
Introdução

Introdução

O presente relatório, de natureza qualitativa, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Curso de Mestrado em Educação Pré- escolar, tem como tema: “A importância atribuída ao brincar pelas educadoras de infância” e como objetivos:

- ✓ Tomar conhecimento da importância atribuída pelas educadoras às brincadeiras das crianças;
- ✓ Compreender de que modo as brincadeiras influenciam o desenvolvimento global da criança;
- ✓ Aprofundar conhecimentos acerca da importância do brincar, que nos permitam desempenhar práticas futuras mais conscientes.

Para a realização deste estudo solicitámos a colaboração das quatro educadoras de infância, da valência de jardim de infância da instituição onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O enfoque nesta temática deve-se ao facto de esta ser uma área que nos desperta muita curiosidade e interesse. Na verdade, julgamos que a sociedade tem uma noção errada do que é o jardim de infância, considerando que este é apenas um lugar onde as crianças simplesmente brincam, sem qualquer intencionalidade educativa. Por outro lado, tem-se vindo a notar, cada vez mais, que existe uma enorme desvalorização do brincar quando comparado com o conhecimento estruturado e formal. Por conseguinte, gostaríamos de, com este estudo, contrariar estas ideias, contribuindo para demonstrar a importância que o brincar tem no desenvolvimento global da criança.

Para prosseguir com este estudo tornou-se necessário, desde logo, clarificar alguns conceitos. Efetivamente, quando falamos em brincar, associamos muitas vezes ao conceito de jogo, todavia estes, apesar de aparentemente semelhantes, são conceptualmente distintos, uma vez que o jogo implica disciplina e regras, enquanto o brincar é caracterizado por ser uma atividade espontânea e livre que não se rege por regras implícitas, mas que vão surgindo ao longo da brincadeira.

Segundo Silva M. (2010) o brincar é uma atividade extremamente importante para o processo de desenvolvimento da criança mas, infelizmente, nos dias que correm, este parece estar um pouco esquecido. A sociedade e a própria família preocupam-se sobretudo com o trabalho em si, e preferem as atividades planeadas para atingir determinados objetivos, como o aprender a escrever o nome ou saber contar, descurando, por vezes, essa atividade por excelência que é o brincar.

A investigadora Kishimoto (cit. por Ferreira, 2010, p. 12) defende que as “crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões”. Neste contexto, a importância das interações que a criança estabelece com as outras é fundamental, na medida em que tal situação lhe possibilita “fazer de conta”, permitindo, assim, recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos, atribuindo-lhes diversos significados, ou seja, aprende a conhecer-se, a conhecer o outro, a conhecer o mundo que a rodeia.

A promoção do brincar na educação pré-escolar constitui uma estratégia e um recurso que pode promover a articulação entre os diversos conteúdos no desenvolvimento das aprendizagens. É também através das brincadeiras que os educadores conseguem retirar informações extremamente importantes acerca do desenvolvimento, dos interesses e das necessidades da criança, assim como o comportamento que manifesta na socialização com outras crianças. A promoção do ato de brincar é uma ferramenta que está ao alcance de todos os educadores de infância, devendo, estes, inclui-lo nas suas práticas pedagógicas como um instrumento de apoio para o desenvolvimento da criança.

É importante saber observar as aprendizagens da criança durante as atividades planeadas e lúdicas, de modo a relacioná-las com as finalidades educativas do educador. Este deve apoiar-se sempre num processo reflexivo, ou seja, a sua intencionalidade educativa deve estar presente quando observa, age, planeia e avalia, no sentido de adequar a sua prática às necessidades da criança.

No decorrer da PES fomos constatando que a instituição onde foi realizado o estágio defende que o brincar é uma atividade fulcral para o desenvolvimento da

criança. Segundo o Projeto Educativo (PE) desta instituição o brincar permite que a criança adquira novas aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolva competências, atitudes e valores.

Desta forma, afigurou-se-nos importante e oportuno investigar acerca desta temática, no sentido de conhecer os benefícios e a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Visávamos, portanto, aprofundar conhecimentos que nos permitam um melhor desempenho como futura educadora de infância. Nessa medida, julgamos que conhecer a importância que as educadoras de infância da instituição atribuem ao brincar e compreender quais os contributos que, na sua opinião, o ato de brincar provoca, no desenvolvimento global da criança, seriam estratégias ricas e interessantes.

Em termos de procedimentos estruturais, considerámos três partes no presente estudo. A primeira parte pretende contextualizar a PES, e como tal, apresentamos a informação relativa à instituição, sala e grupo onde realizámos o nosso estágio; a segunda parte, apresenta o enquadramento conceptual e é constituída por dois capítulos, que contêm a parte teórica relativa à temática em estudo; a terceira parte é constituída por dois capítulos, um referente à metodologia que enquadra o estudo empírico e outro onde se procede à apresentação e análise interpretativa dos dados.

No que se refere à primeira parte, após a introdução, que nos mostra, em síntese, uma pequena antevisão do estudo, segue-se a contextualização do mesmo. No primeiro capítulo procurámos caracterizar todo o contexto da PES.

Segue-se a segunda parte, correspondente ao enquadramento conceptual. No primeiro capítulo, sobre “A educação pré-escolar”, faz-se uma pequena abordagem a este nível educativo, desde as suas funções e objetivos, ao papel do educador. O segundo capítulo, intitulado “A criança e o brincar”, apresenta, primeiramente, um conjunto de pressupostos relativos ao desenvolvimento humano e, posteriormente, um leque de fundamentos teóricos acerca da importância do brincar e do brinquedo para o desenvolvimento da criança, assim como o papel do adulto nas suas brincadeiras.

Relativamente à terceira parte da investigação, que compreende toda a parte empírica, é constituída por dois capítulos. O quarto capítulo, apresenta os

procedimentos metodológicos utilizados no estudo, onde mencionamos as questões e objetivos que nos orientaram, a caracterização dos participantes, as opções e os procedimentos metodológicos, bem como os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados.

Quanto ao quinto e último capítulo deste relatório, este compreende a análise e a interpretação dos dados recolhidos, mais concretamente, os dados resultantes das quatro entrevistas realizadas às educadoras de infância.

Por fim, apresentamos as considerações finais que resultaram da nossa reflexão sobre o processo desenvolvido na investigação, enquadrada na PES, assim como os contributos do estudo em termos pessoais e profissionais.

Parte I
A Prática de Ensino Supervisionada

Capítulo 1 – Contextualização

1. A Prática de Ensino Supervisionada: definição e objetivos

A Prática de Ensino Supervisionada é uma unidade curricular (UC) integrada no programa de estudos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, no âmbito da qual os alunos realizam o seu estágio durante o ano letivo. Durante o estágio, os alunos são distribuídos por diferentes instituições de educação pré-escolar e respetiva sala/grupo de crianças, onde, após um período de observação, começam progressivamente a colaborar, a planificar, a desenvolver e a avaliar atividades e projetos para o grupo de crianças, sob a supervisão de uma docente da Escola formadora e da Orientadora cooperante.

Esta unidade curricular tem como objetivos gerais:

- “- Assumir a prática pedagógica como espaço de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências (técnicas, científicas, sociais e pessoais) a partir da experimentação e da ação, bem como da análise, reflexão e investigação das situações educativas;
- Adotar uma atitude reflexiva sobre si próprio, os seus saberes e a sua prática culturalmente situada, promotora da construção da sua identidade profissional;
- Desenvolver procedimentos de questionamento de autorreflexão e autoavaliação facilitadores do desenvolvimento do seu perfil profissional e do crescimento da autonomia pessoal e profissional;
- Revelar abertura, receptividade e capacidade de interpretação face ao conhecimento e à inovação com base numa atitude crítica, fundamentada e multidimensional;
- Empenhar-se no seu próprio desenvolvimento profissional, investindo na construção partilhada e continuada do conhecimento (*saber -fazer, saber-estar, saber-ser*);
- Aprofundar conhecimentos que conduzam a uma melhor compreensão da complexidade das situações educativas;
- Desenvolver competências de intervenção educativa que conduzam à consecução dos objetivos da Educação Pré-Escolar” (Ficha de Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ano letivo 2011/2012) ”.

Para além de visar o desenvolvimento de competências de planificação de atividades e projetos, e de organização e gestão do ambiente educativo, também nesta UC, se espera que os alunos sejam capazes de estabelecer relações interpessoais com os diferentes intervenientes na ação educativa; que sejam capazes de intervir no contexto educativo, identificando e resolvendo problemas decorrentes da ação educativa, tomando decisões adequadas e estabelecendo uma relação dialética entre a teoria e a

prática, e que se revelem eficazes nas interações comunicacionais que estabelecem com os outros intervenientes no processo educativo, bem como na formação progressiva da sua identidade profissional.

2. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

A PES decorreu numa sala de jardim de infância de uma instituição de ensino particular, situada na cidade de Faro. Esta instituição oferece as valências de creche e jardim de infância e tem capacidade para cento e noventa e nove crianças. No presente ano letivo, esta instituição começou a oferecer também a valência de 1.º ciclo com a capacidade para 25 crianças, estando a ser frequentada por 19 crianças.

Desenvolver um trabalho de qualidade em contexto pré-escolar implica saber agir tendo em conta uma perspetiva sistémica e ecológica do processo educativo. Assim sendo, torna-se pertinente conhecer os vários sistemas que interferem nesse processo. Nesse sentido, passamos a apresentar algumas das características mais marcantes da comunidade envolvente, da instituição, da sala e do grupo de crianças.

2.1. O meio envolvente

Faro, capital de distrito, é uma cidade de referência, não apenas por ter uma ótima localização geográfica e um clima ameno, mas também porque tem muito para oferecer a todos os que nela vivem, e a todos aqueles que a visitam. De acordo com o *site* da Câmara Municipal de Faro, o seu centro histórico é um ponto de paragem obrigatório, envolvido pelas muralhas. Conhecida por *Cidade Velha*, esta parte da cidade apresenta alguns dos monumentos mais antigos e importantes da cidade, como marcos da história de povos e costumes.

O jardim de infância em causa está localizado numa zona habitacional da cidade. Junto deste existem diversos estabelecimentos comerciais e outros serviços como os Correios, G.N.R, Refúgio Aboim Ascensão e Mercado Municipal. Existem ainda variados estabelecimentos educativos, como jardins de infância, Escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, Escolas Secundárias e a Universidade do Algarve.

Todos estes estabelecimentos e serviços são uma mais-valia para proporcionar um ambiente rico de aprendizagens nesta instituição. Desta forma se possibilita a cada criança uma intervenção rica tanto a nível educacional, como de saúde e de segurança.

Segundo o PE da instituição (2009/2012), a população da cidade trabalha essencialmente no sector terciário, tal como o comércio, o turismo e a função pública.

2.2. A instituição

O funcionamento da instituição decorre de setembro a agosto (estando encerrada a segunda quinzena do mês de agosto, para manutenção), e o horário de funcionamento é das oito às dezanove horas e trinta minutos.

No 1.º andar do edifício principal, existe uma sala de berçário com capacidade para oito crianças e, ainda, o gabinete de direção, duas copas de leite, duas salas de isolamento e duas casas de banho para o pessoal.

No rés-do-chão, encontram-se quatro salas de atividades com capacidade total para cinquenta e duas crianças. Ainda no mesmo edifício encontram-se duas salas de acolhimento, três salas de jardim de infância dos três aos cinco anos, três casas de banho para crianças, uma cozinha, três refeitórios, uma despensa, uma lavandaria e uma cave.

Noutro edifício da instituição existem, ainda, duas salas de jardim de infância: uma sala dos três aos quatro anos e outra sala dos quatro aos cinco anos. Neste mesmo edifício existem, também, duas salas polivalentes, duas casas de banho (uma para crianças e outra para adultos e crianças com deficiências motoras) e uma despensa.

No espaço exterior existe uma casa de jardinagem, uma caixa de areia, equipamento lúdico, canteiros com relva, flores, árvores e dois canteiros para realizar a horta pedagógica.

A instituição oferece, ainda, atividades como a Expressão Corporal, a Expressão Motora e o Inglês. Estas duas últimas são lecionadas por especialistas da área, sendo apenas a sessão de Expressão Corporal desenvolvida pela educadora da sala. Como opcionais existem as atividades extracurriculares que são a Dança, a Música e o Karaté.

2.3. Síntese do Projeto Educativo

O PE é um instrumento orientador de toda a ação educativa onde são esclarecidas as finalidades, as funções da instituição e os problemas existentes, bem como as estratégias e os recursos que podem ser utilizados.

Este tem como principal objetivo orientar a ação pedagógica dos educadores, facilitando a comunicação entre os diversos intervenientes no processo educativo. São ainda realçados, neste documento, aspetos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e a articulação do jardim de infância com o 1.º ciclo.

É explícito no PE que, como instituição educativa, esta pretende ser um lugar onde predominam a educação e os valores. Defende uma abordagem pedagógica em que se verifica um verdadeiro envolvimento das crianças no seu próprio processo educativo, através do incentivo à reflexão, à análise crítica, à cooperação e ao respeito mútuo.

Assim sendo, com o desenvolvimento deste PE, pretende-se sustentar a defesa dos princípios básicos da *Carta da Terra*. Contudo, para que isso seja possível, é necessária a colaboração de todos os intervenientes educativos, desde os educadores, às crianças, aos pais até à comunidade.

O projeto intitula-se *O mundo na ponta dos dedos*, sendo uma temática que permite trabalhar as diferentes áreas de conteúdo e domínios das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), assim como, também, sensibilizar a criança, a sua família, os amigos e a comunidade para a construção de um mundo melhor, para todos os seres vivos do nosso planeta.

A instituição apoia a ideia de que é na infância que se vão construindo as bases para a formação da criança. Desta forma, esta deve ser estimulada no sentido da curiosidade e do conhecimento acerca do meio que a rodeia, consciencializando-se da sua importância no mundo, de forma a tornar-se um cidadão cívico, autónomo, que respeite o outro e a diferença.

2.4. O grupo da sala dos 3 - 5 anos

O grupo com quem realizámos a PES é constituído por 24 crianças, das quais 15 são meninos e 9 são meninas. Este grupo não tem sido acompanhado pela mesma educadora desde a creche, uma vez que, no ano anterior, se encontrava distribuído por três salas. Para além da educadora, o grupo é também apoiado por duas auxiliares de ação educativa, que iniciaram o seu acompanhamento ao grupo no presente ano letivo.

Este é um grupo que se caracteriza por ser heterogéneo, uma vez que as idades presentes na sala variam entre os 3 e os 5 anos de idade. Quanto ao desenvolvimento, de um modo geral, todas as crianças apresentam um desenvolvimento adequado à sua faixa etária. Este é um grupo bastante alegre, empenhado, educado e comunicativo. As crianças demonstram muito interesse, na sua maioria, em trocar ideias e saberes com os seus pares, mas também com os adultos.

Socialmente relacionam-se bem entre si, mas ainda demonstram algumas dificuldades quanto à partilha de objetos, materiais e brinquedos, mas isto deve-se, sobretudo nas crianças mais novas, ao estágio de desenvolvimento que atravessam, estando estas numa fase de egocentrismo.

A heterogeneidade do grupo é deveras importante, uma vez que favorece o desenvolvimento individual de cada criança, permitindo assim a entajuda e a cooperação entre todo o grupo, ou seja, proporcionando momentos em que os mais novos são ajudados pelos mais velhos e os mais velhos partilham com os mais novos a realização de tarefas básicas e as brincadeiras livres.

Segundo os dados obtidos através das fichas de inscrição de cada criança, a maioria vive com os pais e com irmãos (aqueles que os têm). Apenas uma minoria vive com a mãe, uma vez que os pais estão separados. No que se refere à situação socioeconómica de cada família, a predominância é a classe média-alta.

Relativamente à participação dos pais em atividades da sala/instituição verificámos, através da observação que temos vindo a fazer e das conversas estabelecidas com a educadora que, neste grupo, a maioria é bastante interessada, o que

consideramos de extrema importância pois, desta forma, os pais sentem-se como uma parte fundamental no desenvolvimento educativo dos seus filhos. Também para as crianças, a participação dos pais na sua vida escolar é essencial, uma vez que se sentem valorizados com a realização dos seus trabalhos e aumentam a sua autoestima.

2.5. Síntese do Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) foi elaborado tendo em conta as características da faixa etária, as características específicas do grupo e as necessidades e interesses de cada criança.

Segundo Roldão (cit. por Ludovico, 2008, p.34) o projeto curricular é

“ a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

O PCG foi elaborado em função do PE da instituição, intitulado *O mundo na ponta dos dedos*, o qual tem como principal objetivo sensibilizar as crianças, as famílias, os amigos e a comunidade envolvente para a importância da construção de um mundo melhor. Ligados a estes dois projetos estão subjacentes duas grandes áreas de conteúdo: a área de Formação Pessoal e Social e a área de Conhecimento do Mundo. A abordagem a estas duas grandes áreas de conteúdo, pretende desenvolver nas crianças atitudes e valores cívicos de respeito pela preservação do nosso planeta.

Uma vez que o PCG está diretamente relacionado com o PE, a educadora tem em conta os princípios orientadores deste último documento. Desta forma, a educadora planeia as suas atividades em função dos diferentes temas que, segundo o PE, devem ser abordados nas diversas áreas de conteúdo.

No PCG a educadora menciona os objetivos definidos nas OCEPE, competências a desenvolver nas várias áreas de conteúdo, os pressupostos da sua

intervenção educativa e as estratégias a pôr em prática para levar efeito as suas intenções.

2.6. Organização e gestão do ambiente educativo

No que se refere à sala de atividades, os elementos que constituem os espaços existentes têm uma enorme adequação e funcionalidade o que, em nosso entender, contribui para promover novas aprendizagens nas crianças.

Todos os equipamentos, tanto lúdicos como de arrumação, assim como os materiais para uso do grupo, disponíveis na sala, são apropriados à idade das crianças. A localização de todos os equipamentos existentes nas diversas áreas pode ser alterada de forma a mudar a disposição da sala, de modo a satisfazer as necessidades do grupo e a facilitar a realização das atividades.

A sala possui quatro mesas retangulares e seis mesas em forma de semicírculo, dois armários para arrumação de trabalhos, dois armários com diverso material de desgaste, dois armários para jogos e uma prateleira para livros.

A sala tem quatro portas, duas dão acesso ao espaço exterior, uma ao corredor e outra ao *hall* de entrada. É pela parte do corredor que as crianças têm acesso à casa de banho, com equipamento adequado à faixa etária em causa. A referida sala dispõe, ainda, de ar condicionado, leitor de cd's e um lavatório.

Nesta sala o espaço está dividido por áreas, o que permite às crianças distinguir os diferentes espaços, assim como identificar com facilidade os materiais e brinquedos que precisam, não dependendo, assim, da ajuda de um adulto na procura dos mesmos. A sala está organizada por nove áreas de aprendizagem:



Imagem 1 –Biblioteca



Imagem 2 - Cabeleireiro



Imagem 3 -Cavalete



Imagem 4 - Casinha



Imagem 5- Espaço dos Jogos



Imagem 6 – Garagem



Imagem 7 – Baú das Trapalhadas



Imagem 8 – Espaço de Recorte e Colagem



Imagem 9 – Espaço da Plasticina

Cada área tem um limite de crianças para a sua ocupação, de modo a que haja crianças em todos os espaços, e não acontecer estar todo o grupo numa determinada área. Este limite também ajuda a educadora a observar quais as áreas mais escolhidas por cada criança permitindo, assim, controlar as escolhas de cada uma.

Existe, ainda, um espaço de diálogo em grande grupo que é constituído por tapetes. É nele que as crianças e adultos da sala se reúnem todas as manhãs para a canção do “Bom Dia” e para um pequeno reforço alimentar (bolacha e água). Aqui também se trocam ideias, novidades e saberes. Durante este momento, é visualizado o mapa das tarefas e define-se quem é o chefe do dia, ou seja, o menino que marca o tempo, que conta os meninos para o almoço, entre outras tarefas.

Para além do mapa das tarefas, existe ainda, na sala, o mapa das presenças e o mapa do tempo. O mapa das presenças está afixado ao alcance das crianças. Todos os dias, quando as crianças chegam à sala dirigem-se ao mapa e colocam uma “bolinha” no seu quadrado correspondente. Neste mapa, na vertical, está um cartão com o nome de cada criança, escrito pela mesma, de modo a facilitar o reconhecimento do seu nome, e na horizontal, os dias da semana.

O mapa do tempo foi uma atividade planeada pela parceria de estágio, ou seja, por mim e pela minha colega, no decorrer da prática pedagógica, e construído com a ajuda das crianças. Neste, o chefe de cada dia assinala o estado do tempo que se faz sentir. Neste mapa são trabalhados também os dias e nomes da semana, assim como os diferentes estados meteorológicos.

Existe ainda, na instituição, uma sala polivalente (que, por vezes, é dividida em duas, através de uma porta extensível), utilizada para a realização de algumas atividades curriculares e extracurriculares, como a Expressão Corporal, a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical, o Karaté e a Dança. Esta é uma sala ampla, com boa iluminação e equipada com ar condicionado.

1.7. Organização da rotina diária

“ 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”

Ministério da Educação (1997, p. 40).

Por detrás da rotina do grupo existe sempre uma finalidade educativa, ou seja, esta facilita, entre outros aspetos, o desenvolvimento da noção do tempo. A rotina diária é sempre flexível e adaptável, dependendo apenas das atividades que ocorrem durante o dia. Esta não tem que ser seguida à regra, existindo dias em que sofre algumas alterações em função de determinadas atividades. No entanto, existem momentos que não podem ser esquecidos como a higiene, o almoço e a hora do descanso.

O grupo demonstra que a rotina diária já está interiorizada e, por isso, conseguem organizar-se quando é dada uma indicação pelo adulto, isto é, quando terminada uma tarefa, o grupo sabe, desde logo, a que vem a seguir. Isto deve-se ao facto de conhecerem muito bem a rotina diária da sala, o que faz com que as crianças se sintam seguras. Assim sendo, as crianças revelam bastante autonomia no que se refere aos momentos da higiene, e conseguem, na maioria, despir-se e vestir-se sozinhas, lavar e limpar as mãos.

Quanto à hora do almoço, esta também é marcada por uma enorme autonomia por parte do grupo, pois todas as crianças conseguem utilizar corretamente os talheres e comer sozinhas.

Para uma melhor compreensão da rotina diária deste grupo, seguidamente apresentamos um quadro onde constam as diferentes tarefas e respetivos horários ao longo do dia.

Quadro 1 – Rotina diária

Horas	Rotina
8:00h / 9:00h	Acolhimento na sala de atividades
9:00h / 9:30h	Brincadeira livre e higiene
9:50h	Canção do “Bom dia” e hora da bolacha e água
10:15h	Realização das atividades
11h	Brincadeiras no exterior
11:20h	Higiene
11:30h	Almoço
12h	Higiene
12:15h	Hora do descanso
15h	Higiene
15:30h	Lanche
16h	Higiene
16:15h	Brincadeiras no exterior
17h	Atividades/ brincadeiras na sala
17:45h	Segundo lanche

Ao analisar a rotina diária desta sala é visível o equilíbrio entre os diferentes momentos de educar e de cuidar. Outro dos pontos que se destaca é o tempo que é dado à criança para brincar, uma vez que existem durante o dia quatro momentos dedicados às brincadeiras, tanto na sala de atividades como no exterior.

A realização das atividades, por norma, têm apenas 45 minutos de trabalho, pois a educadora considera que é o tempo indicado para a duração das atividades planeadas. Verificámos que atividades com uma duração superior a esse tempo causam alguma agitação no grupo, principalmente naquelas em que as crianças têm uma participação menos ativa.

Parte II
Enquadramento Conceptual

Capítulo 2 – A educação pré-escolar

2.1. Objetivos e funções

De acordo com um documento publicado pelo Ministério da Educação (2000) “a educação pré-escolar surge em Portugal no século XIX associada à afirmação da classe média que se torna mais influente e mais educada, sendo portadora de novos valores relativos à educação da criança e do cidadão” (p.17).

Desde então, a educação pré-escolar tem vindo a sofrer imensas mudanças ao longo dos tempos, destacando-se o facto de a criança passar a ser vista como um ser importante, valorizada e com identidade, em vez de um ser quase nulo, sem qualquer importância (Silva, M., 2010). Na mesma linha de pensamento, a autora menciona, também, que a educação pré-escolar passou a acolher a criança e a respeitar o seu desenvolvimento psicológico, emocional, cognitivo e físico.

Atualmente, através das OCEPE, pode caracterizar-se a educação pré-escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.17). Este é um nível educativo que se destina “às crianças com idades compreendidas entre os 3 e a idade de ingresso no ensino básico, em Portugal 6 anos” (Ministério da Educação, 2000, p.40).

É, pois, principal função da educação pré-escolar “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p. 17). Assim, pretende-se que, durante esta etapa, se criem todas as condições possíveis e necessárias para as crianças continuarem a aprender.

Não surpreende, portanto, que Homem (2002) a este respeito, se pronuncie do seguinte modo:

“ (...) poderíamos definir a *educação pré-escolar* como o conjunto de serviços e de acções familiares e extra-familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (p. 23).

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré- Escolar, Lei 5/97, de 10 de Fevereiro, são objetivos da educação pré-escolar:

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

De acordo com o Ministério da Educação (2000), são finalidades da educação pré-escolar:

- (1) Apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos;
- (2) Proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual;
- (3) Promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade;
- (4) Prepará-la para uma escolaridade bem sucedida.

Ao contrário daquilo que aconteceu nas últimas décadas, cada vez mais é reconhecida a importância do processo de aprendizagem das crianças se iniciar muito antes de a criança atingir a idade escolar (Tietze, 1993). É neste pressuposto que as OCEPE, publicadas pelo Ministério da Educação em 1997, assumem tão grande importância.

2.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A publicação oficial das OCEPE correspondeu à terceira versão de um texto que foi submetido a várias reformulações decorrentes de um processo de discussão amplamente participado (Ministério da Educação, 2000).

Este é um documento de referência para todos os educadores, trazendo uma certa unidade à educação pré-escolar, não no sentido da uniformidade, mas sim da possibilidade destes disporem de uma referência explícita, que lhes possibilite situarem a sua prática e o modelo educativo a ela subjacente (Ludovico, 2004). Desta forma, as OCEPE são um suporte para a ação educativa do educador, dando outra dimensão e rigor à sua prática educativa e criativa, que será desenhada de forma mais substantiva e apresentará novas perspetivas, permitindo uma prática mais adequada e coerente.

No que concerne à sua organização, este documento encontra-se organizado da seguinte forma: princípios gerais e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, fundamentos e organização das Orientações Curriculares, orientações gerais para o educador.

Segundo o Ministério da Educação (2000), as OCEPE assentam nos seguintes fundamentos que se deverão articular entre si: (1) o desenvolvimento da criança e a aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis; (2) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que ela já sabe e valorizar os seus saberes, como fundamento de novas aprendizagens; (3) a construção articulada do saber, o que significa que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada; (4) a exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular, este é da responsabilidade do educador que, de acordo com os fundamentos anteriormente apresentados, deverá ter em conta:

- os *objetivos gerais* enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que deverão orientar a sua prática profissional;

- a *organização do ambiente educativo* como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, sabendo que este comporta diferentes níveis de interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos;

- as *áreas de conteúdo*, que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem, sendo elas:

- a Área de Formação Pessoal e Social;
- a Área de Expressão e Comunicação, que compreende três domínios: domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e domínio da matemática;
- a Área de Conhecimento do Mundo;

- *continuidade educativa*, como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes;

- *intencionalidade educativa*, que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, por forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

Outro capítulo, também presente neste documento, e que se apresenta como de extrema importância, é o que diz respeito às *orientações gerais do educador* que devem fundamentar a sua prática pedagógica, proporcionando uma pedagogia de qualidade, aberta à inovação e à diversidade, na concretização das Orientações Curriculares.

As OCEPE, de acordo com Ludovico (2004) constituem-se uma etapa fundamental de afirmação do carácter educativo e da especificidade da educação pré-escolar.

É importante referir que as OCEPE não são um programa (Ministério da Educação, 2000), mas sim, um conjunto de princípios que permitem ao educador fundamentar a sua prática, uma vez que este documento o ajuda no planeamento e avaliação do processo educativo que desenvolve com as crianças.

Nesse sentido, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) constituem uma referência para todos os educadores no que diz respeito à organização da ação educativa, contribuindo, também, para a promoção da melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

De acordo com este documento oficial (Ministério da Educação, 1997) espera-se que, ao longo desta etapa, sejam criadas as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender. No entanto, deve-se ter em conta que neste nível de ensino não se pretende que seja organizado em função da preparação da escolaridade obrigatória, mas sim, que seja proporcionado um ambiente favorável para a criança abordar com sucesso a etapa seguinte.

Este documento é essencial para a ação educativa de um educador, o qual deve ter presente na sua prática o objetivo geral de “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p.17). Assim, para que seja possível criar condições de igualdade de oportunidades a todas as crianças, este documento acentua a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Parte fundamental da importância da educação pré-escolar acentua-se no facto de partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios, ou seja, respeitar e valorizar as características individuais de cada criança constituindo-se, assim, a base de novas aprendizagens. É, portanto, um dever da educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças, independentemente da sua origem, cultura e família, numa perspetiva de “escola” inclusiva, onde se destaca a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, na aceitação das diferenças e que consiga responder às necessidades individuais de cada criança (Ministério da Educação, 1997).

2.3. O papel do educador de infância

Com a existência das OCEPE, é exigido, conseqüentemente, aos educadores, enquanto agentes de mudança, uma ação mais sistematizada. Desta forma, segundo Ludovico (2004), “torna-se cada vez mais pertinente uma permanente atitude de reflexão crítica e de investigação-acção sobre a sua prática, na certeza de que não poderão ser meros consumidores de um currículo (...)” (p.23).

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas, que se interligam entre si e que se vão sucedendo e aprofundando, sendo elas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Centremo-nos, então, na especificidade de cada uma dessas etapas:

- *Observar* cada criança individualmente e todo o grupo, de modo a ter conhecimento das suas capacidades, interesses e dificuldades, como também, recolher todas as informações acerca do contexto familiar de cada criança e o meio em que vivem, possibilitando assim ao educador, compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. O conhecimento do grupo e de cada criança individualmente, constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que a criança sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades;

- *Planear* o processo educativo, de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, no seu contexto familiar e social, é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. Desta forma, planear implica que o educador reflita acerca das suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, interesses e capacidades, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização;

- *Agir* consiste na capacidade de o educador concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. Significa assumir opções e tomar decisões, gerir conteúdos, metodologias e prioridades;

- *Avaliar* o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. Realizar a avaliação com as crianças é uma atividade educativa que, ao mesmo tempo, também se constitui uma base de avaliação do desempenho do educador;

- *Comunicar* significa partilhar com as famílias e outros intervenientes envolvidos na educação das crianças o modo como a criança evolui e adquire competências;

- *Articular* no sentido de promover a continuidade educativa é um processo rigoroso, que implica um conhecimento profundo da criança e dos diferentes contextos em que esta se relaciona, o que exige capacidade de comunicação, no sentido de evidenciar os aspetos significativos do seu desenvolvimento, nos processos de transição entre esses contextos. O educador desempenha a função de proporcionar condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os professores de 1.º ciclo, facilitar a transição para a escolaridade obrigatória.

De acordo com Ludovico (2004), no que à educação pré-escolar diz respeito,

“cabe ao educador (re)construir as Orientações Curriculares e transformá-las num currículo existencial, ou seja, encarar as componentes do currículo, nomeadamente as áreas de conteúdo, como instrumentos orientados para apetrechar as crianças com competências que poderão mobilizar e gerir os seus próprios percursos pessoais” (p.25).

Capítulo 3 – A criança e o brincar

3.1. Brincar para aprender

Como o descreve Schiller (cit por Chateau, 1987, p.13) “o homem só é completo quando brinca”.

Brincar é, ou deverá ser, como sabemos, a atividade principal do dia a dia da criança. É aquilo que mais gosta de fazer. É um direito que a assiste, como salienta Kishimoto (2010, p.4):

“O brincar é uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário “.

Sendo o brincar uma ação espontânea e natural realizada pela criança, devemos considerar o brincar, tal como Silva, M. J. (2010, p. 11), “primordial no desenvolvimento de capacidades sociais, cognitivas e emocionais da criança”.

Neste contexto, brincar apresenta-se como a atividade por excelência, que permite à criança tomar decisões próprias, expressar a sua individualidade e identidade, usar as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar conflitos e criar (Kishimoto, 2010).

Para Garvey (1992), o brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social, o que leva a supor que a atividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento.

Ferreira (2010) diz-nos que no brincar a criança assume a posição de um adulto, através das diversas situações imaginárias em que age como tal. Desta forma, a criança quando brinca está em constante processo de construção de significados, tentando compreender o mundo que a rodeia, através das suas representações.

Compreende-se, pois, que Gomes (2010) refira que o brincar é uma ferramenta completa que a criança possui e que a ajuda a comunicar, a compreender e a explorar o

mundo. Na verdade, as brincadeiras permitem que esta desenvolva capacidades como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. É durante as suas brincadeiras que a criança aprende, se desafia a si própria num contacto mais direto com o meio que a rodeia, adaptando-se ao mundo, e aprendendo a cooperar e a interagir com os outros.

De acordo com Ribeiro (2011), tanto para Piaget como para Vygotsky, a criança é vista como um ser ativo, enveredando ambos por uma perspetiva desenvolvimentalista e socioconstrutivista. No entanto, as suas perspetivas apresentam algumas diferenças, apesar das suas ideias serem correspondentes.

Kamii (2003) diz-nos que, para Piaget, a criança constrói conhecimento através das suas brincadeiras, ocorrendo esta construção nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Ainda, para Piaget “o conhecimento não está nos objectos nem no interior do sujeito, mas é construído activamente sobre o sujeito, a partir das acções físicas ou mentais sobre o mundo (Matta cit. por Horta, 2006, p.26).

Para Piaget (1978), quanto mais nova é a criança mais egocêntricas são as suas brincadeiras, virando a sua concentração apenas para si mesma e para os “seus” objetos, não conseguindo, ainda nesta fase, ter a capacidade de se colocar no lugar do outro e tendo dificuldade na cedência do brinquedo. À medida que a criança vai interagindo com os outros, assim como com os objetos, começa a construir relações e conhecimentos acerca do mundo em que vive e, progressivamente, a ser capaz de se “desprender” do seu objeto, de ceder, de partilhar, de interagir.

Para Vygotsky (2000) o brincar é um fator deveras importante no desenvolvimento da criança, não podendo este ser definido apenas como uma atividade que lhe dá prazer. O brincar é por ele definido como o “faz de conta”, ou seja, relacionado com o brincar imaginativo. Este é um brincar que tem como base as experiências vivenciadas pela criança, em que utiliza como recurso objetos reais ou imaginários. Este autor também atribui ao brincar função de permissão à criança para que aprenda a elaborar e a resolver conflitos que lhe surjam no dia a dia, onde usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação. Através da imitação, a criança tem contacto e aprende a lidar com as regras da sociedade.

O brincar vygotskiano, segundo Gaspar (2010, p.8) “é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento cumprindo a função mais nobre da educação de infância”.

Para Vygotsky, o jogo é crucial para entendermos a redundância no desenvolvimento. De acordo com este autor, se for criado um contexto explícito de instrução que envolva a criança e um par mais competente, a sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, o nível no qual uma criança acha um problema demasiado difícil para o resolver sozinha, sendo, no entanto, capaz de o resolver com a ajuda de um adulto ou de uma outra criança mais competente, será criada nesse contexto. No entanto, se não existir qualquer instrução e a criança se envolver, sozinha, numa situação de jogo, a própria criança construirá a sua ZDP, a partir dos recursos que estão ao seu dispor (Gaspar, 2010).

Vygotsky (2000) refere, ainda, que o uso do brinquedo não é o aspeto predominante da infância, mas sim um fator de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Para que tenhamos uma ideia da importância do ato de brincar e da pertinência do brinquedo na construção do conhecimento, é preciso primeiramente que observemos uma criança a brincar. Para este autor, a utilização do brinquedo é um ótimo promotor do desenvolvimento da criança, sendo este um instrumento que os educadores deveriam utilizar nas suas atividades, no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Segundo Winnicot (cit por Arfouilloux, 1983), se as crianças brincam é por várias razões, podendo ser elas: por prazer, para exprimir a agressividade, para dominar a angústia, para aumentar a sua experiência e para estabelecer contactos sociais. Neste processo, o brinquedo adquire uma importância primordial, contribuindo para a integração da personalidade e permitindo à criança entrar em comunicação com as outras.

O brinquedo apresenta-se como um instrumento facilitador da ação e da interação da criança, sendo este um meio promotor das suas capacidades mágicas, fantásticas, imaginativas e criativas (Magalhães, 2003). O mundo da criança nada tem a ver com o mundo do adulto, este é um mundo onde predomina a fantasia, o faz de

conta, o sonhar e o descobrir por si própria. Sendo o brincar a atividade mais nobre da infância, é através da atividade lúdica e, por via desta, da exploração do brinquedo, que a criança se conhece a si própria e tem oportunidade de se construir socialmente.

Para Vygotsky (2000), o brinquedo tem uma relação intrínseca com o desenvolvimento da criança, especialmente na idade pré-escolar. Através do brinquedo a criança começa a ter contacto com o mundo real, a relacionar-se e a integrar-se culturalmente. Quando brinca, a criança pode criar uma situação imaginária e assumir os papéis, mais diversificados, entrando nas mais diversas personagens do seu quotidiano. A criança ao entrar noutra personagem, consegue mudar o seu comportamento e agir realmente como a personagem imaginária que representa, ou seja, se, por exemplo, representar o papel de mãe, irá seguir as regras do comportamento maternal, pois procura agir e desempenhar as mesmas funções que a mãe desempenha. Nas palavras do autor, “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, esse mundo é o que chamamos brinquedo” (Vygotsky, 2000, p.122).

Bandet e Sarazanas (1973) na tentativa de apresentarem uma definição de brinquedo referem que,

“ O brinquedo provoca o impulso de actividades que vai converter-se em jogo; ele suporta essa actividade, é função da sua associação com o jogo. Um objecto concebido como brinquedo e que serve para um outro fim, ou que não é utilizado, não é brinquedo. É a utilização que lhe confere o seu carácter definitivo de brinquedo” Pinon (cit por Bandet e Sarazanas, 1973, p.31).

De acordo com Gomes (2010), o brinquedo aliado ao ato de brincar constitui uma oportunidade de desenvolvimento, traduzindo a realidade para a “realidade infantil”. Ao brincar com os seus brinquedos, a criança desenvolve-se e tenta encontrar soluções para os problemas com que se vai deparando. Desta forma, a criança cresce através da procura de alternativas e soluções, e assim “o desenvolvimento que se verifica no brincar e na manipulação de brinquedos é algo só possível de alcançar através da motivação intrínseca que a criança demonstra” (Gomes, 2010, p. 46).

Bandet e Sarazanas (1973) mostram-nos o valor educativo do brinquedo, mencionado que “o brinquedo é um factor de educação importante” (p.39). Estes

autores realçam alguns aspetos sobre o valor educativo do brinquedo, mencionando que o brincar pressupõe o brinquedo, o qual é indispensável ao crescimento físico, intelectual e social da criança. O brinquedo tem um momento certo para ser dado à criança, referindo Bandet e Sarazanas (1973), que dado prematuro ou tardiamente esse brinquedo não interessa e não tem o efeito feliz que produz quando corresponde à solicitação natural e às necessidades próprias de uma determinada idade.

Tal significa que, de acordo com a faixa etária em que a criança se encontra, assim o brincar/jogar assume características distintas. Piaget (1978), classifica os jogos em três tipos: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras, que passaremos a explicar.

No que se refere ao *jogo de exercício*, este apresenta-se desde o nascimento até aos dois anos e corresponde à fase primitiva do jogo aparecendo, no período sensório-motor, o que não significa ser apenas específico desta faixa etária. A criança utiliza-o pelo prazer do movimento, sendo utilizado apenas como intenção lúdica e não pela sua funcionalidade.

Quanto ao *jogo simbólico* está presente nas brincadeiras das crianças entre os três e os cinco anos. É característico desta fase a imitação e o faz de conta. Brincar apresenta-se como um instrumento essencial da adaptação social, na medida em que promove, entre outros aspetos, o desenvolvimento da linguagem. Este tipo de brincadeira é uma atividade espontânea, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Desta forma, possibilita à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos, atribuindo-lhes diversos significados.

O faz de conta é uma atividade que ajuda a construir a identidade da criança, pois ao representar as diferentes personagens, indiretamente está a desempenhar diferentes papéis sociais, o que lhe proporciona ampliar os seus conhecimentos e conceções acerca dos objetos e das pessoas que a rodeiam.

O *jogo de regras (dos sete aos doze anos)* é caracterizado por certas obrigações comuns que são as suas regras. Este é um jogo que é marcado pela passagem da atividade individual da criança para a socialização.

Como facilmente se depreende o jogo, assumido por nós como a estratégia por excelência que o educador tem ao seu dispor, dá à criança uma razão intrínseca para o desenvolvimento da sua inteligência e da sua curiosidade. Cabe aos adultos que acompanham o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ser conhecedoras deste processo no sentido de lhes possibilitarem as melhores condições para crescerem a brincar, pois entendemos as brincadeiras das crianças como um assunto muito sério.

3.2 A importância do brincar no desenvolvimento da criança

No mundo competitivo de hoje, a importância de brincar parece, por vezes, ser esquecida pela sociedade. A prioridade nos dias de hoje é, em muitas instituições, que as crianças ocupem os seus dias com atividades académicas, precocemente escolarizadas, deixando para segundo plano atividades tão importantes para o seu desenvolvimento, como o brincar.

Vivemos numa sociedade em que se esquece que “brincar é uma atividade saudável e útil tanto no plano físico como no mental e é, acima de tudo, um direito da criança” (Ferland cit. por Silva M., 2010, p.9). Contudo, brincar é das atividades mais construtivas para a criança, que lhe permite aprender, desenvolver-se, conhecer-se, conhecer os outros e o mundo à sua volta.

Cada criança possui as suas próprias características e o seu próprio ritmo de desenvolvimento, no entanto, todas as crianças brincam, de acordo com a sua cultura e nível de desenvolvimento. Desta forma, embora existam padrões correspondentes ao estágio de desenvolvimento da criança, o brincar não é sempre realizado da mesma forma por estas, pois este está dependente da individualidade de cada criança, das suas vivências, da cultura, do meio onde vive, dos objetos que dispõe para brincar, entre muitos outros aspetos.

Como é subjacente sabido, o processo de desenvolvimento humano caracteriza-se como sendo complexo, desafiante e em constante evolução. Na perspectiva de Tavares e Alarcão (2005) o desenvolvimento humano,

“pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante, o que, em nosso entender, possibilita e legítima a divisão do desenvolvimento em estádios ou fases mais ou menos estruturadas e específicas” (p.25).

Segundo Tavares et al. (2007), o desenvolvimento tem início no momento da concepção e evolui ao longo de todo o ciclo de vida, sendo o resultado de vários fatores, tais como os psicológicos, biológicos, sociais e culturais.

Assim sendo, estes autores definem desenvolvimento como “as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais” (Tavares et al., 2007, p.34).

Diretamente ligado ao desenvolvimento, surge a noção de estágio, uma vez que é através dos estádios de desenvolvimento que é concetualizada a evolução humana (Tavares et al., 2007). Desta forma, estágio pode caracterizar-se, de acordo com Tavares e Alarcão (2005), como “cada uma das partes distintas de uma evolução” (p.33).

A este respeito, recordando Piaget, Tavares e Alarcão (2005), falam-nos de uma “estrutura que se vai construindo no tempo e em cada fase ou estágio de desenvolvimento possibilitando a resolução de um determinado número de problemas e a execução de determinadas tarefas que se podem observar através de comportamentos específicos” (p. 36).

Piaget destaca-se no que se refere à área do desenvolvimento cognitivo, podendo através, dos seus estudos, ver-se a relação que estabelece entre o desenvolvimento e os processos lúdicos. Este autor deu um enorme contributo para a compreensão do desenvolvimento mental enquanto processo de interação, propondo que o desenvolvimento cognitivo se processa em quatro estádios de desenvolvimento, sendo eles o estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio das operações

concretas e o estágio das operações abstratas (Sprintahall e Sprintahall, 1993). Reforçando esta ideia, Tavares et al. (2007) dizem-nos que Piaget “considera o ser humano, em geral, e a criança, em particular, como um ser ativo e criativo na construção e interpretação da realidade e do conhecimento (...)” (p.45). Deste modo, o desenvolvimento consiste num processo que depende da evolução dos esquemas mentais de cada criança, desde o nascimento, os quais se tornam ao longo do tempo mais abstratos e complexos.

Segundo Sprintahall e Sprintahall (1993) durante o *estádio sensório-motor* os bebés aprendem principalmente através dos sentidos e são fortemente afetados pelo ambiente imediato, ou seja, o bebé opera quase totalmente com esquemas abertos, visíveis, com ações como o olhar, o tocar e o pegar. A atividade intelectual fundamental deste estágio consiste na interação com o meio através dos sentidos. Uma vez que a permanência do objeto se desenvolve neste estágio, especialmente entre o primeiro e o segundo ano, sabemos agora que os bebés são capazes de algum pensamento representativo, muito semelhante ao do estágio seguinte. Indo ao encontro desta ideia, Tavares et al. (2007) referem que neste estágio surge a inteligência anterior à linguagem e ao pensamento e que potencia, sobretudo, a percepção do movimento.

No que se refere ao *estádio pré-operatório* ou pensamento intuitivo, de acordo com Sprintahall e Sprintahall (1993), a criança sofre uma grande transformação qualitativa a nível do pensamento. Neste estágio, a criança expande a sua capacidade de armazenamento de imagens e o desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, o que é especialmente notável. Consequentemente, é neste período que se dão muitos progressos importantes, uma vez que durante este estágio as crianças estão abertas à aprendizagem da língua. Os adultos que falam muito com as crianças, lhes leem e ensinam novos conteúdos, têm um grande efeito no desenvolvimento das mesmas. No mesmo sentido, Magalhães (2003) refere que Piaget reconhece a existência de estruturas mentais (abertas, intuitivas, livres e imaginativas) que permitem à criança utilizar a sua imaginação como forma de experimentar relações com o mundo, independentemente da realidade (p. 22).

Quando falamos em brincar e jogar, ressalta de imediato a teoria piagetiana estando esta diretamente ligada à teoria da inteligência. De acordo com Curtis (1985)

Piaget denomina o jogo como sendo essencialmente assimilação e acomodação. Curtis (1985) refere que o conceito de assimilação, “diz respeito a qualquer processo através do qual a criança integra as suas experiências nos esquemas ou nas capacidades cognitivas que possui nesse momento” (p.3). Na mesma perspectiva, Sprinthall e Sprinthall (1993, p.119) referem que a assimilação é “ajustar as experiências ao nosso estágio de desenvolvimento cognitivo (...)”, por sua vez “segundo Piaget a atividade de assimilar certas experiências do meio circundante força a criança a acomodá-las (...)” (p.117).

No que se refere ao conceito de acomodação, Curtis (1985) explicita que este “diz respeito a quaisquer ajustamentos a que a criança tenha que submeter o mundo externo para o poder assimilar” (p.3). Nesse sentido, a imitação é essencialmente acomodação, dado que a criança procura agir de uma determinada maneira pelas condicionantes do mundo externo. Sprinthall e Sprinthall (1993) consideram, ainda, que a “acomodação é alterar o nosso presente estágio de processamento cognitivo de modo a incorporar novas experiências” (p.119).

De acordo com Seifert (2002) os educadores, na maioria do tempo, mostram-se menos preocupados com o nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra do que com aquele para o qual a criança caminha. Na mesma linha de pensamento, Sprintahall e Sprintahall (1993) reforçam que as crianças não podem superar os atrasos de desenvolvimento, nem acelerar de um estágio para o seguinte, precisam de experiência e tempo suficiente em cada estágio para interiorizar essa experiência antes de prosseguirem.

Acompanhando esta perspectiva de desenvolvimento, segundo os princípios Piagetianos, Gomes (2010) fala-nos da existência de três fases referentes ao desenvolvimento do brincar, sendo elas: dos zero aos dois anos, entre os dois e os seis/sete e a partir dos sete anos.

No que se refere à primeira etapa, dos zero aos dois anos, a criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia. Neste período, começa a realizar as suas tentativas de imitação da fala e demonstra interesse pela descoberta do corpo

através dos sentidos. As suas brincadeiras estão relacionadas com a exploração de objetos, da ação motora e da manipulação.

Quanto à segunda etapa, entre os dois e os seis/sete anos, a simbologia surge com um papel fundamental nas brincadeiras, de que são exemplo o faz de conta, os fantoches, o brincar com diversos objetos atribuindo-lhes outros significados, entre outros. É a linguagem falada que permite à criança utilizar símbolos, substituindo os objetos. Neste período, a criança já consegue produzir imagens mentais a partir dos jogos simbólicos. A partir destes, a criança tem a possibilidade de realizar aprendizagens e identificar diferentes papéis da sociedade na qual está inserida, isto é, permite que a criança recrie, por exemplo, o papel de mãe, de pai, de filho, de irmão, de professor, entre outros.

Já na última fase de desenvolvimento do brincar, a partir dos sete anos, as brincadeiras permitem que a criança adquira competências importantes de respeito pelas regras, no desenvolvimento da socialização. Através destas, a pares, a criança toma consciência que não são apenas os seus desejos que podem ser realizados, mas também os que as outras crianças possuem. Assim, a criança compreende que, tal como ela, os outros também têm desejos que gostam de ver realizados, vontades que gostam de expressar, preferências que precisam de ser respeitadas, ou seja, a criança começa a conhecer-se a si, aos outros e ao mundo, e a posicionar-se, face a uma realidade que lhe é exterior, mas da qual faz parte enquanto ser social.

A este propósito Gomes (2010, p. 46) refere que

“É a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o Mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares”.

A criança precisa de brincar para se desenvolver, para construir conhecimentos, expressar emoções, entender o mundo e saber relacionar-se com os que a rodeiam. De acordo com Silva M. (2010), as crianças exprimem a cultura social em que estão inseridas e conduzem formas de inteligibilidade, representação e simbolismo do mundo, que são as chamadas culturas da infância.

É nesse sentido que a autora reforça que “o valor lúdico é reconhecido como um instrumento dinâmico que potencia aprendizagem, o crescimento, que permite à criança descobrir-se, compreender-se a si própria, aos outros e ao que a rodeia, integrando e acomodando experiências” (Silva, M. J., 2010, p. 11).

Brincar é, pois, uma prática essencial para o desenvolvimento da criança. Como Pereira e Neto (cit. por Silva M., 2010) referem, brincar é a vida da criança.

Serrão e Carvalho (2011), consideram que a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem se desenvolve num processo de interação social. Reforçando esta ideia, destacam que é na infância que se lançam as bases do desenvolvimento nos aspetos físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional.

De acordo com Antunes (cit. por Ribeiro, 2011), as crianças adquirem as aprendizagens e conseqüentemente, constroem significados, quando o cérebro transforma sensações em perceções e as perceções em conhecimentos, aspetos que são adquiridos num brincar com qualidade.

É neste contexto que o adulto assume um papel fundamental na promoção do brincar, quer através das condições que cria para tal, quer através das suas atitudes.

3.3. O papel do adulto

No que ao brincar diz respeito, o adulto é um elemento bastante importante nas brincadeiras da criança, devendo trabalhar em parceria com esta, estabelecendo um equilíbrio e oferecendo o seu apoio (Ribeiro, 2011). Reforçando a ideia anterior, Gomes (2010) refere que um adulto ao brincar com uma criança, para além de elevar o interesse da brincadeira, a sua participação enriquece e estimula a imaginação das crianças.

Para tal, é essencial que o educador tenha consciência da importância que o brincar assume no desenvolvimento da criança, quer no que toca à aquisição de conhecimentos, quer no desenvolvimento da socialização e na construção da identidade.

Silva, M. J. (2010) explica que é opinião partilhada por todos aqueles que trabalham com crianças, que estas aprendem espontaneamente com mais facilidade através do ato de brincar. Contudo, como Kishimoto (2010) sublinha, o ato de brincar, para que produza conhecimento, exige uma orientação. Como tal, refere a autora que o adulto, seja ele um membro da família ou um educador, deve proporcionar às crianças os estímulos para brincar, interagindo e participando nas suas brincadeiras e ajudando-as a aumentar o seu interesse pelas mesmas. Na mesma linha de pensamento, também Gomes (2010), considerando o brincar a ferramenta mais completa que a criança possui para comunicar, compreender e explorar o seu mundo, reforça que:

“cabe aos adultos proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a actividade lúdica no ambiente familiar e escolar, tendo em conta que rico não quer dizer ter brinquedos caros, mas sim possibilitar à criança explorar as diferentes linguagens que a brincadeira faculta (musical, corporal, gestual, escrita), fazendo que desenvolva a sua criatividade e imaginação” (p.46).

Será, portanto, nessa lógica que Gaspar (2010) refere que um dos papéis essenciais do adulto é o de reconhecer o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade. Por conseguinte, o seu papel perante o jogo pode ser entendido como o de tornar a brincadeira numa atividade rica e capaz de promover o desenvolvimento de todas as crianças.

Como, a propósito, sublinha Magalhães (2003, p.4),

“O educador, através da sua presença activa, dinâmica e colaborante, contribuirá, directa ou indirectamente, para o enriquecimento da actividade lúdica e das situações de jogo, assim como promoverá a construção do mundo mágico, fantasioso, imaginativo e criativo da criança potenciando as suas capacidades pessoais e sociais”.

Com base nestes pressupostos, atrevemo-nos a considerar que é de extrema importância que os adultos ofereçam às crianças um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, e que este seja um ambiente enriquecedor, no sentido de proporcionar a imaginação, a criatividade e os sonhos.

Tendo o brincar uma enorme influência e importância no desenvolvimento da criança, o adulto, neste caso concretamente, o educador tem um papel fundamental de

alertar os pais para a compreensão de que os momentos de brincadeira são contributos bastante significativos para o desenvolvimento dos seus filhos, e não apenas uma forma de ocupar o tempo. Os pais devem ser incentivados a valorizar mais as brincadeiras da criança e olhá-las de uma outra perspetiva. Pois só assim, segundo Esteves (2010, p.38), “conseguiremos entrar no seu mundo exclusivo, onde só pessoas especiais conseguem entrar, e verdadeiramente acompanhá-la nesta longa jornada de aprendizagens que é a vida”. Já Froebel (cit por Bouffard 1982), dizia que “brincar não é um divertimento, tem uma significação profunda; mães, desenvolvam-no, cultivem-no; pais, protejam-no, guiem-no” (p.169).

Parte III
Estudo Empírico

Capítulo 4 – Metodología

4.1. Natureza do estudo

A presente investigação apresenta-se como um estudo de natureza qualitativa associado ao paradigma interpretativo. Com este estudo pretendemos conhecer, descrever e interpretar a opinião que as participantes na investigação têm acerca do brincar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma investigação de natureza qualitativa visa uma compreensão mais abrangente, mas também mais difusa, dos fenómenos ou dos factos observados. O investigador observa, interpreta e aprecia as situações tais como se apresentam, sem as controlar.

Na investigação qualitativa, o objetivo do investigador é o de compreender em profundidade uma determinada situação no contexto onde se insere. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Assim sendo, uma das grandes preocupações do investigador qualitativo é o contexto, logo, o investigador qualitativo deve, sempre que possível, deslocar-se ao local do estudo.
2. A investigação qualitativa é descritiva, pois os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados. É por esse motivo que os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou pelos seus produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Nesse sentido, não recolhem dados com o intuito de confirmar ou

infirmar hipóteses construídas, mas, as abstrações são, sim, construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, isto é, preocupam-se com aquilo que se designa por perspetivas participantes. Ao apreender as perspetivas participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é invisível para o observador exterior.

O objetivo do investigador, neste tipo de investigação, é o de compreender uma situação no contexto em que esta se insere. No presente estudo, visámos conhecer a importância que as educadoras atribuem ao brincar em contexto pré-escolar.

Ao longo da PES, pudemos constatar, através do documento de política educativa da instituição - O Projeto Educativo -, que os seus responsáveis defendem o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, o que nos levou a colocar a seguinte grande questão de investigação: que importância é atribuída ao brincar pelas educadoras de infância?

A questão referida anteriormente foi o ponto de partida para definirmos, com a maior exatidão possível, os objetivos que viriam a orientar a investigação.

4.2. Objetivos do estudo

Tendo em conta a natureza e o objeto do estudo, a presente investigação, tem como objetivos:

- ✓ Tomar conhecimento da importância atribuída pelas educadoras às brincadeiras das crianças;
- ✓ Compreender como as brincadeiras influenciam o desenvolvimento global da criança;

- ✓ Aprofundar conhecimentos acerca da importância do brincar, que nos permitam desempenhos futuros mais conscientes.

4.3. Questões de pesquisa

A questão de partida, mencionada anteriormente, levou-nos a colocar as seguintes questões, que se demonstraram pertinentes e de um enorme interesse de investigação:

1. Que importância é atribuída pelas educadoras às brincadeiras das crianças?
2. Qual a influência do brincar no desenvolvimento da criança?
3. Que tempo é dado às crianças para brincarem?
4. Qual deve ser o papel do adulto perante as brincadeiras das crianças?

4.4. Participantes no estudo

A escolha das participantes no estudo teve a ver com o facto de as mesmas serem todas educadoras de infância da valência de jardim de infância da instituição onde realizámos a PES. O seu conhecimento e experiência poderiam, em nosso entender, ajudar-nos a aprofundar conhecimentos acerca da importância do brincar no desenvolvimento da criança.

Contámos, portanto, para a realização do estudo, com a participação das quatro educadoras de infância da valência de jardim de infância, do local onde decorreu a PES.

Quadro 2 - Idade e tempo de serviço das educadoras

Educadora (nome fictício)	Idade	Tempo de serviço (anos)
Andreia	26	4
Joana	41	17
Maria	32	10
Sofia	31	9

Através do quadro 2 podemos observar que as educadoras entrevistadas têm idades compreendidas entre os 26 e os 41 anos, sendo a média de 32,5 anos.

Quanto ao tempo de serviço das educadoras, podemos verificar, através do referido quadro, que existe uma grande variação entre estas. A educadora mais nova tem apenas quatro anos de experiência, enquanto as restantes variam entre os nove e os dezassete anos de serviço.

4.5. Opções e procedimentos metodológicos

Seguidamente apresentamos as diferentes etapas que seguimos no desenvolvimento do presente estudo, em concreto, no que diz respeito às opções e procedimentos metodológicos, mais especificamente, no que se refere à recolha, tratamento e análise de dados.

4.5.1 Delineamento do estudo

Considerando o objeto do estudo e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o apoia, delineámos a nossa investigação.

Como pretendíamos conhecer a importância atribuída ao brincar pelas educadoras de infância, os dados recolhidos foram obtidos através de entrevista semiestruturada, visto esta ser utilizada para recolher dados na linguagem do próprio

sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os entrevistados interpretam os aspetos sobre as quais incide o estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

4.5.2 Recolha e tratamento dos dados

Depois de delineado o estudo e definidos os objetivos e as questões de pesquisa procedemos à recolha de dados, através de entrevistas semiestruturadas. Segundo Estrela, a entrevista “possibilita a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (cit. por Ludovico, 2004, p. 74). Aos dados obtidos foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, tendo os mesmos sido posteriormente interpretados à luz da teoria que sustenta o estudo.

4.5.3 A entrevista

Gil (1999, p.117) define a entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

A este respeito, Tuckman (2000) lembra que, sendo a entrevista um dos processos mais diretos de conseguirmos encontrar informação, esta consiste em formular questões às pessoas que nela estão envolvidas. As respostas obtidas irão refletir as perceções e interesses que cada entrevistado tem acerca desse mesmo assunto, segundo a análise do investigador.

a) Elaboração do guião da entrevista

Sendo a entrevista semiestruturada o nosso veículo de recolha de informação, a preparação desta deveria ser feita de forma cuidada e atenta. Deste modo, foi construído um guião de suporte à entrevista com o objetivo de atingir os objetivos pré-

estabelecidos e, posteriormente, sermos capazes de encontrar respostas para as questões orientadoras do estudo.

Este guião, tal como o modelo apresentado por Ludovico (2004), pretendia-se “de natureza flexível, por forma a que, na sua realização, fosse respeitada a liberdade das entrevistadas e, num ambiente adequado, fosse possível atingir os objetivos definidos” (p.75).

De referir ainda que, ao elaborar o guião, procurámos manter presente a ideia de que este “constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso de questões a colocar ao entrevistado” (Horta, 2006, p. 113).

O guião de entrevista semiestruturada (Anexo A) tinha por tema “A importância atribuída ao brincar pelas educadoras de infância” e como objetivo geral “conhecer a importância que as educadoras atribuem ao brincar em contexto pré-escolar”. Este guião foi validado por dois “juizes externos” que o leram e comentaram, sugerindo algumas alterações. Após a reestruturação do mesmo, em função desta apreciação, a sua versão definitiva apresenta-se estruturada por cinco blocos, sendo eles:

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Neste primeiro bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as sobre a investigação em curso e os seus principais objetivos. Intentava, ainda, a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações, em que foi solicitada a gravação áudio para registo das mesmas.

Bloco B – Caracterização das inquiridas

Visava recolher alguns elementos que permitissem conhecer a experiência profissional das entrevistadas.

Bloco C- A instituição e o brincar

Tínhamos como objetivo conhecer a importância que a instituição atribui ao brincar, e o lugar que lhe confere nos documentos de política educativa e gestão curricular.

Bloco D- A criança e o brincar

Este bloco tinha como objetivo conhecer a importância que as entrevistadas atribuem ao brincar, e compreender de que forma consideram que o brincar é um direito da criança. Ainda neste bloco também se pretendia conhecer as oportunidades proporcionadas à criança para brincar.

Bloco E – A importância do brincar para o desenvolvimento da criança

Com o último bloco pretendíamos compreender, de acordo com a perspectiva das entrevistadas, de que forma o brincar influencia o desenvolvimento da criança.

b) Realização das entrevistas

Para a realização das entrevistas, foram contactadas as quatro educadoras do jardim de infância, individual e pessoalmente, tendo mostrado, todas elas, interesse e uma grande disponibilidade em participar no estudo.

Após este contacto e aceitação por parte de todas as educadoras, seguiu-se a realização das entrevistas, que decorreram entre os meses de janeiro e fevereiro, agendadas nos dias, horas e locais combinados. Estas, foram realizadas consoante a disponibilidade das entrevistadas, e tiveram uma duração entre os quinze e os trinta minutos.

Na realização destas entrevistas tivemos sempre presente o guião, que foi utilizado como um auxílio que nos permitiu manter-nos fiéis aos objetivos da entrevista.

Para o registo dos dados, e tendo em conta a preservação da sua qualidade e autenticidade, recorremos, com a autorização das entrevistadas, à gravação áudio das entrevistas.

De modo a garantir o anonimato das educadoras, estas escolheram um nome fictício no início de cada entrevista, sendo eles: Andreia, Joana, Maria e Sofia.

c) Análise de conteúdo das entrevistas

Após a realização das quatro entrevistas, procedemos à redação dos protocolos de cada entrevista, com a transcrição, na íntegra, dos registos áudio obtidos.

Depois de concluídas as transcrições das entrevistas, os protocolos foram entregues a cada uma das educadoras, com o intuito de cada uma poder confirmar os dados da sua entrevista, dando o seu parecer quanto à sua conformidade, permitindo-nos, assim, prosseguir com o tratamento dos dados.

Devolvidos os protocolos pelas educadoras(Anexo B, F, J, N), demos início à análise de conteúdo das entrevistas tendo presente que “a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade, adequação e pertinência” (Ludovico, 2004, p. 78). Este processo compreendeu as seguintes fases:

1.^a Fase- Primeiro tratamento das entrevistas, no qual foram seleccionados os aspetos pertinentes e relevantes para o nosso estudo, tendo sido eliminadas algumas questões e informações que se afastavam dos objetivos. (Anexo C, G, K, O)

2.^a Fase- Pré-categorização do *corpus* da informação pela sua divisão em unidades de sentido. (Anexo D, H, L, P)

3.^a Fase- Categorização do referido *corpus*, distribuindo as unidades de sentido por categorias e subcategorias, em conformidade com a grelha de análise elaborada. (Anexo E, I, M, Q)

4.^a Fase- Categorização comparativa dos dados, ou seja, após a categorização dos dados, procedemos à elaboração de um quadro comparativo de categorização das quatro entrevistas (Anexo R), com a finalidade de facilitar a interpretação dos mesmos.

Os dados organizados são apresentados e interpretados no capítulo que se segue.

Capítulo 5 – Apresentação e análise interpretativa dos dados

Após a descrição das opções e procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, iremos, seguidamente, apresentar a análise interpretativa dos dados obtidos, tendo por base o quadro conceptual que o sustenta, assim como os objetivos e questões de pesquisa que nos orientaram.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise e a recolha de dados é “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua (...) compreensão (...) e de (...) apresentar aos outros aquilo que [se] encontrou” (p. 205).

Esta análise será elaborada através da interpretação das respostas das quatro educadoras de infância entrevistadas, a partir dos dados recolhidos e organizados no quadro comparativo, onde foi sistematizada toda a informação obtida.

De modo a uma melhor compreensão e leitura, a apresentação e análise dos dados serão feitas categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

1. Caracterização profissional da educadora

A primeira categoria que emergiu da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas, foi a “caracterização profissional das educadoras”. Esta está dividida em quatro subcategorias sendo estas: ‘idade’, ‘tempo de serviço’, ‘percurso profissional’ e ‘faixa etária dos grupos’, que seguidamente passamos a analisar interpretativamente uma a uma.

1.1. Idade

No que se refere à idade das educadoras entrevistadas, como já mencionado anteriormente, esta situa-se entre os 26 e os 41 anos, sendo a média de 32,5 anos.

1.2. Tempo de serviço docente

Quanto ao tempo de serviço, verifica-se que a educadora mais nova tem quatro anos de experiência, enquanto as restantes variam entre os nove e os dezassete anos de serviço.

1.3. Percurso profissional

Quadro 3 – Percurso profissional

Traços caracterizadores	Unidades de sentido
- Licenciatura em Educação de Infância	2
- Desempenhou funções numa IPSS	1
- Fez uma licença de maternidade	1
- Trabalhou numa Escola Internacional	1
- Foi diretora pedagógica durante três anos	1
- Formada no Brasil	1
<i>Total</i>	7

Ao observarmos o quadro 3, respeitante ao percurso profissional das entrevistadas, verificamos que quando questionadas acerca da sua formação, apenas duas entrevistadas responderam que tinham a Licenciatura em Educação de Infância e uma que a sua formação tinha sido feita no Brasil. Também observámos que existe apenas uma educadora que desempenhou funções numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS) e, nesse mesmo local, fez uma licença de maternidade. Por sua vez, existe outra educadora que trabalhou numa Escola Internacional e desempenhou a função de diretora pedagógica durante três anos.

1.4. Faixa etária dos grupos

No que concerne à faixa etária dos grupos com quem as entrevistadas têm trabalhado, podemos constatar que a faixa etária varia entre os três e os cinco anos de idade, ou seja, a sua experiência profissional situa-se maioritariamente na valência de jardim de infância. Apenas uma educadora já exerceu funções na valência de creche e atividades de tempos livres (ATL), para além do jardim de infância.

2. O lugar do brincar na instituição

No seguimento da análise do *corpus* da informação emergiu a segunda categoria, denominada “o lugar do brincar na instituição”, dando lugar a duas subcategorias: a ‘importância atribuída pela instituição’ e a ‘organização e gestão do ambiente educativo’.

2.1. Importância atribuída pela instituição

Quadro 4 – Importância atribuída pela instituição

Traços caracterizadores	Unidades de sentido
- Sim, a instituição atribui importância ao brincar/tudo o que é desenvolvido na instituição inclui o brincar	7
- É através do brincar que as crianças aprendem	2
- Quer a diretora pedagógica, quer a proprietária desde sempre valorizaram o brincar	1
- Ao valorizar o tempo do brincar livre ou orientado, automaticamente, é promovida a necessidade de brincar	1
<i>Total</i>	11

Da leitura do quadro 4 sobressai, como dado mais evidente, a importância que a instituição dá ao brincar, realçando ainda que tudo o que é desenvolvido na instituição inclui o brincar. Uma das entrevistadas, a educadora Andreia (E1) diz que:

“Tudo o que é desenvolvido na instituição, inclui o brincar, o brincar é a base de tudo”.

Realçando ainda mais esta importância, por parte da instituição, também a educadora Joana (E2) refere:

“(…) uma das apostas desta instituição é precisamente promover situações e contextos em que a criança possa exprimir as suas emoções através da brincadeira livre (...)”.

Entende-se, assim, o facto de duas das educadoras entrevistadas dizerem que é através do brincar que as crianças aprendem. A opinião destas duas entrevistadas é, no nosso entender, um exemplo revelador de que o brincar é entendido como uma

ferramenta que a criança tem em seu poder para comunicar, compreender e explorar o mundo que a rodeia (Gomes, 2010). A este respeito, a educadora Andreia (E1) diz mesmo que:

“(...) acho que todas nós acreditamos que é no brincar que as crianças retiram uma grande aprendizagem (...) que as crianças conseguem construir regras (...) que se relacionam (...) que aprendem a saber escutar, a saber esperar, a saber respeitar-se umas às outras (...)”.

Também a educadora Maria (E3), diz que:

“(...) o brincar está em todo o lado, é através do brincar que eles aprendem”.

Ao observarmos o quadro 4, é também visível a importância que os órgãos de administração da instituição dão ao brincar. Confirmamos este aspeto nas palavras da educadora Sofia (E4) quando menciona:

“(...) quer a diretora pedagógica quer a dona da instituição desde sempre valorizaram muito essa parte [do brincar]”.

Desta forma, ao verificarmos esta situação, podemos inferir que, nesta instituição, o brincar está presente e é visto como importante para a criança, uma vez que para além das educadoras, também a diretora pedagógica e a proprietária da instituição partilham da mesma postura em relação a esta temática.

Ainda no mesmo quadro, podemos observar que, segundo uma educadora, ao ser valorizado o tempo do brincar livre ou orientado dentro da sala, automaticamente é promovida esta atividade, ou seja, é-lhe atribuída importância pedagógica. Assim, a educadora Joana (E2) refere:

“(...) quando valorizamos o tempo do brincar valorizamos o tempo de brincadeiras livres dentro da sala, automaticamente estamos a promover, implicitamente, a necessidade de brincar (...)”.

Podemos, a partir da análise do quadro 4, referir que o brincar está presente nesta instituição, e que lhe é atribuída bastante importância. Por outro lado, também verificámos que metade das educadoras entrevistadas consideram que através do brincar a criança consegue aprender aspetos importantes da vida em sociedade, como por exemplo, o respeito pelos colegas, a partilha, as regras, bem como demonstrar aquilo de que realmente gostam e do que não gostam.

2.2. Organização e gestão do ambiente educativo

Quadro 5 – Organização e gestão do ambiente educativo

Traços caracterizadores	Unidades de sentido
- Existe um período de tempo para brincarem durante a manhã	7
- À tarde existe um período de tempo para brincar	3
- Na rotina diária existem os vários momentos: o brincar e o trabalhar	3
- Brincam livremente nos diferentes espaços da sala	2
- As crianças precisam de brincar todos os dias/ao brincar criam as próprias regras e expressam os seus sentimentos	2
- O tempo de brincar mais vale ser pouco, mas de qualidade do que tempo excessivo	1
- Depois de almoço, brincam durante um determinado tempo	1
- Recurso ao lúdico para introdução de uma atividade	1
Total	20

Quanto à organização e gestão do ambiente educativo, ao observar o quadro, destaca-se de imediato o facto de existir um período de tempo para as crianças brincarem de manhã, resposta obtida por todas as entrevistadas, quando questionadas acerca do tempo atribuído ao brincar. Entende-se, assim, que ao brincar é atribuído um tempo diário. A propósito, prestemos atenção ao que cada educadora refere:

“ Têm um período de tempo na parte da manhã (...).” (E1)

“ (...) ao chegarem de manhã têm um tempo de acolhimento, durante o tempo de acolhimento eles estão a brincar (...) valorizo muito, a meio da manhã, em que temos um tempo de brincar lá fora (...).” (E2)

“ (...) brincamos um bocadinho na rua livremente até às 9h (...).” (E3)

“(...) de manhã quando chegam até às 10h (...) depois das onze até às 12h também brincam (...)”. (E4)

Para além do período da manhã, como todas as educadoras referiram, também três das educadoras mencionam um tempo destinado ao brincar na parte da tarde. Uma das entrevistadas refere que, também depois do almoço, existe um determinado tempo para a criança brincar livremente.

Quando questionadas acerca do brincar na sala de atividades, uma resposta é comum a três educadoras, que referem que, na rotina diária, existem vários momentos. Centremo-nos nas suas palavras acerca deste assunto:

“(...) na rotina diária deles tentamos sempre que existam os vários momentos (...) para trabalhar (...) para brincar (...) para ser livre (...) valorizamos os dois momentos de forma a que a criança se sinta motivada para fazer ambas as coisas (...) e sinta alegria e gosto naquilo que faz (...)”. (E1)

“(...) no geral dá para brincarem porque todo o tempo que eles estão aqui dá para brincar sempre.” (E2)

“ Eu tento (...) sempre arranjar um espacinho para eles brincarem (...) não é saírem de uma atividade dirigida de manhã e irem logo para o almoço. ” (E3)

Se nos centrarmos nas opiniões destas três educadoras, podemos verificar que todas elas consideram que existe sempre um tempo para a criança brincar, não descurando a vertente do trabalho orientado. Desta forma, observamos que as educadoras têm em conta, na sua planificação, o brincar, uma vez que dão tempo às crianças para as suas brincadeiras e permitem que o façam de modo a sentirem-se felizes e motivadas, procurando, assim, proporcionar momentos de equilíbrio na sua rotina diária.

Outro aspeto consensual, por parte de duas das educadoras entrevistadas, é o facto de deixarem as crianças brincar livremente nos diferentes espaços da sala.

Atribuindo uma enorme importância a esta atividade a educadora Andreia (E1) expressa-se do seguinte modo:

“ (...) existe o brincar livremente onde eles exploram os espaços (...) manifestam os seus gostos (...) criam as próprias regras e acima de tudo expressam os seus sentimentos (...).” (E1)

Também a educadora Maria (E3), quando confrontada com a importância do brincar na sala de atividades, menciona:

“(...) escolhemos as atividades que eles querem fazer, e normalmente começa-se pelas atividades de brincar (...).” (E3)

De realçar, ainda, que duas das educadoras não esqueceram a necessidade que as crianças têm de brincar todos os dias. Atentemos nas palavras de uma delas a esse respeito:

“ Há dias (...) que digo assim ‘hoje vamos só brincar’ (...) eles precisam de brincar todos os dias e às vezes precisam de brincar ainda mais tempo (...).” (E3)

Acentuando o brincar como uma atividade primordial da criança, uma educadora refere que o tempo de brincar mais vale ser pouco, mas de qualidade, do que tempo excessivo. Esta não é uma resposta consensual, uma vez que a educadora E3, considera que o grupo precisa de brincar por vezes ainda mais tempo, do que aquele que planeia. Assim, podemos observar que a educadora E4, apesar da importância que dá ao brincar, considera que existe um determinado período que é necessário para as brincadeiras da criança, considerando que após esse tempo não existe qualidade nas atividades lúdicas para a mesma.

Ainda a partir do quadro 5, verificamos o recurso ao brincar por parte de uma das educadoras como estratégia para a introdução e exploração de atividades. Efetivamente, consideramos que cabe ao educador proporcionar um ambiente rico em atividades lúdicas, que possibilite à criança explorar diferentes linguagens contribuindo

para o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação (Gomes, 2010). Diz-nos a educadora E2, a este respeito,

“ (...) Eu tenho que promover (...) a introdução de uma atividade (...) de uma forma lúdica, através da brincadeira e da imaginação (...)”. (E2)

Em suma, podemos inferir que as educadoras têm em conta, na sua ação educativa, as brincadeiras da criança, quer estas sejam livres ou orientadas, comprovando, assim, a intencionalidade do brincar na organização e gestão do ambiente educativo. É visível o tempo que estas atribuem ao brincar na sua planificação, existindo uma resposta unânime, quando referem que existe todos os dias um período de tempo na parte da manhã para a criança brincar. Podemos, assim, dizer que, parece existir, por parte das educadoras entrevistadas, algum cuidado em não deixar para segundo plano o tempo das atividades lúdicas.

3. A criança e o brincar

Nesta terceira e última categoria, debruçamo-nos no discurso das entrevistadas sobre “a criança e o brincar”, de modo a compreendermos de que forma as brincadeiras influenciam o desenvolvimento da criança. Desta forma, dividiu-se esta categoria em três subcategorias: ‘importância atribuída ao brincar’, ‘brincar como um direito’ e ‘oportunidades dadas às crianças’.

3.1. Importância atribuída ao brincar

Os dados referentes à importância que é atribuída ao brincar pelas educadoras entrevistadas encontram-se sistematizados no quadro 6, que passamos a apresentar.

Quadro 6 – Importância atribuída ao brincar

Traços caracterizadores	Unidades de sentido
- Influencia/imprescindível no desenvolvimento da criança/a criança que não brinca não é criança	4
- Ao brincar a criança consegue adquirir novos conteúdos/aprender a respeitar, a socializar e a escutar	4
- A criança ao brincar sente que o mundo é como ela quer/aprende muito, com mais motivação e interesse	3
- É no brincar que estão as maiores aprendizagens das crianças	3
- Tudo é observado quando as crianças brincam	2
- O lúdico como ferramenta para os educadores	1
Total	17

De facto, “é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar” (Gomes, 2010, p.46). Tal como este autor refere, também as educadoras entrevistadas consideram que as brincadeiras influenciam, e muito, o desenvolvimento global da criança, reforçando ainda que esta é uma atividade imprescindível e que a criança que não brinca não é criança.

Dizem-nos elas:

“ (...) é mesmo das coisas que nós temos que valorizar é a brincadeira (...)”.
(E2)

“ (...) é algo que surge com naturalidade, com espontaneidade (...) é fantástico (...) influenciam e muito (...)”. (E1)

Verifica-se, ainda, que três das quatro educadoras, referem que a criança ao brincar consegue aprender novos conteúdos, bem como aprende a respeitar, a socializar e a escutar. Depreende-se, assim, o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento da criança. A este respeito, também Kishimoto (2010) considera que o brincar cria inúmeras possibilidades, tais como: tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e ao mundo.

Ligado à aquisição de novos conteúdos através das brincadeiras, também verificámos, através da leitura do quadro 6, que é opinião partilhada pelas educadoras

que a criança quando brinca pode sentir o mundo como quiser. Assim, o brincar facilita a forma como a criança aprende, tornando-se, uma atividade motivadora e interessante. A propósito, a educadora Andreia (E1), diz-nos:

“ (...) a criança ao brincar(...) pinta-o [o mundo] das cores que quiser sem ser dirigida. (...) Através da brincadeira, de uma forma livre, relaciona-se (...), aprende a escutar (...), a respeitar (...), a socializar (...) a escutar (...), tudo isso vai contribuir para que ela no futuro tenha adquirido as bases fundamentais e consiga lidar com a sociedade que vai encontrar”. (E1)

Ao observar o quadro 6, encontramos um número considerável de respostas que nos dizem que é na atividade de brincar que ocorrem as maiores aprendizagens, ou seja “o brincar é primordial no desenvolvimento de capacidades sociais, cognitivas e emocionais da criança” (Silva, M. J., 2010, p.11), aspetos que as educadoras parecem ter bem presentes, como os seus discursos ilustram.

“(...) Não estamos a impingir nada, é o que eles gostam de fazer e ao mesmo tempo estão aprender (...)”. (E3)

“(...) se não deixarmos brincar, se fizermos o robot sentados o dia inteiro desempenhando atividades apenas dirigidas em papel (...) a criança não vai mostrar nada, não tem iniciativa (...)”. (E2)

Consideramos, ainda, digno de reflexão o facto de apenas uma educadora mencionar o lúdico como ferramenta de trabalho para os educadores.

“ (...) o lúdico é uma grande ferramenta para os educadores (...) deveriam aproveitar cada vez mais essa ferramenta que nos é oferecida (...)”. (E1)

A este respeito Silva, M. J. (2010) refere que o lúdico “é uma atividade vital e necessária da infância, é eixo estruturante da prática profissional de todos os que trabalham com crianças” (p.11).

Ao analisar todos os dados referentes à importância atribuída às brincadeiras, por parte das educadoras, existe um número considerável de respostas quanto a esta importância. Concluímos que as quatro educadoras de infância, cada uma à sua maneira, atribuem uma enorme importância ao brincar no desenvolvimento das crianças, considerando, genericamente, que o brincar é uma ótima estratégia para que a criança adquira novos conhecimentos, uma vez que ao realizar uma atividade que gosta, desempenha-a com mais motivação e interesse.

3.2. Brincar como um direito

A fim de melhor percebermos se as educadoras encaram o brincar como um direito da criança, passamos à análise do quadro 7, que a seguir se apresenta.

Quadro 7 – Brincar como um direito

Traços caracterizadores	Unidades de sentido
- É fundamental que a criança brinque/a criança tem que brincar seja de manhã ou à tarde/em vários espaços de locais	4
- Brincar deveria ser um dever da criança	1
<i>Total</i>	5

De acordo com Kishimoto (2010), “entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos”. Tal como esta autora refere que o brincar é um dos direitos da criança, também por unanimidade as educadoras entrevistadas partilham a mesma opinião, dizendo que é fundamental que a criança brinque, reforçando que esta tem que brincar seja de manhã ou à tarde, em vários espaços e locais. Quando questionadas acerca deste direito, todas manifestaram a sua opinião. Desta forma, apresentamos as palavras de algumas educadoras:

“ (...) Eu penso que sim ou deveria ser. (...) é fundamental”. (E1)

“ Deveria ser um dever. (...) Damos muita importância ao brincar.” (E2)

“ (...) Sem dúvida (...) eles têm que brincar seja de manhã ou à tarde”. (E4)

Neste ponto podemos constatar a importância atribuída, mais uma vez, ao ato de brincar. O quadro em análise realça o facto de as educadoras referirem que a criança deve brincar em vários lugares, e não apenas na sala de atividades, ou na zona exterior. Para além de toda a importância revelada e assumindo todas as educadoras o brincar como um direito, existe ainda uma delas que manifesta que, para ela, o brincar para além de ser um direito, deveria ser um dever da criança.

Após a análise do quadro 7, podemos constatar que todas as educadoras consideram o brincar um direito da criança. Reforçam, ainda, que a criança precisa de brincar, experienciar e vivenciar com o corpo, uma vez que consideram que, através da vivência com o corpo, a criança consegue fazer aprendizagens e desenvolver novas perspetivas acerca do mundo em que vive.

Tal constatação leva-nos a refletir acerca da necessidade de promover o ato de brincar através da preparação de um ambiente educativo que possibilite experiências de aprendizagem diversificadas e desafiadoras.

3.3. Oportunidades dadas à criança para brincar

Na última subcategoria, intitulada “oportunidades dadas à criança para brincar”, dedicamo-nos à análise do quadro 8, que nos apresenta as oportunidades dadas à criança para brincar.

Quadro 8 – Oportunidades dadas à criança para brincar

Traços caracterizadores	Unidades de sentido
- Escolhem as suas próprias atividades/a criança precisa de liberdade para aprender a controlar as suas escolhas com disciplina, respeito e regras	5
- É impensável que as crianças não brinquem/gosto que se sintam bem/a inclusão do brincar está presente na prática pedagógica	5
- Através da brincadeira aprendem muita coisa/as crianças demonstram muitas atitudes	2
- A educadora participa nas brincadeiras das crianças	2
- O comportamento do grupo condiciona o tempo que brincam	1
- O lúdico como forma de introduzir um tema	1
- Respeitam os colegas quando estes querem ocupar determinado espaço, rodando entre si	1
- Existe um dia do brinquedo na sala	1
Total	18

Como se pode verificar ao analisar o quadro, existem dois aspetos que sobressaem. O primeiro, mencionado por todas as educadoras, ressalta que as crianças escolhem as suas próprias atividades e reforça, ainda, que as crianças precisam de liberdade para aprender a controlar as suas escolhas, com disciplina e regras. Atentemos nas palavras da educadora Joana, que retratam com clareza o referido anteriormente:

“ (...) acho que eles têm que aprender a controlar e a ter as suas próprias escolhas de forma ordenada, com disciplina, com regras, com respeito, com um tempo controlado (...)”. (E2)

Ao analisar as entrevistas, é notório que todas elas destacam que as crianças, ao chegarem de manhã à sala, têm oportunidade para escolher os espaços em que querem brincar, como podemos constatar ao revisitar os excertos de duas das entrevistadas:

“ (...) eles têm envelopes com todas as atividades da sala (...) eles vão lá de manhã e tiram duas atividades que querem fazer naquele dia e entregam-me (...)”. (E3)

“ (...) eles é que escolhem e sabem o espaço em que podem brincar e quantos é que podem brincar (...)”. (E4)

Existe ainda uma educadora que realça, na sua entrevista, que quando a criança escolhe, durante dias consecutivos, o mesmo espaço, esta tenta incentivar a criança a ocupar um novo lugar. Tal facto mostra-nos uma educadora com forte intencionalidade educativa. Também quando diz que procura entender a razão pela qual determinada criança não gosta de brincar num dado local, denota uma educadora atenta, reflexiva e fortemente envolvida no ato educativo.

Associada ao mesmo ponto, surge uma resposta apenas de uma educadora que menciona que existe um limite do número de crianças em cada espaço, de forma a permitir que as atividades sejam mais organizadas. Por outro lado, ao terem liberdade para escolher as próprias atividades, as crianças têm em conta o número de amigos que já estão no espaço que gostariam de ocupar e, desta forma, respeitam os colegas quando estes querem ocupar determinado espaço, rodando entre si. De modo a tornar mais claro este aspeto, apresentamos as palavras da educadora Andreia:

“ (...) sabem que em cada espaço podem estar um número X de crianças (...) eles escolhem para onde querem ir (...) sabem que se a seguir um amigo quer ir para aquele espaço, rodam entre eles (...)”. (E1)

Esta situação ilustra que existe um ambiente educativo bem organizado e gerido, promotor da autonomia da criança.

O segundo aspeto mais visível no quadro 8 é referido por todas as educadoras, quando destacam que é impensável que as crianças não brinquem. A educadora Andreia, associando o brincar ao bem-estar, reforça:

“ (...) enquanto educadora de infância (...) gosto de fazer com que as crianças se sintam bem (...) mas se eu me sentir bem vou passar a minha segurança, a minha tranquilidade e a minha boa disposição para elas (...)”. (E2)

Outro ponto de extrema importância para o nosso estudo, foi o facto de existir uma resposta consensual acerca da inclusão do brincar na prática pedagógica. As educadoras referem que o brincar está presente na sua ação educativa e que este serve muitas vezes como estratégia para a contextualização de uma atividade. A maioria, diz mesmo que é mais fácil para a criança aprender através das brincadeiras do que de uma forma dirigida. Não será, portanto, de surpreender que a propósito da inclusão na prática pedagógica afirmem:

“ (...) recorro muitas vezes ou a dramatizações, jogos de expressão corporal (...) gosto de introduzir o tema sempre de uma forma lúdica (...)”. (E1)

“ (...) eu já percebi que funciona (...) incluímos e valorizamos muito esse tempo (...)”. (E2)

“ (...) Todos os dias! Para mim é impensável eles não brincarem (...) Agora é que eles têm que brincar! (...) E acima de tudo brincar, divertirem-se e serem felizes, acho que é o mais importante (...)”. (E3)

Ainda quanto à inclusão do brincar na prática pedagógica, não podemos deixar de realçar a importância que a educadora Andreia atribui ao brincar na sua ação educativa, demonstrando o seu gosto pelo lúdico, em que menciona, como referido anteriormente, que gosta de introduzir um tema de forma lúdica. Por outro lado, diz que mobiliza todos dentro da sua sala, desde as colegas às crianças, fazendo com que todos tenham uma participação na atividade, iniciando, por vezes, o tema com as colegas utilizando uma dramatização. Tal comportamento deixa antever uma educadora que, procurando investir com atividades ricas e interessantes para o grupo, é capaz de mobilizar e rentabilizar os recursos humanos existentes. Outro aspeto que é de salientar é o facto de a educadora Andreia, referir que costuma refletir sempre acerca do seu desempenho, o que, certamente, lhe permite que consiga melhorar cada vez mais enquanto profissional. Consideramos importante demonstrar o quanto esta educadora dá importância ao lúdico na sua prática, através das suas próprias palavras:

“ (...) eu utilizo o brincar (...) recorro ao brincar (...) mas penso todos os dias no que posso fazer melhor (...) onde posso melhorar (...)”. **(E1)**

A opinião de uma das educadoras, acerca da sua participação nas brincadeiras com as crianças é, em nosso entender, reveladora da importância que é atribuída ao ato de brincar. A educadora Sofia revela-nos, do seguinte modo como brinca com as crianças:

“ (...) por vezes pedem brincadeiras diferentes (...) até pedem para ir jogar futebol ou fazer um jogo lá fora (...) eu vou com eles (...)”. **(E4)**

Com efeito, como lembra Kishimoto (2010), as brincadeiras são essenciais nas crianças, mas para que elas existam são necessárias interações. Neste caso, a interação entre a criança e o educador é fundamental para o conhecimento do mundo social e para dar uma maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras, intervindo na ZDP a que nos alude Vygotsky (2000).

No entanto, esta mesma educadora refere que o comportamento do grupo também condiciona o tempo que brincam, uma vez que, na sua ação educativa, tem em conta a gestão do tempo, espaço e grupo, nas brincadeiras livres. Desta forma, evidencia

que o brincar é usado para controlar o grupo, no sentido de lhe inculcar regras e respeito pelo outro.

Ao analisar o quadro 8, também nos apercebemos que existe uma educadora que refere a existência de um dia do brinquedo na sua sala de atividades. Esta menciona, na sua entrevista que, neste dia, deixa o grupo brincar, deixando a maioria das atividades lúdicas para o respetivo dia. Trata-se, portanto, de um dia preenchido pela brincadeira livre, em que cada criança pode brincar com o seu brinquedo e escolher uma atividade de brincadeira, deixando para segundo plano as atividades orientadas. Ninguém melhor para apresentar este dia como a própria educadora Maria:

“ (...) à sexta-feira eles podem trazer um brinquedo de casa e então aproveitam.” (E3)

Realçando a importância da criança levar o brinquedo para o jardim de infância, Silva E. (2010) diz-nos que muitas escolas optam pela solução mais fácil, proibir a entrada de brinquedos na escola, uma vez que muitas vezes os brinquedos são motivo de conflito e birra por parte da criança, mas no entender desta autora, a proibição do brinquedo não é o caminho mais fácil. Isto porque, segundo a mesma, “retira-se à criança a possibilidade de partilhar algo que é seu, de o mostrar, de fazer amigos com base num interesse comum, de introduzir brinquedos e brincadeiras diferentes das proporcionadas pela escola/ jardim de infância” (p.40).

Considerações Finais

Considerações Finais

Ao nos debruçarmos sobre todo o desenvolvimento do nosso estudo, pretendemos tecer algumas considerações sobre o processo investigativo desenvolvido, assim como salientar alguns contributos em termos pessoais e profissionais, mas também fornecer algumas pistas de trabalho para futuras investigações.

Procurámos, neste relatório e, sobretudo, através do processo de pesquisa que no âmbito do mesmo desenvolvemos, compreender qual a importância que as educadoras de infância atribuem ao ato de brincar, tendo como participantes do estudo quatro educadoras da valência de jardim de infância. Visámos, assim, encontrar informação a partir de profissionais mais experientes, que nos possibilitasse aprofundar conhecimentos conducentes a práticas pedagógicas de qualidade no nosso futuro profissional.

Através da diversificada pesquisa bibliográfica que fizemos para a realização do quadro conceptual deste estudo, bem como a reflexão que o estudo empírico nos possibilitou, hoje, podemos compreender melhor a importância do brincar no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Graças a esta pesquisa e aos contributos dos vários autores, percebemos com mais rigor e fundamento que a criança precisa de brincar para se desenvolver, para construir os seus próprios conhecimentos, para se expressar, entender o mundo que a rodeia e saber relacionar-se com os outros.

Focamos também a importância que o educador tem nas brincadeiras da criança, uma vez que este, ao participar nestas brincadeiras, consegue elevar o interesse e motivação das crianças criando condições para que a sua imaginação seja estimulada. Neste sentido, os dados obtidos permitem-nos concluir que o recurso ao lúdico, com intencionalidade educativa na prática pedagógica de um educador, permite que a criança adquira conhecimentos com mais facilidade, nas diferentes áreas de conteúdo.

Sintetizando, podemos afirmar que a análise de conteúdo a que foram sujeitos os dados obtidos junto das quatro participantes do estudo, permitiu-nos tecer as seguintes conclusões:

- A instituição onde foi realizada a PES atribui uma enorme importância ao brincar. Tal importância está implícita, desde logo, no PE do estabelecimento que contempla a importância de brincar no desenvolvimento da criança. Também da parte das educadoras entrevistadas obtivemos a informação de que todas as atividades desenvolvidas naquela instituição incluem o brincar. Efetivamente, segundo as entrevistadas, tanto a diretora pedagógica, como o próprio órgão de gestão atribui uma elevada importância a essa atividade no desenvolvimento da criança.

- De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, as educadoras revelam por unanimidade, valorizar bastante o ato de brincar e assim, conseqüentemente, dão espaço à criança para as suas brincadeiras livres. Manifestam que é através do brincar que as crianças aprendem, que conseguem construir regras, aprender a respeitar e a escutar os outros e, por conseguinte, valorizam o tempo que a criança brinca, seja este em atividades planeadas ou nas brincadeiras livres.

- Assim sendo, as educadoras revelam ter consciência da importância que o brincar tem no desenvolvimento da criança. Será nesse pressuposto que todas atribuem vários momentos na rotina diária do grupo às brincadeiras livres, em que a criança tem a liberdade de escolher as atividades que quer realizar e que espaço quer ocupar. Existe, no entanto, uma educadora mais contida em relação à gestão do tempo do brincar, pois considera que as brincadeiras do grupo devem ter um tempo determinado para que este seja um brincar com qualidade, o que revela intencionalidade educativa também em relação a esta área do desenvolvimento.

- A utilização do brincar, como estratégia para a aquisição de novos conhecimentos, está presente no dia a dia destas educadoras, que consideram que esta é uma atividade fundamental para motivar e despertar o interesse das crianças, afirmando que é uma ferramenta deveras importante na sua prática.

- Quanto à participação das educadoras nas brincadeiras das crianças, essa não foi comprovada por todas as educadoras. Na verdade, consideramos que seria essencial que as educadoras tivessem uma participação mais ativa nas brincadeiras das crianças, questionando-as e estimulando a sua imaginação e fantasia, agindo, na linguagem de

Vygotsky, na zona de desenvolvimento próximo da criança, no sentido de a elevar a níveis superiores do desenvolvimento.

- Todas as educadoras revelam que através do brincar a criança consegue adquirir novos conhecimentos. Assim sendo, estas profissionais utilizam atividades lúdicas para a introdução de novas temáticas. Contudo, consideram que deve existir um equilíbrio entre as atividades orientadas e as atividades livres, uma vez que consideram que existem os dois momentos na sala de atividades, o de brincar e o de trabalhar.

- Relativamente ao brincar como um direito que as crianças têm, consensualmente, todas respondem afirmativamente. Uma das educadoras reforça mesmo que este tema deveria ser um dever e não apenas um direito.

- Por fim, podemos referir com uma maior certeza que estas educadoras atribuem uma grande importância ao brincar, incluindo-o na sua ação educativa diária, por considerarem que esta é uma atividade fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança.

Limites e relevância do estudo

No desenvolvimento deste relatório, sobretudo no que ao estudo empírico se refere, foram alguns os fatores que tiveram algum impacto negativo e, desta forma, colocaram algumas limitações na sua elaboração. A principal limitação que destacamos é o fator tempo, uma vez que um ano é um tempo extremamente curto para se fazer uma investigação e concretizar todos os trabalhos solicitados nas diferentes unidades curriculares.

No entanto, consideramos importante este estudo estar inserido no âmbito da PES, uma vez que permitiu criar um clima de maior confiança entre os participantes da investigação, e assim contactar diariamente com o seu contexto de trabalho, o que contribuiu positivamente para o nosso trabalho e nos permitiu, em contexto real e na primeira pessoa, viver o processo de investigação e reflexão na nossa prática diária.

Consideramos que, apesar das dificuldades sentidas, este foi um estudo que nos permitiu crescer e aprender muito, quer a nível pessoal, quer profissional. Consideramos que aprofundámos conhecimentos e nos sentimos mais competentes para enfrentar a realidade das diferentes situações educativas em contexto da prática pedagógica, numa sociedade em constante mudança, na qual o educador tem de ser capaz de se afirmar com competências diversificadas, desde a dimensão científica, à técnica, à pedagógica, à investigação, à relação com a comunidade educativa, sem esquecer o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Enquanto futura educadora de infância, consideramos que esta é uma profissão que precisa de se afirmar, que precisa de visibilidade e valorização, precisa imenso de, através dos seus profissionais, dar a conhecer o seu saber profissional, ou seja, os seus conhecimentos e as suas atitudes (Correia, 2007). Um dos aspetos que consideramos ser uma das causas da pouca valorização desta profissão é o facto de existir um número bastante elevado de mulheres na área da educação pré-escolar, sendo esta uma característica comum a diversos países. Desta forma, a “educação pré-escolar raramente oferece à criança a oportunidade de lidar com um educador do sexo masculino” (Tietze, 1993, p.18). Justifica-se, assim, a importância da investigação neste nível educativo e de divulgação dos resultados alcançados como forma de valorizar o saber dos seus profissionais.

Outro dos aspetos menos positivo, que se tem vindo a sentir nesta profissão, é o facto de ser uma profissão em que sobressai uma imagem de “maternalização”, mas ao olharmos para o papel de professores, seja ele qual o nível de ensino que leciona, este é visto como alguém com saberes científicos e académicos (Correia, 2007). Ao refletirmos acerca do que Correia (2007) nos diz, é visível que a profissão de educador de infância tem vindo a deparar-se com muitos obstáculos na sua afirmação profissional.

Indo ao encontro do grande foco desta investigação, Correia (2007) mostra-nos a influência que o brincar tem na forma como o educador de infância é visto. Assim, segundo esta autora,

“ a intervenção do educador baseia-se na importância e valor da actividade lúdica como suporte de desenvolvimento da criança; a brincadeira e o jogo são os elementos cruciais, diríamos estruturantes, da sua prática pedagógica e como são “coisas” que qualquer um pode fazer, como são considerados assuntos que não requerem saberes específicos, provocam alguma indefinição quanto às suas funções, dificultam a valorização e a afirmação da sua intervenção” (p.10).

Face ao que foi referido anteriormente, cabe ao educador mudar a opinião que a sociedade tem acerca desta profissão, e a mentalidade que está implementada nos dias de hoje, em que o jardim de infância é visto por muitos como um espaço apenas para brincar, sendo que, qualquer pessoa consegue desempenhar essas funções. Uma vez que “o Educador está em permanente interacção com crianças, famílias, comunidade e pares, o que implica saber gerir o seu envolvimento, a sua acção com sentido ético” (Correia, 2007, p.13), este tem todas as ferramentas para provocar esta mudança.

Pensamos, assim, que esta investigação poderá ajudar os educadores de infância e todos aqueles que têm interesse pela temática do brincar a conhecer ou clarificar um pouco mais acerca desta atividade, assim como as suas potencialidades para o desenvolvimento da criança. Por outro lado, consideramos que o rigor que procurámos imprimir neste trabalho, poderá provocar na sociedade alguma reflexão e consciencialização da importância educativa do brincar e do papel do educador, como profissional competente e impulsionador de processos de crescimento e desenvolvimento da criança, levando as pessoas a valorizar cada vez mais uma profissão tão fantástica, como é a de um educador de infância.

Pistas de trabalho e ação

Tendo em consideração os resultados obtidos com o estudo, que confirmam a importância que o brincar tem para o desenvolvimento da criança, e conseqüentemente a importância da utilização deste na prática educativa, consideramos como pistas de trabalho e ação na nossa prática futura:

- Estar constantemente atenta à forma como a criança brinca e se expressa nas suas brincadeiras com os outros, tentando compreender aquilo que a criança recria nas suas brincadeiras e tentando perceber o que esse brincar nos transmite. Observar as

brincadeiras das crianças constitui uma oportunidade privilegiada de as conhecer - os seus gostos, interesses e motivações - para poder planificar de acordo com as suas necessidades;

- De modo a que a criança se expresse livremente e estimule a sua imaginação e criatividade, devemos, enquanto educadores, ter um tempo estipulado na rotina diária do grupo para as brincadeiras livres. De igual modo, é importante criar as condições, em termos de organização e gestão do espaço, grupo e materiais, no sentido de promover o brincar como atividade altamente educativa;

- Com a concretização deste estudo adquirimos uma maior consciência da importância do aspeto lúdico na ação educativa de um educador, que pode servir como estratégia para a introdução de uma temática nova, ajudando, assim, a criança a adquirir novos conhecimentos com mais interesse e motivação;

- O papel do adulto nas brincadeiras da criança é essencial enquanto meio de estimulação e incentivo, o que nos leva a ter um outro olhar, e assim estar mais atentos, futuramente, bem como procurar informação e formação que nos apetrechem com conhecimentos, práticas, atitudes e predisposições para desempenhos de excelência junto das crianças.

Com a realização do estudo, emergiram algumas pistas de trabalho que poderão, eventualmente, dar-lhe continuidade. Consideramos que, após estes resultados, poderíamos verificar junto das participantes do estudo, se existe conformidade entre as respostas dadas e o dia a dia nas suas salas de atividades, observando, assim, a rotina diária do grupo e o seu desempenho pedagógico face ao aspeto lúdico.

Julgamos pertinente, também, que a recolha de dados fosse alargada a todas as educadoras de infância desta instituição, de modo a podermos comparar as respostas obtidas na valência de creche e de jardim de infância e verificar a continuidade educativa que existe a este nível.

Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais

O presente estudo, no que diz respeito à nossa formação, tem um grande contributo, uma vez que concluímos que o brincar tem um papel extremamente importante para o desenvolvimento equilibrado da criança. Podemos afirmar que nos ajudou a aprofundar os nossos conhecimentos no que diz respeito a esta temática, a partir da perspectiva de diferentes educadoras acerca do brincar. Tais conhecimentos irão, com certeza, ajudar no nosso crescimento enquanto futura educadora e contribuir para a qualidade do nosso desempenho.

Ao estarmos a realizar uma investigação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar, indica que tivemos que ter sempre presente a intenção, a motivação e a prática pedagógica de um educador, o que nos permite, futuramente, evoluirmos enquanto profissionais de educação no que concerne à nossa ação educativa e, conseqüentemente, olharmos para as brincadeiras das crianças com um outro olhar, mais atento e reflexivo. Desta forma, este estudo permitiu-nos entender, num futuro bem próximo, as atividades lúdicas como recurso ao desenvolvimento global e equilibrado da criança.

O facto de nos ter sido possível desenvolver um estudo acerca de uma temática que nos despertava interesse, tornou-se, uma mais-valia para a nossa entrega e dedicação em todo o processo de desenvolvimento deste trabalho.

Esta investigação também se constituiu importante pelo facto de termos tido a oportunidade de conhecer novos termos e métodos de investigação que nos ajudarão, futuramente, se assim o pretendermos, na realização de outros trabalhos neste âmbito.

Resta-nos referir que é nosso objetivo, com este estudo, investirmos na nossa formação e assim melhorar o nosso desempenho enquanto educadora na nossa futura ação educativa.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Arfouilloux, J. C. (1988). *A Entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bouffard, D. P. (1982). *A criança até aos 3 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Correia, I. (2007). Formação e caminhos de profissionalidade na educação de infância. *Cadernos de educação de infância*, 82, 8-13.
- Curtis (1985). O papel do jogo no desenvolvimento da criança. In *Cadernos ESE*. Faro:1985. Fevereiro. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Faro. Trad. Helena Simões e Carlos Simões - Textos de Apoio à acção de formação de 21.02.85. sobre o papel do jogo na Educação da criança.
- Esteves, S. (2010). Brincar em família. *Cadernos de educação de infância*, 90, 38.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de educação de infância*, 90, 12-13.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços de brincar em contexto de infância. *Cadernos de educação de infância*, 90, 35-37.

- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de educação de infância*, 90, 8-10.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação de infância*, 68, 45-46.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Horta, H. (2006). *A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade do Algarve, Faro.
- Kami, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4-7.
- Ludovico, O. (2004). *As orientações curriculares para a educação pré-escolar num contexto de supervisão: representações das educadoras cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora - Universidade de Évora, Évora.
- Ludovico, O. (2008). *Projeto curricular de grupo: algumas reflexões*. *Cadernos de educação de infância*, 84, 35-36.

- Magalhães, B. (2003). O brinquedo e o brincar. *Cadernos de educação de infância*, 68, 22-24.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Projeto Educativo do Jardim de Infância [da instituição onde realizámos a PES] 2009/2012.
- Projeto Curricular de Grupo [da sala onde realizámos a PES] 2011/2012.
- Ribeiro, P. A. (2011). *Relatório de prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Relatório de estágio. Escola Superior de Educação de Bragança - Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Seifert, K. L. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek (org), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.15-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista ibero-americana de educação*, 55, 1-15.

- Silva, E. (2010). Hoje é proibido brincar! *Cadernos de educação de infância*, 90, 40.
- Silva, M. (2010). *Do jardim de infância ao centro de actividades de tempos livres: representações das crianças sobre o brincar*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação - Universidade do Minho, Minho.
- Silva, M. J. (2010). Brincar aos escritores ou aos "rimadores". *Cadernos de educação de infância*, 90, 11.
- Sprinthal, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tietze, W. (1993). *A educação pré-escolar: uma perspectiva europeia*. Encontro sobre educação pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Referências eletrónicas:

Câmara Municipal de Faro: http://www.cm-faro.pt/portal_autarquico/faro/v_pt-PT,
acedido em janeiro 2012.

Documentos consultados:

Ficha da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ano letivo 2011/2012

Projeto Educativo do Jardim de Infância [da instituição onde realizámos a PES]
2009/2012.

Projeto Curricular de Grupo [da sala onde realizámos a PES] 2011/2012