



Ana Raquel Fernandes Ganhão  
Nº150139002

**Brincar sem teto: A Importância do  
Espaço Exterior na Creche e no Jardim  
de Infância**

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Abril 2017

## **Constituição do Júri**

**Presidente:** Professora Doutora Ângela Maria Gomes Teles de Matos Cremon de Lemos

**Arguente:** Mestre, Especialista reconhecida pelo CTC, Isabel Maria Tomázio Correia

**Orientadora:** Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

## **Agradecimentos**

Quero agradecer, primeiro que tudo, aos meus pais que me deram a possibilidade e os meios para concluir o curso. Mas, principalmente à minha mãe que me apoiou, incentivou e compreendeu incondicionalmente, apesar dos contratempos que decorreram neste percurso. Agradeço por me darem a possibilidade de concretizar mais uma grande etapa da minha vida e por acreditarem sempre em mim.

Agradeço ao meu namorado, pela paciência que teve quando as coisas corriam menos bem e pelo incentivo que me deu para concretizar este relatório. Além disso, agradeço também, por me ajudar a fazer o abstract.

Quero, também, agradecer às minhas colegas e amigas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Andreia Esperança e Vanessa Aljustrel, por me ouvirem quando precisava de desabafar e por me perceberem, visto que estavam na mesma situação.

Agradeço também a dois amigos especiais, o Renato e a Marta, que se mostraram interessados em saber como estava a correr esta etapa da minha vida e me deram incentivo para continuar.

Não podia deixar de agradecer à professora Sofia Figueira, a minha orientadora, que sempre me apoiou incentivou e orientou facultando diversos materiais (livros, revistas, artigos) para a concretização deste projeto, mostrando-se disponível.

Quero agradecer às educadoras cooperantes pela disponibilidade e por partilharem as suas práticas comigo. Porém, queria fazer um agradecimento em especial à educadora cooperante de jardim de infância, pois tornou-se uma amiga e sempre acreditou em mim, transmitindo-me confiança.

Por último, e, como não podia deixar de ser, agradeço a todas as crianças que fizeram parte deste percurso, pois sem elas não teria sido possível. Obrigada por todos os momentos e por esta oportunidade.

## **Resumo**

O presente projeto de investigação tem como temática: “A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância. O principal objetivo foi compreender como estavam organizados os espaços exteriores dos contextos de estágio, interpretar as conceções e o sentido pedagógico que as educadoras de infância atribuíam a esses espaços.

O estudo foi desenvolvido na creche e no jardim de infância, em que realizei os momentos de estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, concretizado através das observações e experiências que aconteceram durante este percurso.

Metodologicamente, este projeto inscreve-se no paradigma interpretativo orientado por uma investigação qualitativa baseada na abordagem investigação-ação. Neste processo foi fundamental fazer opções no que concerne aos procedimentos de recolha da informação. Privilegiaram-se como técnicas de recolha de dados, a observação participante e não participante, as notas de campo, a fotografia, os inquéritos por questionário e a análise documental. Foram estas técnicas que permitiram compreender a prática pedagógica das educadoras e fazer as propostas de intervenção.

Este estudo permitiu compreender que apesar de o espaço exterior ser valorizado pelas educadoras cooperantes, é um espaço ainda pouco dinamizado e organizado pelas educadoras e pouco utilizado pelas crianças. Sendo o educador de infância gestor do currículo e responsável pela organização dos espaços e materiais do contexto educativo, deve valorizar o espaço exterior como potencializador de desenvolvimento e aprendizagem da mesma forma que valoriza o espaço sala.

### **Palavras Chave:**

Espaço Exterior, Organização dos Espaços e dos Materiais, Educador de Infância, Brincar, Desenvolvimento, Aprendizagem.

## **Abstract**

The present investigation project falls on “The importance of outer space in day-care and kindergarten.” The main point was to understand how outer spaces were organized in the context of the internship, to interpret the conceptions and the pedagogical sense that childhood educators attributed to these spaces.

The study was developed at the day-care and at the kindergarten, in which I performed my internship in scope of my Master in Pre-School Education, reached through observations and experiences that have taken place during this course.

Methodologically, this project subscribes to the interpretive paradigm guided by a qualitative investigation based on the action-research approach. In this process, it was fundamental to make choices regarding procedures for collecting information. Participant and non-participant observation, field notes, photography, questionnaire surveys and documentary analysis were preferred as data collection techniques. These were the techniques which allowed to understand the pedagogical practice of educators and make the intervention proposals.

This study allowed us to understand that although the outer space is valued by the cooperative educators, it is a space still little invigorated and organized by educators and little used by children. Being the childhood educator the manager of the curriculum and responsible for the organization of outer spaces and educative context materials, he should value the outer space as a learning enhancer in the same way that he values the inner space.

## **Keywords**

Outer space, Organization of Spaces and Materials, Childhood Educator, Play, Development, Learning.

## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| Agradecimentos.....   | iii       |
| Resumo .....  | iv        |
| Abstract.....   | v         |
| <br>  |           |
| Introdução .....  | 11        |
| <b>Capítulo I – Enquadramento Teórico de Referência.....</b>                                  | <b>15</b> |
| 1. Brincar em Educação de Infância.....   | 16        |
| 1.1. Conceito de Brincar .....  | 16        |
| 1.2. Brincar livre e brincar orientado.....   | 22        |
| 1.2.1. Jogos Tradicionais .....   | 31        |
| 1.3. A importância do brincar nos primeiros anos .....  | 33        |
| 2. O papel do educador de infância no brincar .....   | 37        |
| 3. A importância do brincar no espaço exterior nas creches e nos jardins de<br>infância ..... | 41        |
| <b>Capítulo II – Metodologia de Investigação .....</b>  | <b>49</b> |
| 1. Investigação Qualitativa .....   | 50        |
| 2. Investigação-Ação .....  | 52        |
| 3. Principais procedimentos de recolha e tratamento de informação .....                       | 54        |
| <b>Capítulo III – Apresentação e Interpretação de Intervenções .....</b>                      | <b>59</b> |
| 1. Instituição A (Creche) .....   | 60        |
| 1.1. Caracterização do Contexto .....   | 60        |
| 1.2. Caracterização do Grupo.....   | 62        |
| 1.3. Os Espaços Exteriores.....   | 63        |
| 1.4. Intervenções.....  | 64        |
| 1.4.1. Intervenção 1 - Jogo dos Pinos.....  | 66        |
| 1.4.2. Intervenção 2 – Exploração de Materiais Versáteis .....                                | 71        |
| 2. Instituição B (Jardim de Infância).....  | 76        |
| 2.1. Caracterização do Contexto .....   | 76        |
| 2.2. Caracterização do Grupo.....   | 77        |
| 2.3. Os espaços exteriores.....   | 78        |
| 2.4. Intervenções.....  | 79        |
| 2.4.1. Intervenção 1 – Jogo das Cadeiras .....  | 79        |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.4.2. Intervenção 2 – Brincadeira das crianças.....   | 84        |
| 3. As concepções das educadoras cooperantes .....  | 88        |
| <b>Capítulo IV – Considerações Finais .....</b>  | <b>97</b> |
| Referências Bibliográficas .....   | 102       |
| Apêndices I – Imagens de alguns momentos no espaço exterior.....   | 108       |
| Apêndices II – Notas de Campo.....   | 115       |
| Apêndice III - Inquérito por Questionário (exemplar) .....   | 122       |
| Apêndice IV – Inquéritos por Questionário respondidos pelas educadoras<br>cooperantes de creche e jardim de infância ..... | 123       |

## Índice de Imagens

|  |     |
|--|-----|
| Imagem 1- As crianças a ouvirem a explicação do jogo dos pinos .....                               | 108 |
| Imagem 2- A criança a derrubar os pinos .....  | 108 |
| Imagem 3- Eu a auxiliar a criança na contagem dos pinos .....                                      | 109 |
| Imagem 4- Eu a auxiliar a criança a assinalar na tabela o número de pinos que tinha derrubado..... | 109 |
| Imagem 5- O espaço e os materiais organizados.....   | 110 |
| Imagem 6- A criança com o garrafão de água na mão a fazer referência à água .....                  | 110 |
| Imagem 7- As crianças a brincar ao jogo simbólico - momento de refeição .....                      | 111 |
| Imagem 8- As crianças a explorarem os materiais .....  | 111 |
| Imagem 9- As crianças a ouvirem a explicação do jogo das cadeiras .....                            | 112 |
| Imagem 10- As crianças a jogarem ao jogo das cadeiras.....   | 112 |
| Imagem 11- As crianças em interação umas com as outras .....                                       | 113 |
| Imagem 12- As crianças a brincarem ao jogo simbólico .....   | 113 |
| Imagem 13- As crianças a brincarem no parque infantil .....  | 114 |
| Imagem 14- As crianças a brincarem à apanhada .....  | 114 |



## **Índice de Tabela**

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 - Conceções das educadoras cooperantes – respostas aos inquéritos por questionário ..... | 128 |
|---|-----|

## **Siglas e Acrónimos**

IPA – International Play Associations

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## **Introdução**

O presente Relatório constitui a apresentação de um projeto de investigação ação sobre o espaço exterior nos contextos de educação de infância, desenvolvido na creche e jardim de infância onde realizei os estágios no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O meu interesse e motivação na escolha da temática, o Espaço Exterior, esteve relacionado com as observações que fiz em contexto de creche, no que respeita à ida das crianças ao espaço exterior da instituição. Comecei por observar a alegria e excitação das crianças quando a educadora dizia que iam para o exterior brincar. Por outro lado, observei a tristeza e a insatisfação que as crianças mostravam quando voltavam à sala. Algumas fugiam do adulto, outras choravam demonstrando vontade de querer ficar no exterior a brincar.

Enquanto futura educadora esta situação despertou-me interesse, em tentar compreender como é possível organizar os espaços e os materiais no exterior, uma vez que é um espaço por um lado tão interessante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e por outro lado, frequentemente, tão pouco valorizado pelos educadores de infância.

A escolha desta temática transportou-me à minha infância, pois revivi as memórias do passado. Relembrei as brincadeiras de infância. Lembro-me que gostava bastante de brincar na rua, ao ar livre com os meus amigos e vizinhos. As brincadeiras eram variadas desde jogar às escondidas, à apanhada, jogar futebol, jogar ao mata, andar de bicicleta, entre tantas outras. Sempre preferi brincar no exterior, era uma sensação diferente e que me dava, de certo modo, liberdade para brincar de formas diferentes das que fazia dentro de casa.

Estas duas situações despertaram em mim curiosidade de aprofundar esta temática e constituir conhecimento sobre este espaço que contribui, simultaneamente, para a felicidade e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e pares.

Durante as primeiras semanas de estágio em creche fui-me apercebendo que as crianças quando iam para o exterior brincavam livremente, sem qualquer orientação por parte dos adultos. Os adultos, geralmente, estavam pouco atentos às brincadeiras das crianças. Percebi que seria interessante intervir, proporcionando situações de brincadeira orientada, de forma a otimizar o brincar neste espaço.

Atualmente, de um modo geral, o espaço exterior é pouco valorizado pelos educadores de infância. No entanto, este espaço é tão ou mais importante que a sala de atividades, devido às experiências que proporciona às crianças. Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 27) consideram “o espaço exterior (...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” Além disso, se o espaço exterior for planeado e organizado é possível dar “(...) continuidade e extensão [às] atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior.” (Lino, 2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 120).

O educador de infância como gestor do currículo tem um papel crucial no que respeita à organização do ambiente educativo. De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto de Lei nº 241/ 2001) o educador de infância deve:

[Organizar] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; [disponibilizar e utilizar] materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; [proceder] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; [mobilizar e gerir] os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; [criar e manter] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Deste modo é reconhecida a responsabilidade do educador de infância no que concerne à organização dos espaços e dos materiais. Não só deve organizar o espaço, mas, também, disponibilizar diversos materiais que sejam estimulantes, para que as crianças os explorem. Por outro lado, deve criar condições de segurança com o intuito de possibilitar às crianças oportunidade de exploração do espaço exterior.

O espaço exterior é um verdadeiro potencializador, em vários níveis, para o desenvolvimento integral da criança. Promove a interação social, criança-criança, criança-adulto nas brincadeiras e nos momentos que decorrem; existe um contacto e uma exploração dos materiais existentes neste espaço; permite que a criança desenvolva atividades físicas, como correr, saltar, entre muitas outras, num espaço onde esta se encontra à vontade e se sente livre.

Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 27):

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc), num ambiente de ar livre.

Esta investigação teve como finalidade compreender a importância do espaço exterior na educação de infância. Deste modo, foi fundamental compreender como é que nos diferentes contextos de estágio, creche e jardim de infância, o espaço exterior era reconhecido e organizado pelas educadoras de infância enquanto gestoras do currículo. Por outro lado, pretendi, também, compreender como é que o espaço exterior era utilizado pelas crianças. Em suma, a finalidade principal desta investigação foi perceber a potencialidade que o espaço exterior pode ter quando planeado e organizado, de forma que promova o desenvolvimento integral da criança.

No que diz respeito à situação-problema pretendi perceber como o espaço exterior era utilizado pelas crianças, de forma a intervir e potencializar a utilização desse espaço através de propostas planeadas que partissem das necessidades e interesses das crianças. Deste modo, tinha como intencionalidade promover novas experiências e possibilitar novas oportunidades no que concerne ao brincar.

Partindo do princípio que o espaço exterior é um lugar privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem defini a seguinte questão de investigação “Como otimizar o espaço exterior de forma a promover o brincar?”

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado Enquadramento Teórico de Referência, abordo o conceito de brincar e a importância de brincar nos primeiros anos; o brincar livre e o brincar estruturado e por fim, a importância de brincar no exterior.

No segundo capítulo explico a Metodologia do estudo com destaque para a abordagem Qualitativa na qual se inscreve o estudo, a Metodologia de Investigação - Ação e por fim os Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação que foram mobilizados no processo de investigação.

No terceiro capítulo apresento a Intervenção – faço a caracterização das instituições, creche e jardim de infância, onde estagiei e a caracterização dos dois grupos. Nesta parte

do relatório descrevo as intervenções com as respetivas interpretações. Por fim, apresento a interpretação das respostas das educadoras de infância ao inquérito por questionário.

Por último, constam as considerações finais onde faço uma breve síntese sobre as dificuldades que senti ao longo deste percurso, bem como as aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, enquanto educadora de infância. Respondo à questão de investigação-ação de uma forma sintética e reflexiva.

# **Capítulo I – Enquadramento Teórico de Referência**

# **1. Brincar em Educação de Infância**

## **1.1. Conceito de Brincar**

O conceito brincar é um conceito polissêmico, isto é, é um conceito com vários significados e compreendidos de uma perspectiva diferente por diferentes autores. Apresento de seguida algumas definições de brincar, que se complementam.

De acordo com Vygotsky (1987) brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Para Pais (1989: 5) brincar “[...] é uma actividade essencial à vida infantil, saber brincar é para a criança saber viver e o acesso ao brinquedo é, pois, um direito inalienável”.

Santos (2002: 12) refere que brincar é:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Na Declaração do IPA (International Play Association) sobre a Criança e o Direito de Brincar (cit. por Buitoni, 2006: 271) “[...] brincar é um ato instintivo, voluntário e espontâneo. É uma atividade natural e exploratória”.

Destaco de seguida a perspectiva cultural do brincar que é referido por alguns autores. As visões do brincar, assim com a de infância, são construídas social e historicamente. As diferentes culturas possuem distintas concepções de brincar, sendo estas concepções influenciadas pela situação histórica, pelas crenças e princípios que preconizam enquanto sociedade. Richter e Hoffman (s.d, cit. por Kishimoto, 2002) referem que o brincar é um espaço de cultura.

Esta ideia é reforçada por Winnicott (s.d, cit. por Kishimoto, 2002) quando refere que o espaço lúdico possibilita à criança criar e estabelecer uma relação com a cultura. Isto é,



as crianças ao brincarem entram constantemente em contacto com os símbolos produzidos pela cultura a que pertencem, ou seja, “a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado do grupo a que ela pertence” (Alves & Gnoato, 2003: 112).

Ainda a este propósito Borba (2007: 12) refere que:

Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resinificação e a reelaboração da cultura pelas crianças.

O brincar, assim entendido, enquanto uma experiência cultural importante que permite à criança ampliar os conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, sobre os outros e sobre si própria.

Machado (2003: 21), reforça esta ideia quando afirma que:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideias e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura.

As concepções e significados que cada cultura atribui ao brincar, influenciam a forma como as famílias encaram o momento lúdico, ou seja, “os efeitos culturais do ambiente familiar não podem ser ignorados, pois têm uma considerável influência sobre os padrões posteriores do comportamento e do brincar da criança.” (Curtis, 2006, cit. por Moyles e cols., 2006: 41).

O brincar é um processo muito importante para o desenvolvimento da criança, visto que é “a mais alta fase do desenvolvimento infantil” Froebel (1896, cit. por Kishimoto e Pinazza, 2007: 48). Contudo este processo é complexo e a criança só aprende exercendo-o, ou seja, é fundamental que a criança brinque para aprender e essa ação poder ter significado para ela, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a perspectiva de Brougère (s.d, cit. por Kishimoto, 2002) o brincar precisa de ter significado para a criança, para tal, é necessário que a criança brinque e que esse momento faça sentido para si.

Outra perspectiva está relacionada ao momento de prazer que a criança tem ao brincar. Como refere Curtis (2006, cit. por Moyles e cols., 2006: 39) a ideia do brincar está associada a uma “experiência prazerosa, que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada.”. Kishimoto (2002) está em concordância com Curtis, pois refere que a criança quando está a brincar não está preocupada com os resultados, sendo o prazer e a motivação que a impulsionam para a ação, ou seja, “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário.” (Kishimoto, 2010: 4).

Enquanto futura educadora de infância, e numa altura em que se valoriza muito o produto em detrimento do processo, considero que esta perspectiva é muito importante e deve ser motivo de reflexão. O mais relevante no processo de brincar não é o produto final, mas sim o processo pelo qual a criança passa durante a exploração, ou seja, como referem Souza e Weiss (2013), o trabalho com crianças pequenas não deve estar associado à produção, mas, prioritariamente, à experimentação.

Vygotsky (1984) refere que o brincar está relacionado com o imaginário e a criatividade. Através do brincar as crianças entre os dois e os seis anos experimentam necessidades irrealizáveis através do brinquedo e da atividade lúdica. Conforme a perspectiva de Vygotsky (s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 64):

o brincar tem (...) origem na situação imaginária, criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real.

Quando abordamos o conceito brincar estamos a abranger um conjunto de aprendizagens que são necessárias para o conhecimento e desenvolvimento da criança. O brincar, também, promove as interações criança-criança, criança-adulto, e possibilita esta conhecer o mundo que a rodeia, tendo contacto com a natureza e com outros materiais. Conforme Kishimoto e Freyberger (2012: 11) “brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender o universo.”. Encontramos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) a mesma opinião

quando referem o brincar “como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem [da criança].” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016: 10).

O momento de brincar deve ser um momento em que a criança esteja interessada envolvendo-se inteiramente na ação, retirando prazer da mesma. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 10) o brincar caracteriza-se “pelo elevado envolvimento da criança, demonstrando através de sinais como prazer, persistência e empenhamento.”

Algumas vezes, encontramos autores que se referem ao brincar através da palavra jogo, dando-lhe o mesmo significado. Neto (s.d: 1) afirma que “jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância”, frisando a igualdade dos dois termos. Kishimoto (2003) partilha da mesma opinião evidenciando que o brincar/jogo são um meio que possibilitam criar situações de ensino-aprendizagem.

Para alguns autores o jogo é um instrumento potencializador para o desenvolvimento infantil. Conforme Wallon, Piaget e Vygotsky, (s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 24) o jogo “[proporciona] a descentração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.” Isto é, a criança através do jogo compreende que existem regras, consegue demonstrar a sua criatividade, bem como a sua imaginação e adquire conhecimentos relacionados com as suas brincadeiras.

Para Montaigner (s.d, cit. por Kishimoto, 2003) o jogo serve como instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. O jogo tem como intencionalidade promover o desenvolvimento da linguagem, a partir das interações e o imaginário da criança. Outro autor que menciona a imaginação como ponto fulcral no brincar é Smith. Para este autor o brincar proporciona à criança oportunidade de esta se expressar, de experimentar novas ideias e se sentir livre, uma vez que este conceito “(...) permite desenvolver a criatividade e a imaginação.” Smith (s.d, cit. por Moyles e cols., 2006: 27). Vygotsky salienta a importância da imaginação, estando esta relacionada com o jogo simbólico que incorpora, na maioria das vezes, a criatividade e as interações das crianças. Deste modo, “valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos de contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação.” Vygotsky (1988, cit. por Kishimoto, 2003: 42). Este autor refere, ainda, que ao promover uma situação imaginária, “(...) a criança desenvolve a

iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais.” (Vygotski, 1988, cit. por Kishimoto, 2002: 43).

Brougère (1993, cit. por Kishimoto, 2003: 29) menciona que o jogo é “um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Brougère refere que através do jogo a criança consegue expressar-se espontaneamente e naturalmente, mostrando o que realmente é e as suas inclinações, ou seja, o que efetivamente lhe interessa e motiva.

Fromberg resume o significado de jogo que mencionei com os autores referidos anteriormente, dando como pontos fulcrais o simbolismo, o significado, a ação voluntária e a aquisição de regras. De acordo com a perspectivas de Fromberg (1987, cit. por Kishimoto, 2003: 6) o jogo tem as seguintes características:

Simbolismo, ao representar a realidade e atitudes; significação, uma vez que permite relacionar ou expressar experiências; atividade, ao permitir que a criança faça coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado, ao incorporar seus motivos e interesses; regado, de modo implícito ou explícito; e episódico, caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente.

Todas estas perspectivas complementam-se. Na minha opinião, todas fazem sentido e definem o verdadeiro significado de brincar e a importância que este acarreta no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

O brincar não é apenas um momento de lazer é também um momento de trabalho para a criança. No entanto, para muitos o brincar é visto como algo em que a criança está entretida, não existindo trabalho por parte da mesma na ação. Smith (s.d, cit. por Moyles e cols., 2006: 25) refere que “o brincar é visto como o oposto do trabalho – uma atividade realizada por si mesma, sem limitações externas.”

O brincar na educação de infância, creche e jardim de infância, é muitas vezes, pouco valorizado pelos educadores de infância, sendo percecionado como oposto ao trabalho. Não é raro ouvir dizer “acabou a brincadeira, agora vamos trabalhar”, numa visão de que o brincar é uma atividade oposta à aprendizagem, ao trabalho. Esta atitude releva para segundo plano a atividade lúdica na prática de muitos educadores de infância, levando à diminuição dos espaços e tempos do brincar nas salas onde exercem as suas funções.

Há autores que relacionam a importância do brincar/jogar bem como a associação entre ambos. De acordo com Isaacs (1929, cit. por Moyles e cols., 2006: 29) “o brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve.”

O jogo é visto como um poderoso instrumento de trabalho, pois ao retirar partido do mesmo a criança desenvolve-se. Segundo Claparède (1956, cit. por Kishimoto, 2003) menciona que o jogo ajuda no desenvolvimento da criança, sendo um bom instrumento de trabalho. A criança ao brincar e ao imitar desenvolve-se naturalmente.

De modo a proporcionar o trabalho à criança a partir do momento lúdico é fundamental que a sala e o espaço exterior estejam preparados para tal. É necessário que o educador proporcione espaços compostos com materiais adequados para que a criança escolha voluntariamente o espaço e os materiais que quer usufruir, retirando partido do mesmo. Segundo Dantas (2002, cit. por Kishimoto, 2002: 112):

Em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções. Neste sentido, a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às competências em cada momento do desenvolvimento.

Outra visão do trabalho associado ao brincar é a necessidade que a própria criança necessita para se exprimir, se superar e evoluir. Freinet defende a educação pelo trabalho, sendo um meio fundamental para dar resposta às necessidades das crianças. Para tal, é essencial que o “trabalho salvasse uma das tendências psíquicas mais urgentes: o sentimento de poder, o desejo permanente de se ultrapassar, de ultrapassar os outros, de alcançar vitórias, pequenas ou grandes, de dominar alguém ou alguma coisa ...” (Freinet s.d, cit. por Kishimoto, 2002: 120-121).

Ao proporcionar a brincadeira para ensinar é preciso criar situações estruturadas mediadas pelos adultos, para que esse momento faça sentido e seja vantajoso para a criança. Bruner (s.d, cit. por Kishimoto, 2002) refere que deste modo é possível possibilitar à criança formas de exploração, estratégia para impulsionar o seu pensamento, no sentido menos opressor, em que a criança não se sinta pressionada e que ao mesmo tempo estimule a sua criatividade.

A relação entre o brincar e o trabalho é essencial e muito importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem porque as crianças progridem através da atividade

lúdica, quer a partir da ação, e da interação com o espaço, os objetos e os outros. Tal como afirma Folque (2014: 31) “o que importa não esquecer é como uma parte significativa da evolução das crianças se realiza pela actividade lúdica a partir de uma fixação predominantes nos objetos e na acção impulsiva, orientando-se, progressivamente, para a significação.”

## **1.2. Brincar livre e brincar orientado**

O brincar está presente na vida do ser humano, mesmo antes do seu nascimento, “o bebé brinca na barriga da mãe” (Cordeiro, 1996: 11) e prologa-se pelo resto da vida. Porém, durante a infância é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Magalhães (2003: 22) reforça a ideia afirmando que “a actividade lúdica é uma das formas mais eficiente e naturais de aprendizagem.”

Na educação de infância deparamo-nos com dois tipos de brincar - o brincar livre e o brincar orientado. O brincar livre são as brincadeiras que surgem da iniciativa das crianças. Apesar de partirem da vontade das crianças sem intenções educativas, são muito importantes pelas aprendizagens e novos conhecimentos que possibilitam. O brincar orientado é a atividade dirigida pelo educador de infância que tem um objetivo específico, a aprendizagem de conteúdos. Deste modo, em educação de infância o brincar livre e o brincar orientado complementam-se.

São vários os autores que fazem referência ao jogo educativo, tendo cada um a sua perspetiva.

Vial (1981, cit. por Kishimoto, 2003) considera que o jogo educativo é mais restrito, uma vez que está relacionado com conteúdos, limitando a iniciativa da criança e por consequência o prazer que esta retira ao jogar, tornando-se monótono e cansativo. Isto é, para este autor o jogo educativo é caracterizado por ser monótono tornando-se fatigante para a criança, visto que este restringe a iniciativa da criança bem como a sua intervenção. Isto, porque este tipo de jogo está centrado, principalmente, para a aquisição de conteúdos.

No entanto, existem outros autores que tem outra perspetiva de jogo educativo.

Para Kishimoto o jogo educativo tem dois sentidos, o sentido amplo e o sentido restrito. Considera ambos essenciais para o desenvolvimento da criança. No sentido amplo os espaços e os materiais têm de estar organizados, de modo que as crianças explorem livremente os mesmos e adquiram conhecimentos de uma forma lúdica. Segundo Kishimoto (2003) o sentido amplo permite à criança a exploração livre da ação, ou seja, existe uma exploração livre do material ou da situação em si, onde os espaços estão organizados, visando o desenvolvimento da criança. No sentido restrito o educador é o mediador da ação, organizando os espaços e materiais e regulando a ação, de forma a atingir os objetivos. Conforme Kishimoto (2003) o papel do educador é por um lado o de mediador, organizando os espaços e materiais, por outro lado de regulador para gerir a ação, de modo a proporcionar a aquisição de conteúdos específicos.

Uma outra perspetiva relacionada com o jogo educativo é a de Montessori e a de Decroly. Estas pedagogas têm a mesma opinião de Kishimoto, partem do princípio que o jogo possui duas vertentes, a lúdica e a educativa. Para estas autoras, o jogo educativo tem a vertente lúdica na qual a criança manipula, explora e brinca, retirando prazer da mesma. Tem uma vertente educativa, focalizada no papel do educador, em que este tem a intencionalidade de orientar e gerir o momento, para que haja uma aquisição de conhecimentos por parte da criança. Montessori e Decroly (s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 23) referem que “o jogo educativo é uma mistura da ação lúdica e a orientação do professor visando objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral da criança.”

Na minha opinião, a perspetiva de Kishimoto, de Montessori e Decroly são aqui pertinentes. Isto, porque o jogo educativo, como a própria palavra indica, acarreta duas vertentes, uma lúdica (o jogo) e uma outra, a educativa (o educativo). O lúdico é essencial para que a criança não perca o interesse e adquira conhecimentos através da ação. É através deste momento que a criança utiliza os cinco sentidos para explorar e brincar, sentindo-se motivada. No entanto, para que isto aconteça é fundamental que o educador proporcione e adeque os espaços e os materiais, de forma a poder responder às necessidades e interesses das crianças bem como às suas ações. Ao ter este cuidado, o educador consegue trabalhar alguns conceitos com as crianças e promover o desenvolvimento holístico. Não concordo com Vial quando este refere que o jogo educativo limita a iniciativa da criança, retirando-lhe o prazer do momento, pois torna-se monótono. Se o educador souber organizar e gerir bem o jogo e incentivar a criança este

pode ser bastante poderoso e interessante para a mesma. O papel do educador é muito importante para cativar a criança para que esta jogue, explicar o jogo de uma forma que lhes suscite interesse e poder negociar as regras do mesmo com a criança, sendo uma outra forma de o jogo não se tornar monótono e cansativo como refere Vial.

As crianças gostam de brincar livremente, ou seja, de brincar ao que mais gostam e que se identificam. A criança ao realizar este tipo de brincadeiras fá-lo espontaneamente, ou seja, é voluntariamente que ela brinca, partindo para a ação sem o impulso de outrem. Desta forma, a criança retira prazer do momento, pois não se sente pressionada e faz algo com que se identifica, tendo motivação e interesse pelo que está a fazer. Piaget (1978, cit. por Kishimoto, 2003: 32) reforça “(...) que a brincadeira está fortemente associada à espontaneidade e ao prazer do momento que a criança expressa.”

No brincar de faz de conta, quando as crianças são mais velhas (entre 1, 3 anos), quando já falam e conseguem dar um significado a um objeto, normalmente representam papéis que resultam de experiências vivenciadas nos diferentes contextos por onde passam. Deste modo, este tipo de brincadeiras surge, a maioria das vezes, do seio familiar, mas também dos relacionamentos que a criança vai estabelecendo ao longo da vida, ou seja, do meio que a rodeia. Kishimoto (2003: 39) afirma que estes tipos de brincadeira são “adquiridas pelas crianças [através] do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relacionamentos.”

Como referi anteriormente, o brincar de faz de conta está relacionado com o meio em que a criança está inserida, ou seja, o que a criança observa e vivencia tem impacto nas suas brincadeiras. Contudo, quando este meio ou o contexto se altera por determinadas razões, as brincadeiras das crianças também se modificam, uma vez que estão interligados. Galbarino (1992, cit. por Bomtempo, 2003: 68) refere isso mesmo, “o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele a condiciona.”

Neste tipo de brincadeira a criança desenvolve a capacidade de imaginação e de criatividade. Isto é, ela imagina situações, reais ou não, criando uma ação partindo daquilo que veem e ouvem no seu quotidiano. Vygotsky (1988, cit. por Kishimoto, 2003: 42) refere que “(...) no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos de contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação.” Outro autor que reforça esta ideia é Brougère (s.d, cit. por Pimentel, 2007:



231) refere que “(...) a criatividade da situação lúdica corresponde áquilo que o indivíduo conhece de algum modo no seu contato com a cultura (...).”

A imaginação que as crianças têm ao criar uma situação é quase que inata, surge muito naturalmente. De acordo com a perspectiva de Vygotsky (s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 51) “a imaginação (...) representa uma forma especificamente humana de atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas (...). Ela surge primeiro em forma de jogo, que é a imaginação em ação.”

Tal como mencionei anteriormente, a criança tem por hábito imitar, representar papéis que já vivenciou, ou seja, representa a realidade com que se depara no seu cotidiano. Por vezes, altera as situações modificando a ação, utilizando a sua imaginação. Isto quer dizer que a criança nem sempre representa um momento na íntegra, altera-o conforme as suas necessidades. Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 234) refere que “imitar a realidade não significa copiá-la integralmente, mas interpretá-la com uso da imaginação, adicionando, unindo, selecionando elementos em uma criação nova e original para a própria criança.” Outro autor que partilha da mesma visão é Piaget (1978) e Wallon (s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 42) para eles a criança representa através da imitação o real “vê na imitação, uma participação motora do que é imitado e um certo prolongamento da imitação do real.”

Outra das brincadeiras características do faz de conta diz respeito à representação de super-heróis. As crianças imitam que estão a voar, a trepar paredes, a salvar pessoas interpretando certas personagens da ficção. Este tipo de brincadeira é importante, pois transmitem um sentido de poder à criança, uma vez que esta se sente capaz de tudo quando encarna o seu super-herói. Para além disso, esta brincadeira leva a criança a acreditar mais em si própria trabalhando a sua autoconfiança. Levinzon (1989, cit. por Kishimoto, 2003: 66) reforça essa ideia, referindo que “a brincadeira de super-herói (...) ajuda a criança a construir a autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, (...), fazer amigos, enfim corresponder às expectativas dos padrões dos adultos.”

A criança ao imitar um super-herói ela interpreta-o à sua maneira, através de gestos, movimentos e linguagem, deste modo, “o cenário resulta de gestos e movimentos corporais onomatopéicos.” (Pimentel, 2007, cit. por Oliveira Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 233). Para tal, a criança desenvolve a sua imaginação e criatividade.

Muitas vezes, as crianças representam situações que sabem que não podem concretizar na realidade, sendo este um escape para se sentirem realizadas. Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 233) confirma isso mesmo quando refere que “(...) a capacidade de imaginar desenvolve-se porque a criança precisa resolver a tensão entre o desejo e a sua possibilidade de realização.

Este tipo de brincadeira, mais especificamente, os super-heróis tem bastante importância para o desenvolvimento da criança. Kostelnik (1986, cit. por Kishimoto, 2003) menciona que a criança ao representar este papel - o de super-herói - desenvolve várias competências, desde habilidades linguísticas, a resolução de problemas, bem como a cooperação.

Para este tipo de brincadeira as crianças utilizam bastante os brinquedos, sendo estes um complemento para a sua brincadeira.

A utilização de brinquedos é compreendida de várias formas por diversos autores. O brinquedo, muitas vezes, serve de suporte para a brincadeira. É algo a que a criança se “agarra” para estruturar aquele momento. Kishimoto (2003: 7) define o brinquedo como “objeto, suporte de brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada (...)”.

Para além de ser um suporte para auxiliar a criança a estruturar a brincadeira é visto como um recurso que ensina de uma forma lúdica. O brinquedo não só propicia a ação como as interações, mas, também, facilita a imaginação bem como a criatividade da criança quando esta brinca. Magalhães (2003: 23) refere que “o brinquedo, na actividade lúdica e nas situações de jogo, apresenta-se como instrumento facilitador da acção e da interacção da criança sendo simultaneamente um meio promotor das suas capacidades (...) imaginativas e criativas.” Beart (1989, cit. por Kishimoto, 2003: 7) “o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito.”

Existem várias perspetivas, relativamente ao brinquedo, como este é utilizado pelas crianças.

Para Bomtempo o brinquedo tem um significado específico, não pode ser substituído nem pode ter outro significado, ou seja “o que ocorre é a simples reprodução de uma situação” (Bomtempo, s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 63).

Outra ideia em relação à utilização deste objeto é que as crianças mais novas são quase que influenciadas pelos mesmos, uma vez que estes as regem em relação à ação. Isto é, as crianças brincam com um brinquedo, mas são controladas pelas características que este possui. Brougère (1993, cit. por Pimentel, 2007: 229) afirma que “para crianças muito pequenas, os objectos ditam o ela deve fazer, suas acções são controladas pela determinação perceptiva das características dos objectos.”

Para desmistificar esta situação existem outras perspetivas em relação ao mesmo assunto que para mim fazem mais sentido.

No brincar de faz de conta, principalmente, o brinquedo é utilizado pela criança como esta deseja, ou seja, a criança tem um objeto e atribui-lhe o significado real ou não. Por exemplo, uma vassoura pode ser um cavalo para a criança. Isto acontece com crianças muito pequenas, que ainda não têm noção do valor do significado dos objetos, “só brincando é que elas vão começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejariam que fosse” (Vygotsky, s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 61). No entanto, o que verdadeiramente interessa é o significado, a utilização que a criança dá ao brinquedo, tendo este, mais importância do que propriamente o objeto. Como refere Vygotsky (s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 61) “o mais importante não é a similaridade do objeto com a coisa designada, mas o gesto.”

Outro autor que partilha da mesma ideia de Vygotsky é Pimentel. Para este autor os objetos têm de ter significado para as crianças. Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 229) refere que “no início do desenvolvimento do jogo, é fundamental a presença de objetos aos quais atribui significações”. É fundamental que assim seja, porque segundo (Vygotsky, s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 61):

uma criança com menos de três anos [não consegue] envolver-se numa situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há continuidade (...). Só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse. A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado.

Além dos brinquedos é importante que a criança brinque com outro tipo de materiais, os materiais versáteis, uma vez que são “objectos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objectivo.” (Post &

Hohmann, 2011: 115). As crianças utilizam-nos de diversas formas, para diferentes objetivos. Ao proporcionarmos uma grande diversidade de materiais versáteis às crianças pequenas “faz com que [elas] explorem e manipulem de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual.” (Post & Hohmann, 2011: 115). É essencial proporcionarmos este tipo de experiências, pois os materiais versáteis são bastante flexíveis, o que faz com a imaginação e a criatividade das crianças se desenvolva.

Segundo Kishimoto (2003) estes dois conceitos, brincadeira e brinquedo são fundamentais para o desenvolvimento da criança e para a construção do seu conhecimento.

As brincadeiras orientadas são constituídas por regras, de forma que estas funcionem adequadamente. Estas regras podem ser implícitas ou explícitas. Piaget (1978, cit. por Kishimoto, 2003: 21) existem estes dois tipos de regras “as que vêm de fora [as explícitas] e as que são construídas [as implícitas]”

Nas brincadeiras de faz de conta existem as regras implícitas, isto é, regras que existem, mas que não são impostas. A criança utiliza-as para brincar a determinada coisa. Quando a criança brinca de motorista ela cria as suas próprias regras/condições, podendo estas ser, ou não, alteradas. Pimentel (2007, cit. por Oliveira- Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 231) refere que “nos casos em que predomina o imaginário, as regras não são previamente formuladas, mas originam-se da própria atuação e modificam-se constantemente durante o jogo.”

Como referi anteriormente, muitas das regras das brincadeiras das crianças são elaboradas por elas próprias, são elas que as constroem para se orientarem, servindo de conduta para que a ação corra da melhor forma. Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007: 232) afirma que “as crianças orientam a sua conduta e relacionam-se pelo respeito às regras (...) e que o real é reconstruído mediante regras elaboradas pelos próprios indivíduos.”

Noutro tipo de jogo, como o jogo das cadeiras, o macaquinho de chinês, o jogo do lencinho, entre outros são jogos que têm regras estabelecidas pelos adultos, sendo estas denominadas por regras explícitas. Estas regras devem ser respeitadas, para que o jogo se desenrole da melhor maneira e exista um fio condutor para a sua organização e posterior concretização. As crianças, por vezes, têm dificuldade em respeitar as regras que lhes são

impostas pelo educador de infância relativamente a uma brincadeira/jogo. No entanto, é fundamental que o educador proporcione brincadeiras com regras, uma vez que é uma forma de as crianças se desenvolverem a nível social. Frazetto (2001: 175) refere que:

Respeitar o combinado é um exercício difícil até para os adultos. Para as crianças, a dificuldade pode ser um pouco maior, já que muitas vezes ela está, ao mesmo tempo, tentando obedecer ao adulto e tentando entender por que aquilo não deve ser feito. (...) ela (a criança) ainda está desenvolvendo essa habilidade de entender e respeitar as regras de convivência social.

O brincar livre e o brincar orientado são essenciais para a aquisição de conhecimento, bem como para o desenvolvimento integral da criança. O brincar por si só, acarreta diversas oportunidades para a criança aprender de uma forma lúdica. Deste modo, o brincar é mais complexo do que se imagina. Conforme Cordeiro (1996: 12):

brincar não é uma actividade feita de gestos gratuitos e sem nexos, pelo contrário, é uma das actividades mais elaboradas, para além de indispensável, pois desenvolve a criatividade, o imaginário e a imaginação, a alternância e o sentido figurativo, representativo, e a organização de gestos, das falas, e dos cenários.

Como referi anteriormente o jogo simbólico promove o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional da criança. Kishimoto (2003: 36) refere que:

ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de apresentações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Magalhães partilha da mesma opinião de Kishimoto, no que diz respeito ao carácter de desenvolvimento da criança. Assumindo que este tipo de brincadeira é potencializador essencialmente do nível cognitivo, social e da linguagem. Magalhães (2003: 23) menciona que:

A nível cognitivo a criança desenvolve “(...) as capacidades de abstracção, simbolização, imaginação e criatividade, assim como possibilita o exercício da concentração e memorização; no domínio da linguagem possibilita a aquisição de novos conceitos e palavras, desenvolve capacidades de percepção, nomeação e verbalização, aumenta capacidades linguísticas (...); no domínio da socialização possibilita a interacção, facilita a assimilação da noção de grupo, promove

capacidades de ouvinte activo, desenvolve potencialidades de interiorização e cumprimento de regras.

Outra grande capacidade da brincadeira do faz de conta é o facto de permitir à criança que esta tenha iniciativa em participar no momento, revele os seus desejos e emoções e ao mesmo tempo fá-la interiorizar as regras para viver em sociedade. Vygotsky (1998, cit. por Kishimoto, 2003: 43) menciona que “ao promover uma situação imaginativa por meio da atividade livre a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais.”

A criança ao representar e interpretar papéis é uma forma de apaziguar algumas pressões que sofre no seu dia a dia. No momento lúdico, a criança tem liberdade para o fazer, encarnado e dando asas à sua imaginação, sem ter os adultos por perto. Bettelheim (1988, cit. por Kishimoto, 2003: 65) refere que ao fazer este tipo de brincadeiras as crianças procuram “a satisfação indireta através de devaneios irreais, ao mesmo tempo procuram livrar-se do controlo dos pais (...).”

Ao brincar e ao interagir com outras crianças, a criança começa a ter outras perspetivas, ou seja, começa a desenvolver a capacidade de ouvir os outros e os seus pontos de vista. Deste modo, estas brincadeiras contribuem para diminuir o egocentrismo da criança. Nedospásova (s.d, cit. por Pimentel, 2007: 235) refere que “a situação de jogo potencializa a superação do egocentrismo cognitivo ao distanciar a criança da sua própria realidade e envolvê-la na coordenação de suas ações em função dos diferentes papéis, seu e dos companheiros.”

A criança quando brinca tem a oportunidade de desenvolver o pensamento abstrato. Isto, acontece quando a criança consegue substituir um objeto que está ausente. Por exemplo, quando a criança dá banho à boneca, mas não existe água. Deste modo, a criança ao brincar e ao imaginar uma situação “o pensamento abstrato e generalizado é desenvolvido, bem como a volição e a consciência.” (Pimentel, 2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 230). Outro autor que menciona o pensamento abstrato é Vygotsky (1994, cit. por Pimentel, 2007: 232), este afirma que “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como meio para desenvolver o pensamento abstrato.”

As brincadeiras de faz de conta que as crianças representam, sendo imaginadas ou não, possibilita-lhes exprimir algumas frustrações, que não poderiam ser expostas de outra forma, bem como a diminuir o stress. Cordeiro (1996: 12) refere que “as brincadeiras, reais ou fantasiosas, permitem à criança, desde muito cedo, a sublimar algumas frustrações e aprender a gerir o stress e a contrariedade.” Este autor salienta, ainda, o facto das crianças representarem situações que as flagelam, ou seja, “a criança arquitecta situações em que pretende afinal, exprimir suas angústias, revelar o que lhe vai na alma e dar sinal aos adultos (...) dos problemas que a atormentam.” (Cordeiro, 1996: 12).

Em suma, vários autores (Kishimoto, Vygotsky, Montessori, entre outros) referem que a brincadeira deve fazer parte do currículo da educação de infância sendo essencial e necessária para o desenvolvimento e crescimento da criança.

A brincadeira deve fazer parte do processo educativo, ou seja, deve estar presente no currículo da educação de infância, visto que tem um papel fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 242) afirma que “o jogo, segundo a vertente Vygotskiana, tem um grande potencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, desde que seja assumido como um mediador do processo educativo”.

Outra perspetiva, diz respeito a Kishimoto. Para a autora os temas das brincadeiras que existem (famílias, super-heróis, mercearias), os espaços e os materiais proporcionados, bem como as interações das crianças são fatores que devem ser tidos em conta no currículo de educação de infância. Kishimoto (2003: 39) salienta que “os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola.”

### **1.2.1. Jogos Tradicionais**

O jogo tradicional faz parte de uma cultura que vai sendo passada de geração em geração, sofrendo alterações. Ivic (1986, cit. por Kishimoto, 2003: 24) refere que:

(...) o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anónimas das gerações que vão se sucedendo.

Conforme Kishimoto (2003) a brincadeira tradicional infantil está associada à mentalidade popular, bem como à oralidade. Este tipo de brincadeira faz parte da cultura popular, “guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico.” (Kishimoto, 2003: 38).

São vários os autores que têm uma perspectiva no que respeita aos jogos tradicionais. Kishimoto (2003: 25) refere que “os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. (...) é um jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer.” Ivic e Marjanovic (1986, cit. por Kishimoto, 2003) referem que os jogos tradicionais na educação são fundamentais, pois as crianças ao brincarem interagem com os seus pares, com crianças de diferentes idades e, não apenas com o adulto.

Este tipo de jogo é cada vez menos valorizado pelos educadores de infância e pouco utilizados nas suas práticas. Como refere Silva (s.d: 12) “os jogos tradicionais viraram produto de museu” sendo substituídos pelos jogos industriais. Considero que os educadores de infância nas práticas que desenvolvem deveriam recorrer com mais frequência aos jogos tradicionais pelas oportunidades educativas de que se revestem. Por um lado, proporcionam diversas aprendizagens, por outro lado proporcionam prazer e divertimento. Contribuindo desta forma para a o desenvolvimento integral da criança.

É fundamental que haja um equilíbrio entre a parte educativa e a parte lúdica, ou seja, é importante que a criança adquira conhecimentos, a partir do desenrolar do jogo, porém é essencial que esta se divirta. De acordo com Kishimoto (2003) quando o jogo tem uma finalidade didática, este perde, em parte, a aquisição cultural da criança, ou seja, a integração da criança no meio social.

É importante salientar que os jogos tradicionais têm regras e que são transmitidas pelo educador às crianças, no momento antecedente de jogar. Contudo, as crianças quando jogam sozinhas, entre elas, constroem as suas próprias regras, organizando-se e apropriando-se das mesmas. Conforme Silva (s.d) a cultura lúdica constrói-se com as crianças e através das crianças, sem o adulto a organizar e a gerir o jogo. Deste modo, os jogos fazem mais sentido para as crianças, pois não lhes foi imposto as regras, sendo estas construídas e geridas por elas.



### **1.3. A importância do brincar nos primeiros anos**

O brincar é algo que está presente, constantemente, na vida da criança. As crianças quando nascem já demonstram a necessidade de brincar através dos seus movimentos, sendo esta categorizada por ser a fase sensoriomotora. Santos (1999: 13) afirma que “o brincar [é] uma necessidade básica que surge muito cedo [na vida da criança]. (...) [aparecendo] logo que a criança nasce e é de natureza sensoriomotora.”

A criança não só deve, como tem o direito a brincar. Como refere a Declaração dos Direitos da Criança (1959):

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.

Deste modo, e como refere a Declaração dos Direitos da Criança devem ser proporcionadas atividades que promovam a cultura bem como a igualdade de oportunidades, que desenvolvam capacidades mentais e responsabilidades morais para que a criança se integre na sociedade. Também Lino (2013) refere-se ao brincar como sendo um direito da criança. Refere que a criança tem direitos, sendo um deles o de brincar, pois a partir desta experiência a criança conhece-se a si própria e ao meio que a rodeia. Segundo Lino (2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 114) “(...) a criança (...) é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativa que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.”

No processo do brincar a criança deve ser reconhecida como um ser ativo e competente, capaz de aprender sozinha através da brincadeira e da interação com os outros. De acordo com a perspectiva de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 31) “[a criança é] considerada como capaz de construir a sua aprendizagem, cada uma aprende e contribui para a aprendizagem e progresso das outras.” Ou seja, a criança adquire os seus conhecimentos

na interação com os outros, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento. Lino (2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 110) refere que no modelo Reggio Emilia a criança é caracterizada “como ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.” Isto é, a criança está apta a construir o seu próprio conhecimento, a partir dos seus saberes e experiências vivenciadas.

O brincar é um impulsionador do desenvolvimento da criança. Através da brincadeira a criança desenvolve a sua identidade e exercita o pensamento. Froebel descreve o brincar como sendo fundamental na “formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais.” (Santos, 1999: 115). Borràs (2002) refere que o jogo ensina a criança e completa o seu saber e os seus conhecimentos, adquirindo, assim, a sua perceção relativamente ao mundo que a rodeia. Ambos os autores frisam a importância do brincar, destacando-o como uma estratégia preponderante para a criança aprender.

Outra perspetiva em relação ao brincar diz respeito ao conhecimento da própria criança, ou seja, a criança quando está envolvida na ação vai-se conhecendo, percebendo do que gosta, dos seus medos, das suas fragilidades, entre outras coisas. Sozinha ou em interação com os outros a criança vai apreendendo conhecimento à cerca do mundo que a rodeia, bem como conhecendo e construindo a sua identidade. Como refere Santos (1999: 14):

no brincar, o conhecimento de si mesma, os papéis sociais evidenciados, o envolvimento com os parceiros e a característica prazerosa contida no jogo remetem a criança a um tipo de conhecimento da realidade, permitindo sua apropriação do conhecimento e da personalidade.

Piaget e Bruner, entre outros, caracterizam o brincar por diferentes fases, determinadas pelas idades das crianças. Em cada uma das fases existem brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento e construção do conhecimento da criança. Ambos os autores valorizam a brincadeira desde o nascimento, no entanto, definem fases diferentes relativas ao desenvolvimento do brincar. Bruner (s.d, cit. por Kishimoto, 2002: 151) “valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento constitutivo de ações sensório-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer.” A criança ao ter experiências sensoriomotoras começa a construir conhecimentos, ou seja, através da brincadeira a criança começa a

aprender determinadas capacidades que possui, como por exemplo a “se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. (Bruner, s.d, cit. por Kishimoto, 2002: 151).

Piaget distingue as diferentes formas de brincar (o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos de regras). No que diz respeito ao brincar prático o autor qualifica-o como sendo um brincar sensoriomotor, em que a criança explora os materiais e o meio através dos sentidos. Piaget (1951, cit. por Moyles e cols., 2006: 25) “o brincar prático inclui o brincar sensório-motor e exploratório do jovem bebê – especialmente dos 6 aos 2 anos.” Seguidamente, menciona o brincar simbólico, no qual a criança representa situações vivenciadas ou imaginadas e também proporciona a interação com os outros, através deste tipo de brincadeiras. Piaget (1951, cit. por Moyles e cols., 2006: 25) “o brincar simbólico abrange o brincar de faz-de-conta, de fantasia e sociodramático da criança pré-escolar, de cerca dos 2 ou 3 anos até aos 6.” Por fim, dá destaque ao jogo de regras que “caracterizam as atividades das crianças a partir dos 6 ou 7 anos.” (Piaget, 1951, cit. por Moyles e cols., 2006: 26).

O brincar é considerado um meio potenciador para as crianças se desenvolverem e adquirirem conhecimentos. Posteriormente, abordarei alguns autores que afirmam o potencial do brincar para o desenvolvimento da criança.

O brincar é essencial nos primeiros anos de vida, visto que é a partir da ação, da brincadeira, que a criança começa a explorar e a conhecer o mundo bem como a estabelecer as suas relações através das interações com os outros. Folque (2014: 81) reforça esta perspetiva referindo que “o jogo é considerado como a actividade primordial dos primeiros anos, aquela que proporciona à criança uma forte motivação para explorar o mundo e as suas relações com os outros (...).”

As crianças para brincarem necessitam de oportunidades, espaço e tempo que muitas vezes não lhes é dado. É importante que tal aconteça, para que possam experienciar e vivenciar novas situações, tendo como consequência o seu crescimento a todos os níveis (motor, cognitivo, social e emocional). De acordo com Smith (2006, cit. por Moyles e cols., 2006: 26) “O comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas,” ou seja, de proporcionar o desenvolvimento holístico.

Um dos benefícios do brincar é que proporciona à criança aprender a aprender durante a ação. Para que tal seja possível é necessário que os adultos, em geral, e os educadores de infância, em particular, reconheçam que a criança precisa de tempo para brincar, tempo para investir nas brincadeiras e exploração auto iniciadas ou nas atividades propostas. O tempo que a criança necessita para brincar e explorar os materiais, muitas vezes, não é respeitado pelo adulto que intervém não respeitando o que a criança está a fazer, porque não está atento ou porque é necessário cumprir momentos da rotina.

É necessário que nas salas de creche e jardim de infância os educadores de infância valorizem o tempo de brincar, pois este é um direito das crianças e um grande potencializador para o desenvolvimento, crescimento e aprendizagem. Através do brincar as crianças desenvolvem-se a todos os níveis. Como refere Isaacs (1933, cit. por Curtis, 2006) o brincar é bastante valioso e importante, uma vez que desenvolve as habilidades de manipulação ao tocar, ao mexer ao explorar os materiais; o raciocínio, visto que as crianças pensam durante a sua brincadeira e a descoberta, pois é a partir da sua curiosidade que partem à procura do desconhecido.

Por outro lado, no momento de brincar deve ser permitido à criança que erre, uma vez que a tentativa em erro é a forma mais adequada de as crianças aprenderem. Holt (1991, cit. por Moyles e cols., 2006: 16) refere que o brincar “(...) possibilita [à criança de aprender] a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa em erro.”

Quando brincam as crianças podem estar sozinhas, em interação com as outras crianças e com o adulto. Esta situação faz com que estas estabeleçam relações com os pares e ao mesmo tempo desenvolvam a área de expressão e comunicação, a área de desenvolvimento pessoal e social. Para além disso, ao estarem em interação com os outros as crianças desenvolvem capacidades para viver em grupo. Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 11) “o brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre criança e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral.”

A partir da brincadeira a criança vai construindo conhecimentos e adquirindo novos conceitos. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 31) “ao brincar as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo (...).”

Outra potencialidade do brincar é o facto, de muitas das vezes, nas brincadeiras existirem conflitos devido à posse de brinquedos. Para tal e de forma a resolver a situação deve existir a negociação e o diálogo, que são dois aspetos importantes para a criança perceber que existem regras. Assim, a criança vai aprendendo a viver em grupo, em sociedade e a resolver os seus problemas através da negociação. Malaguzzi (1998, cit. por Lino, 2013: 119) afirma que “as ações da criança não devem ser consideradas apenas como resposta ao meio social, mas como o desenvolvimento das estruturas mentais através da interação social, onde o conflito e a negociação são forças indispensáveis para o crescimento.”

Rinaldi (1998, cit. por Lino, 2013: 119) menciona que “o conflito transforma as relações, os pares através da oposição da escuta do ponto de vista do outro, da reformulação das premissas iniciais que são elementos essenciais da democracia e parte do processo de assimilação e acomodação do grupo”, é por esta razão que os conflitos fazem parte do processo de crescimento e desenvolvimento da criança e promovem competências sociais.

Para além do que mencionei anteriormente o brincar oferece novas oportunidades para a criança explorar e aprender, pois muitas vezes não sabem nem nunca viram determinada coisa e vão à descoberta. É, também, através da brincadeira que a criança desenvolve a sua criatividade e imaginação colocando em prática a sua fantasia. O que acontece quando as crianças brincam ao faz de conta. Outro fator, não menos importante, diz respeito à curiosidade das crianças, sendo este um meio para que elas adquiram o gosto por aprenderem e quererem saber mais. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016: 11) “(...) o brincar proporciona várias conquistas “tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender.” Deste modo, é tão importante e fundamental que exista tempo para as crianças terem oportunidade de brincar nos contextos de infância.

## **2. O papel do educador de infância no brincar**

O educador de infância tem um papel importante no que respeita às brincadeiras das crianças. Tem um papel não só de interveniente, mas também de observador, uma vez

que é através da observação que vai conhecendo a criança e percebendo o seu nível de desenvolvimento e conhecimento. Ferreira (2010: 12) refere que “(...) ao observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social, (...), a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo.” Neste processo o educador consegue perceber as brincadeiras das crianças e dar-lhes sentido. Vygotsky (s.d, cit. por Gaspar, 2010: 9) confirma esta afirmação mencionando que o educador deve “reconhecer o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade.”

O educador ao tentar perceber a brincadeira e a dar-lhe sentido está focado, não no produto final, mas sim no processo, no decorrer, na forma como esta se desenvolve. Isto é, “um educador que se centra no processo implicado na actividade do brincar, e não no produto.” (Gaspar, 2010: 9).

Quando a criança está envolvida na brincadeira e o educador se torna agente ativo, ou seja, participa e intervém na mesma deve ter, por um lado, um papel de submissão, uma vez que não deve impor nem fazer correções. Deve participar e fazer o que a criança lhe pede. O educador ao ter este papel e ao seguir as instruções das crianças, faz com que esta esteja motivada e interessada na ação. Gaspar (2010: 9) refere que o educador “deve [participar] nas acções delas e [fazer] o que elas lhe disserem para fazer, pois quando dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação, elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras (...)”.

Por outro lado, educador ao participar nas brincadeiras das crianças pode-se tornar um modelo, porque ao “brincar com elas [procura estimulá-las] (...) [ajudando-as] a crescer.” (Gomes, 2010: 46)

Ao participar nas brincadeiras das crianças, o educador “[mostra] respeito pelas ideias delas e obediência aos seus pedidos” (Gaspar, 2010: 9), estabelecendo uma relação, mais significativa. Deste modo, é importante que o educador não seja visto, pela criança, como alguém que lhe diz o que fazer e como fazer, mas como alguém que interage e participa nos momentos lúdicos, sendo um participante, tal como as crianças. O educador ao participar, desta forma, nos momentos lúdicos intensifica as interações, entre as crianças e entre a criança e o adulto, e potencia a criatividade. Como refere Gomes (2010: 46) “Além de elevar o nível de interesse da brincadeira, a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação das crianças.”

Quando as crianças estão a brincar e o educador de infância observa a ação, frequentemente, questiona a criança, como por exemplo, “o que estás a fazer?”. Este método poderá não ser a melhor forma de perceber o que está a acontecer, visto que, muitas vezes, “as perguntas exigem que as crianças digam ao educador o que estão a fazer ocorrem, em geral, antes de elas sequer terem tido oportunidade de explorar as suas próprias ideias.” (Gaspar, 2010: 10). No entanto, o educador deve fazer perguntas às crianças durante as suas brincadeiras, desde que sejam pertinentes e que contribuam para um feedback positivo, de forma que as crianças se sintam motivadas e confiantes no que estão a fazer.

No que diz respeito à organização dos espaços e materiais o educador enquanto gestor do currículo deve ter em consideração vários aspetos. De acordo com o Decreto de Lei nº 241/ 2001, o educador de infância deve

[Organizar] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; [disponibilizar e utilizar] materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; [proceder] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; [mobilizar e gerir] os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; [criar e manter] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

O educador antes de organizar o espaço deve ter o conhecimento do grupo e conhecer as crianças individualmente, para que a sua ação seja intencional. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 13):

a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.

Para conhecer as crianças é importante e fundamental observar com atenção, registar e refletir sobre cada criança, individualmente, mas também sobre o grupo. É através deste processo que o educador consegue conhecer o contexto familiar e social que a criança está inserida. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 13) referem que:

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observar facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.

Teixeira e Ludovico têm a mesma a perspetiva das autoras referidas anteriormente, no que respeita à observação. Para os autores o processo de observação é fundamental, uma vez que é a partir deste processo que o educador conhece a criança individualmente, mas também o grupo de crianças, as suas capacidades, as dificuldades e os seus interesses. Desta forma, o educador de infância consegue organizar o ambiente educativo com a finalidade de este fazer sentido para as crianças e ter potencialidades de aprendizagem.

Observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades numa perspetiva de diferenciação pedagógica. A observação constitui, na educação pré-escolar, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. (Teixeira & Ludovico, 2007: 47)

Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) dão ênfase ao papel da observação na educação de infância. Referem que quando o educador de infância observa consegue perceber as potencialidades, os conhecimentos, os interesses e as habilidades das crianças. Apesar de a observação ser fundamental o registo também é importante para podermos refletir sobre as ações das crianças, mas também sobre a nossa prática pedagógica, de forma que a possamos alterá-la e melhorá-la. Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009: 71) referem que:

Fazer anotações sobre algo faz com que você preste atenção. Registrar suas observações ajudará você a sintonizar com certas nuances e detalhes que de outra forma poderia perder. [Ao registrar é possível] (...) acompanhar o desenvolvimento da criança ao longo do tempo, podendo identificar e refletir sobre padrões que lhe darão uma visão mais clara de toda a criança.

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) referem que a observação é um dos aspetos que o educador deve ter em conta na sua prática, de forma a perceber o que está a acontecer no momento para que possa incentivar a criança a aprender. Outro aspeto está relacionado com a



organização do ambiente educativo, ou seja, “quando você observa as crianças você adquire uma boa noção de que tipo de coisas você deve colocar em um ambiente com foco em um grupo específico.” (Gonzalez-Mena e Eyer, 2014: 85).

Desta forma, o educador enquanto gestor do currículo organiza os espaços e os materiais, de forma que estes sejam “(...) [estimulantes e promovam] aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades [e que façam sentido para as crianças].” (Silva Marques, Mata & Rosa, 2016: 13)

### **3. A importância do brincar no espaço exterior nas creches e nos jardins de infância**

O espaço exterior em educação de infância é, de uma forma geral, pouco valorizado enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagens. Nas últimas décadas temos assistido a uma alteração nos hábitos das crianças, os momentos de brincar no exterior têm sido substituídos por atividades orientadas em espaços fechados. Cada vez mais o espaço exterior na creche e no jardim de infância são utilizados quando não há nada concreto para fazer na sala, ou seja, atividades orientadas.

O espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças e “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras.” (Post & Hohmann, 2011: 161).

O espaço exterior faz parte dos espaços das instituições, tal como as salas que os compõe. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 27) consideram “o espaço exterior (...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)”. Post e Hohmann (2011: 161) referem que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira.” Lino (2013: 121) partilha a mesma ideia referindo que “o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam.”

Os autores referenciados partilham a ideia de que o espaço exterior é um espaço que pertence à instituição, deve ser reconhecido como uma extensão da sala de atividades, pelas oportunidades significativas que oferecem às crianças.

Como referido anteriormente, o espaço exterior pode ser um espaço bastante rico em experiências, desde que o educador de infância enquanto gestor do currículo o reconheça enquanto um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem.

Para os bebés a exploração do espaço exterior é particularmente importante e essencial, pois é nas idas ao exterior que ganham consciência do mundo que os rodeia explorando-o com os sentidos. Têm oportunidade de observarem e ouvirem sons que dentro de uma sala não conseguem. Segundo Post e Hohmann (2011: 161) “é no espaço exterior que “(...) os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade.” Borràs (2002: 177) refere que as crianças quando vão ao exterior “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza.” É através destas vivências que as crianças estabelecem uma relação direta com o meio.

Uma situação que considero relevante e pertinente está relacionado com pequenas situações que para nós adultos parecem banais, mas que para as crianças são importantes, nomeadamente, nas zonas de exterior existirem diferentes pisos, como por exemplo, relva, cimento, areia, madeira ou mesmo tijoleira que proporcionam diferentes experiências e sensações. Como referem Post e Hohmann (2011: 164) “o contacto directo com cada uma destas superfícies informa os bebés de que cada superfície é diferente em termos de visão, cheiro e de sensação (...)”, o que amplia os seus conhecimentos.

No espaço exterior as crianças têm, também, a oportunidade de observar e explorar a natureza. Como refere Borràs (2002: 177) no espaço exterior:

(...) as crianças terão a possibilidade de manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também, de participar em actividades sociais e de aprendizagens cuidando, regando, semeando flores e plantas (...).

Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 27):

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc), num ambiente de ar livre.

O brincar no exterior proporciona interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e permite a experimentação das suas próprias capacidades. Os materiais disponibilizados são importantes para que as crianças os explorem e se apropriem das suas características. Alguns autores sublinham a importância do espaço exterior, sendo este fundamental para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Carruthers, (2010, cit. por Moyles, 2010: 195): o espaço exterior é fundamental para:

O desenvolvimento de aspetos físicos e habilidades motoras; a importância de usar os sentidos (os ambientes externos estimulam todos os sentidos e mais); o fortalecimento da saúde, tanto física quanto mental, das crianças e da equipe (menos estressante, menos barulhento), o desenvolvimento de resistência (por exemplo suportar mudanças climáticas, condições meteorológicas, vento, etc.; (...), aumento da auto estima; [e por fim] todos os dias as crianças se depararam com novos desafios.

Zabalza (1992: 126) partilha a mesma perspetiva referindo que “o ambiente deve tornar-se um repto constante para fazer algo (...), para falar de algo, para olhar e tocar algo, para fazer perguntas sobre algo, etc.”

O espaço exterior enquanto local privilegiado para a vivência de situações novas e diferentes das que as crianças experienciam dentro da sala, potencia a curiosidade natural das crianças.

Brincar ao ar livre é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Johson, (s.d, cit. por Carruthers, 2010: 196-194) evidencia isso mesmo, quando refere que “todas as crianças deveriam experienciar o mundo além da sala de aula como uma parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento.”

É essencial que os educadores de infância permitam que as crianças explorem o espaço exterior e tenham contacto com o mesmo desde muito cedo, ou seja, desde os primeiros anos. Ao proporcionarmos estas oportunidades “estamos a criar uma próxima geração de adultos com aptidões, atitudes e convicções que promovem uma relação significativa com o exterior.” (Lindsay & Pompermaier, 2010: 30).

Tanto as saídas ao exterior como os espaços exteriores das instituições, por vezes, são pouco frequentados devido aos perigos que acarretam. Os profissionais e os familiares, a maioria das vezes, têm medo que as crianças se magoem. A questão da segurança é uma

das razões pela qual as crianças frequentam pouco o exterior. No entanto, as oportunidades que o exterior proporciona em termos de desenvolvimento e aprendizagens são importantes para o desenvolvimento e crescimento das crianças, devendo ser um motivo para elas frequentarem estes espaços. São vários os autores que afirmam este facto. Liempd e Schepers (2010: 5) referem que as crianças ao brincarem num espaço natural “com pedras, campos acidentados e cordas para trepar às árvores, estão menos propícias a apanhar doenças, alcançam melhores níveis de concentração e de motricidade global.” Prott (2010: 20) afirma que “uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças, porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes.”

O papel do educador de infância enquanto gestor do currículo é importante, pois deve proporcionar à criança espaços estruturados e não estruturados, para que elas brinquem e explorem livremente o espaço exterior. Desta forma, as crianças interagem umas com as outras, têm contacto com os perigos que as rodeiam aprendendo a lidar com eles. De acordo com Vale (2013: 12) é fundamental proporcionar às crianças “espaços de brincadeiras menos estruturados, com uma vigilância escondida, onde estas podem explorar materiais, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais.”

Para além do que foi referido, o educador deve dar tempo e espaço à criança para explorar o espaço e os materiais, bem como possibilitar oportunidades para que esta situação aconteça. Conforme Figueiredo (2010) o educador ao fazê-lo permite que as crianças se envolvam no momento e faz com que estas se sintam encorajadas e explorem, de forma a resolverem os seus problemas.

Em Portugal, de um modo geral, os espaços exteriores das creches e dos jardins de infância são pouco valorizados e utilizados. Na minha opinião, tal facto deve-se à mentalidade da população e à formação dos profissionais. Relativamente à primeira razão, penso que a sociedade, em geral, tem uma maneira um pouco retrograda de pensar, em relação a alguns países nórdicos, no que diz respeito à utilização destes espaços. São diversas as razões para as crianças não brincarem ao ar livre, sendo elas “atitudes negativas ou ambivalentes em relação ao brincar ao ar livre, roupa desadequada para estar na rua, espaços mal concebidos, critérios de construção e inspeção deficientes e práticas que evitam os riscos.” (Duffy, 2013: 12). Porém, o que observei durante os estágios nos diferentes contextos foi que as idas ao exterior eram mais limitadas devido as condições

meteorológicas. Esta razão não devia ser de limitar as crianças a irem ao exterior, mas sim de impulsioná-las, visto que “as condições meteorológicas fazem parte do quotidiano de todos nós e não devem, portanto, ser um elemento limitador das nossas atividades diárias.” (Duque & Pinho 2015: 15).

A este respeito Cohen (2017) refere um dito norueguês “não há mau tempo, só há mau vestuário”, salientando que é sempre boa altura para as crianças brincarem no exterior e que as condições meteorológicas não devem ser um obstáculo para que tal aconteça. A investigadora Bronwen Cohen, especialista europeia em educação, participou recentemente numa conferência na Fundação Calouste Gulbenkian e deu uma entrevista em que refere a importância do exterior. Esta investigadora quer as crianças desde os zero anos, fora das salas de creches e de jardins de infância referindo que “todas as crianças deviam ter atividades no exterior, aprender ao ar livre (...) os espaços “vazios” em vez dos “cheios” são o ideal para alimentar a capacidade de o cérebro aprender a desenvolver-se. (Cohen, 2017: 30).

No que diz respeito à formação dos profissionais, penso que também tenha influência, pois o espaço exterior é pouco abordado e valorizado na formação inicial. Na minha opinião, deveria ser mais abordado e aprofundado, de forma a transmitir às estudantes a importância deste espaço enquanto espaço educativo e as potencialidades que tem ao nível do desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Atualmente muitas crianças chegam às instituições muito cedo no inverno, estando ainda escuro e saem tarde, já sendo noite. Normalmente quando as condições meteorológicas não são as mais favoráveis, ou porque está frio ou porque está calor, as crianças não vão até ao exterior, perdendo grandes oportunidades, uma vez que o ambiente natural está “preparado para estimular os sentidos, desenvolver o equilíbrio e o movimento e gerar sentimentos de bem estar e de ligação ao mundo” (Duffy, 2013: 12).

Para concluir, o educador deve dar oportunidade à criança de se deslocar até ao espaço exterior, para que esta interaja e explore o espaço, bem como os materiais, uma vez que estes são ricos em experiências, diferentes das que a criança tem na sala. Este espaço tem vários benefícios, quer a nível de desenvolvimento quer de aprendizagem da criança. Como refere Pompermaier (2010: 31) a utilização do espaço exterior é benéfico:

em termos de movimento (correr, trepar, jogar (...)); estimula o desenvolvimento cognitivo e as experiências sensoriais (brincar com o ar, a água, a areia e a terra) e ajuda a compreender a vida, a gerir o espaço e a desenvolver a personalidade.

De acordo com Vale (2013) ao mantermos as crianças numa sala poderemos estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes possibilitam lidar fora destes ambientes. Isto, porque é essencial preparar as crianças para os perigos e riscos que existem.

Considero pertinente fazer referência ao modelo Reggio Emilia, em que o espaço é considerado o terceiro educador.

Lino (2013: 120) refere que:

o ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa.

Este modelo curricular dá bastante importância ao espaço e acredita que este pode proporcionar experiências e aprendizagens às crianças se forem bem refletidos e organizados. Para tal, é fundamental criar ambiente agradáveis e familiares onde todos os inseridos se sintam em casa.

O espaço exterior, tal como o espaço da sala, é planeado e estruturado, de modo a “possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior.” (Lino, 2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 120). Isto, porque o espaço exterior é bastante valorizado e desempenha um papel tão ou mais importante que o da sala.

O espaço exterior deve respeitar as características naturais, ou seja, deve conter “zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências.” (Lino, 2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 121). É no exterior e a partir destas experiências que as crianças vão adquirindo conhecimentos e novas aprendizagens, bem como apreender o mundo que a rodeia.

É essencial que existam estruturas próprias, os parques infantis, para as crianças brincarem e realizarem atividades específicas como “baloçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc.” (Lino, 2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 121).

No espaço exterior é importante que exista um espaço apropriado para as crianças poderem “cultivar plantas, criar animais e construir os seus respetivos habitats.” (Lino, 2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 122).

Como referi anteriormente, o espaço exterior é uma ampliação da sala, ou seja, é um espaço onde as crianças podem dar continuidade a projetos que não são possíveis de realizar dentro da sala, dada a sua dimensão. Lino (2013: 122) enfatiza a ideia, referindo que “(...) o espaço exterior é utilizado para realizar atividades relacionadas com os projetos que estão a decorrer nas salas (...).”

Em suma, e de acordo com o modelo pedagógico Reggio Emilia, o espaço exterior deve ser planeado e organizado, cuidadosamente, tal como os espaços interiores. Devem ser espaços agradáveis em que as crianças se sintam bem e confortáveis e ao mesmo tempo estimulantes, ou seja, espaços onde as crianças se sintam curiosas e queiram explorar. Para proporcionar estes espaços e possibilitar experiências diferentes é fundamental ter em conta a faixa etária e perceber o nível de desenvolvimento do grupo, favorecendo o desenvolvimento da criança. De acordo com Lino (2013: 122) “o espaço exterior adaptado às idades e às características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social.”

Para além do espaço exterior das instituições, as saídas feitas ao meio próximo são, também, importantes, uma vez que são espaços muito ricos onde as crianças constroem novos conhecimentos, vivenciam outras experiências e podem explorar coisas diferentes que não existem dentro de uma instituição.

Deste modo, alguns autores dão ênfase a esta ideia. Conforme Gugliemli (s.d, cit. por Liempd e Schepers, 2010: 4) “as saídas regulares no meio próximo proporcionam às crianças novos conhecimentos e experiências.” Cols (2010: 8) refere que “cada atividade, cada saída faz-nos compreender melhor o meio próximo em que as crianças passam a sua vida. Podemos redescobrir os espaços que [elas] descobriram com a família, o que

proporciona referências que contribuem para a aprendizagem das crianças.” Martensson (2010: 13) “os espaços exteriores verdes proporcionam (...) a tonalidade emocional positiva relacionada com as crianças estarem próximas umas das outras e de um ambiente verde.”



# **Capítulo II – Metodologia de Investigação**

A metodologia foi fundamental para a realização deste projeto, pois foi a partir dela que o mesmo se desenvolveu. Após as leituras que fiz consegui aprofundar os meus conhecimentos em relação aos dois tipos de investigação: a investigação qualitativa e a investigação-ação. Para além disso, pude refletir sobre os diferentes procedimentos de recolha e tratamento de informação que utilizei nesta minha investigação.

Deste modo, no decorrer da minha investigação, nos diferentes contextos de estágio, tive como referência algumas questões:

- Qual o papel do educador enquanto gestor do currículo na organização dos espaços e materiais?
- Porque é tão importante brincar no exterior?
- Como brincam as crianças no exterior?
- Quais as conceções das educadoras de infância sobre o espaço exterior?

Estas questões foram fundamentais para responder à minha questão de partida “Como otimizar o espaço exterior de forma a promover o brincar?”

## 1. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa centra-se principalmente:

na importância que se atribui a uma compreensão em profundidade de uma situação e dos significados que a envolvem ou lhe estão subjacentes. O interesse incide no processo mais do que nos resultados, no contexto, mais do que numa variável específica, na descoberta, mais do que na confirmação. (Merriam, 1998, cit. por Silva, 2003: 57).

Esta metodologia caracteriza-se por ser “um processo moroso, rigoroso e sistemático que descreve ou interpreta a realidade e que exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação.” (Durão, 2010: 57-58).

A investigação qualitativa possui cinco características:

1. **Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.** Os investigadores

deslocam-se aos locais, pois precisam de ter contacto direto com o meio, para perceberem o mesmo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 48) “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”

2. **A investigação qualitativa é descritiva.** Estes investigadores recolhem dados em forma de imagens ou palavras, sendo que esses dados abrangem transcrições de notas de campo, fotografias e entrevistas, por exemplo. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 48-49) “os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos (...). A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape.”
3. **Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.** Os investigadores questionam-se bastante, pois pretendem compreender todo o processo, mais do que chegar aos resultados, conclusões.
4. **Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.** Os investigadores têm como finalidade recolher e agrupar dados para construir hipóteses. Conforme Bogdan e Biklen (1994: 49) “(...) as hipóteses são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...). O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.”
5. **O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.** Segundo Bogdan e Biklen (1994: 50) os investigadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (...) Preocupam-se com aquilo que se designa por perspectiva participante.” Os investigadores pretendem confirmar se estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente.

Em suma a investigação qualitativa está direcionada na compreensão de problemas identificados. Os investigadores interessam-se mais pelos processos realizados do que pelos produtos, tentando assim perceber e interpretar os factos.

## 2. Investigação-Ação

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 292) “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais. (...) os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações com o objectivo de apresentar recomendações tendentes à mudança.” Isto é, este tipo de investigação tem como finalidade obter melhores resultados naquilo que se faz e também facilitar o progresso das pessoas com quem se trabalha.

Esta é uma modalidade que tem um duplo objetivo, no sentido de adquirir efeitos em ambas as vertentes, na ação e na investigação. Na ação o investigador pretende obter mudanças numa comunidade ou organização ou programa, na investigação o investigador pretende aumentar a sua compreensão. Conforme Brown e McIntyre (1981) cit. por Fernandes (s.d: 4) “apresentam a investigação-acção como uma metodologia bastante apelativa e motivadora porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas.”

A investigação-ação possui cinco características:

- **Participativa e colaborativa**, “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo.” (Zuber – Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al, 2009: 362).
- **Prática e interventiva**, “pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade.” (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho et al, 2009: 362).
- **Cíclica**, “porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança (...). Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.” (Cortesão, 1998, cit. por Coutinho et al, 2009: 362).
- **Crítica**, “na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, (...) mas também actuam como agentes de mudança (...)”. (Zuber – Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al, 2009: 363).
- **Auto-avaliativa**, “porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (Coutinho et al, 2009: 363).

Segundo Coutinho et al (2009: 364) existem três modalidades básicas: técnica, prática e crítica ou emancipadora. “Estas baseiam-se em diferentes critérios: os objectivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de acção e o nível de participação”.

- **A modalidade de investigação-ação técnica** pode ser usada como forma de aprendizagem inicial e procura resultados já prefixados.
- **A modalidade da investigação-ação prática** ajuda a desenvolver o raciocínio e o juízo prático dos professores.
- **A modalidade de investigação-ação crítica** intervém na transformação do próprio sistema, procurando assim facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da ação.

Nesta metodologia e segundo Latorre (2003, cit. por Coutinho et al, 2009: 373) existem três técnicas de recolha de dados:

- **Técnicas baseadas na observação.** Estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo.
- **Técnicas baseadas na conversação.** Estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação.
- **Análise de documentos.** Centra-se, também, na perspectiva do investigador e implica uma boa pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

De acordo com Serrano (1994, cit. por Fernandes, s.d: 6) para se concretizar o processo de investigação-ação é necessário seguir quatro fases:

- Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o problema.
- Construção do plano de ação.
- Proposta prática do plano e observação de como funciona.
- Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.

Em suma, a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação, assumindo um papel ativo, ou seja, de agente da mudança.

### **3. Principais procedimentos de recolha e tratamento de informação**

O trabalho de campo refere-se ao trabalho realizado pelos investigadores qualitativos na recolha de dados.

Um objetivo fundamental do investigador é, segundo Bogdan e Biklen (1994: 113), “aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por fazer confidências.”. Sendo que a qualidade do trabalho de campo “passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos.” (Bogdan & Biklen, 1994: 114).

#### **Observação**

Segundo Aires (2011: 24-25) “a observação consiste na recolha de informação, do modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas.”

A observação científica “distingue-se da observação espontânea pelo seu carácter ser intencional e sistemático (...)” (Adler & Adler, 1994, cit. por Aires, 2011: 25). Desta forma “permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação proveniente da comunicação.” (Aires, 2011: 15).

Segundo Adler e Adler (1994, cit. por Aires, 2011: 25) “a observação qualitativa (...) pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana.”

A observação foi essencial para o desenvolvimento do meu projeto de investigação, uma vez que foi a partir da observação que recolhi informações e detalhes importantes para o que pretendia estudar.

### **Observador/participante**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 125) o investigador é um “observador que tem um envolvimento completo com a instituição (...). [Deste modo], é necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.”

Segundo os mesmos autores, Bogdan e Biklen (1994: 128), “ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas.”

Para Bogdan e Biklen (1994: 150) “a observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.”

Como referem Bogdan e Biklen (2010: 48), “nos primeiros dias de observação participante (...) o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem”. Prosseguindo, os autores acrescentam que “à medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (idem: 48). Esta situação aconteceu comigo, no início de cada momento de estágio. Observei mais do que participei, mas ao longo do tempo, fui ficando mais participativa e, como tal, fui utilizando mais intensivamente o método da observação participante.

Esta vertente foi fundamental para a minha investigação, pois foi a partir da observação participante que pude participar e intervir, de forma informada e adequada de modo a proporcionar melhorias e mudanças nos contextos de estágio.

### **Notas de campo**

“As notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994: 150). Estas são uma das ferramentas de trabalho fundamental para o investigador.

As notas de campo podem favorecer o investigador no sentido de estas serem uma espécie de diário pessoal. Podem ajudar “o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos e a tornar-se consciente de como ele ou elas foram influenciadas pelos dados.” (Bogdan & Biklen, 1994: 150-151). Este tipo de ferramenta não impõe muitas exigências

na escrita como os textos escritos. “As notas fluem, saem directamente da sua cabeça e representam o seu estilo particular (...), devem [ainda] ser completas e claras.” (Bogdan & Biklen, 1994:151-152).

As notas de campo são descritivas e reflexivas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 152):

a parte descritiva (...) representa o melhor esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes que ocorreu no campo. (...) aquilo que ele observa deve ser apresentado em detalhe em vez de ser resumido. (...) é importante citar as pessoas em vez de resumir o que elas dizem e evitar o uso de palavras abstractas.

A parte reflexiva “as notas de campo contêm frases e parágrafos que reflectem um relato mais pessoal do curso do inquérito. [Sendo] o objectivo de toda a reflexão melhorar as notas.” (Bogdan & Biklen, 1994: 165).

Segundo Spradley (1980, cit. por Máximo Esteves, 2008: 88), as notas de campo abrangem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto.” Os registos das notas de campo podem ter forma escrita, a partir de anotações ou a forma audiovisual (fotografia, vídeos).

As observações que fiz foram acompanhadas pelas notas de campo, pois considerei serem fundamentais para o registo dos fenómenos observados e por poderem complementar as outras técnicas de recolha de informação. Nos contextos de estágio as notas de campo foram sistemáticas. Estas permitiram-me escrever o que observava e ouvia, (informalmente) de modo a, posteriormente, poder refletir sobre as situações observadas.

### **Fotografia**

Este tipo de ferramenta dá-nos dados descritivos, que servem para “compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994: 183).

As fotografias podem ser separadas em duas categorias: “as que foram feitas por outras pessoas [as fotografias encontradas] e aquelas em que o investigador produziu [as fotografias produzidas pelo investigador].” (Bogdan & Biklen, 1994: 184).



As fotografias produzidas pelo investigador podem facilitar o recolher da informação factual. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 189) “a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. (...) a maior parte das vezes é utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível.” As fotografias quando são tiradas pelos próprios investigadores, no local podem fornecer-nos imagens, onde é possível retirar pistas sobre relações e atividades.

É de salientar que no decurso do trabalho de campo, o investigador deve ter em conta quando é o momento certo e como tirar as fotografias.

Em suma e de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 191) “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas (...). Esta deve ser entendida como um produto cultural e como uma produtora de cultura.”

A fotografia foi uma das ferramentas que utilizei nos contextos de estágio, uma vez que consigo demonstrar algumas situações através das mesmas e é também um método rápido de “registar” a situação. Isto, porque não tinha muito tempo quando estava ativa na situação. As fotografias foram feitas pelo telemóvel.

### **Inquéritos**

Os inquéritos são “processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados (...). [Este inquérito têm como finalidade] responder a um determinado problema.” (Carmo & Ferreira, s.d: 123).

Segundo Carmo e Ferreira (s.d: 123) existem dois tipos de inquérito que são diferenciados devido ao “grau de diretividade das perguntas e à presença ou ausência do investigador no acto da inquirição.” Há o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário. Neste estudo recorri ao inquérito por questionário.

### **Questionário**

O inquérito por questionário tem como característica o investigador e os inquiridos não interagirem em situação presencial.

Para se fazer este tipo de inquérito deve-se ter em conta a formulação das perguntas, uma vez que “não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição.” (Carmo & Ferreira, s.d: 138).

A grande potencialidade do inquérito por questionário é o ato do inquirido responder a questões previamente escritas pelo inquiridor. No processo de construção do questionário deve-se ter um especial cuidado na formulação das perguntas, estas devem ser claras e explícitas, “uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição.” (Carmo & Ferreira, 1998: 138). Estas questões deverão ser pertinentes de forma a obter informações úteis para a compreensão do objeto de estudo, pois tal como refere Bell (1997: 25): “o objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”.

O questionário por mim construído teve como objetivo ter acesso às concepções das educadoras de infância sobre o espaço exterior (importância, organização...). Foi um questionário com perguntas abertas que foi enviado às educadoras via email.

### **Análise de documentos**

Nos dois contextos de estágio analisei documentos produzidos pelas educadoras de infância respetivamente o projeto educativo e o projeto pedagógico da sala. As análises destes documentos foram relevantes para a obtenção de informação sobre a instituição e sobre o grupo de crianças e o trabalho da sala.

# **Capítulo III – Apresentação e Interpretação de Intervenções**

# **1. Instituição A (Creche)**

## **1.1. Caracterização do Contexto**

A Instituição A onde estagiei situa-se em Setúbal e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A creche funciona num edifício com alguns anos que foi adaptado para funcionamento da creche. De acordo com o Projeto Educativo (2014-2017):

O edifício é constituído pelas seguintes áreas: Piso 0: Hall de acolhimento; Gabinete de Direção; Gabinete administrativo; Hall de ligação; Escada de acesso ao piso 1; Instalações sanitárias/balneário acessível; sala de isolamento; Ascensor; Instalação sanitária para crianças; Sala de refeições; rampas de acesso ao exterior; Entrada de serviço; Copa; Despensa; Arrecadação Geral; Arrumos; Sala de pessoal; Instalações sanitárias/balneário do pessoal; Exterior com equipamento lúdico e pavimento de segurança. Piso 1: Corredor; Instalação sanitária/balneário com muda de fraldas; Sala de berços; Sala parque dos quatro aos doze meses; Copa de leites; zona de higienização; sala de atividades dos doze aos vinte e quatro meses; sala de atividades dos vinte e quatro aos trinta e seis meses.

A creche funciona de segunda a sexta-feira entre as 7h30 minutos e as 19h30 minutos. Tem capacidade para trinta e nove crianças repartidas por três salas: a sala do berçário (dos zero aos doze meses) com capacidade para oito crianças; a sala dos doze aos vinte e quatro meses com capacidade para treze crianças e a sala dos vinte e quatro aos trinta e seis meses com capacidade para dezoito crianças. É uma instituição pequena, mas harmoniosa. Contudo, a sala onde estagiei – sala dois/três anos – apesar de ser a sala maior da instituição era pequena para acolher dezoito crianças.

A creche procura responder adequadamente a cada criança e família, proporcionando um espaço pensado para o desenvolvimento e para as necessidades individuais de cada uma.

A creche procura proporcionar um local agradável, organizado, que permita à criança sentir-se segura e protegida, num ambiente acolhedor e familiar e ao mesmo tempo que promova o desenvolvimento e a aprendizagem de forma harmoniosa, espontânea e independente. Para isso, são disponibilizados materiais lúdicos pedagógicos de qualidade e em número suficiente para o progresso do desenvolvimento das crianças, sendo estes adequados à sua faixa etária e que os motive e suscite o seu interesse.

O quadro de pessoal é constituído por três educadoras de infância - uma educadora para cada sala – cinco ajudantes da ação educativa – duas para o berçário e duas para a sala dos doze e vinte e quatro meses e uma para a sala dos vinte e quatro e trinta e seis meses. Existe também a diretora técnica e o técnico superior de educação especial e reabilitação. É esta equipa que trabalha diariamente para dar respostas de qualidade às crianças e às suas respetivas famílias.

As crianças que frequentam esta instituição pertencem a famílias de classe média. O pagamento mensal é feito de acordo com o rendimento de cada família.

Sempre que se justifica a equipa pedagógica reúne formalmente, para programar datas festivas, debaterem sobre algumas temáticas e discutirem ideias. Normalmente, estas reuniões são realizadas na hora de almoço das educadoras de infância que coincide com a hora de repouso das crianças. Estas reuniões realizam-se no gabinete administrativo. Quando terminam as reuniões as educadoras informam as auxiliares sobre o que foi discutido e decidido em conversas informais. Normalmente, estas conversas acontecem no momento da rotina em que as crianças estão a brincar.

Conforme o projeto educativo da instituição (2014 – 2017):

A educadora de Infância organiza e aplica os meios educativos adequados em ordem ao desenvolvimento integral da criança, nomeadamente psicomotor; afetivo, intelectual, social e moral; acompanha a evolução da criança e estabelece contatos com os pais no sentido de se obter uma ação educativa integrada. A ajudante de ação educativa participa nas atividades sócio educativas, ajuda nas tarefas de alimentação, cuidados de higiene e conforto diretamente relacionado com as crianças. Assiste as crianças nos transportes, nos recreios, nos passeios e nas visitas. Estando bem implícito a função de cada uma e a sua importância respetivamente.

Em relação às finalidades da instituição, esta pretende desenvolver atividades que incluam ações com a família e com a comunidade. Pretende facultar às crianças momentos educativos com estratégias adequadas a cada faixa etária, para que favoreça e aumente, o desenvolvimento e aprendizagem, de forma lúdica em parceria com a família e a comunidade. Nas salas pretende-se promover a partilha entre grupos, a partir de dinamizações, comunicações e exposições de trabalhos realizados pelos grupos.

No que diz respeito aos princípios adotados pela educadora cooperante, esta baseia-se nos princípios orientadores do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). Este modelo segue particularmente uma prática democrática da

gestão de atividades, do tempo e dos materiais, no qual a criança é agente ativa da sua aprendizagem e dos seus saberes.

Segundo o projeto pedagógico de sala (2015/2016) a escola é uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um e dos seus conhecimentos. Este modelo tem três finalidades para o desenvolvimento estável da criança: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura.

A ação educativa do Movimento da Escola Moderna passa pela partilha de saberes. É necessário promover circuitos de divulgação, comunicação e partilha de saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelas crianças, não só com o grupo, mas também com a restante comunidade educativa.

Com base neste modelo em creche o educador deve-se encontrar atento e disponível. “É essencialmente referir a necessidade de se manter um clima de livre expressão das crianças, reforçado pela valorização das suas conquistas.” (Projeto Pedagógico, 2015/2016).

## **1.2. Caracterização do Grupo**

O grupo da Sala Arco-Íris era constituído por dezoito crianças com idades compreendidas entre os vinte e dois e os trinta e seis meses, sendo dez raparigas e oito rapazes.

A maior parte das crianças, onze, já frequentavam a creche com a mesma educadora e auxiliar desde o ano letivo anterior. Duas crianças integraram o grupo vindos de outra sala da mesma creche e as restantes cinco crianças frequentavam pela primeira vez esta instituição, sendo que quatro era a primeira vez que frequentavam um estabelecimento de ensino e uma vinha de outra creche.

A maioria das crianças do grupo ainda eram dependentes do adulto nas questões relacionadas com a sua higiene e alimentação.

Havia, no entanto, algumas crianças que já eram autónomas no que diz respeito à higiene e alimentação. Eram crianças que já controlavam os esfíncteres e não usavam fralda.

Este grupo de crianças demonstrava um maior interesse e competências na realização das atividades propostas pelo adulto, e maior capacidade de concentração. Ao nível da

linguagem já verbalizavam as suas necessidades, os seus interesses e pequenas notícias do seu quotidiano. É igualmente neste grupo que se observava a realização de alguns jogos de faz-de-conta e interações entre pares e em pequenos grupos.

A maior parte do grupo, já era capaz de formar frases simples, de dizer o seu nome, de compreender os nomes de objetos comuns e de responder a perguntas simples.

Ao nível do desenvolvimento social eram crianças que gostavam de estar juntas, interagiam entre pares e brincavam em pequenos grupos. Estavam a aprender a cumprir regras e tinham alguma dificuldade em esperar pela sua vez.

Era geral a dificuldade que as crianças tinham em partilhar brinquedos, jogos, materiais, o que gerava, por vezes, alguns conflitos.

Era um grupo, de uma maneira geral, ativo, interessado e comunicativo, muito atento a canções, com gosto em dançar ao som de música e em ouvir histórias. Também revelavam interesse quando o adulto propunha uma nova atividade ou brincadeira, aderindo com entusiasmo.

### **1.3. Os Espaços Exteriores**

No contexto de creche com as crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e trinta e seis meses a educadora deslocava-se a este espaço frequentemente, no entanto não iam todos os dias. Estes momentos, quando aconteciam, duravam cerca de 45 minutos na parte da manhã e uma hora na parte da tarde.

Existiam dois espaços exteriores distintos. O espaço exterior do primeiro piso era um espaço amplo, com pavimento sintético e continha algumas estruturas, como escorrega, baloiços, triciclos e alguns brinquedos para as crianças brincarem. Para além disso, tinha condições de segurança, pois o espaço em si, bem como os materiais eram adequados. Em relação ao espaço exterior do segundo piso (com acesso a duas salas), era um espaço pouco amplo, o pavimento era de cimento, existiam alguns brinquedos proporcionados pela educadora, alguns baloiços, dois pneus grandes e uma pequena horta. No entanto, as condições de segurança eram poucas, os muros tinham quinas e eram baixos, existia sempre o receio em relação a essa situação, a vedação da horta era em madeira e já estava degradada, sendo estes alguns aspetos a melhorar. Em reflexão percebi que são espaços

pobres no que respeita às experiências e vivências proporcionadas às crianças. Neste contexto deveriam existir mais materiais e estruturas para as crianças brincarem e explorarem, uma vez que são muito pequenas e ainda estão a aprender através dos sentidos e das sensações. Este espaço poderia ter uma zona de “convívio” em que as crianças pudessem estar sentadas e houvesse uma mesa. Outra sugestão era uma caixa de areia. Para além disso, o exterior podia ser aproveitado para realizar atividades que são feitas dentro da sala, dando assim continuidade aos trabalhos. Por exemplo, as pinturas, uma vez que as crianças estão mais à vontade fora da sala, sem terem a preocupação de se sujarem. Outro canto que penso ser pertinente e fazer todo o sentido era criar uma área de faz de conta no exterior, pois as representações das crianças são diferentes. Outra situação pertinente é o facto das crianças observarem e explorarem a natureza. Sendo algo que faz parte do exterior, penso que deveria ser dada mais importância a essa situação, visto que as crianças gostam de explorar as plantas e os animais que encontram neste espaço. Como educadora vou ter esse cuidado e aproveitar essas oportunidades, para elaborar um projeto e descobrir mais sobre o assunto com as crianças. Na minha opinião, são atividades que fazem todo o sentido para as crianças, uma vez que são elas as interessadas.

Apesar do espaço ser pobre, na minha opinião, a educadora não dava a devida oportunidade às crianças de o explorar. Em relação à pequena horta as crianças adoravam ir para lá, no entanto não podiam ir sem um adulto por perto, encontrava-se vedada e fechada, estando as crianças no lado de fora a espreitar. Outro aspeto que me deparei foi o facto das crianças não poderem ir até aos pneus quando chovia, pois estes encontravam-se cheios de água e as crianças iriam-se molhar. Na minha opinião, se os materiais estão no espaço é para serem utilizados e explorados. Importa ter em conta a segurança das crianças, mas também arranjar estratégias para que o mesmo funcione.

#### **1.4. Intervenções**

As observações realizadas durante o estágio em creche foram muitas, mas acabei por decidir que a temática estaria relacionada com o espaço exterior, uma vez que era um espaço pouco valorizado pela educadora de infância. Lino (2013) refere que o espaço exterior quando, cuidadosamente, planeado e organizado possibilita a continuidade e extensão das atividades e trabalhos realizados na sala.



Observei a satisfação das crianças quando se deslocavam ao exterior. Quando a educadora dizia que iam para o exterior as crianças ficavam radiantes, iam a correr até à porta que dá acesso ao exterior e faziam uma fila. Ficavam bastante ansiosas, por vezes, empurravam-se para ver quem saía primeiro. O espaço exterior é um local rico em experiências e cheio de oportunidades de exploração para as crianças. Para Post e Hohmann (2011: 161) a utilização do espaço exterior pelas crianças “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras”, sendo por isso um espaço que as crianças devem utilizar e experienciar desde muito pequenas.

Enquanto profissionais de educação é fundamental observarmos para podermos intervir, de forma informada e intencional visto que, como refere Ferreira (2010: 12) “(...) ao observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social, (...), a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo.”

Deste modo, considereei pertinente trabalhar esta temática e tentar perceber como poderia intervir e melhorar o espaço exterior, de forma a ampliar as brincadeiras das crianças.

As minhas intervenções, quer em creche quer em jardim de infância foram organizadas tendo como ponto de partida os jogos tradicionais e a utilização de materiais versáteis. Também fui observadora participante das brincadeiras espontâneas das crianças e participadora ativa quando solicitavam a minha intervenção.

A opção pela utilização de jogos tradicionais deve-se ao facto de serem, de uma forma geral, jogos pouco utilizados nos contextos de educação de infância. Também porque são jogos que ao serem jogados podem ser modificados por quem os joga, permitindo assim adequar às necessidades e interesses das crianças. Kishimoto (2003: 25) refere que “os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. (...) é um jogo livre, espontâneo, no qual a criança brincar pelo prazer de o fazer.”

Os jogos tradicionais que foram realizados foram adaptados consoante as condições que existiam em termos de espaço e materiais, bem como à faixa etária das crianças. Ivic e Marjanovic (1986, cit. por Kishimoto, 2003) referem que os jogos tradicionais na educação são fundamentais, pois as crianças ao brincarem interagem com os seus pares, com crianças de diferentes idades e, não apenas com o adulto. Este tipo de jogos, são importantes para promover principalmente o brincar e as interações sociais, como referem

os autores. Por outro lado, são potenciadores para o conhecimento da criança, quer a nível de aprendizagens, quer ao nível das novas experiências que proporcionam. Isto porque, de uma maneira geral, por não serem do conhecimento das crianças são uma nova experiência.

Além dos jogos tradicionais proporcionei às crianças a oportunidade de brincar com materiais versáteis, “objectos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objectivo.” (Post & Hohmann, 2011: 115). Pois este tipo de materiais têm uma grande flexibilidade, que têm como potencialidade aumentar e desenvolver a criatividade das crianças.

Com a realização dos jogos tradicionais e das propostas com materiais versáteis intervêm direta ou indiretamente nas brincadeiras das crianças, principalmente no jogo simbólico. Gaspar (2010: 9) refere que o educador “deve [participar] nas acções delas e [fazer] o que elas lhe disserem para fazer, pois quando dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação, elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras (...)”.

É importante realçar que todas as propostas planificadas foram pensadas por mim, no entanto fui sempre partilhando com as educadoras de infância o que propunha fazer. As duas educadoras fizeram sugestões de forma a melhorar as minhas intervenções, mais especificamente em termos de propostas para a escolha de materiais. As atividades, nas quais intervêm direta ou indiretamente relacionadas com o jogo simbólico não foram planificadas, apenas observadas e abordadas no momento.

Em seguida apresento a descrição e avaliação das minhas intervenções.

#### **1.4.1. Intervenção 1 - Jogo dos Pinos**

Ao proporcionar este jogo tive como intencionalidade educativa:

- Diversificar os jogos;
- Diversificar os materiais;
- Promover a cooperação;
- Promover a interação entre as crianças;
- Promover e desenvolver o brincar social;
- Promover a capacidade de respeitar as regras;

- Desenvolver a motricidade fina – agarrar a bola e a caneta.
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Desenvolver o pensamento matemático – a noção de número e a noção de contagem.

Comecei por construir os pinos com garrafas de plástico pequenas. Estas foram pintadas e decoradas por mim, de forma a cativar as crianças. Arranjei também uma bola para servir de “derrubador” dos pinos. Construí uma tabela, com a finalidade de as crianças assinalarem o número de pinos derrubados. Ao proporcionar o momento lúdico para ensinar é preciso criar situações estruturadas mediadas pelos adultos, para que esse momento faça sentido e seja vantajoso para a criança. Bruner (s.d, cit. por Kishimoto, 2002) refere que deste modo é possível possibilitar à criança formas de exploração, estratégia para impulsionar o seu pensamento, no sentido menos opressor, em que a criança não se sinta pressionada e que ao mesmo tempo a estimule.

Antes de iniciar a atividade, no momento de grande grupo no início da manhã, expliquei às crianças que jogo iriam jogar, as regras e qual o objetivo do mesmo. Com crianças desta faixa etária tive de explicar o jogo de forma simples e clara, mostrando o materiais, os pinos e a bola, e ao mesmo tempo exemplificando. Durante este momento, falava com entusiasmo para que as crianças tomassem atenção, ficassem curiosas e quisessem jogar. Depois deste momento na sala deslocámo-nos até ao exterior. Johson, (s.d, cit. por Carruthers, 2010: 196-194) menciona que “todas as crianças deveriam experienciar o mundo além da sala de aula como uma parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento.”

Antes de iniciar a atividade sentei as crianças no chão e organizei o jogo, voltando a explicar o que era pretendido. Ia uma criança de cada vez e tinha cinco tentativas para acertar nos pinos.

Quando não acertava chegava-se um pouco mais à frente da linha estabelecida e mandava a bola até acertar, com ou sem a ajuda do adulto. Posteriormente, contava os pinos que tinha derrubado e ia assinalar, com o auxílio do adulto, na tabela existente. Esta tabela estava colada em cima de um muro ao nível das crianças, para que fosse de fácil acesso e estas pudessem fazer o registo.

É importante referir que neste jogo foi essencial o trabalho entre os adultos da equipa pedagógica da sala, uma vez que foi necessário um adulto: para apanhar as bolas, para contar os pinos com as crianças e seguidamente apoiar a criança no registo na tabela; e outro para apoiar as crianças enquanto esperavam pela sua vez de jogar. Para que os adultos pudessem participar em todas as etapas fomos-nos revezando. Esta decisão permitiu que a minha intervenção nesta atividade tenha sido de explicar, exemplificar, auxiliar, incentivar, encorajar e questionar as crianças. Participei também neste jogo com intuito de incentivar e encorajar as crianças. O educador ao participar nas brincadeiras das crianças pode-se tornar um modelo, pois ao “brincar com elas [procura estimulá-las] (...) [ajudando-as] a crescer.” (Gomes, 2010: 46).

Apresento de seguida a descrição e interpretação de algumas observações que fiz e registei em notas de campo.

Durante a explicação do jogo as crianças estiveram muito atentas, interessadas e com curiosidade. Isto, porque estavam a olhar para mim e a ouvir com atenção o que eu estava a dizer. Nesta explicação mostrei os materiais (os pinos e a bola) para as crianças observarem e manipularem antes de jogar. No momento que estava a mostrar os pinos foi visível a curiosidade das crianças quando me questionaram e fizeram algumas afirmações.

Algumas falas das crianças:

P: O que é isso?

C: Uma bola!

A: É uma garrafa.

V: Vamos brincar?

(Nota de Campo, 9 de dezembro de 2015)

No momento do jogo foi visível a cooperação e a ajuda entre as crianças, pois ajudavam-se umas às outras. Por exemplo quando o M atirou a bola contra os pinos e não acertou o N foi buscar a bola e deu-lhe, “toma M...”. Esta situação aconteceu várias vezes. Outra situação foi o facto de algumas crianças mostrarem interesse em levantar os pinos quando eram derrubados para o colega tentar acertar. Na contagem dos pinos as crianças ajudavam-se, o B na contagem dos pinos tinha dificuldade e a R foi ajudá-lo, voluntariamente, contando “1, 2, 3 ...” os pinos que o B tinha derrubado. Enquanto

contava apontava para os pinos derrubados e no fim olhava para o B. (Nota de Campo, 9 de dezembro de 2015)

Foi também visível a dificuldade que algumas crianças tiveram em respeitar as regras quando acabavam de jogar. Não queriam dar à bola ao colega. Quando acabou de jogar a S não queria dar a bola à A que estava na fila para ser a próxima a jogar. A S afirmava “sou eu, é minha!!” nesta situação intervim dizendo “S agora é a vez da A, já jogaste e a A ainda não. Todos os meninos têm de jogar.” A S acedeu e deu a bola à A. (Nota de Campo, 9 de dezembro de 2015)

Em relação ao preenchimento da tabela os adultos foram apoiando as crianças.

Eu: C quantos pinos derrubaste, lembraste?

C: (a criança conta pelos dedos) um, dois, três ...

Eu: Boa, foram três!! Então vamos lá procurar o três. (dou tempo à criança).

C: É este! (e aponta).

Eu: É esse mesmo, é o número três! Podes fazer um risco ou uma bolinha, o que quiseres.

(Nota de Campo, 9 de dezembro de 2015)

Estes foram algumas observações registadas por mim durante o decorrer do jogo.

No momento da explicitação da proposta compreendi que as crianças não conseguiam estar sentadas durante um grande período de tempo e queriam jogar todas ao mesmo tempo. Considero que deveria ter organizado a atividade de outra forma, ou seja, não a executar em grande grupo, mas sim formar pequenos grupos (quatro ou cinco crianças) e enquanto um dos grupos jogava, as restantes crianças brincavam no exterior. Desta forma, evitava que o tempo de espera fosse demorado e as crianças ficariam mais tranquilas.

Durante o jogo observei que as crianças tiveram alguma dificuldade em acertar nos pinos. Em conversa com a educadora, percebi que esta dificuldade por parte das crianças teria a ver, em parte, com o tamanho da bola. Quando pensei na atividade pensei que uma bola mais pequena fosse a mais adequada para as crianças conseguirem agarrar. Contudo, ao ser pequena as crianças tinham mais dificuldade em acertar nos pinos. Acabámos por mudar de bola, para uma maior, e esta tarefa ficou mais facilitada. A dificuldade que as crianças demonstravam em acertar nos pinos pode estar relacionada com outro fator, com

o desenvolvimento da motricidade fina estar pouco desenvolvida, uma vez que as crianças tinham alguma dificuldade em agarrar e atirar a bola.

Outro aspeto que observei está relacionado com o facto das crianças terem alguma dificuldade em cumprir as regras estabelecidas, como por exemplo respeitar a linha de lançamento e esperar pela sua vez. Penso que esta situação aconteceu, porque as regras foram impostas por mim, ou seja, as crianças não participaram na construção das regras do jogo, sendo esse processo fulcral. Tal como refere Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007: 232) afirma que “as crianças orientam a sua conduta e relacionam-se pelo respeito às regras (...) e que o real é reconstruído mediante regras elaboradas pelos próprios indivíduos.”

Relativamente à contagem dos pinos e à marcação na tabela, observei que a maioria das crianças conseguiu fazer com a ajuda do adulto, sem grande dificuldade. Contudo, algumas crianças tinham alguma dificuldade, por ainda não terem noção de número nem de contagem. Porém, no momento lúdico é permitido à criança que erre, visto que a tentativa em erro é a forma mais adequada de as crianças aprenderem sobre um conteúdo. Holt (1991, cit. por Moyles, 2006:16) refere que o brincar “(...) possibilita [à criança de aprender] a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa em erro.” Penso que esta parte da atividade correu muito bem. Na contagem dos pinos para auxiliar a criança, eu apontava e ela contava, sozinha ou comigo, sempre que necessário. Depois na marcação na tabela dizia à criança, “M acertaste em quatro, vamos ver onde está o número quatro!” e contava, juntamente com a criança, os números até chegar ao quatro e a criança assinalava da forma que queria (com uma cruz, um traço, uma bola) (Nota de Campo, 9 de dezembro). Em suma, Claparède (1956, cit. por Kishimoto, 2003) menciona que o jogo ajuda no desenvolvimento da criança, sendo um bom instrumento de trabalho. Deste modo, considero que é fundamental proporcionar este tipo de jogos para possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com a proposta deste jogo a minha grande prioridade foi valorizar o processo, ou seja, o decorrer do jogo, a forma como as crianças se interessavam e se envolviam no momento. É fundamental ter esta postura para que as atividades propostas façam sentido para as crianças. Isto é “um educador que se centra no processo implicado na actividade do brincar, e não no produto.” (Gaspar, 2010: 9).

Para concluir, penso que a atividade correu bem, contudo melhoraria alguns aspetos, como referi anteriormente. Na minha opinião, penso que estive bem na minha intervenção. As crianças gostaram de jogar ao jogo, pois quando acabava a vez delas, algumas, queriam voltar a jogar. Deste modo, foi uma atividade bem-sucedida e interessante para o grupo.

#### **1.4.2. Intervenção 2 – Exploração de Materiais Versáteis**

Com a realização desta atividade tinha como objetivo que as crianças brincassem com materiais que, normalmente, não têm acesso no seu quotidiano. De acordo com Vale (2013: 12) por um lado é fundamental proporcionar às crianças “espaços de brincadeiras menos estruturados, com uma vigilância escondida, onde estas podem explorar materiais, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais.”. Por outro lado, ao proporcionarmos uma grande diversidade de materiais versáteis às crianças pequenas “faz com que [elas] explorem e manipulem de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual.” (Post & Hohmann, 2011: 115).

Ao proporcionar esta atividade tive como intencionalidade educativa:

- Diversificar os materiais;
- Promover a interação entre as crianças;
- Promover o desenvolvimento da criança – a nível cognitivo, motor e social;
- Promover e desenvolver o brincar social.
- Promover a exploração de outro tipo de materiais que não existem na sala;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação.

Para a concretização desta atividade, comecei por reunir uma série de materiais recicláveis, copos, talheres, pratos, garrafas de plástico vazias, garrafas de plástico com grão, feijão e massas no seu interior, copos de iogurte, caixas de gelado, caixas de papelão, molas e palhinhas. É importante referir que optei por providenciar que existisse uma quantidade significativa do mesmo material, ou seja, de cada objeto disponibilizar mais que uma unidade. Esta decisão deve-se ao facto de ter observado que as crianças nesta idade gostam de imitar o que a outra está a fazer, e como tal quando pensamos nas

propostas que vamos fazer ao grupo temos que previr que existe mais que um exemplar do mesmo material para que esta situação possa acontecer.

No dia desta atividade, as crianças ficaram na sala com a equipa pedagógica da sala, enquanto eu fui para o exterior organizar o espaço e os materiais. De acordo com Lino (2013: 122) “o espaço exterior adaptado às idades e às características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social.” Retirei os materiais que existiam no exterior, os baloiços, e os brinquedos e coloquei uma manta com os materiais espalhados, mas organizados. Este procedimento tinha como finalidade observar o interesse das crianças pelos materiais, a forma como os exploravam bem como as interações entre pares.

A estratégia utilizada nesta proposta foi a de não dizer nada às crianças, ou seja, quando o material estava organizado a educadora, como é habitual, pediu-lhes para arrumarem os materiais com que estavam a brincar, pois iam para o exterior brincar. Quando saíram da sala e se depararam com a situação as crianças ficaram espantadas e curiosas, mostrando interesse e foram de imediato explorar os materiais.

Inicialmente, tínhamos definido que nesta atividade os adultos seriam observadores não participantes, não intervindo diretamente, no entanto existiram situações em que as crianças nos procuravam e faziam afirmações e colocavam questões. Deste modo, foi impossível não existir intervenção da minha parte bem como dos restantes membros da equipa. No entanto, só intervimos quando fomos solicitados pelas crianças.

Durante este momento lúdico foram várias as situações que presenciei. Apresento algumas situações que ilustram a forma como as crianças exploraram os materiais e como vivenciaram o momento. Foi notória a exploração e manipulação dos materiais por parte das crianças. As crianças brincavam sozinhas, mas também com o outro.

O A para o C: Olha é uma garrafa!!”

S: Uma colher para comer a sopa. (fazia o gesto de estar a comer a sopa).

D: As garrafas têm coisas dentro. (abanava as garrafas e tentava abrir a tampa).

A S para a R: Vamos brincar com aquilo... (os caixotes de papelão).

(Nota de Campo, 11 de janeiro de 2016)



Uma das crianças encontrava-se com um garrafão na mão e disse. “A é água!” (Nota de Campo, 11 de janeiro de 2016). Esta criança estava a associar o material à sua função, ou seja, que o garrafão contém água.

A maioria das crianças utilizava os materiais para representar situações do quotidiano, por exemplo, utilizavam os talheres e os pratos para comerem.

A S para o R: Abre a boca é sopa... (utilizando a colher)

A A para o C: Eu sou a mãe, dou-te a papa.

O J para a A: O que estás a fazer?

A A para o J: A fazer o comer. (Utilizava uma caixa de gelado e uma colher.)

(Nota de Campo, 11 de janeiro de 2016)

Outra situação interessante foi o facto das crianças retirarem o feijão, o grão e as massas que estavam no interior das garrafas para representarem a comida. Na sua representação simbólica as crianças criavam a situação de estarem a comer, utilizando os talheres.

Alguns diálogos das/entre as crianças:

S: Hummm, tão bom!!

O J para o B: O que estás a comer?

O B para o J: Estou a comer maçã, queres?

(Nota de Campo, 11 de janeiro de 2016)

Ainda com os materiais que existiam dentro das garrafas, o G estava a tirá-los e a colocá-los dentro do garrafão. (Nota de Campo, 11 de janeiro de 2016) Nesta situação foi evidente a concentração da criança na “tarefa” que estava a desenvolver, estava a organizar conjuntos, ou seja, apenas colocava um tipo de material em cada garrafão, neste caso só colocou o grão dentre desse garrafão.

Outra situação bastante evidente foi o facto das crianças colocarem e retirarem materiais de dentro das caixas de papelão, muitas vezes, elas próprias se colocavam dentro das mesmas. A R dizia para D, “anda D vamos brincar!”, e foram as duas para dentro da caixa brincar. (Nota de Campo, 11 de janeiro de 2016).

É de salientar o interesse e a motivação das crianças nesta brincadeira, uma vez que queriam continuar a brincar, no momento de arrumar.

Ao proporcionar a exploração de materiais versáteis no espaço exterior estamos a dar novas oportunidades às crianças para explorarem materiais diferentes dos que costumam ter acesso e num espaço diferente – o espaço exterior.

Este tipo de materiais, são muito interessantes do ponto de vista pedagógico pelas potencialidades que têm. Suscitam o interesse e a curiosidade das crianças por explorá-los, possibilitando que desenvolvam a criatividade, a imaginação e permite, igualmente, que deem diferentes significados aos materiais. Por outro lado, os materiais versáteis permitem o desenvolvimento do jogo simbólico.

É fundamental o educador estar atento às brincadeiras das crianças e compreender o que está a acontecer no momento, ou seja, dar-lhes sentido. Vygotsky (s.d, cit. por Gaspar, 2010: 9) refere que o educador deve “reconhecer o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade.”

Nesta atividade foi visível o envolvimento das crianças, uma vez que se mostravam muito curiosas e interessadas pelos materiais disponíveis. A maioria das crianças começou por observar os materiais e só depois os manipulou e explorou. Com este momento lúdico as crianças tiveram não só a oportunidade de explorar e manipular os materiais disponíveis, como estabeleceram interações quer com as outras crianças quer com o adulto.

Ao explorarem os materiais as crianças perceberam qual a sua funcionalidade e exploraram-nos nas suas brincadeiras, por exemplo a criança que tinha um garrafão na mão e dizia água. Outras crianças fizeram outro tipo de brincadeiras, explorando o conceito de dentro e fora ao colocar o grão no interior do garrafão ou colocarem-se no interior das caixas de papelão e depois saírem. A situação mais evidente foi o faz de conta, em que as crianças utilizavam os materiais para representar situações do quotidiano.

Ao proporcionarmos este tipo de experiências, as crianças exploram os materiais e adquirem conhecimentos por elas próprias e com as outras crianças. De acordo com a perspetiva de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 31) “[a criança é] considerada como capaz de construir a sua aprendizagem, cada uma aprende e contribui para a aprendizagem e progresso das outras.”

Ao brincar as crianças estabelecem não só interações com os outros, mas também exploram o que a rodeia, ganhando outra visibilidade sobre as coisas. Folque (2014: 81) refere que “o jogo é considerado como a actividade primordial dos primeiros anos, aquela que proporciona à criança uma forte motivação para explorar o mundo e as suas relações com os outros (...).”

Este tipo de experiências contribui para o desenvolvimento integral da criança, isto é, a todos os níveis. Smith (2006, cit. por Moyles e cols., 2006: 26) refere que “o comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas.”

As crianças ao brincarem ao faz de conta, criaram situação que já presenciaram com os outros ou com elas próprias. Vygotsky (1988, cit. por Kishimoto, 2003: 42) refere que “(...) no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos de contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. Outro autor que reforça esta ideia é Brougère (s.d, cit. por Pimentel, 2007: 231) refere que “(...) a criatividade da situação lúdica corresponde áquilo que o individuo conhece de algum modo no seu contato com a cultura (...).”

A curiosidade das crianças perante estes materiais foi visível. As crianças sentiram necessidade em explorá-los usando os sentidos, pois é desta forma que fazem as suas descobertas e aprendizagens. Como refere Isaacs (1933, cit. por Curtis, 2006) o brincar é bastante valoroso e importante, uma vez que desenvolve as habilidades de manipulação ao tocar, ao mexer ao explorar nos materiais; o raciocínio, visto que as crianças pensam durante a sua brincadeira e a descoberta, pois é a partir da sua curiosidade que partem à procura do desconhecido.

O momento lúdico deve ser um momento em que a criança esteja interessada envolvendo-se inteiramente na ação, retirando prazer da mesma. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 10) o brincar caracteriza-se “pelo elevado envolvimento da criança, demonstrando através de sinais como prazer, persistência e empenhamento.”

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 11) “(...) o brincar proporciona várias conquistas “tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender.” Deste modo, é tão importante e

fundamental que exista tempo para as crianças terem oportunidade de brincar nos contextos de infância.

## **2. Instituição B (Jardim de Infância)**

### **2.1. Caracterização do Contexto**

A Instituição B, situa-se no Pinhal Novo. É uma instituição pública, que pertence à rede de escolas públicas da freguesia de Pinhal Novo e do concelho de Palmela. Faz parte de um Agrupamento de Escolas.

A instituição foi inaugurada em 1950. No entanto, sofreu transformações de ampliação em 1963, tendo sido reinaugurada em 1997.

Esta escola tem várias valências: uma sala de pré-escolar com crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade, sendo no total vinte e cinco crianças. Tem seis turmas de 1º ciclo do ensino básico com um total de cento e cinquenta e sete alunos. Em relação ao primeiro ciclo existe uma turma de 1º e 2º ano (turma A); duas turmas de 2º ano (turma B e C); uma turma de 2º e 3º ano (turma D); uma turma de 3º ano (turma E) e uma turma de 4º ano (turma F).

Em relação aos espaços a instituição contém: uma sala de educação pré-escolar; seis salas de 1º ciclo; instalações sanitárias para as crianças (raparigas e rapazes) e para os adultos; uma sala de professores; uma sala de coordenação; pequenas arrecadações; biblioteca; cozinha; ginásio e por fim um amplo espaço exterior. O refeitório é uma área polivalente (que está situado em frente à cozinha).

No que diz respeito à equipa pedagógica da sala onde estagiei, esta é constituída por a educadora de infância e a assistente operacional (auxiliar da sala).

As finalidades do projeto educativo do agrupamento são: a melhoria dos resultados escolares; a prevenção da indisciplina e a melhoria da comunicação e participação dos vários intervenientes da vida escolar. Este agrupamento tem procurado criar respostas diferenciadas e eficientes, de modo a ir ao encontro dos problemas demonstrados pelos alunos. Assim, pretende-se prevenir o abandono, a desistência e a autoexclusão escolar e promove-se o sucesso.

## **2.2. Caracterização do Grupo**

O grupo da sala amarela era constituído por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, sendo treze raparigas e doze rapazes.

A maioria das crianças tinha cinco anos. Todas as crianças que faziam os seis anos até 31 de dezembro tinham frequentado no ano anterior outras salas de pré-escolar, noutros Jardins de Infância e foram aconselhados a permanecer mais um ano devido a alguma imaturidade ao nível emocional. Vinte e quatro crianças frequentavam pela 1ª vez este Jardim-de-Infância, apenas uma criança frequentava pela segunda vez. Seis crianças frequentavam a educação pré-escolar pela primeira vez.

A maioria das crianças do grupo eram autónomas, mostrando capacidade para as tarefas propostas pela educadora, como por exemplo, ir buscar materiais, saber o local onde se encontravam, realizar atividades sem o apoio do adulto. Contudo, mostravam, também, autonomia em pequenas situações decorrentes do quotidiano, como na alimentação, na higiene e nas suas brincadeiras.

Por vezes, algumas crianças gostavam de brincar e de estar sozinhas, no entanto interagiam com as restantes crianças e com os adultos da sala. Era um grupo que ao nível social interagia, quer a nível de pares, quer a nível de pequeno e grande grupo.

Era um grupo que tinha bastante interesse na área da casinha, pois era a área mais escolhida e explorada pelas crianças no momento de brincar. Tinham, igualmente, interesse na área dos jogos e na área das construções.

O grupo de crianças era muito curioso e interessado, quer a nível de conhecimentos, do mundo, de tudo o que os rodeava quer a nível da exploração do e dos materiais existentes na sala, e no exterior. Era um grupo que aderiu com entusiasmo a todas as propostas da educadora de infância.

Durante as dez semanas de estágio assisti a poucos conflitos, e quando existiam eram pela posse de um brinquedo, mas resolviam-se rapidamente, e quase sempre sem intervenção do adulto.

Era um grupo, globalmente, bem-disposto, calmo, mas ativo, curioso, interessado, criativo e tinham conhecimento das regras da sala e da instituição, e cumpriam-nas. As regras da sala foram estabelecidas em grande grupo – educadora e crianças.

### **2.3. Os espaços exteriores**

No contexto de jardim de infância, a educadora tentava que as crianças fossem ao exterior o máximo de tempo possível. Estes momentos duravam cerca de 45 minutos, 1 hora no período da manhã; depois de almoço meia hora e à tarde depois das atividades extracurriculares. A educadora quando estava a chover, muitas vezes, deixava as crianças irem até ao exterior dizendo-lhes para irem correr um pouco (cerca de 2, 3 minutos) e voltarem para a sala.

Existia apenas um espaço exterior, espaço esse bastante amplo, pois o jardim de infância integrava uma Escola Básica. Este espaço tinha um pavimento de cimento, um pequeno pavimento sintético e estruturas adequadas à faixa etária das crianças. Existia um parque infantil para as crianças no jardim de infância e um outro parque para as crianças do 1º ciclo. Para além disso, existiam bebedouros, bancos e árvores. Visto que esta é uma instituição pública não se pode reformular muita coisa. No entanto, em reflexão e em conversa com a educadora, percebi que o espaço poderia ser mais rico, em termos de materiais, pois existiam apenas os dois pavimentos e os dois parques infantis. As crianças tinham poucas oportunidades de exploração, uma vez que existiam poucos recursos para tal. Contudo e no que respeita à exploração da natureza, a educadora tinha em conta os interesses das crianças, uma vez que estas mostravam muito interesse, questionavam o adulto sobre os animais com que se deparavam e queriam saber mais, estando sempre a curiosidade evidente. Dadas estas circunstâncias, atualmente existe a área das ciências devido ao interesse e motivação das crianças por esta área. A educadora criou o cantinho das ciências, no qual existe uma balança, lupas entre outros materiais. Quando as crianças encontram algum animal ou alguma planta podem explorar no exterior, mas também na sala. Portanto, é fundamental existir uma ligação do espaço interior ao espaço exterior, uma vez que ambos quando complementados são espaços potencializadores que são ricos em experiências e em conhecimento para as crianças, sendo essenciais para o seu desenvolvimento.

## **2.4. Intervenções**

### **2.4.1. Intervenção 1 – Jogo das Cadeiras**

Neste momento de estágio, uma das atividades que organizei foi a adaptação do jogo das cadeiras, de acordo com os materiais existentes, que poderia utilizar no exterior. Utilizei arcos para fazer de cadeiras e uma pandeireta para dar ritmo às canções.

Ao proporcionar este jogo tive como intencionalidade educativa:

- Promover a cooperação;
- Promover a interação entre as crianças;
- Promover o desenvolvimento da criança;
- Promover e desenvolver o brincar social;
- Promover a capacidade de respeitar as regras;
- Desenvolver a motricidade grossa – saltar, andar
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Desenvolver o pensamento matemático – Noção de número, de contagem e de espaço;
- Diversificar os jogos;
- Diversificar os materiais.

No momento de propor a atividade comecei por perguntar às crianças no momento de grande grupo, se queriam jogar a um jogo no exterior. A resposta foi afirmativa.

No momento de exterior, as crianças interessadas em jogar juntaram-se a mim, as restantes foram brincar. Como habitual, as crianças não eram obrigadas a jogar.

Antes de iniciar a atividade comecei por pedir às crianças que se sentassem no chão para lhes explicar o jogo. Expliquei-lhes que jogo iriam jogar, as regras e o objetivo do mesmo. Durante este momento exprimi-me de forma clara e concisa. Ao mesmo tempo que ia explicando exemplificava com a ajuda das crianças que já sabiam jogar.

Comecei por observar que as crianças estiveram muito atentas durante a explicação do jogo, algumas delas participaram nessa explicação, pois já tinham jogado e tinham conhecimento do jogo.

Antes e durante o jogo foram várias as observações que fiz, sobre as quais acho pertinente refletir. Quando informei as crianças que jogo iríamos jogar obtive um feedback muito positivo por parte das mesmas.

I: Eu conheço esse jogo é muito fixe!!

A: Vamos jogar ao jogo das cadeiras? Já joguei a esse jogo com os meus amigos e gostei muito.

T: É muito giro o jogo das cadeiras...

(Nota de Campo, 27 de abril de 2016)

Como referi anteriormente, nem todas as crianças, inicialmente, quiseram jogar. No entanto assim que o jogo começou algumas crianças que não aderiram no momento da proposta, foram-se aproximando. Penso que isto aconteceu, devido às crianças que estavam a jogar demonstrarem interesse e satisfação pelo mesmo, visto que se estavam a divertir, chamando a atenção do restante grupo.

A: Ana posso jogar?

Eu: Podes A, mas agora tens de esperar que este jogo termine, senão vais prejudicar o jogo aos teus colegas.

J: Eu gosto desse jogo, também quero jogar.

(Nota de Campo, 27 de abril de 2016)

Em relação a estas crianças que estavam de fora e que depois demonstraram interesse em jogar, tiveram de esperar. Expliquei-lhes que já tínhamos iniciado o jogo e que não podiam entrar, uma vez que iriam perturbar o desenrolar do jogo e os colegas.

Deste modo, as crianças esperaram, vendo os outros a jogar. Quando iniciaram o jogo, a minha intervenção foi de perguntar se sabiam jogar e de explicar resumidamente as regras.

R: O D empurrou-me Ana.

Eu: D não empurres o R, isso é batota.



T: Ana o D está a fazer batota, quer ganhar. Já está dentro do arco e ainda não parou a música.

Eu: D então a música ainda não parou para estares dentro do arco, isso não vale.

(Nota de Campo, 27 de abril de 2016)

Percebi que a maioria das crianças apesar de saberem as regras deste jogo, tinham dificuldade em respeitá-las. Deste modo é fundamental que o educador de infância proporcione brincadeiras com regras, uma vez que é uma forma de as crianças se desenvolverem a nível social. Frazetto (2001: 175) refere que:

Respeitar o combinado é um exercício difícil até para os adultos. Para as crianças, a dificuldade pode ser um pouco maior, já que muitas vezes ela está, ao mesmo tempo, tentando obedecer ao adulto e tentando entender por que aquilo não deve ser feito. (...) ela (a criança) ainda está desenvolvendo essa habilidade de entender e respeitar as regras de convivência social.

As duas regras que as crianças não respeitavam eram o facto de não se manterem afastadas dos arcos e irem para dentro dos arcos antes de a música parar. Na minha opinião, isto acontece pelo simples facto de cada uma daquelas crianças querer ser a vencedora, uma vez que todas sabiam as regras, era notório quando as questionava. Para além das regras serem quebradas, outro aspeto era o facto de se empurrarem para conseguirem ficar dentro dos arcos.

R: O D empurrou-me Ana.

Eu: D não empurres o R, isso é batota.

T: Ana o D está a fazer batota, quer ganhar. Já está dentro do arco e ainda não parou a música.

Eu: D então a música ainda não parou para estares dentro do arco, isso não vale.

(Nota de Campo, 27 de abril de 2016)

Nesta situação foi evidente a dificuldade que as crianças nesta idade ainda têm de cumprir as regras. Todas queriam ganhar tentando infringir algumas regras. Como podemos ver nos diálogos as crianças denunciavam o colega, para (ou não) o seu benefício.

Antes de iniciar o jogo e como já referi, expliquei o jogo ao grupo, depois dessa explicação perguntei se existiam dúvidas, podendo, assim, iniciar o jogo. No caso de existirem dúvidas as crianças tinham de colocar o dedo no ar e falar quando lhes era permitida a palavra. É importante frisar que eu fiz parte deste jogo, isto é, participei diretamente, iniciava, cantava e geria o jogo e o grupo.

Quando existiam conflitos, em que as crianças se empurravam eu intervinha, no sentido de explicar às crianças que não é assim que se ganha e que para se ganhar é preciso respeitar as regras e os outros. Porém, o conflito faz parte e é essencial para o desenvolvimento da criança. Rinaldi (1998, cit. por Lino, 2013:119) menciona que “o conflito transforma as relações, os pares através da oposição da escuta do ponto de vista do outro, da reformulação das premissas iniciais que são elementos essenciais da democracia e parte do processo de assimilação e acomodação do grupo.”

Outra situação que aconteceu, foi a situação de duas crianças entrarem para o mesmo arco. A minha intervenção, quando não via quem tinha chegado primeiro, era de perguntar às crianças envolvidas quem tinha entrado primeiro, quando não chegávamos a um consenso pedia às crianças para repetirmos. Deste modo, não cometíamos injustiças e continuávamos o jogo sem problema. Durante o jogo existiu muita interação entre mim e as crianças. Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 11) “o brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre criança e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral.”

Eu: Quantos arcos precisamos para o jogo?

C: Não sei.

Eu: Então temos de contar quantos meninos vão jogar para vermos quantos arcos precisamos.

Todos: 1, 2, 3, 4 ...

(Nota de Campo, 27 de abril de 2016)

Eu: Saiu a C e agora o que temos de fazer?

Crianças: (pensativas) temos de tirar um arco.

Eu: Boa, é isso mesmo!

(Nota de Campo, 27 de abril de 2016)

D: Ana o P empurrou-me, eu cheguei primeiro.

Eu: P quem chegou primeiro?

P: Os dois.

Eu: A Ana não viu é melhor repetirmos.

(Nota de Campo, 27 de abril de 2016)

Para concluir, penso que a atividade correu bem, apesar do incumprimento das regras, por parte de algumas crianças. Na minha opinião, penso que estive bem na minha intervenção, as crianças mostraram satisfação ao jogar o jogo. Depois de terminar a minha intervenção (jogamos mais do que uma vez), as crianças jogaram sozinhas e construíram as suas regras. Organizaram-se entre si e a geriram o jogo, de acordo com as regras criadas por elas próprias. Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007: 232) afirma que “as crianças orientam a sua conduta e relacionam-se pelo respeito às regras (...) e que o real é reconstruído mediante regras elaboradas pelos próprios indivíduos.”

De acordo com Ivic e Marjanovic (1986, cit. por Kishimoto, 2003) os jogos tradicionais na educação são fundamentais, pois as crianças ao brincarem interagem com os seus pares, com crianças de diferentes idades, e não apenas com o adulto. Para concluir, e conforme a ideia de Kishimoto (2003: 38) “a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

Na minha opinião o jogo tradicional está associado, de certa forma, ao jogo educativo, uma vez que como é referido por Montessori e Decroly (s.d, cit. por Kishimoto, 2003: 23) “o jogo educativo é uma mistura da ação lúdica e a orientação do professor visando objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral da criança.”. O jogo tradicional acaba por dar prazer à criança e ela joga voluntariamente. No entanto, é um jogo em que a orientação por parte do educador é fundamental de forma que seja possível promover a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento da criança.

#### **2.4.2. Intervenção 2 – Brincadeira das crianças**

A minha segunda intervenção neste contexto esteve relacionada com a observação participante bem como a minha participação nas brincadeiras das crianças, durante o jogo simbólico.

Com esta postura e intervenção tinha intencionalidade educativa:

- Promover a interação social;
- Promover e desenvolver o brincar social;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação

Observei que as crianças brincam ao faz-de-conta no exterior, com ou sem os brinquedos. De seguida descrevo três brincadeiras que observei, nas quais numa delas intervim.

Uma das brincadeiras estava relacionada com os super-heróis e passou-se entre dois meninos. Estavam a brincar no parque infantil, subindo cordas. É essencial que existam estruturas próprias, os parques infantis para as crianças brincarem e realizarem atividades específicas como “baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc.” (Lino, 2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 121).

V: para T: Eu sou o Batman, vou voar!!” (abriu os braços e começou a correr)

(Nota de Campo, 30 de março de 2016)

A criança V estava a encarnar uma personagem, o Batman, e a imaginar que tinha superpoderes, que ia voar. Muitas vezes as crianças brincam ao faz-de-conta

representando um papel de super-herói, uma vez que este papel lhe transmite poder. Conforme Levinzon (1989, cit. por Kishimoto, 2003: 66) “a brincadeira de super-herói (...) ajuda a criança a construir a autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, (...) fazer amigos, enfim corresponder às expectativas dos padrões adultos.”. A criança ao representar um super-herói ela interpreta-o à sua maneira, através de gestos, movimentos e linguagem, deste modo, “o cenário resulta de gestos e movimentos corporais onomatopéicos.” (Pimentel, 2007, cit. por Oliveira Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 233). Para tal a criança desenvolve a sua imaginação e criatividade.

Outra brincadeira que observei foi o facto das crianças estarem a brincar aos “pais e às mães”, deduzi eu, através de alguns diálogos. As crianças, geralmente, quando brincavam a esta brincadeira utilizavam o parque infantil. Nesta situação específica, as crianças tinham *barbies* para representar as suas personagens. Conforme Beart (1989), cit. por Kishimoto (2003: 7) “o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito.” Kishimoto (2003: 7) define o brinquedo como “objeto, suporte de brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada (...)”.

Durante a brincadeira as crianças interagiam, através dos brinquedos, umas com as outras.

R para a D: Filha vai-te despachar, tens de ir para a escola.

D para R: Mamã ajudas-me?

R para a D: Tenho de preparar o pequeno almoço, não posso.

(Nota de Campo, 18 de abril de 2016)

R para a D: D queres ir ao parque brincar?

D para a R: Sim mamã!!

(Nota de Campo, 18 de abril de 2016)

Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 234) refere que “imitar a realidade não significa copiá-la integralmente, mas interpretá-la com uso da imaginação, adicionando, unindo, selecionando elementos em uma criação nova e original para a própria criança.” Estavam a utilizar os seus brinquedos de casa, as barbies e imitavam coisas que veem e ouvem no seu quotidiano.

As crianças entre si organizavam a brincadeira, decidiam quem era a mãe, a filha, os agregados familiares, ou seja, elas próprias construía as regras. Pimentel (2007, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 232) afirma que “as crianças orientam a sua conduta e relacionam-se pelo respeito às regras (...) e que o real é reconstruído mediante regras elaboradas pelos próprios indivíduos.” Kishimoto (2003: 39) afirma que estes tipos de brincadeira são “adquiridas pelas crianças [através] do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relacionamentos.” Esta brincadeira estava a ser feita dentro da casinha do parque infantil pequeno. Na minha opinião, tem a ver com o facto das crianças imaginarem que estão em casa e criarem a sua própria história com acontecimentos que já vivenciaram.

Outra das brincadeiras que observei foi as crianças estarem a brincar às “mercearias”, sem qualquer objeto. Na perspetiva de Vygotsky (1984, cit. por Kishimoto, 2003: 64) “o jogo simbólico é um mecanismo comportamental que possibilita a transição de coisas como objetos de ação para coisas como objetos de pensamento.”

Observei três crianças a brincarem, encontravam-se no parque infantil pequeno. Duas crianças estavam na bancada e outra fazia de comprador.

Menina da bancada 1: O que quer senhor?

Menino comprador: Um gelado.

Menina da bancada 1: Aqui está, 1 euro.

Menino comprador: Toma, obrigado.

(Nota de Campo, 17 de maio de 2016)

Menina da bancada 1: O que quer senhor?

Menino comprador: Um bolo e um gelado.

Menina da bancada 1: Hummm, 2 euros.

Menino da bancada 2: Só 2 euros? São 5 euros!!

Menina da bancada 1: Não não, são duas coisas, são 2 euros!

Menino da bancada 2: Está bem ...

(Nota de Campo, 17 de maio de 2016)

Depois de perceber como a criança estava a raciocinar para fazer os pagamentos, fingi ser uma senhora que ia às compras e o diálogo foi o seguinte:

Eu: Bom diaa! Queria fazer umas comprinhas...

Menina da bancada 1: O que quer?

Eu: Olhe queria uns ingredientes para fazer um bolo, 1 pacote de farinha, 1 pacote de açúcar, 1 chocolate e uma caixa de ovos, se faz favor.

Menina da bancada 1: Aqui está tudo.

Eu: Então e quanto é que lhe devo?

Menina da bancada 1: Humm, não sei ... quantas coisas são?

Eu: então deixe cá ver ... Humm, 1 pacote de farinha, 1 pacote de açúcar, 1 chocolate e uma caixa de ovos. (enquanto eu ia dizendo os ingredientes a criança ia contado pelos dedos da mão quantos foram).

Menina da bancada 1: São 4 euros.

Eu: Obrigada!! Até outro dia.

(Nota de Campo, 17 de maio de 2016)

Conforme Dewey (cit. por Kishimoto, 2003) o jogo é uma atividade livre, no qual as crianças representam o cotidiano. As crianças são vistas como seres sociais e a aprendizagem infantil far-se-á de modo espontâneo, por meio do jogo, nas situações do cotidiano e no brincar de faz-de-conta.

Como referi anteriormente as crianças organizam as suas brincadeiras com as suas próprias regras, desempenham o papel de uma personagem e formam as suas ações para determinada brincadeira. Podem não estar de acordo, como se vê no segundo discurso, contudo, as crianças conseguem-se entender e chegar a um consenso. Quando isso não acontece, habitualmente recorrem ao adulto e o nosso papel deve ser o de apoiar as crianças a resolverem a situação, não resolvendo por elas, conversando e chegando a um acordo. O apoio do adulto é fundamental e só é possível se o mesmo conferir significado e estiver atento às brincadeiras das crianças.

### **3. As concepções das educadoras cooperantes**

A partir quer dos inquéritos que foram realizados às educadoras cooperantes, quer das observações realizadas durante os períodos de estágio, irei descrever e interpretar as concepções de cada uma. Ambas as educadoras enviaram as suas respostas, via correio eletrónico, disponibilizando-se para mais algum esclarecimento, caso fosse necessário.

Ao questionar as educadoras cooperantes sobre as suas concepções, tentei compreender as suas formas de pensar sobre o espaço exterior, assim como sobre os procedimentos que utilizavam para potenciar esse espaço.

Ao longo do texto refiro-me à educadora de creche como Educadora A e à educadora do jardim de infância como Educadora B.

Ao interpretar o testemunho da Educadora A compreendi que considera o espaço exterior muito importante referindo que “o espaço exterior é de extrema importância em qualquer contexto” (Educadora A). Refere, também, que este espaço deve ser utilizado como prolongamento da sala de atividades, sendo este pensado, planificado e organizado a partir das necessidades do grupo de crianças. “É um espaço rico que deve ser visto como uma continuidade das nossas salas e, portanto, ser planeado e organizado segundo as necessidades do nosso grupo (...).” (Educadora A). Esta é a perspetiva de Post e Hohmann (2011: 161) quando referem que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira.” No entanto não foi isso que observei. Apesar da sala ter acesso ao exterior, as crianças não o utilizavam quando queriam, ou seja, era um espaço restrito. As crianças deslocavam-se



até ao exterior no momento da rotina que estava determinado a ida ao exterior. Na minha opinião, e uma vez que este espaço tinha acesso à sala era uma vantagem se assim fosse aproveitado. Poderia ser um espaço de atividades como outro espaço qualquer que existe na sala.

Relativamente à planificação e à organização do espaço exterior Lino (2013: 121) refere que “o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam.” Durante o meu momento de estágio não observei esta situação. Isto é, apesar da educadora referir que valorizava o exterior, referia que era um ótimo espaço para as crianças estarem e aprenderem, no entanto nunca observei nada planificado, ou seja, nem espaços, nem materiais, nem brincadeiras ou situações pensadas e organizadas que permitissem as crianças terem novas experiências. É essencial que o espaço seja planificado e organizado, como refere Zabalza (1992: 126) “o ambiente deve tornar-se um repto constante para fazer algo (...), para falar de algo, para olhar e tocar algo, para fazer perguntas sobre algo, etc.”

Em relação à utilização do espaço exterior a Educadora A refere que “Hoje em dia as crianças passam imenso tempo em espaços fechados, quer por conveniência quer por receio por parte das famílias e em muitos casos também das equipas pedagógicas das escolas que frequentam.” (Educadora A). Esta situação foi bastante evidente no contexto de creche, onde as crianças frequentemente não se deslocavam ao exterior durante todo o dia, essencialmente, devido às condições meteorológicas. Outras vezes, como refere a Educadora A, por conveniência ou receio da equipa pedagógica.

Duffy (2010: 12) refere isso mesmo “atitudes negativas ou ambivalentes em relação ao brincar ao ar livre, roupa desadequada para estar na rua, espaços mal concebidos, critérios de construção e inspeção deficientes e práticas que evitam os riscos,” impendem as crianças de irem brincar para o exterior. Duque e Pinho (2015: 15) partilham da mesma opinião “as condições meteorológicas fazem parte do quotidiano de todos nós e não devem, portanto, se um elemento limitador das nossas atividades diárias.” Este não é, contudo, o entendimento da Educadora A e da equipa pedagógica.

A Educadora A reconhece as potencialidades do brincar no exterior. “Quando damos oportunidade à criança de brincar livremente no exterior, de tomar contato com o meio natural, são múltiplas as aprendizagens/interações que acontecem naturalmente.”

(Educadora A). São vários os autores que corroboram esta ideia Post e Hohmann (2011: 161) evidenciam a importância de as crianças contactarem com os fenómenos da natureza referindo que “é no espaço exterior que “(...) os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade.” Borràs (2002: 177) refere que as crianças quando vão ao exterior “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza.” É através destas vivências que as crianças estabelecem uma relação direta com o meio. No que diz respeito às aprendizagens “todas as crianças deveriam experienciar o mundo além da sala de aula como uma parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento.” (Johnson, s.d, cit. por Carruthers, 2010: 194-196).

Apesar do reconhecimento do espaço exterior como potencializador de aprendizagens, durante o estágio observei que as crianças não podiam brincar tão livremente, ou seja, existiam locais que só poderiam utilizar se os adultos estivessem por perto, como a horta o espaço onde se encontravam os pneus, uma vez que as crianças não podiam brincar quando chovia, pois, iriam-se molhar. Considero que a experiência das crianças mexerem na terra molhada e de poderem mexer na água é uma oportunidade de construírem conhecimento e de se desenvolverem.

Relativamente ao papel das instituições na organização deste espaço, a Educadora A refere que “(...) as escolas têm um papel fulcral no sentido de proporcionar estes momentos às crianças, entendendo-os como fundamentais para um desenvolvimento global e harmonioso.” (Educadora A). Lino (2013: 120) refere que:

o ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa.

A conceção da Educadora B relativamente ao espaço exterior é idêntica à conceção da Educadora A, no que respeita às oportunidades de exploração que esteve deve possibilitar. “O espaço exterior deve ser amplo e oferecer às crianças o maior número de possibilidades de exploração, em grupo, a pares ou simplesmente sozinhas.”

Carruthers, (2010, cit. por Moyles, 2010: 195): o espaço exterior é fundamental para:

O desenvolvimento de aspetos físicos e habilidades motoras; a importância de usar os sentidos (os ambientes externos estimulam todos os sentidos e mais); o fortalecimento da saúde, tanto física quanto mental, das crianças e da equipe (menos estressante, menos barulhento), o desenvolvimento de resistência (por exemplo suportar mudanças climáticas, condições meteorológicas, vento, etc.; (...), aumento da auto estima; [e por fim] todos os dias as crianças se depararam com novos desafios.

No jardim de infância apesar de não existirem muitas oportunidades de exploração devido à organização do espaço e à falta de materiais a educadora deixava as crianças explorarem livremente o espaço e os materiais. As crianças gostavam muito de apanhar insetos, como joaninhas e formigas. Muitas vezes, mostravam à educadora, questionando-a sobre eles. Outras crianças gostavam de apanhar folhas que caíam das árvores. No espaço exterior as crianças têm, também, a oportunidade de observar e explorar a natureza. Como refere Borràs (2002: 177) no espaço exterior:

(...) as crianças terão a possibilidade de manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também, de participar em actividades sociais e de aprendizagens cuidando, regando, semeando flores e plantas (...).

Outras crianças gostavam de estar no parque infantil, penduravam-se, escorregavam e trepavam, explorando o material. É essencial que existam estruturas próprias, os parques infantis para as crianças brincarem e realizarem atividades específicas como “baloçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc.” (Lino, 2013, cit. por Oliveira-Formosinho, 2013: 121).

Relativamente à organização do espaço exterior a Educadora A considera que este espaço está organizado de forma a proporcionar diversas experiências às crianças. “O espaço exterior da creche está organizado de forma a garantir um variado leque de experiências às crianças que nele interagem. Temos uma zona de terra, onde as crianças podem fazer as suas experiências (...). No espaço exterior além dos triciclos e bolas com que gostam de brincar têm pneus, uma bancada (removível), onde fazem as experiências com aquilo que trazem da terra (...).” (Educadora A). No entanto, durante o estágio, e tal como referi anteriormente, apesar de existir uma zona de terra (a horta) as crianças não podiam ir

brincar para lá, devido à pouca vigilância ou por causa das condições climáticas (chuva). Todos os materiais que a educadora referiu faziam parte do espaço exterior. Contudo, é importante referir que existiam, na creche, dois espaços exteriores – um ao qual as crianças tinham acesso direto pela sala e outro ao qual não tinham acesso direto, tinham que sair da sala e descer as escadas - e não existiam todos os materiais nos dois espaços, ou seja, no espaço exterior que tinha acesso às salas, não existiam triciclos, por exemplo. É necessário que o educador proporcione espaços organizados com materiais adequados para que a criança escolha voluntariamente o espaço e os materiais que quer usufruir, retirando partido do mesmo. Segundo Dantas (2002, cit. por Kishimoto, 2002: 112):

Em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções. Neste sentido, a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às competências em cada momento do desenvolvimento.

Em relação aos princípios que regem a organização do espaço exterior, refere a Educadora A que “Esta organização está definida tendo em conta os princípios da igualdade de oportunidades, cooperação e autonomia que defendemos para as nossas crianças.” (Educadora A). Foi visível, durante o período de estágio a concretização destes princípios, todas as crianças tinham as mesmas oportunidades, de escolha, de falar, de brincar. A educadora promovia e facilitava a cooperação entre as crianças, por vezes pedia que se ajudassem uns aos outros, por exemplo na hora de arrumar ou quando uma criança estava a ter dificuldade em realizar determinada tarefa. Relativamente à promoção da autonomia era mais visível na sala, que no exterior. As crianças não tinham acesso ao exterior sempre que queriam lá brincar, nem podiam brincar com tudo o que tinham ao dispor, como por exemplo a terra da horta.

A Educadora B em relação à organização do espaço exterior refere que “Na escola onde me encontro o espaço exterior é muito amplo com alguns equipamentos adequados à idade das crianças, mas tem poucos materiais naturais que possam ser explorados livremente ou com outro tipo de intencionalidade educativa.” (Educadora B). Como referi anteriormente, o espaço tem estruturas próprias, os parques infantis, adequados à faixa etária das crianças, no entanto, existe pouco espaço com elementos naturais – terra, árvores e relva.

Em relação à organização do espaço exterior a Educadora B refere que o alteraria caso fosse possível. No entanto, proporciona diferentes experiências, com o intuito de as crianças o explorarem de forma criativa. “Não é possível modificar o espaço ou adequá-lo melhor à minha filosofia de trabalho, por imposição das chefias, no entanto sempre que possível tento utilizar o que ele me oferece de forma criativa e diferente de forma que as crianças consigam depois explorá-lo de uma forma diferente e mais explorativa.” (Educadora B). Durante o estágio observei algumas intervenções da educadora durante o momento de exterior, brincava com as crianças, fazia jogos tradicionais (lencinho, mamã dá licença) e outros (jogar futebol, jogar à apanhada), explorava com as crianças o espaço e tudo o que este tinha. É importante que estes momentos aconteçam, uma vez que como refere Isaacs (1933, cit. por Curtis, 2006) o brincar é bastante valoroso e importante, uma vez que desenvolve as habilidades de manipulação ao tocar, ao mexer ao explorar nos materiais; o raciocínio, visto que as crianças pensam durante a sua brincadeira e a descoberta, pois é a partir da sua curiosidade que partem à procura do desconhecido.

Relativamente à categoria do papel do educador, a Educadora A considera que o papel do educador é de proporcionar oportunidades de exploração, descoberta e de desenvolvimento da imaginação da criança. “Entendo que o educador tenho um papel de proporcionar a criação de oportunidades de exploração, descoberta e desenvolvimento da imaginação.” (Educadora A). Desta forma, o educador como gestor do currículo deve dar tempo e espaço à criança para explorar o espaço e os materiais, bem como possibilitar oportunidades para que esta situação aconteça. Conforme Figueiredo (2010) o educador ao fazê-lo permite que as crianças se envolvam no momento e faz com que estas se sintam encorajadas e explorem, de forma a resolverem os seus problemas. Caso contrário, Vale (2013) refere que ao mantermos as crianças numa sala poderemos estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes possibilitam lidar fora destes ambientes. Isto, porque é essencial preparar as crianças para os perigos e riscos que existem. No que diz respeito ao que observei durante o estágio a educadora proporcionava mais oportunidades de exploração e de manipulação dentro da sala, ou seja, nas atividades que fazia com as crianças. No espaço exterior isso não era tão visível, pois o espaço e os materiais foram sempre os mesmos. O que observei de diferente durante o quotidiano das crianças, no espaço exterior, foi o facto irem apanhar laranjas na pequena horta que havia.

Outro aspeto realçado pela Educadora A é que “O papel do educador deve ser o de procurar ultrapassar as dificuldades existentes, oferecendo as condições necessárias para

a ocorrência de práticas de qualidade no exterior. Se está frio, vestimos mais um casaco (...).” (Educadora A). Contudo, observei tal situação poucas vezes, ou seja, se chovia ou se estava muito frio as crianças não podiam ir ao exterior. Quando estava muito frio, por vezes, a educadora vestia-lhes o casaco, como ela referiu, no entanto, isso aconteceu muito poucas vezes. É fundamental que as crianças se desloquem até ao exterior, mesmo com as condições atmosféricas menos boas.

A Educadora A considera que a prática deve ser bem explicada quer aos pais quer à equipa educativa para que estes colaborem. “Se a nossa prática for bem fundamentada, se evidenciarmos junto das famílias e restante equipa educativa a importância do espaço exterior, estes serão nossos parceiros e compreenderão também a importância das nossas crianças pequenas aprenderem lá fora, onde a vida acontece.” (Educadora A). Na minha opinião é importante que isso aconteça para que as famílias e a equipa estejam informadas e percebam a importância do espaço exterior e o que este pode possibilitar se houver oportunidades de exploração para as crianças. No entanto, nunca presenciei qualquer conversa sobre a importância das crianças irem até ao exterior entre a educadora e as famílias.

No que diz respeito a esta categoria a Educadora B, considera que “(...)o mais importante no espaço exterior é deixar as crianças brincar livremente e explorar o espaço e os materiais de forma consciente e sem muitas interferências do adulto de forma a que criem laços de pertença ao grupo, criem, explorem, cresçam, desenvolvam aptidões cognitivas e de linguagem/comunicação entre si, desenvolvam competências de defesa e resolução de conflitos, desenvolvam o respeito pelo outro.” (Educadora B). De acordo com Vale (2013: 12) é fundamental proporcionar às crianças “espaços de brincadeiras menos estruturados, com uma vigilância escondida, onde estas podem explorar materiais, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais.” Durante o estágio observei que a educadora se mantinha muito atenta às crianças e às brincadeiras das crianças, observando-as, porém não interferia deixando-as explorar, interagir com os outros e descobrir o mundo que as rodeia.

Por fim e ainda em relação ao papel do educador, a Educadora B considera que este enquanto gestor do currículo deve de observar, registar, avaliar e atuar. “(...) o papel do educador é mais de observação e posteriormente de atuação perante o grupo, os pares ou a criança individualmente para contextualizar ou concretizar situações de aprendizagem

e de crescimento. (...) o mais importante é observar, avaliar, registar e atuar.” (Educadora B). Como refere Ferreira (2010: 12) “(...) ao observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social, (...), a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo.” Ou seja, ao observarmos as crianças conseguimos obter informação sobre elas, no entanto e segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016: 13) referem que:

essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observar facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.

Desta forma o educador enquanto gestor do currículo organiza os espaços e materiais, de modo que este seja “(...) estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades [e que façam sentido para as crianças].” (Silva Marques, Mata & Rosa, 2016: 13). Durante o estágio apercebi-me que a educadora observava regularmente as crianças e por vezes partilhava comigo, “olha Ana o que ele está a fazer” ou “estás a perceber o que está a acontecer?”. Nunca vi qualquer tipo de registo, por parte da educadora sendo este fundamental para interpretar o que foi observado. O educador ao registar é uma forma de refletir sobre a sua prática e sobre a ação da criança, naquele momento. Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009: 71) referem que:

Fazer anotações sobre algo faz com que você preste atenção. Registrar suas observações ajudará você a sintonizar com certas nuances e detalhes que de outra forma poderia perder. [Ao registar é possível] (...) acompanhar o desenvolvimento da criança ao longo do tempo, podendo identificar e refletir sobre padrões que lhe darão uma visão mais clara de toda a criança.

Contudo, a educadora refletia sobre as situações e intervinha quando achava necessário.

Relativamente à categoria propostas de alteração/melhoria a Educadora A refere que é importante haver alterações. “Considero o espaço exterior como um espaço de descoberta, de interações genuínas, de aprendizagem natural (...). Considero que este também não pode ser um espaço fixo, há que ser renovado, há que trazer novos elementos.” (Educadora A). E que “Presentemente gostaria de construir uma parede

sensorial, com elementos naturais e também de apetrechar a nossa zona de terra com uma bancada e um fogão real, gostava muito de ter um carrinho onde pudéssemos levar os bebés de berçário a passear.” (Educadora A).

A Educadora B partilha da mesma opinião, modificaria o espaço exterior em termos de espaço e de materiais. “Faria muitas alterações nomeadamente no pavimento, colocaria um espaço de areia ou terra, uma horta pedagógica, desenharia alguns jogos tradicionais no recreio, utilizava material de exterior ou de psicomotricidade mais à vontade, tais como baldes, pás, peneiras, andas, arcos, bolas, cordas, triciclos, trotinetas (...).” (Educadora B).



# **Capítulo IV – Considerações Finais**

Como capítulo final deste relatório faço uma análise reflexiva dos estágios realizados em contexto de creche e de jardim de infância, bem como algumas dificuldades com que me deparei na construção do relatório. Por último, menciono alguns aspetos importantes relativos ao meu processo de formação pessoal e profissional enquanto estagiária nos dois contextos.

No início do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto I, os docentes comunicaram-nos que teríamos de escolher uma temática para o relatório de investigação que fosse transversal ao dois contextos, creche e jardim de infância.

Ao iniciar o estágio em contexto de creche, na sala dos 24-36 meses, não estava ciente de qual seria a minha temática, sentindo-me um pouco perdida. Durante o estágio tornei-me muito observadora relativamente às ações das crianças quer à prática da educadora. Nesse período, as brincadeiras que as crianças tinham, principalmente, na área da casinha despertaram o meu interesse, queria perceber como aconteciam e como as crianças se organizavam. Percebi que, a temática seria o brincar.

Durante a realização deste relatório tive duas dificuldades: uma no que concerne à escolha da temática, e outra relacionada com a construção do enquadramento teórico.

É importante salientar que, relativamente à escolha da temática, me senti pressionada porque tivemos pouco tempo para a definir. A partir do momento em que começou o estágio em creche deram-nos apenas três semanas para apresentarmos a escolha do tema. Isto, porque tínhamos de intervir, no âmbito da temática, logo na creche.

Durante o estágio em contexto de creche, quando as crianças iam ao exterior, comecei a perceber o entusiasmo das mesmas e quis compreender como brincavam a partir da organização do espaço e da disposição dos materiais. Outro aspeto que quis compreender foram as conceções das educadoras de infância, sobre o espaço exterior. Após conversar com a minha orientadora sobre o assunto mudei de temática. Esta situação teve algumas consequências para mim, visto que já tinha realizado o primeiro trabalho e tive de o fazer novamente, agora com a temática relacionada com o espaço exterior. Contudo, não desisti da ideia, pois achei mais pertinente e interessante fazer o trabalho focado para esta temática.

A segunda dificuldade esteve relacionada com a construção do enquadramento teórico de referência, uma vez que foi a primeira parte do relatório a ser concretizada. Tive dificuldade em encontrar bibliografia em português sobre o espaço exterior e o que encontrei, muitas vezes, eram autores que citavam outros autores. Também tive dificuldade em articular os autores, ou seja, conseguir relacionar diferentes perspetivas e construir o texto. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada à medida que ia escrevendo.

Para responder à questão de investigação “Como otimizar o espaço exterior de forma a promover o brincar?”, foi fundamental refletir sobre as observações que fiz enquanto observadora não participante e observadora participante e sobre as notas de campo que registei.

Para dar resposta a esta questão foi fulcral destacar o papel do educador enquanto gestor do currículo. O educador de infância tem de conhecer a criança individualmente e o grupo para poder estruturar a sua prática, neste caso específico, organizar os espaços e os materiais no exterior. Para tal é essencial que observe, registre e reflita sobre os momentos e os acontecimentos que decorrem durante os momentos em que as crianças brincam no exterior das instituições. O educador de infância deve organizar o ambiente educativo com a finalidade de este fazer sentido para as crianças e ter oportunidades de aprendizagem.

Observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades numa perspetiva de diferenciação pedagógica. A observação constitui, na educação pré-escolar, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. (Teixeira & Ludovico, 2007: 47)

Deste modo, é fundamental que o educador acompanhe as crianças quando estas vão ao exterior e que o espaço seja considerado tão importante, como a sala de atividades, pelas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que pode proporcionar às crianças que os frequentam. Frequentemente, os educadores, enquanto as crianças estão no exterior, aproveitam para tratar de assuntos mais ou menos burocráticos não estando presentes nesses espaços, desvalorizando o espaço e os acontecimentos que decorrem daquele momento. Contudo, o espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças e “(...) alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras.” (Post & Hohmann, 2011: 161). Borràs

(2002: 177) refere que as crianças quando vão ao exterior “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza.”

O educador de infância deve também participar nas brincadeiras das crianças, quando estas sugerem a sua participação quando acha pertinente o fazer, uma vez que o educador ao participar nas brincadeiras das crianças pode-se tornar um modelo, estimulá-las e ajudá-las a crescer. (Gomes, 2010). Também Gaspar (2010: 9) refere que o educador “deve [participar] nas acções delas e [fazer] o que elas lhe disserem para fazer, pois quando dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação, elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras (...)”.

Outro aspeto que destaco diz respeito à brincadeira, ou seja, às atividades livres e às atividades orientadas. Deve existir um equilíbrio entre ambas. O educador deve deixar as crianças brincarem livremente, pois as crianças a partir deste tipo de brincadeira exploram o espaço e os materiais, têm contacto com outro tipo de experiências, interagem com os outros e começam a apreender o mundo que as rodeia. Desta forma, a criança retira prazer do momento, pois não se sente pressionada e faz algo com que se identifica, tendo motivação e interesse pelo que está a fazer. Piaget (1978, cit. por Kishimoto, 2003: 32) reforça “(...) que a brincadeira está fortemente associada à espontaneidade e ao prazer do momento que a criança expressa.” No entanto, também é fundamental que o educador proponha atividades - atividades orientadas - que sejam interessantes e desafiadoras para as crianças que permitam que estas participem e tenham prazer em participar. As atividades orientadas são importantes, por terem regras e as crianças começarem a aprender a viver em grupo a respeitarem-se e a saberem ouvir o outro. De acordo com Kishimoto (2003) o papel do educador é por um lado o de mediador, organizando os espaços e materiais, por outro lado de regulador para gerir a ação, de modo a proporcionar a aquisição de conteúdos específicos.

Relativamente às atividades orientadas considero que os educadores de infância nas práticas que desenvolvem deveriam recorrer com mais frequência aos jogos tradicionais pelas oportunidades educativas de que se revestem. Por um lado, proporcionam diversas aprendizagens e, por outro lado proporcionam prazer e divertimento. Contribuindo desta forma para o desenvolvimento holístico da criança.

Durante o percurso nos dois contextos de estágio e durante a realização deste relatório cresci a nível pessoal e profissional. Foi possível construir conhecimento relativo à temática dos espaços e materiais, mais especificamente sobre o espaço exterior e o brincar. Ao tomar uma postura de observadora participante, estive de estar atenta às situações que decorriam do cotidiano, de forma a poder otimizá-las, tive que aprender a observar. Outro aspeto relevante, foram as notas de campo que me fizeram refletir à posteriori sobre os momentos, questionar e compreender a prática das educadoras cooperantes, bem como as ações das crianças.

Enquanto futura educadora de infância, a realização deste trabalho foi uma mais valia, pois, percebi que o espaço exterior é tão ou mais importante que a sala de atividades, onde as crianças passam a maior parte do tempo. Deste modo, como futura educadora terei em atenção a organização dos espaços e dos materiais, não descurando o espaço exterior. Tenciono proporcionar vivências variadas às crianças e permitir que usufruam do espaço exterior com mais qualidade e mais tempo. Relativamente ao meu papel, enquanto futura educadora de infância, compreendi que devo estar presente e atenta no momento de exterior, participar nas brincadeiras das crianças e propor atividades. Em suma, é fundamental ter uma atitude reflexiva e crítica sobre a nossa prática para poder melhorá-la e crescer a nível profissional.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, A., Gnoato, G. (2003). Brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960 *Psicologia em Estudo*, Maringá, v 8, Nº 1, (pp. 111-117)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bomtempo, E. (2003). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In M. T. Kishimoto. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, (pp. 57-72)
- Borba, A. M. (2007) A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (pp. 12-21)
- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In L. Borràs. *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (vol.2). Setúbal: Marina Editores, (pp. 163-192)
- Borràs, L. (2002). Processos de aprendizagem na educação infantil – jogos e brinquedos na educação infantil. In L. Borràs. *Manual da educação infantil – Descoberta de si mesmo* (vol.2). Setúbal: Marina Editores, (pp. 193-266)
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In Kishimoto, M. T. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, (pp. 19-32)
- Buitoni, D. S. (2006). *De Volta ao Quintal Mágico - a educação infantil na TeArte*. São Paulo: Ágora
- Carmo, H e Ferreira, M. (s.d). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carruthers, E. (2010). As experiências das crianças ao ar livre: um sentimento de aventura?. In J. Moyles e cols. *Fundamentos da educação infantil- enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed, (pp. 192-204)

Cohen, B. (2017). Todas as crianças deviam aprender ao ar livre. *Revista Sábado*, N° 673, março 2017, pp. 30-32

Cols, C. (2010). O exterior da escola: um mundo cheio de possibilidades. *Cadernos de educação de Infância*, N° 19, Lisboa: APEI, pp. 8-9

Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos de Educação de Infância*, N° 40; Lisboa: APEI, pp. 11-12

Coutinho, C. Etal (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação do Minho, Portugal.

Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In Moyles, R. J. & cols. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, (pp. 39-49)

Dantas, H. (2002). Brincar e trabalhar. In M. T. Kishimoto. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, (pp. 111-122)

Direito das crianças. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>, consultado a 27 de janeiro de 2017

Duffy, C (2013). A viagem de Isabell – um estudo de caso sobre desenvolvimento sensório-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre: *Cadernos de Educação de Infância*, N° 100: APEI, pp. 12-18

Duque, I & Pinho, L (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a natureza: *Cadernos de Educação de Infância*, N° 106: APEI, pp.12-13

Fernandes, A (s.d). *A Investigação - acção como metodologia*. Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online

Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, N° 90, Lisboa: APEI, pp. 12-13

Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, N° 90, Lisboa: APEI, pp. 35-37

- Folque, A. M. (2014). *O aprender a aprender o pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Frazatto, L. (2001). Pensando a disciplina. In M. C. Rossetti-Ferreira (org.). (3ªed). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 90, Lisboa: APEI, pp. 8-10
- Gomes, B. (2010) A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 90, Lisboa: APEI, pp. 45-46
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, W. D. (2014). O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche – um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. (9ª ed). Porto Alegre: Penso
- Jablon, R. J., Dombro, L. A. & Dichtelmiller, L. M. (2009). *O poder da observação – do nascimento aos 8 anos*. (2ª ed). Porto Alegre: Artmed
- Kishimoto, M. T. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira
- Kishimoto, M. T. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira
- Kishimoto, M. T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Kishimoto, T & Preyberger, A (Org.) (2012). *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação.
- Kishimoto, M. T. & Pinazza, A. M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, M. T. Kishimoto & M. A. Pinazza. (org.). *Pedagogia(s) da infância- dialogando com o passado construído o futuro*. Porto Alegre: Artmed, (pp. 37-64)
- Liempd, I & Schepers, W. (2010). Relacionar-se com a natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 19, Lisboa: APEI, pp. 4-5
- Lindsay, C. & Pompermaier, R. (2010). Brincar em espaços naturais ao ar livre na Escócia e em Itália. *Cadernos de Educação de infância*, Nº 19, Lisboa: APEI, pp. 29-30



- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora, (pp. 109-140)
- Machado, M. M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. Edições Loyola,
- Magalhães, D (2003). O brinquedo e o brincar. Cadernos de Educação de Infância, Nº 68, Lisboa: APEI, pp. 22-24
- Martensson, F. (2010). A centralidades do jogo na promoção da saúde. Cadernos da Educação de Infância, Nº 19, Lisboa: APEI, pp. 20-21
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. e cols. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed
- Moyles, J. e cols (2010). *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed
- Neto, C. (s.d). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa, pp. 1.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma praxis de participação* (4ª ed). Porto: Porto Editora, (pp.141-159)
- Pais, N. (1989). A criança e o brinquedo. Cadernos de Educação de Infância, Nº 10, Lisboa: APEI, pp 5-10
- Pimentel, A (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia (s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed
- Pompermaier, A. C. A (2010). *Prática pedagógica na educação de jovens e adultos e sua contribuição na integração dos educandos na sociedade* Trabalho de Conclusão de Curso de pedagogia. Universidade Alto Vale Rio do Peixe – Uniarp, Fraiburgo

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Prott, R. (2010). Pedagogia: Espaços do brincar em contextos de infância. Cadernos de Educação de Infância, Nº 90, Lisboa: APEI. pp. 35-37
- Santos, P. S. (1999). *Brinquedo e infância – Um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Vozes
- Santos, S. M. (2002) *O lúdico na formação do educador*. (5ª ed.) Petrópolis: Vozes
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)
- Silva, N. A. (s.d). Infância, cultura e ludicidade – coisas das crianças. Disponível em: <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/10%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Ludicidade/Inf%C3%A2ncia%20Cultura%20e%20Ludicidade.pdf>, consultado a 18 de fevereiro de 2017
- Smith, K. P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In R. J. Moyles e cols. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, (pp. 25-38)
- Souza, A. & Weiss, V. (2013). Aprendendo a ser professora de bebês. In Ostetto, L. (org.). *Educação Infantil saberes e fazeres da formação de professores* (5ª ed.) Brasil: Papyrus Editora, (pp. 33-48)
- Teixeira, M. O. & Ludovico, A. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. Cadernos de Educação de Infância, Nº 98, Lisboa: APEI, pp. 11- 13
- Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, A. M. (1992). Organização dos espaços – curiosidade e descobrimento. In M. A. Zabalza. *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA, (pp. 119-158)

### **Legislação**

Decreto Lei 241/2001, D.R. I Serie-A. (2001-08-30) 5572-5575. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241\\_01.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf), consultado a 3 de março de 2017

### **Documentos Oficiais**

Projeto Pedagógico da sala de Creche da Instituição A

Projeto Pedagógico da sala de Jardim de Infância da Instituição B

Projeto Educativo da Instituição A

Projeto Educativo da Instituição B

## Apêndices I – Imagens de alguns momentos no espaço exterior



Imagem 1- As crianças a ouvirem a explicação do jogo dos pinos



Imagem 2- A criança a derrubar os pinos





Imagem 3- Eu a auxiliar a criança na contagem dos pinos



Imagem 4- Eu a auxiliar a criança a assinalar na tabela o número de pinos que tinha derrubado



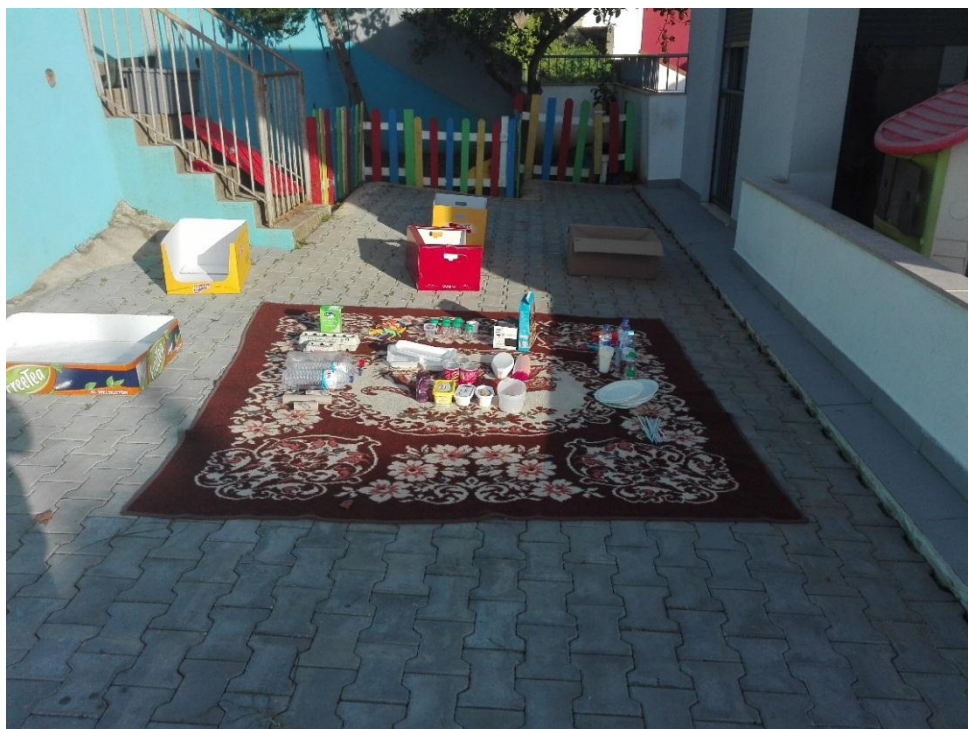


Imagem 5- O espaço e os materiais organizados

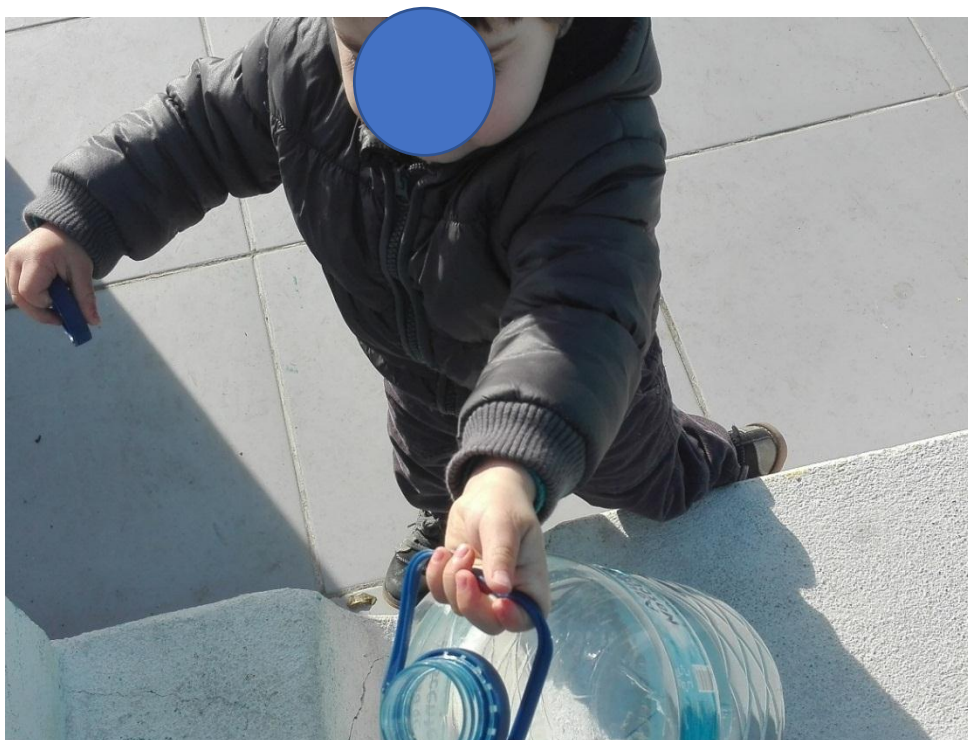


Imagem 6- A criança com o garrafão de água na mão a fazer referência à água



Imagem 7- As crianças a brincar ao jogo simbólico - momento de refeição



Imagem 8- As crianças a explorarem os materiais





Imagem 9- As crianças a ouvirem a explicação do jogo das cadeiras



Imagem 10- As crianças a jogarem ao jogo das cadeiras



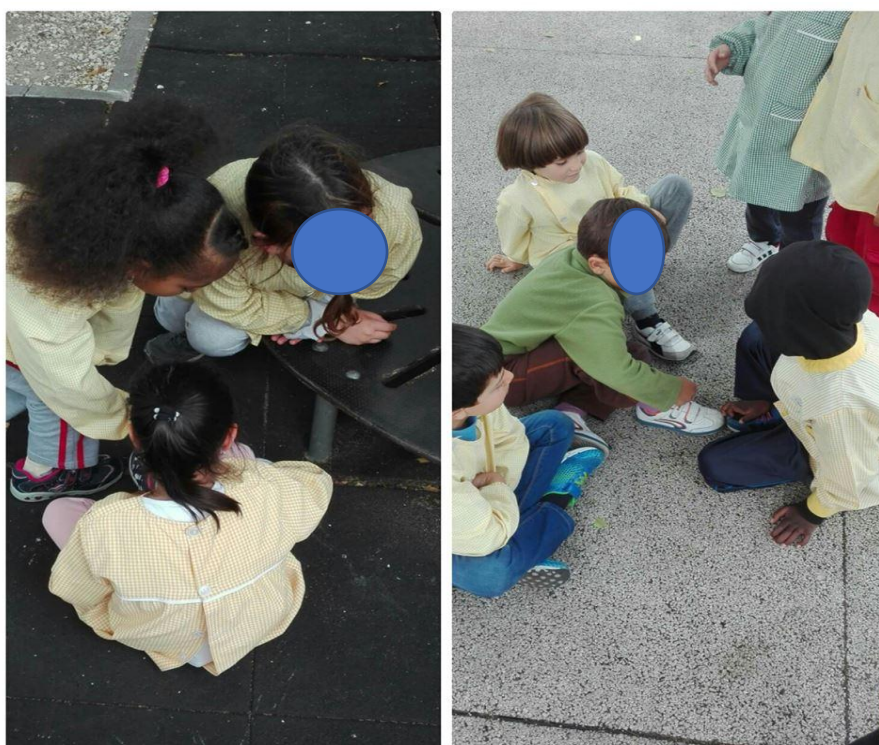


Imagem 11- As crianças em interação umas com as outras



Imagem 12- As crianças a brincarem ao jogo simbólico



Imagem 13- As crianças a brincarem no parque infantil



Imagem 14- As crianças a brincarem à apanhada

## **Apêndices II – Notas de Campo**

### **Contexto de Creche**

#### **Nota de campo 1**

**Idade das crianças:** 3 anos

**Data:** 9 de dezembro de 2015

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Sala

“P: O que é isso?

C: Uma bola!

A: É uma garrafa.

V: Vamos brincar?”

#### **Nota de campo 2**

**Idade das crianças:** 2 e 3 anos

**Data:** 9 de dezembro de 2015

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“Na contagem dos pinos as crianças ajudavam-se, o B na contagem dos pinos tinha dificuldade e a R foi ajudá-lo, voluntariamente, contando “1, 2, 3 ...” os pinos que o B tinha derrubado. Enquanto contava apontava para os pinos derrubados e no fim olhava para o B.”

### **Nota de campo 3**

**Idade das crianças:** 3 anos

**Data:** 9 de dezembro de 2015

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“Quando acabou de jogar a S não queria dar a bola à A que estava na fila para ser a próxima a jogar. A S afirmava “sou eu, é minha!!” nesta situação intervim dizendo “S agora é a vez da A, já jogaste e a A ainda não. Todos os meninos têm de jogar.” A S acedeu e deu a bola à A.”

### **Nota de Campo 4**

**Idade das crianças:** 3 anos

**Data:** 9 de dezembro de 2015

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“Eu: C quantos pinos derrubaste, lembraste?

C: (a criança conta pelos dedos) um, dois, três ...

Eu: Boa, foram três!! Então vamos lá procurar o três. (dou tempo à criança).

C: É este! (e aponta).

Eu: É esse mesmo, é o número três! Podes fazer um risco ou uma bolinha, o que quiseres.”

### **Nota de Campo 5**

**Idade das crianças:** 2 e 3 anos

**Data:** 11 de janeiro de 2016

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“O A para o C: Olha é uma garrafa!!”

S: Uma colher para comer a sopa. (fazia o gesto de estar a comer a sopa).

D: As garrafas têm coisas dentro. (abanava as garrafas e tentava abrir a tampa).

A S para a R: Vamos brincar com aquilo... (os caixotes de papelão).”

### **Nota de campo 6**

**Idade das crianças:** 2 e 3 anos

**Data:** 11 de janeiro de 2016

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“A S para o R: Abre a boca é sopa... (utilizando a colher)

A A para o C: Eu sou a mãe, dou-te a papa.

O J para a A: O que estás a fazer?

A A para o J: A fazer o comer. (Utilizava uma caixa de gelado e uma colher.)”

### **Nota de campo 7**

**Idade das crianças:** 2 e 3 anos

**Data:** 11 de janeiro de 2016

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“Outra situação bastante evidente foi o facto das crianças colocarem e retirarem materiais de dentro das caixas de papelão, muitas vezes elas próprias se colocavam dentro das mesmas. A R dizia para D, “anda D vamos brincar!”, e foram as duas para dentro da caixa brincar.”

## **Contexto de Jardim de Infância**

### **Nota de campo 8**

**Idade das crianças:** 5 anos

**Data:** 27 de abril de 2016

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“A: Ana posso jogar?”

Eu: Podes A, mas agora tens de esperar que este jogo termine, senão vais prejudicar o jogo aos teus colegas.

J: Eu gosto desse jogo, também quero jogar.”

### **Nota de campo 9**

**Idade das crianças:** 5 e 6 anos

**Data:** 27 de abril de 2016

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“Eu: Saiu a C e agora o que temos de fazer?”

Crianças: (pensativas) temos de tirar um arco.

Eu: Boa, é isso mesmo!!”

### **Nota de campo 10**

**Idade das crianças:** 5 anos

**Data:** 18 de abril de 2016

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“Durante a brincadeira as crianças interagem, através dos brinquedos, umas com as outras.

R para a D: Filha vai-te despachar, tens de ir para a escola.

D para R: Mamã ajudas-me?

R para a D: Tenho de preparar o pequeno almoço, não posso.

R para a D: D queres ir ao parque brincar?

D para a R: sim mamã!!”

### **Nota de campo 11**

**Idade das crianças:** 5 anos

**Data:** 30 de março de 2016

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“V: para T: Eu sou o Batman, vou voar!!” (abriu os braços e começou a correr)”



## **Nota de campo 12**

**Idade das crianças:** 5 e 6 anos

**Data:** 17 de maio de 2016

**Momento do dia:** Momento da Exploração livre

**Local:** Espaço Exterior

“Observei três crianças a brincarem, encontravam-se no parque infantil pequeno. Duas crianças estavam na bancada e outra fazia de comprador.

Menina da bancada 1: O que quer senhor?

Menino comprador: Um gelado.

Menina da bancada 1: Aqui está, 1 euro.

Menino comprador: Toma, obrigado.

Menina da bancada 1: O que quer senhor?

Menino comprador: Um bolo e um gelado.

Menina da bancada 1: Hummm, 2 euros.

Menino da bancada 2: Só 2 euros? São 5 euros!!

Menina da bancada 1: Não não, são duas coisas, são 2 euros!

Menino da bancada 2: Está bem ...”

### **Apêndice III - Inquérito por Questionário (exemplar)**



#### **Inquérito por Questionário**

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: “a importância do espaço exterior na creche e no jardim-de-infância.”

Este relatório destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre o espaço exterior. As respostas são muito importantes para a concretização do Relatório.

#### **Questões:**

1. Há quantos anos é educadora de infância em creche? / Há quantos anos é educadora de infância em jardim-de-infância?
2. Qual a sua conceção sobre o espaço exterior na creche/jardim-de-infância?
3. Como está organizado o espaço exterior e que princípios estão implícitos nessa organização?
4. Qual o papel do educador quando as crianças estão no exterior?
5. Como considera o espaço exterior da creche/jardim-de-infância? Se pudesse faria alterações? Quais?

**Obrigada pela colaboração!**

## **Apêndice IV – Inquéritos por Questionário respondidos pelas educadoras cooperantes de creche e jardim de infância**

### **Educadora de creche**



### **Inquérito por Questionário**

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: “a importância do espaço exterior na creche e no jardim-de-infância.”

Este relatório destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre o espaço exterior. As respostas são muito importantes para a concretização do Relatório.

#### **Questões:**

**Há quantos anos é educadora de infância em creche? 4 Anos / Há quantos anos é educadora de infância em jardim-de-infância?**

Há 9 anos, ou seja, sou educadora de infância há 13 anos.

**Qual a sua conceção sobre o espaço exterior na creche/jardim-de-infância?**

Entendo que o espaço exterior é de extrema importância em qualquer contexto. Hoje em dia as crianças passam imenso tempo em espaços fechados, quer por conveniência quer por receio por parte das famílias e em muitos casos também das equipas educativas das escolas que frequentam. Quando damos oportunidade à criança de brincar livremente no

exterior, de tomar contato com o meio natural, são múltiplas as aprendizagens/interações que acontecem naturalmente. Assim as escolas têm um papel fulcral no sentido de proporcionar estes momentos às crianças, entendendo-os como fundamentais para um desenvolvimento global e harmonioso.

### **Como está organizado o espaço exterior e que princípios estão implícitos nessa organização?**

O espaço exterior da creche está organizado de forma a garantir um variado leque de experiências às crianças que nele interagem. Temos uma zona de terra, onde as crianças podem fazer as suas experiências utilizando pás, baldes, objetos do quotidiano e os próprios elementos da natureza. No espaço em redor além dos triciclos e bolas com que também gostam de brincar têm pneus, uma bancada (removível), onde fazem as experiências com aquilo que trazem da terra, ... outros elementos que vamos diversificando. Esta organização está definida tendo em conta os princípios da igualdade de oportunidades, cooperação e autonomia que defendemos para as nossas crianças.

### **Qual o papel do educador quando as crianças estão no exterior?**

Entendo que o educador tenha um papel de proporcionar a criação de oportunidades de exploração, descoberta e desenvolvimento da imaginação. O papel do educador deve ser o de procurar ultrapassar as dificuldades existentes, oferecendo as condições necessárias para a ocorrência de práticas de qualidade no exterior. Se está frio, vestimos mais um casaco, por exemplo. Se a nossa prática for bem fundamentada, se evidenciarmos junto das famílias e restante equipa educativa a importância do espaço exterior, estes serão nossos parceiros e compreenderão também a importância das nossas crianças pequenas aprenderem lá fora, onde a vida acontece.

### **Como considera o espaço exterior da creche/jardim-de-infância? Se pudesse faria alterações? Quais?**

Considero o espaço exterior como um espaço de descoberta, de interações genuínas, de aprendizagem natural... temos ainda muito a percorrer no que se refere a este assunto, muitas questões a serem ultrapassadas. Alterações?? Considero que este também não pode ser um espaço fixo, há que ser renovado, há que trazer novos elementos. Presentemente gostaria de construir uma parede sensorial, com elementos naturais e também de apetrechar a nossa zona de terra com uma bancada e um fogão real, gostava muito de ter um carrinho onde pudéssemos levar os bebés de berçário a passear. São inúmeras as atividades que naturalmente podem ser desenvolvidas no exterior, é um espaço rico que deve ser visto como uma continuidade das nossas salas e, portanto ser planeado e organizado segundo as necessidades do nosso grupo.

**Obrigada pela colaboração!**

## **Educadora de Jardim de Infância**



### **Inquérito por Questionário**

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: “a importância do espaço exterior na creche e no jardim-de-infância.”

Este relatório destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre o espaço exterior. As respostas são muito importantes para a concretização do Relatório.

#### **Questões:**

**Há quantos anos é educadora de infância em creche? / Há quantos anos é educadora de infância em jardim-de-infância?**

Sou educadora há 32 anos. Fiz a minha formação inicial na escola de educadoras Maria Ulrich, em 96 a 98 fiz uma especialização na ESSE de Lisboa em educação especial. Sempre trabalhei em Jardim de Infância.

**Qual a sua conceção sobre o espaço exterior na creche/jardim-de-infância?**

O espaço exterior deve ser amplo e oferecer às crianças o maior nº de possibilidades de exploração, em grupo, a pares ou simplesmente sozinhos.

**Como está organizado o espaço exterior e que princípios estão implícitos nessa organização?**

Na escola onde me encontro o espaço exterior é muito amplo com alguns equipamentos adequados à idade das crianças, mas tem poucos materiais naturais que possam ser explorados livremente ou com outro tipo de intencionalidade educativa. Não é possível modificar o espaço ou adequa-lo melhor à minha filosofia de trabalho, por imposição das chefias, no entanto sempre que possível tento utilizar o que ele me oferece de forma criativa e diferente de forma a que as crianças consigam depois explora-lo de uma forma diferente e mais explorativa. Noutros jardins de infância por onde passei, os espaços exteriores permitiram-me outro tipo de atividades, como por exemplo a caixa de areia e brincadeiras na areia, construção de uma cozinha de lama, construção com as crianças de castelos, tendas de índio, baloiços para exploração e brincadeiras de faz de conta... horta pedagógica.

### **Qual o papel do educador quando as crianças estão no exterior?**

Para mim o mais importante no espaço exterior é deixar as crianças brincar livremente e explorar o espaço e os materiais de forma consciente e sem muitas interferências do adulto de forma a que criem laços de pertença ao grupo, criem, explorem, cresçam, desenvolvam aptidões cognitivas e de linguagem/comunicação entre si, desenvolvam competências de defesa e resolução de conflitos, desenvolvam o respeito pelo outro. Por isso o papel do adulto é mais de observação e posteriormente de atuação perante o grupo, os pares ou a criança individualmente para contextualizar ou concretizar situações de aprendizagem e de crescimento. É claro que também se deve utilizar o espaço exterior para jogos de grande grupo, canções de roda, brincadeiras orientadas..., mas o mais importante é: Observar, avaliar, registar e atuar.

### **Como considera o espaço exterior da creche/jardim-de-infância? Se pudesse faria alterações? Quais?**

Faria muitas alterações nomeadamente no pavimento, colocaria um espaço de areia ou terra, uma horta pedagógica, desenharia alguns jogos tradicionais no recreio, utilizava material de exterior ou de psicomotricidade mais à vontade, tais como baldes, pás, peneiras, andas, arcos, bolas, cordas, triciclos, trotinetas... etc.

**Obrigada pela colaboração!**

**Tabela 1 - Concepções das educadoras cooperantes – respostas aos inquéritos por questionário**

| <b>Categoria</b>                          | <b>Educadora A</b>   | <b>Educadora B</b>  |
|---|--|---|
| <b>Concepções sobre o Espaço Exterior</b> | <p><i>“Entendo que o espaço exterior é de extrema importância em qualquer contexto. É um espaço rico que deve ser visto como uma continuidade das nossas salas e portanto ser planeado e organizado segundo as necessidades do nosso grupo. (...)”</i></p> <p><i>“Hoje em dia as crianças passam imenso tempo em espaços fechados, quer por conveniência quer por receio por parte das famílias e em muitos casos também das equipas pedagógicas das escolas que frequentam.”</i></p> <p><i>“Quando damos oportunidade à criança de brincar livremente no exterior, de tomar contacto com o meio natural, são múltiplas as aprendizagens/interações que acontecem naturalmente.”</i></p> | <p><i>“O espaço exterior deve ser amplo e oferecer às crianças o maior número de possibilidades de exploração, em grupo, a pares ou simplesmente sozinhas.”</i></p> |



|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p><i>“(…) as escolas têm um papel fulcral no sentido de proporcionar estes momentos às crianças, entendendo-os como fundamentais para um desenvolvimento global e harmonioso.”</i></p>   |  |
| <p><b>Organização e Princípios Subjacentes</b></p> | <p><i>“O espaço exterior da creche está organizado de forma a garantir um variado leque de experiências às crianças que nele interagem. Temos uma zona de terra, onde as crianças podem fazer as suas experiências (...). No espaço exterior além dos triciclos e bolas com que gostam de brincar têm pneus, uma bancada (removível), onde fazem as experiências com aquilo que trazem da terra (...).”</i></p> <p><i>“Esta organização está definida tendo em conta os princípios da igualdade de oportunidades, cooperação e autonomia que defendemos para as nossas crianças.”</i></p> | <p><i>“Na escola onde me encontro o espaço exterior é muito amplo com alguns equipamentos adequados à idade das crianças, mas tem poucos materiais naturais que possam ser explorados livremente ou com outro tipo de intencionalidade educativa.”</i></p> <p><i>“Não é possível modificar o espaço ou adequá-lo melhor à minha filosofia de trabalho, por imposição das chefias, no entanto sempre que possível tento utilizar o que ele me oferece de forma criativa e diferente de forma que as crianças consigam depois explorá-lo de uma forma diferente e mais explorativa.”</i></p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Papel do Educador</b></p>               | <p><i>“Entendo que o educador tenho um papel de proporcionar a criação de oportunidades de exploração, descoberta e desenvolvimento da imaginação.”</i></p> <p><i>“O papel do educador deve ser o de procurar ultrapassar as dificuldades existentes, oferecendo as condições necessárias para a ocorrência de práticas de qualidade no exterior. Se está frio, vestimos mais um casaco (...).”</i></p> <p><i>“Se a nossa prática for bem fundamentada, se evidenciarmos junto das famílias e restante equipa educativa a importância do espaço exterior, estes serão nossos parceiros e compreenderão também a importância das nossas crianças pequenas aprenderem lá fora, onde a vida acontece.”</i></p> | <p><i>“Para mim o mais importante no espaço exterior é deixar as crianças brincar livremente e explorar o espaço e os materiais de forma consciente e sem muitas interferências do adulto de forma a que criem laços de pertença ao grupo, criem, explorem, cresçam, desenvolvam aptidões cognitivas e de linguagem/comunicação entre si, desenvolvam competências de defesa e resolução de conflitos, desenvolvam o respeito pelo outro.”</i></p> <p><i>“(…) o papel do educador é mais de observação e posteriormente de atuação perante o grupo, os pares ou a criança individualmente para contextualizar ou concretizar situações de aprendizagem e de crescimento. (...) o mais importante é observar, avaliar, registar e atuar.”</i></p> |
| <p><b>Propostas de alteração/melhoria</b></p> | <p><i>“Considero o espaço exterior como um espaço de descoberta, de interações genuínas, de aprendizagem natural (...). Considero que este</i></p>  | <p><i>“Faria muitas alterações nomeadamente no pavimento, colocaria um espaço de areia ou terra, uma horta pedagógica, desenharia alguns jogos</i></p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p><i>também não pode ser um espaço fixo, há que ser renovado, há que trazer novos elementos.”</i></p> <p><i>“Presentemente gostaria de construir uma parede sensorial, com elementos naturais e também de apetrechar a nossa zona de terra com uma bancada e um fogão real, gostava muito de ter um carrinho onde pudéssemos levar os bebés de berçário a passear.”</i></p> | <p><i>tradicionais no recreio, utilizava material de exterior ou de psicomotricidade mais à vontade, tais como baldes, pás, peneiras, andas, arcos, bolas, cordas, triciclos, trotinetas (...).”</i></p> |
|--|--|--|