

Refletir e Agir em contexto de Educação de Infância e em
contexto de Primeiro Ciclo do Ensino Básico –
Brincadeira Livre no Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Karine Constantino

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, em especial aos meus pais por todo o apoio prestado. Obrigada por terem partilhado comigo este sonho.

Aos meus amigos, por toda a força e motivação que me deram para seguir em frente.

À minha amiga, a Andreia Figueiredo, companheira nos melhores e piores momentos ao longo deste Mestrado. Obrigada pela partilha e pelas experiências que dividimos juntas.

Ao meu namorado pelo apoio incondicional que me fez acreditar que iria ser capaz.

Às crianças com quem tive o privilégio de interagir e que muito me ensinaram. Com elas aprendi todos os dias e continuarei aprender.

Aos professores cooperantes e respetivas Instituições que tão bem me receberam e que contribuíram para que eu me tornasse uma melhor profissional.

À Professora Doutora Sandrina Milhano e ao Professor Miguel Oliveira pela orientação e encorajamento, pela ajuda e atenção que me dispensaram ao longo da elaboração deste relatório.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório refere-se ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes.

A Parte I refere-se à dimensão reflexiva, na qual é apresentada uma reflexão acerca do percurso percorrido ao longo da Prática Pedagógica em cada um dos contextos envolvidos: creche, jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta reflexão será estruturada tendo em conta os seguintes referentes: observação, planificação e intervenção, aprendizagens e, por fim, dificuldades. Para além disso, considera-se o papel investigativo do educador/professor.

A dimensão investigativa, presente na Parte II do relatório, diz respeito a um estudo realizado no segundo semestre do mestrado, correspondente à Prática Pedagógica no jardim de infância. A temática do estudo centra-se na brincadeira livre no jardim de infância para a qual se formulou a seguinte questão de partida: “Quais as aprendizagens que a criança realiza no tempo da brincadeira livre no jardim de infância?”

Através da recolha de dados e, posterior, organização e análise pode sugerir-se que foram diversas as aprendizagens realizadas pelas crianças.

Palavras chave

Aprendizagens, Brincar, Crianças, Desenvolvimento, Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This report refers to the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education and is divided into two parts.

Part I relates to the reflective dimension, in which is presented a reflection on the route traveled during the Pedagogical Practice in each of the contexts involved: nursery, kindergarten and 1st cycle of basic education. This reflection is structured according to the following categories: observation, planning and intervention, learning and finally difficulties. Furthermore, it is considered the investigative role of the educator / teacher.

The investigative dimension, present in Part II of this report, relates to a study developed in the second half of the master, corresponding to the Pedagogical Practice undertaken in kindergarten. The subject of study centres on free play in kindergarten for which was formulated the following question of departure: "What are the learnings that the child performs in free play time in kindergarten ?"

Through data collection and, later, organization and analysis it is possible to suggest that the learning achieved by children were diverse.

Keywords

Children, Development, Kindergarten, Learning, Playing, 1st cycle of Basic Education

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos..... | ii |
| Resumo..... | iii |
| Abstract..... | iv |
| Abreviaturas..... | vii |
| Introdução..... | 1 |
| Parte I - Dimensão Reflexiva..... | 2 |
| 1.º Momento da Prática Pedagógica – O Contexto de Creche | 3 |
| 2.º Momento da Prática Pedagógica – O Contexto de Jardim de Infância..... | 8 |
| 3.º Momento da Prática Pedagógica – Contexto do 1.º Ano do 1.º CEB | 13 |
| 4.º Momento da Prática Pedagógica – Contexto do 3.º Ano do 1.º CEB | 16 |
| Parte II – Dimensão Investigativa | 23 |
| Pertinência e Justificação do estudo: | 23 |
| Problemática: | 25 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico | 27 |
| Perspetivas sobre o brincar | 27 |
| O Jogo..... | 31 |
| A influência da atividade do brincar na aprendizagem das crianças..... | 31 |
| Interações no ato de brincar..... | 32 |
| O papel do educador na atividade do brincar | 34 |
| Contributos de alguns estudos sobre o brincar | 35 |
| Capítulo II - Metodologia..... | 37 |
| Opções metodológicas:..... | 37 |
| Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados: | 38 |
| Participantes: | 40 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO III – Apresentação e Análise de Dados e Discussão dos Resultados..... | 42 |
| Apresentação e análise dos dados da entrevista | 42 |
| Brincadeira livre | 44 |
| Papel do educador na brincadeira livre..... | 44 |
| A importância dos materiais (brinquedos) para adquirir aprendizagens | 45 |
| Apresentação e análise dos dados das observações..... | 45 |
| Interação isolada com o jogo | 45 |
| Interação a pares com o jogo | 47 |
| A interação com o jogo e o adulto | 49 |
| Aprendizagens das crianças..... | 50 |
| Considerações Finais | 51 |
| Conclusão | 55 |
| Bibliografia..... | 56 |
| Anexos..... | 1 |
| Anexo 1 – Guião da Entrevista à Educadora..... | 2 |
| Anexo 2 – Entrevista realizada à Educadora..... | 5 |
| Anexo 3 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora..... | 10 |
| Anexo 4 – Transcrição dos momentos de observação..... | 15 |
| Anexo 5 – Grelhas de Análise de Conteúdo das observações..... | 20 |
| Anexo 6 – Pedido de Autorização aos pais | 26 |

ABREVIATURAS

PP – Prática Pedagógica

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

INTRODUÇÃO

O presente relatório é referente à unidade curricular de Prática Pedagógica existente nos três semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrente nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politecnico de Leiria.

O relatório encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte faz referência à dimensão reflexiva acerca dos quatro momentos de Prática Pedagógica vivenciados nos diferentes contextos (creche, jardim de infância, 1.º ano e 3.º ano de escolaridade) ao longo dos dois anos letivos. A segunda parte inclui a dimensão investigativa na qual procura dar resposta à seguinte questão de partida: “Quais as aprendizagens que a criança realiza no tempo da brincadeira livre no jardim de infância?”

No que se refere à dimensão reflexiva, procura-se refletir sobre o percurso desenvolvido pelos contextos vivenciados, enunciando os progressos e as aprendizagens adquiridas ao longo de cada um. Ainda, nesta dimensão, reflete-se sobre as conceções existentes enquanto futura profissional de educação (educadora /professora) e o modo como estas influenciaram a ação na prática.

A dimensão investigativa foi realizada com três participantes (duas meninas e um menino). Os participantes do estudo são crianças de uma sala de jardim de infância da faixa etária de 4 anos de idade de uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), pertencente ao concelho e distrito de Leiria. Através dos momentos de brincadeira livre procurou-se recolher dados sobre as aprendizagens das crianças adquiridas nos momentos da brincadeira livre. A forma de recolha dos dados referentes à investigação realizou-se por meio de utilização de diferentes instrumentos e técnicas tais como uma entrevista à educadora, registo fotografico e audiovisual e observação direta participante.

No final deste relatório, é apresentada uma conclusão de todo este documento no qual se procura evidenciar, de forma sintetizada, todo o percurso vivenciado ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, salientando as aprendizagens relevantes para a formação enquanto futura profissional de educação (educadora /professora).

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica (PP), do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tive a oportunidade de vivenciar as funções de educador e de professor, em quatro contextos distintos, nomeadamente creche, jardim de infância, 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e 3.º ano do 1.º CEB, correspondentes a quatro momentos que irei explorar neste capítulo.

Nesta dimensão está presente uma reflexão acerca da minha Prática Pedagógica, em cada uma das instituições educativas pertencentes ao concelho de Leiria. Esta Prática foi realizada com uma colega e inclui quatro etapas distintas por cada contexto vivido. A primeira, é referente a um período de tempo destinado à observação, que inclui a caracterização da instituição, do meio envolvente, da sala de atividades/aula, e o grupo de crianças/turma. A segunda etapa é relativa à intervenção conjunta com as educadoras nos contextos de creche e jardim de infância e com as professoras nos dois contextos de 1.º CEB. Esta intervenção proporcionou-me a oportunidade de colaborar nas propostas educativas organizadas pelo adulto responsável pelos grupos e turmas distintas. Na terceira etapa ocorreu a intervenção com a minha colega e por fim, a quarta etapa refere-se à minha intervenção individual nos diferentes contextos.

Para a concretização das reflexões referentes a cada contexto, procurei explorar os aspetos mais marcantes vivenciados em cada momento, especificamente a iniciação ao meu percurso formativo neste mestrado, as intervenções concretizadas e os progressos pessoais e profissionais ocorridos.

1.º MOMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – O CONTEXTO DE CRECHE

O primeiro momento da Prática Pedagógica ocorreu numa instituição de educação de infância pertencente ao concelho de Leiria. A instituição tem as valências de creche e jardim de infância.

Na sala de atividades de creche em que fui integrada, constavam quinze crianças (sete meninos e oito meninas) com 2 anos de idade, mais concretamente, entre os dois anos e meio e dois anos e onze meses. Neste grupo de crianças não foram diagnosticados casos de necessidades educativas especiais. Consequentemente, pode-se afirmar ser um grupo homogéneo tanto a nível das aprendizagens como a nível das dificuldades, uma vez que estas são semelhantes.

Ao nível do domínio psicomotor apresentavam uma marcha desenvolvida para o seu momento de desenvolvimento, conseguindo assim deslocarem-se de forma autónoma. A maioria das crianças apresenta ainda características de egocentrismo, manifestando dificuldade em partilhar os brinquedos. Ao nível da linguagem, algumas crianças verbalizavam “mini frases” com sujeito e verbo com alguma fluência, e outras apenas pronunciavam palavras isoladas. Ao nível dos interesses, todas manifestavam interesse pelos meios de transporte, tendo este interesse sido revelado nas brincadeiras livres no exterior, em que as maiorias das brincadeiras passavam por ser com as motas, os tratores, triciclos e etc.

Depois desta observação, a temática a ser trabalhada com estas crianças foi os diferentes meios de transporte, ou seja, os meios de transporte aquáticos, terrestres e aéreos. Este grupo, manifestava ser um grupo curioso e atento ao que rodeava, exemplo desta situação era quando passava algum camião, autocarro ou mota na estrada as crianças manifestavam interesse pelos mesmos e identificavam qual o meio de transporte em movimento e, em muitos dos casos esta identificação era apenas realizada recorrendo à audição do som característico de cada um dos meios de transporte.

A minha permanência no contexto de creche foi constituída por dois momentos, o que permitiu experimentar diferentes papéis e funções dentro da sala. Num primeiro momento assumi um papel de observadora. Este momento foi dedicado principalmente à observação de comportamentos individuais das crianças e do grupo. Num segundo

momento pretendia-se mostrar uma postura mais ativa dentro da sala, assumindo o papel de educadora. Esta postura mais ativa implica a minha função de planificar, implementar as propostas educativas, avaliar as crianças e refletir acerca de todos os processos educativos implementados e todas as aprendizagens significativas das crianças.

O momento de observação é fundamental para um percurso de prática. Todos os trabalhos de pesquisa referentes à caracterização das crianças e do próprio contexto (meio envolvente e instituição), concretizados individualmente e em grupo, contribuíram para perceber em que patamar as crianças se encontravam, ou seja, quais as características específicas da sua faixa etária já tinham adquiridas, aos seus interesses e curiosidades, como também as suas motivações. Este mesmo momento permitiu ainda uma interação com as crianças e compreender a rotina, a sua funcionalidade e relevância para as crianças.

Inicialmente apresentei dificuldades em relacionar-me com as crianças devido aos nervos e ânsias de uma primeira prática neste meu processo formativo (mestrado), o que por vezes, me tornaram uma pessoa mais negativa, o que influenciou a minha forma de estar com as crianças. No entanto com as vivências ocorridas aprendi que não é necessário tanto negativismo. Após esta vivência considerei de extrema importância pesquisar acerca do desenvolvimento das crianças de 2 anos de idade de modo a ter conhecimento do que poderia esperar das mesmas na prática.

Ao longo das vivências neste contexto a minha postura dentro da sala de atividades foi uma dificuldade, pois permanecia algo insegura perante situações de tomada de decisões. Esta minha insegurança prendia-se por não querer ser mal interpretada pela educadora. Mas, ao mesmo tempo, queria demonstrar que conseguia tomar decisões autonomamente, nomeadamente, numa situação de mau comportamento por parte das crianças na qual tivesse que intervir.

Relativamente, ao segundo momento da prática neste contexto, as intervenções, que foi aquele onde mais aprendi sobre a postura, conduta, atitudes que devem ser tidos em conta perante as crianças, dadas as suas características e comportamentos.

Uma das grandes preocupações que tinha ao iniciar o momento de intervenção era como adequar as experiências educativas ao grupo de crianças, ou seja, perceber quais os

materiais a utilizar conseguindo responder aos seus interesses e, necessidades. Outra preocupação manifestou-se no desenrolar das experiências educativas acentos no modo como poderia conseguir trabalhar todas as áreas existentes com as crianças. A área, para mim, seria mais difícil trabalhar nesta idade era a área de expressão e comunicação – domínio matemática, mas depois verifiquei que era aquela que se encontrava mais presente no dia a dia das crianças. Estava presente, por exemplo, nos momentos de chamada das crianças, na construção do comboio, nos jogos de encaixe, na forma como se sentam na manta e etc. Verifiquei também que não é apenas nas experiências educativas que é possível trabalhar todas as áreas (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo), porque, também através das brincadeiras livres poderemos trabalhar todas as áreas e às vezes, até as trabalhamos de forma inconsciente. Reforço a ideia de que na planificação das experiências educativas procurei sempre responder aos interesses das crianças e centralizar a experiência educativa para a criança, de forma que fosse ela a comandá-la e o adulto a auxiliá-la. Para ilustrar esta ideia, dou como exemplo desta situação, um momento no qual uma criança não quis colorir o seu trabalho da mesma forma que as restantes crianças. Neste contexto, como afirma Câmara (1998, p.32):

cada criança é um ser naturalmente complexo e cada situação é única, o que faz com que cada momento da sala de atividades seja também único, não havendo receitas para as questões que vão surgindo continuamente.

Considero que neste contexto, de creche, é importante a existência de uma relação de confiança e de afeto entre o adulto e as crianças, pelo facto de ao longo do dia as mesmas encontram-se presentes no mesmo local e também porque nestas idades as crianças ainda necessitam muito do adulto, exemplo desta situação é o desenrolar das rotinas. Neste caso, o grupo tem a independência muito bem desenvolvida, pois é observável a capacidade das crianças na casa de banho de despir e vestir relativamente sozinhas, pois o adulto apenas auxilia a criança. Como refere Assis, M & Fuertes, M. (2014, p.20) :

Nos aspetos relacionais associados à creche destaca-se a relação educador-criança. Esta relação tem um papel fundamental na aquisição de competências pré-escolares, na autorregulação do comportamento social, na expressão/comunicação e na regulação da interação entre pares. A relação com o educador pode fornecer à criança segurança afetiva podendo constituir uma proteção face ao risco familiar-uma fonte de resiliência para toda a vida.

Também a creche é um primeiro local socializador que a criança encontra, para além do contexto familiar, o que implica que a criança veja o adulto como uma “capa protetora”. Neste contexto também considero que é importante nutrir e cuidar a comunicação existente entre a criança e o adulto, permitindo assim o desenvolvimento da linguagem. É a partir desta comunicação que vão adquirindo novos vocábulos e pronunciando melhor os vocábulos que já adquiriram, permitindo assim enriquecer o seu léxico. Como refere Zabalza (1998, p. 51):

[...] a linguagem é uma das peças –chave de Educação Infantil. É sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de descodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender. [...] Explicar o que vai ser feito, contar o que foi feito, descrever os processos que a levaram ao resultado final.

É importante também que nestas idades a família esteja muito presente e envolvida em todo o desenvolvimento da criança, ou seja, que esteja sempre em sintonia com a creche, para que em ambos os contextos contribuam para o melhor desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como afirma Nunes (2004, p.33):

A Família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.

Sabemos hoje que as circunstâncias do nosso dia a dia, nem sempre permitem que a família esteja envolvida e em permanente interação com a creche como a própria criança gostaria. Neste sentido, cabe ao educador estar atento quando sente que no seu grupo de crianças que não existe uma envolvência tão grande da família com a creche. Nestes momentos, pode intervir, organização, criando e implementado estratégias que permitam que isso aconteça. Ao longo das nossas intervenções procurámos envolver a família nas nossas experiências educativas. Depois de muito refletir chegámos à ideia de pedir que a família, em conjunto com as crianças, dessem asas à sua imaginação para colorir o meio de transporte escolhido pela criança. O produto final resultou no grande papel de cenário com os meios de transporte todos categorizados de acordo com as suas características. No final de tudo isto foi possível observar o quanto as famílias se orgulharam do trabalho que fizeram e o produto final. Assim sendo, esta experiência foi importante para melhor perceber que é importante que as famílias apoiem os seus educandos no seu percurso formativo, permitindo assim o desenvolvimento, e o interesse por saber mais. Por outro lado, a presença e o contributo da família na escola

permite um elo de ligação entre as abordagens na instituição educativa e no seio familiar. Como considera Silva (2003, p.83):

[...] por envolvimento entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.).

A rotina diária é muito importante para a criança, uma vez que garante uma sequência de acontecimentos que ela segue e compreende, ou seja, oferece-lhe uma estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que a criança preveja os acontecimentos que se vão seguindo, dando-lhe segurança e desenvolvendo a sua autonomia. Citando as OCEPE (M.E, 1997, p.40):

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.

Agora, possuo uma maior consciencialização acerca desta profissão. Afinal, ser educador não é só estar presente na sala de atividades e participar nas rotinas da criança. Ser educador é uma profissão muito nobre e muito gratificante e, este ano mais do que nos anteriores, pude verificar isso. O educador e a criança constroem relações de confiança e de prazer através de palavras, atitudes e gestos, é o fio condutor no crescimento das crianças. O educador ainda apresenta ser a figura modelo para as crianças, aquela que transmite afeto, segurança e confiança. Dia após dia, semana após semana aumentou a minha vontade de querer ir observar as crianças, pois sabia que ia ter à minha frente quinze crianças com uma disposição enorme para aprender, explorar assuntos, temáticas e vivências com a educadora. É necessário perceber toda a intencionalidade educativa das experiências educativas, perceber o porquê de querer dinamizar a experiência educativa desta forma e não de outra.

Considero a realização desta prática pedagógica neste contexto ou em qualquer outro contexto bastante importante. Esta importância advém de proporcionar-nos a realidade futura que vamos viver, mas também perceber o que está para além das teorias. Como por exemplo, verificar quais são as dificuldades sentidas pelo grupo de crianças perante o adulto, como o adulto perante as crianças. O quanto é difícil conseguir ter controlo no grupo, e proporcionar momentos favoráveis para explorar uma experiência educativa.

Em simultâneo, permitir que as crianças tenham o interesse, motivação por o trabalho desenvolvido no momento.

2.º MOMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O segundo momento da Prática Pedagógica, ocorreu em contexto de jardim de infância na mesma instituição do contexto anterior (creche). Na sala de atividades da qual fui integrada constavam vinte e três crianças (oito meninos e quinze meninas) com idades compreendidas entre os três e quatro anos (com passagem para os quatro até ao final do ano comum). Neste grupo existia duas crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente, uma criança com Autismo (não especificado o grau e o tipo) e outra com necessidades na fala.

Como no contexto anterior, esta minha permanência neste novo contexto (jardim de infância) foi constituída por dois momentos. Num primeiro momento assumi um papel de observadora. Este momento foi dedicado principalmente à observação de comportamentos e perceções individuais das crianças e do grupo. Este momento teve um período curto (duas semanas), o que levou a que o tempo fosse reduzido para observar e caracterizar um contexto e um grupo de crianças. Num segundo momento pretendia-se assumir uma postura mais ativa dentro da sala, encarnado o papel de educadora. Esta postura mais ativa implicava a minha função de planificar, implementar as propostas educativas e avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças.

Na mesma linha de pensamento o Ministério da Educação (1997, p.15) define a educação pré- escolar como sendo

[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A Educação Pré-Escolar é o primeiro local educativo público e gratuito, que se destina a crianças desde os três anos de idade até à sua entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e que “[...] cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos”

Ministério da Educação (1997, p.18). O contexto de jardim de infância traz benefícios e vantagens para a criança, pois é um espaço onde a criança constrói a sua própria aprendizagem.

Neste contexto, como em qualquer outro, a participação da família é relevante para que haja uma boa relação entre os familiares e os educadores de infância. Os educadores são aqueles que passam a maior parte do tempo do dia com as crianças. Mas por outro lado, é importante a presença e a participação dos familiares no contexto, pois, no fundo os familiares são os primeiros responsáveis pela criança. Ministério da Educação (1997, pp 22-23) defende que “Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias.” Ao longo das vivências foi possível observar o contato existente entre a educadora e os familiares das crianças, e as implicações que esta contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como refere Marques (2011) citado por Picanço (2012, p.45):

[...] o envolvimento dos pais no apoio ao processo educativo, são que em primeiro lugar nota-se uma melhoria nos resultados escolares sempre que os pais apoiam os seus filhos em casa. Em segundo lugar, os pais passam a compreender e a valorizar melhor os professores; os pais e os professores aprendem a apoiar-se mutuamente na tarefa comum que é a educação dos alunos.

Esta citação enquadra-se no contexto, por isso os familiares deste grupo de crianças participaram em atividades propostas pela instituição como por exemplo, a festa do caldinho de São Martinho e na festa de natal. Sendo possível observar o quanto as crianças estavam motivadas, interessadas e integradas nos acontecimentos a decorrer.

Outro aspeto que tive oportunidade de vivenciar como meio de comunicação com a família foi proporcionado pela organização de uma exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo dos dias, que incluíram por vezes, algumas frases por elas mencionadas relativamente ao tema a ser trabalhado. Senti que foi benéfico que esta comunicação tivesse acontecido desta forma pois a família ter mais uma oportunidade para acompanhar todas as aprendizagens da sua criança de uma forma mais ativa e teve um maior conhecimento de todo o trabalho desenvolvido com a educadora.

Sabendo que neste contexto é importante a relação existente entre as crianças, como a relação entre a criança e a educadora e que ao longo do dia se encontram todos presentes no mesmo local, considero que é importante a existência de confiança, de segurança e de afeto, pelo facto de que é também nestas idades que as crianças necessitam ainda muito do adulto e um exemplo desta situação é a necessidade das rotinas. Como refere Assis e Fuertes (2014, p.20)

Nos aspetos relacionais à relação educador-criança, esta tem um papel fundamental na aquisição de competências pré-escolares, na autorregulação do comportamento social, na expressão/comunicação e na regulação da interação entre pares. A relação com o educador pode fornecer à criança segurança afetiva podendo constituir uma proteção face ao risco familiar- uma fonte de resiliência para toda a vida.

Ao iniciar a prática pedagógica neste contexto senti-me receosa em relação ao grupo de crianças, uma vez que nas primeiras observações que realizei no momento de observação pude verificar que o grupo poderia ser um pouco difícil e heterógeneo fruto das suas diferentes idades (duas crianças com 3 anos de idade e as restantes com 4 anos de idade). Neste contexto, percebi que iria ser necessário pensar muito bem nas estratégias a utilizar para que as crianças se sentissem motivadas e interessadas, e, por outro lado, para permitir algum controlo de comportamentos. Segundo Machado e Simões (2015, p.190),

A gestão do grupo é uma das questões mais complexas, adquirido especial complexidade quando se refere à educação pré-escolar. Gerir um grupo não é somente organizar as crianças de determinada forma; é muito mais do que isso [...]. É necessário pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças.

Durante as primeiras intervenções, senti que tanto a minha colega como eu, tínhamos dificuldade em organizar o grupo nos vários momentos, quer durante as rotinas diárias, quer durante as próprias experiências educativas mais dirigidas. No desenrolar das semanas de intervenção procurámos diversificar as estratégias procurando assim encontrar aquelas que mais se adequavam ao grupo de crianças.

Uma outra dificuldade sentida foi a questão da avaliação, da sua preparação e implementação, pois, revelou ser uma tarefa extremamente difícil e complexa para mim. Por outro lado, também deveria ter pesquisado mais sobre a avaliação, o que acabou por não acontecer. Assim sendo, pude verificar que a prática da avaliação que implementei se centrava mais no produto final e não tanto no processo de aprendizagem da criança.

Esta minha ação permitiu que, por vezes, não conseguisse perceber a existência de mudanças ou de evolução por parte da criança. Deste modo, como futura educadora de infância, pretendo aprofundar mais a questão da avaliação, pois esta é importante para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Além disso, senti algumas dificuldades na elaboração das planificações, procurando, no entanto, sempre corresponder aos interesses e às curiosidades das crianças, permitindo assim que as propostas fossem motivadoras, desafiantes e interessantes. Procurámos que este documento da planificação fosse sempre discutido em grupo, entre as mestrandas com o apoio fundamental da educadora cooperante e, posteriormente organizado individualmente. Como refere Dias (2009, p.29):

Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente.

As vivências nesta prática pedagógica permitiram realizar diversas aprendizagens. Uma das aprendizagens centra-se na ideia que as experiências educativas devem ter uma sequência lógica ao longo do dia, pois, para as crianças, é necessário que esteja tudo interligado e com lógica. Citando o Ministério da Educação (1997, p. 93), “É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência ao desenrolar do processo educativo”. Uma outra aprendizagem adquirida foi a organização e os materiais tem ser diversificados para que desperte sempre curiosidade e motivação a criança. Outra aprendizagem refere-se à percepção da importância dos momentos de transição entre as experiências educativas e a rotina (almoço, sesta, lanche) que devem ser planificados e pensados para que os acontecimentos do dia estejam interligados e, em simultâneo, tenham sentido para a criança e lhes proporcionem experiências com motivação e interesse. Ainda ocorreu mais aprendizagem, no que diz respeito aos momentos de brincadeira livre. Estes momentos, devem ser livres para a criança, isto é, ela deve ter oportunidade para escolher as suas brincadeiras. Mas, para além desta liberdade, o educador deve procurar ter um papel ativo pensando em estratégias que proporcionem à criança aprendizagens significativas e o desejo de aprender. Por outro lado, é importante que o educador proporcione momentos de que permitam à criança desenvolver a sua autonomia. Como refere Kamii (1990, citado por Santos e Rubio,

2014, p.14), “a essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é mesma coisa que liberdade completa.”

Nesta prática pedagógica houve um acontecimento que me marcou significativamente, que foi o trabalho de projeto, isto é, a oportunidade que tivemos de utilizar a metodologia de trabalho de projeto. Esta estratégia de trabalho desafiou-me e proporcionou-me aprendizagens. Inicialmente suscitou muitas dúvidas, nomeadamente sobre como começar o trabalho com as crianças? Será que suscita interesse por parte das crianças? Será que conseguimos desenvolver um projeto?

No decorrer do projeto as crianças manifestaram interesse, pois foi visível, a sua motivação e entusiasmo em quererem saber mais sobre os cogumelos e em realizar as propostas de atividade definidas, como também em propôr experiências educativas. Com as atividades realizadas poderei afirmar que as crianças realizaram novas aprendizagens sobre os cogumelos.

Os familiares como as crianças procuravam sempre realizar pesquisas, como trabalho de campo para partilhar com o restante grupo de crianças, permitindo assim imensa informação, do qual originou uma exposição para partilhar à restante comunidade educativa, nomeadamente com os pais. A meu ver, a metodologia de trabalho de projeto proporciona às crianças a oportunidade para assumirem um papel mais ativo, isto é, para desenvolverem a sua responsabilidade, a partilha na tomada de decisões sobre o que fazer, como fazer e onde fazer. Com toda esta situação, as crianças envolvem-se mais, e também envolvem os familiares. Como refere Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011, p.73), “[...] a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da acção, como palco efetivo do desenvolvimento de competências”.

É de referir ainda, que as propostas de atividade desenvolvidas no decorrer das vivências neste contexto centraram-se no espaço da sala de atividades atribuída ao grupo de crianças, do qual impossibilitou as crianças de vivenciarem novas experiências educativas em espaços diferentes. No desenrolar do trabalho de metodologia de projeto existiu a oportunidade de vivenciarem uma experiência educativa realizada num local fora da rotina. Este local destinou-se por explorar os pinhais que rodeavam a escola e o parque desportivo.

Enquanto futura educadora de infância, considero importante explorar a metodologia de trabalho de projeto com as crianças, porque lhes permite assumir um papel ativo no que desenvolvem, como também focar-se nos seus interesses.

Com todas as vivências que experienciei neste contexto, sinto que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional, porque surgiram circunstâncias, que nem sempre foram fáceis de resolver, mas que, com muito esforço e dedicação consegui.

3.º MOMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – CONTEXTO DO 1.º ANO DO 1.º CEB

O terceiro momento de prática pedagógica decorreu numa escola do distrito e concelho de Leiria, situada numa zona próxima da cidade. A turma é constituída por 15 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo composta por 7 raparigas e 8 rapazes. Nesta prática, senti a necessidade de entender o desenvolvimento cognitivo da turma, por isso considerei pertinente a abordagem ao estágio concreto. Segundo Peterson & Felton – Collins (1986) de acordo com Piaget (1986), o grupo encontra-se no

estádio pré-operatório (2 aos 7 anos), este consiste em dois subestádios, o pré-conceptual (dos 2 aos 4 anos) e o intuitivo (dos 4 aos 7 anos). [...] Durante ambos os subestádios, a criança ainda está dependente da utilização dos sentidos mas é capaz de utilizar, progressivamente, a linguagem e palavras para representar as coisas ausentes. O pensamento é egocêntrico. Não só a criança vê as coisas a partir da sua perspectiva, como também está inconsciente do facto de que a opinião das outras pessoas pode coincidir com a sua. [...], pensa que grande parte daquilo que acontece no mundo foi criado para seu interesse e gozo próprios. Em vez de utilizar a lógica, a criança pré-operatória raciocina e explica os acontecimentos em função da intuição ou presentimentos ou da aparência das coisas ao seu olhar.

Como nos contextos anteriores, esta minha permanência neste novo contexto (sala de primeiro ano de escolaridade) foi constituída por dois momentos. Num primeiro momento assumi um papel de observadora. Este momento era dedicado principalmente à observação de comportamentos individuais das crianças e do grupo. Este mesmo momento, ao ter um período de três semanas, reduzido para observar um contexto e um grupo de crianças. Num segundo momento pretendia-se assumir uma postura mais ativa dentro da sala, encarnado o papel de professora. Esta postura mais ativa implicava planificar, intervir, implementar as propostas educativas e avaliar as aprendizagens das

crianças. Este segundo momento consistiu numa primeira fase por uma intervenção conjunta entre a cooperante e a minha colega e só depois individualizada.

O primeiro momento destinado à observação tem uma relevante importância para a criança como para o adulto. Para o adulto porque tem a oportunidade de perceber e analisar as características do grupo de crianças, podendo assim responder às suas necessidades e conhecer os seus interesses. Deste modo, segundo Dickson, Kean e Andersen (1973, citados por Estrela, 2008, p.27):

Cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência, de “skills” técnicos para controlo dos meios de ensino e de conhecimento de técnicas de avaliação para analisar o “feedback” com objectivos educacionais.

Ou seja, é através da observação que um professor consegue compreender e adaptar-se à turma e ao contexto no qual está inserido e assim moldar o currículo educativo.

Ao iniciar esta prática pedagógica senti-me receosa na minha integração neste grupo de crianças. Este meu receio resultava das observações que nos primeiros momentos me permitiram perceber que este grupo de crianças era difícil, e que iria ser necessário pensar muito bem em estratégias a utilizar para que se sentissem motivadas e interessadas, e por outro lado, estratégias para melhor controlo de comportamento. Considero que comparativamente às outras práticas pedagógicas já realizadas anteriormente, esta foi aquela em que o processo de integração e de conhecimento da turma foi mais prolongado. A plena integração decorreu apenas nos momentos de intervenção.

Ainda assim, as primeiras semanas neste contexto foram fundamentais para conhecer os alunos como seres individuais, podendo circular livremente pela sala e identificar os seus interesses, os seus saberes sobre o mundo e também as dificuldades de cada um. Ao longo deste período de observação pude aperceber-me que existiam crianças com níveis de aprendizagem distintos. Essa foi uma das dificuldades sentidas neste contexto, pois eram casos que exigiam diferenciação de estratégias pedagógicas, porque existiam alunos que revelavam muitas boas capacidades e outros menores o que proporcionava a muitas vezes existissem atividades de recurso. Para tal, tentámos propor propostas

educativas visando os diferentes níveis de aprendizagem, e por consequência, a necessidade de adotar estratégias pedagógicas diferenciadas. Reconheço que futuramente não será fácil enquanto professora titular de turma gerir toda esta diversidade. Neste sentido, é fulcral que os profissionais de educação desenvolvam

diferentes formas de ensinar ou de mediar o processo de confronto dos alunos não só com o conhecimento mas também com saberes de diferentes índoles – pessoais, sociais e culturais. A sua acção deve caracterizar-se por uma procura incessante de estratégias de diferenciação do ensino.

(Marchão, 2012:54)

No decorrer desta prática, tive oportunidade de colocar em prática as planificações que elaborámos. Para podermos planificar, foi importante refletir mais uma vez sobre a importância de conhecer o grupo de crianças, quais as suas motivações, necessidades, dificuldades e no que estas já eram capazes de fazer, de modo a proporcionar ao grupo ambientes favoráveis à sua aprendizagem. Como tal, considero que o período de observação foi fulcral para que pudéssemos planificar e, como refere Dias (2009,p.28) “é necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contextos educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer)”.

Uma das maiores dificuldades sentidas na planificação centrou-se na perceção do tempo, pois nem sempre foi possível cumprir a planificação, porque em alguns momentos surgiram alguns imprevistos que impediam a concretização. Ao vivenciar esta situação, considero que a planificação se deve tratar de um documento flexível, uma vez que devemos ter em conta que é o aluno que constrói o seu próprio conhecimento.

Outra dificuldade, mas esta sentida na intervenção residiu em conseguir manter um bom clima de aula do início ao fim. Esta foi, sem dúvida alguma, a maior dificuldade que tive ao longo do ano. É verdade que o horário escolar não ajuda dado que a maior parte dos alunos acorda muito cedo. Todavia estes factos não podem desculpar os comportamentos por vezes menos adequados que a turma apresentou. Tentei aplicar alguns métodos para solucionar a agitação na aula, uns com sucesso momentâneo outros falhados... Enfim! Uma coisa é certa, aprendemos com os erros e, deste modo, uma grande lição levo para o futuro: quando tiver uma turma vou optar por aplicar uma

postura mais firme e eventualmente menos flexível em que as regras de sala de aula sejam respeitadas desde início, pois se assim não o for, será extremamente difícil alterar, posteriormente, tal situação.

Partindo do pressuposto de que os alunos devem ser os principais agentes das suas aprendizagens, enquanto futura professora, refleti sobre a importância de assumir uma postura mais orientadora na construção dessas aprendizagens. Como tal, ao longo das minhas intervenções iniciais estava a assumir um papel mais ativo, e os alunos um papel mais passivo. Nas intervenções finais procurei proporcionar propostas educativas nas quais os alunos tivessem um papel ativo e se sentissem motivados. Assim, considero importante que os alunos partilhem experiências vivenciadas dentro ou fora da escola, de modo a tornar as suas aprendizagens significativas. Como refere o Ministério da Educação (2004, p.23),

as aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança.

No fundo, a minha expectativa em relação ao meu futuro como professora resume-se ao seguinte: ser uma profissional bem formada, capaz, consciente, responsável, organizada e empenhada em trabalhar da melhor forma possível, de maneira a dar prioridade às necessidades de todos os alunos de uma turma e a sentir-me realizada profissionalmente e feliz por contribuir dignamente para a humanidade e para o mundo em que vivemos. Afinal, educar crianças é sem dúvida educar o futuro.

4.º MOMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – CONTEXTO DO 3.º ANO DO 1.º CEB

O quarto momento da Prática Pedagógica, do mestrado de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu também numa escola do distrito e concelho de Leiria, situada numa zona aproximada à cidade de Leiria. A turma era formada por vinte alunos, sendo 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 7 a 9 anos de idade, frequentando 3.º ano de escolaridade. A turma tinha na sua constituição 5 crianças com apoio educativo, 3 com Educação Especial e dois com Plano de Acompanhamento Pedagógico.

À semelhança do contexto anterior, este desenvolveu-se sob três momentos distintos. O primeiro momento era dedicado à observação e obtenção de informações acerca da turma, sala, instituição e meio envolvente. O segundo momento era dedicado ao apoio na concretização das atividades propostas pela professora cooperante e, por fim, um terceiro que estava relacionado com a preparação e implementação das atividades propostas.

Na sociedade em que nos encontramos é, cada vez mais, exigido a um professor que se desdobre numa multiplicidade de funções: pais, psicólogo, animador cultural, educador para os problemas ambientais, sexuais... Nesta prática, revi-me na ideia de Silva (2001, p.124):

o professor do 1.º CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também a nível afetivo, emocional e moral.

Por outro lado, a realidade social é cada vez mais complexa e dinâmica. Se os professores não estiverem atentos a esta realidade, não conseguirão exercer, com qualidade, a sua profissão. Deve-se perceber que o presente tem que ser resolvido com estratégias atuais, não com métodos do passado, pois as gerações estão cada vez mais evoluídas, tendo o dever de acompanhar permanentemente a evolução da sociedade. Como refere Meirieu (1995):

do seu ponto de vista, a escola tem um papel fundador da sociedade civil. Mesmo antes da transmissão de conhecimentos, a escola desempenha o papel de dizer às crianças que sejam inteligentes, ou seja, que reflitam sobre as consequências dos seus atos.

A meu ver, a planificação é um instrumento essencial para a prática do docente (educador e professor) Arends (2008, p. 101) afirma que “[a] planificação do professor é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem”. Através dela o professor consegue escolher e focar-se em determinados objetivos/metapas, que pretende que o aluno alcance num determinado momento. Ao mesmo tempo, o professor consegue ter uma noção da duração de cada atividade, podendo orientar-se mais facilmente.

Para formular uma planificação o professor deve ter em atenção diversos momentos. Um deles é a reflexão sobre o que os alunos já conhecem (conhecimentos prévios),

desta forma o professor poderá encontrar estratégias adequadas ao contexto e à sua turma. De acordo com Roldão (2009, p. 56),

[...] torna-se claro que se trata, ao ensinar, de procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela ação de ensino particular [...].

Contudo, antes da escolha da estratégia, é fundamental que o professor selecione os objetivos que pretende que os alunos atinjam. Através da planificação o professor tem, também, uma noção dos recursos que irá utilizar nas atividades. Este aspeto é bastante importante para que o professor consiga preparar a sua aula atempadamente e, se necessário, pedir aos alunos que tragam material para a aula.

Nestes momentos de Prática Pedagógica adquiri uma aprendizagem sobre a qual nunca tinha pensado anteriormente. Quando estamos a realizar a planificação de uma aula estamos a refletir, isto é, antes de a ação ocorrer quando pensamos e escolhemos as estratégias a usar. Com as vivências ocorridas na Prática Pedagógica percebi que o professor reflexivo não é apenas aquele reflete de si próprio e sobre as situações ocorridas, mas também, aquele que reflete em conjunto com os alunos. Esta reflexão em conjunto estimula os alunos a serem cidadãos reflexivos no futuro e não aqueles que aceitam tudo e não questionam nada. Como refere Alvarenga (2011, p.30):

A planificação e a tomada de decisão no sentido mais abrangente possível, são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor. Portanto pode-se afirmar que, no ensino, a planificação docente não é somente uma necessidade mas acima de tudo um imperativo que se impõe a todo o autêntico educador.

Com as leituras e pesquisas realizadas tomei também consciência de que o currículo é muito mais do que eu pensava, porque o currículo está presente nas diretrizes do Ministério de Educação (OCEPE, Programas e Metas), como também nos manuais escolares e materiais didáticos utilizados em sala de aula. Podemos perceber que o mesmo (currículo) está presente em todas as decisões que o professor toma e dirige nas aprendizagens e experiências dos alunos. Como afirmam Gaspar & Roldão (2007, p.29),

o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado-o e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido.

A gestão de sala de aula foi uma das situações em relação à qual voltei a manifestar alguma inquietação. Julgo que é aquela que mais assusta os professores porque é complexa. A complexidade refere-se ao facto de muitas vezes a gestão de sala de aula ser vista apenas como uma gestão de espaço, tempo e materiais. Mas a gestão de sala de aula é muito mais que isto, porque implica a gestão da comunicação dentro do espaço educativo, a gestão dos alunos, tanto na forma como estes estão dispostos, como no seu comportamento, a gestão de conflitos, e muitas outras. A gestão de sala de aula pode ser definida como um conjunto de tarefas necessárias à criação de condições adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos. De acordo com Cardoso (2013, p.191):

a gestão de sala de aula refere-se a todas as coisas que um professor faz para organizar os estudantes, o espaço, tempo e materiais para que a aprendizagem do aluno possa acontecer.

Nestes momentos da Prática Pedagógica estabeleci uma relação com os alunos muito positiva e próxima. Como sabemos é importante que esta relação seja favorável para ao aluno e para o professor porque o estado emocional influencia as aprendizagens. Deste modo Muller (2002, p.276),

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. [...] Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado.

Focando-me agora sobre as aprendizagens que realizei nestes momentos de Prática Pedagógica, distingo primeiramente que aprendi que os materiais são essenciais para o desenvolvimento das tarefas e na aprendizagem dos alunos. Estes aprendem com maior facilidade e sucesso ao manipular materiais didáticos ou mesmo um simples objeto. Como refere o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (2001, p.77):

Materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover actividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos. Naturalmente, o essencial é a natureza da actividade intelectual dos alunos, constituindo a utilização de materiais um meio e não um fim.

Também Ponte & Serrazina (2000, p.138) referem que:

A manipulação de objetos é fundamental para a aquisição do conceito de número. Para Piaget o conhecimento do número é lógico-matemático e é aprendido através da abstração reflexiva. Nesta perspectiva, o professor deve estimular a criação de muitos tipos de relação entre objetos e acontecimentos, proporcionando deste modo momentos de abstração reflexiva.

Por outro lado, proporcionam que os alunos desenvolvam a memória, a atenção, o raciocínio e a desinibição, assim sendo os alunos desenvolvem a sua autoconfiança e a motivação para a sua aprendizagem. Segundo Viana, Teixeira & Vieira (1989):

O jogo é uma atividade que agrada e entusiasma quase toda a gente. [...] Sendo assim parece-nos importante que se jogue inclusive nas aulas. Uma aula onde se joga é uma aula animada, divertida e participada. Mas não se pode ficar por aqui. É fundamental pôr os alunos a discutir a forma como jogaram e a descobrir as melhores estratégias do jogo. É nesta fase que o jogo é mais rico do ponto de vista educativo [...].

Outra das aprendizagens é referente à integração do aluno com NEE nas propostas de atividade realizadas com o grande grupo de turma. No desenrolar desta Prática Pedagógica foram proporcionadas propostas de atividade que permitiram integrar a participação do aluno com NEE (défice cónico) a participar. Esta participação mostrou-me como o aluno com NEE se sentia confortável em participar nas propostas de atividade da turma, como também a turma se sentia confortável com a participação do colega. Segundo Bairrão (1998:21):

o local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam”. Ainda segundo a mesma autora a escola Inclusiva “consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Outra aprendizagem que retive nesta prática pedagógica incidiu sobre a participação dos alunos na sala de aula e nos momentos de comunicação/diálogo. Este grupo de alunos manifestava um grande interesse em comunicar em sala de aula, isto é, os próprios alunos manifestam uma necessidade de falar do contexto de sala de aula, como muitas vezes de partilhar as suas vivências com a turma. Muitas vezes, questionei-me se em sala de aula, o professor deve permitir sempre que os alunos partilhem as suas ideias, vivências. Mas agora, que já tive oportunidade de vivenciar em diferentes práticas pedagógicas, posso referir que o aluno é aquele que deve de ter o papel ativo em sala de

aula, e o professor deve ser capaz de orientar o diálogo. Muitas vezes, por influência dos conteúdos programáticos a lecionar e pelo tempo que está controlado, o professor não pode dar a palavra na totalidade ao aluno. Como refere Estanqueiro (2012, p.38 e 39):

o aluno não deve ser encarado como um «banco» que recebe e guarda passivamente os «depósitos» oferecidos pelo professor. O aluno aprende melhor aquilo que pesquisa e discute com os outros.” e “a aula não é um espetáculo, onde o professor tem o papel de actor e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos. Os alunos têm de participar activamente nas atividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos. [...] A participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos. Em contrapartida, o monólogo é cansativo e desmotivador. Quando os professores optam pelo monólogo, os alunos desinteressam-se e distraem-se, mesmo que finjam atenção. Fazem de conta que ouvem. Muitas vezes, deixam o professor a falar sozinho.

Devo ainda referir que ao longo destes momentos de Prática Pedagógica senti algumas dificuldades, nomeadamente sobre quando devo de considerar as questões dos alunos relevantes ou não, por vezes nem contextualizadas estavam à aula. Por outro lado, também senti dificuldade nos momentos de resolução de fichas de trabalho, em que os alunos muitas vezes me chamam ao lugar para confirmar se o exercício estava correto ou não. Questionei-me frequentemente “*Como é que os alunos compreendem o facto de não lhes podemos responder sempre a essa questão, uma vez que estão habituados a ter que mostrar tudo o que fazem aos professores?*” ou seja, *como é que desenvolvo a autonomia nos alunos?* A verdade é que considero que existe necessidade, principalmente da parte dos alunos, em adquirirem respostas e explicações dos professores. Julgo que a imaturidade que os alunos apresentam é um dos principais fatores para esta mesma necessidade. Para mim, esta necessidade é normalíssima uma vez que se tratam de alunos com oito e nove anos de idade. Podemos afirmar que os alunos necessitam de aprovação de um adulto para quase tudo aquilo que fazem ao longo da sua vida. Como afirmam Hohmann e Weikart, (2013, p.51):

[...] trabalhando com a criança para resolver um problema ou conversando com ela acerca das suas experiências, o adulto relaciona-se com a criança como se de um companheiro se tratasse, estando atento às intenções dela e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a actividade que pretende empreender.

Depois de todo o meu processo educativo nos diferentes contextos considero que é importante perceber e refletir sobre os nossos erros e as nossas conquistas. Como refere Saint- Exupéry (2006):

- É o tempo que perdeste com a tua rosa que torna a tua rosa tão importante.
-É o tempo que eu perdi com a minha rosa...-disse o príncipezinho para depois se lembrar.
-Os homens esquecem-se desta verdade – disse a raposa. – Mas tu não deves esquecer-te dela. Tornas-te responsável para sempre por aquilo que cativaste. És responsável pela tua rosa...

Assim, posso referir que durante as semanas de Prática Pedagógica tentei sempre cativar a atenção dos alunos utilizando diversos recursos e estratégias que ajudaram no processo ensino-aprendizagem, relacionando sempre que possível, o domínio das expressões e a utilização de jogos com o intuito de “Aprender brincando”. É através da manipulação e do envolvimento com determinada tarefa que o aluno experiencia os saberes, tal como o provérbio chinês refere:

“Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei”

No decorrer deste semestre, vivi experiências que me marcaram e que influenciarão a minha profissão como docente. Ao longo destas semanas, o contato que realizei com as crianças foi muito proveitoso e enriquecedor e foram fundamentais para um desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Neste capítulo apresenta-se uma contextualização do estudo, seguindo-se uma referência à escolha do tema a investigar, a sua relevância, as questões de investigação, assim como os seus objetivos, e por fim os instrumentos e as técnicas de recolha de dados.

No presente capítulo apresenta-se a metodologia utilizada ao longo da investigação encontrando-se este organizado em sete secções: 1. Pertinência e justificação do tema 2. Problemática; 3. Objetivos; 4. Opções metodológicas; 5. Técnicas de recolha de dados; 6. Instrumentos de recolha e análise de dados e 7. Participantes.

O tema do estudo centra-se no brincar no jardim de infância, com a seguinte pergunta de partida: Quais as aprendizagens que a criança realiza no tempo da brincadeira livre no jardim de infância?

A dimensão investigativa deste relatório de Prática Pedagógica do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico versa sobre as aprendizagens que as crianças em idade pré-escolar adquirem no momento da brincadeira livre. Este estudo foi implementado numa sala de jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) dos arredores de Leiria.

PERTINÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO:

Considerámos que é relevante a realização deste trabalho investigativo para compreender como é importante a brincadeira livre nestas faixas etárias como também o quanto é importante o papel do educador nas brincadeiras livres das crianças.

Também considerámos que é relevante investigar sobre este tema para compreender como é que as crianças nas suas brincadeiras adquirem muitas aprendizagens. As aprendizagens não ocorrem apenas em momentos direcionados, e planeados pelo adulto, ocorrem também através do lúdico nas diversas brincadeiras e jogos realizados livremente pelas crianças.

Como futura educadora considero que este estudo tem pertinência, uma vez que pode ajudar-me a perceber a importância da brincadeira livre nestas faixas etárias e o papel

do educador. Por outro lado, será importante para melhor perceber como proporcionar aprendizagens às crianças com os brinquedos presentes na sala. Para esta situação ocorrer é necessário que o educador tenha em atenção as necessidades do grupo assim como a preocupação de responder as mesmas. Como referem Lira e Rubio (2014, p. 2):

A brincadeira é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças. Nesta fase, a criança está sempre descobrindo e aprendendo novas coisas, é um ser em criação, o brincar nessa fase é fundamental para seu desenvolvimento social e cognitivo.

Relativamente ao papel do educador na brincadeira Vygosty e Bruner defendem a ideia do papel do educador como aquele que auxilia o desenvolvimento da criança e, mais concretamente, no desenvolvimento do brincar e das atividades infantis. Segundo Smith (200, citado por Silva, 2010, p. 16):

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

Outro autor, Romano (2011) defende que o educador é visto como um agente educativo que facilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança tendo como objetivo torná-la um cidadão autónomo. Assim, o educador deve envolver a criança no processo educativo, permitindo que a criança tenha aprendizagens significativas e que não usem apenas a memória, mas também, o raciocínio e o pensamento crítico.

Ao observar o grupo foi visível perceber que as crianças mostravam autonomia na escolha da área da qual queriam brincar como também na escolha dos brinquedos. Após algumas observações foi notório ver que as crianças estavam a adquirir novas aprendizagens.

Partindo destas primeiras observações despertou-me interesse em compreender tudo o que envolva os momentos de brincadeira livre e como estes influenciam as aprendizagens das crianças. A partir das brincadeiras as crianças podem adquirir as aprendizagens características da sua faixa etária. Como afirma Friedmann (2006, p.65) “A atividade lúdica oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, pois propicia o acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil.”

Outra razão que me levou a investigar sobre este tema foi porque sempre demonstrei ter uma grande afetividade pelas brincadeiras no pré-escolar.

PROBLEMÁTICA:

A situação problema deste estudo centra-se em compreender as aprendizagens que as crianças adquirem nos momentos da brincadeira livre.

O grupo de crianças em estudo manifestou sempre um grande interesse em brincar, transparecendo alegrias, satisfação e entusiasmo pela atividade (brincadeira). Depois de algumas observações a educadora/investigadora percebeu que seria relevante estudar esta temática, e definiu a seguinte pergunta de partida “*Quais as aprendizagens que a criança realiza no tempo da brincadeira livre no jardim de infância?*” Por outro lado, esta temática ao longo de todo o meu percurso formativo foi uma temática que despertou-me interesse por perceber e compreender melhor.

Thomas e Harding (2011) referem que através do brincar a criança encontra estímulos, bem-estar e felicidade, o que estimula o crescimento físico, cognitivo e emocional. Quando observamos um grupo de crianças a brincar é visível de observar o quanto estas sentem um enorme interesse pela sua atividade (brincadeira).

Uma vez que através do lúdico as crianças adquirem aprendizagens a nível cognitivo, social e afetivo, questionei-me acerca da importância da brincadeira livre neste processo. Este interesse levou à formulação da seguinte questão orientadora do estudo: “*Quais as aprendizagens que a criança realiza no tempo da brincadeira livre no jardim de infância?*”

Depois da formulação da questão, foram definidos os seguintes objetivos de estudo:

- Identificar o tipo de atividades que as crianças realizam no tempo da brincadeira livre;
- Perceber a importância da brincadeira livre no contexto de jardim de infância;
- Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer da brincadeira livre;
- Perceber que tipo de interações ocorrem no tempo de brincadeira livre.

Partindo dos objetivos, no decorrer da unidade curricular de Prática Pedagógica, foram observados diversos momentos de brincadeira livre dos quais resultou a recolha de dados com o intuito de responder à questão e aos objetivos traçados.

A dimensão investigativa está dividida em quatro partes distintas, nomeadamente o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e análise de dados e discussão dos resultados e por fim a conclusão.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PERSPETIVAS SOBRE O BRINCAR

“A criança vive para brincar e brinca para viver, brincar é um treino para a vida.”

(Pinto, 2003, p.49)

O termo Brincar no dicionário da língua portuguesa significa: “divertir-se à maneira das crianças; folgar, fazer movimentos caprichosos; entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer [...]. Distrair-se com jogos de criança, representando ou simulando algo ou ação”

Dicionário da Porto Editora 8.^a Edição, 2009

O conceito brincar é uma atividade que é universal, livre e espontânea ao ser humano. Esta atividade é mais visível durante a infância.

Apercebi-me, desde do início da PP, que brincar é muito importante para as crianças e faz parte da sua rotina. Para além disso, a maior parte do seu tempo é passado a brincar. Como refere Flores, C. (2011, p.14):

Brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, « [...] a brincadeira é um meio que desperta e desenvolve nos primeiros anos de vida dos pequenos, habilidades necessárias ao seu crescimento. [...] o lúdico é uma metodologia insubstituível para ser utilizada como forma de estímulo [...] Notei que a criança consegue estar envolvida com o mesmo brinquedo por grande período de tempo, explorando testando, fazendo barulho com ele, por vezes mostra aos adultos presentes na sala o brinquedo que está a testar, e oferece ao adulto para este experimentar.

Na mesma linha de pensamento Morris (2011) defende que o brincar é um elemento principal da vida criança. Mas por outro lado, o brincar não pode ser considerado como uma perda de tempo ou mesmo como uma forma de preenchê-lo apenas. O brincar por vezes é bastante desvalorizado, mas é algo muito importante no desenvolvimento de uma criança. O ato de brincar proporciona à criança momentos de envolvência afetiva com os outros, momentos de socialização. Como refere Pais (1989, citada em Neto, 1989, p. 87):

Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afectos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos [...] Brincar [é] conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado [...] é, na verdade, uma coisa séria [...] Brincar é a expressão de valores, de sentimentos e de significados culturais.

Na mesma ideia Moyles (2006) valoriza o quanto o brincar contribui para o desenvolvimento da criança, e permite à criança ter o prazer de estar livre. As crianças quando estão a brincar exprimem sentimentos e valores.

O brincar tem uma função educativa de promover aprendizagem à criança, aumentar conhecimento e compreensão do mundo que a rodeia. Através da brincadeira a criança é capaz de exprimir os seus sentimentos, tanto de alegria como de tristeza, os seus receios, os seus desejos e as suas necessidades. Como referem Lira e Rubio (2014, p. 2):

A brincadeira é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças. Nesta fase, a criança está sempre descobrindo e aprendendo novas coisas, é um ser em criação, o brincar nessa fase é fundamental para seu desenvolvimento social e cognitivo.

A criança pode explorar e descobrir o mundo que a rodeia, adquirindo, por si própria, novos conhecimentos e desenvolvendo a sua independência e autonomia. A atividade de brincar deve ser algo que proporcione prazer e satisfação à criança e que parta da sua vontade e não como uma obrigação, pois a diversão é essencial para a aprendizagem.

Como refere Solé (1992, p.17): a criança no momento de brincar está a “descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e as coisas que estão à sua volta, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar o seu ambiente, conhecer e dominar o mundo.”

Para Vygotsky (1991) quando a criança brinca adquire noções espaciais, aprende, desenvolve o seu cérebro para funções como o falar, o andar, o sentir (sentido tátil) e a se relacionar com outras crianças e adultos.

A criança quando brinca livremente experimenta novas formas de brincar ao faz-de-conta em que pode criar as suas próprias histórias, assumir vários papéis usando a imaginação e a criatividade, isto porque o comportamento de brincar “é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentista-sociais, intelectuais, criativas e físicas”(Moyles, 2006, p.27), ou seja, proporciona o desenvolvimento integral da

criança. Ao brincar a criança interioriza as regras da sociedade onde está inserida, adota comportamentos sociais e compreende-os. Como salienta Gomes (2010, citado por Ribeiro, 2011, p.30), o brincar permite à criança “[...] aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo a ser”.

A brincadeira é uma forma de proporcionar o desenvolvimento da criança, seja cognitivo, social ou afetivo. Assim é relevante destacar a influência da mesma (brincadeira) no desenvolvimento dos processos de aprendizagens na educação infantil. Como afirma Friedmann (2006, p.65) “A atividade lúdica oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, pois propicia o acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil.” (Coelho e Tadeu, 2015, p. 111) refere que a brincadeira tem um papel fulcral na infância, “busca de interesses, prazeres, fantasias, vitórias e respostas, uma verdadeira descoberta do «eu» e do mundo em redor.” Desta forma, Fernandes, (1988, p.4) afirma que a atividade brincar proporciona “imensas aprendizagens para a vida adulta da criança, tornando-se numa fonte de conhecimentos, quer cognitivos, sociais ou emocionais, bem como gerador de um desenvolvimento físico”.

Como refere Ferland (2005, p.16) “brincar é um admirável motor de desenvolvimento da criança.” Considera, ainda, que o brincar considera um conjunto de atividades caracterizadas pela diversão e pelo prazer, que continuam de geração em geração. Ao brincar a criança aprende as regras, os valores e os costumes que regem o seu ambiente, ou seja, descobre o mundo em que vive. Através do brincar a criança aprende as regras, os valores e os costumes que regem o seu ambiente, ou seja, descobre o mundo em que vive.

Thomas e Harding (2011) referem que através do brincar a criança encontra estímulos, bem-estar e felicidade, o que estimula o crescimento físico, cognitivo e emocional. Quando observamos um grupo de crianças a brincar é visível de verificar o quanto estas sentem um grande interesse por a sua atividade (brincadeira).

Na mesma linha de pensamento Ferland (2005), a atividade de brincar permite à criança viver uma experiência única em diferentes aspetos. Brincar é antes de mais, descobrir o ambiente que envolve a criança. Durante a brincadeira a criança tem oportunidade de descobrir e determinar os limites do seu corpo. Ao manipular os diversos objetos a

criança experimenta as várias possibilidades dos mesmos e usa-os de todas as formas possíveis.

Assim sendo, o brincar é uma das atividades mais importantes para a criança e contribui para o seu desenvolvimento, uma vez que possibilita o “despertar” das suas capacidades e potencialidades. Como referem Tessaro e Jordão (2007, citado por Cunha, 2004, p.4,) “o brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem medo, mas com prazer”.

Na atividade lúdica é estabelecida a relação entre o brincar e o brinquedo, esta relação permite que participem na construção do Eu e na aprendizagem. Neste sentido, é apontada a importância do brinquedo no desenvolvimento sensorial, intelectual, social e motor da criança, porque permite à criança analisar o meio que está à sua volta e construir a sua personalidade (Silva, 2010).

É importante que nestas faixas etárias as crianças tenham muito do seu tempo para brincar. Este é um tempo que deve privilegiar as interações das crianças entre si, com os adultos da sala, bem como com os espaços e os materiais.

Segundo Kishimoto (2010, p.68) “Crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões”.

Nesta linha de pensamento, Garvey (1992) refere também que a atividade lúdica é fundamental para que a criança possa aprender a conhecer-se a si própria, mas também conhecer os outros e o mundo em que vive.

Ainda assim, é importante referir que as crianças quando brincam estão a crescer. O brincar e o jogo assumem um papel essencial e semelhante. De acordo com Ramos (s/d, p. 2):

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

Os jogos são uma atividade que permite as crianças descobrirem o mundo que as rodeia, adquirir novas competências e desenvolver a linguagem. Por outro lado, proporciona momentos de partilha do mesmo material com as outras crianças e dar largas à imaginação.

O JOGO

Segundo Kishimoto (1998), o jogo engloba a atividade do brincar. Os jogos estimulam os seus sentidos, aprendem a usar os músculos, a coordenar melhor os movimentos e ganham maior domínio sobre os seus corpos. Os jogos são muitas vezes a sua principal atividade. E são uma forma de descobrir o mundo, adquirir novas competências e afinar a linguagem. Como refere Ramos (s/d, p. 2):

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade.

A nível social o jogo permite que “as crianças estabeleçam relações de trocas, que aprendam a esperar sua vez, que se acostumem a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder” (Ramos, s/d, p. 2).

A INFLUÊNCIA DA ATIVIDADE DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Como já referido anteriormente, a brincadeira proporciona aquisição de imensas aprendizagens, por isso, é importante relacionar estes dois conceitos. Ressaltando o que já foi referido, durante a brincadeira, as crianças desenvolvem diferentes capacidades entre elas, físico-motoras, criativas, intelectuais, afetivas, emocionais, de imitação, entre outras tantas, que proporcionam momentos de aprendizagem. Logo, a criança está habilitada a desenvolver a sua atenção, memória, imaginação, percepção, linguagem, reflexão, entre outros aspetos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Marques (1998, p. 23), "crianças pequenas não aprendem bem sentadas a uma mesa, estando quietas aprendem melhor a partir da sua própria experiência da atividade, da exploração de objetos, conversando com as pessoas e resolvendo problemas reais". Deste modo, certifica-se que a aprendizagem tem por base a uma atividade de brincadeira exploratória por parte das crianças, permitindo assim que sejam elas próprias a descobrir a sua aprendizagem.

Segundo os autores Post & Hohmann, (2003), neste tempo, as crianças têm oportunidade de explorar de forma livre toda a sala e os seus materiais, encontrando nas diferentes áreas de interesse grandes contributos para o seu desenvolvimento global e harmonioso. Os autores Post & Hohmann, (2003, p.249) referem ainda que:

muita da aprendizagem ocorre no tempo de brincadeira livre. Através das suas explorações sensório-motoras escolhidas individualmente, as crianças pequenas envolvem-se em experiências-chave de aprendizagem: encher e esvaziar, pôr e tirar, descobrir que os objectos existem mesmo que não os consigam ver, repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer [...] interagindo com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objectos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo.

INTERAÇÕES NO ATO DE BRINCAR

As crianças muito pequenas relacionam-se de diversas formas com o mundo que as rodeia ao interagir com as diferentes particularidades do mesmo. A interação com objetos é uma interação complexa, pois exige da criança o uso de todos os sentidos como ferramenta essencial na descoberta das propriedades e funções de cada objeto. Segundo Garvey (1992, p.65) os objetos

proporcionam oportunidades para a criança representar ou expressar os seus sentimentos, preocupações, ou interesses dominantes [...] além disso um objeto desconhecido geralmente desencadeia numa criança uma série de explorações e contactos com vista à compreensão do mesmo: uma sequência muitas vezes repetida que poderá eventualmente conduzir a uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho).

Post e Hohmann (2011, p.24) afirmam que “[...] as explorações e interações precoces dos bebés [...] com materiais exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas”. Utilizando os seus

sentidos, as crianças gostam de interagir com qualquer tipo de objeto que encontrem ao seu alcance

Ficam fascinadas com objectos domésticos – panelas, tampas, chaves, caixas, colheres – e materiais naturais – pedras, paus, folhas. Gostam particularmente de explorar materiais macios e moles, objectos fáceis de agarrar, materiais que sujam, coisas que possam pôr em movimento, objectos que as ajudem a pôr-se de pé ou para os quais possam trepar, materiais que façam barulho (*Ibidem*, p.25).

A criança ao explorar objetos descobre semelhanças ou diferenças entre estes, começa a estabelecer as bases para a compreensão dos conceitos de quantidade e de número, percebe ainda que os objetos surgem isolados ou em grupos de vários tamanhos, que podem surgir em várias quantidades ou não (*Ibidem*, p.48). Roque e Rodrigues (2005) referem ainda outro dos benefícios que a exploração dos objetos traz para a criança, dizendo que estes “Possibilitam também o desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos como a cooperação, competição e ainda o desenvolvimento do pensamento divergente que se encontra intimamente relacionado com a criatividade” (*Ibidem*, p. 3).

Na infância começam as relações que modelam os comportamentos da criança. Através da interação com os outros a criança aprende a gerir conflitos, emoções e sentimentos, mais ou menos positivos. Ladd e Coleman (2002, p. 121) dizem-nos que “É na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares”. Apesar de por vezes as crianças pequenas preferirem estar a sós consigo mesmas ou com o espaço, e sentirem-se invadidas pela presença das outras crianças, elas necessitam muitas vezes de observar, imitar e brincar com os seus pares. A interação ajuda, assim, a criança não só a conhecer as outras crianças, mas também a formar uma concepção acerca de si própria.

O educador deve, então, criar múltiplas oportunidades para que as crianças, que passam grande parte do seu dia com os seus pares, interajam entre si de forma positiva e significativa. Esta oportunidade passa necessariamente pela organização do espaço e da rotina, por forma a criar ambientes adequados à fácil interação entre crianças de uma faixa etária tão pequena e também, ao proporcionar durante a rotina, momentos em grupo, que valorizem a interação entre as crianças.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ATIVIDADE DO BRINCAR

O educador tem um papel importante e de auxílio na brincadeira e no desenvolvimento e aprendizagem da criança. O educador deve estar preparado para a ajudar a centrar a sua atenção no que é mais relevante e ajudá-la a retirar o maior partido de toda a experiência. O educador deve reconhecer a importância do brincar na aprendizagem,

observar a criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem [...] para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

(Ministério da Educação, 1997, p.25)

Relativamente ao papel do educador na brincadeira Vygosty e Bruner defendem a ideia do papel do educador como aquele que auxilia o desenvolvimento da criança e, mais concretamente, no desenvolvimento do brincar e das atividades infantis. Segundo Smith (2006, citado por Silva, 2010, p. 16):

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

Outro autor, Romano (2011) defende que o educador é visto como um agente educativo que facilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança tendo como objetivo torná-la um cidadão autónomo. Assim, o educador deve envolver a criança no processo educativo, permitindo que tenha aprendizagens significativas e que não usem apenas a memória, mas também, o raciocínio e o pensamento crítico.

O educador deve organizar a brincadeira de forma a responder às necessidades das crianças. O educador deve proporcionar às crianças a oportunidade de desenvolver o seu conhecimento e as suas competências através da brincadeira sem a sua orientação, pois a vontade das crianças deve ser sempre privilegiada.

O educador de infância deve organizar e criar um ambiente que favoreça aprendizagem das crianças, permitindo assim que estas (crianças) possam brincar de forma espontânea e significativa. Sendo assim, o educador deve proporcionar momentos de aprendizagens de forma a estimular cada criança. Segundo o Ministério da Educação o educador deve

explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição entre pares e também a possibilidade de interagir com outros adultos/crianças. Assim os materiais devem ser diversificados de modo a que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas.

(Ministério da Educação, 1997, p.26)

CONTRIBUTOS DE ALGUNS ESTUDOS SOBRE O BRINCAR

Para a concretização do estudo no âmbito da minha Prática Pedagógica efetuei uma pesquisa sobre investigações realizadas sobre o Brincar, selecionando-se as mais significativas para a realização deste documento. No âmbito de alguns mestrados em instituições do ensino superior portuguesas, este tema tem sido amplamente estudado e discutido.

Cátia Correia, em 2012, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, apresentou um relatório de estágio com o tema “A Brincar também se aprende”, onde espelha a importância do brincar, pelas crianças e como as brincadeiras são importantes para a sua aprendizagem.

Joana Sousa, em 2013, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, apresentou um relatório de estágio com o título “A importância do Brincar no Jardim-de-Infância” onde se centra na importância do brincar na educação Pré- Escolar.

Marlene Leitão, em 2013, na Universidade de Aveiro, apresentou um relatório de estágio com o tema “ Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim-de-Infância” onde reflete e investiga sobre o “lugar” do brincar e qual a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tânia Andrade, em 2014, no Instituto Politécnico de Setúbal, apresentou um relatório de estágio em que o tema foi “A importância do Brincar – Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil”, onde pretende entender como brincam as crianças nos dias de hoje, qual a importância dessa atividade para o seu desenvolvimento e o que desenvolve a criança durante as suas interações.

Todos estes estudos sobre a prática desenvolvidos em contextos de formação profissional para a docência, revelaram a importância do brincar no dia a dia das

crianças e foram também testemunhos relevantes para o presente relatório. O aspeto em comum a todos estes estudos é, de facto, a importância atribuída ao brincar em todo o processo de aprendizagem, concluindo e que brincar deve ser uma atividade bem explorada pelos educadores e que devem ser dadas às crianças todas as condições necessárias para brincar e aprender, ou melhor, aprender brincando.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

OPÇÕES METODOLÓGICAS:

A metodologia de investigação baseia-se num processo de seleção da estratégia de investigação, que implica a escolha das técnicas de recolha de dados que devem estar de acordo com os objetivos inicialmente definidos (Sousa & Baptista, 2011).

Todo este trabalho de investigação incidiu na Prática Pedagógica no contexto de jardim de infância. O estudo insere-se no paradigma qualitativo uma vez que centraliza-se na observação e compreensão das aprendizagens das crianças na brincadeira livre.

Segundo Sousa e Baptista (2011, p.3) a investigação é considerada

um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem – não só para o indivíduo que a realiza, mas também para a sociedade em geral.

Segundo Fortin (1999, p.40) “no decurso da fase metodológica o investigador determina os métodos que utilizará, para obter as respostas às questões de investigação colocadas.”

Sousa e Baptista (2011, p.56)

A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. [...] este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias.

O método de investigação utilizado neste estudo foi o estudo de caso, e centrou-se num grupo de crianças específico. Por outro lado, porque permite uma recolha e análise de dados detalhada, de forma a obter respostas aos objetivos. Como referem Sousa e Baptista (2011, p.64) o estudo de caso é “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador resolve informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo.”

A metodologia selecionada é descritiva porque resulta das observações nos momentos de brincadeira livre, e da análise da entrevista efetuada à educadora da sala de jardim de

infância. Todos estes dados serão analisados e descritos de forma rigorosa para conseguir chegar a conclusões. Como refere Sousa e Baptista (2011, p. 57): “metodologia descritiva aquela que descreve rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na estrutura e funcionamento”.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS:

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram: a observação participante e a entrevista. Os instrumentos utilizados neste estudo são: o registo audiovisual e o guião da entrevista.

Segundo Sousa e Baptista (2011, p.88), a observação “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local recolha desses mesmo e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos”. No desenvolvimento do estudo o tipo de observação utilizado foi a observação participante. A observação participante implica que o investigador esteja presente e participe na realidade em observação. Como refere Sousa e Baptista (2011, p.89) a observação participante é

uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem. Deste modo, a participação tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.

Todas estas observações decorreram na sala de atividades no momento de brincadeira livre dos períodos da manhã e da tarde. As observações foram efetuadas em três sessões, tendo sido a primeira realizada no dia 19 de novembro de 2014. A segunda foi realizada no dia 3 de dezembro do mesmo ano, e por fim a terceira sessão foi realizada no dia 7 de janeiro de 2015.

A observação teve recurso ao instrumento de registo audiovisual, isto é, através de uma filmagem (videos) que captam “[...] sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados” (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, Matsumoto, 2008, p.192). Todas estas filmagens foram realizadas com a participação da estagiária. Ainda como refere Moraes (1999) os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, numa tentativa de “[...]”

reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” Moraes (1999, p.8). Com esta técnica foi possível observar diretamente os momentos de brincadeira livre e ao mesmo tempo ter suportes de registos para posteriormente os analisar com rigor científico.

Segundo Sousa e Baptista (2011, p.79)

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

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, consistindo numa conversa intencional e orientada, normalmente entre duas pessoas. A tipologia de entrevista utilizada para recolher dados para este estudo é a entrevista estruturada.

A entrevista estruturada foi realizada através de um guião previamente estruturado, colocando-se um conjunto de questões claras e directas, dando a liberdade ao entrevistado (educadora) de responder abertamente.

A entrevista foi realizada via e-mail, pelo o motivo da entrevistada não se encontrar com disponibilidade para a realizar de forma presencial. Neste estudo a entrevista foi pertinente no sentido de recolher dados que me ajudassem a compreender melhor qual o ponto de vista do profissional que acompanha este grupo de crianças a respeito da importância da brincadeira livre e das suas aprendizagens.

A entrevista realizada teve como objetivos específicos os seguintes:

- Legitimar a entrevista;
- Motivar a entrevistada;
- Conhecer a opinião da educadora acerca da importância do ambiente de aprendizagens e interações;
- Conhecer as rotinas da brincadeira;
- Conhecer a opinião da educadora acerca da importância da relação criança/educadora.

Desta forma foi concretizado um guião de entrevista (**Anexo 1**), previamente à implementação da mesma, onde constam os objetivos a alcançar bem como as questões a colocar ao entrevistado, segundo uma ordem e de acordo com as metas que se pretendia atingir (Correia J. 2005, p. 79), (**Anexo 2**).

As questões elaboradas e propostas no guião de entrevista foram organizadas em blocos, sendo assim categorizadas consoante o objetivo que se pretendia atingir com as mesmas. Neste sentido, os blocos são: Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada; Organização do espaço para a brincadeira; Rotinas da brincadeira; Interação da criança com a educadora.

Para tratamento dos dados recolhidos nas observações e na entrevista optei pela análise de conteúdo, (**Anexo 3**), (**Anexo 4**) e (**Anexo 5**). Berelson (1952, citado por Gil, 1999, p.165) vê a análise de conteúdo como “[...] uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Bardin (1977, citado por Gil, 1999) prevê três fases através das quais se desenvolve a análise de conteúdo, sendo elas a *pré-análise*; a *exploração do material* e o *tratamento dos dados*; e *inferência e interpretação*. Assim, a análise de conteúdo significa atingir o conteúdo de um ou mais documentos, inferindo e descobrindo significados mais profundos, Holsti (1986, citado por B.Sousa, 2009, p.265) define-a como “[...] um método de investigação especificamente desenvolvido para investigar uma série de problemas em que o conteúdo da comunicação serve como base de inferência”. Existem algumas vantagens e desvantagens, segundo Huberman e Miles (1991, citado por B.Sousa, 2009, p.266) as vantagens decorrem das “inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola”, as desvantagens assentam nos “significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar”.

PARTICIPANTES:

O estudo realizou-se com três crianças (duas meninas e um menino) de um grupo de crianças da sala dos 4/5 anos de idade, de uma IPSS, pertencente ao concelho e distrito

de Leiria. Os participantes encontravam-se todos com quatro anos de idade. É importante referir que estas três crianças revelavam ter características muito heterogêneas nos diferentes níveis sociais. Uma das crianças manifesta timidez e as outras duas crianças demonstram características opostas. Estas crianças ainda manifestam heterogeneidade dado que umas têm maior facilidade de memorização do que os outros. Outro critério de seleção das crianças é referente aos comportamentos de sociabilidade, sendo que duas das crianças apresentavam facilidades em interagir e socializar com as restantes crianças. Por fim, a outra criança em estudo manifestava dificuldades em socializar e interagir com as outras crianças. Desta forma, estes foram os critérios de seleção das crianças. Numa fase inicial, caracterizámos os participantes, da seguinte forma.

Relativamente, ao domínio social e afetivo a criança A e a criança MI manifestam ser carinhosas e sociáveis, mas a criança A mostra-se mais sociável que a criança MI. Ambas conseguem brincar e partilhar os brinquedos com as outras crianças do grupo. A criança M manifesta ter dificuldades de sociabilidade e mostra atitudes de egocentrismo, pois revela dificuldades de partilha dos brinquedos com as outras crianças. Muitas vezes, brinca sozinha, porém ao longo das observações também evidenciou momentos de brincadeira a par e de cooperação.

No que diz respeito ao domínio cognitivo a criança A e a criança MI são faladoras e manifestam ter o conhecimento das palavras, ou seja, 1500 palavras. Ambas demonstram um gosto especial por jogar/brincar com as letras e as palavras. A criança MI manifesta reconhecer e nomear as letras do abecedário e identificar a letra inicial da imagem. A criança A tem a capacidade de associar as letras à imagem através da cor. A criança M demonstra reconhecer apenas duas letras (O e M).

Em relação ao domínio motor as crianças manifestaram já ter definido a sua lateralidade, neste caso pela mão direita (destros) e demonstram um aperfeiçoamento nas suas competências motoras finas e uma capacidade desenvolvida em escrever letras (as primeiras letras do seu nome) e desenhar formas e números.

As crianças A, M e MI foram denominadas assim por forma a garantir a proteção da sua identidade e foi elaborado um pedido de autorização aos pais para os seus filhos serem observados nos seus momentos de brincadeira livre (**Anexo 6**).

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

A apresentação e análise de dados e discussão de resultados, é para alguns autores denominado por análise e interpretação dos dados. É um processo fundamental em qualquer investigação e que permite ao investigador registar e selecionar a informação mais relevante para dar resposta ao seu estudo, tal como referem Sousa e Baptista (2011, p.106),

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

Neste capítulo, pretendo apresentar e analisar todos os registos que obtive durante o período da recolha de dados e que se encontram transcritos em anexo. Os dados, como já explicitado, foram recolhidos com recurso a duas técnicas específicas, nomeadamente a observação e a entrevista à educadora. Tendo sido submetidos, posteriormente, a uma análise de conteúdo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA

Neste estudo, a entrevista foi pertinente no sentido de fornecer dados que ajudassem a compreender melhor qual o ponto de vista do educador que acompanha este grupo de crianças sobre a brincadeira livre e as aprendizagens que estas atividades podem proporcionar à criança. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, consistindo numa conversa intencional e orientada, normalmente entre duas pessoas.

BRINCADEIRA LIVRE

Na entrevista a educadora refere que a brincadeira livre é importante para o desenvolvimento das crianças,

A brincadeira é sempre um ato lúdico que transmite à criança diversão e prazer. Quanto maior for a liberdade mais ela sentirá que desenvolve ideias e tempos de qualidade que devolvam essa sensação. Se a criança tem domínio e autonomia sobre a sua ocupação, a sua confiança e envolvimento cresce assim como o número de recriações autênticas isentas da aprovação ou expectativa do adulto. (**Anexo 2**)

Esta opinião da educadora vai ao encontro da opinião de Froebel e Brock (2011) que afirmam que o brincar tem influência no desenvolvimento da criança.

A educadora refere que “[...] é através do brincar que eles aprendem muitas coisas, desenvolvem a linguagem, a matemática e as outras áreas” (**Anexo 2**). Esta afirmação vai de encontro ao que o Brown (2011, p. 282) que diz, “a brincadeira cria situações que não apenas ajudam o individuo a desenvolver habilidades, mas ajudam grupos inteiros de jogadores a desenvolver habilidades que eles podem ensinar a outras pessoas; que, por sua vez, ajudam toda a raça humana a progredir”.

PAPEL DO EDUCADOR NA BRINCADEIRA LIVRE

Segundo a educadora,

Esta participação do adulto na brincadeira da criança é feita por sugestão desta, no entanto, em outras ocasiões, a educadora pode sentir que a sua presença, ainda que subtil, poderá ajudar a criança a elevar os seus momentos didáticos de brincadeira, e protegendo a inibição, pode moderadamente interagir com ela facultando-lhe novas ferramentas e até conduzindo-a para outros “lugares do brincar”. Este processo pode ser mais direto ou mais indireto, mas considero importante acompanhar as brincadeiras das minhas crianças, ainda que à distância ou dando-lhes total privacidade, e faço-o sempre me é possível (**Anexo 2**).

A afirmação da educadora vai ao encontro do que afirmam Hohmann e Weikart (2011, p.27)

[...] os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças. [...] Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios. [...] (sendo) capaz de reconhecer e responder às necessidades de desenvolvimento das crianças.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS (BRINQUEDOS) PARA ADQUIRIR APRENDIZAGENS

Segundo a educadora, os brinquedos têm uma influência enorme no desenvolvimento de novas aprendizagens por parte das crianças, porque estes na grande maioria fazem

convites diretos à vivência e manipulação, como os recursos da casinha, livros, puzzles e outros que se destinam apenas a uma função, mas existem outros materiais mais ambivalentes que lhe permitem usá-los de formas diferenciadas e para fins distintos. À parte da utilidade atribuída, cada um deles, poderá desenvolver competências várias, uns ao nível da imaginação, outros na motricidade fina, grossa. A escolha desses mesmos materiais deve ser feita com critério e procurando oferecer às crianças o maior número de experiências. Alternar periodicamente esses “estímulos” pode tornar este processo ainda mais rico (**Anexo 2**).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS OBSERVAÇÕES

Durante o momento da brincadeira livre, as crianças A, M, MI assim denominadas por forma a garantir a proteção da sua identidade, interagiram com objetos diversos (jogos), com os pares, individualmente e com o adulto, sendo extremamente interessante descobrir a forma como as crianças interagem.

Irei então apresentar os dados recolhidos durante a observação das três crianças, segundo as subcategorias formuladas e analisando os dados.

INTERAÇÃO ISOLADA COM O JOGO

As crianças nestas idades descobrem o mundo que as rodeia, físico e social, interagindo também com os objetos, neste caso, os jogos. As crianças do estudo, no desenrolar dos momentos da brincadeira livre, revelaram ter uma grande afetividade por jogos didáticos. No caso destas crianças os objetos são o jogo dos números, o jogo do abecedário (associação das letras à imagem) e o jogo de tabuleiro do abecedário. A criança A evidenciou uma relação persistente com o jogo do abecedário (associação da letra à imagem), preferindo-o e escolhendo-o frequentemente no tempo dedicado à brincadeira livre. A criança M revelou uma relação persistente com o jogo do tabuleiro do abecedário. A criança MI revelou uma relação persistente com os jogos do abecedário. As três crianças interagiram com frequência com os objetos. Efetivamente, durante o período de observação,

pôde-se constatar essa evidência nos quadros de análise de conteúdo das observações realizadas.

A **criança A**: Escolhe o jogo didático do abecedário de associação da imagem à letra, e dirige-se a uma mesa. Inicialmente começa por espalhar todos os cartões com as imagens e letras pela mesa. De seguida, opta por separar os cartões das letras dos cartões das imagens, colocando os cartões das imagens para um lado da mesa e os cartões das imagens para o outro lado da mesa. Posteriormente, observa muito atentamente todos os cartões e faz a associação de uma imagem a uma letra. (bola – B) Esta associação ocorreu de forma natural ao fazer a correspondência da cor. Para finalizar a criança começa a juntar todos os cartões (imagens e letras) e arruma na caixa e leva para a estante dos jogos.

A **criança M**: Dirige-se à estante dos jogos didáticos e escolhe o tabuleiro em madeira do abecedário e dirige-se à área da manta para explorar o jogo. (Neste momento a auxiliar da sala, chama a criança à atenção que o jogo não se joga naquela área mas nas mesas) A criança dirige-se à mesa e começa por retirar todas as letras dos respetivos lugares e a espalhar pela mesa de forma a obtê-las ao seu alcance.”

“A **criança MI**: Dirigiu-se à estante dos jogos didáticos e escolheu o jogo do abecedário da associação da imagem à letra, e direcionou-se à mesa. A criança retira os cartões das letras e das imagens e opta logo por separar os cartões das letras dos cartões das imagens. De seguida, a **criança MI** faz as associações da letra à respetiva imagem. A **criança MI** mostra saber associar a letra à imagem mas ainda não manifesta saber a ordem alfabética das letras. Ao terminar o momento da brincadeira livre a criança arruma os cartões dentro da caixa e leva para a estante dos jogos didáticos.”

“A **criança A**: Escolhe o jogo didático do abecedário de associação da imagem à letra, e dirige-se a uma mesa. Inicialmente começa por espalhar todos os cartões com as imagens e letras pela mesa. De seguida, opta por separar os cartões das letras dos cartões das imagens, colocando os cartões das imagens para um lado da mesa e os cartões das imagens para o outro lado da mesa. Logo de seguida, procura o tampo da caixa que tem a ordem alfabética com as imagens. A criança observa a ordem alfabética, e procura as letras para as organizar alfabeticamente. De seguida, a criança faz a associação da imagem respetiva a cada letra de forma autónoma, sem auxílio do tampo da caixa. Depois, a criança começa a desmontar as associações efetuadas anteriormente e arrumar os cartões (imagens e letras) na caixa e leva para a estante dos jogos.”

“A **criança M** inicia a exploração do jogo ao separar as imagens para um lado e as letras para outro lado. De seguida, observa as imagens atentamente e começa a designar o que estava em cada imagem. “

“Passados dois minutos a **Criança MI** dirige-se à estante dos jogos didáticos, e escolhe o mesmo jogo explorado anteriormente pelas duas crianças. A criança retira os cartões das letras e das imagens e opta logo por separar os cartões das letras dos cartões das imagens. De seguida, a **criança MI** faz as associações da letra à respetiva imagem, e também manifesta já reconhecer a ordem alfabética das primeiras 10 letras. A partir daí teve de procurar o auxílio do tampo da caixa do jogo para completar o restante alfabeto. Ao terminar o momento da brincadeira livre a criança arruma os cartões dentro da caixa e leva para a estante dos jogos didáticos. (Situação 1 – Observação das crianças A, MI e M – Anexo 5).

Estes dados revelaram a forma como as crianças manipularam os jogos, isto é, através dos sentidos, tocando, encaixando, deixando cair, agarrando ou simplesmente

observando os jogos. Os dados transcritos permitem afirmar que as crianças A, M e MI parecem interagir com os brinquedos (jogos), numa relação de “brincadeira exploratória” (Hohmann e Weikart, 2011), nomeadamente quando manipularam os objetos de forma puramente sensorial. É através desta exploração que as crianças aprendem a reconhecer propriedades e funções dos jogos, podendo por vezes alterar as mesmas, explorando-os recorrendo aos seus sentidos. Post e Hohmann (2011) afirmam mesmo que as interações com materiais “exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas” (Post e Hohmann, 2011, p. 24). Isto leva a que a criança perceba que tem “poder” sobre os objetos, manipulando-os consoante a sua imaginação e vontade.

INTERAÇÃO A PARES COM O JOGO

No que diz respeito à interação entre os pares, o que observei é que as três crianças interagiam umas com as outras, aproximando-se e mantendo o jogo perto de si. Por vezes, tiveram dificuldade em partilhar e explorar o jogo de forma conjunta, e acabavam em determinados momentos por abandonar o jogo.

A interação entre pares fez-se maioritariamente por aproximação com o intuito de partilhar e explorar o mesmo jogo e muitas como interajuda. Durante as observações, pude perceber a proximidade entre as crianças M e A. Por exemplo

A **criança M**: Dirige-se à estante dos jogos didáticos e escolhe o tabuleiro em madeira do abecedário e dirige-se à área da manta para explorar o jogo. (Neste momento a auxiliar da sala, chama a criança à atenção que o jogo não se joga naquela área mas nas mesas) A criança dirige-se à mesa e começa por retirar todas as letras dos respetivos lugares e a espalhar pela mesa de forma a obtê-las ao seu alcance. Seguidamente, chama a **criança A** para vir jogar consigo. **Criança M**: “*Criança A vem para ao pé de mim jogar.*” “A **criança A** foi ter com a **criança M**. A **criança A** e a **criança M** começaram a explorar o tabuleiro em conjunto e procurando apoiar-se uma a outra.

Ao explorar o tabuleiro as crianças procuravam seguir a ordem alfabética das letras. A criança A manifestava muito mais reconhecer as letras que a **criança M**. (A criança A procurava logo encontrar e encaixar as letras enquanto que a **criança M** só conseguiu reconhecer a letra O e a letra M.)

Depois do tabuleiro estar todo completo, a criança M foi arrumar o tabuleiro à estante dos jogos didáticos e trouxe o tabuleiro dos números para a mesa.

Criança M: A criança dirige-se à mesa e começa por retirar todos os números dos respetivos lugares e a espalhar pela mesa de forma a obtê-los ao seu alcance.

A **criança A** diz para a **criança M**: “*Agora, vamos jogar à vez!*” e a **criança M** responde: “*Está bem, mas eu sou a primeira!*”

A **criança M** começa por fazer a associação do número 1 ao seu respetivo lugar, depois a criança A faz a mesma sequência para o número 2. De seguida, a **criança M** não conseguiu a associar o número 3 ao seu respetivo lugar, e então a **criança A** ajudou a criança M. Depois de este facto a **criança M** abandona o jogo e dirige-se a outra a área da sala (Situação 2 – Observação das crianças A e M – **Anexo 5**).

Foi possível perceber que a brincadeira livre acaba por ser um meio facilitador da relação entre pares. A proximidade de ambas as crianças acaba por ser característica destas idades, sendo que as crianças vão criando um vínculo e interagindo cada vez mais e de formas mais complexas, mostrando preferência por determinados colegas em invés de outros e procurando-os para partilhar alguns momentos. Foi possível observar este comportamento nos comportamentos da criança M. Por exemplo

A **criança M** inicia a exploração do jogo ao separar as imagens para um lado e as letras para outro lado. De seguida, observa as imagens atentamente e começa a designar o que estava em cada imagem. Posteriormente, uma criança dirige-se à **criança M** questionando algumas letras.

Outra criança: (Apontando para uma letra) “*Que letra é esta?*” (consoante)

Criança M: “*Não sei!*” (existiu risos)

Outra criança: “*E esta?*” (consoante)

Criança M: “*Não sei!*” (existiu risos)

A **criança M** depois de todo este questionamento a criança manifesta desinteresse pelo jogo, e procura arrumar os cartões do jogo. A estagiária ao observar esta situação, aproximou-se da criança M e questionou o porquê de não querer jogar mais.

Estagiária: “*Porquê é que não queres jogar mais o jogo?*”

Criança M: “*Porque eu não gosto de jogar com a criança “XXXXXXXXX” e NÃO GOSTO que gozem comigo* (Situação 3 – Observação da criança M – **Anexo 5**).

Foi possível constatar que a brincadeira livre não só favorece a interação e a socialização com os outros, como o desenvolvimento cognitivo e da comunicação, levando a criança a afirmar-se e a relacionar-se com os pares. De acordo com Post e Hohmann (2011) as crianças pequenas tendem a reclamar o seu espaço, os objetos e até a atenção do educador, usando ainda as suas “competências emergentes de comunicação” para se fazerem ouvir. Neste sentido a interação entre pares é fundamental para que a criança se conheça e também aos outros que a rodeiam, através desta a criança desenvolve competências sociais e ainda aprende a interagir de forma positiva e saudável.

Desta forma, é natural que estes comportamentos por parte das crianças ocorram no momento de brincadeira livre, sendo que as crianças tendem a ter dificuldade em partilhar e em aceitar por vezes os pares como outros seres que partilham um só espaço, os mesmos brinquedos (jogos).

A INTERAÇÃO COM O JOGO E O ADULTO

Duas das crianças interagiram com o adulto (mestranda), durante o período de observação. Na maioria das vezes a interação aconteceu através da exploração e do auxílio ao jogo e de auxílio na resolução de problemas. A exploração do jogo de forma conjunta entre o adulto e a criança proporcionou assim um tempo de relação feita da descoberta, conforto e afetos. Por exemplo

A **criança MI** começou por retirar as letras de madeira dos seus respetivos lugares e espalhá-las pela mesa de forma a estarem ao seu alcance.

A estagiária aproxima-se da criança quando ela está a fazer a associação da letra ao seu respetivo lugar. A estagiária aponta para uma letra (A) e questiona:

Estagiária: “Que letra é esta?”

Criança MI: “A”

Estagiária: “Muito bem.”

A **criança MI** no desenrolar da exploração do tabuleiro do abecedário demonstra reconhecer a estrutura física (contorno da letra), logo consegue fazer a associação da letra ao seu respetivo lugar.

No fim de 2 minutos a **criança MI** arruma o tabuleiro na estante dos jogos didáticos e traz o jogo da associação da imagem à letra para a mesa.

De seguida, a criança retira todos os cartões (imagens e as letras) e coloca-os na mesa e em simultâneo separa os cartões das imagens dos cartões das letras.

A **criança MI** faz a associação das letras às imagens facilmente.

Depois deste facto a estagiária questiona a criança.

Estagiária: “E agora? O que falta fazer?”

Criança MI: “Juntar tudo.”

Estagiária: “E vamos juntar tudo?”

Criança MI: “*SIHHIMMMM, mas eu não sei a ordem das letras.*”

Estagiária: “Vamos ver na caixa do jogo a ordem das letras?”

Criança MI: “*SIHIMMMM.*”

A **criança MI** ao observar a ordem que a caixa apresentava conseguiu construir o jogo no todo (Situação 4 – Observação da criança MI – **Anexo 5**).

Na relação que a criança estabelece com o adulto, importa criar um clima de confiança, entre ambas as partes, cooperar com as crianças e apoiar as suas intenções, nomeadamente, estimulando a procura da criança pelo adulto acontece quando estas estratégias ocorrem nos diferentes momentos da rotina da sala de atividades (Post & Hohmann, 2011).

Os dados registados permitem assim sugerir que a relação com o brinquedo abre e reforça a possibilidade de interagir com o educador, potenciando-se as possibilidades de desenvolvimento da criança quer a nível linguístico, cognitivo, afetivo ou social.

APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

Foi possível observar o desenvolvimento de aprendizagens realizadas pelas crianças durante a exploração dos jogos nos momentos de brincadeira livre. Com os jogos, as crianças foram proporcionadas a desenvolver-se a nível motor, ou seja, estimularam os seus sentidos, aprenderam a usar os seus músculos, a coordenarem os seus movimentos, isto é, a motricidade fina e ampla permitindo assim maior domínio sobre o seu corpo.

Os jogos auxiliaram no processo ensino-aprendizagem. Ao brincarem as crianças aprenderam a socializar-se com as outras crianças, desenvolveram a sua imaginação e criatividade com prazer (Cunha, 2004). Por outro lado, as crianças nos momentos da brincadeira livre expressaram-se e relacionaram-se socialmente, interpretaram o seu quotidiano e respeitaram e tomaram decisões (Kishimoto, 2010).

A exploração dos objetos (jogos) e a partilha de ideias com os seus colegas, proporcionou momentos de aprendizagens. O exemplo desta situação foi visível quando as crianças, em conjunto, exploravam o jogo e se entretinham (Marques, 1998). As aprendizagens daí advindas tiveram por base uma atividade de brincadeira exploratória por parte das crianças, permitindo assim que fossem elas próprias a descobrir a sua aprendizagem.

Para terminar, durante as observações as crianças manifestaram progresso em alguns aspetos, nomeadamente, no conhecimento dos grafemas do abecedário. Inicialmente, a **criança M** demonstrava reconhecer apenas dois grafemas (O e M), e no fim das observações reconhecia as vogais e o grafema M. A **criança A** e **MI** reconheciam os grafemas do abecedário, mas ainda não tinham adquirido a ordem alfabética dos grafemas. No fim das observações, a criança **A** reconhecia e identificava a ordem alfabética, e a **criança MI** demonstrou identificar a ordem alfabética dos primeiros 10 grafemas do abecedário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este processo investigativo centra-se nas aprendizagens que as crianças em idade pré-escolar adquirem no momento da brincadeira livre. Este estudo foi implementado numa sala de jardim de infância de uma IPSS dos arredores de Leiria. Para este estudo foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar o tipo de atividades que as crianças realizam no tempo de brincadeira livre;
- Perceber a importância da brincadeira livre no contexto de jardim de infância;
- Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer da brincadeira livre;
- Perceber que tipo de interações ocorreram no tempo de brincadeira livre;

A metodologia utilizada, nomeadamente, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise dos dados permitiu-me encontrar resultados para responder aos objetivos que inicialmente defini. Assim, identifiquei os brinquedos (jogos) com que, habitualmente, as crianças do estudo interagem, evidenciando a existência de uma relação destas crianças com os jogos; descrevi o tipo de interação que as crianças estabeleciam com os jogos, com os pares e com o educador (estagiária); os resultados são consonantes com alguns aspetos que a investigação tem revelado sobre a importância do brinquedo, do brincar e da relação no desenvolvimento harmonioso da criança.

Tratando-se de um estudo de caso, os resultados permitiram melhor conhecer o contexto e os intervenientes, mas não representam o que se passa em todos os jardins de infância e com todas as crianças. No entanto, tendo em conta a revisão da literatura, foi possível perceber que a brincadeira livre no contexto de jardim de infância tem um papel fulcral para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. As crianças têm oportunidades para desenvolverem a sua autonomia, confiança, desenvolvem gostos e preferências. Ainda, é no tempo de brincadeira livre, que a criança tem a possibilidade de efetuar diferentes tipos de interações voluntariamente. As aprendizagens que as crianças manifestaram com maior relevância foram a nível social, dou o exemplo de estabelecerem relações de troca, que aprendem a esperar pela sua vez, lidar com as regras e a socializar com os outros.

Este estudo permitiu-me ainda constatar que, apesar de ter aprofundado o meu conhecimento acerca dos desafios de um processo de investigação, ainda tenho alguma dificuldade neste processo devido à constante necessidade de reformular algumas etapas e de perceber se são as mais adequadas. Ao ter estudado este tema penso que apenas consegui observar uma pequena parte do que a brincadeira significa para crianças, desta idade em particular. Ainda assim a alegria que a simples interação com os brinquedos e também com as pessoas que estão à sua volta proporciona às crianças foi agradável de observar.

Considero ainda que este objeto de estudo foi pertinente para a minha formação pois permitiu-me conhecer melhor a forma como a criança representa o mundo que a rodeia, a realidade, expressando sentimentos e emoções, a ela relativos. Este jogo que a criança concretiza nos momentos de brincadeira ou através da simples interação com os objetos revela um pouco do seu mundo interior. Esse mundo, além de ser fascinante, pode ajudar o adulto, designadamente a tentar adequar a sua atitude, tornando o ambiente da sala mais rico em estímulos, implicando o grupo todo em atividades mais direcionadas à sua individualidade.

Este estudo reforça a ideia de que é importante em contexto de jardim de infância que, o educador crie um espaço rico em recursos, nomeadamente, com brinquedos que permitam a identificação das crianças e o desejo de aprender mais. Um educador que organiza “tempos de qualidade” com recursos significativos e cria ambientes para que as crianças interajam livremente com esses recursos. Um educador que observa essas interações e que se relaciona com as crianças entrando no seu jogo simbólico, é um educador que avalia o agir das crianças ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagens linguísticas, emocionais e sociais. Este cria condições para um encontro significativo da criança com o brinquedo, procurando assim o seu desenvolvimento harmonioso, através da relação da criança consigo, com os pares e com o educador.

Considero que a concretização deste estudo foi uma experiência positiva, pois permitiu-me observar de forma mais sistemática as crianças A, M e MI na aquisição de novas aprendizagens no desenrolar da atividade da brincadeira livre. Esta experiência foi também positiva, pois permitiu-me ter um duplo papel, como já mencionei anteriormente, enquanto educadora e investigadora. Ter sido educadora e, ao mesmo

tempo, investigadora, fez com que eu estivesse mais atenta ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que, por si só, foi uma vantagem para mim e para elas, pois, tendo os conhecimentos necessários, é mais fácil auxiliá-las no seu desenvolvimento.

Ao longo da realização do trabalho de investigação, foram surgindo algumas limitações que condicionaram, em determinados momentos, a sua realização. Das limitações baseou-se na falta de tempo para preparar realizar mais momentos de observação da brincadeira livre.

Uma das limitações sentidas no desenvolvimento da componente investigativa centra-se na minha falta de experiência enquanto investigadora, pois existiram determinados momentos em que me sentia um pouco perdida e sem saber o que registar, perante as observações. Um outro aspeto em que também senti dificuldade foi no duplo papel de educadora e, ao mesmo tempo, de investigadora, pois muitas vezes ser educadora e gerir o grupo de crianças tornou-se difícil. Assim, o registo dos dados para a minha investigação acabou por se revelar uma atividade difícil, uma vez que, estava atenta a outras situações também importantes, ou porque por razões que ocorreram não estava perto das crianças em estudo.

No sentido de dar continuidade ao estudo apresentado, seria interessante que, futuramente, realizar-se o mesmo estudo em faixas etárias diferentes, a fim de comparar as diferentes faixas etárias e perceber a evolução. Este estudo apresenta e explora as aprendizagens de apenas três crianças, e como tal seria, igualmente, curioso e interessante, alargar o estudo para uma amostra mais significativa como, por exemplo, para todo o grupo de crianças, com o objetivo de analisar e generalizar os resultados estudados. A atividade de brincar livremente tem um papel ativo no dia a dia das crianças. Como defende Morris (2011, p. 92) afirma que:

Brincar é o elemento principal da vida da criança, mas o seu significado é muitas vezes subestimado. Entre os 2 e os 5 anos, a criança vive para brincar. Dormir, comer, beber, lavar-se e viajar são pouco mais do que interrupções no mundo mágico de brincadeira, investigação, exploração e satisfação da curiosidade. Os humanos são os seres mais brincalhões da terra e a fase do pré-escolar é, de longe, o estágio mais brincalhão da vida humana.

Em suma, este estudo confirma a importância da brincadeira livre no contexto de jardim de infância, o educador deve criar um espaço rico em recursos, nomeadamente, com

brinquedos que permitam a novas aprendizagens e ambientes para que as crianças interajam livremente com esses brinquedos.

CONCLUSÃO

No presente relatório tentei evidenciar algumas aprendizagens realizadas nos contextos de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando conta das vivências e interações que considerei mais significativas e essenciais para o meu futuro pessoal e profissional. Sinto que ao longo das vivências destes contextos amadureci, sendo que a contribuição das crianças e dos professores e dos orientadores permitiu essa evolução, quer através da forma como interagimos e vivenciámos os diferentes momentos do dia a dia, quer através dos desafios que elas próprias (crianças) me colocaram sem saberem.

Não posso esquecer a forma como fui recebida pelos restantes intervenientes educativos e a cumplicidade que existiu com a minha colega de prática pedagógica e também com os restantes colegas e acima de tudo, os amigos que me deram uma força fundamental para a concretização de uma vontade antiga, a de frequentar um curso direcionado para a formação de educadores e professores.

A experiência vivida foi importante para o desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido em que foi possível observar e acompanhar o trabalho de uma profissional de educação bem como, o quotidiano das crianças, adquirindo competências e pondo em prática todos os conhecimentos teóricos por nós conhecidos.

Espero que no futuro enquanto educadora e professora possa cativar as crianças a manterem uma postura ativa, de curiosidade e atenta, ao mundo que as rodeia, mostrando autonomia, independência e capacidade para tomarem decisões. Ter esta experiência sensibilizou-me, mais ainda, para um universo muito particular e complexo, onde diferentes intervenientes demonstraram um pouco da realidade que é o cuidar e educar crianças em contexto de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Aravanca: McGraw-Hill.
- Alvarenga, I. J. (19 de Setembro de 2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Obtido de Universidade de Piaget de Cabo Verde: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/Ivaldina%20Alvarenga.pdf>.
- Andrade, T. (2014). *A importância do Brincar – Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil* Instituto Politécnico de Setúbal
- Assis, M. & Fuertes, M. (2014) *Estudo exploratório sobre as Representações dos pais relativamente à Educação em Creche*. Obtido: <file:///C:/Users/constantino/Downloads/4028-10520-1-PB.pdf>.
- Bairão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas*. Lisboa.
- Belei, R.; Gimenez-Paschoal, S.; Nascimento, E. & P Matsumoto, P. (2008). *O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa*, 30, 187 - 199.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brock. A., Dodds. S., Jarvis. P., Olugosa. Y. (2006). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso Editores.
- Camara, M. (1998). *A identidade a Diferença - Como os educadores marcam as crianças*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Correia, C. (2012). *Brincar também se aprende*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Franssinetti.

- Correia, J. (julho de 2005). *Estereoscopia Digital na Ensino da Química*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Ciências, Porto. Obtido em 10 de setembro de 2014, de Nautilus: nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/Joana.
- Cunha, N. (2004). *Discutindo a Importância dos Jogos e Atividades em Sala de Aula*. Portal dos Psicólogos.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2009). Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Editorial Presença. 2.^a Edição.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Exupery-Saint, A. (2006). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Ferland, F. (Ed.) (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, R. (1988). *Segurança nos espaços de jogo infantil*. Desporto e sociedade: Antologia de textos, 109, 1-51.
- Flores, C. (2011). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos*, Universidade Estadual da Paraíba.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. 2.^a ed. Loures: Lusociência.
- Friedmann. (2006). *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna.
- Fuertes, M.A. (2014). *Estudo Exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche*.

- Gambôa, R., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Hohmann, M., & P.Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & P.Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (2013). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T.M. (1998). *“O brincar e suas teorias”*. São Paulo, 2^o Edição. Pioneira.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). *As relações entre pares na infância: Formas, características e funções*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.34 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Leitão, M. (2013). *Brincar, aprendizagens e desenvolvimento em Jardim de Infância*. Universidade de Aveiro.
- Lira, N.A.B. & Rubio, J.A. S. (2014). *A Importância do Brincar na Educação Infantil*. Revista Eletrónica Saberes da Educação – Vol.5- n.º 1.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). *A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso*. Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da escola superior de educação de lisboa, pp. 186-193.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Meirieu, Ph. (1995). *Uma proposta pedagógica para a escola rural*. In R. Canário (Org.), *Escola rural na Europa*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE.
- Marques, R. (1998). *A prática pedagógica de um jardim de infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Revista Educação, 22(37), 7-32.
- Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança. Como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Arte Plural edições. Circulo de Leitores.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. São Paulo: ARMED.
- Müller, L. S (2002, novembro). *A interação professor-aluno no processo educativo*. Integração-ensino-pesquisa-extensão.
- Neto, C., Barreiros, J. & Pais, N. (1989). *A actividade lúdica no jardim de infância*. Guarda: Escola Superior de Educação da Guarda.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola- Família, uma relação armadilha Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem.
- Peterson, R. Felton – Callins, V. (1986). *Manual de Piaget para Professores e Pais, Crianças, na idade da descoberta, a fase pré-escolar até ao 3.º ano*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Picanço, A. (2012). *A Relação entre Escola e Família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Obtido em 25 de outubro de 2014, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>.

Ponte, J.P. & Serrazina, M. L. (2000) *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo* Universidade Aberta.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, M. C. (s/d). *JOGAR E BRINCAR Representado papeis, a criança constrói o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sua própria personalidade*. Instituto Catariense de Pós- Graduação.

Ribeiro, P. (2011). *Relatório de Estágio apresentado na Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção de grau mestre em educação pré-escola*. Bragança: Escola Superior de Bragança.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor* (2.ª ed.). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME.

Romano, R. J. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. Covilhã: Universidade da Beira Interior

Roque, L. & Rodrigues, S. (Setembro de 2005). *A vida a Brincar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 75. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições da APEI.

Santos, M. R., & Rubio, J. d. (2014). *Autonomia e a educação infantil*. São Roque: Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 5 (1).

Silva, C. (2001). *Projecto Lethes/Peneda Gerês: uma investigação histórica*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado (policopiado).

Silva, M. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Actividades de Tempos Livres: Representações das crianças sobre o brincar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Recolhido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13826/1/Maria%20Clara%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, Col. "Biblioteca das Ciências do Homem.

Solé, M. (1992). *O jogo infantil: organização das ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

B-Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

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

Sousa, J. (2013). *A importância do Brincar no Jardim de Infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Franssinetti.

Spodek, Bernard & Saracho, Olivia (1998). *Ensinando crianças de três e os oitos anos*. Porto Alegre: Artmed.

Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years*(pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

Viana, J. P., Teixeira, P., & Vieira, R. (1989). *Educação e Matemática. Revista da associação de professores de matemática*.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M.(1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

ANEXOS

ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

Guião da entrevista à educadora

A presente entrevista insere-se no âmbito de um trabalho de investigação realizado na unidade curricular de Prática Pedagógica, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Esta entrevista tem como principal objetivo ter um maior conhecimento sobre a opinião da educadora em relação à organização de um ambiente favorável à brincadeira livre, e ainda à interação educadora/criança em relação à brincadeira livre.

Tema: Brincadeira Livre

Entrevistada: Educadora de Infância.

Objetivos do estudo:

- Identificar os tipos de actividades que as crianças realizam no tempo de brincadeira livre.
- Perceber a importância da brincadeira livre no contexto jardim de infância
- Identificar as aprendizagens das crianças no decorrer das atividades da brincadeira livre.
- Perceber que tipo de interações ocorrem no tempo de brincadeira livre.

| Local: Jardim de Infância | | | |
|---|---|---|--|
| Meio de Comunicação: Escrita | | | |
| Determinação dos Blocos | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
| Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada. | Legitimar a entrevista; Motivar a entrevistada. | Informar a entrevistada sobre a investigação e sobre os conceitos inerentes à mesma; Explicar a importância da sua colaboração na mesma; Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista. | - Pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, pelo que não deve ser rigidamente conduzida; |
| Bloco B – Organização do espaço para a brincadeira | Conhecer a opinião da educadora acerca da importância do ambiente de aprendizagens e interações | - Na sua opinião acha importante que as crianças tenham na sala de atividades espaços apropriados ou não para poderem estabelecer brincadeiras entre si? Porquê? - Pensa que a organização e a localização desses mesmos espaços sejam importantes para as crianças no que respeita o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens? - Acredita que os materiais utilizados nas brincadeiras livres são | - Sempre que necessário serão colocadas outras |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | importantes para as crianças desenvolverem aprendizagens? Porquê? | questões de forma a ir ao encontro dos objetivos formulados. |
| Bloco C – Rotinas na brincadeira | Conhecer as rotinas da brincadeira | - Para si como educadora, acha importante que as crianças explorem de forma livre as brincadeiras? Porquê? | |
| Bloco D – Interação da educadora com a criança | Conhecer a opinião da educadora acerca da importância da relação criança /educadora | - Participa nas brincadeiras das crianças ou acha mais importante que elas brinquem sozinhas? - Acredita que o facto de participar nas brincadeiras permite às crianças um progresso no seu desenvolvimento? | |

ANEXO 2 – ENTREVISTA REALIZADA À EDDUCADORA

Entrevista realizada à educadora da sala do jardim II

A presente entrevista insere-se no âmbito de um trabalho de investigação realizado na disciplina de Prática Pedagógica, no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1 CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Esta entrevista tem como principal objetivo ter um maior conhecimento sobre a opinião da educadora em relação à organização de um bom ambiente favorável à brincadeira livre, e ainda à interação educadora/criança em relação á brincadeira livre. A sua colaboração é bastante importante para a realização deste trabalho. Peço que responda às questões com o maior rigor e sinceridade possível. Os dados fornecidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins de investigação. Desde já agradeço a sua colaboração.

1. Na sua opinião acha importante que as crianças tenham na sala de atividades espaços apropriados ou não para poderem estabelecer brincadeiras entre si? Porquê?

Depois de oferecida à criança a segurança, o afeto e todas as condições vitais à sua sobrevivência e desenvolvimento no domínio físico e intelectual e emocional, acredito que é na relação espontânea e livre onde ela adquire e desenvolve novas competências, fazendo as primeiras e autênticas descobertas de si mesmo.

Esta auto imagem é fundamental para a construção da identidade através da exploração livre tanto com os pares como sozinha, fazendo uso dos recursos físicos ou imaginários. Esse espaço, onde cria e recria momentos, mais ou menos organizados deve ser disponibilizado, pois em lugares onde as crianças sentem menor liberdade para “fugir”, isto é, que apresentem evidentes limitações, tanto na dimensão física como em vivências, a “viagem” e exploração da criança poderá também ser mais limitada.

No que respeita à sala de atividade de um grupo de pré-escolar, esta ideia fará ainda mais sentido, e quando penso em espaço de brincadeira, reporto-me não só para o espaço físico, como para o lugar de importância que lhe atribuímos assim como a criança. É também o tempo que oferecemos para que ela viaje a esse lugar.

Sim, esse espaço deve existir na sala de atividades, sob todas as formas.

2. Pensa que a organização e a localização desses mesmos espaços sejam importantes para as crianças no que respeita o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens?

No que se refere ao espaço físico, a sala deve ser pensada e organizada para que todas as vivências e experiências sejam desenvolvidas em pleno. Essa é uma responsabilidade do adulto em ajudar a criança a estruturar o seu pensamento e expectativa para cada uma delas. Momentos que se preveem mais calmos e de maior concentração, destinados a dinâmicas controladas, podem ser mais “limitados”, levando a criança a identificar o momento como menos expansivo. Aí, ela desenvolve uma maior plasticidade intelectual e imaginativa. Mesmo sem recurso a orientações do adulto para a sua ocupação livre, ela identifica e recorre a meios de entretenimento mais adequados às condições e características do lugar. Evidentemente, se lhe disponibilizarmos uma área grande e sem aparentes “bloqueios” físicos, a sua mente irá avaliar a área como uma oportunidade e possibilidade à expressão física e motora. A criança avalia já também nesta idade os riscos de segurança física. Quanto maior for organização dos espaços, mais organizado será o pensamento da criança para a exploração, adquirindo competências de categorização e seriação de atividades e brincadeiras de acordo com os seus recursos.

A escolha de materiais é fundamental para o seu imaginário, pois transporta-a para vivências específicas. Se jogos de mesa, legos e bonecas estiverem misturados, poderá desenvolver-se alguma confusão e a criança não ser capaz de estabelecer ligações possíveis entre si nem atribuí-lhe um destino apropriado às suas funções iniciais, pois foi habituada a separá-los.

Se por um lado essa organização de pensamento é muito positiva e necessária, por outro, a partir dos 4/5 anos, a criança pode já ser capaz de atribuir novas funções

provenientes da sua imaginação, sem deixar de saber que aqueles recursos foram concebidos para outras atividades.

Concluindo, no meu entender, os recursos e os espaços devem apresentar as suas diferenças para eu a criança também distinga a função de cada um, mas pode também ser proveitoso algum cruzamento entre áreas, pois trabalha a plasticidade de pensamento das crianças e potencia a sua criatividade sem que esqueça o seu lugar de pertença ou categorização. Cabe ao adulto acompanhar este processo livre, e observar se a criança toma decisões conscientes ou se mostra sinais de estar perdida entre as áreas e vivências.

Quanto à localização, este aspeto é também da maior relevância, sobretudo em termos de acessibilidade. Espaços com maiores limitações e restrições no acesso, levam a criança a identificar a zona como menos indicada para si, ou pelo menos apelam à sua atenção e cuidado.

Áreas maiores e livres de materiais físicos dominam a sua ideia para o tipo de atividade a desenvolver lá. Os espaços estão providos de imensas potencialidades e as crianças identificam-nas com facilidade. Não é regular o espaço de casinha ou biblioteca estar no centro de uma sala sem paredes ou materiais que lhe confirmem alguma privacidade e conforto, o mesmo se passará com outras áreas por oposta razão.

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

Os materiais ocupam um importante papel na brincadeira. A grande maioria, disponível numa sala faz convites diretos à vivência e manipulação, como os recursos da casinha, livros, puzzles e outros que se destinam apenas a uma função, mas existem outros materiais mais ambivalentes que lhe permitem usá-los de formas diferenciados e para fins distintos. À parte da utilidade atribuída, cada um deles, poderá desenvolver competências várias, uns ao nível da imaginação, outros na motricidade fina, grossa... A escolha desses mesmos materiais deve ser feita com critério e procurando oferecer às crianças o maior número de experiências. Alternar periodicamente esses “estímulos” pode tornar este processo ainda mais rico.

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

A brincadeira é sempre um ato lúdico que transmite à criança diversão e prazer. Quanto maior for a liberdade mais ela sentirá que desenvolve ideias e tempos de qualidade que devolvam essa sensação. Se a criança tem domínio e autonomia sobre a sua ocupação, a sua confiança e envolvimento cresce assim como o número de recriações autênticas isentas da aprovação ou expectativa do adulto. Quando as crianças brincam entre si, elas podem também colher a admiração dos pares, do mesmo modo alguma reação menos positiva, o que ajuda no processo de construção do eu. A exploração livre dos materiais e ideias torna-as cada vez mais capazes para gerirem o seu tempo, desenvolverem gostos e preferências e favorece a autonomia e o poder de decisão.

5. Participa nas brincadeiras das crianças ou acha mais importante que elas brinquem sozinhas?

Grande parte das brincadeiras é nesta idade vivida pelas crianças sem a presença do adulto. Elas gostam de representar os seus papéis e mostrarem-se menos dependentes dos seus estímulos e ideias. Criam outros referenciais e mostraram-se disponíveis para também elas se tornarem referenciais. Procuram muitas vezes distância para buscarem a afirmação e não se sentirem expostas. Numa fase em que já se sentem confiantes com as suas ideias, gostam de partilhá-las com o adulto e convida-los para receberem a confirmação das suas competências e conquistas, fazem-no quando sentem que irão ser valorizadas. Essa valorização é vital para desenvolverem a imaginação buscarem novos estímulos que alarguem os seus conhecimentos. Pelo reforço dos comentários e propostas alimentam e renovam a sua “coleção” para posteriormente enriquecerem ainda mais as suas interações com os outros pares. Esta participação do adulto na brincadeira da criança é feita por sugestão desta, no entanto, em outras ocasiões, a educadora pode sentir que a sua presença, ainda que subtil, poderá ajudar a criança a elevar os seus momentos didáticos de brincadeira, e protegendo a inibição, pode

moderadamente interagir com ela facultando-lhe novas ferramentas e até conduzindo-a para outros “lugares do brincar”. Este processo pode ser mais direto ou mais indireto, mas considero importante acompanhar as brincadeiras minhas crianças, ainda que à distância ou dando-lhes total privacidade, e faço-o sempre me é possível.

6. Acredita que o facto de participar nas brincadeiras permite às crianças um progresso no seu desenvolvimento?

Acredito sim. A criança é proprietária de um conjunto de experiências acumuladas no qual é também protagonista, mas o grande desafio para a construção da personalidade é o equilíbrio como resultado desses momentos. Isto é, cada um de nós desenvolve aptidões mais naturais para determinadas ocupações, uns mostram-se mais expressivos, outros mais observadores, um com maior habilidade manual. Entre muitas outras. O mesmo se sucede na relação, cada um vai cimentando e trabalhando a sua atitude e papéis que naturalmente se vão enraizando, e na verdade, é recorrente vermos crianças com fortes traços para a liderança e outras para a sujeição. Quanto estes comportamentos não são vigiados, provavelmente a criança não saberá quais os limites do bom senso e poderá vir a adquirir uma postura desequilibrada e desorganizada, pelo que, a intervenção do adulto, muitas vezes é benéfica, não só para realizar uma chamada de atenção, mas para dar o seu exemplo. Se brincar regularmente com as crianças, mais facilmente estas se sentirão atraídas pelo seu exemplo e procurarão aproximar-se dele. Será sempre vista como benéfica a presença do adulto para contrariar algumas escolhas das crianças que comecem a ter uma frequência pouco saudável. O mesmo se pode aplicar à procura quase exclusiva de terminados brinquedos, jogos e brincadeiras. Será bom a criança fazer outras escolhas para equilibrar as suas competências e alargar as suas aprendizagens. Para não referir a importância que é o apoio do adulto em algum desafio em que a criança se mostre menos capaz. Para a motivar e evitar a desistência, será sempre bom acompanhá-la a chegar à conquista. O desenvolvimento da criança depende de todos estes fatores que ajudem a criança a conhecer-se e a conhecer o seu lugar no mundo e sobretudo nas relações.

ANEXO 3 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À EDUCADORA
Análise de conteúdo da entrevista à educadora

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
|--|---|---|
| Caraterização da entrevistada | - Sexo; - Tempo de serviço; | |
| Organização do espaço e dos materiais para a brincadeira | - Ambiente de aprendizagens e interações; | <p>Depois de oferecida à criança a segurança, o afeto e todas as condições vitais à sua sobrevivência e desenvolvimento no domínio físico e intelectual e emocional, acredito que é na relação espontânea e livre onde ela adquire e desenvolve novas competências, fazendo as primeiras e autênticas descobertas de si mesmo.</p> <p>Esta auto imagem é fundamental para a construção da identidade através da exploração livre tanto com os pares como sozinha, fazendo uso dos recursos físicos ou imaginários. Esse espaço, onde cria e recria momentos, mais ou menos organizados deve ser disponibilizado, pois em lugares onde as crianças sentem menor liberdade para “fugir”, isto é, que apresentem evidentes limitações, tanto na dimensão física como em vivências, a “viagem” e exploração da criança poderá também ser mais limitada.</p> <p>No que respeita à sala de atividade de um grupo de pré-escolar, esta ideia fará ainda mais sentido, e quando penso em espaço de brincadeira, reporto-me não só para o espaço físico, como para o lugar de importância que lhe atribuímos assim como a criança. É também o tempo que oferecemos para que ela viaje a esse lugar.</p> <p>Sim, esse espaço deve existir na sala de atividades, sob todas as formas.</p> <p>No que se refere ao espaço físico, a sala deve ser pensada e organizada para que todas as vivências e experiências sejam desenvolvidas em pleno. Essa é uma responsabilidade do adulto em ajudar a criança a estruturar o seu pensamento e</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>espectativa para cada uma delas. Momentos que se preveem mais calmos e de maior concentração, destinados as dinâmicas controladas, podem ser mais “limitados”, levando a criança a identificar o momento como menos expansivo. Aí, ela desenvolve uma maior plasticidade intelectual e imaginativa. Mesmo sem recurso a orientações do adulto para a sua ocupação livre, ela identifica e recorre a meios de entretenimento mais adequados às condições e características do lugar. Evidentemente, se lhe disponibilizarmos uma área grande e sem aparentes “bloqueios” físicos, a sua mente irá avaliar a área como uma oportunidade e possibilidade à expressão física e motora. A criança avalia já também nesta idade os riscos de segurança física. Quanto maior for organização dos espaços, mais organizado será o pensamento da criança para a exploração, adquirindo competências de categorização e seriação de atividades e brincadeiras de acordo com os seus recursos.</p> <p>A escolha de materiais é fundamental para o seu imaginário, pois transporta-a para vivências específicas. Se jogos de mesa, legos e bonecas estiverem misturados, poderá desenvolver-se alguma confusão e a criança não ser capaz de estabelecer ligações possíveis entre si nem atribuí-lhe um destino apropriado às suas funções iniciais, pois foi habituada a separá-los.</p> <p>Se por um lado essa organização de pensamento é muito positiva e necessária, por outro, a partir dos 4/5 anos, a criança pode já ser capaz de atribuir novas funções provenientes da sua imaginação, sem deixar de saber que aqueles recursos foram concebidos para outras atividades.</p> <p>Concluindo, no meu entender, os recursos e os espaços devem apresentar as suas diferenças para eu a criança também distinga a função de cada um, mas pode também ser proveitoso algum cruzamento entre áreas, pois trabalha a plasticidade de pensamento das crianças e potencia a sua criatividade sem que esqueça o seu lugar de pertença ou categorização. Cabe ao adulto acompanhar este processo livre, e observar se a criança toma decisões conscientes ou se mostra sinais de estar perdida entre as áreas e vivências.</p> <p>Quanto à localização, este aspeto é também da maior relevância, sobretudo em termos de acessibilidade. Espaços com maiores limitações e restrições no acesso, levam a criança a identificar a zona como menos indicada para si, ou pelo menos apelam à sua atenção e cuidado.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|------------------------|------------------------------------|--|
| | | <p>Áreas maiores e livres de materiais físicos dominam a sua ideia para o tipo de atividade a desenvolver lá. Os espaços estão providos de imensas potencialidades e as crianças identificam-nas com facilidade. Não é regular o espaço de casinha ou biblioteca estar no centro de uma sala sem paredes ou materiais que lhe confirmem alguma privacidade e conforto, o mesmo se passará com outras áreas por oposta razão.</p> <p>Os materiais ocupam um importante papel na brincadeira. A grande maioria, disponível numa sala faz convites diretos à vivência e manipulação, como os recursos da casinha, livros, puzzles e outros que se destinam apenas a uma função, mas existem outros materiais mais ambivalentes que lhe permitem usá-los de formas diferenciados e para fins distintos. À parte da utilidade atribuída, cada um deles, poderá desenvolver competências várias, uns ao nível da imaginação, outros na motricidade fina, grossa... A escolha desses mesmos materiais deve ser feita com critério e procurando oferecer às crianças o maior número de experiências. Alternar periodicamente esses “estímulos” pode tornar este processo ainda mais rico.</p> <p>Quando as crianças brincam entre si, elas podem também colher a admiração dos pares, do mesmo modo alguma reação menos positiva, o que ajuda no processo de construção do eu. A exploração livre dos materiais e ideias torna-as cada vez mais capazes para gerirem o seu tempo, desenvolverem gostos e preferências e favorece a autonomia e o poder de decisão.</p> |
| Rotinas na brincadeira | Conhecer as rotinas da brincadeira | <p>A brincadeira é sempre um ato lúdico que transmite à criança diversão e prazer. Quanto maior for a liberdade mais ela sentirá que desenvolve ideias e tempos de qualidade que devolvam essa sensação. Se a criança tem domínio e autonomia sobre a sua ocupação, a sua confiança e envolvimento cresce assim como o número de recriações autênticas isentas da aprovação ou expectativa do adulto.</p> |

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| <p>Interação da educadora com a criança</p> | <p>Relação criança /educadora</p> | <p>Grande parte das brincadeiras é nesta idade vivida pelas crianças sem a presença do adulto. Elas gostam de representar os seus papéis e mostram-se menos dependentes dos seus estímulos e ideias. Criam outros referenciais e mostraram-se disponíveis para também elas se tornarem referenciais. Procuram muitas vezes distância para buscarem a afirmação e não se sentirem expostas. Numa fase em que já se sentem confiantes com as suas ideias, gostam de partilhá-las com o adulto e convida-los para receberem a confirmação das suas competências e conquistas, fazem-no quando sentem que irão ser valorizadas. Essa valorização é vital para desenvolverem a imaginação buscarem novos estímulos que alarguem os seus conhecimentos. Pelo reforço dos comentários e propostas alimentam e renovam a sua “coleção” para posteriormente enriquecerem ainda mais as suas interações com os outros pares. Esta participação do adulto na brincadeira da criança é feita por sugestão desta, no entanto, em outras ocasiões, a educadora pode sentir que a sua presença, ainda que subtil, poderá ajudar a criança a elevar os seus momentos didáticos de brincadeira, e protegendo a inibição, pode moderadamente interagir com ela facultando-lhe novas ferramentas e até conduzindo-a para outros “lugares do brincar”. Este processo pode ser mais direto ou mais indireto, mas considero importante acompanhar as brincadeiras minhas crianças, ainda que à distância ou dando-lhes total privacidade, e faço-o sempre me é possível.</p> <p>Acredito sim. A criança é proprietária de um conjunto de experiências acumuladas no qual é também protagonista, mas o grande desafio para a construção da personalidade é o equilíbrio como resultado desses momentos. Isto é, cada um de nós desenvolve aptidões mais naturais para determinadas ocupações, uns mostram-se mais expressivos, outros mais observadores, um com maior habilidade manual. Entre muitas outras. O mesmo se sucede na relação, cada um vai cimentando e trabalhando a sua atitude e papeis que naturalmente se vão enraizando, e na verdade, é recorrente vermos crianças com fortes traços para a liderança e outras para a sujeição. Quanto estes comportamentos não são vigiados, provavelmente a criança não saberá quais os limites do bom senso e poderá vir a adquirir uma postura desequilibrada e desorganizada, pelo que, a intervenção do adulto, muitas vezes é benéfica, não só para realizar uma chamada de atenção, mas para dar o seu exemplo. Se brincar regularmente com as crianças, mais facilmente estas se sentirão atraídas pelo seu exemplo e procurarão aproximar-se dele. Será sempre vista como benéfica a presença do adulto para contrariar algumas escolhas das crianças que comecem a ter uma frequência pouco saudável. O mesmo se pode aplicar à procura quase</p> |
|---|-----------------------------------|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>exclusiva de terminados brinquedos, jogos e brincadeiras. Será bom a criança fazer outras escolhas para equilibrar as suas competências e alargar as suas aprendizagens. Para não referir a importância que é o apoio do adulto em algum desafio em que a criança se mostre menos capaz. Para a motivar e evitar a desistência, será sempre bom acompanhá-la a chegar à conquista. O desenvolvimento da criança depende de todos estes fatores que ajudem a criança a conhecer-se e a conhecer o seu lugar no mundo e sobretudo nas relações.</p> |
|--|--|--|

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DOS MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO

Transcrição do momento da brincadeira livre – 19 de novembro de 2014

| Evidências |
|--|
| <p>O momento da brincadeira livre iniciou-se pelas crianças terem liberdade de escolha da área da sala a brincar.</p> |
| <p>A criança A: Escolhe o jogo didático do abecedário de associação da imagem à letra, e dirige-se a uma mesa. Incidentalmente começa por espalhar todos os cartões com as imagens e letras pela mesa. De seguida, opta por separar os cartões das letras dos cartões das imagens, colocando os cartões das imagens para um lado da mesa e os cartões das imagens para o outro lado da mesa. Posteriormente, observa muito atentamente todos os cartões e faz a associação de uma imagem a uma letra. (bola – B) Esta associação ocorreu de forma natural ao fazer a correspondência da cor. A criança fez a associação da imagem a cada letra correspondente de forma correta. Para finalizar a criança começa a juntar todos os cartões (imagens e letras) e arruma na caixa e leva para a estante dos jogos.</p> |
| <p>A criança M: Dirige-se à estante dos jogos didáticos e escolhe o tabuleiro em madeira do abecedário e dirige-se à area da manta para explorar o jogo. (Neste momento a auxiliar da sala, chama a criança à atenção que o jogo não se joga naquela àrea mas nas mesas) A criança dirige-se à mesa e começa por retirar todas as letras dos respetivos lugares e a espalhar pela mesa de forma a obte-las ao seu alcance. Seguidamente, chama a criança A para vir jogar consigo. Criança M: “Criança A vem para ao pé de mim jogar. “A criança A foi ter com a criança M.</p> |
| <p>A criança A e a criança M começaram a explorar o tabuleiro em conjunto e procurando apoiar-se uma a outra.</p> |
| <p>Ao explorar o tabuleiro as crianças procuravam seguir a ordem alfabetica das letras. A criança A manifestava muito mais reconhecer as letras que a criança M. (A criança A procurava logo encontrar e encaixar as letras enquanto que a criança M só conseguiu reconhecer a letra O e a letra M.)</p> |
| <p>Depois do tabuleiro estar todo completo, a criança M foi arrumar o tabuleiro à estante dos jogos didáticos e trouxe o tabuleiro dos números para a mesa.</p> |

Criança M: A criança dirige-se à mesa e começa por retirar todos os números dos respetivos lugares e a espalhar pela mesa de forma a obter os ao seu alcance.

A **criança A** diz para a **criança M**: “Agora, vamos jogar à vez!” e a criança M responde: “Está bem, mas eu sou a primeira!”

A **criança M** começa por fazer a associação do número 1 ao seu respetivo lugar, depois a criança A faz a mesma sequência para o número 2. De seguida, a **criança M** não conseguiu a associar o número 3 ao seu respetivo lugar, e então a criança A ajudou a **criança M**. Depois de este facto a criança M abandona o jogo e dirige-se a outra área da sala.

A **criança MI**: Dirigi-se à estante dos jogos didáticos e escolheu o jogo do abecedário da associação da imagem à letra, e direcionou-se à mesa. A criança retira os cartões das letras e das imagens e opta logo por separar os cartões das letras dos cartões das imagens. De seguida, a **criança MI** faz as associações da letra à respetiva imagem. A **criança MI** mostra saber associar a letra à imagem mas ainda não manifesta saber a ordem alfabética das letras. Ao terminar o momento da brincadeira livre a criança arruma os cartões dentro da caixa e leva para a estante dos jogos didáticos.

Transcrição do momento da brincadeira livre – 3 de dezembro de 2014

| Evidências |
|---|
| O momento da brincadeira livre iniciou-se pelas crianças terem liberdade de escolha da área da sala a brincar. |
| A criança M : Dirige-se à estante dos jogos didáticos e escolhe o tabuleiro em madeira do abecedário e direciona-se à mesa. Inicia a exploração do tabuleiro ao retirar as letras e colocá-las na mesa cumprido a ordem alfabética. (neste momento surge outra criança que espalha as suas letras) Criança M : “NÃAAAAOOOO!” Outra criança : (rir) Criança M : (dá-lhe um pontapé e abandona a mesa) |

Outra criança: (puxou-lhe os cabelos e deu-lhe um pontapé)

A auxiliar chamou a atenção das crianças que os problemas não se resolvem com os comportamentos que as mesmas tiveram. E chamou atenção que o tabuleiro do abecedário não pode ficar abandonado na mesa e as letras espalhadas pelo chão. E alertou as crianças que ambas tem que apanhar as letras e arrumar o tabuleiro na estante dos jogos didáticos.

Criança MI: Neste momento a criança junta-se à mesa e ajuda as crianças a arrumar o tabuleiro e depois diz:

Criança MI: “ Deixa aqui que eu quero fazer o jogo!”

Criança M: “ Tá bem, mas depois tens de arrumar. “

Criança MI: “Tá bem.“

A **criança MI** começou por retirar as letras de madeira dos seus respetivos lugares e espalhá-las pela mesa de forma a estarem ao seu alcance.

A estagiária aproxima-se da criança quando ela está a fazer a associação da letra ao seu respetivo lugar. A estagiária aponta para uma letra (A) e questiona:

Estagiária: “ Que letra é esta?”

Criança MI: “ A”

Estagiária: “Muito bem. “

A **criança MI** no desenrolar da exploração do tabuleiro do abecedário demonstra reconhecer a estrutura física (contorno da letra), logo consegue fazer a associação da letra ao seu respetivo lugar.

No fim de 2 minutos a **criança MI** arruma o tabuleiro na estante dos jogos didáticos e traz o jogo da associação da imagem à letra para a mesa.

De seguida, a criança retira todos os cartões (imagens e as letras) e coloca-os na mesa e em simultâneo separa os cartões das imagens dos cartões das letras.

A **criança MI** faz a associação da letras às imagens facilmente.

Depois deste facto a estagiária questiona a criança.

Estagiária: “ E agora? o que falta fazer?”

Criança MI: “Juntar tudo.”

Estagiária: “ E vamos juntar tudo?”

Criança MI: “ SIIIIIMMMM, mas eu não sei a ordem das letras.”

Estagiária: “ Vamos ver na caixa do jogo a ordem das letras?”

Criança MI: “ SIIIMMMM. “

A **criança MI** ao observar a ordem que a caixa apresentava conseguiu construir o jogo no todo.

Transcrição do momento da brincadeira livre – 7 de janeiro de 2015

| |
|---|
| Evidências |
| O momento da brincadeira livre iniciou-se pelas crianças terem liberdade de escolha da área da sala a brincar. |
| <p>A criança A: Escolhe o jogo didático do abecedário de associação da imagem à letra, e dirige-se a uma mesa. Incidentalmente começa por espalhar todos os cartões com as imagens e letras pela mesa. De seguida, opta por separar os cartões das letras dos cartões das imagens, colocando os cartões das imagens para um lado da mesa e os cartões das imagens para o outro lado da mesa. Logo de seguida, procura o tampo da caixa que tem a ordem alfabética com as imagens. A criança observa a ordem alfabética, e procura as letras para as organizar alfabeticamente. De seguida, a criança faz a associação da imagem respetiva a cada letra de forma autónoma, sem auxílio do tampo da caixa. Depois, a criança começa a desmontar as associações efetuadas anteriormente e arrumar os cartões (imagens e letras) na caixa e leva para a estante dos jogos.</p> <p>No percurso da mesa à estante dos jogos didáticos a criança M solicita à criança A que empreste o jogo que tem nas suas mãos para ela jogar.</p> <p>Criança M: “Empresta-me esse jogo que tens para eu jogar.”</p> <p>Criança A: “Está bem, mas não te esqueças que tens depois de arrumar na estante.”</p> <p>Criança M: “Sim.”</p> <p>A criança M inicia a exploração do jogo ao separar as imagens para um lado e as letras para outro lado. De seguida, observa as imagens atentamente e começa a designar o que estava em cada imagem. Posteriormente, uma criança dirige-se à criança M questionando algumas letras.</p> <p>Outra criança: (Apontando para uma letra) “Que letra é esta?” (consoante)</p> <p>Criança M: “Não sei!” (existiu risos)</p> <p>Outra criança: “E esta?”(consoante)</p> <p>Criança M: “Não sei!”(existiu risos)</p> <p>A criança M depois de todo este questionamento a criança manifesta desinteresse pelo jogo, e procura arrumar os cartões do jogo. A estagiária ao observar esta situação, aproximou-se da criança M e questionou o porquê de não querer jogar mais.</p> <p>Estagiária: “Porquê é que não queres jogar mais o jogo?”</p> <p>Criança M: “Porque eu não gosto de jogar com a criança “XXXXXXXXX” e NÃO GOSTO que gozem comigo. “</p> <p>Estagiária: “Vamos jogar as duas?”</p> <p>Criança M: “Sim!!!”</p> <p>A Criança M manifestou desde de logo o grande sorriso por ir jogar com a estagiária, e o interesse por jogar de novo o jogo. De novo a Criança M separa as letras das imagens, e</p> |

denomina o que está em cada imagem. De seguida, começa por espalhar as letras do qual conhecia (as vogais, a letra M) e faz a associação da imagem a cada letra correspondente.

Para finalizar a criança começa a juntar todos os cartões (imagens e letras) e arruma na caixa e leva para a estante dos jogos.

(...)

Passado dois minutos a **Criança MI** dirige-se à estante dos jogos didáticos, e escolhe o mesmo jogo explorado anteriormente pelas duas crianças. A criança retira os cartões das letras e das imagens e opta logo por separar os cartões das letras dos cartões das imagens. De seguida, a **criança MI** faz as associações da letra à respetiva imagem, e também manifesta já reconhecer a ordem alfabética das primeiras 10 letras. A partir daí teve de procurar o auxílio do tampo da caixa do jogo para completar o restante alfabeto. Ao terminar o momento da brincadeira livre a criança arruma os cartões dentro da caixa e leva para a estante dos jogos didáticos.

ANEXO 5 – GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES

Grelhas de Análise de Conteúdo das observações à brincadeira livre

Análise de conteúdo das observações realizadas no 1.º momento – 19 de novembro de 2014

Quadro 1

1.º momento de observação da brincadeira livre – 19 de novembro de 2014

| Categoria | Sub-categoria | Evidências |
|------------------------|--|--|
| A relação com os jogos | <i>A interação isolada com o jogo.</i> | <p>“A criança A: Escolhe o jogo didático do abecedário de associação da imagem à letra, e dirige-se a uma mesa. Incidentalmente começa por espalhar todos os cartões com as imagens e letras pela mesa. De seguida, opta por separar os cartões das letras dos cartões das imagens, colocando os cartões das imagens para um lado da mesa e os cartões das imagens para o outro lado da mesa. Posteriormente, observa muito atentamente todos os cartões e faz a associação de uma imagem a uma letra. (bola – B) Esta associação ocorreu de forma natural ao fazer a correspondência da cor. Para finalizar a criança começa a juntar todos os cartões (imagens e letras) e arruma na caixa e leva para a estante dos jogos.</p> <p>A criança M: Dirige-se à estante dos jogos didáticos e escolhe o tabuleiro em madeira do abecedário e dirige-se à area da manta para explorar o jogo. (Neste momento a auxiliar da sala, chama a criança à atenção que o jogo não se joga naquela área mas nas mesas) A criança dirige-se à mesa e começa por retirar todas as letras dos respetivos lugares e a espalhar pela mesa de forma a obter-las ao seu alcance.”</p> <p>“A criança MI: Dirigiu-se à estante dos jogos didáticos e escolheu o jogo do abecedário da associação da imagem à letra, e direcionou-se à mesa. A criança retira os cartões das letras e das</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>imagens e opta logo por separar os cartões das letras dos cartões das imagens. De seguida, a criança MI faz as associações da letra à respetiva imagem. A criança MI mostra saber associar a letra à imagem mas ainda não manifesta saber a ordem alfabética das letras. Ao terminar o momento da brincadeira livre a criança arruma os cartões dentro da caixa e leva para a estante dos jogos didáticos.”</p> |
| | <p><i>A interação entre pares com o jogo.</i></p> | <p>“A criança M: Dirige-se à estante dos jogos didáticos e escolhe o tabuleiro em madeira do abecedário e dirige-se à área da manta para explorar o jogo. (Neste momento a auxiliar da sala, chama a criança à atenção que o jogo não se joga naquela área mas nas mesas) A criança dirige-se à mesa e começa por retirar todas as letras dos respetivos lugares e a espalhar pela mesa de forma a obter-las ao seu alcance. Seguidamente, chama a criança A para vir jogar consigo. Criança M: “<i>Criança A vem para ao pé de mim jogar.</i>” A criança A foi ter com a criança M.</p> <p>A criança A e a criança M começaram a explorar o tabuleiro em conjunto e procurando apoiar-se uma a outra.</p> <p>Ao explorar o tabuleiro as crianças procuravam seguir a ordem alfabética das letras. A criança A manifestava muito mais reconhecer as letras que a criança M. (A criança A procurava logo encontrar e encaixar as letras enquanto que a criança M só conseguiu reconhecer a letra O e a letra M.)</p> <p>Depois do tabuleiro estar todo completo, a criança M foi arrumar o tabuleiro à estante dos jogos didáticos e trouxe o tabuleiro dos números para a mesa.</p> <p>Criança M: A criança dirige-se à mesa e começa por retirar todas os números dos respetivos lugares e a espalhar pela mesa de forma a obter-los ao seu alcance.</p> <p>A criança A diz para a criança M: “<i>Agora, vamos jogar à vez!</i>” e a criança M responde : “<i>Está bem, mas eu sou a primeira!</i>”</p> <p>A criança M começa por fazer a associação do número 1 ao seu respetivo lugar, depois a criança A faz a mesma sequência para o número 2. De seguida, a criança M não conseguiu a associar o número 3 ao seu respetivo lugar, e então a criança A ajudou a criança M. Depois de este facto a criança M abandona o jogo e</p> |

direge-se a outra a área da sala.”

Análise de conteúdo das observações realizadas no 2.º momento – 3 de dezembro de 2014

Quadro 2

2.º momento de observação da brincadeira livre – 19 de novembro de 2014

| Categoria | Sub-categoria | Evidências |
|------------------|--|---|
| | <i>A interação entre pares com o jogo.</i> | <p>“A criança M: Dirige-se à estante dos jogos didáticos e escolhe o tabuleiro em madeira do abecedário e direciona-se à mesa. Inicia a exploração do tabuleiro ao retirar as letras e colocá-las na mesa cumprido a ordem alfabética. (neste momento surge outra criança que espalha as suas letras)</p> <p>Criança M: “<i>NãAAAAOOOO!</i>”</p> <p>Outra criança: (rir)</p> <p>Criança M: (dá-lhe um pontapé e abandona a mesa)</p> <p>Outra criança: (puxou-lhe os cabelos e deu-lhe um pontapé)</p> <p>A auxiliar chamou a atenção das crianças que os problemas não se resolvem com os comportamentos que as mesmas tiveram. E chamou atenção que o tabuleiro do abecedário não pode ficar abandonado na mesa e as letras espalhadas pelo chão. E alertou as crianças que ambas tem que apanhar as letras e arrumar o tabuleiro na estante dos jogos didáticos.</p> <p>Criança MI: Neste momento a criança junta-se à mesa e ajuda as crianças a arrumar o tabuleiro e depois diz:</p> <p>Criança MI: “<i>Deixa aqui que eu quero fazer o jogo!</i>”</p> <p>Criança M: “<i>Tá bem, mas depois tens de arrumar.</i> “</p> <p>Criança MI: “<i>Tá bem.</i> “</p> |
| | <i>A interação com o jogo e o adulto.</i> | <p>“A criança MI começou por retirar as letras de madeira dos seus respetivos lugares e espalhá-las pela mesa de forma a estarem ao seu alcance.</p> <p>A estagiária aproxima-se da criança quando ela está a fazer a associação da letra ao seu respetivo lugar. A estagiária aponta para uma letra (A) e questiona:</p> |

Estagiária: “Que letra é esta?”

Criança MI: “ A”

Estagiária: “Muito bem. “

A **criança MI** no desenrolar da exploração do tabuleiro do abecedário demonstra reconhecer a estrutura física (contorno da letra), logo consegue fazer a associação da letra ao seu respetivo lugar.

No fim de 2 minutos a **criança MI** arruma o tabuleiro na estante dos jogos didáticos e traz o jogo da associação da imagem à letra para a mesa.

De seguida, a criança retira todos os cartões (imagens e as letras) e coloca-os na mesa e em simultâneo separa os cartões das imagens dos cartões das letras.

A **criança MI** faz a associação da letras às imagens facilmente.

Depois deste facto a estagiária questiona a criança.

Estagiária: “*E agora? O que falta fazer?*”

Criança MI: “*Juntar tudo.*”

Estagiária: “*E vamos juntar tudo?*”

Criança MI: “*SIIIIIMMMM, mas eu não sei a ordem das letras.*”

Estagiária: “*Vamos ver na caixa do jogo a ordem das letras?*”

Criança MI: “*SIIMMMM.* “

A **criança MI** ao observar a ordem que a caixa apresentava conseguiu construir o jogo no todo.”

Quadro 3

3.º momento de observação da brincadeira livre – 7 de janeiro de 2015

| Categoria | Sub-categoria | Evidências |
|------------------------|---------------------------------|---|
| A relação com os jogos | A interação isolada com o jogo. | <p>“A criança A: Escolhe o jogo didático do abecedário de associação da imagem à letra, e dirige-se a uma mesa. Incidentalmente começa por espalhar todos os cartões com as imagens e letras pela mesa. De seguida, opta por separar os cartões das letras dos cartões das imagens, colocando os cartões das imagens para um lado da mesa e os cartões das imagens para o outro lado da mesa. Logo de seguida, procura o tampo da caixa que tem a ordem alfabética com as imagens. A criança observa a ordem alfabética, e procura as letras para as organizar alfabeticamente. De seguida, a criança faz a associação da imagem respetiva a cada letra de forma autónoma, sem auxílio do tampo da caixa. Depois, a criança começa a desmontar as associações efetuadas anteriormente e arrumar os cartões (imagens e letras) na caixa e leva para a estante dos jogos.”</p> <p>“A criança M inicia a exploração do jogo ao separar as imagens para um lado e as letras para outro lado. De seguida, observa as imagens atentamente e começa a designar o que estava em cada imagem. “</p> <p>“Passado dois minutos a Criança MI dirige-se à estante dos jogos didáticos, e escolhe o mesmo jogo explorado anteriormente pelas duas crianças. A criança retira os cartões das letras e das imagens e opta logo por separar os cartões das letras dos cartões das imagens. De seguida, a criança MI faz as associações da letra à respetiva imagem, e também manifesta já reconhecer a ordem alfabética das primeiras 10 letras. A partir daí teve de procurar o auxílio do tampo da caixa do jogo para completar o restante alfabeto. Ao terminar o momento da brincadeira livre a criança arruma os cartões dentro da caixa e leva para a estante dos jogos didáticos. “</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p><i>A interação entre pares com o brinquedo.</i></p> | | <p>“No percurso da mesa à estante dos jogos didáticos a criança M solicita à criança A que empreste o jogo que tem nas suas mãos para ela jogar.</p> <p>Criança M: “<i>Empresta-me esse jogo que tens para eu jogar.</i>”</p> <p>Criança A: “<i>Está bem, mas não te esqueças que tens depois de arrumar na estante.</i>”</p> <p>Criança M: “<i>Sim.</i>” “</p> <p>“A criança M inicia a exploração do jogo ao separar as imagens para um lado e as letras para outro lado. De seguida, observa as imagens atentamente e começa a designar o que estava em cada imagem. Posteriormente, uma criança dirige-se à criança M questionando algumas letras.</p> <p>Outra criança: (Apontando para uma letra) “<i>Que letra é esta?</i>” (consoante)</p> <p>Criança M: “<i>Não sei!</i>” (existiu risos)</p> <p>Outra criança: “<i>E esta?</i>”(consoante)</p> <p>Criança M: “<i>Não sei!</i>”(existiu risos) “</p> <p>A criança M depois de todo este questionamento a criança manifesta desinteresse pelo jogo, e procura arrumar os cartões do jogo. “</p> |
| <p><i>A interação com o jogo e o adulto.</i></p> | | <p>“A criança M depois de todo este questionamento a criança manifesta desinteresse pelo jogo, e procura arrumar os cartões do jogo. A estagiária ao observar esta situação, aproximou-se da criança M e questionou o porquê de não querer jogar mais.</p> <p>Estagiária: “<i>Porquê é que não queres jogar mais o jogo?</i>”</p> <p>Criança M: “<i>Porque eu não gosto de jogar com a criança “XXXXXXXX” e NÃO GOSTO que gozem comigo.</i> “</p> <p>Estagiária: “<i>Vamos jogar as duas?</i>”</p> <p>Criança M: “<i>Sim!!!</i>”</p> <p>A Criança M manifestou desde de logo o grande sorriso por ir jogar com a estagiária, e o interesse por jogar de novo o jogo. De novo a Criança M separa as letras das imagens, e denomina o que está em cada imagem. De seguida, começa por espalhar as letras do qual conhecia (as vogais, a letra M,) e faz a associação da imagem a cada letra correspondente.“</p> |

ANEXO 6 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS

Pedido de Autorização aos pais

Caros encarregados de educação, chamo-me Karine Constantino, sou aluna da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, estou no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretendo iniciar a minha investigação. Para este fim, irei estar na sala com os vossos filhos durante alguns dias, com o intuito de observar a forma como as crianças brincam e jogam e como se comportam durante esses momentos. Asseguro, que não vou expor as crianças de forma alguma, uma vez que pretendo tirar fotografias e fazer filmagens, mas as mesmas encontraram-se apenas para mim e não serão expostas.

Atenciosamente

Karine Constantino