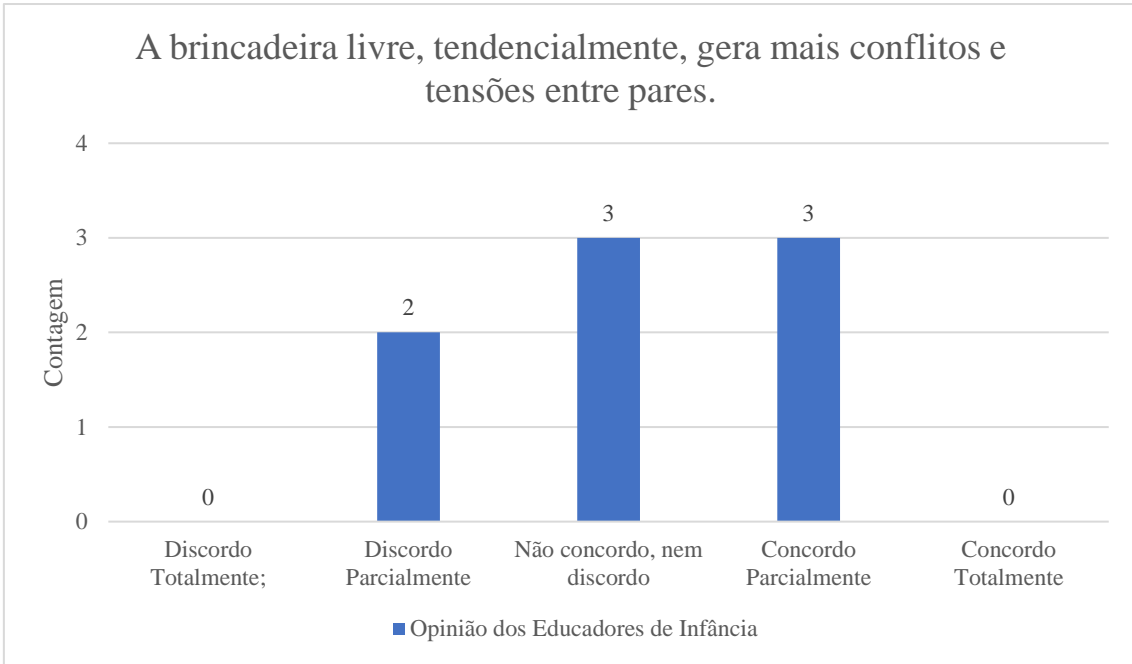
12.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA



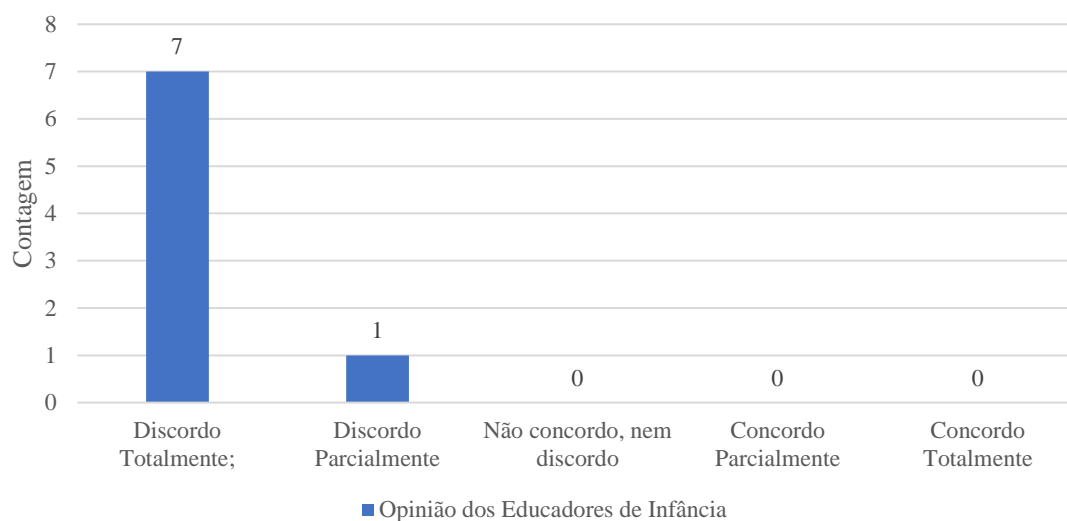




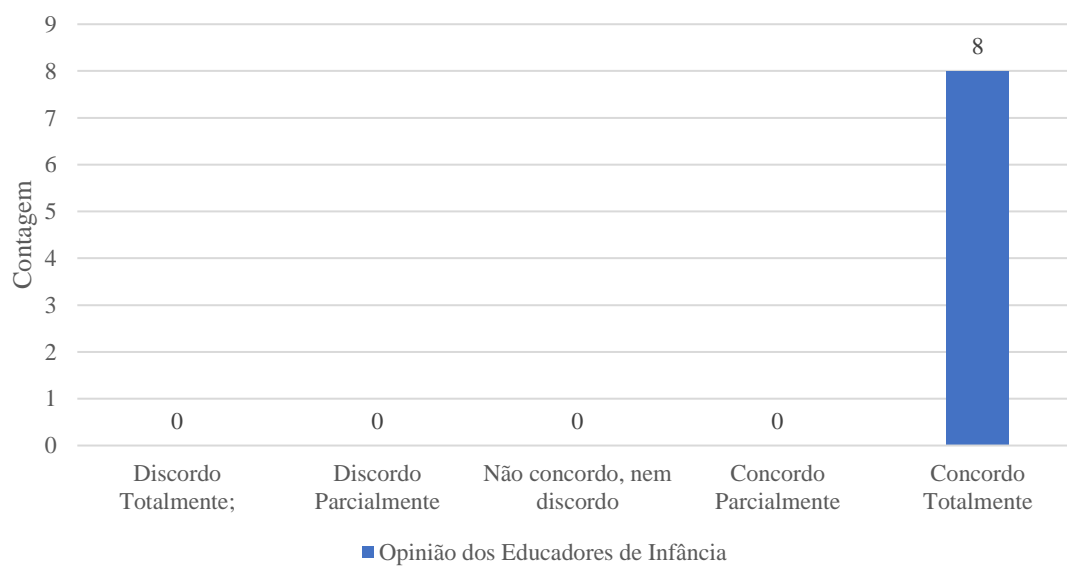




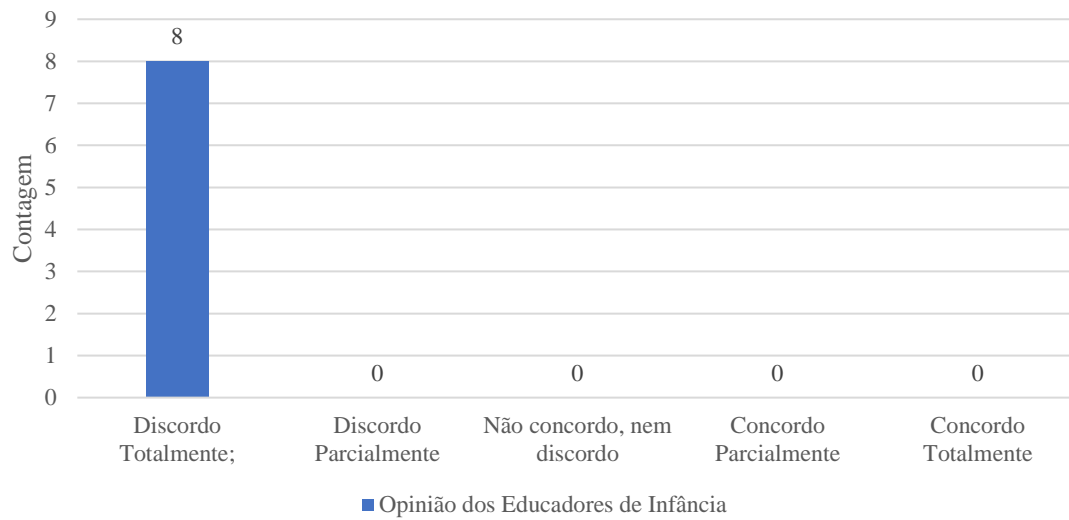
A brincadeira livre desenvolve, apenas, a socialização e as competências sociais



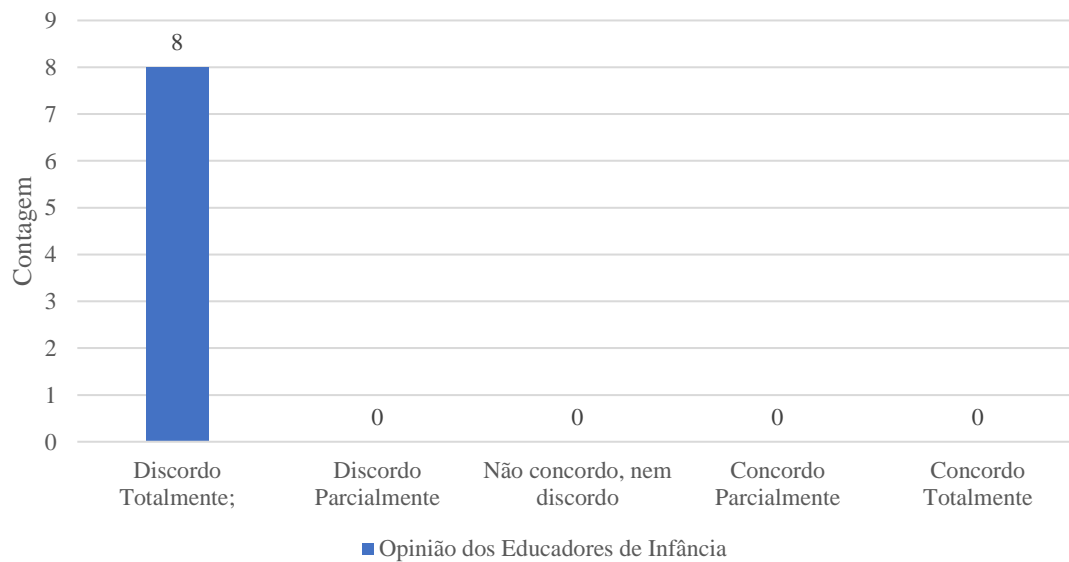
A criatividade é estimulada quando a criança brinca

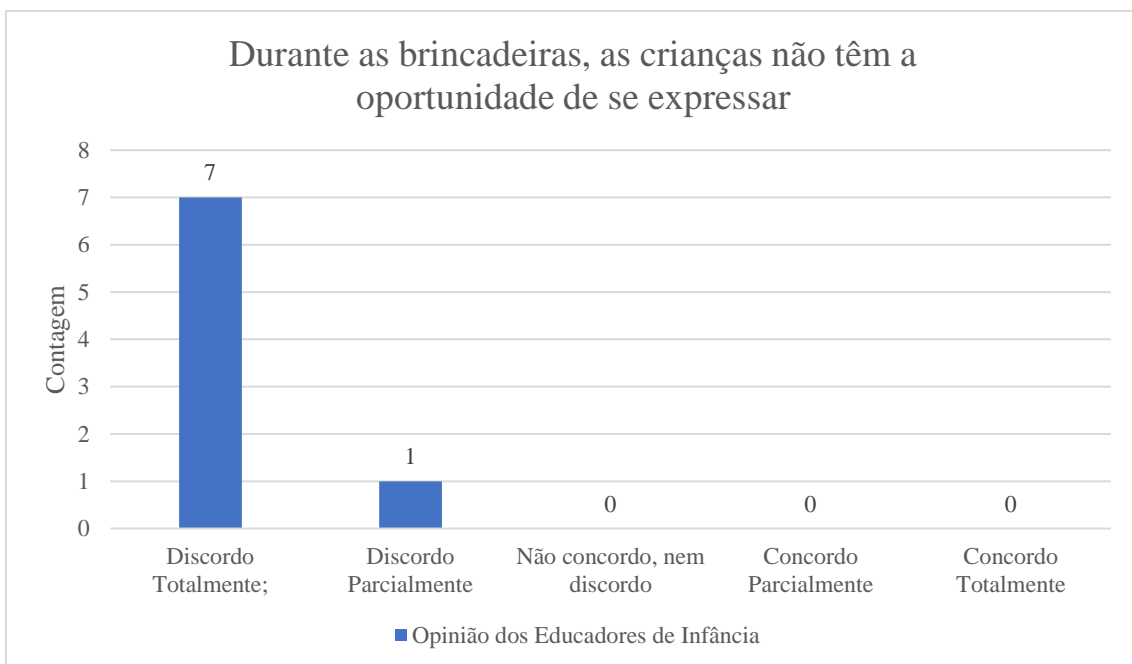
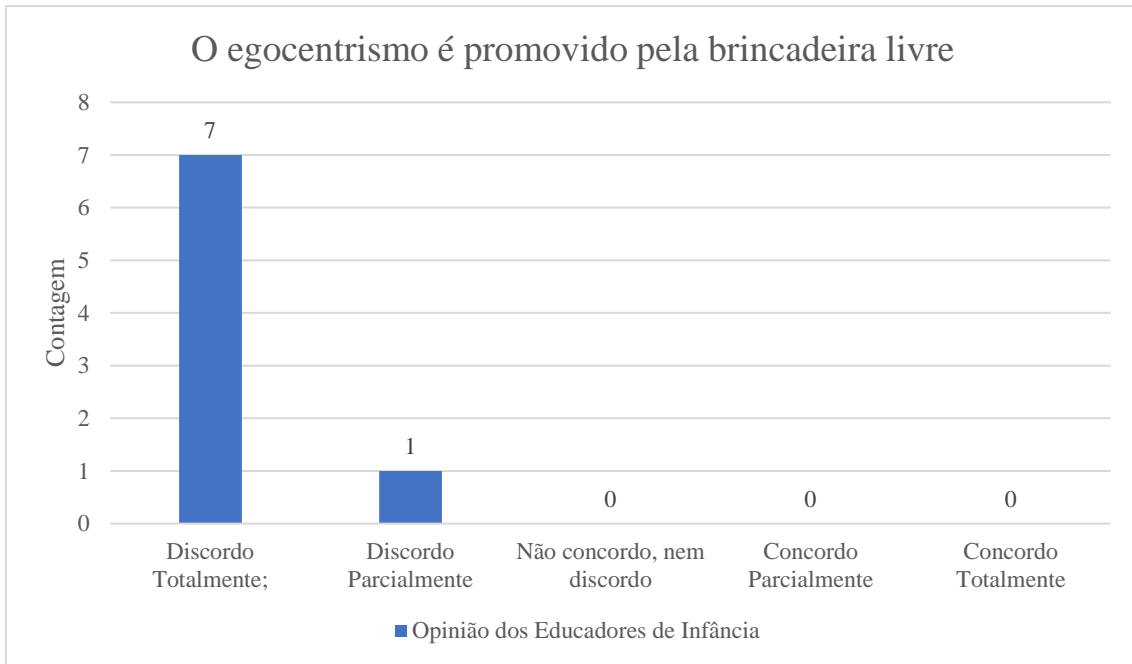


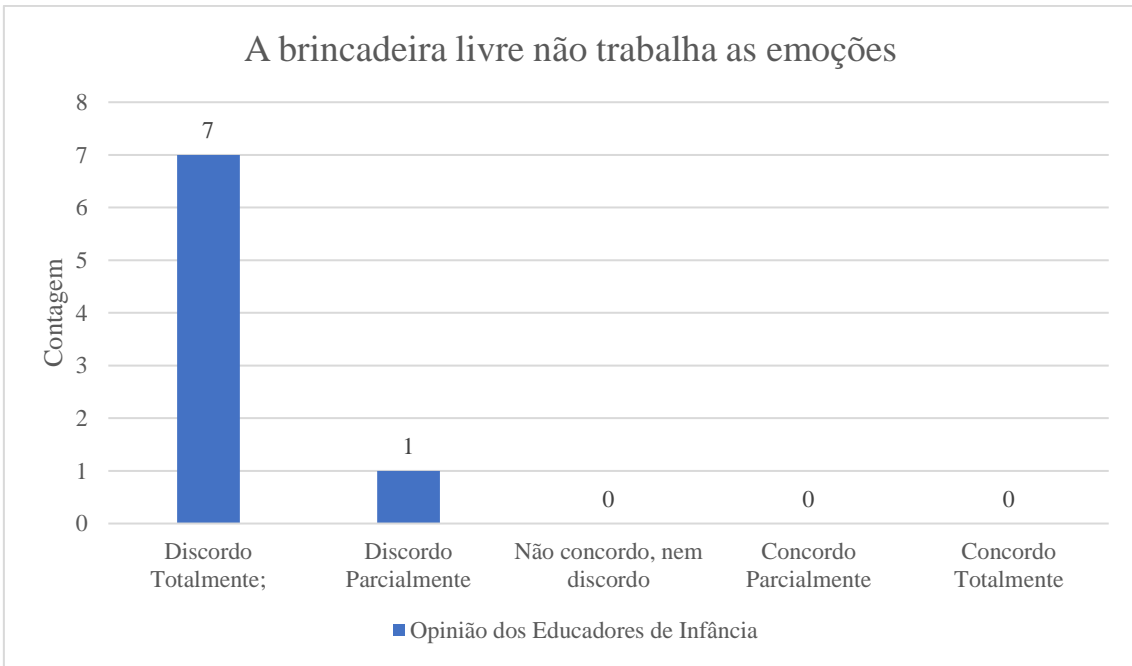
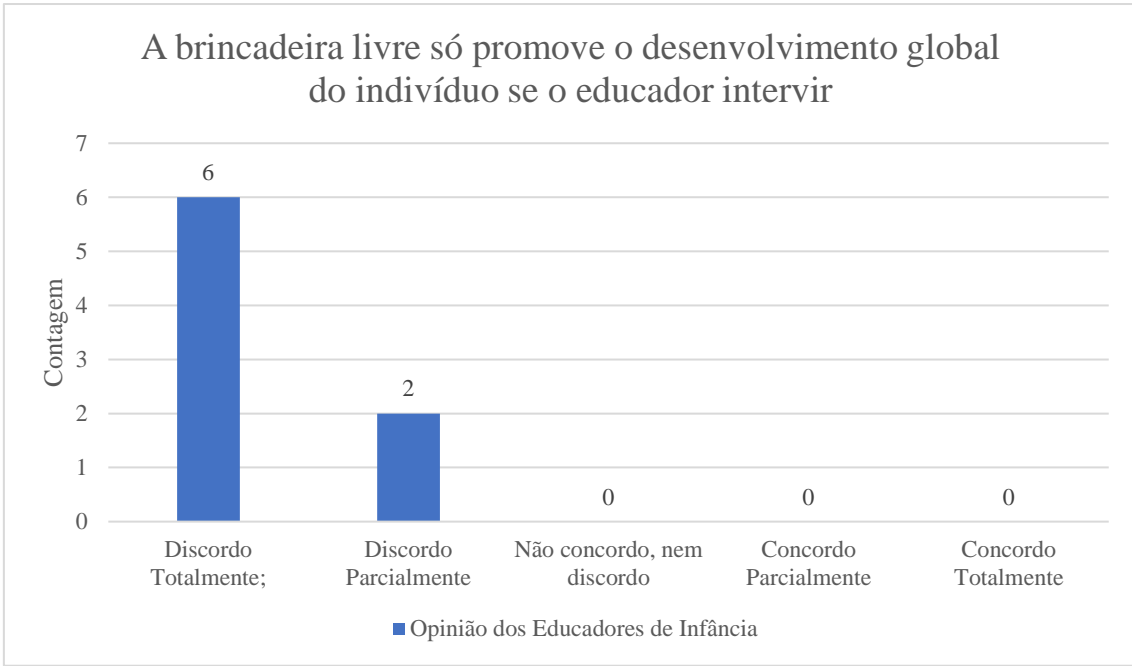
A brincadeira livre não facilita o desenvolvimento integral e harmonioso da criança

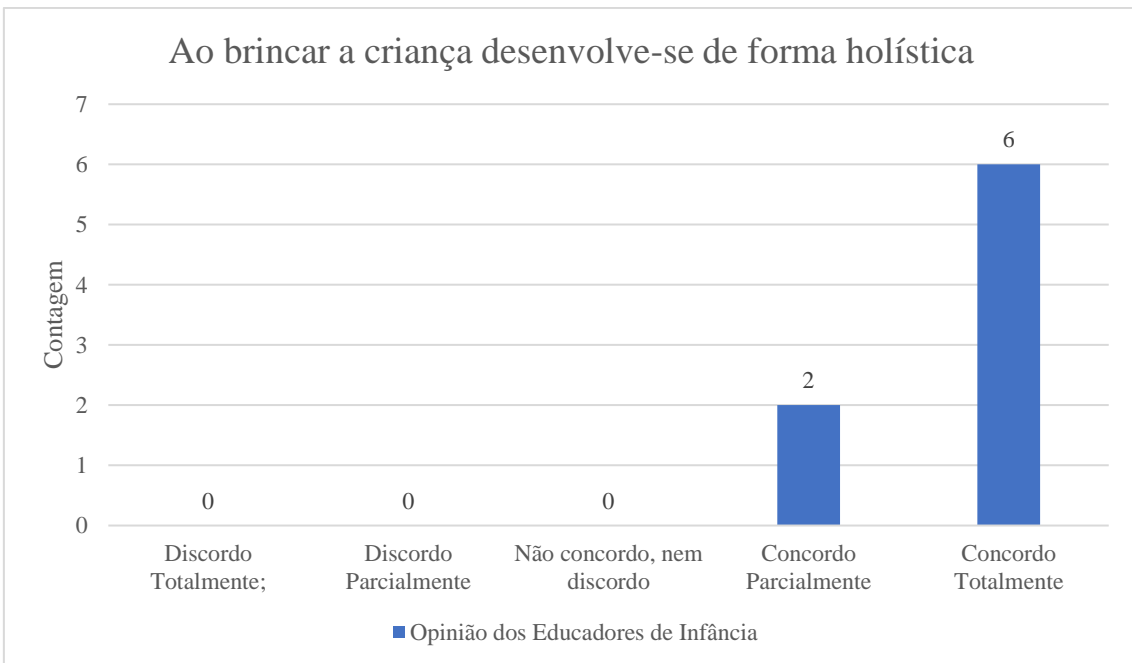
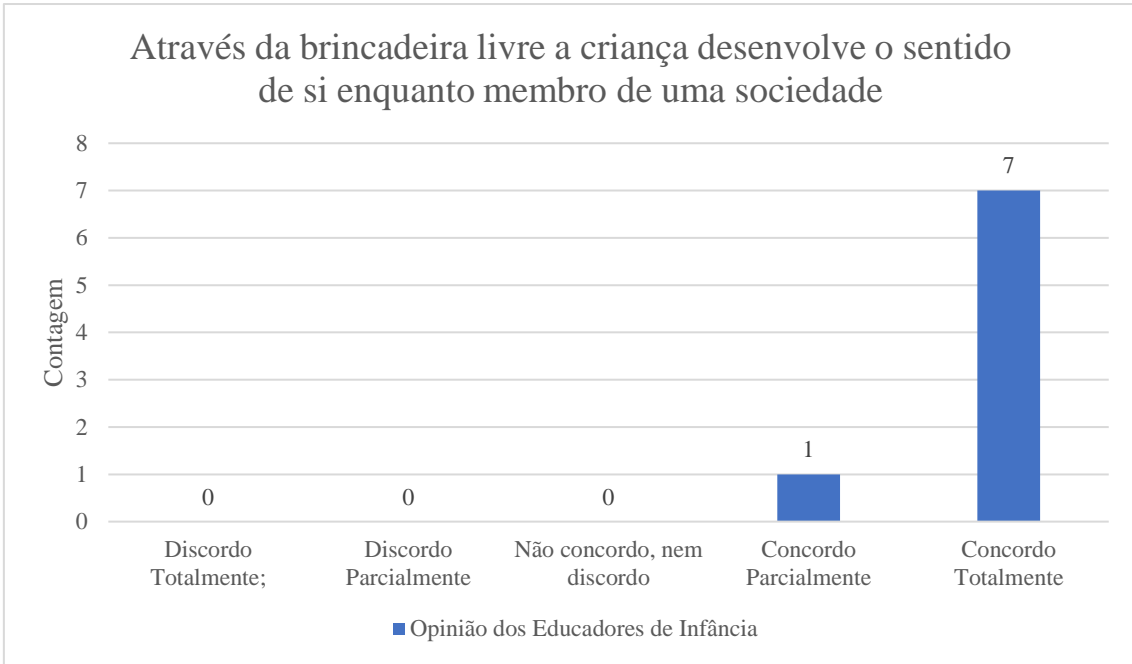


A cognição não é desenvolvida quando a criança brinca









ANEXO XIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA – VIA REDES SOCIAIS

13.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Total de evidências
Conceção sobre brincadeira livre	Aprendizagem	<p>“Aprender de forma autónoma. Descobrir.” (Q2)</p> <p>“Aprendizagem” (Q3) (Q20) (Q51) (Q60) (Q71) (Q82) (Q85) (Q93) (Q97) (Q98) (Q102) (Q103) (Q104) (Q105) (Q108) (113) (Q114) (Q118) (Q145)</p> <p>“Oportunidade para fazer aprendizagens significativas.” (Q5)</p> <p>“brincar é a forma mais genuína do aprender a ser e estar” (Q6)</p> <p>“onde a crianças faz milhentas aprendizagens, não só das relações sociais, mas da observação, experimentação, imaginação, criatividade” (Q7)</p> <p>“a criança, para mim, aprende brincando.” (Q12)</p> <p>“Aprender de forma lúdica.” (Q13)</p> <p>“Essência da aprendizagem” (Q14)</p> <p>“forma de aprender e desenvolver competências” (Q15)</p> <p>“caminho para a aprendizagem de si , do outro e do mundo à sua volta.” (Q16)</p> <p>“Atividade lúdica de aprendizagem” (Q18)</p>	63

		<p>“aprender a lidar com muitas situações que dão às crianças muita bagagem!” (Q23)</p> <p>“Aprender, crescer.” (Q24)</p> <p>“Liberdade para aprender” (Q28)</p> <p>“forma inata da criança aprender e desenvolver as suas capacidades e competências” (Q29)</p> <p>“A forma mais importante é séria de aprender” (Q32)</p> <p>“Momento de aprendizagem, socialização, exploração” (Q34)</p> <p>“brincar é permitir à criança promover as suas próprias aprendizagens” (Q35)</p> <p>“Aprender de forma lúdica” (Q36)</p> <p>“Brincar é a mais importante atividade que nos faz crescer e desenvolver quer a nível pessoal quer a nível social.” (Q52)</p> <p>“forma fantástica de aprender” (Q53)</p> <p>“adquira aprendizagens através da experiência própria onde descobre soluções para resolução de problemas, aprende a respeitar o outro, a viver em sociedade, a ser um ser humano cívico e responsável” (Q56)</p> <p>“A base de toda a aprendizagem” (Q67) (Q83)</p> <p>“O brincar é a forma como a criança apreende e aprende o mundo” (Q69)</p> <p>“meio para aprender” (Q79)</p> <p>“forma mais natural e espontânea da criança aprender” (Q94)</p>	
--	--	--	--

		<p>“É aprender a ser” (Q101)</p> <p>“Aprender de forma natural, motivacional e inspiradora” (Q110)</p> <p>“E a melhor forma para aprender” (Q115) (Q120)</p> <p>“Brincar é um ato lúdico em que a criança vivência inúmeras experiências educativas, proporcionando diferenciadas aprendizagens.” (Q121)</p> <p>“Um elemento potenciador de aprendizagem e muito rico no desenvolvimento de competências.” (Q122)</p> <p>“Grande motor de aprendizagem.” (Q124) (Q148)</p> <p>“Brincar é aprender experienciando sensações, emoções, regras de boa cidadania” (Q125)</p> <p>“A forma de aprender quase tudo sobre quase todas as coisas.” (Q127)</p> <p>“atividade fundamental para a aprendizagem das crianças” (Q130)</p> <p>“Um ato de aprendizagem, mutuo. Um ato de crescimento” (Q133)</p> <p>“Toda a forma de exploração e expressão é uma forma de brincar” (Q139)</p> <p>“Aprendizagem em diversos formatos” (Q146)</p> <p>“Brincar é ser livre de aprender” (Q147)</p> <p>“Atividade ludica em que se aprende a crescer” (Q154)</p> <p>“Aprender de forma divertida” (Q156)</p> <p>“Arte de aprender a vida” (Q157)</p>	
--	--	---	--

	Desenvolver competências e capacidades	<p>“Desenvolvimento das capacidades motoras físicas e psicológicas. Aquisição da autonomia e sociabilização.” (Q58)</p> <p>“desenvolver competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais” (Q62)</p> <p>“desenvolver capacidades cognitivas, imaginação, despertar interesses” (Q63)</p> <p>“É a atividade em que a criança mais se desenvolve, tanto a nível emocional/relacional como a nível de desenvolvimento das suas competências e aquisições.” (Q76)</p> <p>“desenvolvimento das crianças e das suas diversas habilidades e para facilitar mais interações entre o grupo” (Q86)</p> <p>“Tudo que permite à criança exploração é desenvolvimento de competências” (Q111)</p> <p>“explorar as suas capacidades” (Q117)</p> <p>“aquisição de um conjunto de competências nas diferentes áreas de desenvolvimento.” (Q125)</p> <p>“De extrema importância para o desenvolvimento da criança a vários níveis” (Q143)</p>	9
	Atividade fundamental na infância	<p>“Brincar é uma atividade natural e espontânea da criança, é a atividade de excelência” (Q7)</p> <p>“O expoente máximo de libertação da criança - autenticidade na sua essência” (Q9)</p> <p>“É o trabalho natural das crianças” (Q21)</p> <p>“Momento livre, sem regras e totalmente espontâneo e do interesse das crianças.” (Q27)</p> <p>“Brincar é a definição de infância” (Q29)</p> <p>“Ação lúdica natural da criança” (Q31)</p>	32

		<p>“Essencial” (Q33) (Q135) (Q137) (Q148)</p> <p>“atividade principal da criança” (Q38)</p> <p>“A atividade mais completa da nossa existência” (Q39)</p> <p>“é a essência da criança” (Q42) (Q55)</p> <p>“Atividade natural do ser humano para descobrir, experimentar.” (Q45)</p> <p>“É a atividade natural e espontânea da criança” (Q47)</p> <p>“Estado nato da criança” (Q48)</p> <p>“Brincar é um ato de aprendizagem inato” (Q49)</p> <p>“Atividade essencial para a aquisição de competências” (Q57)</p> <p>“A base da infância e do desenvolvimento da criança”(Q60)</p> <p>“Tão importante que sem ele não há vida” (Q61)</p> <p>“Brincar é um ato inerente a todas as crianças” (Q68)</p> <p>“É o trabalho sério das crianças” (Q74)</p> <p>“atividade mais séria de uma criança” (Q84)</p> <p>“O "trabalho" mais importante de uma criança para o seu crescimento integral” (Q96)</p> <p>“É o mais importante na vida de uma criança. É algo natural na criança, é assim que é feliz.” (Q102) ”Brincar está na essência de cada criança e é através da ludicidade que compreende o mundo à sua volta.” (Q106)</p>	
--	--	--	--

		<p>“O mais importante na infância” (Q112) (129)</p> <p>“Uma experiencia fundamental ao desenvolvimento da crianca.” (Q119)</p> <p>“A atividade inata, comum a muitos animais” (Q127)</p> <p>“Uma actividade essencial para a criança” (Q153)</p>	
	Explorar o espaço e os objetos	<p>“usufruir de um espaço como bem lhe provir” (Q1)</p> <p>“[interação com] materiais diversos” (Q10)</p> <p>“Exploração livre de situações e objetos” (Q22)</p> <p>“explorar o meio que nos rodeia” (Q25)</p> <p>“Exploração livre dos espaços e materiais” (26)</p> <p>“Explorar livremente o espaço, objetos, situações” (Q30)</p> <p>“forma como explora objetos” (Q35)</p> <p>“Explorar” (Q40)</p> <p>“Liberdade de explorar e recriar a realidade” (Q46)</p> <p>“explorar e manipular objetos variados” (Q70)</p> <p>“Exploracao livre de brinquedos e brincadeiras” (Q73)</p> <p>“explorar as coisas, os materiais, a natureza” (Q77)</p>	23

		<p>“exploração livre ou orientada de todos os brinquedos e espaços” (Q78)</p> <p>“Capacidade das crianças explorarem tudo o que as rodeia” (Q87)</p> <p>“Explorar livremente tudo o que o rodeia” (Q95)</p> <p>“Utilizar, criar, aproveitar, construir situações que dão prazer na descoberta de algo novo ou de algo modificado, com ou sem sentido aparente, a nível físico e ou cognitivo que daí advenha alegria e bem estar, ou se não, explorar a capacidade de reformular alguma situação.” (Q109)</p> <p>“Exploração livre do meio” (Q123) (131)</p> <p>“Uma ação inerente à necessidade da criança interagir com os materiais” (Q144)</p> <p>“Descobrir o que nos rodeia” (Q151)</p> <p>“Ação direta sobre os materiais” (Q155)</p> <p>“A melhor forma de as crianças explorarem o meio que as rodeia” (Q158)</p> <p>”Usufruir dos espaços e materiais, sem qualquer orientação do adulto, beneficiando de momentos de puro prazer” (Q159)</p>	
	<p>Interação com os outros</p>	<p>“Atividade livre de interação com outros” (Q10)</p> <p>“se relaciona com os adultos e crianças que a rodeiam” (Q35)</p> <p>“Socializar” (Q49) (Q53) (Q131) (Q149)</p> <p>“forma natural da crianças interagir” (Q64)</p> <p>“Interagir” (Q65) (Q142)</p>	<p>15</p>

		<p>“como se relaciona consigo mesma e com os outros, como interage” (Q69)</p> <p>“estabelecer relações com os colegas, os adultos” (Q77)</p> <p>“Atividade ludica inerente à infancia que implica as relacoes sociais” (Q122)</p> <p>“Partilha” (Q138)</p> <p>“Uma ação inerente à necessidade de a criança interagir com os seus pares” (Q144)</p> <p>“Interação entre os intervenientes (crianças/ brinquedos) sem orientação do adulto” (Q152)</p>	
	Criatividade	<p>“Poder dar asas à imaginação” (Q1) (Q100)</p> <p>“Dar sentido ao imaginário e à criatividade, em diferentes contextos e materiais, com a meta de ser feliz” (Q8)</p> <p>“Criar, imaginar” (Q37) (Q88) (Q134) (Q153)</p> <p>“imaginação e criatividade” (Q122)</p>	8
	Imitação	<p>“imitação de pares” (Q1)</p> <p>“interpreta papéis” (Q35)</p> <p>“Fazer de conta” (Q65) (Q134) (Q152)</p> <p>“Fantasiar” (Q70)</p> <p>“Ato espontâneo e livre onde as crianças simbolizam atividades do dia a dia e outras.” (Q92)</p> <p>“a criança reproduz o seu quotidiano” (Q126)</p>	9

		“Jogo símbolo”(Q132)	
	Conhecer o mundo	<p>“O ato mais livre de conhecer o que nos rodeia.”(Q4)</p> <p>“Exploração do mundo com orientação ou livremente” (Q11)</p> <p>“É a forma natural de as crianças se relacionarem com tudo o que as rodeia” (Q43)</p> <p>“Descoberta do mundo sozinho ou acompanhado” (Q54)</p> <p>“permitir que a criança espontaneamente e livremente explore o mundo” (Q56)</p> <p>“modo de conhecer o mundo” (Q74)</p> <p>“Atividade da criança para conhecer o mundo” (Q80)</p> <p>“conhecem o mundo ao seu redor.” (Q91)</p> <p>“explorar o mundo que a rodeia” (Q97)</p> <p>“aprendem a conhecer o mundo e a adequar-se às circunstâncias” (Q127)</p> <p>“Procurar conhecer o mundo através da exploração sensorial, construindo assim o seu sentido de vida.” (Q150)</p>	11
	Vivências	<p>“todas as vivências da criança” (Q17)</p> <p>“Vivenciar” (Q40)</p> <p>“viver experiências” (Q153)</p>	3

	Emoções	<p>“transmite as suas emoções e assimila a realidade que a rodeia, aprendendo a lidar com os seus sentimentos, na relação com os pares.” (Q19)</p> <p>“afeto” (Q20)</p> <p>“deixar a criança exteriorizar o que sente” (Q35)</p> <p>“Sentir” (Q40) (Q142)</p> <p>“forma da criança expressar emoções, resolver conflitos, gerir frustrações” (Q94)</p> <p>“Ser feliz” (Q140)</p>	7
	Divertimento	<p>“divertir- se, atividades prazerosas” (Q37)</p> <p>“Divertir” (Q40) (Q49) (Q53) (Q72) (Q151)</p> <p>“entretendo-se e divertindo-se, sozinho ou com outras pessoas” (Q70)</p> <p>“é um momento de prazer” (Q71)</p> <p>“Atividade que revela prazer e alegria por quem a realiza” (Q107)</p> <p>“Algo espontâneo é que diverte a criança.” (Q116)</p> <p>“Brincar é uma resposta involuntária da criança para se entreteter” (Q128)</p> <p>“Brincar é ter prazer num mundo pequenino em que se pode imitar o mundo grande” (Q160)</p>	12
	Liberdade	<p>“Ser livre” (Q41)</p> <p>“Escolha livre de uma atividade” (Q50)</p>	8

		<p>“O maior ato de liberdade” (Q51)</p> <p>“Dar liberdade à criança para que brinque e explore” (Q75)</p> <p>“Ser livre” (Q117)</p> <p>“ser livre para escolher como e com o que quer brincar” (Q136)</p> <p>“Atividade livre e espontânea da criança” (Q141)</p> <p>“Uma escolha livre da criança” (Q153)</p>	
Valorização da brincadeira livre	Espaço e materiais	<p>“Dispondo a sala e os brinquedos de modo a que lhes possam aceder sem ter a interferência do adulto, usufruindo da sua imaginação” (Q1)</p> <p>“Crio ambientes favoráveis à brincadeira, à exploração, à interação entre pares e com os objetos e espaços” (Q2)</p> <p>“Dar espaço às crianças para esta atividade, fornecendo estímulos diversos” (Q5)</p> <p>“são criados espaços para o efeito e com os materiais à mão da criança” (Q7)</p> <p>“é fomentada com a diversidade de materiais soltos à disposição da criança.” (Q19)</p> <p>“Proporcionar diferentes materiais e ambientais diversificados” (Q25)</p> <p>“diversidade de materiais exploratórios” (Q29)</p> <p>“diversificando os espaços e os materiais do interior e exterior” (Q30)</p> <p>“promovendo o ambiente propício à aprendizagem e a diversão” (Q36)</p>	31

		<p>“Promovendo espaços de ação diversificados com materiais para explorar diferentes, que possam ser levados para o exterior. Materiais e espaços polivalentes, abertos e de preferencia naturais” (Q45)</p> <p>“Proporcionando materiais diversificados, estruturados e não estruturados.” (Q49)</p> <p>“brincar nas áreas da sala” (Q54)</p> <p>“Dando liberdade a criança para explorar o que lhe rodeia” (Q56)</p> <p>“Criando espaços” (Q60)</p> <p>“promovo e proporciono os materiais.” (Q62)</p> <p>“inovar com materiais diferentes” (Q63)</p> <p>“Deixar as crianças brincarem livremente com ... o que querem brincar” (Q73)</p> <p>“Promovendo ambiente e espaços específicos” (Q75)</p> <p>“Tanto pode ser no exterior como na sala” (Q76)</p> <p>“Pelas áreas ou cantinhos existentes, no recreio, no jardim, na horta pedagógica” (Q77)</p> <p>“recursos diversificados” (Q80)</p> <p>“explorar tudo que as rodeia.” (Q81)</p> <p>“[Dando] espaço” (Q94)</p> <p>“promovendo espaços onde possam brincar livremente” (Q95)</p> <p>“A sala está preparada para que as crianças através da brincadeira livre adquiram aprendizagem!” (Q108)</p>	
--	--	---	--

		<p>“Há espaços, materiais ... variados para que isso aconteça” (Q109)</p> <p>“Têm aéreas distintas na sala de forma a escolherem a que preferem” (Q128)</p> <p>“Dando materiais não estruturados” (Q134)</p> <p>“Disponibilizar materiais promotores de experiências multiplas” (Q148)</p> <p>“proporciono um ambiente em que tento diversificar materiais e áreas diferentes” (Q153)</p> <p>“Enriquecendo o espaço com materiais” (Q155)</p>	
	Tempo	<p>“O momento mais importante do dia” (Q4)</p> <p>“são intercaladas com atividades mais orientadas” (Q7)</p> <p>“De modo prioritário, havendo momentos ao longo do dia em que a criança brinca livremente” (Q9)</p> <p>“Todos os dias deixo as «minhas» crianças brincarem livremente” (Q15)</p> <p>“É a principal atividade do dia” (Q17)</p> <p>“Atividade central e de mais importância” (Q18)</p> <p>“Está sempre presente” (Q19)</p> <p>“Diariamente” (Q22) (Q143)</p> <p>“As crianças brincam sempre!!” (Q23)</p> <p>“Tento ao máximo que todos os momentos sejam lúdicos e desafiantes. Mas tanto antes do almoço como após o lanche eles têm esse momento tão importante.” (Q27)</p>	49

		<p>“Apostando nos tempos de escolha livre” (Q29)</p> <p>“É a ação central que ocupa a maior parte do dia.” (Q31)</p> <p>“Dando tempo as crianças para brincarem” (Q36)</p> <p>“a maior parte do tempo do dia à brincadeira livre” (Q38)</p> <p>“opção diária” (Q39)</p> <p>“A parte mais importante do dia” (Q51)</p> <p>“tem um papel bastante importante na rotina diária do grupo de crianças, uma vez que é o tempo mais longo da rotina” (Q52)</p> <p>“Está contemplada no "dia tipo" com pelo menos duas das cinco horas letivas.” (Q53)</p> <p>“tempo para brincar” (Q54)</p> <p>“[Criando] tempos” (Q60)</p> <p>“utilizo como rotina diária várias vezes ao dia.” (Q65)</p> <p>“As crianças têm tempos” (Q66)</p> <p>“faz parte da rotina da sala, com mesma importância de outros momentos” (Q67)</p> <p>“Todos os dias” (Q68)</p> <p>“maior parte do tempo das crianças é passado dessa maneira.” (Q70)</p> <p>“É uma opção durante todo o dia” (Q72)</p>	
--	--	---	--

		<p>“Criando momentos do dia” (Q75)</p> <p>“Faz parte da rotina diária.” (Q76)</p> <p>“É uma das atividades principais.” (Q81)</p> <p>“Dando tempo” (Q94) (Q95)</p> <p>“faz parte do dia a dia da criança na maior parte dos momentos” (Q97)</p> <p>“A atividade é sempre brincadeira livre, em pequenos grupos vamos desenvolvendo algumas provocações para quem tiver interesse” (Q108)</p> <p>“momentos variados para que isso aconteça” (Q109)</p> <p>“Todos os dias há brincadeira livre” (Q111)</p> <p>“Na maioria do tempo” (Q114)</p> <p>“Existe um momento do dia reservado ao efeito diariamente” (Q119)</p> <p>“Todos os dias durante uma boa parte do dia” (Q121)</p> <p>“É uma pratica diaria” (Q122)</p> <p>“Todos os dias as crianças têm um espaço de tempo livre” (Q125)</p> <p>“existe todos os dias” (Q129)</p> <p>“Sempre que possível e primeiro do que qualquer outra atividade” (Q139)</p> <p>“Sempre, em todo o tempo” (Q140)</p>	
--	--	--	--

		<p>“Organizando o tempo de forma a que tenham momentos assim” (142)</p> <p>“Acontece ao longo do dia sem tempo específico para isso” (Q144)</p> <p>“Reservando sempre horários para a criança brincar” (Q145)</p> <p>“1/2 do dia” (Q146)</p> <p>“está sempre presente, em simultâneo com outras actividades” (Q151)</p>	
	<p>Postura dos profissionais</p>	<p>“Deixo-os escolher” (Q3)</p> <p>“estando presente, observando e, por vezes, intervindo” (Q5)</p> <p>“dando mais oportunidades para o brincar livremente” (Q8)</p> <p>“nunca condiciono as suas brincadeiras, por vezes coloco novos brinquedos com um determinado objetivo, mas não as “obrigo” a explorarem esse novo brinquedo” (Q15)</p> <p>“É a prioridade” (Q24) (Q32) (Q138)</p> <p>“deixando que cada criança as explore livremente” (Q25)</p> <p>“com interações de qualidade na relação adulto criança” (Q29)</p> <p>“Deixando as crianças explorarem as áreas ... incentivando a novas experiências, dando ideias e por vezes participando nas brincadeiras” (Q30)</p> <p>“Aproveito o mais possível para estar com eles a brincar” (Q48)</p> <p>“através de conversas e observações ver e ajudar a criança a perceber o mundo.” (Q56)</p>	<p>21</p>

		<p>“Observo intervindo só quando necessário.” (Q62)</p> <p>“Observando” (Q84)</p> <p>“Eu observo e brinco também com eles se mo permitirem. A criança pode sempre brincar mesmo que existam outras tarefas há sempre escolha e lugar para simplesmente brincar.” (Q91)</p> <p>“entro na brincadeira de forma a torná-la numa fonte de maior aprendizagem” (98)</p> <p>“Sento-me a brincar com eles e vou ouvindo e observando para interagir e perceber como brincam” (Q128)</p> <p>“Por vezes só observando, vendo as vivências e por vezes intervindo, interagindo com as crianças, "forçando" vivências e aprendizagens” (Q133)</p> <p>“Dando lhes toda a liberdade para escolherem como pretendem brincar” (Q136)</p> <p>“Observando os diálogos e interações das crianças como forma de verificar as aprendizagens realizadas autonomamente, dando continuidade ao faz de conta e entrando na brincadeira de forma a ser mais uma, deixando que as crianças se apropriem do saber fazer e saber como lá chegar” (Q152)</p> <p>“proporcionar o tempo de brincar” (Q153)</p>	
	Criança	<p>“privilegiando a sua autonomia e a escolha livre.” (Q7)</p> <p>“Cada criança escolhe o espaço/atividade que quer realizar” (Q62)</p> <p>“As crianças têm oportunidade de brincar com o que desejam” (Q63)</p> <p>“seguem os seus interesses e brincam de acordo com as suas ambições” (Q66)</p> <p>“Deixar as crianças brincarem livremente com quem querem” (Q73)</p>	20

		<p>“Permitindo a escolha livre a a autonomia” (Q74)</p> <p>“Ihes dar liberdade e autonomia” (Q75)</p> <p>“com base nos interesses” (Q80)</p> <p>“Deixando escolher, decidir” (Q84)</p> <p>“pela liberdade de escolha e de aprender de diversas formas das mais simples desde observar, o manipular e o dialogar e a interação que estabelecem uns com os outros.” (Q86)</p> <p>“Cada criança escolhe onde quer brincar e explica o que planeia fazer.” (Q91)</p> <p>“parte sempre do interesse da criança” (Q98)</p> <p>“Dando oportunidade a que as crianças escolham de que forma gostam de “viver” tempo da atividade livre” (Q104)</p> <p>“Enquanto trabalho de forma individual e orientada com um pequeno grupo, as crianças que estão em atividade livre escolhem de acordo com os seus interesses as diferentes áreas da sala” (Q131)</p> <p>“escolha livre das áreas” (Q134)</p> <p>“As áreas e interesses são eles que as escolhem quando organizam o dia.” (Q135)</p> <p>“de acordo com os interesses das crianças” (Q155)</p> <p>“Dando liberdade” (Q156)</p> <p>“Permitindo à criança a escolha das atividades que pretende fazer” (Q159)</p> <p>“Promoção do faz de conta, liberdade para a criatividade, liberdade de escolha, acesso a objetos diversificados e a espaços” (Q160)</p>	
--	--	---	--

	Atividades orientadas	<p>“partindo delas para desenvolver atividades” (Q8)</p> <p>“é o momento de ver os interesses da criança o seu desenvolvimento e o que trabalhar com a criança para promover o seu desenvolvimento” (Q34)</p> <p>“É o ponto de partida para a aprendizagem” (Q120)</p> <p>“é com base na brincadeira que conduzo as atividades a propor” (Q158)</p>	4
	Intencionalidade educativa	<p>“As crianças são envolvidas no planeamento dos espaços a utilizar e brincadeiras que consideram importantes” (Q49)</p> <p>“Todas as atividades têm por base o brincar” (Q61)</p> <p>“A brincadeira na sala está presente em todo o período letivo, as atividades/projetos que estejam a decorrer estão a acontecer em paralelo com o brincar. Se a criança quiser sair da brincadeira e participar no momento de atividade orientada, proposta, pode fazê-lo, no entanto, se preferir permanecer na atividade que estava a desenvolver: brincar, tem liberdade para escolher.” (Q69)</p> <p>“Sempre equacionada em todos os planeamentos” (Q83)</p> <p>“Dedico mais tempo à brincadeira livre do que às atividades orientadas” (Q87)</p> <p>“tento planear o espaço” (Q96)</p> <p>“É tão natural que me envolvo nela para conhecer melhor os alunos e intervir, planificar, explorar com todos os aspetos pedagógicos” (Q106)</p> <p>“Privilegiando a brincadeira quer livre quer orientada em relação a atividades escolarizantes” (Q147)</p>	8
	Registo	“registando, fotografando” (Q8)	1

	Não valoriza	“valorizo da mesma forma que qualquer outro desafio/proposta” (Q6) “Infelizmente é só para os intervalos entre actividades” (Q153)	2
	Resposta incompleta	(Q12) (Q16) (Q20) (Q21) (Q26) (Q28) (Q33) (Q35) (Q37) (Q40) (Q41) (Q42) (Q46) (Q50) (Q55) (Q57) (Q58) (Q59) (Q64) (Q78) (Q88) (Q89) (Q92) (Q93) (Q101) (Q103) (Q105) (Q115) (Q116) (Q117) (Q123) (Q124) (Q137) (Q141) (Q149) (Q157)	36
	Respostas inadequadas	(Q10) (Q11) (Q13) (Q14) (Q43) (Q44) (Q47) (Q71) (Q79) (Q82) (Q85) (Q90) (Q99) (Q100) (Q102) (Q107) (Q110) (Q112) (Q113) (Q118) (Q126) (Q127) (Q130) (Q132) (Q150) (Q154)	26
Avaliação dos momentos de brincadeira livre	Avalia	(Q1) (Q2) (Q3) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q9) (Q10) (Q11) (Q12) (Q13) (Q14) (Q15) (Q16) (Q17) (Q18) (Q19) (Q20) (Q21) (Q23) (Q24) (Q25) (Q26) (Q27) (Q28) (Q29) (Q30) (Q31) (Q32) (Q34) (Q35) (Q36) (Q37) (Q38) (Q39) (Q40) (Q41) (Q42) (Q43) (Q44) (Q45) (Q46) (Q47) (Q48) (Q49) (Q50) (Q51) (Q52) (Q53) (Q55) (Q56) (Q57) (Q59) (Q60) (Q61) (Q62) (Q63) (Q64) (Q66) (Q67) (Q68) (Q69) (Q70) (Q71) (Q72) (Q73) (Q74) (Q75) (Q76) (Q77) (Q78) (Q79) (Q80) (Q81) (Q82) (Q83) (Q84) (Q85) (Q86) (Q87) (Q88) (Q89) (Q90) (Q91) (Q92) (Q93) (Q94) (Q95) (Q96) (Q97) (Q98) (Q99) (Q100) (Q101) (Q102) (Q103) (Q104) (Q105) (Q106) (Q107) (Q108) (Q109) (Q110) (Q111) (Q112) (Q113) (Q114) (Q115) (Q116) (Q117) (Q118) (Q119) (Q120) (Q121) (Q122) (Q123) (Q124) (Q125) (Q126) (Q127) (Q128) (Q129) (Q130) (Q131) (Q132) (Q133) (Q134) (Q135) (Q136) (Q137) (Q138) (Q139) (Q140) (Q141) (Q142) (Q143) (Q144) (Q145) (Q146) (Q147) (Q148) (Q149) (Q151) (Q152) (Q153) (Q154) (Q155) (Q156) (Q157) (Q158) (Q159) (Q160)	154
	Não avalia	(Q22) (Q33) (Q54) (Q58) (Q150)	5
	Consciência de que deveria avaliar	“Tenho consciência de que deveria avaliar mais vezes estes momentos” (Q8)	1

Estratégias de avaliação dos momentos de brincadeira	Observação	(Q1) (Q2) (Q3) (Q6) (Q7) (Q13) (Q14) (Q19) (Q21) (Q24) (Q26) (Q28) (Q29) (Q30) (Q31) (Q39) (Q41) (Q42) (Q44) (Q45) (Q46) (Q49) (Q55) (Q56) (Q57) (Q60) (Q61) (Q67) (Q69) (Q70) (Q73) (Q75) (Q76) (Q77) (Q79) (Q82) (Q83) (Q88) (Q91) (Q92) (Q93) (Q94) (Q95) (Q98) (Q104) (Q108) (Q110) (Q111) (Q112) (Q113) (Q120) (Q121) (Q122) (Q123) (Q125) (Q126) (Q127) (Q128) (Q132) (Q133) (Q134) (Q136) (Q143) (Q149)	64
	Registo escrito	“através dos cadernos de campo” (Q51) “registo de depoimentos” (Q60) “registos escritos” (Q66) “redigir registos de observação” (Q69) “registos gráficos” (Q77) “registando num bloco” (Q86) “escrever” (Q128) “notas de campo” (Q135)	8
	Registo fotográfico e/ou vídeo	“Costumo fotografar” (Q8) “através de fotos” (Q60) “registos ... fotográficos” (Q66) (Q125) “fotos de determinados momentos marcantes ao longo do dia” (Q86) “Costumo tirar fotos” (Q96) “através de fotos ou vídeos” (Q107)	7

	Documentação pedagógica	(Q64)	1
	Portefólio	“Fica registado no portefolio de cada criança” (Q72)	1
	Não refere o tipo de registo	(Q2) (Q3) (Q4) (Q16) (Q18) (Q19) (Q20) (Q29) (Q31) (Q35) (Q41) (Q44) (Q45) (Q46) (Q55) (Q76) (Q91) (Q92) (Q94) (Q96) (Q120) (Q126) (Q127) (Q144) (Q148)	25
	Não refere	(Q5) (Q7) (Q12) (Q17) (Q23) (Q25) (Q27) (Q32) (Q34) (Q36) (Q37) (Q38) (Q40) (Q43) (Q47) (Q48) (Q50) (Q52) (Q53) (Q59) (Q62) (Q63) (Q65) (Q68) (Q71) (Q74) (Q78) (Q80) (Q81) (Q84) (Q85) (Q87) (Q89) (Q90) (Q93) (Q95) (Q97) (Q99) (Q100) (Q101) (Q102) (Q103) (Q105) (Q106) (Q109) (Q112) (Q114) (Q115) (Q116) (Q117) (Q118) (Q119) (Q124) (Q129) (Q130) (Q131) (Q137) (Q138) (Q139) (Q140) (Q141) (Q142) (Q145) (Q146) (Q147) (Q151) (Q152) (Q153) (Q154) (Q155) (Q156) (Q157) (Q158) (Q159) (Q160)	75
Aspetos que o profissional avalia durante os momentos de brincadeira livre	Desenvolvimento e aprendizagem holística	<p>“aspetos do seu desenvolvimento e aprendizagem “ (Q5)</p> <p>“habilidades envolvidas” (Q31)</p> <p>“Usando as brincadeiras para exemplificar as aprendizagens/novas aquisições nas diferentes áreas de desenvolvimento” (Q32)</p> <p>“aprendizagens” (Q35) (Q49) (Q79) (Q94) (Q141) (Q149) (Q157)</p> <p>“todas as aprendizagens são reveladas enquanto as crianças brincam de forma natural e espontânea” (Q38)</p> <p>“evolução das suas competências” (Q43)</p> <p>“aquisições e competências adquiridas nos diversos domínios” (Q47)</p> <p>“o que aprendeu durante a brincadeira” (Q57)</p>	28

		<p>“as crianças mais demonstram as suas competências” (Q62)</p> <p>“o desenvolvimento de cada criança” (Q69)</p> <p>“avaliar a criança em relação ao seu desenvolvimento global e às suas aprendizagens.” (Q88)</p> <p>“ver espelhadas as suas evoluções” (Q91)</p> <p>“aquisição de diversas competências” (Q103)</p> <p>“É na brincadeira livre que a criança manifesta a sua essência, as suas competências, aprendizagens, os valores e as regras que já adquiriu.” (Q106)</p> <p>“avalio algumas aprendizagens e conquistas” (Q107)</p> <p>“processos e conquistas que as crianças desenvolvem através da brincadeira” (Q122)</p> <p>“desenvolvem varias capacidades” (Q129)</p> <p>“diferentes áreas de desenvolvimento” (Q134)</p> <p>“aprendizagens e fazem as suas descobertas” (Q140)</p> <p>“desenvolvimento de competências ao nível das várias áreas.” (Q147)</p> <p>“desenvolvem competências em todas as áreas de desenvolvimento.” (Q156)</p> <p>“competências que se verificam essencialmente nesses momentos” (Q159)</p>	
	Competências psicossociais	<p>“dimensões afectivas, relacionais” (Q5)</p> <p>“partilha, a cedência, a capacidade de ouvir o outro, de esperar pela sua vez, de planear brincadeiras” (Q6)</p>	38

		<p>“resolução de conflitos, socialização, autonomia” (Q7)</p> <p>“modo como a criança interage com os colegas. A partilha, o ser egocêntrico ou não, a conversa entre colegas e com os materiais” (Q9)</p> <p>“forma como resolveram problemas e interagiram uns com os outros” (Q10)</p> <p>“interacções entre ela e os pares.” (Q19)</p> <p>“partilha, na socialização” (Q23)</p> <p>“como interagem, resolvem situações e conflitos ...da forma como interagem situações de grupo e partilha” (Q30)</p> <p>“interação” (Q34)</p> <p>“participação, comunicação, em estar com os outros, a empatia” (Q37)</p> <p>“cooperação” (Q40)</p> <p>“como partilha, o que conversa...as normas e condutas de estar em grupo” (Q56)</p> <p>“se a criança interage com os outros” (Q57)</p> <p>“forma de interagir com os seus pares” (Q65)</p> <p>“capacidade de interação ... capacidade de superar e gerir os desafios e os conflitos” (Q68)</p> <p>“interação que estabelece com o espaço, com os objetos e com os pares” (Q74)</p> <p>“partilha com os pares. Envolvimento” (Q80)</p> <p>“interacções com o espaço e com os pares” (Q81)</p>	
--	--	--	--

		<p>“Como interagem com o outro, a partilha, quem são enquanto brincam” (Q84)</p> <p>“se é capaz de interagir” (Q95)</p> <p>“valores sociais” (Q97)</p> <p>“Formação pessoal e social” (Q99)</p> <p>“competências sociais” (Q100)</p> <p>“a relação com os outros, a forma como brincam! (Q101)</p> <p>“socialização” (Q102)</p> <p>“as suas escolhas, os amigos que escolhem para brincar e as interações que fazem durante a brincadeira e os seus pontos interesse.” (Q104)</p> <p>“capacidade de brincar em grupo, partilhar brinquedos” (Q112)</p> <p>“a qualidade da interação social ... modos de estar democráticos, a cedência, a resistência a frustração e gestão de conflito” (Q119)</p> <p>“relação com os outros” (Q130)</p> <p>“tento perceber qual é a área com que se identificam melhor” (Q131)</p> <p>“desenvolvimento pessoal e social” (Q135)</p> <p>“socialização, partilha , organização e arrumo.” (Q138)</p> <p>“sua relação com os pares, o tempo de retenção do objeto, a sua frustração, a sua alegria” (Q142)</p>	
--	--	---	--

		<p>“relação com outros, no respeito pelas regras pré estabelecidas” (Q145)</p> <p>“relação com os seus pares” (Q151)</p> <p>“aprendizagens sociais” (Q153)</p> <p>“atitudes e comportamentos na brincadeira assim como a interação” (Q154)</p> <p>“interações geradas, as emoções” (Q160)</p>	
	<p>Competências cognitivas</p>	<p>“linguagem, jogo simbólico” (Q5)</p> <p>“linguagem...tempos de atenção” (Q7)</p> <p>“o imitar cenas vivenciadas” (Q9)</p> <p>“A interação da criança com os objetos, permite avaliar as concepções que a criança tem do mundo que a rodeia” (Q11)</p> <p>“conversas que definem o conhecimento da criança” (Q16)</p> <p>“como utilizam a imaginação e a criatividade” (Q30)</p> <p>“linguagem” (Q34)</p> <p>“criatividade” (Q40) (Q65) (Q117)</p> <p>“linguagem, as noções matemáticas e científicas” (Q56)</p> <p>“jogo simbólico” (Q59) (Q136)</p> <p>“se a criança consegue transferir para a brincadeiras do faz de conta situações do dia a dia” (Q75)</p>	<p>28</p>

		<p>“ações recriadas ou exploração em contexto” (Q80)</p> <p>“entrando no jogo do faz de conta vou colocando problemas para ver se conseguem resolver” (Q86)</p> <p>“conhecimentos, saberes” (Q97)</p> <p>“Comunicação e expressão, exploração do meio envolvente” (Q99)</p> <p>“competências ... cognitivas” (Q100)</p> <p>“linguagem verbal” (Q102)</p> <p>“É aí que elas demonstram o que realmente sabem” (Q105)</p> <p>“quisicaode vocabulário ... o desenvolvimento” (Q119)</p> <p>“resolução de problemas, na aderência ou não ao jogo simbólico” (Q130)</p> <p>“desenvolvimento ... cognitivo” (Q135)</p> <p>“expressão oral,da autonomia” (Q139)</p> <p>“no jogo simbolico, nos conhecimentos do real” (Q145)</p> <p>“vocabulário nas brincadeiras, como articulam os vocábulos” (Q152)</p> <p>“vocabulário utilizado” (Q160)</p>	
	Competências físicas/motoras	<p>“aspetos psicomotores” (Q5)</p> <p>“na parte da psicomotricidade” (Q15)</p>	7

		<p>“motricidade” (Q34)</p> <p>“quais os materiais que mais explora” (Q95)</p> <p>“linguagem ... nao verbal” (Q102)</p> <p>“os movimentos” (Q110)</p> <p>“forma como se deslocam” (Q152)</p>	
	Aprendizagens realizadas em actividades orientadas	<p>“forma como em pequeno grupo, por exemplo exemplificam e colocam em prática os conteúdos experienciados nas actividades dirigidas” (Q14)</p> <p>“As crianças levam para as suas brincadeiras as aprendizagens diárias” (Q25)</p> <p>“Nas brincadeiras estão implícitos conteúdos” (Q50)</p> <p>“aplicação das aprendizagens adquiridas nas diferentes áreas” (Q160)</p>	4
	Não refere	(Q1) (Q2) (Q3) (Q4) (Q8) (Q12) (Q13) (Q17) (Q18) (Q20) (Q21) (Q22) (Q24) (Q26) (Q27) (Q28) (Q29) (Q33) (Q36) (Q39) (Q41) (Q42) (Q44) (Q45) (Q46) (Q48) (Q51) (Q52) (Q53) (Q54) (Q55) (Q58) (Q60) (Q61) (Q63) (Q63) (Q65) (Q66) (Q67) (Q70) (Q71) (Q72) (Q73) (Q76) (Q77) (Q78) (Q82) (Q83) (Q85) (Q87) (Q89) (Q90) (Q92) (Q93) (Q96) (Q98) (Q108) (Q109) (Q111) (Q113) (Q114) (Q115) (Q116) (Q118) (Q120) (Q121) (Q123) (Q124) (Q125) (Q126) (Q127) (Q128) (Q132) (Q133) (Q137) (Q143) (Q144) (Q146) (Q148) (Q155) (Q158)	81
Planificação	Contempla momentos de brincadeira livre	(Q1) (Q2) (A3) (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8) (Q9) (Q10) (Q11) (Q12) (Q14) (Q15) (Q16) (Q17) (Q18) (Q19) (Q20) (Q21) (Q23) (Q24) (Q25) (Q26) (Q27) (Q28) (Q29) (Q30) (Q31) (Q32) (Q33) (Q34) (Q35) (Q36) (Q37) (Q38) (Q40) (Q41) (Q42) (Q43) (Q44) (Q45) (Q46) (Q47) (Q48) (Q49) (Q50) (Q51) (Q52) (Q53) (Q54) (Q55) (Q56) (Q57) (Q58) (Q59) (Q60) (Q61) (Q62) (Q63) (Q63) (Q65) (Q66) (Q67) (Q68) (Q69) (Q72) (Q73) (Q74) (Q75) (Q76) (Q77) (Q78) (Q79) (Q80) (Q81) (Q82) (Q83) (Q84) (Q85) (Q86) (Q87) (Q88) (Q89) (Q90) (Q91) (Q92) (Q93) (Q94) (Q95) (Q96) (Q97) (Q98) (Q99) (Q100) (Q101) (Q102) (Q103) (Q104) (Q105) (Q106) (Q107) (Q109) (Q110) (Q111) (Q112) (Q113) (Q114) (Q115) (Q116) (Q117) (Q118) (Q119) (Q120) (Q121) (Q122) (Q123) (125)	151

		(Q126) (Q127) (Q128) (Q130) (Q131) (Q132) (Q133) (Q134) (Q135) (Q137) (Q138) (Q140) (Q141) (Q142) (Q143) (Q145) (Q146) (Q147) (Q148) (Q149) (Q150) (Q151) (Q152) (Q153) (154) (Q155) (Q156) (Q157) (Q158) (Q159) (Q160)	
	Não contempla momentos de brincadeira livre	(Q13) (Q22) (Q71) (Q108) (Q124) (Q129) (Q136) (Q139) (144)	9
Estratégias utilizadas nos momentos de brincadeira livre	Liberdade da criança	<p>“Dou oportunidade a que a criança decida o que quer fazer. A planificação não deve ser rígida, deve ser criada de forma a que as crianças participem de forma ativa na mesma.” (Q2)</p> <p>“em determinadas alturas as crianças escolhem as áreas e brincam sem qualquer intervenção pedagógica do educador” (Q12)</p> <p>“Ha um momento na manhã onde criança experiencia aquilo que lhe apetece. Seja nas áreas definidas na sala, seja sentar se ou deitar se nas almofadas, a criança e livre para fazer o que quer” (Q14)</p> <p>“deixo que as crianças brinquem livremente no recreio deixando-as explorar tudo à sua volta” (Q15)</p> <p>“As diversas áreas estão abertas e a criança usufrui como pretende” (Q16)</p> <p>“cada um pode escolher a atividade/brincadeira que quer” (Q21)</p> <p>“Os materiais estão sempre à disposição total das crianças” (Q26)</p> <p>“as crianças escolherem livremente em que áreas da sala pretendem estar/brincar” (Q32)</p> <p>“deixando-as mover-se à vontade!” (Q35)</p> <p>“Deixo a criança explorar livremente” (Q40)</p>	45

		<p>“integrando me nas suas brincadeiras e deixando-as decidir.” (Q43)</p> <p>“As crianças escolhem no Mapa de Atividades o que querem fazer” (Q45)</p> <p>“Perguntando onde querem ir brincar e com quem” (Q46)</p> <p>“Dando a possibilidade de a criança escolher o espaço onde vai brincar e, se quer usar brinquedos ou inventar brincadeiras.” (Q49)</p> <p>“escolha livre de uma atividade. “ (Q50)</p> <p>“a planificação não é minha, é das crianças, como tal a brincadeira faz sempre parte dos desafios ,dos projetos, das dinâmicas” (Q55)</p> <p>“Coloco à disposição 2 ou três ateliers (atividades) ou itinerancia ludica onde deixo portas abertas e as crianças podem movimentar-se por todas as salas ou espaços.” (Q58)</p> <p>“A criança escolhe a brincadeira livre” (Q59)</p> <p>“Liberdade de escolha” (Q61)</p> <p>“Deixo os escolher” (Q63)</p> <p>“Fazem uma escolha dos cantinhos e depois trocam.” (Q65)</p> <p>“Dar autonomia escolha dos materias, dos espaços, dos colegas” (Q67)</p> <p>“mantenho-me apenas a observar e deixo-os escolher, explorar e interagir” (Q70)</p> <p>“Escolha completamente livre do que querem fazer.” (Q76)</p> <p>“a criança pode fazê-lo sozinha, em pequenos e grandes grupos” (Q77)</p>	
--	--	---	--

	<p>“as crianças decidem autonomamente o que querem fazer, qual das áreas querem explorar” (Q82)</p> <p>“Permitindo as brincadeira em áreas como casinha, carrinhos, legos” (Q87)</p> <p>“brincam com os seus pares” (Q92)</p> <p>“As crianças são livres em escolher as diferentes áreas de desenvolvimento após o momento de acolhimento, podendo alternar durante o dia em todas as áreas existentes na sala” (Q97)</p> <p>“As crianças planificam onde querem brincar, podem trocar de área assim que quiserem.” (Q102)</p> <p>“permitir à criança escolher a sua área de interesse” (Q104)</p> <p>“As crianças escolhem o que querem fazer e isso pode acontecer na sala nos cantinhos ou no pátio exterior” (Q107)</p> <p>“Deixar que as crianças façam as suas escolhas” (Q109)</p> <p>“Deixando as crianças brincar de forma livre” (Q110)</p> <p>“elas escolhem qual a área onde querem brincar” (Q111)</p> <p>“Essencialmente deixo que sejam eles a decidir o que querem fazer e como” (Q113)</p> <p>“Deixar explorar tudo!” (Q114)</p> <p>“liberdade/ autonomia de escolha” (Q122)</p> <p>“exploração livre” (Q123)</p> <p>“as crianças escolhem para onde querem ir, tendo em conta o número máximo em cada área” (Q130)</p>	
--	--	--

		<p>“as crianças gerem democraticamente áreas e brincadeiras, após as regras estarem definidas em grande grupo.” (Q135)</p> <p>“promovo o brincar livre sob a minha supervisão” (Q141)</p> <p>“Escolha de brincadeira livre pelas várias áreas da sala e liberdade na brincadeira no espaço exterior” (Q145)</p> <p>“cada criança indica qual a brincadeira que pretende.” (Q158)</p> <p>“liberdade de poderem escolher ao que querem brincar” (Q160)</p>	
	<p>Intervenção/ação do profissional</p>	<p>“interação com o grupo diálogo sobre a motivação e o porquê da escolhas” (Q4)</p> <p>“Estar a acompanhar algumas crianças e observando as outras” (Q10)</p> <p>“Há outras brincadeira livres em que a criança é questionada sobre o que vai fazer e no fim faz uma pequena avaliação da brincadeira” (Q12)</p> <p>“apoio explicando como deverá fazer” (Q15)</p> <p>“Através de provocações, esperando para ver no que o grupo se interessa, observando-os” (Q24)</p> <p>“Diversificar as brincadeiras livres e os grupos de brincadeira suscitando novas relações e brincadeiras” (Q25)</p> <p>“Restrinjo materiais, para que eles também variem e não recorram sempre aos carros ou bebés, por exemplo. Vou interagindo e "provocando-os" também.” (Q27)</p> <p>“desafio as crianças a experimentar situações” (Q30)</p> <p>“Observação e suporte à ação da criança. Intervindo apenas se a criança solicitar ou colocando um "andaime" para apoiar a concretização da ação” (Q31)</p>	<p>43</p>

		<p>“eu vou rodando entre os espaços e participo/interajo nas brincadeiras e/ou vou respondendo às solicitações/desafios das crianças.” (Q32)</p> <p>“observar” (Q33)</p> <p>“Observação escuta intervenção se necessario” (Q44)</p> <p>“refletido em como vou apoiar uma determinada criança durante o momento de brincadeira livre” (Q52)</p> <p>“Faço os possíveis para entrar também na brincadeira com as crianças, observo-as” (Q57)</p> <p>“a observar, interajo com ela, "provocando" respostas e situações que me dão evidências para futura avaliação” (Q59)</p> <p>“peço que construam com o objectivo de tirar foto” (Q63)</p> <p>“A minha ação é de observadora e quando estes solicitam de participante nas brincadeiras” (Q66)</p> <p>“organização em pequenos grupos” (Q68)</p> <p>“procuro entrar na brincadeira” (Q70)</p> <p>“Crio caixas mistério” (Q72)</p> <p>“Possibilitar a resolução de pequenos conflitos e sua conseqüente resolução de forma autónoma” (Q74)</p> <p>“Sento me a brincar com eles” (Q78)</p> <p>“cooperação nos projetos” (Q80)</p> <p>“Utilizo observação” (Q81)</p>	
--	--	---	--

	<p>“jogos de equipa ou observação da natureza.” (Q85)</p> <p>“entro na brincadeira com elas” (Q92)</p> <p>“Tento sobretudo despertar ou sugerir à criança algumas estratégias (por ex. na casinha das bonecas sugerindo o que podem lá fazer) e no exterior através principalmente de jogos, onde inicialmente participo no jogo com o grupo e quando já fizeram a apropriação das regras tento que eles joguem sozinhos, ajudando-os quando necessário” (Q94)</p> <p>“Observação” (Q99) (Q133)</p> <p>“oriento as crianças para vários pontos com brinquedos característicos” (Q100)</p> <p>“Coloco questões às crianças para serem resolvidas” (Q101)</p> <p>“Introdução de coisas novas nas áreas e rotatividade das crianças nos espaços para brincarem com tudo um pouco.” (Q105)</p> <p>“Atividades de grande grupo, de pequeno grupo e de pares em diferentes contextos: educação física, jogos, rodas, danças e coreografias, teatro/ dramatizações e outras” (Q106)</p> <p>“podemos ir circulando entre o grupo, entrando na brincadeira deles e não eles na nossa. Depois só temos de guiar a conversa até onde pretendemos que eles se encontrem”(Q110)</p> <p>“criar oportunidades para que uma criança possa interagir com todas as outras , sem permitir a exclusão de esta ou aquela criança” (Q120)</p> <p>“Introdução de jogos com materiais ou jogos que não sejam necessários materiais. Eles assim aprendem a brincar com os seus pares. Também demonstro em sala de atividades as várias brincadeiras que podemos fazer com os materiais disponíveis, não impondo obrigatoriedade mas dando várias sugestões para além das que eles vão demonstrando” (Q128)</p>	
--	--	--

		<p>“Participando junto com eles nas brincadeiras” (Q142)</p> <p>“integro-me no grupo e participo ativamente nas brincadeiras outras vezes distancio-me para poder observar.” (Q147)</p> <p>“Brinco com as crianças nas diferentes áreas” (Q151)</p> <p>“penas observo e em casos pontuais posso intervir se algum comportamento for desajustado” (Q154)</p> <p>“Observar e interagir” (Q156)</p> <p>“eu própria entro nas brincadeiras” (Q157)</p> <p>“Caso pretenda atingir algum objetivo com os momentos de brincadeira livre procuro intervir nesses momentos, sem que a criança perceba que estou a direcionar a brincadeiras para a aquisição de competências” (Q159)</p>	
	Profissional não intervém	<p>“brincam sem qualquer intervenção pedagógica do educado” (Q12)</p> <p>“simplesmente observo as suas brincadeiras” (Q18)</p> <p>“Eu nesse tempo fico apenas a observar pois acho que esse é um tempo para interagir entre pares. Apenas interajo quando alguma criança me pede” (Q53)</p> <p>“interagir se for solicitado pela criança” (Q91)</p>	4
	Planeamento entre profissional e criança	<p>“esse momento como todos os outros são "combinados" com o grupo e a minha estratégia passa por apoiar, observar , escutar para depois desafiar” (Q6)</p> <p>“Observação das escolhas feitas pela criança registadas no quadro das áreas da sala e planificar momentos seguintes a partir dessa reflexão, de modo a que a criança tenha noção da diversidade das suas escolhas ou não.” (Q39)</p>	8

		<p>“Divisão do grupo pelas diversas áreas da sala sendo a escolha das próprias crianças. Como cada área só pode ter um determinado número de crianças as crianças têm de chegar a um consenso.” (Q53)</p> <p>“Tempo de planejar/fazer/rever” (Q93)</p> <p>“De manhã temos o momento da planificação do dia e cada criança escolhe o que quer fazer e onde” (Q98)</p> <p>“planeando em grupo as escolhas das crianças” (Q121)</p> <p>“No momento em que que estamos juntos em acolhimento definimos em grande grupo ... de que forma o vamos proceder” (Q131)</p> <p>“A planificação é realizada em grande grupo. O que vamos fazer, o que precisamos para o fazer e como vamos fazer. Trabalhamos em projetos que são realizados de raiz pelas crianças e apresentados a escola.” (Q152)</p>	
	<p>Atividade orientada versus brincadeira livre</p>	<p>“quando trabalho com um grupo numa atividade mais orientada o restante grupo brinca livremente nas diferentes áreas” (Q7)</p> <p>“partir de uma atividade mais orientada permitindo a exploração livre de materiais” (Q47)</p> <p>“depois de atividades orientadas, cada um faz o que quer, e em algumas atividades elas reproduzem o que foi feito” (Q56)</p> <p>“Por exemplo depois de uma atividade orientada eu disponibilizo o material para as crianças explorarem livremente e eu observar se compreenderam aplicando o que foi transmitido e até por vezes conseguem fazer mais com o mesmo material.” (Q62)</p> <p>“Entre atividades programadas há sempre atividades de brincadeira livre” (Q107)</p> <p>“E enquanto uns fazem trabalhos orientados outros escolhem para onde querem ir” (Q126)</p>	<p>8</p>

		<p>“Ao trabalhar um determinado tema abordo-o em diferentes áreas do conhecimento inclusive dramatizar ou representar determinados papéis sociais na casinha” (Q150)</p> <p>“utilizo a brincadeira livre para trabalhar os conteúdos das Orientações Curriculares” (Q152)</p>	
	Espaço e/ou materiais	<p>“Criação de espaços específicos para brincar livremente (cantinhos) com bons recursos.” (Q5)</p> <p>“disponibilizo áreas (casinha, fantocheiro, jogos), materiais, quer no interior quer exterior - além dos brinquedos fixos, existem bolas variados tamanhos, trotinetes, triciclos, caixas, cordas, arcos, bonecos, baldes, pás (não há areia), carrinhos, natureza, entre outros” (Q8)</p> <p>“Costumo oferecer materiais não estruturados” (Q18)</p> <p>“Exploração livre de objetos e de todo o espaço da sala ... Diversificar os objetos que lhes damos para explorar, também pode funcionar como uma estratégia, sobretudo se utilizarmos alguns de diferentes texturas, tamanhos e até categorias” (Q35)</p> <p>“Exploração dos espaços exteriores, contacto com a natureza” (Q37)</p> <p>“Colocando material de qualidade para as crianças brincarem” (Q41)</p> <p>“A estratégia que considero fundamental e ter a disposição das crianças áreas e espaços com materiais diversificados e motivantes para despertar e levar a descoberta e aprendizagem.” (Q60)</p> <p>“Forneço materiais provocatórios” (Q64)</p> <p>“Os “cantinhos” da sala, no exterior” (Q75)</p> <p>“Área da casinha” (Q79)</p> <p>“Interação nos espaços” (Q80)</p>	31

	<p>“recreio e atividades livres nas áreas” (Q90)</p> <p>“Brincadeiras no parque exterior” (Q95)</p> <p>“Uso, sempre que possível, o exterior” (Q102)</p> <p>“Vario os espaços de brincadeira” (Q112)</p> <p>“passeios no exterior” (Q116)</p> <p>“Colocar materiais novos” (Q117)</p> <p>“incentivo para explorar todas as áreas da sala” (Q120)</p> <p>“No exterior sempre que possível, na área do faz de conta.” (Q125)</p> <p>“áreas na sala, criadas por mim e por eles” (Q126)</p> <p>“Casinha, construções” (Q127)</p> <p>“Divisão por áreas” (Q130)</p> <p>“diferentes áreas” (Q132)</p> <p>“Disposição de diferentes materiais” (Q134)</p> <p>“Jogos” (Q137)</p> <p>“espaços em que brincam livremente” (Q138)</p>	
--	---	--

		<p>“A sala está dividida por áreas de interesse das crianças ontem podem explorar de forma espontânea todos os materiais que estão disponíveis em cada área, pensado propositalmente e organizados para possibilitar o seu desenvolvimento” (Q140)</p> <p>“Jogos, ar livre, brincar nas áreas, faz de conta” (Q143)</p> <p>“partilha de espaços e de materiais” (Q149)</p> <p>“diversificar o espaço e materiais disponíveis” (Q153)</p> <p>“quer na sala, como no exterior” (Q156)</p>	
	Tempo	<p>“Existe tempo específico para atividades orientadas e para brincadeira livre (recreio ou sala)” (Q73)</p> <p>“deixo uma parte do dia para brincadeira livre” (Q84)</p> <p>“Na minha sala há sempre crianças em brincadeira livre” (Q88)</p> <p>“momentos definidos para brincar no período da manhã e tarde” (Q141)</p>	4
	Intervenção de terceiros	<p>“Todas as manhãs, após chegarem à instituição, as crianças têm um grande período de brincadeira livre. Para que todas possam usufruir deste momento cheio de aprendizagens, tento sensibilizar os pais para o cumprimento de horário de entrada, altura em que é privilegiada a brincadeira livre.” (Q19)</p>	1
	Sem estratégias	<p>“A criança não necessita de estratégias para brincar. É algo intrínseco que ela faz naturalmente” (Q34)</p> <p>“É algo intrínseco que ela faz naturalmente” (Q54)</p> <p>“Livre no meu ver indica precisamente a ausência de estratégias, dando apenas espaço e oportunidade para que aconteçam e fazendo observação da mesma” (Q83)</p> <p>“Não há estratégias. Se é brincadeira livre, cada qual brinca como quer, livremente!” (Q89)</p>	5

		“sem estratégias” (Q154)	
	Não refere	(Q1) (Q3) (Q17) (Q20) (Q23) (Q28) (Q29) (Q36) (Q42) (Q48) (Q51) (Q69) (Q86) (Q96) (Q103) (Q115) (Q118) (Q119) (Q146) (Q148) (Q155)	21
Tempo que os Educadores de Infância estabelecem para brincar com as crianças	Nenhum	(Q53) (Q75) (Q82)	3
	Pequenos períodos intercalados (10 a 15 minutos por interação)	(Q3) (Q5) (Q8) (Q9) (Q10) (Q12) (Q13) (Q14) (Q15) (Q16) (Q17) (Q19) (Q20) (Q21) (Q23) (Q26) (Q28) (Q30) (Q33) (Q36) (Q40) (Q44) (Q45) (Q46) (Q54) (Q58) (Q62) (Q63) (Q65) (Q70) (Q71) (Q74) (Q77) (Q79) (Q83) (Q84) (Q87) (Q88) (Q93) (Q94) (Q96) (Q98) (Q100) (Q101) (Q109) (Q112) (Q114) (Q119) (Q123) (Q124) (Q126) (Q127) (Q128) (Q130) (Q131) (Q134) (Q138) (Q139) (Q141) (Q147) (Q148) (Q149) (Q150) (Q153) (Q154) (Q159)	66
	Períodos de 1 a 2 horas, de manhã ou de tarde	(Q1) (Q2) (Q4) (Q11) (Q18) (Q22) (Q24) (Q25) (Q27) (Q29) (Q31) (Q34) (Q35) (Q37) (Q41) (Q43) (Q48) (Q50) (Q51) (Q56) (Q57) (Q59) (Q60) (Q61) (Q66) (Q67) (Q68) (Q73) (Q78) (Q80) (Q81) (Q85) (Q86) (Q89) (Q90) (Q92) (Q95) (Q97) (Q102) (Q103) (Q104) (Q105) (Q108) (Q110) (Q111) (Q113) (Q115) (Q116) (Q117) (Q118) (Q120) (Q121) (Q122) (Q125) (Q129) (Q132) (Q136) (Q137) (Q140) (Q144) (Q145) (Q146) (Q151) (Q157) (Q158)	65
	Outra resposta	<p>“Mais uma vez depende das solicitações, não está pré-estabelecido” (Q6)</p> <p>“Entre 30 m a 1h divididos entre manhã e tarde... depende da planificação” (Q7)</p> <p>“Cerca de 3horas, intercalado entre manhã e tarde” (Q32)</p> <p>“3 horas, 1h30 de manhã e 1h30 à tarde” (Q38)</p> <p>“Não sei exatamente o tempo dessas interações. Habitualmente mais 30 minutos” (Q39)</p> <p>“Todos os que eles quiserem” (Q42)</p>	26

		<p>“3 horas” (Q47)</p> <p>“Dependa da solicitação da criança e da duração da brincadeira” (Q49)</p> <p>“Como estou presente nos tempos de brincadeira livre na sala e no espaço exterior, dedico todo o meu tempo para brincar e apoiar as brincadeiras das crianças. Na escola onde trabalho, damos um grande valor em estabelecer relações atentas com as crianças e em apoiá-las nas suas brincadeiras, pelo que não ficamos nesses tempos como meros «vigilantes»” (Q52)</p> <p>“o necessário conforme o momento” (Q55)</p> <p>“1h de manhã outra de tarde” (Q64)</p> <p>“Eu não decido nada. Decidimos em grupo” (Q69)</p> <p>“Depende do tempo ou da disposição das crianças” (Q72)</p> <p>“O mesmo tempo que elas brincam livremente” (Q76)</p> <p>“Entre 30 min a 1 hora de manhã ou de tarde” (Q91)</p> <p>“Meia hora de manhã, uma hora de tarde” (Q99)</p> <p>“Sempre que possível” (Q106)</p> <p>“Depende do interesse das crianças pode ser mais ou menos” (Q107)</p> <p>“Não consigo definir um tempo, o nosso "trabalho" é de muita interação tanto pode ser numa atividade livre como orientada. Penso eu que devemos estar sempre a "brincar" com as crianças, até porque a confiança deles em nós se torna mais consistente, até durante uma refeição podemos estar a brincar, numa "zanga" entre eles podemos aproveitar para brincar e modificar o comportamento deles.” (Q133)</p>	
--	--	---	--

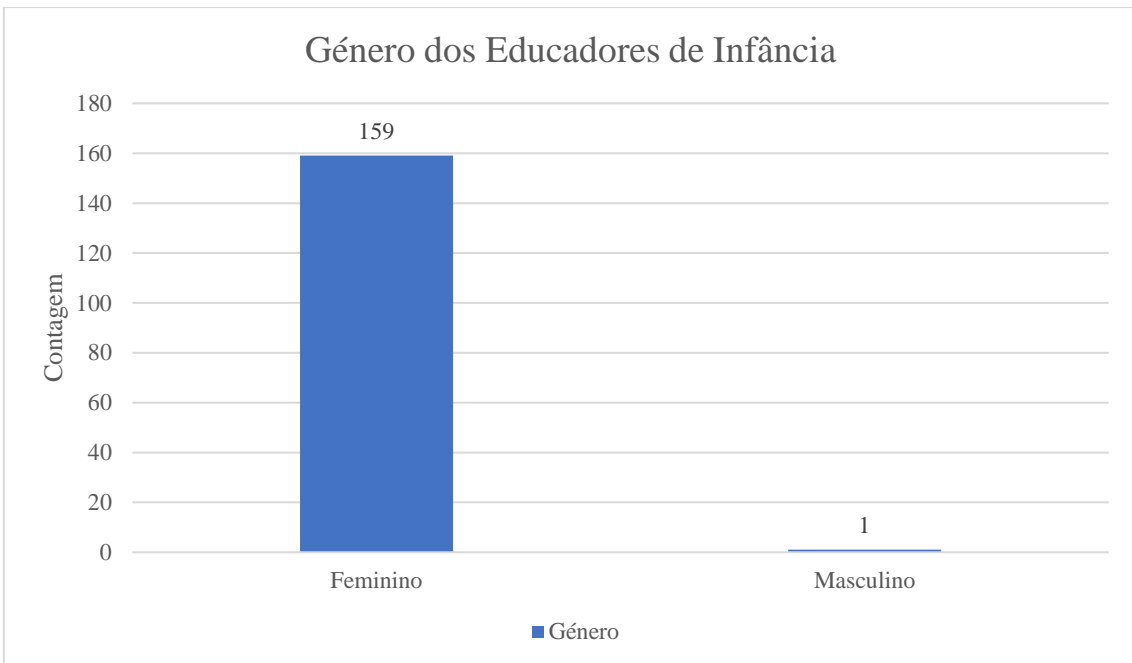
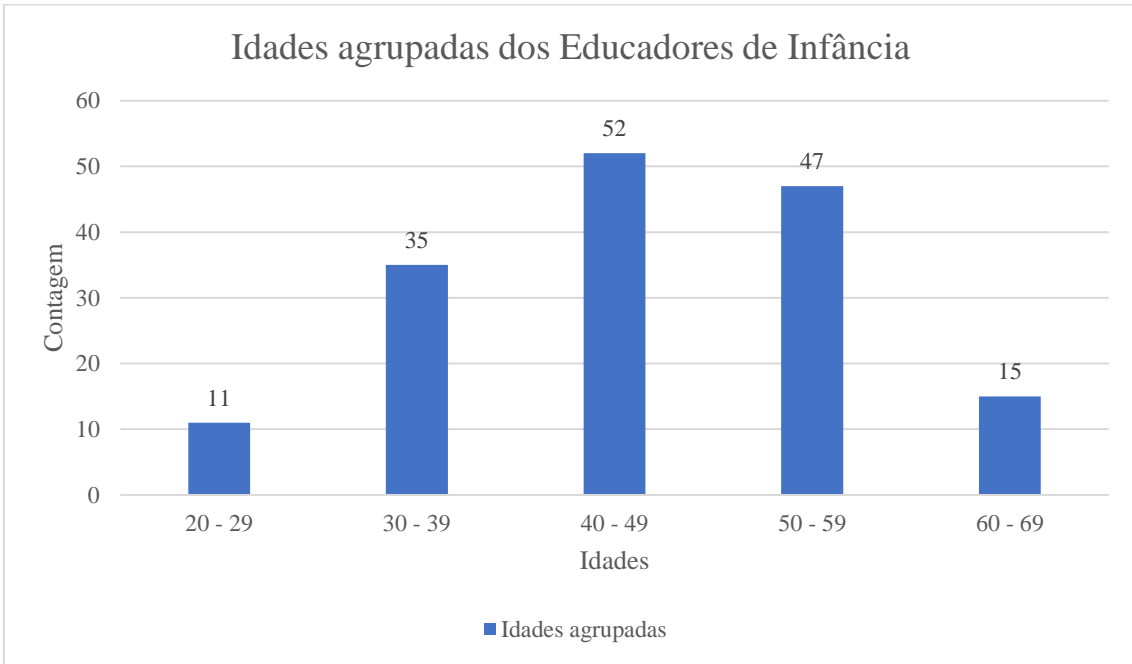
		<p>“não tenho tempo estipulado, a interação surge naturalmente” (Q135)</p> <p>“Sempre que se proporciona” (Q142)</p> <p>“30 min de manhã mais ou menos e o mesmo à tarde” (Q143)</p> <p>“Sempre, vou orientando as mesmas. Deixo que as crianças sejam as protagonistas” (Q152)</p> <p>“Todo o tempo é para interagir com as crianças” (Q155)</p> <p>“Despende” (Q156)</p> <p>“Sempre que possível” (Q160)</p>	
--	--	--	--

13.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Tabela 1 – Tabela de frequências e percentagens das idades dos Educadores de Infância

Idades	Frequências	Percentagem
22	1	0,6
25	4	2,5
27	2	1,3
28	4	2,5
30	3	1,9
31	3	1,9
32	3	1,9
33	4	2,5
34	3	1,9
35	2	1,3
36	2	1,3
37	4	2,5
38	6	3,8
39	5	3,1
40	8	5,0
41	6	3,8
42	6	3,8

43	2	1,3
44	3	1,9
45	6	3,8
46	6	3,8
47	9	5,6
48	4	2,5
49	2	1,3
50	3	1,9
51	4	2,5
52	5	3,1
53	2	1,3
54	2	1,3
55	10	6,3
56	9	5,6
57	2	1,3
58	5	3,1
59	5	3,1
60	3	1,9
61	5	3,1
62	6	3,8
64	1	0,6



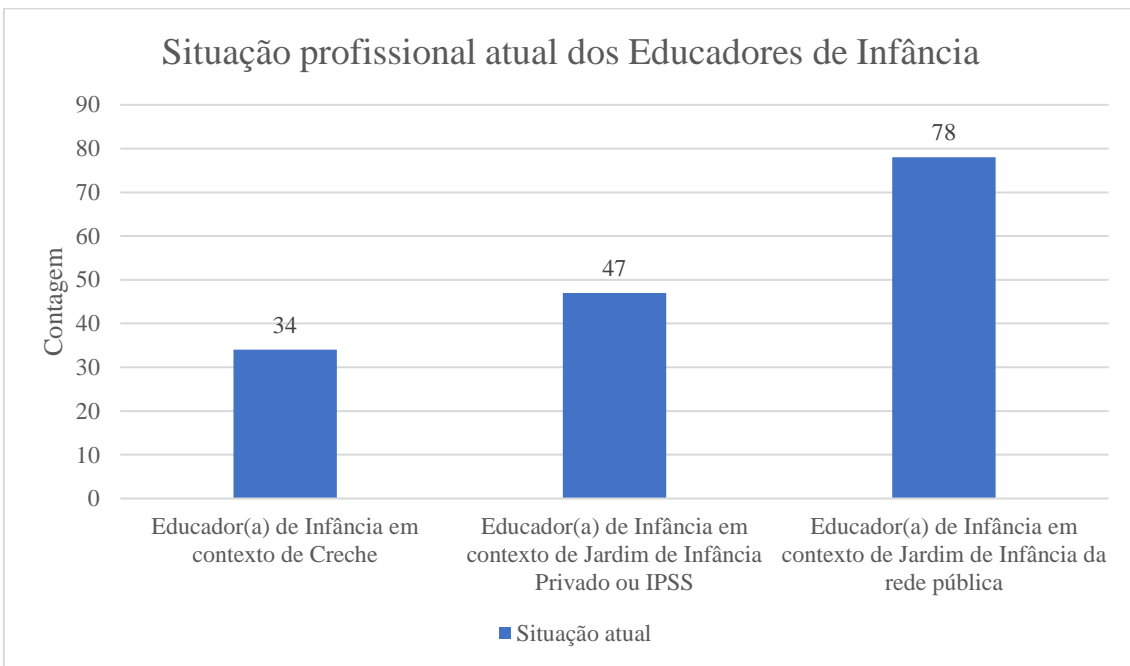
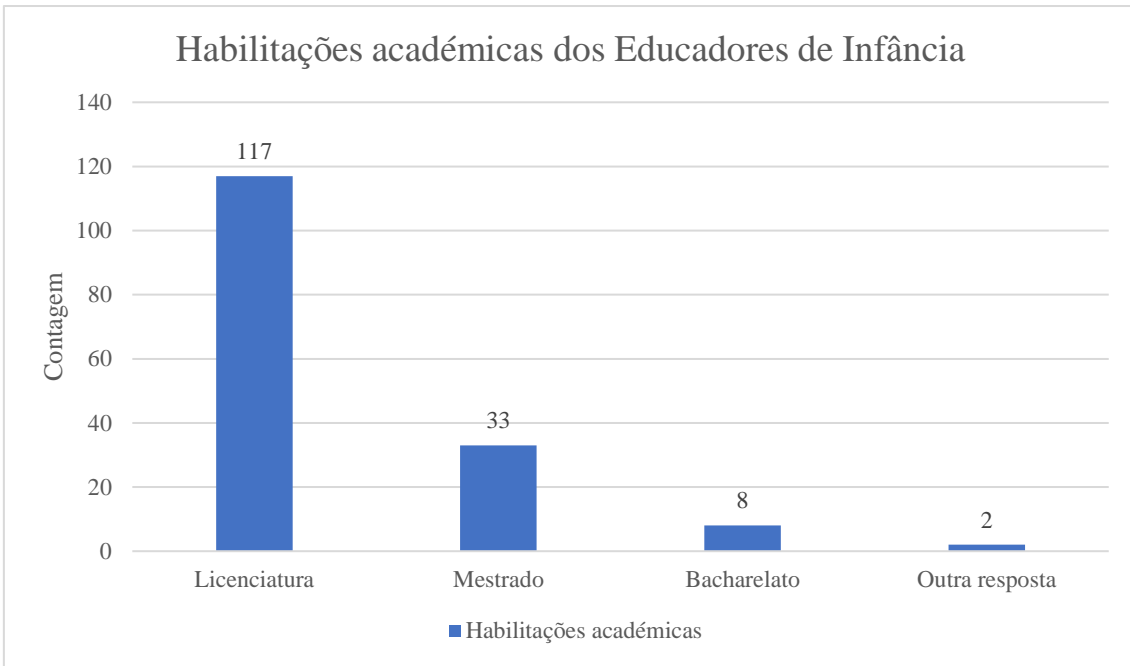
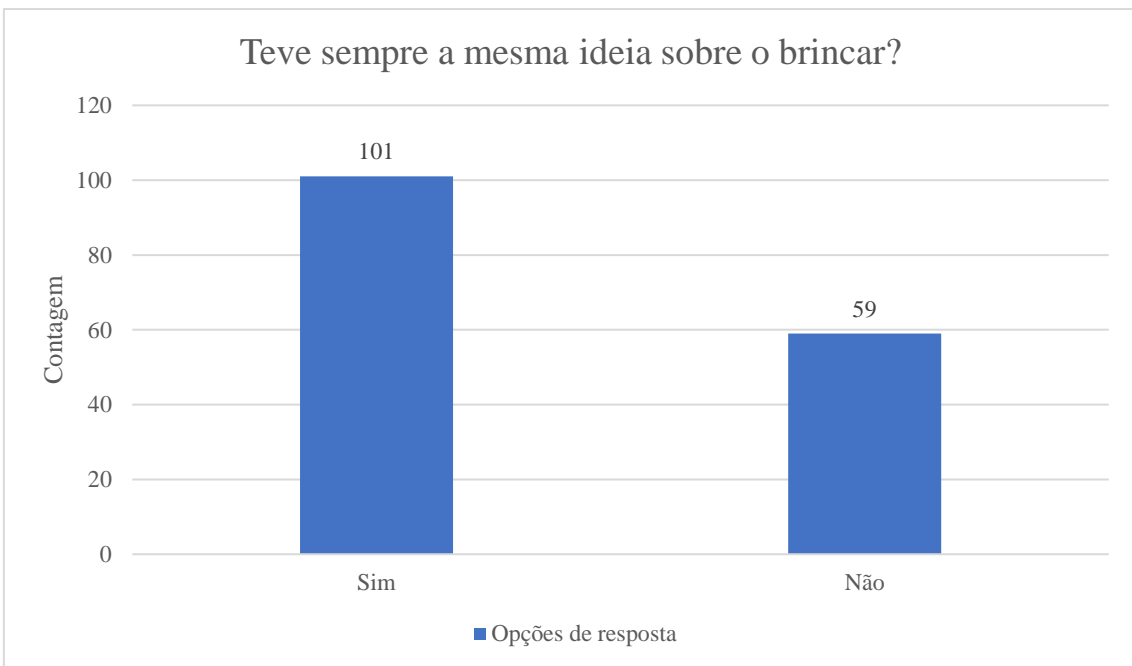
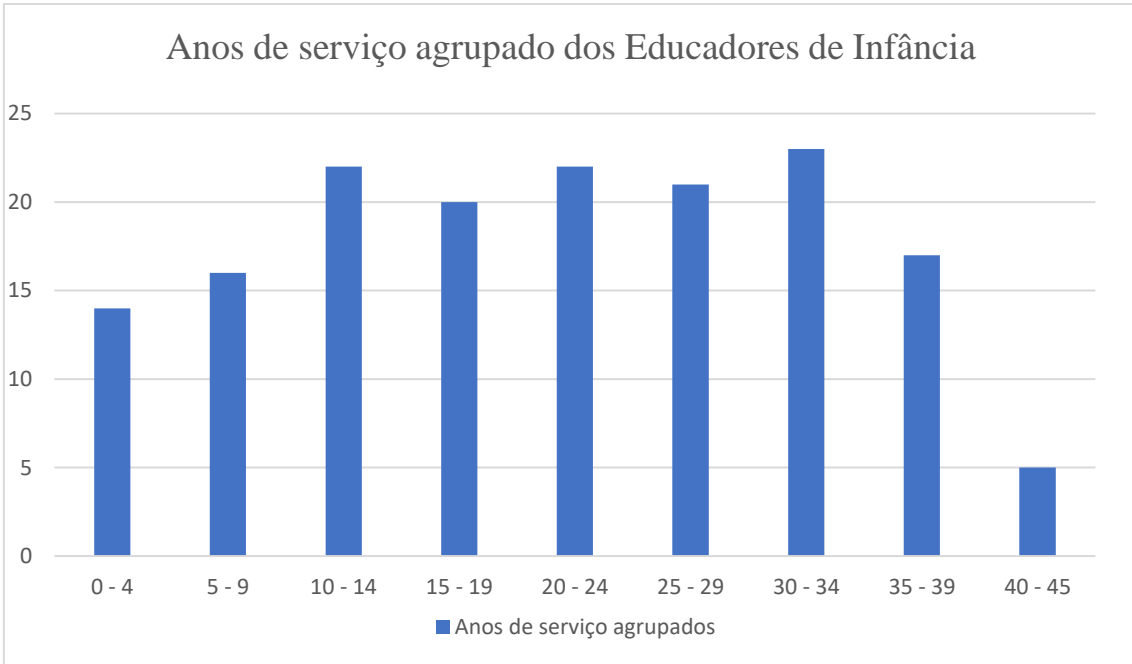


Tabela 2 - Tabela de frequências e percentagens dos anos de serviço dos Educadores de Infância

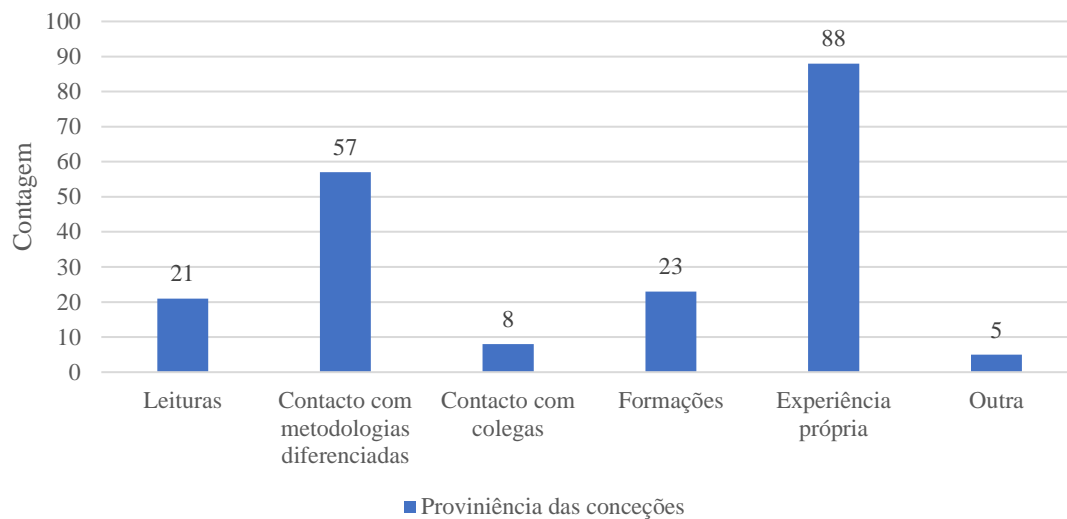
Anos de serviço	Frequências	Percentagem
0	3	1,9
1	5	3,1
2	4	2,5
3	2	1,3
5	7	4,4
6	5	3,1
8	2	1,3
9	2	1,3
10	5	3,1
11	3	1,9
12	6	3,8
13	4	2,5
14	4	2,5
15	5	3,1
16	4	2,5
17	2	1,3
18	5	3,1
19	4	2,5

20	11	6,9
21	1	,6
22	2	1,3
23	5	3,1
24	3	1,9
25	6	3,8
26	5	3,1
27	2	1,3
28	4	2,5
29	4	2,5
30	8	5,0
31	2	1,3
32	3	1,9
33	5	3,1
34	5	3,1
35	5	3,1
36	4	2,5
37	3	1,9
39	4	2,5
40	1	,6
41	2	1,3

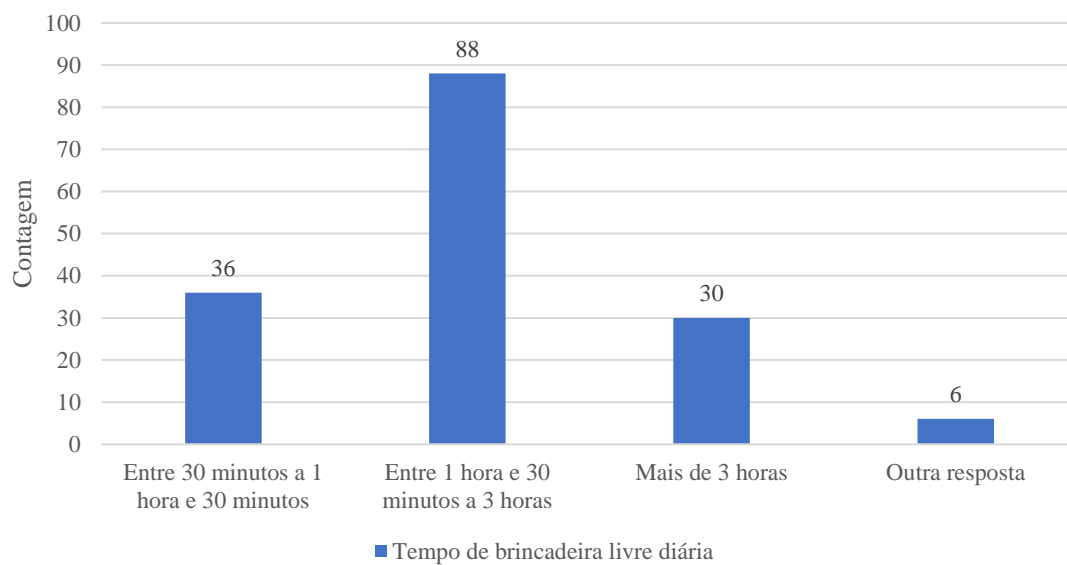
42	2	1,3
49	1	,6



Proveniência das concepções dos Educadores de Infância relativamente à brincadeira livre



Tempo de brincadeira livre diária



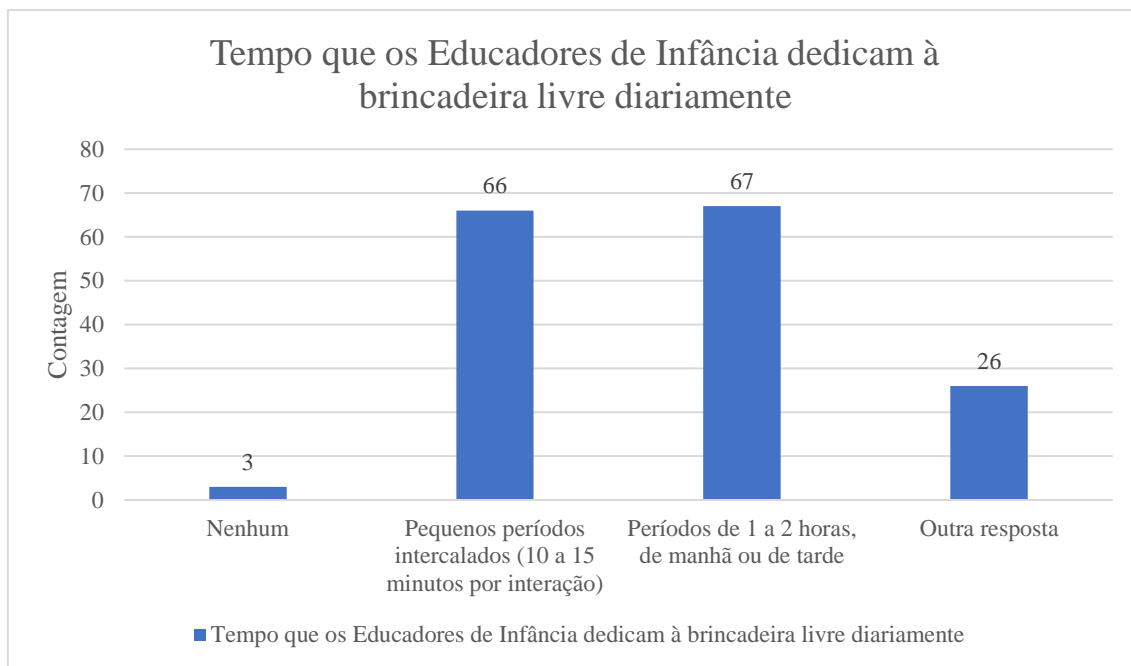
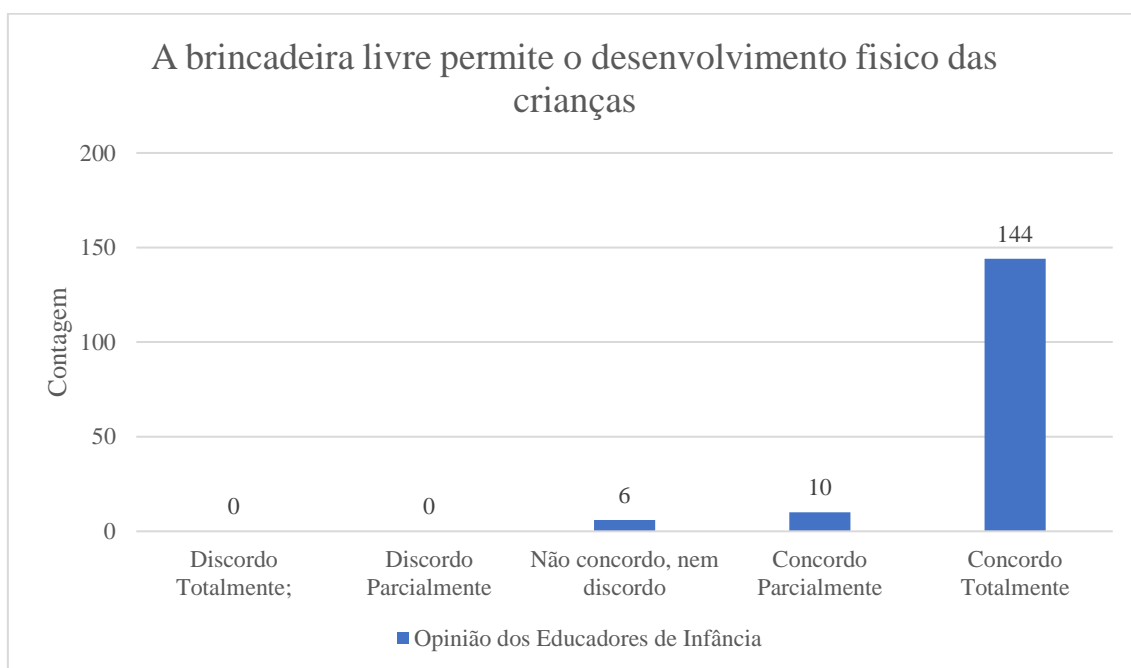
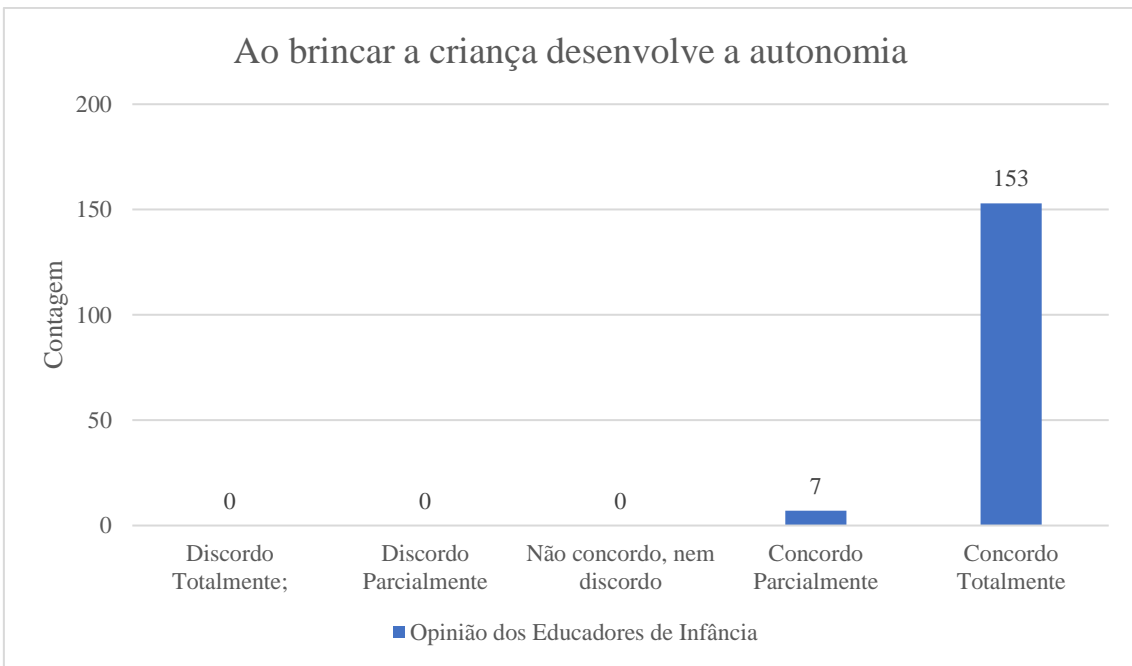
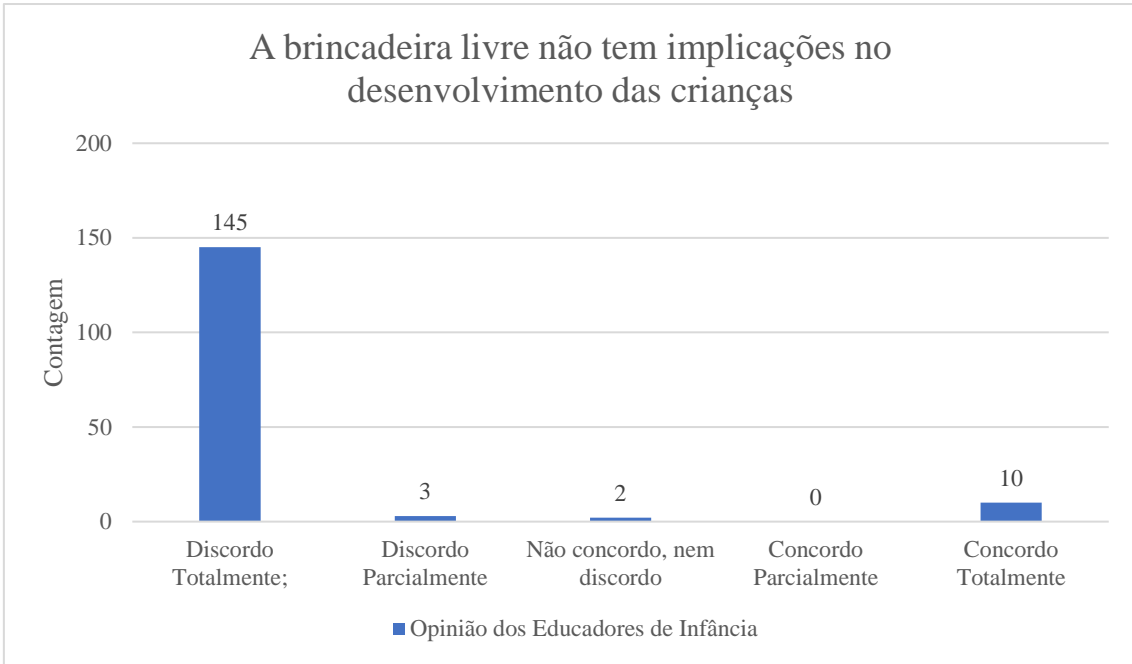


Tabela 3 - Tabela de frequências e percentagens do Papel do Educador(a) de Infância durante as brincadeiras

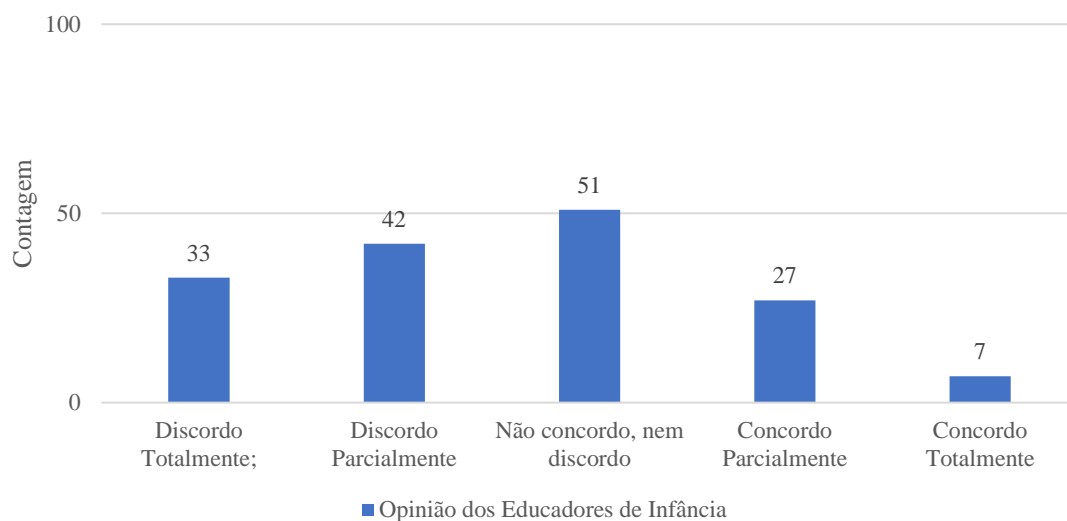
Papel do Educador(a) de Infância durante as brincadeiras	Frequências	Percentagem
Promover ambientes em que as crianças possam brincar livremente	142	88,8
Direcionar as crianças para as áreas/cantinhos	32	20,0
Planificar os momentos de brincadeira	35	21,9
Permitir que as crianças brinquem livremente, sem a intervenção de um adulto	129	80,6
Articular as áreas de desenvolvimento nos momentos de brincadeira	83	51,9
Criar momentos de brincadeira para as crianças, enquanto trabalho com um pequeno grupo ou individualmente	79	49,4
Realizar uma seleção dos brinquedos	29	18,1
Dar tempo e espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surgem	117	73,1

Promover a brincadeira diariamente	111	69,4
Adequar o espaço – de modo a que este seja seguro e estimulante	109	68,1
Apoiar as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que as crianças realizam	122	76,3
Observar as crianças durante a brincadeira	139	86,9
Realizar registos das interações, verbalizações e ações das crianças	101	63,1
Direcionar as brincadeiras	8	5,0
Realizar a mediação, nomeadamente em momentos de conflito e tensão entre crianças	93	58,1

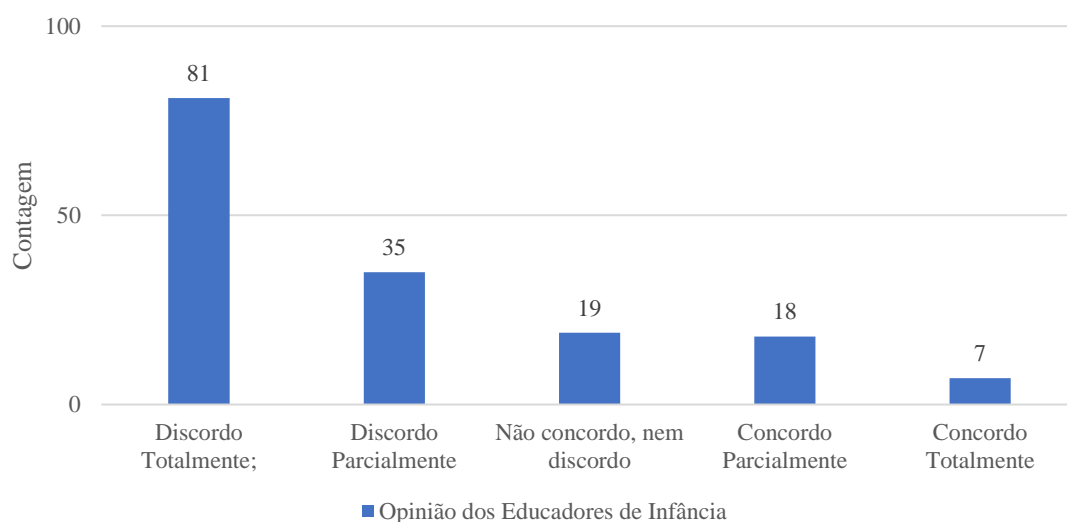


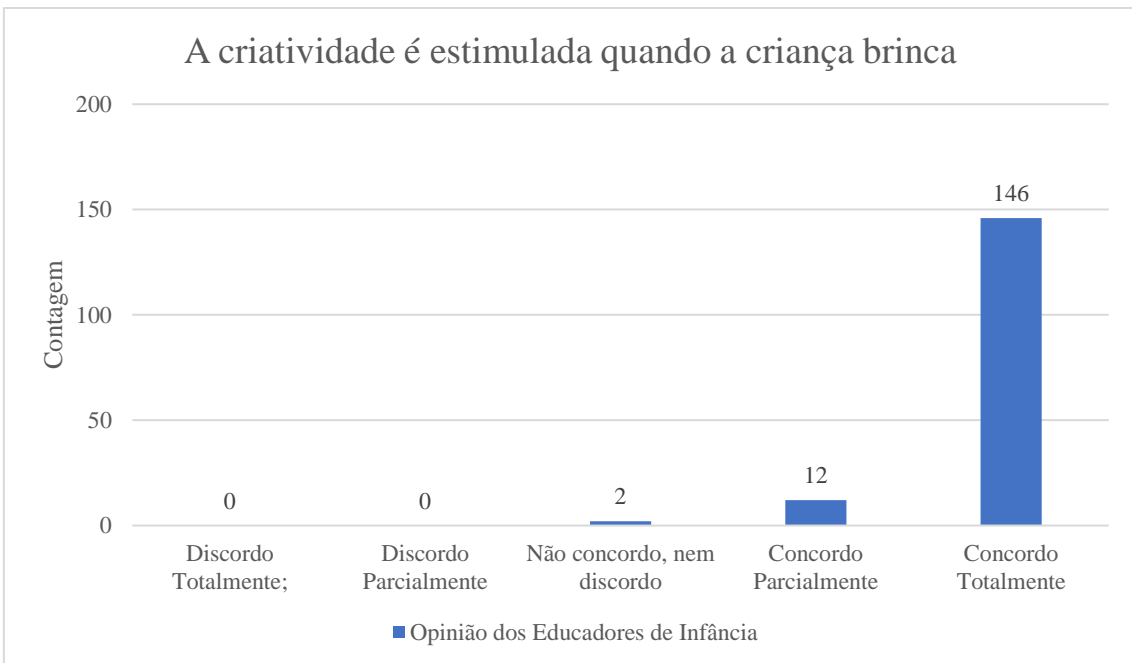
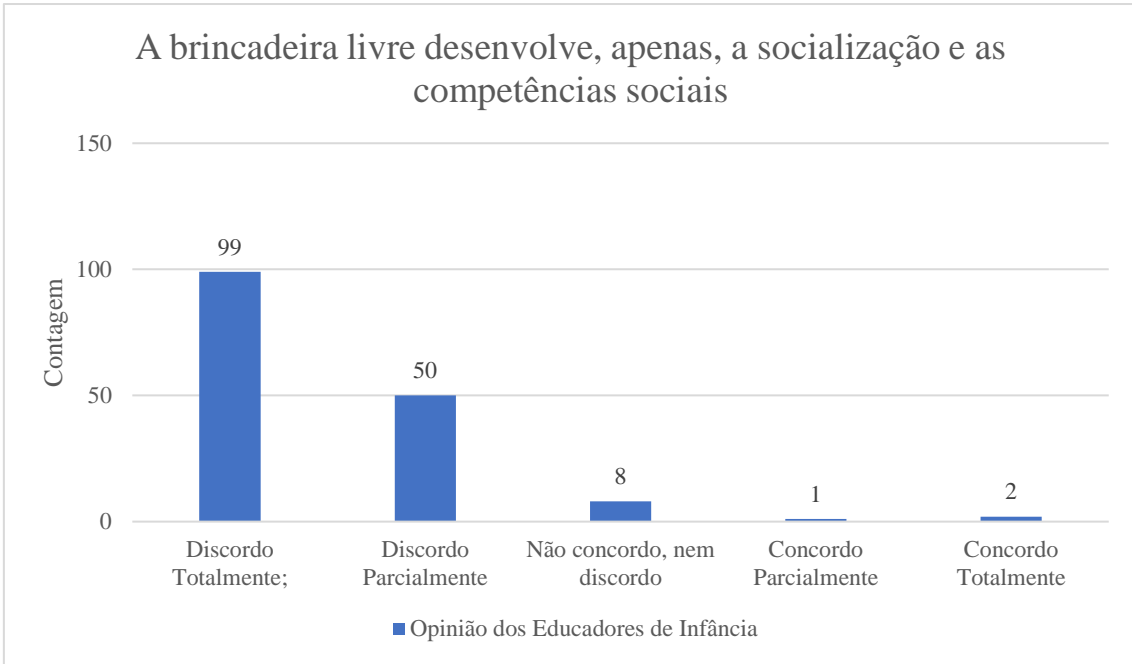


A brincadeira livre, tendencialmente, gera mais conflitos e tensões entre pares.

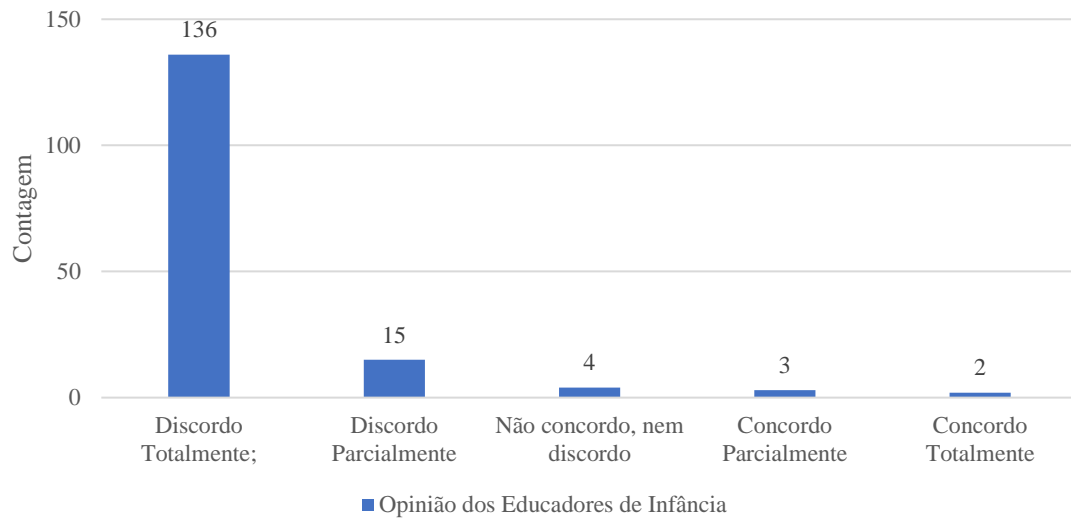


A brincadeira livre, por si só, não promove o desenvolvimento integral do indivíduo





A brincadeira livre não facilita o desenvolvimento integral e harmonioso da criança



A cognição não é desenvolvida quando a criança brinca

