



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**Brincar em tempos de pandemia no Pré-Escolar: Conceções de
Encarregados de Educação e de Educadores de Infância**

Sara Filipa Marques Maio



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Sara Filipa Marques Maio

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Brincar em tempos de pandemia no Pré-Escolar: Conceções de
Encarregados de Educação e Educadores de Infância

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Margarida Alves e Professora Doutora Joana Oliveira

Outubro de 2023

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico tive o privilégio de estar rodeada de pessoas-luz, pessoas que acreditaram em mim, me motivaram, me ouviram, me acolheram, me amaram e é a essas mesmas pessoas que lhes dirijo os meus agradecimentos.

Às minhas orientadoras, professora Margarida e professora Joana, muito obrigada por todo o apoio disponibilizado, pelo carinho e pela amizade que partilhamos ao longo destes anos.

A todos os professores da Escola Superior de Educação, que foram incansáveis e contribuíram substancialmente para a nossa formação. De salientar a professora Joana, Coordenadora de Curso, que sempre nos motivou e incentivou a dar o nosso melhor, obrigada.

À Educadora Juca e Professora Natália que me acolheram, partilharam os seus ensinamentos, conselhos e assim contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. A todo o pessoal não docente do jardim de infância e da escola básica do 1.º ciclo que sempre me acarinhou e recebeu de braços abertos.

Aos meus pais, que são a pureza da palavra, as pessoas que estão sempre lá quando eu preciso e mesmo quando não preciso, que são o apoio, a ajuda, o colo, o incentivo e o conforto do lar. Obrigada por me ajudarem a seguir o meu sonho.

Aos meus irmãos, Luís e Lucas, os meninos que eu tenho o privilégio de ver crescer, de acompanhar todas as suas conquistas, festejar com as alegrias e ser o colo nas tristezas, os primeiros amores platónicos e os quais eu não troco por nada. É um orgulho ser vossa irmã, ser vossa amiga, ser vossa companheira para a vida. A vocês agradeço toda a vossa participação ao longo destes cinco anos, foram e continuarão a ser as minhas cobaias favoritas. Obrigada por tudo.

À minha Avó, que tinha o dom de olhar com olhos de ver, abraçar com braços de abraçar e falar com a voz de consolar. Serei sempre parte de ti e tu parte de mim. Farei a diferença, por mim, por ti, e por todas as crianças que forem minhas, que serão tuas também. És e sempre serás a minha estrela guia. A ti, devo-te tudo, obrigada.

Ao Pedro, que é o amor, o abraço, o apoio, o silêncio, o futuro. Obrigada por seres o meu melhor amigo, o meu confidente, o meu companheiro, o pai do meu filho, o meu porto seguro, por

me ouvires e me apoiares. Um obrigada não chega para o melhor presente que me deste, a felicidade de me tornar mãe do ser mais importante da nossa vida.

Ao Gonçalo, meu filho. Agradeço à vida por me ter dado o privilégio de ser tua mãe. A vida ganhou outro sentido com a tua chegada, e por isso será sempre tudo por ti e para ti. Esta vitória é nossa, que ainda no aconchego do meu ventre foste a minha maior força e motivação. Não há palavras suficientes para agradecer ao mundo por te ter colocado na minha vida, serei eternamente grata por te ser.

À minha família, que sempre se sentiu orgulhosa de mim, me deram força para seguir o meu caminho e encontrar a luz que eu precisava para continuar.

Aos meus amigos, que foram incansáveis no apoio, na criatividade, na diversão, na distração. Tal como a família, os amigos, são para a vida. Obrigada.

Às minhas companheiras de viagem, Rafa e Rita, uma tão otimista e outra tão pessimista, só podiam fazer dupla. Obrigada pela amizade e por estarem sempre do meu lado. O caminho faz-se caminhando, e convosco do meu lado tornou-se tudo mais prazeroso.

Ao meu par pedagógico, Rita, pela paciência, pela cooperação, pela amizade ao longo deste ano tão desafiante para nós. Obrigada por toda a dedicação e entrega. Demos o nosso melhor em tudo o que nos propusemos e sei que fizemos a diferença na vida dos nossos meninos.

A todas as crianças que foram minhas por breves instantes e me marcaram para a vida toda, obrigada.

Resumo

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana de Castelo, e está dividido em três partes.

A intervenção da PES decorre num contexto de Educação Pré-Escolar e num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando assim a oportunidade de desenvolver um estudo investigativo numa destas etapas escolares. O estudo inseriu-se na Educação Pré-Escolar e teve como objetivo central refletir sobre as repercussões que a pandemia COVID-19 teve na vida e no desenvolvimento das crianças, para isso, procurou-se dar resposta a três questões investigativas: (i) Qual a perceção dos Educadores de Infância e dos Encarregados de Educação sobre a importância de brincar em idade pré-escolar?; (ii) Quais foram os constrangimentos e oportunidades decorrentes do confinamento causado pela pandemia COVID-19 nas brincadeiras das crianças em idade pré-escolar?; (iii) Como é que foi operacionalizada a relação entre Família/Jardim de Infância durante o confinamento?

Deste modo, optou-se por uma metodologia predominantemente quantitativa e, como método e instrumento de recolha de dados recorreu-se ao inquérito por questionário. A amostra deste estudo é constituída por 72 encarregados de educação e 70 educadores de infância.

Após a análise dos dados foi possível verificar que os educadores de infância e os encarregados de educação consideram que brincar é muito importante para o desenvolvimento global das crianças, sendo por isso uma fonte de desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimentos. Com a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, concluiu-se que houve uma maior aproximação entre a família durante as brincadeiras e as crianças ficaram a conhecer melhor os seus gostos e preferências, contudo, o confinamento conduziu à falta de socialização com outras crianças, ao uso excessivo de tecnologias e à diminuição da brincadeira no exterior. A dinamização feita entre Família/ Jardim de Infância decorreu principalmente através de sessões síncronas e assíncronas, onde foi mantido o contacto com entusiasmo entre ambas as partes.

Palavras-chave: Brincar; COVID-19; Confinamento; Educação Pré-Escolar

Abstract

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit, inserted in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the Higher Education School of Viana de Castelo, and is divided into three parts.

The intervention of PES takes place in a context of Pre-School Education and in a context of the 1st Cycle of Basic Education, thus giving the opportunity to develop an investigative study in one of these school stages. The study was part of Pre-School Education and had as its central objective to reflect on the repercussions that the COVID-19 pandemic had on the lives and development of children. What is the perception of Early Childhood Educators and Parents about the importance of playing at preschool age?; (ii) What were the constraints and opportunities arising from the confinement caused by the COVID-19 pandemic in the play of preschool children?; (iii) How was the relationship between Family/Kindergarten operationalized during confinement?

In this way, a predominantly quantitative methodology was chosen and, as a method and instrument for data collection, a questionnaire survey was used. The sample for this study consists of 72 guardians and 70 kindergarten teachers.

After analyzing the data, it was possible to verify that kindergarten teachers and guardians consider that playing is very important for the overall development of children, being therefore a source of development, learning and construction of knowledge. With the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus, it was concluded that there was a closer relationship between the family during games and children got to know their tastes and preferences better, however, confinement led to a lack of socialization with other children, the excessive use of technology and the decrease in outdoor play. The dynamism carried out between the Family/ Kindergarten took place mainly through synchronous and asynchronous sessions, where contact was maintained with enthusiasm between both parties.

Keywords: Play; COVID-19; Lockdown; Preschool Education

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Índice de Tabelas.....	X
Lista de Abreviaturas.....	XI
Introdução	1
Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos	2
Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar.....	2
Caracterização do Meio Local.....	2
Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância	3
Caracterização da Sala de Atividades	4
Rotinas	11
Trabalho pedagógico da educadora.....	13
Caracterização do grupo	16
Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar	19
Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
Caracterização do meio local.....	26
Caracterização do Agrupamento/ Escola	26
Caracterização da Sala e Rotinas	27
Caracterização da turma	31
Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
Capítulo II – Trabalho de Investigação	38
Pertinência do Estudo.....	38
Fundamentação Teórica	40
Brincar em idade pré-escolar	40
Conceito de Brincar	40
Importância do brincar para o desenvolvimento da criança.....	41

Tipos de brincadeira: brincadeiras estruturadas e brincadeiras não estruturadas	43
Papel do adulto enquanto mediador na brincadeira	45
Família	46
Educadores de Infância.....	47
Brincar em tempos de pandemia	48
Pandemia.....	48
Impactos do vírus SARS-CoV-2 no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar .	50
Relação entre escola - família: Ensino à distância no Ensino do Pré-Escolar	52
Metodologia.....	55
Opções Metodológicas.....	55
Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	56
Inquérito: questionário	56
Caracterização da Amostra	61
Procedimentos de análise de dados	64
Questões éticas.....	65
Calendarização do Estudo	65
Apresentação e discussão dos dados	67
Análise do questionário aos Encarregados de Educação	67
Análise do questionário aos Educadores de Infância	91
Considerações Finais.....	106
Conclusões.....	106
Limitações do estudo	108
Recomendações para investigações futuras	108
CAPÍTULO III – Reflexão global sobre a PES	110
Referências Bibliográficas.....	115
Anexos	123
Anexo 1 – Questionário aos Encarregados de Educação	124
Anexo 2 – Questionário aos Educadores de Infância	140

Índice de Figuras

Figura 1: Edifício e Parque Exterior	4
Figura 2: Sala de Atividades	5
Figura 3: Área das Bonecas/ Cozinha	6
Figura 4: Área dos Jogos- Área dos Jogos de Chão; Área dos Legos; Área dos Jogos de Mesa.....	7
Figura 5:Área do Quadro e Área da Biblioteca	7
Figura 6: Área das Ciências	8
Figura 7: Área dos Projetos.....	8
Figura 8: Área da Pintura e Área do Computador.....	9
Figura 9: Área de reunião/ Mesa grande.....	10
Figura 10: Quadro do Planeamento de Atividades	10
Figura 11: Quadro das Rotinas Diárias – Quadro das Presenças e Faltas; Quadro das Tarefas; Quadro das Rotinas Diárias.....	11
Figura 12: Atividades de desenho com lama	22
Figura 13: Técnicas de desenho	23
Figura 14: Sala de aula.....	28
Figura 15: Planta da Sala de Aula	29
Figura 16: Idades das crianças.....	68
Figura 17: Sala do JI onde as crianças estão integradas	68
Figura 18: Instituições frequentadas pelos educandos dos EE que responderam ao questionário	69
Figura 19: Representação gráfica das palavras que melhor definem o ato de brincar.....	70
Figura 20: Representação gráfica da frequência com que o encarregado de educação brinca com a criança.....	71
Figura 21: Representação gráfica do tempo diário disponível que a criança tem por dia para brincar durante o fim de semana.....	71
Figura 22: Representação gráfica das 5 questões sobre a aprendizagem através do brincar.....	72
Figura 23: Representação gráfica das mudanças nas rotinas das crianças.....	75
Figura 24: Representação gráfica do uso dos recursos tecnológicos no confinamento e a opinião sobre a sua importância para as aprendizagens da criança	75
Figura 25: Representação gráfica sobre a utilização dos recursos tecnológicos durante a pandemia	76

Figura 26: Representação gráfica das horas que a criança brinca em média, por dia, no confinamento.....	76
Figura 27: Representação gráfica das brincadeiras favoritas da criança.....	77
Figura 28: Representação gráfica do local onde a criança brincava com mais frequência em casa (A) e com quem brincava com mais frequência durante o confinamento (B).....	78
Figura 29: Representação gráfica dos espaços exteriores disponíveis para as crianças brincarem durante o confinamento.....	78
Figura 30: Representação gráfica das mudanças positivas no confinamento social	79
Figura 31: Representação gráfica das mudanças negativas no confinamento social	80
Figura 32: Representação gráfica da opinião dos pais sobre os sentimentos da criança durante o confinamento.....	80
Figura 33: Representação gráfica das dinâmicas/ atividades que o adulto desenvolveu com a criança durante o confinamento.....	81
Figura 34: Representação gráfica da frequência semanal com que foram dinamizadas atividades entre Jardim de Infância e criança/família	85
Figura 35: Representação gráfica da possibilidade de haver um horário fixo e se o horário era adequado à rotina da família.....	86
Figura 36: Representação gráfica das plataformas usadas para a partilha de atividades	86
Figura 37: representação gráfica dos recursos disponibilizados para as atividades.....	87
Figura 38: Representação gráfica das atividades propostas pelos Educadores de Infância.....	87
Figura 39: Representação gráfica dos principais constrangimentos com que os adultos se dpararam	89
Figura 40: Representação gráfica das palavras que melhor na opinião dos Educadores de Infância, definem o ato de brincar	92
Figura 41: Representação gráfica relativa à base das ideias sobre o brincar	92
Figura 42: Representação gráfica das respostas às 5 perguntas relativas ao brincar	93
Figura 43: Representação gráfica do tempo disponibilizado para as crianças brincarem livremente na sala de atividades (A) e no exterior (B), respetivamente	94
Figura 44: Representação gráfica do papel do Educador de Infância relativamente à brincadeira	95
Figura 45: Representação gráfica das sessões dinamizadas pelos Educadores de Infância	98
Figura 46: Representação gráfica das plataformas utilizadas pelos Educadores de Infância para partilhar as atividades	99

Figura 47: Representação gráfica dos recursos usados para a disponibilização das atividades...	99
Figura 48: Representação gráfica das atividades propostas pelos Educadores de Infância.....	100
Figura 49: Representação gráfica das atividades propostas pelos Educadores de Infância no que respeita a autonomia da criança, a atividade física e a brincadeira livre	101
Figura 50: Representação gráfica das mudanças positivas na forma de brincar devido ao confinamento social	102
Figura 51: Representação gráfica das mudanças negativas na forma de brincar devido ao confinamento social	102
Figura 52: Representação gráfica das maiores dificuldades sentidas pelos Educadores de Infância, durante o confinamento.....	103

Índice de Tabelas

Tabela 1: Rotinas Diárias e Rotinas Semanais	12
Tabela 2: Crianças da sala do Jardim de Infância	16
Tabela 3: Brincadeiras favoritas das crianças	23
Tabela 4: Horário.....	30
Tabela 5: Alunos do 3.º.....	31
Tabela 6: Síntese do Questionário dos Encarregados de Educação	66
Tabela 7: Síntese do Questionário dos Educadores de Infância	61
Tabela 8: Caracterização dos Participantes – Encarregados de Educação	62
Tabela 9: Caracterização dos Participantes – Educadores de Infância.....	59
Tabela 10: Calendarização do estudo.....	60

Lista de Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AECs – Atividades Extracurriculares

COVID-19 – Coronavírus Disease 19

DGE – Direção geral de Saúde

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular do Grupo

PCT – Projeto Curricular da Turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Este relatório insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A composição do relatório está relacionada com o trabalho desenvolvido ao longo do último ano de mestrado, a vertente da Educação Pré-Escolar e a vertente do 1.º CEB. Assim, este está dividido em três capítulos, sendo o primeiro referente à caracterização dos contextos educativos, o segundo referente ao trabalho de investigação e o terceiro referente à reflexão global da PES.

No que concerne ao primeiro capítulo, é apresentada a caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar e a caracterização do contexto educativo do 1.º CEB, sendo caracterizados ao pormenor os dois contextos em relação ao meio local, ao agrupamento, ao jardim de infância e escola básica, à sala, às rotinas e ao grupo e à turma. Após as caracterizações de cada contexto, é apresentado o percurso da intervenção educativa, no qual está refletivo o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos.

O segundo capítulo engloba o trabalho de investigação realizado. Este capítulo está dividido em cinco subcapítulos distintos. No primeiro subcapítulo é elaborada uma contextualização e é descrita a pertinência do estudo. No segundo subcapítulo é apresentada a fundamentação teórica da investigação, onde estão inseridas as duas vertentes principais do estudo: Brincar em idade pré-escolar e brincar em tempos de pandemia. No terceiro subcapítulo está presente a metodologia, onde são abordadas as opções metodológicas, os métodos e instrumentos de recolha de dados, a caracterização da amostra, o procedimento de análise de dados, as questões éticas e a calendarização do estudo. O quarto subcapítulo são apresentados e discutidos os dados, tendo sido analisadas as respostas dos dois questionários, desenvolvidos para o estudo, em separado e relacionando-os. O quinto, e último, subcapítulo, diz respeito às considerações finais, onde são mencionadas as conclusões as limitações do estudo, e as recomendações para investigações futuras.

No terceiro capítulo é desenvolvida uma reflexão global referente à PES, colocando em evidência as experiências vivenciadas nos diferentes contextos.

Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos

Neste capítulo é apresentada uma breve caracterização dos contextos educativos onde foi desenvolvida a PES, das salas de atividades, dos grupos de crianças/alunos e do percurso pedagógico desenvolvido nos diferentes níveis de ensino. Está dividido em duas partes, a primeira parte correspondente ao contexto de Educação Pré-Escolar e a segunda parte, ao contexto do 1.º CEB.

Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar

Caracterização do Meio Local

O contexto onde se realizou a PES, situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo, uma cidade portuguesa inserida na região do Norte, fazendo fronteira a norte com Caminha, a leste com Ponte de Lima, a sul com Barcelos e Esposende, e a oeste com o Oceano Atlântico.

Este concelho apresenta uma área territorial de 314 km², e a sua população é constituída por 85 784 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2021), sendo 40 502 do sexo masculino e 45 282 do sexo feminino. Face aos censos, o distrito sofreu uma perda de habitantes na percentagem de - 3,3%.

O contexto educativo respetivo pertence a uma freguesia semirrural, com uma área de 9,01 km² e cerca de 1 688 habitantes, 824 do sexo masculino e 864 do sexo feminino (Instituto Nacional de Estatística, 2021), que se distribuem pelos dezassete lugares da freguesia. Caracteriza-se pelo seu meio rural, sendo que os setores laborais são maioritariamente pertencentes ao setor primário, destacando-se as atividades agrícolas e pecuárias, havendo também uma área do meio considerada urbana com zonas de comércio e indústrias, correspondentes ao setor secundário e terciário.

Esta freguesia, bem como todo o distrito, são conhecidos pela sua cultura e coletividades, pois apresentam uma panóplia de estruturas e organizações que têm em prol envolver a comunidade e proporcionar-lhes ambientes comuns e agradáveis para conviver.

Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância

O Jardim de Infância em que se realizou a PES pertence a um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, composto por catorze unidades orgânicas, com tipologias diversas, desde estabelecimentos com um único nível de educação e ensino, até outros que apresentam três níveis, estando dispersas pelas sete freguesias do concelho de Viana do Castelo.

No que diz respeito ao estabelecimento do JI, este é destinado tanto à Educação Pré-Escolar, como ao ensino do 1.º CEB, havendo uma divisão na zona letiva.

Relativamente ao edifício do contexto, este é composto pelo rés-do-chão e pelo 1.º piso, sendo este, maioritariamente, destinado ao 1.º CEB. Neste piso existem três salas de aulas, uma sala destinada às aulas de Expressão Musical/Educação Física, com diversos materiais para a prática desportiva, como colchões, arcos, bolas, blocos coloridos, entre outros, a Biblioteca Escolar COM por vários livros infantis, uma mesa, um computador e uma impressora, e instalações sanitárias tanto para os alunos, como para o pessoal docente e não docente.

No rés-do-chão encontram-se duas salas de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), local onde algumas crianças ficam antes e depois da componente letiva, com uma animadora e assistentes operacionais. Nestas salas, as crianças têm a oportunidade de visualizar desenhos animados, ou filmes, fazer desenhos e brincar com os diversos materiais que as salas possuem, sendo que uma delas apresenta quadro interativo. Tem, ainda, um refeitório, uma cozinha, casas de banho, uma lavandaria, uma sala de professores, e a área destinada ao JI constituída por duas salas de atividades e uma área denominada Área da Paz. Esta área foi criada com o objetivo de oferecer às crianças um espaço onde possam estar tranquilas. Este espaço oferece atividades que visam o relaxamento e momentos de introspeção, tais como espelhos, bolas antisstress, mandalas para colorir, binóculos com pedrinhas coloridas, entre outros. Por fim, existe um recinto polivalente que contém vários jogos pintados no chão, veículos e brinquedos que são utilizados maioritariamente no exterior, podendo ser usados também nesse mesmo recinto, caso o tempo não permita a ida ao exterior.

As salas de atividades têm a capacidade de acolher 50 crianças, e neste ano letivo frequentam 48 crianças (24 em cada sala).

No que diz respeito à zona exterior do edifício, esta escola dispõe de um espaço bastante agradável, com muitos espaços verdes, o que permite a envolvência das crianças com a natureza. A nível de espaços, engloba um campo de futebol com balizas e cestos de basquetebol; um parque de areia com dois parques infantis compostos por escorregas, jogo do galo, túnel e

cordas, um balancé duplo e dois balancés individuais; duas casinhas em pedra; mesas e bancos feitos com pneus; uma tenda (projeto desenvolvido em anos anteriores); uma casa na árvore (também esta um projeto de empreendedorismo desenvolvido em anos anteriores); um compostor onde as crianças colocam os restos de comida; e uma horta denominada a “Horta dos Avós e Netos”, onde cada grupo de crianças tem o seu espaço para cuidar.

A comunidade escolar é constituída por duas educadoras e duas assistentes operacionais na zona do JI; duas cozinheiras; três professoras e três assistentes operacionais na zona do 1.º CEB, quatro animadoras que desenvolvem atividades de animação e apoio à família, uma professora de música e uma terapeuta da fala da Equipa Local de Intervenção.

O horário de funcionamento desta instituição decorre de segunda a sexta-feira, das 07:45h às 18:30h, sendo que o período de acolhimento varia entre as 07:45h até às 9h, hora em que se iniciam as atividades letivas, às 12h começa o intervalo para o almoço, terminando às 13:30h, e a partir daí continua a atividade letiva, terminando às 15:30h.

Esta escola é uma “Escola Amiga da Criança” de Viana do Castelo.

Figura 1

Edifício e Parque Exterior.



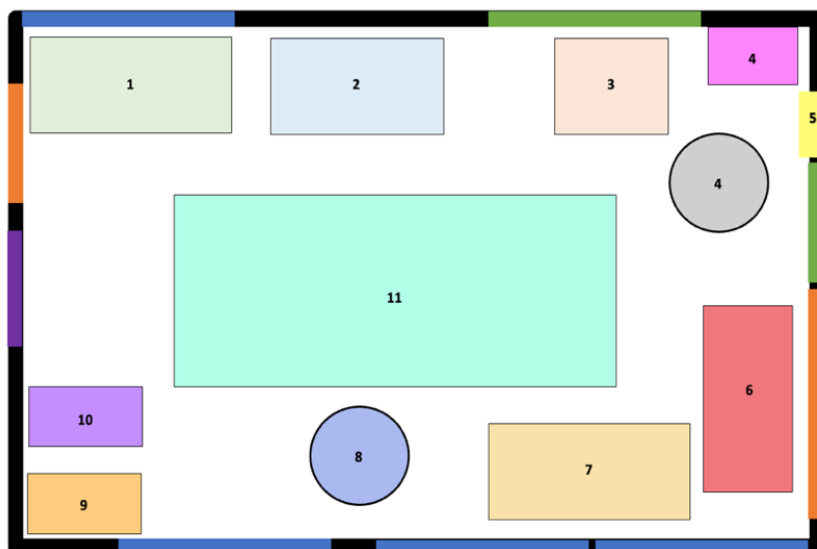
Caracterização da Sala de Atividades

A forma como o educador organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada como o modo como a criança concebe a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem, por isso mesmo este deve “organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva et al., 2016, p.23).

Assim sendo, a sala do JI encontra-se dividida em onze áreas distintas, tal como podemos verificar na figura 2.

Figura 2

Sala de Atividades.



1. Área da Casa das Bonecas/Cozinha;
2. Área dos Jogos de chão;
3. Área dos Legos;
4. Área dos Jogos de mesa;
5. Área do Quadro;
6. Área da Biblioteca;
7. Área das Ciências;
8. Área dos Projetos;
9. Área da Pintura;
10. Área do Computador;
11. Área de Reunião/mesa grande.

- | | |
|--|--|
|  Janelas |  Quadros das Rotinas Diária |
|  Quadros de cortiça |  Porta |

Na Área da Casa das Bonecas/Cozinha (figura 3), existe o quarto, a cozinha e a zona de saúde, devidamente equipada com mobiliário e objetos correspondentes a esta área. Neste local, as crianças têm a oportunidade de brincar ao faz de conta, pois trata-se de uma área onde as crianças brincam livremente sem nenhum tipo de instrução, colocando em prática a sua imaginação e criatividade recriando situações do dia a dia.

Figura 3

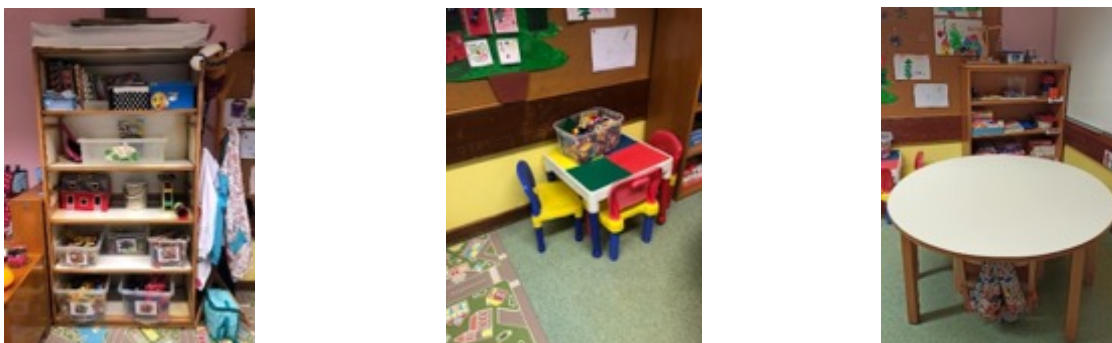
Área das Bonecas/Cozinha.



A Área dos Jogos (figura 4) está subdividida em três grandes áreas, a Área dos Jogos de Chão, a Área dos Legos, e a Área dos Jogos de Mesa. Estas áreas têm em sua posse variadíssimos materiais que permitem às crianças desenvolver os seus gostos, e aprimorar as relações entre colegas, pois são atividades que promovem a cooperação e partilha. Este processo de cooperação e partilha contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos, alargando assim as oportunidades educativas (Silva et al., 2016). Tal como o nome indica, a Área dos Jogos do Chão tem toda uma panóplia de brinquedos que permite as crianças brincarem no tapete em frente ao respetivo armário, a Área dos Legos é constituída por uma mesa e três cadeiras com uma caixa de legos, onde as crianças podem fazer várias construções individualmente ou em grupo, e a Área dos Jogos de Mesa, que reúne vários jogos de madeira, jogos de plástico, jogos de caixa de cartão e *puzzles*, devidamente identificados e divididos por prateleiras.

Figura 4

Área dos Jogos – Área dos Jogos de Chão; Área dos Legos; Área dos Jogos de Mesa.

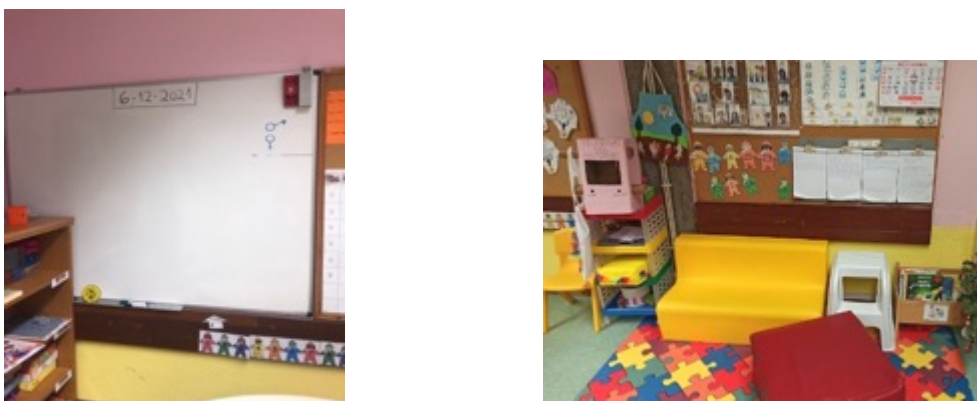


No que diz respeito à Área do Quadro (figura 5) as crianças utilizam esta área para recriar histórias, ou projetos. Têm ainda ao seu dispor vários ímanes, na sua maioria de números, e utilizam-nos para fazer conjuntos, representarem o número de pessoas, animais ou objetos, entre outros.

A Área da Biblioteca (figura 5) é uma área destinada à manipulação dos livros. Aqui, as crianças têm a oportunidade de estar em contacto com livros de diferentes temas, e ilustrações diferenciadas. De salientar o facto de estarem em contacto com o código escrito, pois apesar de não saberem ler, começam a ter uma pré-noção das letras, palavras e frases, reconhecendo algumas que já lhes são familiares. Segundo Silva, et al. (2016), “O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (...) permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade (p. 66).

Figura 5

Área do Quadro e Área da Biblioteca.



Na Área das Ciências (figura 6) existem garrafas sensoriais, lupas de diferentes tamanhos e cores, raquetes coloridas, jogos de quebra-cabeças, blocos de construção, canetas de ímanes, caixas com a evolução das plantas e evolução da abelha, duas plantas que são diariamente regadas pelas crianças, e ainda materiais como rolos de papel/tubos, metais, lãs, papéis, tecidos e fitas, materiais da natureza (pedras, paus, cortiça,...) e plásticos, devidamente divididos por gavetas no armário e devidamente identificados com nome e imagem. Esta área, bem como todas as outras, oferece muitas oportunidades para a exploração livre e provoca nas crianças a curiosidade, pois sentem-se encorajadas a descobrir, construir, imaginar, criar e interpretar os materiais que observam e manipulam (Hohmann & Weikart, 2011).

Figura 6

Área das Ciências.



A Área dos Projetos (figura 7) é destinada principalmente a projetos individuais ou pequenos grupos, que podem ou não ir ao encontro do que está a ser abordado no dia. Esta área incentiva as crianças a pensarem e articularem as suas ideias através de projetos devidamente delineados.

Figura 7

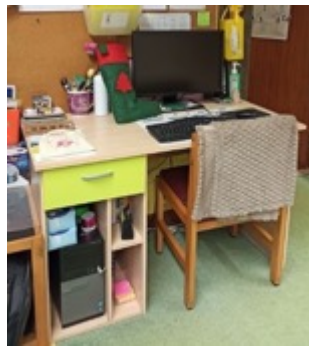
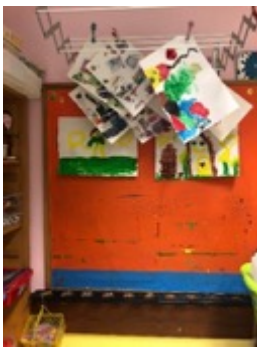
Área dos Projetos.



A Área da Pintura (figura 8) é um espaço destinado à criação de pinturas utilizando as tintas, pincéis e carimbos, e nele as crianças têm a oportunidade de desenvolver a sua criatividade. Logo a seguir, encontra-se a Área do Computador (figura 8) que é destinada para jogos didáticos, pesquisas, vídeos, histórias e músicas. Esta área tem como objetivo aproximar as crianças às novas tecnologias.

Figura 8

Área da Pintura e Área do Computador.



Por fim, a Área de Reunião/Mesa grande (figura 9) é o espaço destinado para a reunião em grande grupo, onde a educadora e as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas ideias. É também neste local que as crianças têm a oportunidade de desenvolver competências do cariz pessoal e social, em que é capaz de adquirir a “capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidade, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” ;“ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem”; “cooperar com outros no processo de aprendizagem”; e “desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (Silva et al., 2016, pp. 36-40). Quando não existe uma reunião em grande grupo, as crianças podem desenvolver atividades individuais, como por exemplo a modelagem com plasticina, utilizar a caixa sensorial com os materiais que estiverem a ser utilizados, desenhos e colagens.

Figura 9

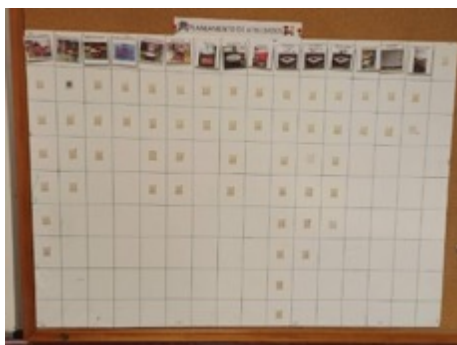
Área de reunião/Mesa grande.



Perante estas áreas, as crianças têm o livre arbítrio de escolher para que área querem ir brincar, e são incentivadas a explorar todas as áreas que têm ao seu dispor. Para isso, na sala existe um quadro com o nome e imagem de cada área (figura 10) e cada a criança deve pegar no seu cartão (cartões feitos com a fotografia de cada criança) e colocá-lo na área para onde pretende ir. Estas áreas estão expostas num quadro com colunas verticais e têm determinadas vagas, numa forma de controlar a aglomeração nas áreas e, consecutivamente, os comportamentos das crianças.

Figura 10

Quadro do Planeamento de Atividades.



No que diz respeito aos quadros referentes às rotinas diárias (figura 11), estes estão distribuídos em duas zonas diferentes da sala, o Quadro das Presenças e Faltas está perto da porta, pois as crianças normalmente quando entram, formam uma fila e marcam a sua presença; o Quadro das Tarefas encontra-se perto da área da biblioteca, e nele as crianças podem escolher qual é a tarefa que querem realizar nesse dia; o Quadro das Rotinas Diárias, logo a seguir ao quadro anterior, que é explorado pela criança que ficar encarregue dessa tarefa, onde tem de

colocar os cartões correspondentes ao dia, ao mês, ao ano, ao dia da semana, ao estado do tempo e à rotina principal desse dia.

Figura 11

Quadros das Rotinas Diárias – Quadro das Presenças e Faltas; Quadro das Tarefas; Quadro das Rotinas Diárias.



Rotinas

A organização do tempo, tal como a organização do espaço, são fatores que influenciam as aprendizagens das crianças, por isso, este deve ser devidamente planeado com o objetivo das crianças vivenciarem dinâmicas que que contribuam para o seu desenvolvimento em diversas áreas.

Na modelo pedagógico implementado pela educadora, a criança tem uma voz ativa e, por isso, todas as rotinas existentes, tanto diárias, como semanais, foram delineadas no início do ano letivo, entre a educadora e as crianças, para que estas pudessem manifestar os seus desejos e compreendessem qual a intencionalidade pedagógica de determinada rotina. Assim sendo, todas as rotinas são do conhecimento das crianças, e elas “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (Silva et al., 2016, p. 27)

De segunda a sexta-feira, as rotinas da sala, normalmente funcionam, como podemos verificar na tabela 1.

Tabela 1

Rotinas Diárias e Rotinas Semanais.

Rotinas Diárias	Rotinas Semanais
Marcar a presença no Mapa de Assiduidade	Segunda-feira: Dia da história
Distribuir as tarefas diárias	Terça-feira: Dia das surpresas: Abertura da caixa das Surpresas e Dia da Educação Física
Cantar os bons dias	Quarta-feira: Dia da Música
Fazer as rotinas diárias	Quinta-feira: Sem dinâmica específica
Contar as crianças	Sexta-feira: Dia da distribuição e organização das produções semanais na capa ou portefólio.
Distribuir as mochilas para o lanche	
Colocar os resíduos do lanche no compostor	
Trabalhar na horta	
Tratar das plantas	
Tocar a guizeira na hora de arrumar	
Ser responsável pelos diários	
Chamar para a cantina	
Distribuir o leite no lanche da tarde	

De segunda a sexta-feira, as crianças chegam à escola e vão para a sala de AAF até às 9h, quando a educadora chega, as crianças pegam nas mochilas, formam uma fila e dirigem-se com a educadora para a sala de atividades.

Na parte da manhã, dependendo do dia da semana, a educadora implementa uma dinâmica em grande grupo, distribui as tarefas com a ajuda do quadro das tarefas e realiza as rotinas diárias. Depois das rotinas diárias, as crianças lancham e aproveitam para brincar nas diferentes áreas, podendo ou não realizar individualmente ou em pequenos grupos, alguma tarefa sugerida pela educadora, que, normalmente, diz respeito à temática abordada no início da manhã, e vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Ainda na parte da manhã, as crianças arrumam e realizam o diário de grupo, preenchendo “O que fizemos”, “Gostamos”, “Não gostamos”, “O que queremos fazer”. Este instrumento tem como objetivo refletir e analisar todos os momentos do dia, as crianças refletem sobre o que se fez durante a manhã, exprimem o que mais gostaram de fazer, analisam as suas ações e a dos colegas e mencionam algumas dinâmicas que querem colocar em prática.

Pode-se ainda acrescentar que este instrumento é um método mais direcionado para a pedagogia da escuta, onde existe uma importância de dar voz à criança, saber escutá-la para perceber o que diz e como pensa, documentando os seus processos de desenvolvimento, valorizando as suas competências participativas.

Após esta rotina, almoçam e, dependendo do tempo, vão para a sala de AAAF, para o coberto ou para o exterior, mais precisamente para o parque de areia.

Na parte da tarde, dependendo do dia da semana, as crianças vão para a sala de atividades, ou para a sala destinada à educação física/música. A educadora preza bastante o tempo passado no espaço exterior, por isso quando esta considera que o tempo está agradável para as crianças estarem no exterior, costuma deixá-los mais tempo a usufruir da brincadeira. De realçar o facto de as crianças terem galochas para os dias de chuva, não as impedindo de ir para o exterior.

Depois da atividade programada ou não programada, as crianças arrumam os materiais e sentam-se nos lugares para lancharem. Neste espaço, os responsáveis por distribuir as mochilas distribuem-nas, as crianças lancham e a educadora, caso haja, entrega a cada criança, informações para os encarregados de educação.

Trabalho pedagógico da educadora

No que diz respeito ao trabalho pedagógico da educadora titular do grupo, esta não se enquadra em apenas um modelo curricular, adotando uma abordagem mista e abrangendo diversos modelos pedagógicos como a *Escola Moderna Portuguesa (MEM)*, fundada em 1965 por um grupo de professores sendo dirigida por Rui Grácio, o *Modelo Pedagógico de Reggio Emilia* fundado em 1945 pelos cidadãos, pais e professores e orientado por Loris Malaguzzi ou o *Modelo Curricular High Scope*, criado em 1960 por David P. Weikart.

No modo de fazer pedagógico inspira-se em metodologias como a Metodologia de Trabalho em Projeto iniciada por John Dewey (1859), recorrendo a uma gramática pedagógica,

à Pedagogia-em-Participação defendida por Júlia Oliveira-Formosinho (1998) e à Aprendizagem partilhada sustentada por Vygotsky (1994).

Assim, os aspetos em que a educadora titular do grupo se identifica com cada um dos modelos/metodologias são as seguintes:

- No Modelo Pedagógico da Escola Moderna (MEM), tratando-se de um projeto democrático de autoformação cooperado entre docentes, onde há uma partilha permanente sobre as suas práticas pedagógicas, os instrumentos e técnicas de trabalho, e também os materiais pedagógicos (Niza, 1996). Esta pedagogia tem como objetivo assegurar a participação das crianças na gestão do currículo escolar através da criatividade pedagógica que é feita através do diálogo entre educador/crianças. Para isso, é importante que o educador seja a base para que exista comunicação e organização, criando juntamente com as crianças condições fundamentais para que se possa desenrolar um ambiente favorável. Uma sala de atividades que siga este modelo, como é o caso, tem um ensino onde todos ensinam e todos aprendem, utilizando materiais facilitadores para o dia a dia, como tabelas de presenças, calendário anual, calendário dos aniversários, entre outros. Portanto, o MEM é uma pedagogia que progride consoante a construção e reconstrução das práticas pedagógicas e dispõe de uma dupla gramática pedagógica: a mediação do educador que promove a participação das crianças fazendo a relação e as pontes entre as crianças e os saberes, e a mediação dos professores membros do MEM que “regula, interpreta e reinterpreta a gramática pedagógica que vai regendo a ação do MEM, dos profissionais e das crianças.” (Oliveira- Formosinho, 2003, p. 8)

- Segue-se o modelo Reggio Emilia que defende que a criança tem um papel ativo na formação do seu conhecimento, através de vivências da sua vida quotidiana, no qual o educador deve encorajar as crianças a expressarem-se através de diferentes formas de linguagem – música, desenho, pintura, palavras, gestos, etc. A criança torna-se num ser multifacetado e capaz de desenvolver grandes criações através destas cem linguagens (Edwards et al., 2016).

Neste modelo está inserida a pedagogia da escuta, pois de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “a escuta é o processo de ouvir a criança ... sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (p. 49). Para Rinaldi, escutar tem como objetivo “estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos” (2012, citado por Carvalho & Sâmia, 2016, p.43). Assim, assumindo que a criança nasce com cem linguagens, o educador tem como obrigação escutar e reconhecer as várias potencialidades de cada criança, tendo em atenção que a criança não é obrigada a exprimir-se apenas através da linguagem verbal, podendo utilizar todas as linguagens

existentes, como, por exemplo, os desenhos, colagens, pinturas, ou até mesmo expressões corporais, gestuais e faciais (Edwards et al., 2016). O educador é, por isso, um ser ouvinte, observador e mediador dos desejos e das necessidades das crianças.

- No modelo High Scope, o educador e as crianças partilham o controlo (Hohmann & Weikart 1997, p. 1), seguindo os princípios da aprendizagem que este modelo traduz como a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

O papel do adulto “é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança, e assim, provoquem conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 73).

- A metodologia de Trabalho em Projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças e dos educadores valorizando a criança como um ser competente e capaz de resolver os seus problemas. O educador tem o papel de motivar a criança para a construção do seu conhecimento e estar atento aos seus sinais.

Vasconcelos (2012) sintetiza a metodologia de trabalho em projeto em quatro etapas, tais como a Intenção/Motivação, Planeamento/Preparação, Desenvolvimento/Execução, Avaliação/Divulgação. Este método de trabalho por projeto considera-se ser o que requer mais empenho por parte do educador, contudo, é também o método mais facilmente compreensível por parte das crianças, visto que são dinâmicas pensadas pelas mesmas. O trabalho pedagógico de *Reggio Emilia* nesta metodologia situa-se no que diz respeito ao papel da criança nos projetos: é a autora dos projetos desenvolvidos, e não mera participante.

- Na Pedagogia-em-participação, a educadora procura colocar em prática as palavras da autora, onde esta propõe: “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 14).

- Por último, a Aprendizagem Partilhada sustentado por Vygotsky, centra-se no facto de o desenvolvimento cognitivo das crianças se dar através das interações sociais, onde a educadora tem como objetivo criar estratégias para as crianças participarem ativamente em todas as dinâmicas propostas.

Caracterização do grupo

O grupo da sala de JI é composto por vinte e quatro crianças, com a seguinte distribuição por género e idade (tabela 2).

Tabela 2

Crianças da sala do Jardim de Infância.

Idade	Meninos	Meninas	Totais
6 anos	1	0	1
5 anos	4	7	11
4 anos	4	4	8
3 anos	1	3	4
Totais	10	14	24

Destas vinte e quatro crianças, a criança que tem seis anos frequenta este JI pelo quarto ano consecutivo, sendo condicional à entrada do 1.º CEB; nove crianças com cinco anos frequentam este jardim de infância pelo terceiro ano consecutivo, uma pelo segundo ano e outra é o seu primeiro ano de frequência neste contexto, proveniente de outro JI; sete crianças de quatro anos frequentam esta sala pelo segundo ano e uma pelo primeiro; as quatro crianças de três anos de idade frequentam pela primeira vez este contexto.

Em relação ao grupo, tal como conseguimos constatar, é bastante heterogéneo, não só devido às diferentes idades, como também a nível cognitivo, podendo afirmar-se que o grupo era bastante responsável, interessado, participativo, ativo, e, ao longo das semanas, desenvolveu a capacidade de atenção, concentração e envolvimento nas atividades propostas.

Através da consulta do Projeto Curricular do Grupo (PCG), fornecido pela educadora de infância, conseguimos constatar alguns dados sobre o contexto familiar das crianças. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, verificou-se que a maioria possui o ensino secundário, seguido de alguns que, apresentam o 3.º ciclo de ensino e outros que obtiveram o grau de licenciatura. Referente ao agregado familiar, o mais frequente é de três pessoas e o menos frequente é de duas pessoas, havendo, ainda, algumas crianças com um agregado familiar de muitos elementos comparativamente à maioria.

A caracterização do grupo baseou-se no método de observação, tendo por referência as Áreas de Conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016).

A Área de Formação Pessoal e Social, que diz respeito à “forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” (Silva et al., 2016, p. 33), verifica-se que todas as crianças aparentam um nível normal de autoestima, sendo que as crianças mais velhas (5 e 6 anos) acabam por estar mais desenvolvidas nesta área, já têm bastante consciência do que devem e não devem fazer, conseguem prever as consequências das suas ações e avaliar os seus comportamentos e dos demais. As crianças de idade intermédia (4 anos) apresentam um desenvolvimento positivo face à idade, salvo uma criança que foi encaminhada para a Consulta de Desenvolvimento por questões comportamentais, e outra que, apesar de ter quatro anos, é o seu primeiro ano no JI e apresenta um menor nível de desenvolvimento face aos colegas. Por último, as crianças mais novas (3 anos), mesmo sendo o seu primeiro ano no JI, adaptaram-se facilmente ao grupo e já começam a demonstrar competências e comportamentos que se enquadram nas dinâmicas do dia a dia.

Na Área do Conhecimento do Mundo tem como objetivo primordial despertar na criança a curiosidade “e o seu desejo de saber e compreender porquê”, devendo haver, por isso, “oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar com o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p. 85).

Na globalidade, as crianças demonstram bastante interesse nesta área, principalmente em atividades de experiências e de receitas culinárias. As crianças mais velhas e com idade intermédia reconhecem com facilidade as unidades básicas do tempo diário, semanal e anual e as mais novas, por imitação, têm adquirido estas competências gradualmente.

Por fim, a Área da Expressão e Comunicação inclui vários domínios que estabelecem uma relação entre si e cujo objetivo é de levar a criança a “interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43).

Relativamente ao domínio da Educação Física, quase todas as crianças do grupo revelam um desenvolvimento normal para a respetiva idade o que nos permite avaliar o grupo de forma positiva. Contudo, é de destacar que as crianças mais velhas apresentam uma boa agilidade e coordenação, mas manifestam défice nos deslocamentos e equilíbrios, demonstrando alguma insegurança/receio principalmente nos equilíbrios. As crianças mais novas acabam por ser mais destemidas e não apresentam dificuldades nos deslocamentos e equilíbrios. Contudo, necessitam de aprimorar as perícias e manipulações, principalmente no receber/lançar. Já na

motricidade fina, todas as crianças necessitam de melhorar a precisão com que manipulam os instrumentos, principalmente a tesoura.

No domínio da Expressão Artística e nos seus subdomínios podemos referir que nas artes visuais as crianças têm a capacidade de criar arte consoante as suas capacidades; no jogo dramático/teatro, procuram frequentemente as brincadeiras de faz-de-conta; e na música e na dança, as crianças gostam de cantar, de dançar e de tocar instrumentos, tendo o privilégio de vivenciar uma sessão por semana de Expressão Musical com uma professora de música (Protocolo CMVC-AMVC), onde a evolução tem sido muito rápida.

No que diz respeito à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no geral as crianças gostam bastante dos momentos de leitura, pedindo várias vezes que este seja diversificado, ou seja, não seja sempre utilizado o livro para a leitura, mas sim métodos diferenciados para a execução da mesma atividade. Neste caso, foram providenciadas alternativas ao livro, como, por exemplo, *A Televisão das Histórias*, *O Saco das Histórias*, *O Avental das Histórias* e PowerPoint.

No que diz respeito à Linguagem Oral, a maior parte das crianças apresenta uma linguagem expressiva positiva de acordo com o expectável para esta faixa etária. Contudo, existem algumas crianças com dificuldades articulatórias, que se puderam confirmar através de um exercício no âmbito do Projeto Desenrola.

Já na abordagem ao Código Escrito, todas as crianças de seis e cinco anos reconhecem e escrevem o seu nome e são capazes de reconhecer algumas funções do código escrito. As crianças de quatro anos já começam a reconhecer o seu nome escrito e a tentar copiá-lo e as crianças de três anos reconhecem o seu nome com o apoio da fotografia. O grupo em geral é capaz de identificar o nome dos colegas quando confrontados com o nome escrito ou com rimas, algo muitas vezes utilizado na distribuição das tarefas diárias.

No que concerne ao domínio da Matemática, a maior parte das crianças mais velhas já conseguem contar até ao número vinte e cinco, e demonstram capacidade de resolver pequenos problemas matemáticos, principalmente os que envolvem adição e subtração. Todas as crianças conseguem seguir a linha com o dedo para proceder à marcação da sua presença no quadro de dupla entrada e na realização dos trabalhos, as crianças mais velhas e algumas médias demonstram interesse em escrever a data nas produções semanais.

Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

A intervenção educativa na Educação Pré-Escolar teve a duração de quinze semanas, três foram de observação e as restantes treze de implementação. Tanto as semanas de observação, como as semanas de regência organizaram-se em três dias semanais, segunda, terça e quarta-feira, exceto as duas semanas intensivas de cada um dos elementos do par pedagógico, que tiveram a duração dos cinco dias úteis da semana.

Durante as semanas de observação, o par pedagógico teve a oportunidade de contactar com o grupo de crianças, ficando assim a conhecer algumas das suas características e interesses, conhecer as dinâmicas das rotinas da sala e do seu funcionamento, e também as metodologias adotadas pela educadora cooperante. De salientar que, apesar destas três semanas serem reservadas para a observação, foram também semanas de participação, com o intuito de perceber a melhor forma de adaptação das educadoras estagiárias ao grupo, foi sugerido pela educadora cooperante a participação na realização das rotinas diárias, bem como em momentos que se achasse pertinente.

As planificações das intervenções pedagógicas foram desenvolvidas pela dupla, baseadas nas OCEPE, onde ao longo da intervenção, se procurou abordar todas as áreas existentes no documento, havendo, sempre que possível, uma temática implícita na semana e, assim, um fio condutor entre atividades.

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, pois está incutida em todas as atividades dinamizadas, contudo possui conteúdos próprios, dizendo respeito à forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo (Silva et al., 2016). Não só esta área faz parte do dia a dia das crianças, como outras áreas fazem parte da rotina do grupo, através das tarefas diárias, entre elas estão a Área da Expressão e Comunicação, no domínio da educação artística, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática, e também a Área do Conhecimento do Mundo.

Na primeira semana de implementação foi abordada a temática do Espantalho, tendo como grande objetivo conhecê-lo, perceber quais as suas funções, e, a partir daí, surgiram algumas dinâmicas que permitiram às crianças estabelecer uma relação entre o imaginário e o real. Assim, durante a semana explorou-se a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Educação Artística, Domínio da Educação Física e Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo.

Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir/ver a história *O Espantalho* de Ana Ferreira (2016), através do Palco das Histórias. No Domínio da Educação Artística e o Subdomínio das Artes Visuais as crianças desenharam uma árvore de fruto à escolha e construíram o espantalho que seria, posteriormente, colocado na horta. No Domínio da Educação Física foram desenvolvidos aspetos como o trabalho em equipa, a cooperação com o colega e trabalhados exercícios que envolviam os blocos dos deslocamentos e equilíbrios e das perícias e manipulações. No Domínio da Matemática, as crianças trabalharam, através da contagem, a identificação da quantidade maior ou menor, interpretaram gráficos e reproduziram padrões através de um jogo educativo, que ficou a fazer parte da área dos jogos de mesa da sala. Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças trabalharam na horta compreendendo quais as suas responsabilidades na sua manutenção.

Na segunda semana de implementação, abordou-se a temática das Emoções e com esta veio a temática da Diferença. O objetivo primordial desta semana foi ajudar as crianças a perceberem o porquê de sentirem o que estão a sentir e dessas emoções resultaram em algumas atitudes positivas/negativas, tanto individualmente, como para com os colegas. Um outro objetivo foi reconhecer as diferenças sociais no nosso meio e fora dele.

A Área de Formação Pessoal e Social acabou por ser a área mais trabalhada no sentido pessoal, na maneira como cada criança se sente em relação a si própria, e no sentido social, na maneira como se sente e relaciona em relação ao outro. Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças ouviram a história *Meninos de todas as Cores* de Luísa Ducla Soares (2010) e construíram uma teia com um novelo de lã, passando-o entre todas as crianças. No Domínio da Educação Artística e no Subdomínio das Artes Visuais, as crianças construíram o meio de transporte para fazer a viagem pelo mundo (avião). No Subdomínio da Música, as crianças tiveram a oportunidade de ter um momento de relaxamento e reflexão através da música “Uma semente chamada Luz”. No Subdomínio da Dança, as crianças ouviram e dançaram músicas características de cada continente. No Domínio da educação física foram trabalhadas as atividades rítmicas.

A terceira semana de implementação foi dedicada à temática dos Animais, contudo, esta semana sofreu uma grande adaptação, pois houve um caso falso positivo à COVID-19, o que fez com que a maior parte das crianças faltassem durante os dois dias de regência. Estava planeado trabalhar a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e

Abordagem à Escrita, Domínio da Educação Artística, Domínio da Educação Física e Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo.

Posto isto, a prática pedagógica foi adaptada ao contexto e às ideias das crianças, trabalhando-se a Área de Expressão e Comunicação, abordou-se o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Educação Artística e o Domínio da Matemática. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, leram-se duas histórias, *Os quatro anjos do Advento*, criada pela educadora cooperante, e *A baleia* de Benji Davies (2014). No Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, as crianças tiveram a oportunidade de desenhar árvores de Natal, com técnicas de pintura diferentes (tintas de esponja), e utilizaram massa de modelagem para fazer enfeites para o pinheiro de Natal, que, posteriormente, foi montado. No Domínio da Matemática, perante os cortantes natalícios, as crianças tiveram a oportunidade de organizar elementos por conjuntos e compará-los, representando-os através de um desenho.

A quarta semana de implementação teve como temática o Natal e o Floco de Neve (*Snowflake*), onde o principal objetivo foi dar continuidade à época natalícia.

Durante a semana foram exploradas a Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Educação Artística, com o Subdomínio das Artes Visuais, da Música e da Dança, e Domínio da Educação Física) e a Área do Conhecimento do Mundo. Na Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, leu-se a história *Ninguém dá prendas ao Pai Natal* de Ana Saldanha (2009), com ilustrações de Madalena Matoso, com o auxílio da Televisão das Histórias e *A História do Presépio*, com o auxílio da Caixinha das Surpresas e, conseqüentemente, objetos alegóricos à história. No Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, as crianças puderam desenhar a prenda que gostariam de oferecer ao Pai Natal e fazer a sequência da história, através de recorte e colagem das imagens da respetiva história. No Domínio da Música, as crianças representaram o som dos deslocamentos dos animais e dos pastores com clavas e cocos, cantaram e trautearam uma música e interpretaram sequências rítmicas. No Domínio da Dança, as crianças relaxaram o corpo, imitando os movimentos que lhes eram demonstrados. No Domínio da Educação Física, as crianças, perante um percurso limitado, tiveram a oportunidade de explorar diferentes atividades dentro dos blocos de deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações, e jogar o jogo da Estátua de Natal, dentro do bloco dos jogos. Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças realizaram atividades sensoriais que envolviam o desenvolvimento do tato, da audição e da visão.

Na quinta semana de implementação, que correspondeu à semana intensiva, foi abordada a temática do “Brincar fora do quadrado”. Brincar no exterior reúne uma panóplia de momentos de diversão que as crianças procuram sempre que têm acesso a este espaço, contudo, o facto de estarem habituadas a uma temática palpável, conduziu a que se abordasse, também, o tema dos dinossauros, sendo este, um tema muito requisitado pelo grupo. Esta semana surge da observação das crianças ao longo das semanas anteriores, tendo estas demonstrado preferência por brincadeiras no exterior. Então, como forma de conhecer as brincadeiras que as crianças mais gostam ou gostavam de realizar no exterior da sala de atividades, formulou-se a pergunta “Se pudesses escolher a tua brincadeira favorita para brincar cá fora, qual seria?”

Ao som do refrão da música “O jogo do quadrado” do Panda e Os Caricas, as crianças dirigiram-se para as folhas quadradas que estavam afixadas numa ardósia no exterior, onde através da utilização da lama, tinham de desenhar respondendo à pergunta.

Figura 12

Atividade de desenho com lama.



Utilizando os dedos, pinhas ou paus encontrados no exterior do edifício (figura 13), todas as crianças participaram na atividade, exprimindo através do desenho qual era a sua brincadeira favorita. Assim, através da tabela 3, organizou-se as brincadeiras que as crianças desenharam com o objetivo de estruturar uma semana completa tendo por base as suas preferências.

Figura 13

Técnicas de desenho.

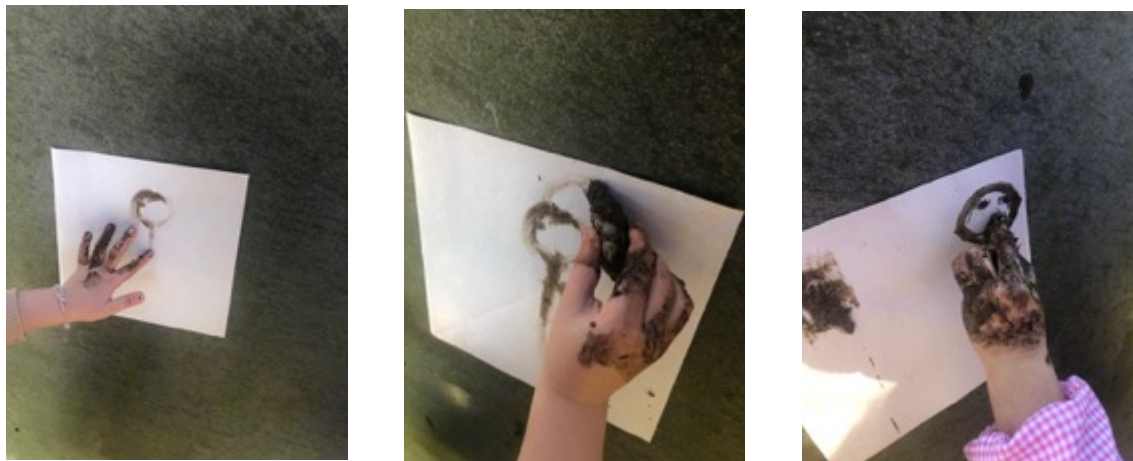


Tabela 3

Brincadeiras favoritas das crianças.

C1: Trepar nas árvores	C5: Jogar aos berlines	C9: Plantar	C13: Jogar às apanhadinhas	C17: Jogar às escondidas	C21: Jogar Às escondidas
C2: Brincar com folhas e barbies	C6: Jogar ao esconde-esconde	C10: Andar de triciclos	C14: Brincar com pula-pula	C18: Jogar jogos de tabuleiro humano	C22: Brincar com gelo
C3: Brincar com barbies	C7: Fazer pegadas	C11: Jogar à bola	C15: Brincar com bolinhas de sabão	C19: Brincar com lama	C23: Brincar com dinossauros
C4: Jogar às escondidas	C8: Fazer carimbos com lama	C12: Cozinhar na cozinha usando facas	C16: Andar à rodinha de mão dada	C20: Brincar com carros	C24: Andar de baloiço

Depois da organização das brincadeiras das crianças, elaborou-se a semana da brincadeira no exterior, onde se reuniram algumas atividades que normalmente as crianças não têm oportunidade de realizar, quer seja por falta de tempo ou logística dos materiais.

As áreas presentes ao longo desta última semana foram a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Educação Artística, Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física, e trabalhou-se, também, a Área do Conhecimento do Mundo. Na Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, leu-se a história *O Pequeno Preocuposauro* de Rachel Bright (2019), sendo esta história o mote para toda uma semana de exploração e brincadeira. No Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, as crianças fizeram o registo da história, criaram e experienciaram técnicas diferentes de pintura (gelo colorido), criaram instrumentos musicais não convencionais, utilizando materiais reutilizáveis, que, no âmbito do subdomínio da música, as crianças tiveram a oportunidade de tocar e verificar os sons diferentes que os objetos produziam. Ainda no Subdomínio das Artes Visuais, as crianças experienciaram diversos materiais de modelagem (barro) e criaram e exploraram lama. No Domínio da Matemática, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a capacidade de associação entre o número e a respetiva quantidade, organizar elementos por conjuntos e compará-los, realizar operações para solucionar situações-problemas e utilizar estratégias para trabalhar a divisão. No Domínio da Educação Física, as crianças desenvolveram as habilidades locomotoras e manipulativas em diferentes atividades de deslocamentos e equilíbrios e de manuseamento de instrumentos de trabalho. Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram a oportunidade de semear sementes de flores, conhecendo os elementos essenciais para a sobrevivência das plantas, bem como a sua função.

Procurou-se, em todas as sessões, reservar momentos para as atividades e projetos, estando implícita a aprendizagem ativa, isto é, o ato da criança idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo em todos os momentos motivada pelo educador a pensar, explorar, ser criativa, seguir os seus pensamentos e colocá-los em prática (Taylor & Brickman, 1991). Muitas vezes não se consegue atribuir sentido ao trabalho da criança, contudo não significa que este não tenha valor, pois é necessário compreender que o produto é o que menos importa, e sim o processo e tudo o que este envolveu. Assim, quanto mais aberto e liderado pela criança for o projeto, melhores serão os resultados de aprendizagem em todos os domínios.

Durante o período de intervenção foi possível constatar a evolução do grupo, principalmente ao nível do comportamento e atenção. A evolução foi notória e os momentos de relaxamento, introspeção e meditação foram fulcrais para a maneira como se desencadearam as semanas. Estas estratégias, para além de serem utilizadas para captar a atenção do grupo e promover momentos de silêncio, proporcionaram também diferentes formas de aprendizagem.

Em suma, todas as implementações foram delineadas de forma a responder às necessidades das crianças desenvolvendo os seus conhecimentos e capacidades.

Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do meio local

A intervenção educativa no 1.º CEB, realizada no âmbito da PES, desenvolveu-se num contexto diferente do da intervenção educativa em Pré-Escolar, num agrupamento pertencente a uma união de freguesias do concelho de Viana do Castelo.

Até 2013, esta freguesia era independente até que se juntou a mais duas freguesias formando uma união de freguesias. Esta união de freguesias apresenta uma área de 11,86 km² e cerca de 25158 habitantes, 11688 do sexo masculino e 13570 do sexo feminino (INE, 2021). Tendo ainda em conta os dados estatísticos do INE (2021), o grupo etário que tem mais representatividade encontra-se na faixa dos 25 aos 64 anos, com uma percentagem de 54%.

Quanto aos setores laborais, destacam-se a agricultura como setor primário, a indústria como setor secundário e o comércio como setor terciário.

De referir, também, que esta freguesia se caracteriza pelo seu vasto património natural, cultural e arquitetónico. Destacam-se o moinho, as capelas, as igrejas, o edifício da Junta de Freguesia. É também conhecida pelas suas coletividades, como o grupo desportivo, o grupo folclórico e a associação de moradores.

Caracterização do Agrupamento/ Escola

O agrupamento onde esta escola se encontra inserido congrega 5 instituições: um jardim de infância e quatro escolas básicas, sendo uma a escola sede. Relativamente ao pessoal docente apresenta na sua totalidade 159 profissionais, e quanto ao pessoal não docente, entre eles Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos e Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional, 79 profissionais.

Este agrupamento possui um serviço de educação especial denominado EMAI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão), que, por sua vez, apoia os alunos com necessidades educativas, proporcionando a inclusão de crianças e jovens.

No que diz respeito à escola básica onde foi desenvolvida a PES, esta integra o jardim de infância e 1.º CEB, apesar de em edifícios diferenciados, e verifica-se que possui uma arquitetura centenária que assegura as condições básicas estruturais e um amplo espaço exterior. O espaço interior divide-se em dois pisos: piso inferior com três salas de aula do 3.º e 4.º ano, duas salas

de apoio ao estudo/centro de aprendizagem, uma sala de professores, quatro casas de banho para alunos, uma arrecadação onde se encontram materiais de limpeza, uma cozinha, uma sala multiusos com vários materiais de educação física, um polivalente, duas casas de banho para pessoal docente, uma sala de isolamento, uma biblioteca e uma sala de apoio ao pessoal não docente; piso superior com seis salas de 1.º, 2.º e 4.º ano e quatro casas de banho para os alunos. O espaço exterior divide-se em duas grandes áreas: a área do campo e a área do parque infantil. Tem, ainda, uma grande área de terra batida e cimento para que os alunos possam brincar livremente.

Relativamente aos recursos humanos, a escola tem nove professores titulares de turma, tem também dois professores de apoio educativo, duas professoras de educação especial, que estão também noutra escola do agrupamento, e dois professores bibliotecários. Relativamente ao corpo não docente, a escola dispõe de cinco assistentes operacionais.

Caracterização da Sala e Rotinas

A sala de aula na qual se desenvolveu a PES situa-se no piso rés-do-chão, entre uma sala do 3.º e 4.º ano. Esta caracteriza-se por ser um espaço razoável para o número de alunos existente e é um espaço com bastante luz natural devido às janelas amplas que ocupam uma lateral e parte do fundo da sala, tendo nesta uma porta com acesso ao exterior.

Esta sala encontra-se equipada com um computador, um quadro interativo e projetor integrado, um quadro de giz e um quadro de marcador. Uma parede e parte das outras paredes possuem cortiça, onde são afixados materiais educativos e trabalhos realizados pelos alunos. Possui, também, duas estantes destinadas a materiais dos alunos, como portefólios e materiais suplentes de uso diário e um armário destinado ao armazenamento de materiais da docente.

No que diz respeito à organização das mesas, esta sala contém 22 mesas para os alunos, onde cada aluno guarda os livros e o material escolar, uma secretária para a professora titular, e uma mesa de apoio para os materiais da docente.

Com a pandemia, a sala sofreu algumas alterações na disposição das mesas, o que por um lado previne o contacto direto entre crianças, mas dificulta a movimentação da professora titular pela sala, estando organizada como mostram as figuras (figura 14 e 15).

Figura 14

Sala de aula.



Figura 15

Planta da Sala de Aula.



Legenda:

Porta

Armários

Ecopontos

Quadros de cortiça

Quadro de marcador

Janelas

Quadro interativo

Quadro de giz

Mesas

Cadeiras

Parede

Relativamente ao horário da turma, este apresenta uma carga horária adequada ao 1.º CEB (tabela 4). As aulas têm início todos os dias às 9 horas e 15 minutos e terminam às 15 horas e 45 minutos. O intervalo da manhã é realizado entre as 10 horas e 15 minutos e as 10 horas e 45 minutos, o intervalo do almoço entre as 12 horas e 15 minutos e as 13 horas e 45 minutos, e o intervalo da tarde entre as 15 horas e 45 minutos e as 16 horas e 15 minutos. Na área artística e musical, a turma tem coadjuvação com um professor específico da área. Apenas alguns alunos frequentam as Atividades Extracurriculares (AECs), sendo estas lecionadas até às 17 horas e 15 minutos.

Tabela 4

Horário.

Tempos	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
09:15h – 09:45h	Matemática	Matemática	Português	Educação Artística (Música)	Matemática
09:45h – 10:15h					
10:15h – 10:45h	Intervalo				
10:45h – 11:15h	Ap. Est	Matemática	Português	Matemática	Est. Meio
11:15h – 11:45h	Ed. Física				
11:45h – 12:15h			O.C		
12:15h – 12:45h	Almoço				
12:45h – 13:15h					
13:15h – 13:45h					
13:45h – 14:15h	Inglês	Português	Matemática	Português	Português
14:15h – 14:45h			Ed. Artística (Artes)		
14:45h – 15:15h	Estudo do Meio				Inglês
15:15h – 15:45h					
15:45h – 16:15h	Intervalo				
16:15h – 16:45h	AECs				
16:45h – 17:15h					

Caracterização da turma

A turma onde foi realizada a PES corresponde ao 3.º ano de escolaridade e é composta por vinte e dois alunos, com a seguinte distribuição por género e idade (tabela 5):

Tabela 5

Alunos do 3.º.

Idade	Rapazes	Raparigas	Totais
8 anos	10	9	19
9 anos	1	2	3
Totais	11	11	22

É uma turma mista, composta por 11 alunos do sexo masculino e 11 alunos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Os alunos na sua maioria encontram-se na faixa etária correspondente ao ano de escolaridade que frequentam, com a exceção de dois alunos por serem condicionais, e que, por isso entraram mais tarde para a escola e um aluno que mudou de país o que fez com que atrasasse o ano. Assim, 19 alunos fazem 9 anos este ano, e 3 alunos fazem 10 anos. Os elementos da turma têm uma boa relação entre si, tendo demonstrado entreajuda durante o tempo letivo e não letivo, o que revela uma turma harmoniosa e pouco conflituosa. A turma, em geral, destaca-se pela participação nas aulas, sendo que o grupo de alunos é bastante interativo e participativo ao longo das dinâmicas implementadas pela docente. Por sua vez, são também alunos muito entusiastas, empenhados e curiosos, principalmente pelo novo.

No geral, os alunos são assíduos e pontuais, faltando apenas por imprevistos justificáveis. O grupo de alunos é bastante ativo, sobretudo a nível comportamental por se dispersar com muita facilidade, tendo por isso necessidade de estar constantemente ocupado com trabalhos diversificados e do seu agrado, revelando, ainda assim, alguma falta de autonomia para realizar tarefas sozinhos. Têm um ritmo de trabalho muito díspar entre si e com vários níveis de aprendizagem. Destacam-se alguns alunos que usufruem de medidas universais (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares) e seletivas (adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens).

A nível curricular, os alunos possuem bons conhecimentos, capacidades e competências no que diz respeito às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Na área da Matemática, demonstram ter ritmos de trabalho diferenciados, evidenciando uma necessidade

mais complementar com alguns alunos. Estes alunos apresentam dificuldades acentuadas no cálculo mental, na decomposição dos números, na identificação de números pares e ímpares, na leitura de números por ordens, por extenso e por classes, na organização e tratamento de dados, no raciocínio-lógico e na resolução de problemas. Para isso, uma professora coadjuvante acompanha esses mesmos alunos, providenciando exercícios mais simples para que de uma forma mais lenta, os alunos consigam adquirir as competências necessárias para acompanhar a turma.

Na disciplina de Português, alguns alunos revelam dificuldades muito acentuadas tanto na leitura, como na escrita e na interpretação de textos e resposta a questionários. Para combater as dificuldades, alguns alunos foram propostos para o programa “Aprendo Mais Português”, orientado por uma psicóloga, para a promoção de competências de leitura, de escrita e da compreensão.

Relativamente ao Estudo do Meio, a turma não evidencia dificuldades, e revela bastante conhecimento e interesse pela área. O fator curiosidade faz com que esta área seja a mais procurada pelos alunos.

Através da consulta do Projeto Curricular da Turma (PCT), fornecido pela professora, conseguimos constatar alguns dados sobre o contexto familiar dos alunos. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, verificou-se que a maioria possui a licenciatura, seguido de ensino secundário e 3.º ciclo. No que se refere ao agregado familiar, o mais frequente é este ser constituído por quatro pessoas e o menos frequente é de cinco pessoas.

Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção educativa no 1.º CEB teve a duração de treze semanas, três foram de observação e as restantes de implementação. Tanto as semanas de observação, como as semanas de regência, resultaram de três dias semanais, segunda, terça e quarta-feira, exceto as duas semanas intensivas de cada um dos elementos do par pedagógico, que tiveram a duração dos cinco dias úteis da semana.

Tal como na Educação Pré-Escolar, durante as semanas de observação, o par pedagógico teve a oportunidade de contactar com os alunos, conhecendo o método de trabalho da professora cooperante e as rotinas efetuadas pela turma diariamente. De referir que, na primeira semana de observação, a professora cooperante sugeriu guiarmos o grupo em certos momentos do dia, para que nos fôssemos integrando.

Quando analisamos a matriz curricular do 1.º CEB (Decreto-Lei nº176/2014), mais propriamente a do 3.º ano de escolaridade, constata-se que a área de Português e Matemática são as componentes do currículo com maior carga horária (7 horas semanais), surgindo de seguida a área de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (3 horas semanais). Posteriormente, vem a área de Inglês (2 horas semanais), o Apoio ao Estudo (1,5 horas semanais) e a Oferta Complementar (1 hora semanal).

As planificações das intervenções pedagógicas foram desenvolvidas pelo par pedagógico, tendo em conta os documentos orientadores que definem as aprendizagens a promover e os conteúdos a abordar (Aprendizagens Essenciais, 2018/2019). Apesar das componentes do currículo apresentarem cargas horárias distintas, durante a regência, o par pedagógico preocupou-se em abordar todas as áreas do currículo, promovendo sempre que possível, a interdisciplinaridade. Assim, durante a intervenção, procurou-se acima de tudo salvaguardar as aprendizagens dos alunos e elaborar atividades lúdicas e dinâmicas para os cativar e tornar o processo de aprendizagem mais fácil.

A escolha dos conteúdos a trabalhar em cada semana era essencialmente da responsabilidade da professora cooperante, sendo que esta nos consultava e era decidido em conjunto quando e como ia ser introduzido. Tínhamos sempre em consideração os programas e os documentos orientadores e principalmente, os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos da turma. Embora estejamos perante várias áreas curriculares, é importante manter uma relação e articulação entre os conteúdos lecionados, como uma estratégia do ensino aprendizagem.

Para promover o desafio diário, o par pedagógico implementou uma atividade na qual os alunos, escolhidos através de sorteio, tinham de retirar um papel do dia correspondente, ler o conteúdo em voz alta enquanto a professora estagiária escrevia no quadro. Todos os alunos tinham de escrever “*Desafio do dia*” no caderno diário, registar o desafio e resolvê-lo individualmente. Os desafios correspondiam a conteúdos já abordados por parte dos alunos nas diferentes áreas do currículo.

Na primeira semana de implementações, em relação às aulas de Português, estas foram destinadas essencialmente à interpretação do poema com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, o que originou uma revisão aos conteúdos abordados no ano anterior. Ainda na mesma atividade esteve implícita a área das Expressões Artísticas, onde os alunos tiveram a oportunidade de reproduzir o elemento observável através de um desenho. Já os conteúdos abordados em Estudo do Meio passaram pela abordagem dos Estados da Água: estado líquido,

estado sólido e estado gasoso, os alunos compartilharam os seus conhecimentos prévios e adquiriram outros com base nas atividades implementadas ao longo da semana. No que diz respeito aos conteúdos abordados em Matemática, estes foram dedicados à compreensão das unidades de medida de comprimento, foram realizadas tarefas com o objetivo de compreender as unidades de medida, assim como conhecer os diferentes instrumentos de medida. Para colocar em prática os instrumentos, desenvolveram-se alguns desafios que consistiam em utilizar os instrumentos de medida mais apropriados para determinados espaços ou objetos. Estes desafios desenvolveram-se primeiramente no interior da sala de aula e posteriormente no recreio da escola. Durante a semana, foram ainda resolvidos alguns exercícios e problemas com este conteúdo. No que concerne à área das Expressões Físico-Motoras, os alunos jogaram ao Jogo do Rabo da Raposa, realizaram um conjunto de exercícios a pares onde desenvolveram várias aptidões como lançar e receber a bola com diferentes tipos de passes e relaxaram o corpo imitando os exercícios reproduzidos pela professora estagiária.

Na segunda semana de implementações o tema abordado foi o *25 de abril* e, por isso, os dois dias de regência, perante as diferentes áreas do currículo incidiram essencialmente nesta temática. No que diz respeito à área do Estudo do Meio, houve um momento de exposição através de recursos digitais tais como PowerPoint e vídeos apelativos à temática e a escola promoveu uma atividade durante a manhã que envolveu os alunos de todas as turmas. Ainda na área de Estudo do Meio, realizou-se a experiência dos cravos brancos que, com a ajuda de água e corante vermelho, se transformaram em cravos vermelhos. Na área do Português e das Expressões Artísticas, os alunos tiveram a oportunidade de construir um marcador de livro exprimindo o que significava para si a Liberdade através de palavras, ou através de desenhos. Na área de Expressões Físico-Motoras desenvolveu-se um percurso pela escola, onde os alunos interpretaram os exercícios como sendo soldados do 25 de abril de 1974 e, assim, reuniram-se algumas atividades que tinham como intuito resolver algumas questões para no final haver um momento de reflexão sobre o que foi abordado ao longo do dia. Face às condições meteorológicas houve uma adaptação nas atividades e, ao invés do percurso ser feito no recreio da escola, restringiu-se ao espaço coberto. Com isto, os exercícios foram devidamente adaptados, e os alunos realizaram a aula de educação física no seu todo, tendo ainda uma voz ativa no decorrer do exercício de relaxamento, sendo que os alunos puderam conduzi-lo com base nas suas preferências. No que diz respeito à área de Matemática, introduziu-se o perímetro, conteúdo abordado no ano letivo anterior. Foram revistos alguns termos, como comprimento e largura, e a definição deste conteúdo para uma melhor compreensão e memorização.

Na terceira semana de implementações, correspondente à semana intensiva, no que diz respeito à área do Estudo do Meio explorou-se o Dia da Europa (9 de maio) e as suas principais características. Assim, fez-se uma breve introdução sobre o porquê de existir um dia denominado *Dia da Europa*, conheceram-se todos os países que pertencem à Europa e cada aluno escolheu um país e representou-o através de um postal. Neste postal os alunos tinham de representar o país através das suas características, por exemplo símbolos nacionais, gastronomia, costumes, tradições, entre outros. Ainda na área do Estudo do Meio introduziu-se um novo conteúdo, o relevo. Durante uma conversa informal, os alunos mencionaram diferentes tipos de relevo que conheciam, assistiram a um vídeo interativo sobre os diferentes tipos de relevo existentes no nosso país e, individualmente, cada aluno realizou uma associação entre imagens de relevo e definições que serviu como síntese dos diferentes tipos de relevo. Na área do Português realizou-se um ditado do texto “O Senhor do seu nariz” da obra *O Senhor do seu nariz e outras histórias* de Álvaro Magalhães (2010), explorado na semana anterior; explorou-se um outro texto da mesma obra, “Onde está a felicidade” e introduziu-se os verbos irregulares. Como os alunos já tinham abordado os verbos regulares, começou-se por fazer uma breve revisão, realizaram-se alguns exercícios e introduziram-se os verbos irregulares, comparando com as características dos verbos regulares. Depois da explicação/comparação entre verbos, realizou-se uma atividade na qual os alunos tinham de distinguir os verbos regulares dos irregulares e colocá-los nos tempos corretos (presente, pretérito perfeito e futuro). Ainda no mesmo conteúdo, realizou-se o *Bingo dos Verbos*, cada aluno tinha em sua posse um cartão com diferentes verbos e os seus lápis de cor. Consoante era dito a pessoa, o tempo verbal e a cor, os alunos deviam colorir o verbo presente no cartão com a cor correspondente. Na área da Matemática foram introduzidas as unidades de medida de massa, utilizaram-se diferentes instrumentos de medida, fez-se comparações entre medidas e realizaram-se exercícios e problemas com este mesmo conteúdo. Na área de Expressões Físico-Motoras os alunos tiveram a oportunidade de construir os seus próprios exercícios com os materiais que lhes foram disponibilizados. Esta ideia surge pelo simples facto de haver pouco tempo reservado para as aulas de Educação Física e de se sentir uma necessidade muito grande de disponibilizar momentos de autonomia e trabalho em conjunto, trabalhando-se todos as áreas do currículo.

Na quarta semana, iniciou-se a semana com o Dia Mundial da Tartaruga, e fez-se uma pesquisa em grande grupo recorrendo à internet sobre o porquê de existir este dia. Depois da exploração na área da Expressões Artísticas, os alunos construíram um mealheiro com garrafas de plástico recicláveis e papel eva e decoraram-no a gosto. Na área de Estudo do Meio foi

introduzido o Sistema Solar (Sol, Terra e Lua) e as suas principais características, como o movimento de translação e movimento de rotação. Para isso, iniciou-se a aula com um pequeno teatro sobre o conteúdo e como se trata de um tema um pouco abstrato, sentiu-se a necessidade de construir materiais referentes ao tema. Assim, através da experimentação, os alunos tiveram a oportunidade de representar os movimentos de rotação e translação da Terra e da Lua, e através de uma maquete observar e indicar as diferentes fases da Lua. Na área de Expressões Físico-Motoras implementaram-se alguns jogos tradicionais que os alunos não sabiam jogar, como, por exemplo, o Jogo da Macaca, o Jogo do Lencinho, entre outros. Este conjunto de jogos tradicionais foram planeados face à observação das semanas anteriores, os alunos tinham de jogar ao Jogo da Macaca e a, maior parte, não sabia como se jogava. Na área de Português foram revistos todos os tipos de texto que os alunos já abordaram, como texto narrativo, texto descritivo, banda desenhada, e foi introduzido o tipo de texto anúncio, com o texto “A ilha da Madeira em 5 dias” do manual escolar. Depois da exploração do anúncio, a turma foi dividida em cinco grupos e cada grupo tinha de construir um anúncio com base no tema que lhe calhou, aleatoriamente. Assim, foi entregue uma folha com os diferentes pontos que tinham de responder e alguns jornais e revistas com exemplos de anúncios, para que conseguissem construir o seu próprio anúncio. Ainda na área do Português introduziram-se os nomes comuns coletivos, primeiramente com base nos que os alunos já conheciam e depois foram introduzidos outros através de uma sopa de letras. Na área da Matemática realizaram-se exercícios de revisão para a preparação da ficha de avaliação.

Na última semana, os alunos realizaram duas fichas de avaliação, na área de Português e Estudo do Meio, por isso foram implementados momentos de revisão de conteúdos que lhes foram importantes para a realização das mesmas. No que diz respeito à área de Português realizou-se um exercício de consciência do oral, no qual os alunos tinham de preencher os espaços em branco após a audição da música “Amar pelos dois” de Salvador Sobral. Este exercício deu o mote para a consolidação dos diferentes tipos de texto e posteriormente para a construção de um texto descritivo. Assim, em sorteio, os alunos ficaram a pares e desenvolveram um texto descritivo do par, caracterizando o colega fisicamente e psicologicamente. Na área de Estudo do Meio abordou-se o feriado de 10 de junho e as suas características, e por isso desenvolveram-se um conjunto de atividades que dizem respeito ao feriado nacional, entre elas, as características da bandeira nacional e o hino nacional. Como Camões é uma das figuras principais deste feriado, foi proposto aos alunos a escrita de uma quadra sobre Portugal, onde pudessem transmitir, através de palavras, o que para eles significa

o seu país. Na área de Matemática deu-se continuidade à resolução de exercícios e problemas sobre os conteúdos abordados durante o ano letivo.

Posto isto, na área curricular de Português foram explorados todos os domínios existentes no programa: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Na área curricular de Matemática, os domínios abordados passaram pelos domínios: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Através destes domínios mencionados, foram trabalhados diversos conteúdos, como adição, subtração, multiplicação e divisão, resolução de problemas, localização e orientação no espaço, figuras geométricas, medida: comprimento e massa e representação e interpretação de dados. Na área curricular de Estudo do Meio, foram abordados diferentes Blocos, sendo estes, Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, e Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural. Assim, foram trabalhados conteúdos como naturalidade e nacionalidade, o passado do meio local, costumes e tradições, símbolos locais, regionais e nacionais, aspetos físicos do meio local e os astros. No que diz respeito à área curricular de Expressão Físico-Motora foram explorados alguns blocos presentes no programa, tais como Bloco 1 – Perícias e manipulações, Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios, Bloco 4 – Jogos, Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas, e Bloco 7 – Percursos na natureza.

Procurou-se, essencialmente, promover atividades de grupo para que houvesse uma maior empatia entre os alunos, pois durante as aulas de observação constatou-se que os alunos não respeitavam a opinião dos colegas e queriam ter sempre razão. Um outro aspeto a salientar foi a construção de um leque variado de vocabulário, pois apesar de ser uma turma de 3.º ano de escolaridade, a turma apresentava um défice em termos de vocabulário. Assim, durante as implementações foram utilizadas palavras novas para que os alunos as pudessem conhecer e descobrir, em grande grupo, o seu significado. De referir a importância que foi dada em trazer assuntos atuais para a sala de aula, pois o mundo está em permanente mudança, e os alunos têm uma grande necessidade de se manterem informados e esclarecidos quando algum tema lhes suscita curiosidade.

Em suma, todas as implementações foram pensadas e realizadas de acordo com as Aprendizagens Essenciais elaboradas pelo Ministério da Educação, nunca esquecendo as necessidades do grupo e o conhecimento geral que vai muito além do programa extenso que tem de ser cumprido. O professor, como fonte de conhecimento, pode e deve ensinar os seus alunos a serem bons alunos, mas, acima de tudo, a serem bons cidadãos, praticando sempre o bem dentro e fora da escola.

Capítulo II – Trabalho de Investigação

Neste capítulo é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido, estando organizado em cinco subcapítulos. No primeiro subcapítulo é apresentada a pertinência do estudo e os seus objetivos. No segundo subcapítulo surge a fundamentação teórica, onde é enquadrado o tema do trabalho com base em diferentes autores e em estudos empíricos. No terceiro subcapítulo são apresentadas as opções metodológicas adotadas, bem como a caracterização dos participantes do estudo, os métodos e técnicas de recolha de dados e o procedimento de tratamento de dados. No quarto subcapítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos e, por fim, no último subcapítulo encontram-se as conclusões do estudo, as limitações e as recomendações para investigações futuras.

Pertinência do Estudo

O desenvolvimento das crianças é um processo complexo que engloba diferentes aspetos, entre eles adquirir e aprimorar os diversos domínios de âmbito cognitivo, motor, afetivo e social, sendo assim “um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8). Deste modo, as crianças estão em permanente contacto com estímulos desde o nascimento, permitindo o desenvolvimento de diferentes capacidades, inicialmente no meio familiar. Para além do contexto familiar, existem outros contextos que contribuem substancialmente para o desenvolvimento das crianças, entre eles o contexto da educação pré-escolar. Crianças em idade pré-escolar estão numa fase fulcral do desenvolvimento, e, por isso, possuem um total autodomínio motor que lhes permite movimentarem-se no espaço (Gallahue, 2005). Com base no desenvolvimento de cada criança, cabe a este contexto proporcionar uma educação onde exista “intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante” (Silva et al., 2016, p. 9).

Intrinsecamente ligado ao desenvolvimento está o ato de brincar, pois quando a criança está num momento de brincadeira livre, recebe estímulos que podem contribuir positivamente para o seu desenvolvimento integral. Assim, a brincadeira é entendida como

uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (...) e a tomada de consciência da complexidade ambiental, estimulando o desenvolvimento das crianças que brincam para aprender a incerteza e a complexidade de todas as coisas (Neto, 2020, p. 16).

Da mesma forma, brincar acaba por estar presente em todos os momentos da vida de uma criança, permitindo que esta adquira aprendizagens distintas realizadas em contextos institucionais, formais e não formais (Sarmiento et al., 2018).

Apesar disso, brincar nem sempre é percecionado como uma fonte de desenvolvimento ou aprendizagem privilegiada, sendo por isso muitas vezes considerado uma perda de tempo, verificando-se um declínio acentuado no tempo que as crianças têm disponível para brincar. As crianças “vivem prisioneiras no espaço e no tempo e sujeitas a dinâmicas impostas por modelos de gestão familiar, escolar, laboral, social e cultural” (Neto, 2020, p. 18). Contudo, o mesmo autor também defende que atualmente a compreensão do desenvolvimento infantil e a aceitação da brincadeira como um fator imprescindível na vida de uma criança tornaram-se situações simples pela forma natural com que as crianças são capazes de adquirir as devidas competências.

Posto isto, é fundamental refletir sobre o agravamento do tempo disponibilizado para brincar no contexto pandémico, causado pelo vírus SARS-CoV-2. Com a pandemia, as crianças deixaram de ir à escola, deixaram de frequentar espaços públicos, como os parques infantis e espaços verdes, deixaram de ter contacto com os amigos e isto, por sua vez, levou a uma forte utilização de tecnologias (Pombo, 2021).

Para além da saúde e bem-estar, é necessário perceber que impacto teve o confinamento no desenvolvimento das crianças. Face a este contexto e à implicação que este possa ter tido no desenvolvimento das crianças, a preocupação de perceber o impacto é acrescida, pois em confinamento as crianças “ficaram restritas ao ambiente familiar, com uma rede relacional limitada e, muitas vezes, com pais divididos entre a gestão das atividades laborais e a prestação de cuidados, o que limitou a oferta de experiências neste período de ouro do desenvolvimento” (Reis et al., 2021, p. 245).

Com base no que foi descrito anteriormente, foi objetivo deste estudo dar resposta às seguintes questões investigativas:

1. Qual a perceção dos Educadores de Infância e dos Encarregados de Educação sobre a importância de brincar em idade pré-escolar?
2. Quais foram os constrangimentos e oportunidades decorrentes do confinamento causado pela pandemia COVID-19 nas brincadeiras das crianças em idade pré-escolar?
3. Como é que foi operacionalizada a relação entre Família/Jardim de Infância durante o confinamento?

Fundamentação Teórica

Neste subcapítulo encontra-se a fundamentação teórica referente à problemática em estudo. Através da pesquisa literária procurou-se desenvolver o tema do brincar, com especial enfoque no brincar em idade pré-escolar e o brincar em tempos de pandemia do SARS-CoV-2.

Deste modo, no primeiro subtema pretende-se explicar o conceito de brincar e a partir daí verificar a importância do brincar para o desenvolvimento global da criança, conhecer os diferentes tipos de brincadeira e perceber de que forma é que o adulto pode ter um papel preponderante durante brincadeira.

No segundo subtema, pretende-se explicar o conceito de pandemia, contextualizar a crise pandémica causada pelo vírus SARS-CoV-2, perceber de que forma é que a pandemia teve impacto na vida da sociedade e, principalmente, na vida das crianças em idade pré-escolar. Visto que o estudo foi desenvolvido com educadores de infância e encarregados de educação, procurou-se também perceber de que forma é que o vírus afetou as brincadeiras das crianças e como foram operacionalizados momentos de brincadeira durante o confinamento social.

Brincar em idade pré-escolar

As crianças aprendem enquanto brincam. Mais importante ainda, ao brincarem, as crianças aprendem a aprender! (Sandahl, 2021, p. 21)

Conceito de Brincar

O conceito brincar remete para um conjunto variado de significados, perspetivas e opiniões por parte de vários autores, sendo por isso considerado um conceito bastante complexo.

Brincar é um comportamento completamente natural e faz parte do quotidiano da criança, devendo ser, na sua maioria, liderado e conduzido pela mesma, pois é através da brincadeira que a criança tem a oportunidade de descobrir o mundo que a rodeia e criar à sua maneira a forma mais eficaz de se relacionar consigo e com o outro (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Hohmann & Weikart, 2011; Kishimoto, 2010; Sarmiento et al., 2018).

De acordo com a perspetiva de Schindwein et al. (2017), brincar é uma atividade livre e espontânea que pode e deve ser escolhida por quem brinca, é a separação entre o mundo real e o mundo fictício, onde a criança tem a oportunidade de implementar as suas próprias regras, decidir onde, quando e ao que quer brincar.

Segundo Brown (2017) brincar:

desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade. (p.15)

O autor refere, ainda, que o fator brincadeira desde tenras idades gera adultos felizes e bem-sucedidos, já crianças que não têm a oportunidade de brincar, tendem, aquando da chegada à idade adulta, a terem dificuldades em descodificar o mundo (Brown, 2017).

Na perspetiva de Neto (2020), brincar é aprender a incerteza e complexidade de tudo, é a preparação para qualquer situação, é viver através do seu corpo, é criar relação com o eu e com o outro, é a aquisição de ferramentas para se tornar adulto. Assim, para o autor, brincar está dependente de vários fatores que o condicionam para que de uma forma intrínseca seja um ato voluntário e prazeroso para a criança. Depende por isso do desenvolvimento da criança, do tempo, do espaço, do contexto, das interações e dos materiais a que a criança tem acesso. Dentro da mesma perspetiva o autor refere que brincar, para além de lazer, é uma fonte de conhecimento que faz parte integrante da atividade educativa, possibilitando a construção do conhecimento.

Quando a criança brinca, para além de se estar a divertir e a criar momentos fulcrais que lhe servirão para a vida real, está, ao mesmo tempo, a melhorar a sua estrutura e função cerebral, além de potencializar o processo de aprendizagem. Os autores acrescentam que brincar é fundamental na vida da criança e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, pois é através das brincadeiras que a criança se diverte, corre riscos, experimenta e testa limites (Yogman et al., 2018).

Importância do brincar para o desenvolvimento da criança

Brincar e mexer-se é essencial para o desenvolvimento integral de crianças felizes. Mesmo quando brincar é difícil, as crianças entusiasmam-se ao descobrirem que podem controlar o seu corpo e as suas ações (Sandahl, 2021, p. 25).

Para Sandahl (2021), brincar “é uma ferramenta fantástica para alcançar o desenvolvimento em todos os quatro aspetos da criança (área cognitiva, área física, área emocional e área social), no seu tempo livre e ao seu ritmo” (p. 46).

Brincar não deve ser visto como uma forma de a criança estar entretida ou ocupada, mas como uma atividade rica e estimulante que favorece o desenvolvimento integral da criança (Silva et al., 2016). Este conceito está inerentemente associado ao conceito de desenvolvimento, uma vez que ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento (Ferland, 2006; Ginsburg, 2007; Hanscom, 2018; Kishimoto, 2010; Neto, 2020; Sarmiento et al., 2018). O desenvolvimento da criança é um processo complexo que engloba diferentes aspetos, entre eles adquirir e aprimorar os diversos domínios de âmbito (i) cognitivo, a criança desenvolve a capacidade de pensar, raciocinar e compreender, estimula a atenção, desenvolve a autonomia, a criatividade, a autoconfiança e a curiosidade acerca do novo; (ii) motor, a criança desenvolve a força física, o equilíbrio, a coordenação, a capacidade de adaptação e o confronto com o risco; (iii) afetivo, a criança desenvolve a capacidade de expressar os seus sentimentos e os seus valores; (iv) social, a criança desenvolve a capacidade de estabelecer relações com o outro, promovendo a interação social, tomar decisões, solucionar problemas, assumir responsabilidades e exprimir a sua personalidade.

Na perspetiva de Neto (2020) e Silva et al. (2016), não existe apenas o brincar como método de entreter e divertir, mas sim o brincar como fonte de desenvolvimento para aprender a complexidade de tudo e todos. Com isto, o autor defende que o brincar está presente desde o nascimento e proporciona à criança uma panóplia de capacidades a nível do desenvolvimento que se refletem na vida adulta.

Para Sarmiento et al. (2018), brincar pode ser traduzido em quatro verbos: ser, estar, fazer e aprender. A criança ao brincar aprende a ser o que quiser, cria a sua imagem, descobre os seus gostos e preferências, constrói a sua personalidade e adquire competências que a ajudam a construir o seu eu; aprende a estar, neste parâmetro, salvaguardando o facto de aprender a estar consigo e com o outro, criando uma relação com o seu eu e uma relação social; aprende a fazer, ou seja, é importante que a criança vá aprendendo a brincar, pois só assim é possível adquirir ensinamentos para a vida; e aprende a aprender, longe da supervisão do adulto e da insistência da correção, tendo livre arbítrio para errar e voltar a tentar. Os autores ainda acrescentam o fator umbilical, no qual a brincadeira está inteiramente ligada ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem.

Sandseter et al. (2021) referem que os ambientes físicos ideais para as crianças devem, acima de tudo, ter várias oportunidades de brincadeiras e atividades tanto no interior como no exterior que permitam a exploração, a interação social e uma panóplia de experiências e aprendizagens. Com o intuito de fornecer oportunidades que potencializam o desenvolvimento,

é importante que o ambiente das creches e jardins de infância apoiem e fortaleçam as práticas pedagógicas implementadas pelos educadores de infância (Bilton, 2010).

Inerentemente ligado à brincadeira está a concepção de brincar ao ar livre, pois para Hanscom (2018), as crianças em idade pré-escolar (3 aos 6 anos) deveriam, por dia, ter entre cinco a oito horas para brincar ao ar livre, ganhando assim experiências sensoriais e de movimento através da brincadeira ativa” (p. 94).

Tipos de brincadeira: brincadeiras estruturadas e brincadeiras não estruturadas

Segundo Neto (2020):

as crianças não brincam e fazem atividade física para terem saúde. Essa é uma concepção disparatada. As crianças mexem-se e brincam porque essas atividades lhes dão prazer (jogo de atividade física, jogo simbólico e jogo social), desde que sejam tempos livres, de novas experiências e situações inabituais (p. 23).

De acordo com Ferland (2006) existem dois tipos de brincadeira: a brincadeira livre e a brincadeira estruturada. No que diz respeito à brincadeira livre, a criança tem a oportunidade de decidir o que pretende fazer, ou seja, é a criança que conduz a brincadeira, decide como manipula determinado objeto, começa e termina uma atividade, fortalece a imaginação e a criatividade. Neste tipo de brincadeira não existe qualquer indicação do adulto. Já na brincadeira estruturada, a atividade é orientada seguindo as regras e indicações do adulto.

A brincadeira livre é uma atividade de estimulação pessoal, onde a criança pode tomar as suas próprias decisões, remeter para a brincadeira a sua própria realidade, adaptar-se ao contexto atual e fortalecer os seus ideais, a sua personalidade, e descobrir o mundo através da experiência e da imaginação. Face a este resultado, com todas as decisões e autonomia, a criança obtém a aprendizagem necessária para o seu desenvolvimento (Cordeiro, 2015; Neto, 2020).

Segundo Sandahl (2021), as brincadeiras livres sobrepõem-se às brincadeiras estruturadas, pois é através da adoção da brincadeira livre que os adultos, num enquadramento adequado, têm um grande potencial de criar crianças felizes, equilibradas e resilientes. O autor acrescenta ainda que:

O sucesso e a alegria que as crianças podem retirar ao brincarem livremente refletem-se na força e resiliência da sua bússola interna. Quando a brincadeira se torna livre e divertida, emerge uma necessidade interna de nos expressarmos. Essa necessidade de evoluir advém de um ponto cerebral do desenvolvimento, de uma bússola interna forte. A necessidade de se usar, explorar, marcar e testar oportunidades reforça esta

importante bússola interna de que (as crianças) vão precisar ao longo da vida (Sandahl, 2021, pp. 23-24).

As crianças precisam de liberdade e de tempo para serem ativas e brincar. Brincar não é um luxo, é uma necessidade. Brincar e ser ativo é uma excelente forma de conquistar a imunidade e assim combater o sedentarismo infantil (Neto, 2020).

Para Hanscom (2018), dar a oportunidade à criança de ter tempo para brincar livremente, sem qualquer restrição ou perturbação, é um presente bastante valioso, pois desta forma, a criança estará a adquirir competências que lhes serão úteis para a idade adulta. A brincadeira livre traduz-se na execução do movimento do corpo, tornando a criança capaz de enfrentar qualquer adversidade.

Existem vários brinquedos no mercado construídos e pensados para promover o desenvolvimento da criança. Contudo, existem brinquedos não estruturados que dão o mote para um número ilimitado de brincadeiras. Os brinquedos não estruturados são materiais versáteis que permitem uma exploração livre por parte da criança, pois não há nenhum objetivo definido (Post & Hohmann, 2011). As conchas, galhos, botões, rolos de papel higiénico, tecidos, caixas, entre tantos outros materiais, oferecem oportunidades à criança para que esta deposite nas brincadeiras toda a sua criatividade. Estes brinquedos permitem à criança uma maior participação, pois a brincadeira depende da construção que a criança fizer. A criança não só executa a construção, como pensa, pondera e planeia, conseguindo atribuir um significado ao brinquedo. Com este projeto, a criança está em permanente construção do seu desenvolvimento cognitivo através da organização, do planeamento, da flexibilidade, criatividade, atenção, memória, resolução de problemas, pensamento lógico e matemático, do seu desenvolvimento emocional e social com a responsabilidade, cooperação, independência, autorregulação e autonomia, e estimula a motricidade fina, pois está em permanente utilização dos dedos, das mãos, dos pulsos, dos braços, para construir o seu brinquedo (Flores & Vieira, 2015). De acordo com os mesmos autores, os materiais não estruturados são cruciais para a aprendizagem ativa, sendo que com esta atividade a criança é capaz de adquirir novas aptidões. Neste caso, o processo é considerado mais importante do que o produto final, e o reforço positivo está intrinsecamente ligado à atividade em si. Com este tipo de materiais surge a simplicidade da aprendizagem, onde a magia acontece no processo de estruturar o não estruturado (Flores & Vieira, 2015). Para Daly e Beloglovsky (2015), estes brinquedos são denominados de peças soltas, pois trata-se de objetos e materiais que são encontrados sem qualquer objetivo e fundamento, e que ao serem manipulados pelas crianças tornam-se naquilo que quiserem. São, então, materiais potenciadores de finalidade aberta, móveis, promovem a

aprendizagem ativa, desenvolvem o pensamento crítico, o pensamento divergente e criativo, apoiam os vários domínios do desenvolvimento, são inclusivos, propiciam uma grande diversidade de modos de brincar, são sustentáveis e economicamente variáveis e apoiam o currículo.

Por outro lado, a brincadeira estruturada é o que ocorre num tempo e local específicos. Caracteriza-se por uma intervenção por parte do adulto, sendo este a controlar o desenvolvimento da brincadeira, consoante regras e orientações. Este tipo de brincadeira tem como finalidade desenvolver na criança o espírito de equipa e o cumprimento de todas as regras existentes, com o intuito de melhorar as capacidades da criança e ultrapassar algumas barreiras que possam vir a surgir (Williamson, 2013).

Papel do adulto enquanto mediador na brincadeira

Existem muitas abordagens teóricas à volta do brincar, como por exemplo, que este momento deve ser espontâneo e sem interação dos adultos (Martin & Failows, 2010). Contrariamente a esta teoria segue-se a pedagogia que determina que brincar tem um cariz de elevada importância para o desenvolvimento infantil e, por isso, deve permitir a interação entre crianças e adultos, de forma que os adultos possam trazer recursos enriquecedores com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil, criando momentos lúdicos e educativos integrados no contexto do brincar (Fleer et al., 2020).

A base de um crescimento feliz começa com a brincadeira, por isso o adulto tem como principal função fornecer à criança um ambiente estável com oportunidades de desenvolvimento, daí uma das razões pela qual a brincadeira é uma ferramenta pedagógica muito valiosa é que é também uma abordagem facilitadora para a aprendizagem (Sandahl, 2021, p. 36).

O adulto tem um papel fundamental no que concerne às brincadeiras da criança, quer seja através da sua interação, quer seja através da sua não interação (Valério, 2016).

A interação do adulto deve ser bem ponderada. O adulto pode e deve participar nas brincadeiras da criança, e o seu envolvimento terá um impacto bastante positivo no que diz respeito ao estreitamento de laços afetivos, ao aumento de interesse e motivação por parte da criança e à contribuição do desenvolvimento de novas capacidades. Durante a sua participação, o adulto tem o poder de ajudar a criança a melhorar a brincadeira dando sugestões e estimulando a criatividade e a imaginação da criança (Bilton et al., 2017; Valério, 2016). Segundo Bilton et al. (2017), a intervenção do adulto deve ser bem ponderada com o intuito de não prejudicar as oportunidades de desenvolvimento ao qual a criança está sujeita, ou seja, a criança

deve ser o mais autónoma possível de forma a resolver os seus problemas. Assim, o adulto deve reconhecer qual o momento mais oportuno para intervir, precavendo, acima de tudo, os interesses que a criança transmite e nunca menosprezar as suas preferências. A criança deve arriscar, errar, tentar, e o adulto tem como papel fundamental prestar atenção as suas atitudes e encorajar para a melhoria.

Família

Família, mais do que um majestoso conceito, é um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco e afinidade, com funções indispensáveis aos elementos individuais. É considerada um pilar intransponível para o início de vida de qualquer ser humano e para a vida na sociedade. A família e o seu modo de funcionamento determinam o futuro da criança (Sousa, 2015).

Ainda no processo de gestação, o bebé começa a desenvolver-se, maioritariamente, a nível físico, mas também a nível psíquico, onde através da voz e do toque da mãe (figura mais próxima do bebé), desencadeia uma série de sentimentos e emoções que fazem parte da formação do histórico de experiências da criança. Com estas fontes de estimulação, a criança e a mãe constroem um vínculo de amor imensurável (Winnicott, 2011). Para o autor, o processo de desenvolvimento tem um carácter umbilical, que dá continuidade após o nascimento do bebé.

Para Iole da Cunha (2001),

o desenvolvimento do cérebro depende de uma complexa interação entre os genes com os quais se nasce e as primeiras experiências que se tem. As primeiras experiências têm um impacto decisivo na arquitetura do cérebro e na natureza e qualidade da capacidade do adulto (p. 10).

Ferland (2006) e Sousa (2015) referem que é nos primeiros meses de vida que o bebé descobre o corpo através da exploração de objetos e das brincadeiras sensoriais a que está sujeito. Entre os 18 e os 36 meses, as crianças demonstram interesse por jogos de encaixe e de construção e começam a criar relações com outras crianças. Entre os 3 e os 5 anos, as crianças já têm a capacidade de ser autónomas, criando as suas próprias brincadeiras, recorrendo ao faz de conta através de vivências já experienciadas, ao imaginário e ao jogo simbólico.

Para Valério (2016), o papel da família rege-se na estimulação que é feita com as crianças, tendo em conta os espaços e contextos que as crianças têm a oportunidade de explorar promovendo, assim, um ambiente de qualidade e enriquecedor que estimule o desenvolvimento da criança e das interações sociais com outras crianças, familiares e amigos. Para o autor, é importante referir a seleção de brinquedos que é feita, nas diferentes idades,

pois o mais importante é permitir a exploração de brinquedos enriquecedores para o desenvolvimento nas diferentes linguagens, como a linguagem musical, corporal e gestual.

Educadores de Infância

As crianças no contexto pré-escolar “planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando” (Silva et al., 2016, p. 4), trazendo, cada uma, uma bagagem de desenvolvimento proveniente das experiências vivenciadas desde os zero anos de idade.

O educador de infância tem um papel importantíssimo na vida da criança, pois é através dele que a criança se vai sentir apoiada e estimulada no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. Para além da brincadeira estar a contribuir substancialmente para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem, estará simultaneamente a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros intervenientes (educador e crianças).

O educador de infância promove o envolvimento da criança através do ambiente que cria e dos materiais que disponibiliza. De realçar, neste caso, a importância da criança ter uma voz ativa na sua aprendizagem através da partilha de informação. O educador de infância consegue perceber quais são os interesses da criança, e assim o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais exequível e motivador, pois a criança torna-se construtora do seu próprio conhecimento em colaboração com os seus pares e com o educador (Carneiro, 2016, pp. 19-20).

No que concerne ao momento da brincadeira, o educador de infância ao envolver-se nas brincadeiras da criança tem a capacidade de conhecer mais intimamente os interesses da criança e encorajá-la e colocar desafios durante a brincadeira. Com o envolvimento faseado e permitindo que a criança seja o mais autónoma possível, esta aprendizagem promoverá uma construção de alicerces que contribuirá para uma boa aprendizagem ao longo da vida (Silva et al., 2016).

Para os mesmos autores, é importante salientar que:

Brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre criança e educador, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras 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 de aprender, que atravessam todas as áreas de

desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (p. 11).

Posto isto, assumindo a brincadeira como um direito e não apenas uma necessidade, todos os espaços em que a criança está inserida, quer seja em contexto familiar ou contexto escolar, devem estar organizados de acordo com as suas necessidades e devem valorizar a brincadeira.

Brincar em tempos de pandemia

Pandemia

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), pandemia é o termo utilizado para categorizar o aparecimento de uma doença contagiosa na população, havendo transmissão de pessoa para pessoa e que se espalha num curto espaço de tempo por diferentes continentes. Uma pandemia está inevitavelmente associada à morte, pois a propagação da doença tende em atingir várias pessoas, das quais muitas acabam por falecer (Pinto, 2020).

O vírus SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome*, em português, Síndrome Respiratória Aguda Grave), mundialmente conhecido como Corona Vírus ou COVID-19, surgiu no final do ano de 2019, na China. Ao que tudo indica, o hospedeiro do vírus terá sido um morcego ou um pangolim, que ao ser ingerido por seres humanos, fez com que o vírus fosse propagado. A esta transmissão viral dá-se o nome de zoonótica, transmissão proveniente de outra espécie animal (Brito et al., 2020).

Depois de várias pesquisas, os cientistas determinaram que o vírus se propagava através da transmissão direta, ou seja, através do contacto direto entre pessoas. Assim, no caso de uma pessoa infetada falar, tossir, espirrar ou expelir gotículas, a pessoa próxima tem a probabilidade de ficar infetada, pois as gotículas contêm partículas virais. O contágio pode acontecer através de um contacto direto, como é o caso de um beijo ou um simples aperto de mão (Brito et al., 2020). Para além da transmissão direta, o vírus pode ainda ser transmitido indiretamente, ou seja, se a pessoa infetada, através da expelição de gotículas contaminar uma determinada superfície ou objeto, e a pessoa não infetada colocar a mão nesse objeto e de seguida esfregar os olhos, a boca ou o nariz, existe a probabilidade dessa pessoa ficar infetada (OMS, 2022).

Devido ao período de incubação, a pessoa não se apercebe no momento da infeção. O vírus pode ficar em incubação num espaço de tempo de 5 a 14 dias, podendo nunca apresentar

sintomas, sendo por isso uma pessoa assintomática. O facto de ser assintomática não invalida a transmissão, ou seja, uma pessoa assintomática pode transmitir o vírus sem nunca apresentar um sintoma. Caso a pessoa infetada tenha a informação que teve um contacto direto com uma pessoa positiva ou começar a apresentar sintomas deve fazer um teste rápido e caso o teste seja positivo, deve contactar a Saúde 24 e estar atenta a eventuais sintomas (OMS, 2022).

Uma pessoa infetada com o vírus SARS-CoV-2 pode apresentar vários sintomas, como por exemplo febre, tosse ou agravamento do padrão habitual, dor de cabeça, dores musculares, dificuldade respiratória/dispneia, perda total do olfato (anosmia) ou parcial (hiposmia), ausência do paladar (ageusia) ou perturbação do paladar (disgeusia), dor de garganta, cansaço, diarreia e vómitos (SNS, 2022).

Com os casos a aumentar e com o número elevado de mortes, muitos países adotaram medidas de prevenção e contenção do vírus. Com recomendação da OMS, os países decretaram o estado de emergência e estabeleceram medidas de contenção como o confinamento e o distanciamento social. O confinamento é um protocolo de isolamento adotado pelo governo de cada país, que tem como objetivo evitar o movimento das pessoas, só podendo sair de casa em caso de extrema necessidade (ex: ir ao hospital, ir às compras). A rápida transmissão do vírus, o número elevado de mortes, a incerteza dos tratamentos e as limitações impostas pelos países, levaram a diversos problemas de saúde mental, tais como a ansiedade, o medo e a depressão (Zhang & Ma, 2020). No dia 18 de março de 2020, o governo decretou o primeiro Estado de Emergência, uma medida que consta na Constituição, e que só pode ser decretada pelo Governo em situação de perigo iminente ou calamidade pública.

Em abril de 2020, face ao controle da situação, começaram, gradualmente, a serem implementadas as primeiras medidas de desconfinamento. Contudo, em novembro do mesmo ano, os casos começaram a subir drasticamente e Portugal viu-se obrigado a implementar um novo confinamento social. Em Portugal, as pessoas passaram por dois períodos de confinamento.

A primeira vacina surgiu em dezembro de 2020 e começou a ser administrada aos profissionais de saúde, aos profissionais das forças armadas, forças de segurança e serviços críticos, aos profissionais e residentes em lares de idosos e instituições similares e aos profissionais e utentes da Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados. Posteriormente, a vacinação começou a ser feita a pessoas com mais de 50 anos ou com patologias associadas como a insuficiência cardíaca ou doenças respiratórias crónicas (OMS, 2022).

Em março de 2021, a situação começou a ficar controlada, e as primeiras medidas de desconfinamento propostas pelo Governo foram implementadas, porém, de forma faseada.

Impactos do vírus SARS-CoV-2 no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar

A pandemia mudou o mundo afetando a população em geral. As crianças não foram exceção, e, com o confinamento, ficaram restritas ao ambiente familiar, limitando-se às experiências que lhes eram oferecidas. Face ao período de transformação em que se encontravam, o confinamento veio prejudicar todas as esferas do desenvolvimento: físico, social, cognitivo e emocional. Todas as medidas impostas para combater a pandemia, para além de prejudicarem substancialmente o seu desenvolvimento, tiveram um impacto significativo no seu bem-estar e na saúde mental tanto das crianças, como dos seus cuidadores (Nearchou et al., 2020; Reis et al., 2021).

Para Pombo et al. (2021), durante o confinamento, houve pouco desenvolvimento físico devido ao tempo excessivo em frente aos ecrãs e da impossibilidade de brincarem em espaços exteriores, pois as crianças passaram a despender mais tempo em atividades sedentárias do que em atividades físicas; no desenvolvimento social, as crianças passaram a estar privadas do contacto físico dos seus amigos e da família, resumindo-se ao contacto com o seu agregado familiar; no desenvolvimento cognitivo, o nível de aprendizagem ficou comprometido devido ao ensino ser à distância, fator que influenciou o contacto direto entre educador-criança e criança-criança; e, quanto ao desenvolvimento emocional onde todas as mudanças e restrições contribuíram para o aumento do stress e da ansiedade (Pombo et al., 2021). De Araújo et al. (2020), afirmam que a falta de contacto pessoal com amigos, colegas de turma e professores, e a saturação da família pelo contacto constante, promoveu um aumento da instabilidade emocional nas crianças.

A privação de atividades exteriores e a privação do brincar com outras crianças ou outros adultos que não fizeram parte do agregado familiar foram também outras das implicações na vida das crianças resultantes das restrições impostas pela pandemia (Dalton et al., 2020). Crianças que não tinham acesso a espaços exteriores e facilidade em interagir com vizinhos demonstraram maiores níveis de stress, de alterações no comportamento, frustração e aborrecimento pela falta de momentos de lazer (Francisco et al., 2020; Dalton et al., 2020). O facto de uma criança residir num local com espaço ao ar livre, partilhá-lo com outras crianças e ter pelo menos um adulto livre do teletrabalho são fatores que contribuem substancialmente

para uma maior atividade física das crianças, e melhoram também a sua saúde mental durante o confinamento (Pombo et al., 2021; Ribeiro et al., 2021).

Como algumas ocupações realizadas no dia a dia da criança foram excluídas devido à imposição do distanciamento social, houve um aumento do tempo de utilização de recursos tecnológicos (Akkaya-Kalayci et al., 2020). Os recursos tecnológicos foram utilizados para propósitos úteis, a fim de estabelecer acesso ao ensino à distância e para a manutenção de relacionamentos com familiares e amigos, promovendo também o desenvolvimento das crianças, pois estas ferramentas estimulam a criatividade, melhoram o raciocínio lógico, a agilidade mental, a concentração, a literacia digital e o espírito crítico (Barros, 2023). Contudo, reuniu maior preocupação social quanto ao seu uso excessivo como forma de ocupar o tempo das crianças enquanto os seus cuidadores concluíam as tarefas. Esta utilização como forma de distração, induz a um aumento de padrões de insónia, padrões de sono irregulares e sonolência diurna excessiva (Batista et al., 2021; Ghosh et al., 2020). Todos estes padrões estão associados a uma alteração nas rotinas do dia a dia das crianças.

A alteração das rotinas das crianças durante os períodos de confinamentos também fez com que o seu desenvolvimento se estagnasse (Akkaya-Kalayci et al., 2020). Nos primeiros anos de vida, os pais implementam rotinas de forma a dar resposta às necessidades da família, e estas promovem a ordem e estrutura do dia a dia familiar. Estas servem para simplificar, e, por sua vez, devem ser flexíveis e fáceis de gerir, adaptando-se à realidade de cada família, assim, se as rotinas forem empregues de forma congruente, estas acarretam benefícios para todos os elementos da família. As rotinas com crianças em idade pré-escolar são bastante benéficas devido ao facto de serem repetitivas, previsíveis, funcionais, significativas e promovem sentimentos de segurança e estabilidade, o que facilita a aquisição de competência pela criança (Cheslock & Kahn, 2011). As rotinas, ao serem estáveis e previsíveis, facilitam o desenvolvimento da autonomia, o autocontrolo e a responsabilidade das crianças, sendo estes um processo e uma conquista que se vai desenrolando ao longo da vida, pois as crianças começam a ser capazes de organizar o seu dia consoante as rotinas estipuladas pela família. Nestas idades, as rotinas mais utilizadas são o brincar, a hora de comer e a hora de dormir (Ferretti & Bub, 2014). Como já foi constatado anteriormente, as rotinas alteraram-se. Estas alterações são vistas como uma privação ocupacional, pois as crianças deixaram de participar em atividades que lhes eram significativas e que faziam parte da sua rotina, como por exemplo, ir à escola e praticar atividades extracurriculares (Marques et al., 2011). As alterações nas rotinas provocaram mudanças nos hábitos de todos os elementos do agregado familiar. (Dong et al., 2020). Os

horários de deitar e acordar e os horários das refeições sofreram mudanças significativas face ao panorama adotado por cada família, em junção com as empresas empregadoras e com as escolas, por isso, foi importante criar rotinas para restabelecer o equilíbrio ocupacional das crianças, fator que contribui para a sua saúde e bem-estar (Marques et al., 2011). Com o estabelecimento de rotinas é possível assegurar que as crianças recebem tudo aquilo que precisam para crescer em equilíbrio: atenção, refeições e tempo de descanso (Ferretti & Bub, 2014).

Relação entre escola - família: Ensino à distância no Ensino do Pré-Escolar

O confinamento social trouxe uma nova realidade para a vida das crianças. Privadas de conviver com os colegas e com o educador de infância, de aprender num ambiente típico, de brincar ao ar livre e sem oportunidade de continuar as suas rotinas, as crianças viram-se presas em casa com demasiadas mudanças a acontecer. Este período longo e maçador deu lugar à inatividade e à restrição das brincadeiras, o que levou a graves consequências para a saúde física e mental das crianças (Graber et al., 2020; Neto, 2020).

Dada a importância da família para o desenvolvimento da criança, é estritamente necessário criar uma relação de comunicação entre família e jardim de infância, pois é neste sítio que a criança passa a maior parte do seu dia. É a partir do vínculo entre família e instituição que ambos conseguem colaborar e testemunhar a evolução do desenvolvimento da criança, e assim fomentar algumas características que por vez são comuns nos diferentes contextos (Silva et al., 2016).

Devido ao panorama pandémico, a relação família-instituição passou a ser quase uma obrigação, pois era através do contacto entre educador de infância e família que a criança tinha acesso à educação. Os pais passaram a ser os atores da educação, sendo a casa o novo ambiente de aprendizagem, por isso os pais tiveram o papel de influenciar positivamente a aprendizagem da criança, fornecendo as tecnologias digitais necessárias, um ambiente de aprendizagem motivador e apoio à criança sempre que fosse necessário. Tornou-se então, uma aprendizagem para todos e não apenas para a criança (Rosa, 2020).

Com o ensino à distância imposto de um dia para o outro, a maior dificuldade foi a falta de preparação de todos os intervenientes (escolas, pais e crianças) (Alves, 2020). A internet é o melhor espaço para conseguir integrar todas as pessoas conectando-as entre si e com o mundo. Assim, foram adotadas algumas estratégias de acordo com os objetivos educacionais (Machado,

2020). O Governo teve de tomar várias medidas de modo a não prejudicar as aprendizagens das crianças. Para isso, e com o intuito de responder às necessidades das mesmas, implementou o ensino à distância, a distribuição de computadores pelas crianças mais carenciadas, a supressão de algumas avaliações, a alteração do calendário escolar e a telescola, aulas via televisão. Por essa razão, a Internet passou a ser indispensável, uma vez que foi através dela que as crianças puderam continuar a ter acesso à educação, aos serviços de saúde e ao contacto entre familiares e amigos (Akkaya-Kalayci et al., 2020).

Como a maioria dos professores não estavam preparados para este novo método de ensino, o Governo ofereceu formação aos docentes, ao mesmo tempo que os estabelecimentos de ensino procuravam investir em plataformas digitais como o *Microsoft Teams*, o *Colibri Zoom*, o *Google Meet*, e o *Google Classroom*. Assim, o ensino à distância era a única solução para dar continuidade às atividades letivas, contudo mostrou-se pouco eficaz, e foram detetados vários entraves (Mattar et al., 2020; Vieira & Silva, 2020).

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), o ensino à distância é:

Um momento de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (p. 9).

De modo a chegar a um número significativo de crianças, todas as escolas tiveram de se adaptar entre sessões síncronas, sessões assíncronas e a partilha de materiais através de meios de comunicação, como o *e-mail*, *facebook* e *whatsApp*. De acordo com a DGE (2020), sessão síncrona é “aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem *online* com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as dúvidas ou questões, apresentarem trabalhos, designadamente no *chat* ou em videoconferências.”; sessão assíncrona é “aquela que é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem *online*, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em estudo” (p. 3).

Mattar et al. (2020) referem que o ensino à distância, com as crianças mais novas, não foi eficiente, pois estas demonstravam uma grande carência no contacto do educador de

infância e dos colegas, estando na sua maioria desmotivadas durante as sessões online. Assim sendo, o ensino à distância foi um constante entrave no desenvolvimento das crianças que pôs à prova as crianças e os seus educadores/professores.

Se a escola tem como objetivo contribuir para que a criança encontre novos interesses, construa relacionamentos, cresça e se torne autónoma e independente, o ensino à distância veio contribuir para a falta de organização, de autonomia e de rotinas (Scarpellini et al., 2021). Mas nem todos os aspetos foram negativos, para Demaria e Vicari (2021), os confinamentos representaram uma ótima oportunidade para fortalecer o vínculo entre pais e filhos e, assim, envolver as crianças em atividades familiares.

No meio de tantas preocupações, dúvidas, métodos de ensino-aprendizagem, o tempo que as crianças tinham para brincar não era de todo avultado. Se, até ao momento, as crianças para brincar livremente tinham o tempo contado entre escola, casa, e atividades extracurriculares, com o confinamento e todo um panorama novo e por vezes assustador, as brincadeiras livres voltaram a ficar em segundo plano. A impossibilidade de sair de casa para momentos de lazer, fez com que o tempo de utilização de tecnologias como telemóveis, *tablets*, consolas de videojogos e computadores aumentasse substancialmente (Akkaya-Kalayci et al., 2020). Tendo em conta a importância da brincadeira em todos os momentos da vida de uma criança, no período de confinamento esse fator passou a ser imprescindível para o seu bem-estar. Foi necessário readaptar e operacionalizar momentos de brincadeira consoante as condições do momento, tendo sempre em consideração as preferências e as necessidades da criança.

Com a abertura das escolas e a possibilidade de um novo fecho, cada estabelecimento elaborou o seu plano de contingência, seguindo as recomendações da Direção Geral da Saúde. Assim, na educação Pré-Escolar, foi tido em conta várias medidas, destacando-se o uso de máscara por parte dos docentes e não docentes, a lavagem sistemática das mãos por parte dos docentes, não docentes e também das crianças, a utilização de espaços amplos e arejados, se possível exteriores, a troca de sapatos no momento da receção, usando-os apenas no jardim de infância, a remoção de acessórios não essenciais à prática das atividades pedagógicas, reforçando a limpeza e desinfeção dos que permanecem, não levar brinquedos de casa para a escola, entre outros (DGE, 2020). Todas estas restrições e reorganizações desafiaram as escolas a conseguir promover o bem-estar das crianças e, conseqüentemente a promover momentos de brincadeiras livres, sem comprometer a sua saúde (Cordovil et al. 2020).

Metodologia

Neste subcapítulo apresentam-se as opções metodológicas utilizadas no presente estudo, o método e instrumento de recolha de dados, a caracterização da amostra, os procedimentos de análise de dados, as questões éticas, a calendarização do estudo, e a apresentação e discussão dos resultados.

Opções Metodológicas

Para se desenvolver uma investigação é necessário realizar um conjunto de opções metodológicas, entre as quais o paradigma em que o estudo está inserido, a abordagem adotada e a modalidade selecionada, estando de acordo com os objetivos de estudo (Vilelas, 2020). Neste sentido, um paradigma é caracterizado por “um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas da pesquisa” (Vilelas, 2020, p. 193).

Para Coutinho (2014) e Vilelas (2020), existem três paradigmas na investigação: o paradigma interpretativo ou qualitativo, positivista ou quantitativo e o sociocrítico, emancipatório ou misto, tendo entre eles características que os caracterizam entre si.

Em grosso modo, a metodologia qualitativa valoriza a “ação social dos indivíduos na criação das estruturas sociais” (Pardal & Lopes, 2011, p. 26) e a complexidade social. Já a metodologia quantitativa pressupõe uma “regularidade e estabilidade dos fenómenos sociais”, preocupando-se em explicá-los e valoriza os “modelos matemáticos na recolha e tratamento de dados” (Pardal e Lopes, 2011, p. 26). Para Coutinho (2014) a perspetiva quantitativa “centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas possíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica” (p. 26).

Neste sentido, dados os objetivos do estudo, estes enquadram-se numa metodologia com carácter predominantemente quantitativo, pois trata-se de uma investigação realizada através de dados quantificáveis em que se procura descobrir fenómenos com o objetivo de traduzir as opiniões e informações em números para, depois, serem descritos, classificados e interpretados (Dalfovo et al., 2008). Uma investigação de carácter quantitativo requer o uso de recursos e técnicas estatísticas através de percentagens, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros (Vilelas, 2020). Caracteriza-se por ser transversal e de natureza descritiva, uma vez que os dados recolhidos permitem a descrição da amostra e possibilita a análise da relação entre as variáveis quantitativas em estudo. Este tipo

de investigação é representado pelo positivismo seguindo um processo linear, começando com a definição do problema, passando pela revisão da literatura e pela formulação de hipóteses com o intuito de chegar à questão principal. Segue com as operações de instrumentação, a amostra, a recolha dos dados e a sua respetiva análise, concluindo com os resultados (Vilelas, 2020).

Métodos e instrumentos de recolha de dados

Estando predefinido o tipo de estudo que se pretende realizar, é fundamental escolher os métodos e as técnicas de recolha de dados. Para Francisco (2010),

a recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, bem como controlar a sua utilização para os fins específicos. Em relação aos métodos e técnicas de recolha de dados, estes são conjuntos de procedimentos bem definidos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa. (1)

Existem quatro técnicas de recolha de dados que podem ser implementadas através de diferentes instrumentos de pesquisa, por essa razão as técnicas e instrumentos a serem aplicados dependem do estudo em questão e, sobretudo, dos objetivos de cada pesquisa. Assim, podem ser utilizados inquéritos por questionário, inquéritos por entrevista, observação e análise documental. Para estes métodos utilizam-se diferentes instrumentos, entre eles os questionários, o guião de entrevista, a análise de conteúdo, a análise estatística/ análise quantitativa, o diário do investigador e a ficha de leitura (Coutinho, 2014).

Inquérito por questionário

O inquérito é um método de recolha de dados que visa, através de um conjunto de questões, obter respostas de um determinado grupo de participantes sobre uma realidade ou fenómeno social, quer seja via escrita ou oral (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2014; Ghiglione & Matalon, 2001; Hill, 2014; Morgado, 2013).

Para a recolha de dados, o inquérito apoia-se em dois instrumentos essenciais: a entrevista e o questionário (Coutinho, 2014; Morgado, 2013).

Em relação às entrevistas, estas podem-se classificar como diretas ou estruturadas, semidiretas ou semiestruturadas e não diretas ou não estruturadas (Morgado, 2013). São, normalmente, utilizadas em estudos de carácter interpretativo e de natureza qualitativa devido à interação que há entre o investigador e o entrevistado. Por essa razão, a amostra deve ser selecionada em função de critérios bem definidos, obtendo assim uma amostra intencional e

não probabilística (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2014; Hill, 2014). Este instrumento de recolha de dados tem um carácter flexível e reversível devido à imprevisibilidade das respostas dos entrevistados, no entanto, devido à aproximação entre investigador e entrevistado, o investigador tem a oportunidade de conduzir a entrevista de forma a obter as informações necessárias para o estudo. O principal objetivo das entrevistas consiste, assim, em fornecer ao investigador informações detalhadas e profundas das perceções do entrevistado sobre um determinado tópico (Morgado, 2013).

Já o inquérito por questionário tem como característica ser transversal e de fácil aplicação, permitindo interrogar por escrito, através de questões, várias pessoas ao mesmo tempo sobre as suas opiniões, expectativas, conhecimentos, experiências, interesses, com o intuito de obter informações, que serão convertidas em dados para serem analisados e interpretados. Assim, o questionário é um conjunto de questões formuladas com o objetivo de recolher a opinião das pessoas a que se dirige e, por isso, pode-se afirmar que se trata de uma ferramenta útil para proceder à recolha de informação, pois permite quantificar os dados relativos a um dado assunto ou fenómeno social e facilita a análise e construção de conclusões (Batista et al., 2021; Vilelas, 2017).

Os questionários possuem algumas vantagens, tais como a possibilidade de recolher respostas de um grande número de indivíduos, permite a comparação das respostas dadas pelos inquiridos, possibilita generalizar os resultados da amostra na totalidade das respostas, obtém-se os dados de uma forma relativamente rápida, e garante o anonimato dos inquiridos, o que por sua vez conduz a uma maior veracidade nas respostas dadas pelos mesmos. Contudo, os questionários apresentam também algumas desvantagens, entre elas está o facto de não poder ser respondido por pessoas que não sabem ler nem escrever, os inquiridos podem interpretar as questões de forma diferente à qual se pretende que seja interpretada e as respostas podem representar o que os inquiridos dizem que pensam ao invés do que efetivamente pensam (Francisco, 2010; Sousa, 2009).

Para a construção de um bom questionário, de acordo com Francisco (2010), a sua estrutura deve começar com as instruções de preenchimento, seguido pela introdução ao questionário e por fim as questões que podem ou não ser distribuídas por secções. Os questionários podem ser do tipo aberto, fechado ou misto, sendo que no questionário misto, há um conjunto de questões fechadas e abertas (Vilelas, 2017).

As características do período que estávamos a viver e cruzando com o nosso objetivo de estudo, levou-nos a escolher o inquérito como método de recolha de dados e o questionário como instrumento, em detrimento de outros possíveis instrumentos. Este instrumento foi escolhido de forma a chegar a respostas que não se confinassem apenas a um grupo pequeno de inquiridos, mas sim reunir respostas de diversos pontos geográficos para poder ter opinião de mais encarregados de educação e educadores de infância.

No presente estudo foram utilizados dois questionários distintos, sendo um correspondente ao questionário dos encarregados de educação e um outro aos educadores de infância. Estes questionários foram desenvolvidos com base em junção de questionários validados e devidamente adequados à revisão da literatura por darem resposta ao objetivo de estudo. Os mesmos foram desenvolvidos através do *Google Forms* e foi feita a pilotagem a pessoas com as mesmas características da amostra escolhida, antes de ser aplicado, com o objetivo de eventualmente ser necessário proceder a alterações. Para Vilelas (2020) é necessário rever o questionário várias vezes para eliminar possíveis incoerências e realizar-se um pré-teste que consiste em aplicar o questionário a um número reduzido de pessoas com semelhanças à amostra alvo antes deste ser aplicado à amostra.

No que diz respeito ao questionário dos encarregados de educação (Anexo 1), este foi desenvolvido através da junção de três questionários distintos: “Brincar vs Trabalhar: representações e perceções sobre a brincadeira no Pré-escolar e no 1.º CEB” (Torres, 2021), “A Importância do Brincar no Pré-escolar- *porquê brincar?*” (Silva, 2019), e um questionário do projeto Infn (Silva et al, 2020).

O questionário está dividido em sete secções, sendo que a primeira tem como objetivo apresentar o questionário, onde é referido para que efeito é o questionário, qual é o seu objetivo, a sua constituição, a duração prevista de preenchimento e a informação de que o questionário é totalmente anónimo e confidencial, terminando com o nome da autora e o seu contacto. A segunda secção diz respeito aos dados pessoais do inquirido, a terceira secção diz respeito aos dados da criança, a quarta secção é relativa à importância do brincar, a quinta e a sexta secção referem-se ao confinamento e a sétima secção serve para que os inquiridos possam deixar uma questão ou opinião. O questionário foi dividido em quatro partes correspondentes a: I- Caracterização do encarregado de educação e da criança; II- Conceito/ Importância do brincar em crianças com idade pré-escolar; III- Pandemia – Brincar em confinamento; IV- Confinamento durante a Pandemia – Relação Família/ Jardim de Infância, como podemos verificar na tabela 6.

Tabela 6

Síntese do Questionário dos Encarregados de Educação.

Parte	Tema	Objetivo
I	Caracterização do encarregado de educação e da criança	Caracterizar a amostra com os dados pessoais principais: idade, sexo e habilitações académicas; Caracterizar a criança com o intuito de perceber a idade, a sala em que está integrada e a instituição que frequenta.
II	Conceito/ Importância de brincar em idade pré-escolar	Perceber qual é a perceção do encarregado de educação face ao brincar e à sua importância para o desenvolvimento global da criança
III	Pandemia – Brincar em confinamento	Caracterizar as rotinas das crianças durante o confinamento; Interpretar as perceções do encarregado de educação face ao brincar durante o confinamento.
IV	Confinamento durante a Pandemia – Relação Família/Jardim de Infância	Perceber qual a relação família/jardim de infância durante o confinamento.

O questionário dos educadores de infância (Anexo 2) foi construído através da junção de dois questionários, sendo um referente ao projeto InFln (Pequito et al., 2020), referido anteriormente e um outro “A brincadeira livre na Educação de Infância – refletindo sobre as conceções dos educadores de infância e a sua influência na prática pedagógica” (Lúcio, 2021). Tal como no questionário dos encarregados de educação, este questionário tem uma parte introdutória seguindo a mesma linha de pensamento do outro questionário e está dividido em cinco secções, sendo a primeira referente à apresentação, a segunda secção referente aos dados pessoais dos inquiridos, a terceira secção refere-se à importância do brincar, a quarta secção diz respeito ao modo como foi articulado o ensino à distância e a quinta e última secção tem o mesmo fundamento que a última secção do outro questionário, deixar uma questão ou opinião. Seguindo a mesma linha do questionário anterior, este questionário foi dividido em 3 partes: I- Caracterização do educador de infância; II- Conceito/ Importância do brincar em crianças com

idade pré-escolar; III- Confinamento durante a Pandemia – Relação Família/ Jardim de Infância, como se verifica na tabela 7.

Tabela 7

Síntese do Questionário dos Educadores de Infância.

Parte	Tema	Objetivo
I	Caracterização do educador de infância	Caracterizar a amostra com os dados pessoais principais: idade, sexo e habilitações académicas; e ainda os dados relativos à sua situação atual como docente, anos de serviço e idades das crianças com que trabalha.
II	Conceito/ Importância de brincar em idade pré-escolar	Perceber qual é a perceção do educador de infância face ao brincar e à sua importância para o desenvolvimento global da criança
III	Confinamento durante a Pandemia – Relação Família/Jardim de Infância	Caracterizar as oportunidades e constrangimentos do confinamento; Perceber qual a relação família/jardim de infância durante o confinamento.

Tanto num questionário como no outro, todas as questões são fechadas. Elaboraram-se questionários de resposta fechada de modo a “objetivar as respostas e não permitir que estas fossem ambíguas”, ou seja, não provocassem dúvida ou incerteza no inquirido (Vilelas, 2020, p. 372).

No final dos questionários foi reservado um espaço aberto para que os inquiridos pudessem deixar uma questão ou opinião.

A primeira parte dos questionários teve como principal objetivo caracterizar a amostra do estudo, e esta será apresentada de seguida.

Caracterização da Amostra

A definição do problema de investigação está inerentemente associada à escolha da população e a sua caracterização, pois os dados obtidos serão generalizados face a essa população (Sousa, 2009). Devido à dimensão da população para aplicar os procedimentos da investigação, recorreu-se à seleção de uma amostra, neste caso uma amostra de conveniência, quer isto dizer que se adotou como amostra grupos de sujeitos que já estão agrupados, no caso: educadores de infância e encarregados de educação de crianças com idade pré-escolar.

Neste estudo, participaram um grupo de encarregados de educação (72 participantes) e um grupo de educadores de infância (70 participantes), aos quais foi questionado numa primeira parte, o seu sexo, a sua idade e as suas habilitações académicas. No grupo dos educadores de infância, foi ainda questionado os anos de serviço, o contexto em que exerce a sua profissão e qual o seu grupo de trabalho. Para caracterizar a amostra recorreu-se à frequência (f), à percentagem (%), à média e ao desvio padrão (DESVPAD) (tabela 8 e 9).

Tabela 8

Caracterização dos Participantes – Encarregados de Educação (N=72).

		f	%	
Sexo	Feminino	67	93,1	
	Masculino	5	6,9	
Idade (anos)	20-30	15	20,8	Média 36,4 anos
	31-40	38	52,8	
	41-50	18	25	DESVPAD 24,75 anos
	51-60	1	1,4	
Habilitações académicas	2.º CEB	2	2,8	
	3.º CEB	7	9,7	
	Ensino Secundário	27	37,5	
	Licenciatura	29	40,3	
	Mestrado	7	9,7	

A partir da observação da tabela 8 podemos constatar que a maioria dos participantes é do sexo feminino (93,1%), havendo apenas 5 respostas de encarregados de educação do sexo masculino (6,9%). As suas idades estão compreendidas entre os 21 e os 56 anos, sendo a média das idades 36,4 anos. As habilitações académicas variam entre o 2.º ciclo e o mestrado, sendo que a maioria (77,8%) possui ensino secundário (37,5%) e licenciatura (40,3%).

A tabela 9 mostra a caracterização dos educadores de infância que participaram no estudo.

Tabela 9

Caracterização dos Participantes – Educadores de Infância (N=70).

		f	%		
Sexo	Feminino	66	94,3		
	Masculino	4	5,7		
Idade (anos)	20-30	5	7,2	Média 46,6 anos	
	31-40	14	20		
	41-50	21	30	DESVPAD 28,29 anos	
	51-60	26	37,1		
	61-70	4	5,7		
Habilitações académicas	Licenciatura	46	65,7		
	Mestrado	22	31,4		
	Doutoramento	2	2,9		
Anos de serviço	1-5	7	10		
	5-10	8	11,4		
	10-15	10	14,3		
	15-20	10	14,3		
	+ 20	35	50		

Contexto	Rede pública	43	61,4	
	Privado	9	12,9	
	Instituições particulares de solidariedade social	18	25,7	
Grupo	Misto (3, 4 e 5 anos)	49	70	
	3 anos	12	17,1	
	4 anos	3	4,3	
	5 anos	6	8,6	

No grupo dos educadores de infância, os participantes apresentam idades compreendidas entre os 25 e os 62 anos de idade, sendo a média das idades 46,6 anos. A maioria dos inquiridos (94,3%) são do sexo feminino, e apenas 4 educadores de infância são do sexo masculino.

A maioria dos educadores de infância (67,7%) são licenciados, 31,4% têm mestrado e 2,9% possuem doutoramento.

Metade dos educadores possui mais de 20 anos de serviço o que leva a concluir que a classe de docência está envelhecida. Com base na Direção-Geral de Estatísticas e da Educação e Ciência (2022), mais de metade dos educadores de infância que estão no ativo têm 50 anos ou mais. Esta situação tem um forte impacto nas escolas e no orçamento para a educação, pois nos termos do Estatuto da Carreira Docente, estes professores têm uma redução de duas a oito horas na componente letiva, por isso, estes tempos têm de ser assegurados por outros professores. O envelhecimento da classe docente faz com que haja demasiados professores do quadro com baixas médicas prolongadas, e por sua vez, têm de ser substituídos por outros a contrato, o que tem levado nos últimos anos a um aumento do número de professores (p. 56).

A nível de instituição, 61,4% exerce a sua profissão em jardins de infância de rede pública, 12,9% em contexto privado e 25,7% em contexto de instituições particulares de solidariedade social, sendo estes contextos semiprivados.

Em relação ao grupo de crianças, a maioria dos educadores de infância (70%) trabalha com grupos mistos, correspondentes a crianças com 3, 4 e 5 anos.

Procedimentos de análise de dados

Após a recolha dos dados, chega o momento de os analisar, sendo esta a fase mais importante de qualquer estudo, pois é através da análise dos dados que se consegue chegar às conclusões, obter as respostas às questões de investigação e verificar o cumprimento dos objetivos do estudo. Esta fase é o compilar da informação reunida através de vários métodos pelo investigador, de forma que sejam entendidos e assim reunidos (Gonçalves et al., 2021).

Para Creswell (2010) o processo de análise dos dados “envolve preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados, representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (pp. 216-217).

Ao fazer a recolha de dados “obtêm-se as mais variadas respostas; estas, por sua vez, para que possam ser adequadamente analisadas, necessitam ser organizadas, o que é realizado mediante o seu agrupamento em certo número de categorias” (Teixeira, 2011, p. 196).

Como se trata de um estudo predominantemente quantitativo, onde foram utilizados questionários para obter os resultados pretendidos, foi utilizado o Excel como instrumento de organização dos dados e a média, percentagens e desvio padrão como funções.

De forma a facilitar a organização e posterior leitura e interpretação dos dados optou-se por dividir o questionário dos encarregados de educação em quatro partes: “Caracterização do encarregado de educação e da criança”; “Conceito/ Importância do brincar em crianças com idade pré-escolar”; “Pandemia – Brincar em confinamento”; “Pandemia: confinamento – Relação Família/Jardim de Infância”.

Da mesma forma, procedeu-se no questionário dos educadores de infância. Este foi dividido em três partes: “Caracterização do educador de infância”; “Conceito/ Importância do brincar em crianças com idade pré-escolar”; “Pandemia – Brincar em confinamento”; “Confinamento durante a Pandemia – Relação Família/Jardim de Infância”.

Assim, após analisadas as respostas dos questionários foi possível transformar os dados em percentagens e assim conseguir obter uma melhor perceção das respostas.

Questões éticas

As questões éticas são fundamentais em qualquer investigação, por isso, o anonimato e a confidencialidade foram os elementos centrais para o desenvolvimento do estudo. Posto isto, nos dois questionários foram salvaguardadas todas as informações que pudessem comprometer estes elementos, respeitando os princípios éticos inerentes a qualquer investigação. Na parte introdutória dos questionários essa informação foi fornecida para que os inqueridos pudessem responder com total honestidade.

Calendarização do Estudo

A investigação realizou-se entre os meses de outubro de 2021 a maio de 2023 e desenvolvendo-se por quatro fases, como podemos verificar através da tabela 10.

A primeira fase teve como objetivo refletir e eleger o tema que se pretendia investigar, e para isso, foi tido em conta o contexto de pré-escolar onde se desenvolveu a primeira parte da PES, e juntamente com a orientadora do estudo, chegou a um consenso sobre qual seria o tema mais pertinente para explorar. Foram ainda, definido os objetivos do estudo, as questões de investigação e as opções metodológicas.

De seguida, na segunda fase foram produzidos os instrumentos de recolha de dados, através da construção dos questionários, onde foi necessário realizar um esboço do estudo e refletir sobre quais seriam as questões mais pertinentes a serem colocadas nos dois questionários destinados para os dois grupos diferentes. Em paralelo a esta fase foi feita a revisão da literatura através da pesquisa bibliográfica relacionada com a temática com o intuito de sustentar o trabalho desenvolvido e as metodologias adotadas.

Na terceira fase foram aplicados os questionários através do *Google forms*, aos encarregados de educação e aos educadores de infância, com o intuito de recolher a informação necessária ao estudo e conseqüentemente proceder à sua análise. Depois da análise de dados efetuaram-se as respetivas conclusões, procurando assim dar resposta às questões de investigação.

Por fim, na quarta fase, formularam-se as conclusões do estudo, concluiu-se todo o relatório e procedeu-se à entrega do mesmo.

Tabela 10

Calendarização do estudo.

Fase	Datas	Processo
1.^a	outubro a novembro de 2021	<ul style="list-style-type: none">○ Definição do tema○ Seleção dos objetivos de estudo e respectivas questões de investigação○ Definição das opções metodológicas
2.^a	novembro de 2021 a março de 2022	<ul style="list-style-type: none">○ Criação dos instrumentos de recolha de dados
3.^a	março de 2022 a julho de 2022	<ul style="list-style-type: none">○ Aplicação dos questionários aos encarregados de educação e educadores de infância○ Análise das respostas aos questionários
4.^a	julho de 2022 a junho de 2023	<ul style="list-style-type: none">○ Formulação das conclusões do estudo○ Conclusão de todo o relatório○ Entrega do relatório

Apresentação e discussão dos dados

O processo da apresentação e análise de dados tem como finalidade compreender o problema inicialmente apresentado, obter respostas para as questões de investigação e dar a conhecer os dados recolhidos.

A recolha de dados para este estudo foi realizada através de dois questionários a dois grupos distintos, encarregados de educação e educadores de infância. De seguida serão apresentadas e depois discutidas as respostas dadas pelos encarregados de educação, depois pelos educadores de infância e, por fim, comparam-se as respostas destes dois grupos.

Análise do questionário aos Encarregados de Educação

O questionário aos encarregados de educação foi elaborado com o intuito de conhecer as suas perceções sobre as brincadeiras das crianças antes e durante a pandemia causada pelo vírus COVID-19. Responderam ao questionário 72 encarregados de educação de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

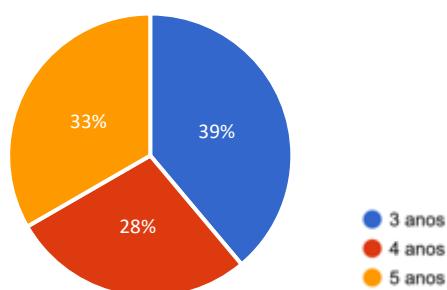
O questionário foi dividido em 7 secções. A primeira secção diz respeito à apresentação do questionário, a segunda secção pretendeu caracterizar os participantes, a terceira secção diz respeito aos dados das crianças, a quarta secção à importância de brincar, a quinta secção é referente ao brincar em confinamento, a sexta secção sobre a relação entre família e jardim de infância durante o confinamento e a sétima e última secção diz respeito às questões e comentários que os encarregados de educação podiam deixar aquando do término do questionário. De forma a organizar a apresentação dos dados, o questionário foi dividido em 4 partes distintas: I – Dados do Encarregado de Educação e da Criança; II – Conceito/ Importância do brincar em crianças com idade pré-escolar; III – Pandemia – Brincar em confinamento IV – Confinamento durante a Pandemia: Relação Família/ Jardim de Infância. A informação da Parte I (Dados do Encarregado de Educação) está organizada na tabela 9, no qual se fez a caracterização dos encarregados de educação participantes no estudo.

Parte I - Dados da criança

De forma a saber as idades das crianças, foi questionado aos inquiridos a data de nascimento do seu educando (figura 16), qual era a sala que frequentava a criança (figura 17) e que tipo de instituição frequentava (figura 18). No que diz respeito à questão referente às idades dos educandos dos encarregados de educação que responderam ao questionário, como podemos verificar na figura 16, 39% das crianças têm 3 anos, 28% têm 4 anos e 33% têm 5 anos.

Figura 16

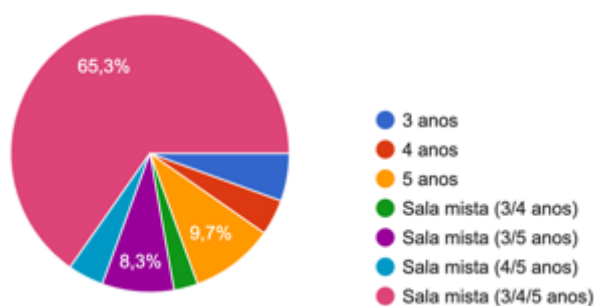
Idades das crianças.



Em relação às salas do JI onde as crianças estão integradas, é possível verificar através da figura 17 que 19,5% das crianças frequentam uma sala de apenas uma idade, 5,6% das crianças frequentam a sala de 3 anos, 4,2% frequentam a sala de 4 anos e 9,7% frequentam a sala de 5 anos. Já no que diz respeito às salas mistas, 80,6% das crianças estão integradas numa das salas, 2,8% das crianças frequentam a sala mista 3/4 anos, 8,3% frequentam a sala mista 3/5 anos, 4,2% frequentam a sala mista 4/5 anos e 65,3%, representando assim a maioria das crianças, frequentam a sala mista 3/4/5 anos.

Figura 17

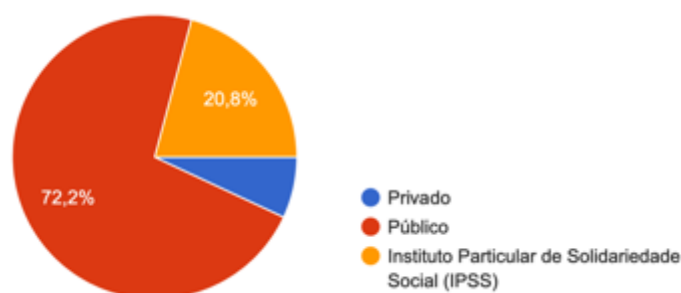
Salas do JI onde as crianças estão integradas.



Para o pré-escolar existem três instituições distintas: instituições de cariz público, instituições de cariz privado e instituições particulares de solidariedade (IPSS). Como podemos verificar na figura 18, existem crianças a frequentar ambas as instituições, e a maioria (72,2%) frequenta instituições públicas.

Figura 18

Instituições frequentadas pelos educandos dos EE que responderam ao questionário.



Discussão sobre os dados das crianças

Com os dados adquiridos até ao momento é possível constatar que a maioria das instituições optam por salas mistas. Estas salas permitem que as crianças façam parte de uma comunidade diferenciada e ajuda a contribuir para o seu crescimento social e intelectual. Este fator contribui nas brincadeiras entre as crianças aumentando o potencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento, visto que as crianças mais novas têm o benefício de aprimorar as suas habilidades linguísticas e comportamentais e as mais velhas têm a oportunidade de desenvolver o sentido de responsabilidade e empatia. Ao existirem idades diferentes, as crianças mais novas olham para as mais velhas como modelos de referência e este ponto pode ser fulcral para desenvolverem confiança e segurança no seu crescimento (Gomes & Vieira, 2021).

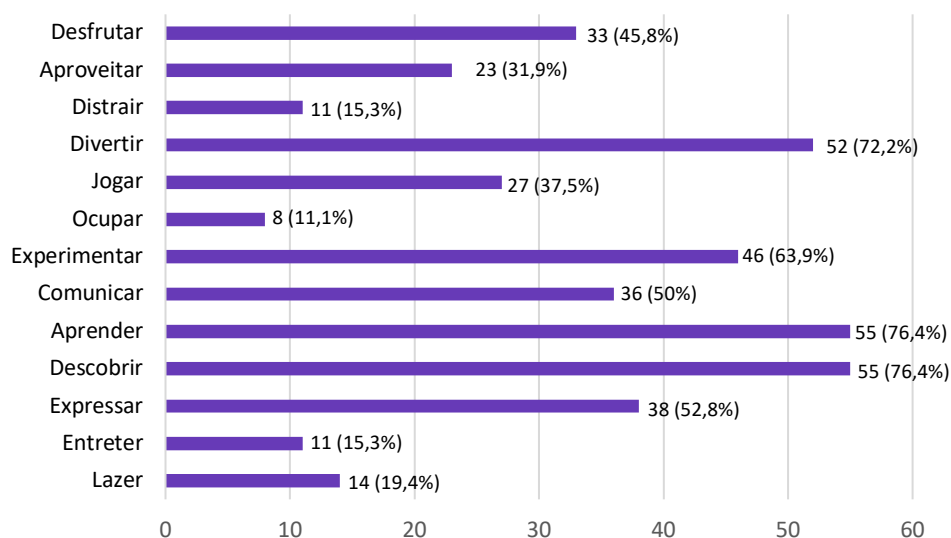
As instituições públicas diferenciam-se às demais começando na gratuidade e no horário laboral. As instituições privadas e particulares de solidariedade social apresentam mensalidades que divergem consoante os rendimentos do agregado familiar e apresentam um horário mais alargado. Com base na gratuidade e na oferta curricular, era expectável que a maioria das crianças frequentassem instituições públicas.

Parte II – Conceito/ Importância de brincar em idade pré-escolar

Nesta parte do questionário pretendeu-se conhecer as opiniões dos respondentes sobre a importância de brincar. Para isso, foi questionado aos encarregados de educação qual ou quais as palavras que melhor definem o ato de brincar. Como nesta questão era possível selecionar mais que uma resposta, analisando a figura 19, conseguimos perceber que todas as opções foram selecionadas, e as duas palavras mais escolhidas foram “Aprender” e “Descobrir”, ambas com 76,4% das respostas, seguidas de “Divertir” com 72,2%. As palavras menos escolhidas foram “Distrair” e “Entreter”, ambas com 15,3% e “Ocupar” (11,1%).

Figura 19

Representação gráfica das palavras que melhor definem o ato de brincar.

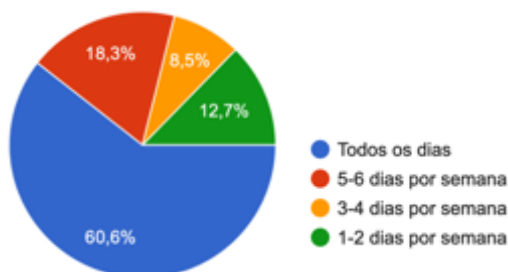


Para a questão “Costuma brincar com a criança?”, a quase totalidade (97,2%) dos encarregados de educação responderam que sim e apenas 2,8% responderam que não. Com esta percentagem é possível perceber que apenas uma pequena percentagem afirma não brincar com a criança.

Destes 97,2%, quando questionado sobre a regularidade com que brinca com a criança durante a semana, a maioria (60,6%) respondeu que costuma brincar todos os dias, 18,3% brinca 5-6 dias por semana, 12,7% brinca 1-2 dias por semana e 8,5% brinca 2-4 dias por semana, tal como podemos verificar na figura 20.

Figura 20

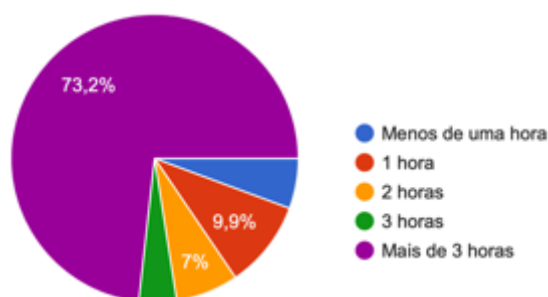
Representação gráfica da frequência com que o encarregado de educação brinca com a criança.



Quanto ao tempo médio diário que a criança tem disponível para brincar ao fim de semana, da observação do gráfico da figura 21, verifica-se que a maioria (73,2%) selecionou a opção “Mais de 3 horas”. No entanto, 5,6% dos encarregados de educação selecionaram a opção “Menos de uma hora”, 9,9% selecionaram a opção “1 hora”, 7% selecionaram a opção “2 horas” e 4,2% selecionaram a opção “3 horas”.

Figura 21

Representação gráfica do tempo diário disponível que a criança tem por dia para brincar durante o fim de semana.



No que diz respeito à aprendizagem através do brincar, foram colocadas cinco questões, cujas respostas se encontram resumidas na figura 22.

Para a questão “Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?”, 95,8% dos encarregados de educação consideram que sim, e 4,2% consideram-na às vezes.

Na questão “Acha que brincar é importante para o desenvolvimento infantil?”, a maioria dos encarregados de educação (98,6%) acham que sim, e apenas 1,4% acham que é às vezes.

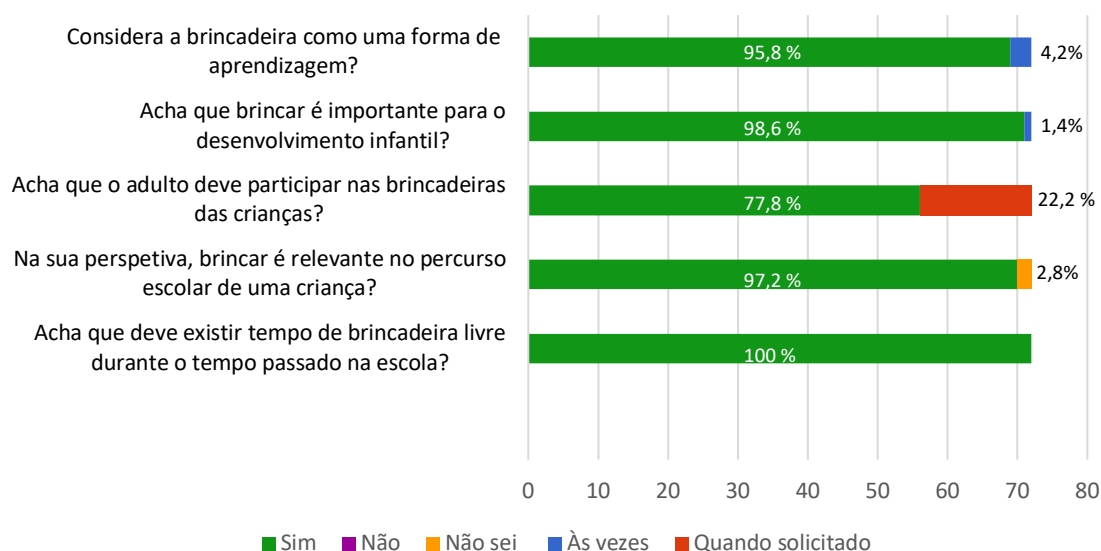
Para a questão “Acha que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?”, mais de metade dos encarregados de educação (77,8%) acham que o adulto o deve fazer, e 22,2% acham que apenas o deve fazer quando é solicitado.

Na questão “Na sua perspetiva, brincar é relevante no percurso escolar de uma criança?”, 97,2% dos inquiridos consideraram que sim, e 2,8% responderam que não sabiam.

Por fim, para a questão “Acha que deve existir tempo de brincadeira livre durante o tempo passado na escola?”, a totalidade dos encarregados de educação (100%) responderam que sim.

Figura 22

Representação gráfica das 5 questões sobre a aprendizagem através do brincar.



Discussão das opiniões dos Encarregados de Educação sobre a importância de brincar em idade pré-escolar

Perante os dados analisados, na opinião dos encarregados de educação, brincar é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das crianças. Traduz-se, essencialmente, em aprender, descobrir e divertir, e é uma maneira simples de ser feliz. Estas opiniões vêm veicular os autores citados anteriormente, que referem que brincar não deve ser visto como uma forma de a criança estar entretida ou ocupada, mas sim ser visto como um hábito espontâneo e prazeroso para as crianças (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Hohmann & Weikart, 2011; Kishimoto, 2010; Sarmiento et al., 2018; Schlindwein et al., 2017).

Num cariz afetivo, os encarregados de educação zelam para que as suas crianças sejam felizes. Assumindo que quando uma criança brinca, escolhendo, por sua livre vontade, ao que quer brincar, a criança está feliz. Este processo de felicidade gera uma panóplia de aprendizagens possibilitando a construção do conhecimento. Na opinião dos encarregados de educação, a brincadeira está intrinsecamente ligada à aprendizagem, e é, por isso, importante a todos os níveis para o desenvolvimento da criança (Brown, 2017; Neto, 2020; Yogman et al., 2018).

No que concerne à opinião dos encarregados de educação, as crianças devem despende mais de 3 horas por dia para brincar, o que vai de encontro às novas diretrizes da Organização Mundial da Saúde (2020), que recomenda que crianças com menos de 5 anos devem poder brincar ou estarem fisicamente ativas pelo menos durante 3 horas por dia, dormir pelos menos 10 horas e passar pouco tempo sentadas em frente a ecrãs.

No entender dos encarregados de educação, o adulto deve brincar todos os dias com a criança. Brincar é uma atividade livre, espontânea, sem regras e o adulto tem um papel fundamental. Cabe ao adulto saber dosear o dia a dia e dispensar pelo menos um momento todos os dias para estar com a criança, brincar e com ela criar memórias para a vida. Na visão de Valério (2016), o papel do adulto é importante quer seja através da interação nas brincadeiras, quer através da sua não interação. É importante saber gerir e intervir no momento certo.

Se o adulto intervém sempre que lhe apetece, sem a criança pedir, e muitas das vezes para interferir na brincadeira que a criança está a ter, pode diminuir sua autonomia e criatividade, interferindo no seu desenvolvimento. Durante a sua participação, o adulto pode dar sugestões e estimular a criatividade e a imaginação da criança (Valério, 2016; Bilton et al., 2017). Acredita-se que com a resposta “Sim” à questão “Acha que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?”, os encarregados de educação queiram mostrar a sua disponibilidade para brincar com a criança. Se o adulto intervém quando é solicitado, a criança é capaz de gerir a brincadeira à sua maneira, pedindo ajuda quando precisa, ou pedindo apenas que o adulto brinque com ela. Deste modo, a criança é capaz de se conhecer e conhecer as suas preferências. Segundo Bilton et al. (2017), a intervenção do adulto deve ser bem ponderada com o intuito de não prejudicar as oportunidades de desenvolvimento a que as crianças estão sujeitas, para que as crianças sejam o mais autónomas possível. Contudo, a criança pode sentir-se inibida e não pedir a interação do adulto, podendo-se sentir muitas vezes sozinha.

Parte III – Pandemia: Brincar em confinamento

Após o fecho da maioria dos estabelecimentos, a população viu-se obrigada a cingir-se ao seu lar. Para as crianças, não foi diferente. As escolas fecharam e por isso, as crianças foram obrigadas a ficar em casa.

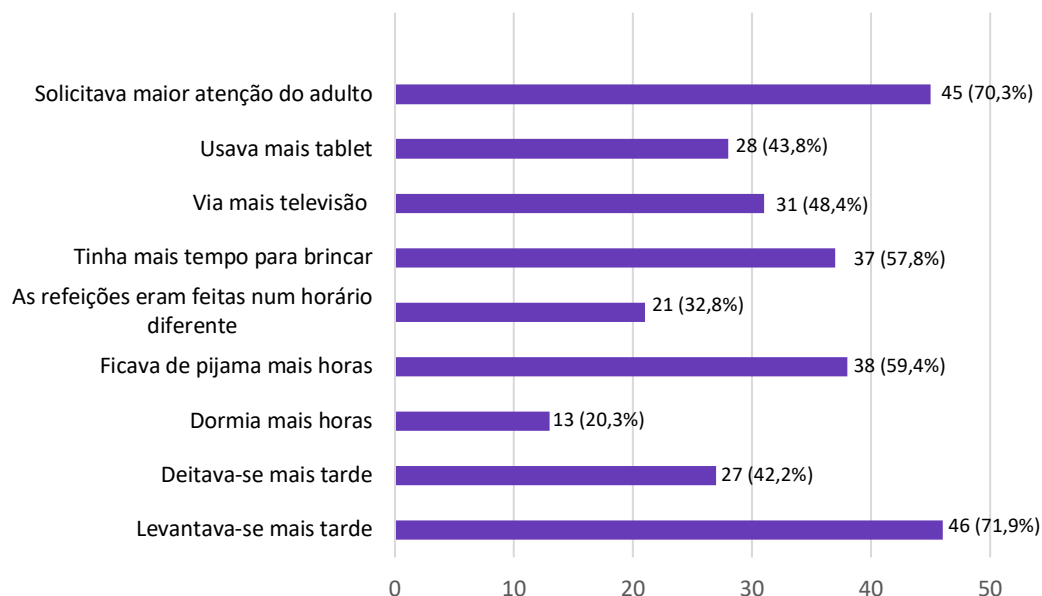
A primeira questão diz respeito aos familiares com quem a criança esteve a viver durante o período de confinamento. Diante das opções, os inquiridos podiam selecionar todas as que correspondiam às pessoas com quem a criança viveu. Através das respostas foi possível constatar que 6,9% das crianças estiveram a viver apenas com a mãe, 22,2% das crianças com o pai e com a mãe, 38,9% das crianças com o pai, mãe e irmãos, 13,9% das crianças com o pai, a mãe e os avós, 6,9% das crianças com o pai, a mãe, os avós e os irmãos, 4,2% das crianças com o pai, a mãe, os avós, os tios e primos, 1,4% das crianças com o pai e o avô, 4,2% das crianças com a mãe e os irmãos, e 1,4% das crianças com a mãe, a avó e os irmãos.

No que diz respeito às rotinas das crianças, a maioria dos encarregados de educação (87,5%) afirma que estas mudaram e 12,5% dizem que não, ou seja, mantiveram-se iguais.

Aos encarregados de educação que responderam que sim (87,5%), foi-lhes pedido que identificassem quais as principais mudanças nas rotinas das crianças. Na figura 23, podemos constatar que as mudanças mais referidas pelos encarregados de educação foram “Levantava-se mais tarde” (71,9%), “Solicitava mais atenção do adulto” (70,3%), “Ficava de pijama mais horas” (59,4%), e “Tinha mais tempo para brincar” (57,8%). Todas as outras opções também foram escolhidas, contudo apresentam uma percentagem mais baixa. A opção “Dormia mais horas” apenas foi selecionada por 13 encarregados de educação (20,3%).

Figura 23

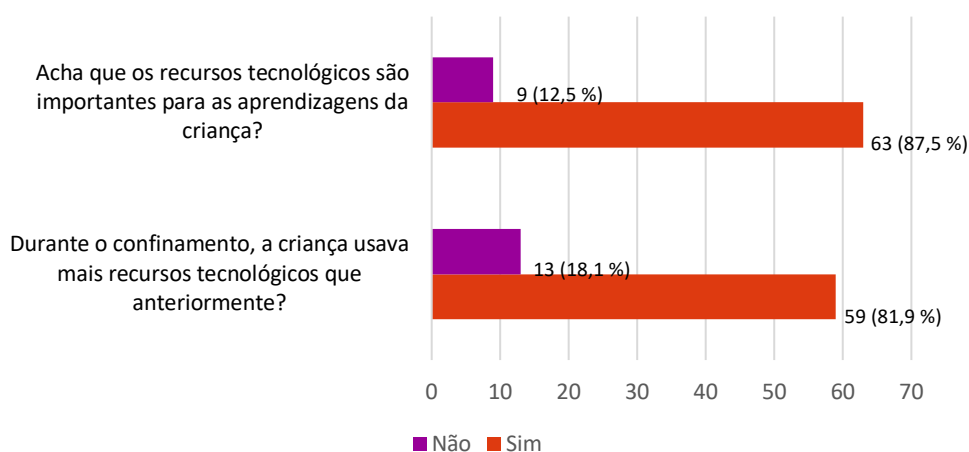
Representação gráfica das mudanças nas rotinas das crianças.



Em relação aos recursos tecnológicos foram feitas duas questões, tal como podemos verificar na figura 24: “Durante o confinamento, a criança usava mais recursos tecnológicos que anteriormente?”, a maioria (81,9%) respondeu que sim e apenas 18,1% respondeu que não e “Acha que os recursos tecnológicos são importantes para as aprendizagens da criança?”, a maioria (87,5%) respondeu que sim e apenas 12,5% respondeu que não.

Figura 24

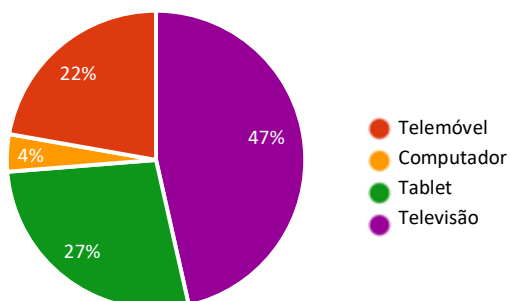
Representação gráfica do uso dos recursos tecnológicos no confinamento e a opinião sobre a sua importância para as aprendizagens da criança.



Aos 59 encarregados de educação que responderam “sim” à questão do uso dos recursos tecnológicos, foi-lhes pedido que identificassem que recursos a criança usava com mais frequência. O encarregado de educação podia selecionar as opções que quisesse. Na figura 26, podemos constatar que todas as opções foram selecionadas, sendo a opção “Televisão” com maior percentagem (76,7%), seguida por “Tablet” (45%), depois “Telemóvel” (36,7%), e, por fim, com menor percentagem “Computador” (6,7%).

Figura 25

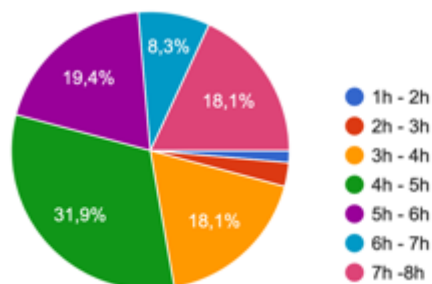
Representação gráfica sobre a utilização dos recursos tecnológicos durante a pandemia.



No que diz respeito ao tempo que as crianças, em média, brincam durante o confinamento, perante a análise do gráfico da figura 26, verifica-se que todas as opções foram selecionadas, sendo a opção com mais percentagem (31,9%) a opção “4h-5h” e a opção com menos percentagem (1,4%) “1h-2h”.

Figura 26

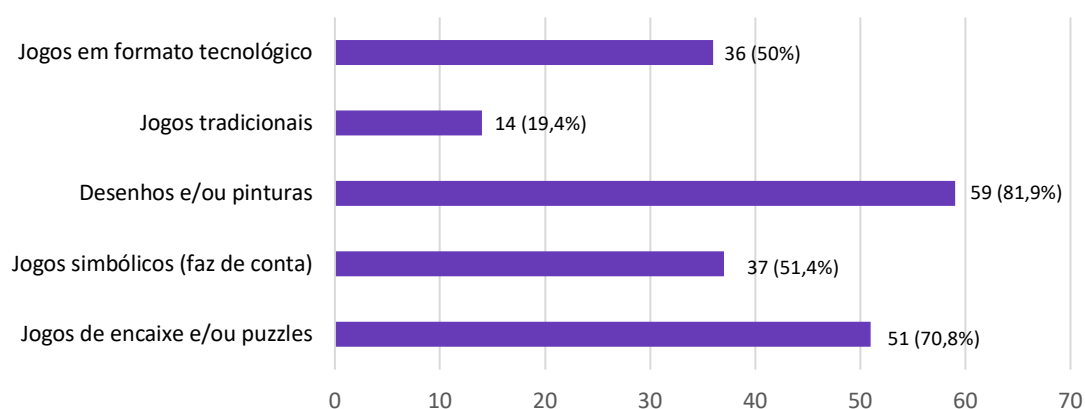
Representação gráfica das horas que a criança brincava em média, por dia, no confinamento.



Na questão “Quais eram as brincadeiras favoritas das crianças?”, os encarregados de educação podiam selecionar até 3 opções das presentes, e na figura 27, vemos que a brincadeira favorita da maioria das crianças (81,9%) é “Desenhos e/ou pinturas”, seguida por “Jogos de encaixe e/ou puzzles” (70,8%), depois “Jogos simbólicos (faz de conta)” (51,4%), “Jogos em formato tecnológico” (50%) e, por fim, “Jogos tradicionais” (19,4%).

Figura 27

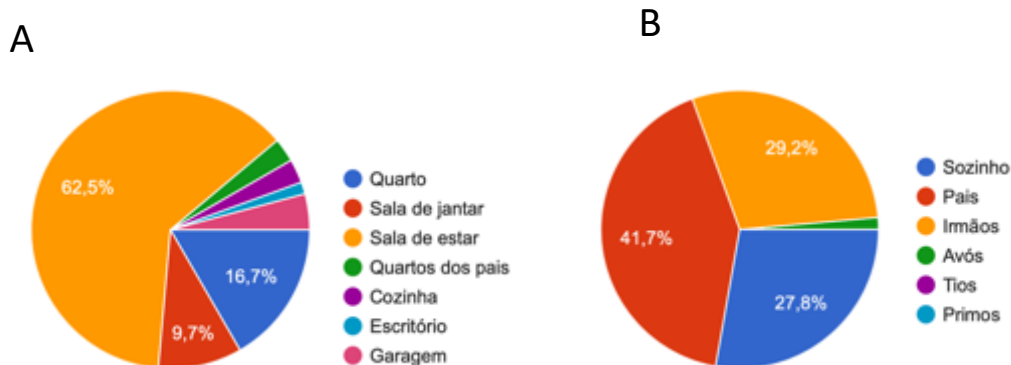
Representação gráfica das brincadeiras favoritas da criança.



Para as questões “Em que local a criança brincava com mais frequência?” e “Com quem brincava com mais frequência?”, na figura 28, podemos constatar a resposta às duas perguntas. No que diz respeito à primeira questão, podemos verificar que a maioria das crianças (62,5%) brincavam na sala de estar, contudo, todas as opções foram selecionadas. Já na segunda pergunta, as respostas estão mais equilibradas, sendo que as crianças brincavam com mais frequência com os pais (41,7%), seguindo-se os irmãos (29,2%), ou então sozinhas (27,8%). Apenas 1,4% das crianças brincavam com os avós, e nenhuma criança brincava com os tios e com os primos.

Figura 28

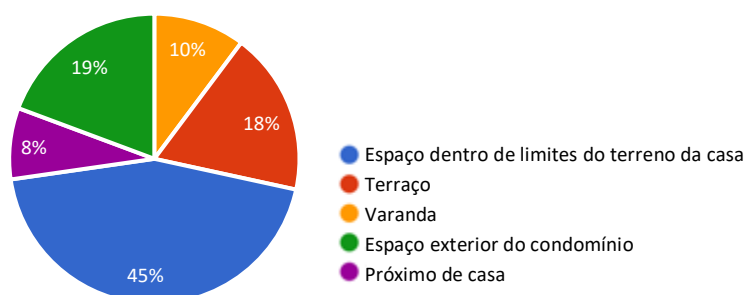
Representação gráfica do local onde a criança brincava com mais frequência em casa (A) e com quem brincava com mais frequência durante o confinamento (B).



Na questão “A criança tinha a possibilidade de brincar no exterior?”, a maioria (90,3%) respondeu que sim e apenas 9,7% dos inqueridos respondeu que não. Aos 65 encarregados de educação que responderam “sim” foi questionado em que espaços exteriores é que a criança podia brincar. Na figura 29 é possível verificar as opções selecionadas pelos encarregados de educação. A maioria dos encarregados de educação (60%) respondeu “Espaço dentro dos limites do terreno da casa”, seguido por “Próximo de casa” (26,2%), “Terraço” (24,6%), “Varanda” (13,8%) e, por fim, “Espaço exterior do condomínio” (10,8%).

Figura 29

Representação gráfica dos espaços exteriores disponíveis para as crianças brincarem durante o confinamento.



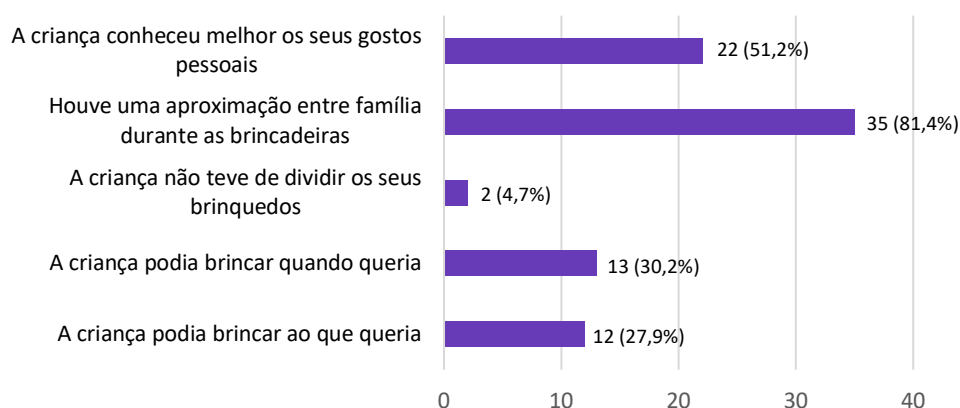
Quando questionado sobre a mudança do brincar devido ao confinamento, a maioria dos encarregados de educação (70,8%) respondeu que considerava que o brincar mudou devido ao confinamento e 29,2% respondeu que não.

Aos 51 inquiridos que responderam que sim, foi questionado em que sentido consideram que brincar mudou, a maioria (69,8%) respondeu que foi no sentido positivo e negativo, 18,9% no sentido negativo e 11,3% no sentido positivo.

Aos 43 encarregados de educação que responderam “Positivo” e “Positivo e negativo” (6+37), foi questionado o que mudou positivamente. Na figura 30, verificamos que a maioria destes encarregados de educação (81,4%) respondeu que “Houve uma aproximação entre a família durante as brincadeiras”, 51,2% selecionou que “A criança conheceu melhor os seus gostos pessoais”, 30,2% selecionou que “A criança podia brincar quando queria”, 27,9% selecionou que “A criança podia brincar ao que queria”, e, por fim, 4,7% selecionou que “A criança não teve de dividir os seus brinquedos”. Nesta questão, os encarregados de educação podiam escolher mais que uma opção.

Figura 30

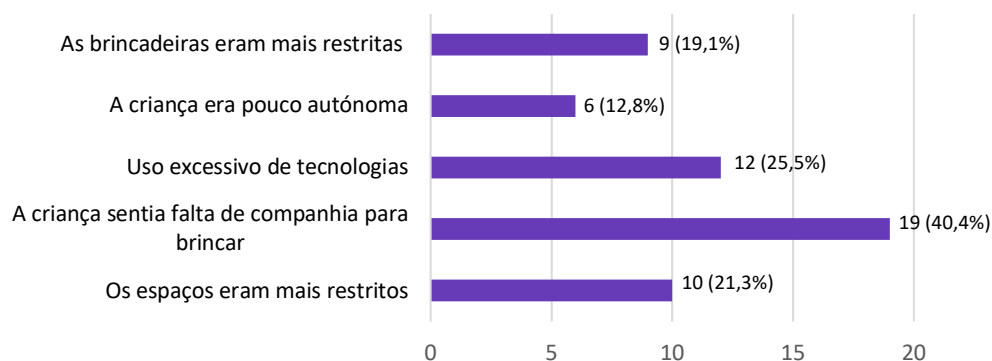
Representação gráfica das mudanças positivas no confinamento social.



Aos 47 encarregados de educação que responderam “Negativo” e “Positivo e negativo” (10+37), foi questionado o que mudou negativamente. Na figura 31 é possível apurar que a opção mais escolhida, com 40,4%, foi “A criança sentia a falta de companhia para brincar”, de seguida, a opção “Uso excessivo de tecnologias” com 25,5%, em terceiro lugar a opção “Os espaços eram mais restritos” com 21,3%, em penúltimo a opção “As brincadeiras eram mais restritas” com 19,1%, e, por último, a opção “A criança era pouco autónoma” com 12,8%. Igualmente à anterior, nesta questão os encarregados de educação podiam selecionar mais que uma opção.

Figura 31

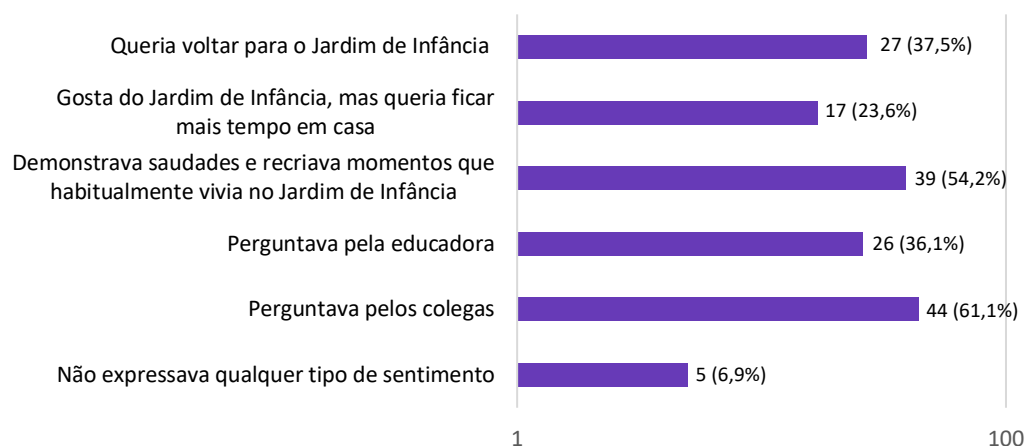
Representação gráfica das mudanças negativas no confinamento social.



Na questão “O que considera ser o principal sentimento da criança no contexto de confinamento?”, perante 6 opções, era sugerido aos encarregados de educação que seleccionassem até 3 opções. Posto isto, na figura 32, podemos verificar que a opção mais seleccionada foi a opção “Perguntava pelos colegas” (61,1%), de seguida “Demonstrava saudades e recriava momentos que habitualmente vivia no Jardim de Infância” (54,2%), “Querida voltar para o Jardim de Infância” (37,5%), “Perguntava pela educadora” (36,1%), “Gosto do Jardim de Infância, mas queria ficar mais tempo em casa.” (23,6%) e, por fim, “Não expressava qualquer tipo de sentimento”, sendo que apenas 5 encarregados de educação, correspondente a 6,9%, seleccionaram esta opção.

Figura 32

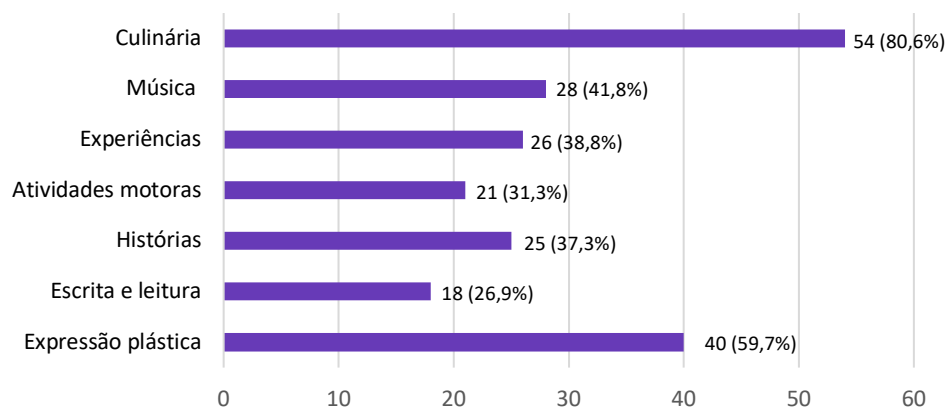
Representação gráfica da opinião dos pais sobre os sentimentos da criança durante o confinamento.



Já no final desta seção, foi questionado aos encarregados de educação se “Criou dinâmicas/atividades com a criança durante o confinamento?”, e 91,7% responderam que sim e apenas 8,3% responderam que não. Aos 66 inquiridos que responderam “sim” foi questionado que tipo de atividades foram desenvolvidas. Para esta questão foram selecionadas 7 opções e cada inquirido podia selecionar as opções que quisesse. A opção mais selecionada foi “Culinária” (80,6%), segue-se a opção “Expressão Plástica” (59,7%), a opção “Música” (41,8%), a opção “Experiências”, neste caso estariam relacionadas com diferentes domínios do conhecimento humano, estimulando o desenvolvimento de competências do âmbito da literacia científica (38,8%), a opção “Histórias”, como, por exemplo, a leitura de histórias, a invenção e interpretação de uma história, ouvir histórias de outras pessoas (37,3%), a opção “Atividades motoras” (31,3%), e, por último, a opção “Escrita e leitura” com crianças que praticam o gosto de desenhar as letras, como, por exemplo, o seu nome (26,9%) (figura 33).

Figura 33

Representação gráfica das dinâmicas/atividades que o adulto desenvolveu com a criança durante o confinamento.



Discussão das opiniões dos encarregados de educação sobre brincar durante o confinamento

Perante o confinamento, as crianças foram colocadas à prova no que diz respeito às suas rotinas. Na opinião da maioria dos encarregados de educação, estas mudaram drasticamente e houve uma grande alteração em todas as rotinas que estavam a ser

implementadas até ao momento, principalmente a nível de horários. Estas novas rotinas, despoletaram sentimentos que muitas das crianças nunca sentiram, pois desde pequeninas que são criados hábitos aos quais se vão habituando e uma mudança drástica pode reproduzir efeitos negativos. Durante o confinamento, os encarregados de educação sentiram que a criança necessitava de mais atenção por parte do adulto, por isso, de acordo com estes dados e no entendimento de Ferretti e Bub (2014), houve uma necessidade de reestabelecer as rotinas para que a criança continuasse a receber tudo aquilo que precisa para crescer em equilíbrio.

Reis et al. (2021) e Nearchou et al. (2020) afirmam que a pandemia teve um impacto significativo no bem-estar e saúde mental das crianças e dos seus cuidadores. Tal facto vai ao encontro das respostas ao questionário, pois na opinião de um encarregado de educação,

A forma de brincar e a falta de colegas nas brincadeiras causou na minha criança uma paragem no seu desenvolvimento assim como uma regressão negativa a nível da fala. Obrigando-nos a recorrer a terapias da fala e ocupacional para ajudar a restabelecer falhas no seu desenvolvimento. Hoje passado quase mais de um ano de terapias e com a ajuda de muita brincadeira educativa, assim como o convívio com outras crianças todas as falhas estão a ser restabelecidas. Brincar é essencial no desenvolvimento da criança e é a brincar que aprendem. (EE. 1).

O uso das tecnologias aumentou, pois tornaram-se uma ferramenta útil para ocupar o tempo das crianças e providenciar tempo para os pais trabalharem a partir de casa. Este fator, apesar de ser benéfico para os adultos, veio prejudicar todas as esferas do desenvolvimento, principalmente o desenvolvimento físico, pois as crianças passaram a estar mais tempo envolvidas em atividades sedentárias, havendo um aumento da instabilidade emocional e comportamental (Neto, 2020; Pombo et al., 2021). A alteração das rotinas também contribuiu para o uso excessivo das tecnologias, pois as crianças tinham mais tempo e liberdade para ver os programas na televisão, jogar telemóvel e ver vídeos no *tablet*, como nos indicam os dados. Contudo, no ponto de vista dos encarregados de educação, os recursos tecnológicos não deixam de ser um fator importante para o leque de aprendizagens que a criança vai adquirindo. De acordo com Barros (2023), os recursos tecnológicos são uma ferramenta que estimula a criatividade, melhora o raciocínio lógico, a agilidade mental, a concentração, a literacia digital, o espírito crítico, e principalmente preparam a criança para o futuro. É uma geração que nasceu na era da tecnologia e, por isso, cabe ao adulto ensinar

a criança a dominar as ferramentas tecnológicas para que possa utilizá-las de forma construtiva, criativa, consciente e segura.

Apesar do uso das tecnologias ter aumentado durante o confinamento, esta, na opinião dos encarregados de educação, não era considerada a atividade favorita das crianças, havendo preferência pelos jogos de encaixe e/ou *puzzles* e desenhos e/ou pinturas que poderiam ser feitos sozinhos, com os pais, ou com os irmãos. Para além destas atividades educativas, na opinião dos encarregados de educação foi importante criar dinâmicas que envolvessem as crianças no seu dia a dia, como, por exemplo, atividades de culinária, expressão plástica e música. Valério (2016) afirma que a família desempenha um papel muito importante no desenvolvimento holístico das crianças, pois é promotora de um ambiente de qualidade e enriquecedor. Posto isto, os encarregados de educação ao promoverem diferentes estimulações, estão a facilitar o desenvolvimento das crianças.

No entender dos encarregados de educação, a imposição de um confinamento trouxe uma mudança no brincar das crianças. Esta mudança pode ser categorizada de forma positiva e negativa. De acordo com Demaria e Vicari (2021), houve uma mudança positiva pela aproximação que trouxe às famílias, o adulto passou a ser mais ativo nas brincadeiras realizadas com a criança, e pela criança ter a oportunidade de se conhecer e explorar as suas preferências. Negativa pela falta de contacto pessoal com amigos, colegas da escola, educador. Estudos recentes salientam que esta falta de contacto pessoal promoveu um aumento de instabilidade emocional nas crianças (Araújo et al., 2020).

Através da análise dos dados, os encarregados de educação mencionam que as crianças sentiam muitas saudades da sua rotina na escola, pois demonstravam saudades dos seus colegas e educador, contudo algumas crianças apesar de sentirem saudades preferiam continuar em casa com a sua família. Os 5 encarregados de educação que referiram que as crianças não demonstravam qualquer tipo de sentimento, referem-se a crianças que tinham outras crianças para brincar e residiam com um espaço ao ar livre, e, por isso, acredita-se que estas crianças acabavam por estar mais distraídas num ambiente normalizado.

Nove encarregados de educação mencionaram que as suas crianças não tinham oportunidade de brincar em espaços exteriores, e com base na pergunta anterior em que era questionado com quem costumavam brincar, duas dessas crianças brincavam frequentemente sozinhas. Este dado é preocupante face à falta de socialização que as crianças tiveram durante os períodos de confinamento. Estudos recentes afirmam que as crianças que não tinham acesso

a espaços exteriores e facilidade em interagir com outras crianças demonstraram maiores níveis de stress, de alteração no comportamento, frustração e aborrecimento (Dalton et al., 2020; Francisco et al., 2020).

No final do questionário, um encarregado de educação afirma que por estar em teletrabalho condicionou bastante o acompanhamento da sua criança. Já um outro encarregado de educação, por não estar em teletrabalho

fez com que tivesse mais tempo com o meu filho e fez-me perceber o interesse dele pelas atividades, pois queria fazer sempre mais (EE. 2).

Outro encarregado de educação, como estava em licença de maternidade,

ajudou para poder estar mais presente no acompanhamento do meu educando (EE. 3).

Para Pombo et al. (2021) e Ribeiro et al. (2021), um dos fatores que contribuiu positivamente para a saúde mental e a atividade física das crianças foi o facto de haver pelo menos um adulto no agregado familiar que não estivesse em teletrabalho.

Parte III – Confinamento durante a Pandemia - relação Família/ Jardim de Infância

Estabelecer uma conexão entre família e jardim de infância é crucial para o desenvolvimento e bem-estar da criança (Silva et al., 2016).

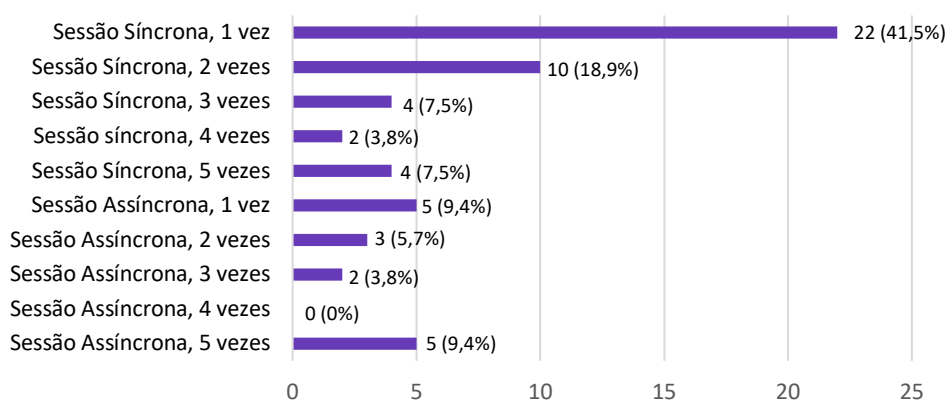
Apesar do panorama do confinamento não ser de todo o mais benéfico para as crianças, a maioria dos estabelecimentos de ensino procurou manter uma relação, mesmo que à distância, com as famílias, de forma a dar continuidade ao que estava a ser posto em prática presencialmente, sendo necessário haver uma grande adaptação de ambas as partes.

Para introduzir a secção sobre a relação entre Família e Jardim de Infância, foi questionado: “Durante o confinamento, o Jardim de Infância dinamizava atividades com a criança/família?”, à qual a maioria (73,6%) respondeu que sim e apenas 26,4% respondeu que não. Assim, 26,4% dos encarregados de educação, deram como terminado o questionário, pois todas as questões seguintes dizem respeito à dinamização feita pelo jardim de infância. Aos restantes encarregados de educação, neste caso 53, foi questionado quantas vezes na semana é que o jardim de infância dinamizou atividades com a criança, podendo ser sessões síncronas ou assíncronas. Na figura 35 podemos verificar que a opção com maior

percentagem foi a opção “Sessão Síncrona, 1 vez” (41,5%) e de seguida a opção “Sessão Síncrona, 2 vezes” (18,9%). Nas sessões assíncronas, a opção com maior percentagem foram as opções “Sessão assíncrona, 1 vez” e “Sessão assíncrona, 5 vezes”, com a mesma percentagem, 9,4%.

Figura 34

Representação gráfica da frequência semanal com que foram dinamizadas atividades entre Jardim de infância e criança/família.

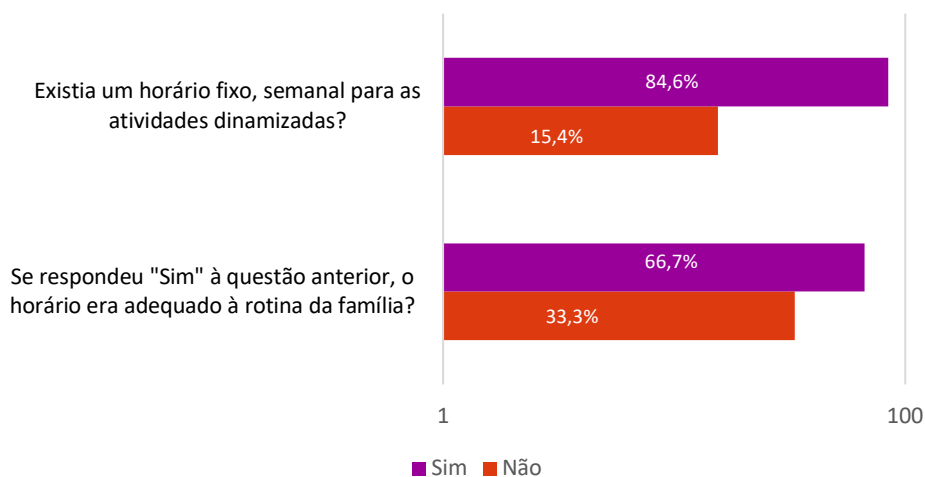


No que diz respeito às sessões síncronas, foi questionado quanto tempo, em média, demorava cada sessão e 86,7% responderam “Menos de 1 hora” e 13,3% responderam “1 a 2 horas”.

Questionados em relação à existência de um horário fixo para as atividades dinamizadas, a maioria dos encarregados de educação (66,7%) respondeu que sim e 33,3% respondeu que não. Os inquiridos que responderam “sim” a esta questão, foram questionados se esse mesmo horário era compatível com a rotina familiar, ao qual 84,6% dos encarregados de educação responderam que sim e 15,4% responderam que não. Estes dados podem ser consultados através da figura 35.

Figura 35

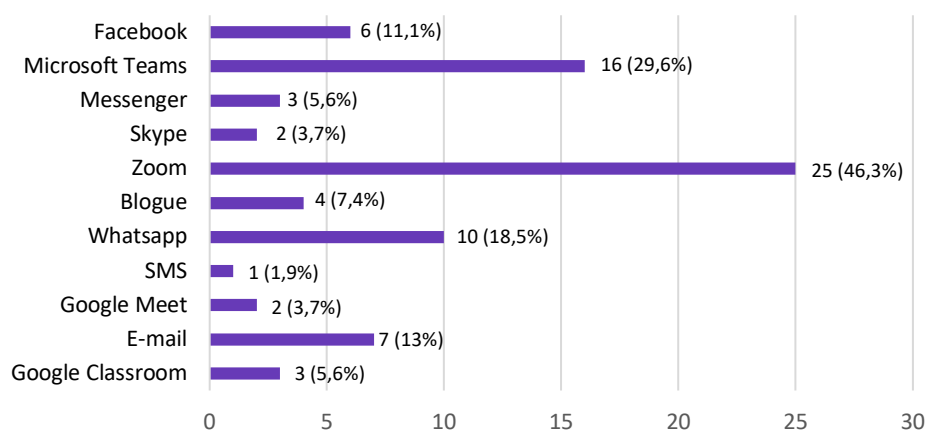
Representação gráfica da possibilidade de haver um horário fixo e se o horário era adequado à rotina da família.



Para a questão: “Que plataformas eram usadas para essa partilha?”, ao analisarmos a figura 36, conseguimos apurar que a plataforma mais utilizada para as sessões e partilha de atividades ou sugestões era o Zoom (46,3%), seguido o Teams (29,6%). Apenas 1 encarregado de educação (1,9%) a partilha através de mensagens via SMS (1,9%).

Figura 36

Representação gráfica das plataformas usadas para a partilha de atividades.

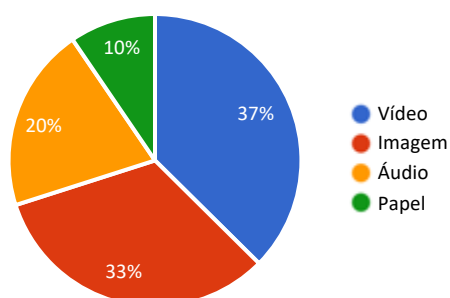


Para a partilha das atividades os educadores de infância e encarregados de educação recorriam a diferentes recursos, entre eles vídeo, imagem, áudio e papel. Assim, foi

questionado aos encarregados de educação com que recursos é que os educadores de infância disponibilizavam as atividades, podendo selecionar mais que uma opção. Os dados podem ser visualizados na figura 37 e é possível verificar que 63,5% dos educadores de infância recorreram a vídeo, 61,5% a imagem, 40,4% a áudios e 32,7% a papel. Desta forma, verificou-se que os educadores de infância propuseram mais do que uma forma de partilha.

Figura 37

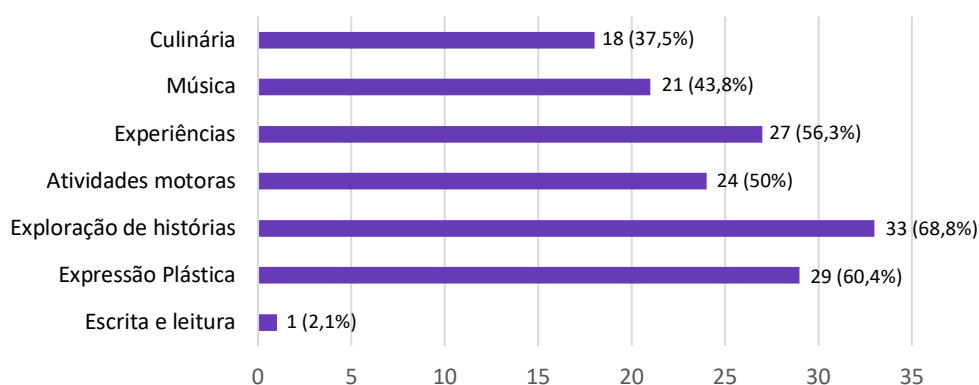
Representação gráfica dos recursos disponibilizados para as atividades.



Face à dinamização feita pelos educadores de infância, foi questionado aos encarregados de educação “Que tipo de atividades foram propostas?”, ao qual 68,8% dos educadores de infância responderam que propuseram atividades de exploração de histórias, 60,4% propuseram atividades de plástica, 56,3% experiências de ciências, 50% atividades motoras, 43,8% música, 37,5% culinária e, por último, com apenas 2,1% escrita e leitura.

Figura 38

Representação gráfica das atividades propostas pelos educadores de infância.



No que diz respeito às atividades propostas, foram colocadas 4 questões:

Para a questão “Considera que as dinâmicas foram significativas para a criança?”, a maioria (89,8%) respondeu que sim e 10,2% respondeu que não;

Na questão “As atividades propostas podiam ser feitas autonomamente pela criança?” a maioria (61,2%) respondeu que não e 38,8% respondeu que sim. Nesta questão, a todos os encarregados de educação que responderam que não, foi questionado quem é que ajudava a criança, onde a resposta foi unânime (100%): “Um adulto”;

Relativamente à questão “O adulto que, na sua maioria, apoiava a criança na concretização das atividades, conseguia dedicar:”, a maioria (67,3%) dos adultos conseguiam dedicar “O tempo que a criança necessitava”, 12,2% conseguiam dedicar “Pouco tempo porque estava em teletrabalho” e “Algum tempo após o trabalho”, 4,1% conseguiam dedicar “Algum tempo antes de iniciar o trabalho” e “Algum tempo no fim de semana”;

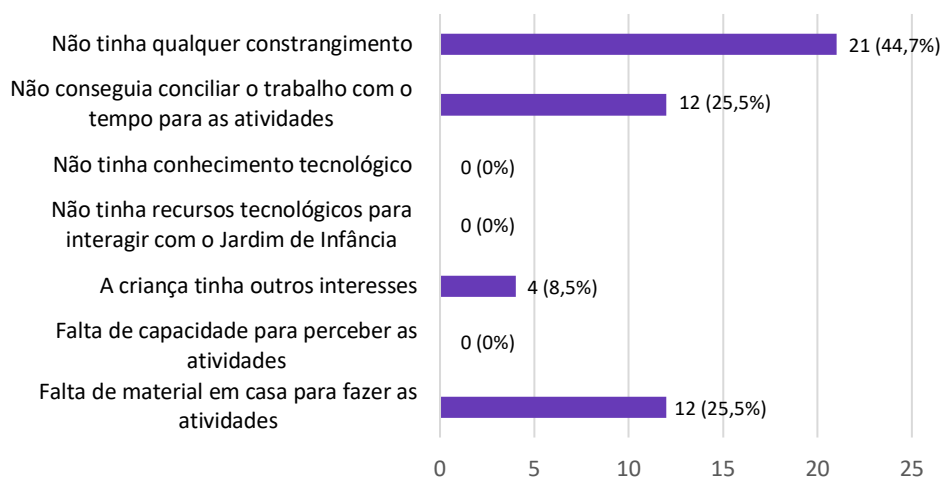
Na questão “Das atividades propostas pelo Jardim de Infância, quanto tempo demorava a criança a concluí-las?” 45,8% respondeu “menos de 1 hora”, 41,7% respondeu “1 a 2 horas” e 12,5% respondeu “2 a 3 horas”;

Relativamente à questão “Como se sentia a criança quando participava nas dinâmicas propostas pelo Jardim de Infância?”, a maioria (80%) respondeu “entusiasmada”, 12% respondeu “indiferente” e 8% respondeu “pouco entusiasmada”.

Na última questão do questionário, foi perguntado aos encarregados de educação “Quais os principais constrangimentos com que os adultos que acompanhavam a criança se depararam?” (figura 39). No que diz respeito aos constrangimentos, em sete opções, três opções não tiveram qualquer resposta, obtendo assim uma percentagem de 0% (“Falta de capacidade para perceber as atividades”, “Não tinha recursos tecnológicos para interagir com o Jardim de Infância” e “Não tinha conhecimento tecnológico”). A opção com maior percentagem de respostas (44,7%) foi a opção “Não tinha qualquer constrangimento”, com igual percentagem (25,5%), as opções “Falta de material em casa para fazer as atividades” e “Não conseguia conciliar o trabalho com o tempo para as atividades”, e por último, a opção “A criança tinha outros interesses” com 8,5%.

Figura 39

Representação gráfica dos principais constrangimentos com que os adultos se depararam.



Discussão das opiniões dos encarregados de educação sobre a dinamização entre Família/Jardim de Infância

É a partir do vínculo entre família e instituição que ambos conseguem colaborar e testemunhar a evolução do desenvolvimento da criança, e assim fomentar algumas arestas que por vezes são comuns nos diferentes contextos (Silva et al., 2016). Visto que a sociedade se viu obrigada a mudar toda a sua rotina e adaptá-la consoante as suas necessidades, o vínculo entre a família e as instituições tornou-se ainda mais importante para promover um bom ambiente às crianças. Importa ressaltar que a felicidade das crianças é um dos fatores mais importantes a ter em conta, sendo por isso necessário promover um bom ambiente e uma boa relação de comunicação entre a família e o jardim de infância (Silva et al., 2016).

Através dos dados é possível constatar que a maioria das crianças tiveram acesso ao ensino à distância promovido pelas escolas, havendo pelo menos 1 sessão síncrona. Um encarregado de educação comentou que com a instituição da sua criança, havia uma sessão síncrona todas as semanas “para os miúdos se verem e conversarem (a educadora só fazia a ponte, o objetivo era mesmo a ligação e relação entre os miúdos)” (EE. 4), e, em relação às sessões assíncronas, no seu caso em específico, havia sessões todas as semanas, “com histórias e atividades sugeridas pela educadora. Atividades essas que ela sempre fez questão de dizer que não eram obrigatórias e que eram para ser feitas se fossem úteis à família.” (EE. 4). Para Mattar et al. (2020), as sessões síncronas não foram eficientes, pois o contacto online não era suficiente

para as crianças, estas demonstravam uma grande carência no contacto físico com o educador e com os colegas. Relativamente ao tempo das sessões síncronas, a maioria dos encarregados de educação respondeu que a sessão demorava menos de 1 hora, tempo estipulado por cada agrupamento para esta faixa etária.

As atividades propostas pelos educadores de infância, no que diz respeito às sessões assíncronas, baseavam-se essencialmente em exploração de histórias, expressão plástica, e experiências de ciências. Apesar das crianças não saberem ler, a criança é capaz de explorar uma história num livro através das imagens e esta exploração também faz com que a criança esteja em contacto com o código escrito (Silva et al., 2016). Pode ser também uma história contada pelo adulto, que tenha acontecido na sua vida ou através da sua imaginação ou a partir da imaginação da criança, as expressões plásticas dizem respeito a projetos realizados com materiais diferenciados, pintura de um desenho, colagem, construção de um objeto, e estes projetos permitem à criança interpretar e manipular os materiais da forma que quiser (Hohmann & Weiksrt, 2011). As experiências de ciências que, tal como nas expressões, as crianças podem manipular os objetos e obter novas experiências, como é o caso da plantação do feijão e a construção do “Relvinhas” (terra e sementes numa meia de vidro).

Com base nos autores, o ensino à distância foi uma aprendizagem para todos os intervenientes (Rosa, 2020; Alves, 2020). Foram adotadas estratégias de acordo com os objetivos educacionais, e na opinião dos encarregados de educação a plataforma que melhor se adaptou ao contexto foi o Zoom, isto no que diz respeito às sessões síncronas (Machado, 2020). Já nas sessões assíncronas, os educadores de infância utilizavam maioritariamente o vídeo e as imagens para enviar as atividades para serem feitas pelas crianças. Mesmo assim, de acordo com os autores, o ensino à distância mostrou-se pouco eficaz e foram detetados vários entraves (Mattar et al., 2020; Vieira & Silva, 2020). Contrariamente à opinião dos autores, muitos dos encarregados de educação referiram que não sentiram qualquer constrangimento durante o confinamento, havendo apenas a dificuldade em conciliar o teletrabalho com as atividades propostas pelos educadores de infância e a falta de material para a realização das mesmas.

Na opinião dos encarregados de educação as atividades sugeridas pelos educadores correspondiam às expectativas das crianças e estas sentiam-se bastante entusiasmadas. Quanto à questão da autonomia da criança durante as atividades, um encarregado de educação afirmou que a criança na atividade propriamente dita era bastante autónoma, contudo

a preparação para as mesmas e o início das atividades não: preparar os materiais, o espaço para a realização das atividades, explicar as atividades, e no fim arrumar os materiais, arrumar e limpar o espaço a criança não o podia fazer sozinho. Ou seja, a atividade ele até podia fazer autonomamente, mas precisava sempre que um adulto estivesse com ele a preparar e a finalizar. (EE. 5)

A autonomia é um processo e uma conquista que se desenrola ao longo da vida da criança, contudo, com base na opinião dos encarregados de educação e na literatura de Scarpellini et al. (2021), o ensino à distância contribuiu para a falta de organização, autonomia e rotinas das crianças.

Análise do questionário aos Educadores de Infância

O questionário aos educadores de infância (Anexo 2) foi elaborado com o intuito de conhecer as suas perceções sobre as brincadeiras das crianças antes e durante a pandemia causada pelo vírus COVID-19. Responderam ao questionário 70 educadores de infância.

O questionário foi dividido em 5 secções. A primeira secção diz respeito à apresentação do questionário, a segunda secção pretendeu caracterizar os participantes, a terceira secção diz respeito à importância de brincar, a quarta secção é referente ao modo como foi articulado o ensino à distância, e a quinta e última secção diz respeito às questões e comentários que os educadores de infância podiam fazer aquando do questionário. De forma a organizar a apresentação dos dados, o questionário foi dividido em 3 partes distintas: I – Dados Pessoais; II – Importância de brincar; III – Pandemia: confinamento – relação Família/Jardim de Infância. A informação da Parte I está organizada na tabela 8, no qual se fez a caracterização dos educadores de infância participantes no estudo.

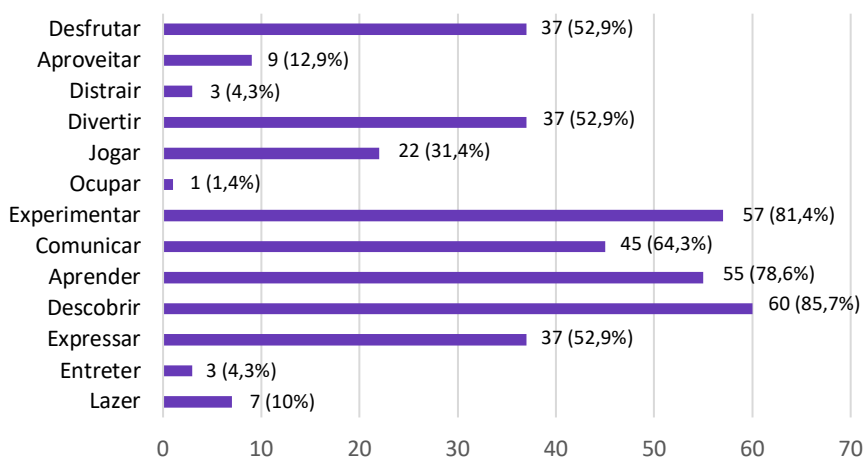
Parte II – Conceito/ Importância de brincar em idade pré-escolar

Nesta parte do questionário pretendeu-se conhecer as opiniões dos educadores de infância sobre a importância de brincar. Para isso, foi questionado qual ou quais as palavras que melhor definem o ato de brincar. Como nesta questão era possível seleccionar mais que uma resposta, analisando a figura 40, conseguimos perceber que todas as opções foram seleccionadas, e as duas palavras mais escolhidas foram “Descobrir” e “Experimentar”, com 85,7% e 81,4% respetivamente. De seguida, “Aprender” com 78,6% e “Comunicar” com 64,3%.

As palavras menos escolhidas foram “Distrair” e “Entreter”, ambas com 4,3% e “Ocupar” com 1,4%.

Figura 40

Representação gráfica das palavras que melhor na opinião dos educadores de infância, definem o ato de brincar.

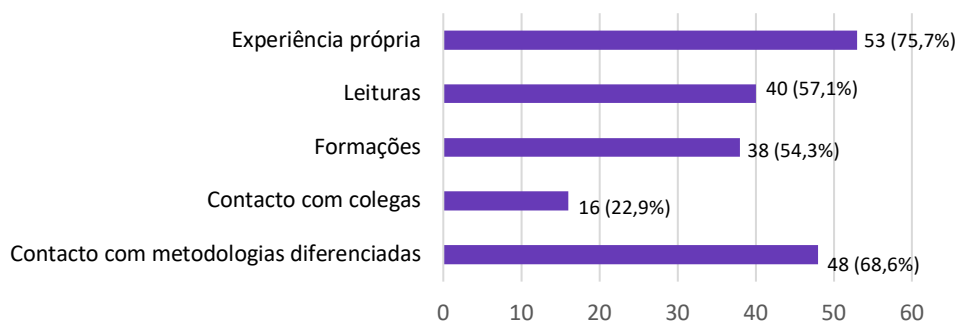


Para saber se a opinião dos educadores de infância sobre a importância de brincar tem mudado ao longo do tempo, foi questionado se “Teve sempre a mesma ideia sobre o brincar?”, ao qual 62,9% respondeu que sim e 37,1% respondeu que não.

Com base na questão anterior, foi questionado sobre a base das suas ideias relativas ao brincar. Diante as cinco opções, como podemos observar na figura 41, os inquiridos podiam seleccionar as que quisessem. A opção com mais percentagem (75,7%) foi “Experiência própria”, seguida de “Contacto com metodologias diferenciadas” com 68,6%, “Leituras” de livros/artigos sobre brincar com 57,1%, participação em “Formações” contínuas sobre brincar com 54,3% e “Contacto com colegas” com 22,9%.

Figura 41

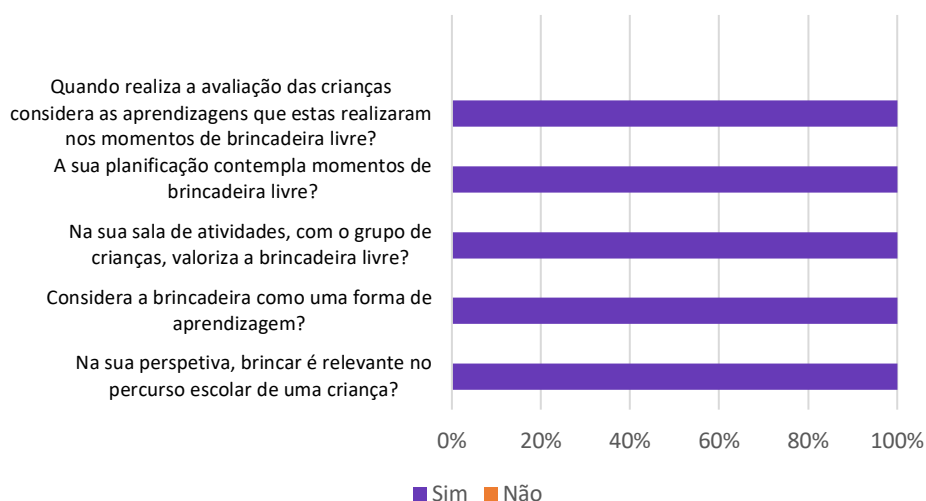
Representação gráfica relativa à base das ideias sobre o brincar



Para as questões “Na sua perspetiva, brincar é relevante no percurso escolar de uma criança?”, “Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?”, “Na sua sala de atividades, com o grupo de crianças, valoriza a brincadeira livre?”, “A sua planificação contempla momentos de brincadeira livre?”, e “Quando realiza a avaliação das crianças considera as aprendizagens que estas realizaram nos momentos de brincadeira livre?”, a totalidade dos educadores de infância responderam que sim, havendo por isso, uma percentagem de 100% de resposta afirmativa em todas as perguntas, como se verifica na figura 42.

Figura 42

Representação gráfica das respostas às 5 perguntas relativas ao brincar.



No seguimento da mesma temática, foi questionado aos educadores de infância sobre o grau de pertinência do brincar no desenvolvimento das crianças, a nível social como pessoal, todos (100%) responderam que é “muito pertinente”.

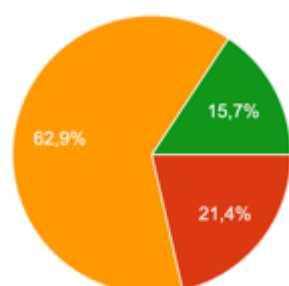
No que se refere à brincadeira livre, foi questionado aos educadores de infância quanto tempo é que as crianças tinham para brincar livremente na sala de atividades e no espaço exterior (figura 43). Na sala de atividades, 62,9% dos educadores de infância responderam “Entre 1 hora e 30 minutos a 3 horas”, 21,4% responderam “Entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos”, e 15,7% responderam “Mais de 3 horas”. Já no espaço exterior, 55,7% dos educadores de infância responderam “Entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos” e 32,9% responderam “Entre 1 hora e 30 minutos a 3 horas”. No entanto, 7,1% dos educadores de infância responderam “Mais de 3 horas”, 2,9% responderam “Nenhum ou menos de 30

minutos” e 1,4% respondeu “Depende, normalmente, nunca menos de 1h ou mais de 3h, dependendo das condições atmosféricas e das atividades a desenvolver”.

Figura 43

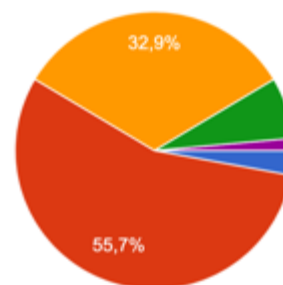
Representação gráfica do tempo disponibilizado para as crianças brincarem livremente na sala de atividades (A) e no exterior (B), respetivamente.

A



- Nenhum ou menos de 30 minutos
- Entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos
- Entre 1 hora e 30 minutos a 3 horas
- Mais de 3 horas
- Depende, normalmente nunca menos de 1h ou mais de 3h, dependendo das condições atmosféricas e das atividades a desenvolver

B



No que diz respeito ao tempo que os educadores de infância dedicam a brincar com as crianças, 51,4% dos educadores de infância fazem “Períodos de 1 a 2 horas, de manhã ou de tarde” e 48,6% fazem “Pequenos períodos intercalados (10 minutos e 15 por interação)”.

Para a questão “Qual é o seu papel relativamente à brincadeira?”, os educadores de infância podiam selecionar as opções que quisessem. Como é possível visualizar na figura 44, a opção com maior percentagem de respostas (92,9%), foi “Promover um ambiente em que as crianças possam brincar livremente”, seguido de “Dar tempo e espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surjam” e “Apoiar as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que as crianças realizam”, ambas com 71,4%. A opção menos selecionada, com 1,4% foi “Realizar registos das interações, verbalizações e ações das crianças”.

Figura 44

Representação gráfica do papel do educador de infância relativamente à brincadeira.



Discussão das opiniões dos educadores de infância sobre a importância de brincar em crianças com idade pré-escolar

Com base nos dados analisados até ao momento, na opinião dos educadores de infância, brincar é fulcral para o desenvolvimento das crianças traduzindo-se essencialmente em descobrir, experimentar e aprender. Acredita-se que os educadores de infância ao referirem que o ato de brincar pode ser definido através da descoberta referem-se à forma de brincar que cada criança tem, podendo descobrir os seus gostos e preferências, experimenta novas atividades e aprende com tudo que se propõe. Estas opiniões vêm dar continuidade às opiniões dos encarregados de educação e do autor anteriormente referido (Sarmento et al., 2018).

Na opinião dos educadores de infância, o brincar continua a ser bastante importante na vida das crianças, contudo é importante continuar a adquirir conhecimento sobre este tema participando em formações contínuas, investir tempo em leitura de livros e artigos e, com isto, fomentar todas as oportunidades que o brincar representa na vida das crianças. Mais de metade dos educadores de infância que responderam a este questionário têm mais de 20 anos de serviço, por isso já tiveram contacto com muitas crianças, por isso acredita-se que têm bastante

experiência no que respeita à forma como deve encarar a brincadeira tanto dentro, como fora da sala de atividades.

A brincadeira livre é uma atividade onde a criança pode tomar as suas próprias decisões, e essencialmente descobrir o mundo através da experiência e da imaginação. É um método de aprendizagem eficaz para o seu desenvolvimento e potencializa crianças felizes, equilibradas e resilientes (Cordeiro, 2015; Neto, 2020; Sandahl, 2021). A opinião dos educadores de infância está em concordância com os autores e têm em consideração a brincadeira livre na preparação da sessão, porém, há uma discrepância entre a possibilidade de brincar livremente na sala de atividades e de brincar livremente no exterior. A maioria dos educadores de infância preferem que as crianças brinquem livremente na sala de atividades e não no exterior. Acredita-se que a facilidade que o educador de infância tem em controlar as brincadeiras e comportamentos dentro da sala é um motivo para não querer arriscar a brincadeira no exterior. Há ainda educadores de infância que não despendem qualquer momento para que as crianças possam brincar no exterior, sendo esta questão sobre a qual vale a pena refletir por dois motivos: falta de tempo de brincadeira livre e de brincar no exterior. No entender de Hanscom (2018) e Neto (2020), as crianças são vistas como seres com necessidade de liberdade e tempo para serem ativas e brincar sem qualquer restrição, para terem a oportunidade de adquirir competências e assim crescerem felizes. Brincar no exterior deve ser visto como um presente valioso da natureza, onde a criança tem acesso a vários estímulos que não têm dentro de 4 paredes. É por isso importante potencializar ambientes que apoiem e fortaleçam o desenvolvimento das crianças (Sandseter et al., 2021).

No entender dos educadores de infância é importante dedicar momentos do dia para brincar com as crianças, dando-lhes atenção e apoiando-as nas suas brincadeiras. As crianças necessitam de atenção e envolvimento do educador de infância em momentos como estes. Para os autores, a brincadeira entre criança e educador de infância é um meio privilegiado para promover a relação entre ambos, onde o educador de infância tem a oportunidade de conhecer melhor os interesses da criança, criar laços afetivos, encorajá-la a arriscar e apoiá-la na tomada de decisões (Silva et al., 2016).

Relativamente ao papel do educador de infância em relação ao brincar, as opiniões divergiram muito entre si. Com a análise dos dados é possível constatar que existem, ainda, educadores de infância que veem a brincadeira como um momento estruturado e que é por isso obrigação do educador de infância planificar e organizar esses momentos, como por exemplo quando escolhem as opções: “Direcionar as brincadeiras”, “Realizar uma seleção de brinquedos”, “Planificar os momentos de brincadeira”, “Direcionar as crianças para as áreas/cantinhos” e “Criar momentos de brincadeira para as crianças, enquanto trabalho com

um pequeno grupo ou individualmente”. Contrariamente a este papel do educador de infância, a maioria dos educadores de infância defendem que a criança tem o direito de brincar e este momento deve ser escolhido pela mesma. Esta opinião é demonstrada através da seleção das opções “Promover a brincadeira diária”, “Apoiar as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que as crianças realizam”, “Adequar o espaço de modo que este seja seguro e estimulante”, “Permitir que as crianças brinquem livremente, sem a intervenção de um adulto” e “Promover ambiente em que as crianças possam brincar livremente”. Estas opiniões vêm veicular a opinião dos autores que defendem que estes parâmetros são imprescindíveis para potencializar momentos de autonomia e aprendizagens necessárias para o desenvolvimento da criança (Cordeiro, 2015; Hanscom, 2018; Neto, 2020; Sandahl, 2021).

Ainda na mesma questão, o educador de infância tinha duas opções distintas no que respeita a sua intervenção em momentos de conflito: “Realizar a mediação, nomeadamente em momentos de conflito e tensão entre crianças” e “Dar espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surgem”. As duas opções foram várias vezes escolhidas, no entanto a opção mais escolhida foi a segunda. Acredita-se que, na opinião dos educadores de infância, os conflitos entre as crianças são situações normais e são importantes para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, pois as crianças podem desenvolver competências relacionais, maturidade emocional e entendimento do mundo. O educador de infância tem de saber reagir perante os conflitos e transpor os acontecimentos para momentos de aprendizagens, contudo antes de intervir deve observar a situação, não intervir de forma prematura para dar tempo às crianças para utilizarem as suas aptidões de resolução de problemas de forma autónoma e assim arranjar uma solução, e intervir apenas quando a criança pede ou quando observa que houve uma tentativa de solução, mas não teve efeito (Bilton et al., 2017; Flear et al., 2020; Hanscom, 2018; Hohmann & Weikart, 2011; Sandahl, 2021; Valério, 2016).

Parte III – Confinamento durante a Pandemia – relação Família/Jardim de Infância

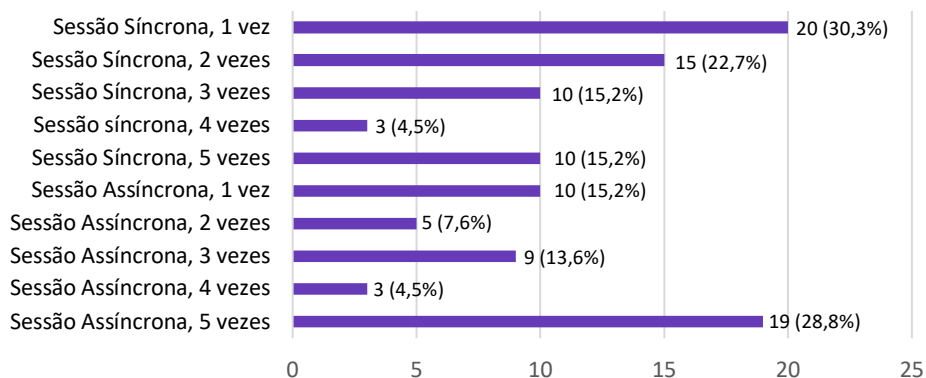
Nesta parte do questionário pretende-se perceber como é que foi implementado o ensino à distância, se o educador de infância dinamizou atividades com as crianças, como dinamizou, quando, através de que meios, entre outras questões. Assim, na primeira questão respeitante à dinamização das atividades feitas com as suas crianças, a quase totalidade dos educadores de infância (94,3%) implementou atividades e 5,7% não implementaram.

No caso de terem respondido “Sim” à questão anterior, foi questionado quantas vezes por semana foram dinamizadas atividades. Os inquiridos tinham várias opções, de

entre elas sessões síncronas e assíncronas, e o número de dias em que eram implementadas. As opções mais vezes selecionadas foram “Sessão síncrona, 1 vez” com 30,3%, e “Sessão assíncrona, 5 vezes” com 28,8% (figura 45).

Figura 45

Representação gráfica das sessões dinamizadas pelos educadores de infância.



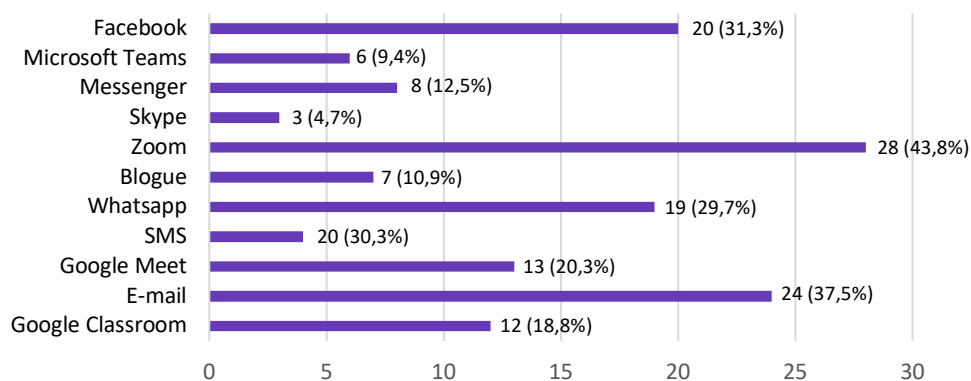
Relativamente à duração das sessões síncronas, 71,4% dos educadores de infância faziam sessões com duração de menos de 1 hora, 17,5% sessões de 1 a 2 horas e nenhum indicou sessões com mais de 2 horas.

À pergunta “Existia um horário fixo semanal para as atividades dinamizadas?”, 71,9% dos encarregados de educação responderam que sim e 28,1% responderam que não.

Para a partilha de atividades os educadores de infância utilizavam várias plataformas. Como podemos observar na figura 46, a plataforma mais utilizada foi o “Zoom” com 43,8% das respostas, seguido pelo “E-mail” com 37,5%, o “Facebook” com 31,3%, e o “WhatsApp” com 29,7%. A plataforma menos utilizada foi o “Skype” com 4,7%.

Figura 46

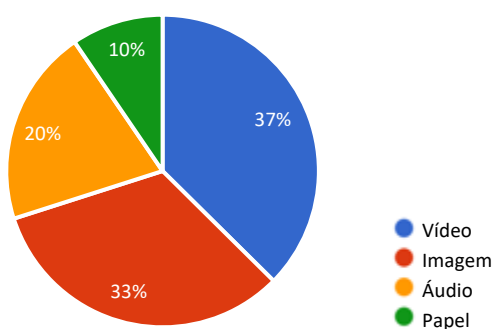
Representação gráfica das plataformas utilizadas pelos educadores de infância para partilhar as atividades.



As atividades eram disponibilizadas recorrendo a: vídeo, imagem, áudio e papel. Os educadores de infância podiam selecionar as opções que quisessem. Com base na figura 47, 83,3% dos educadores de infância recorriam ao “Vídeo” para disponibilizar as atividades, 72,7% recorriam à “Imagem”, 45,5% recorriam ao “Áudio” e 21,2% dos inquiridos recorriam ao “Papel”.

Figura 47

Representação gráfica dos recursos usados para a disponibilização das atividades.

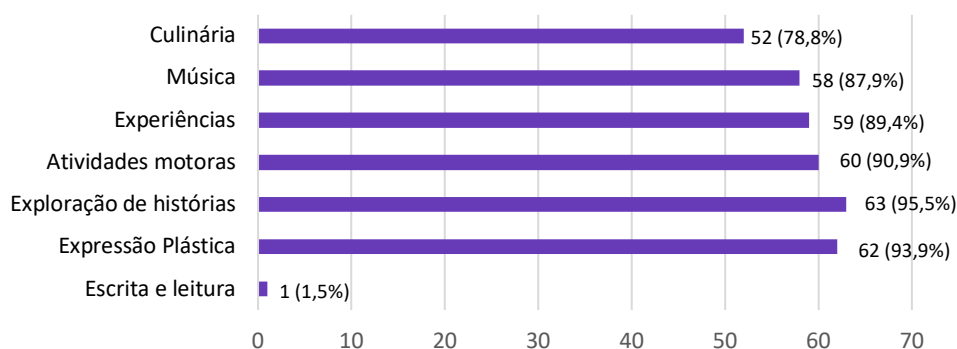


De forma a compreender que tipo de atividades foram propostas pelos educadores de infância, sugeriram-se algumas opções. Como é possível verificar na figura 48, as percentagens estão bastante equilibradas entre si, havendo apenas uma opção a destacar-se com diminuta percentagem de escolha “Escrita e leitura”, com apenas 1,5%. A opção mais vezes selecionada

foi “Exploração de histórias” (95,5%), depois “Expressão Plástica” com 93,9% e “Atividades motoras” com 90,9%.

Figura 48

Representação gráfica das atividades propostas pelos educadores de infância.



No que concerne às atividades propostas pelos educadores de infância, foi questionado se tiveram em consideração a autonomia da criança, a atividade física ativa e a brincadeira livre. Na figura 49, é possível observar as respostas dadas pelos educadores de infância.

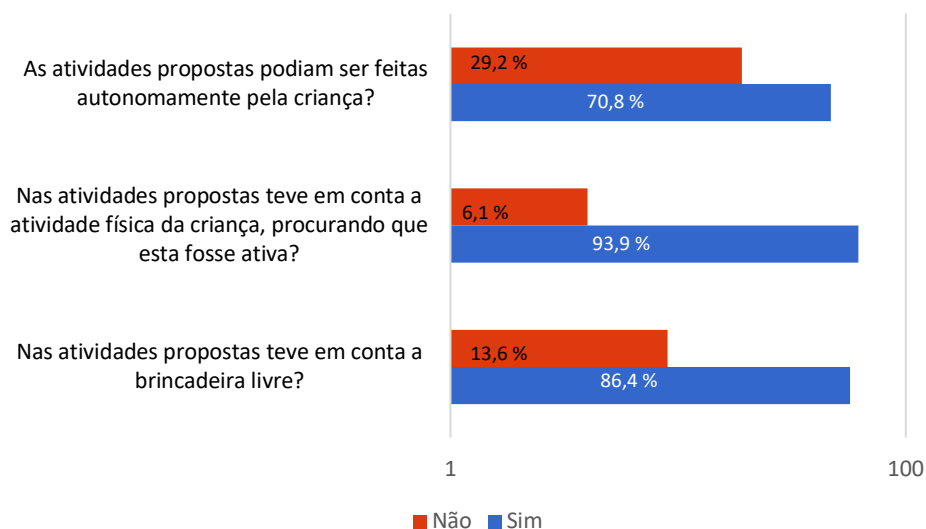
A questão “As atividades propostas podiam ser feitas autonomamente pela criança?”, 70,8% dos educadores de infância responderam que sim, e 29,2% responderam que não.

Na questão “Nas atividades propostas teve em conta a atividade física da criança, procurando que esta fosse ativa?”, 93,9% dos educadores de infância responderam que sim, e 6,1% responderam que não.

À questão “Nas atividades propostas teve em conta a brincadeira livre?”, 86,4% dos educadores de infância responderam que sim, e 13,6% responderam que não.

Figura 49

Representação gráfica das atividades propostas pelos educadores no que respeita a autonomia da criança, a atividade física ativa e a brincadeira livre.

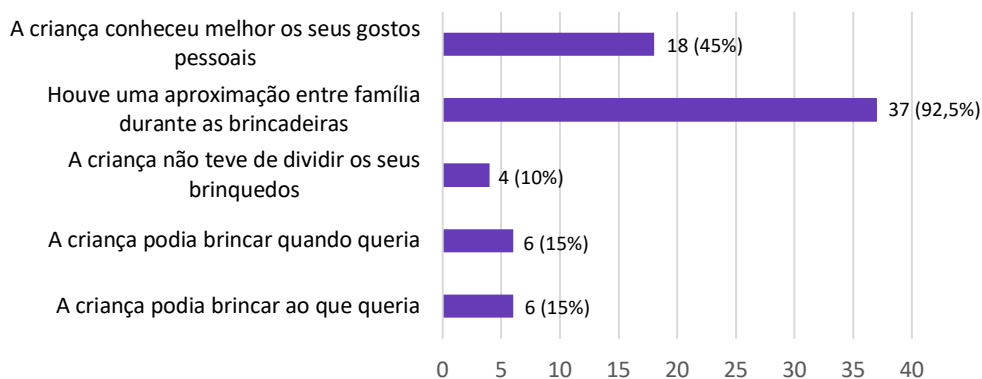


Quando questionados sobre a mudança do brincar devido ao confinamento, a maioria dos educadores de infância (84,3%) respondeu que considerava que o brincar mudou devido ao confinamento e 15,7% respondeu que não. Aos 59 inquiridos que responderam que sim, foi questionado em que sentido consideram que o brincar mudou, e 49,2% responderam que foi no sentido positivo e negativo, 35,6% no sentido negativo, e 15,3% no sentido positivo.

Aos 38 educadores de infância que responderam “Positivo” e “Positivo e negativo” (9+29), foi questionado o que é que mudou positivamente. Na figura 50, verificamos que a maioria dos educadores de infância (92,5%) respondeu que “Houve uma aproximação entre a família durante as brincadeiras”, 45% selecionou que “A criança conheceu melhor os seus gostos individuais”, 15% selecionou que “A criança podia brincar quando queria”, com a mesma percentagem “A criança podia brincar ao que queria, e, por último, 10% selecionou que “A criança não teve de dividir os seus brinquedos”, o que prevenia o risco de transmissão do vírus.

Figura 50

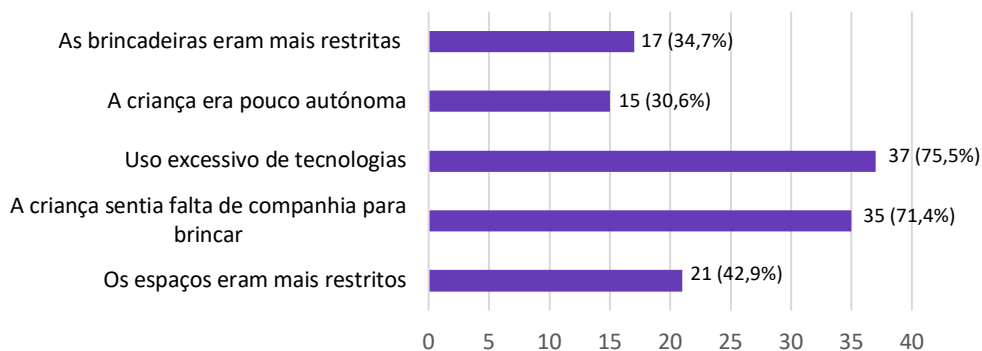
Representação gráfica das mudanças positivas na forma de brincar devido ao confinamento social.



Aos 50 educadores de infância que responderam “Negativo” e “Positivo e negativo” (21+29), foi questionado o que é que mudou negativamente. Na figura 51 é possível apurar que a opção mais escolhida, com 75,5%, foi “Uso excessivo de tecnologias”, de seguida, a opção com 71,4%, “A criança sentia a falta de companhia para brincar”, em terceiro lugar a opção “Os espaços eram mais restritos” com 42,9%, em penúltimo a opção “As brincadeiras eram mais restritas” com 34,7%, e, por último, a opção “A criança era pouco autónoma” com 30,6%.

Figura 51

Representação gráfica das mudanças negativas na forma de brincar devido ao confinamento social.



Na última questão do questionário, “Quais foram as maiores dificuldades sentidas durante o confinamento?”, as opções mais escolhidas foram “Arranjar soluções viáveis para todas as famílias” com 71,4% das respostas, e “Manter a proximidade das crianças” com 60%. A opção com menor percentagem foi “A falta de modelos inovadores” com 5,7% (figura 52).

Figura 52

Representação gráfica das maiores dificuldades, sentidas pelos educadores de infância, durante o confinamento.



Discussão das opiniões dos educadores de infância sobre a dinamização entre Família/Jardim de Infância

A maioria dos educadores de infância promoveram o ensino à distância, tendo havido pelo menos 1 sessão síncrona e 1 sessão assíncrona, as sessões tinham a duração de menos de uma hora, a plataforma que melhor se adaptou aos educadores de infância e encarregados de educação foi o Zoom e nas sessões assíncronas utilizavam maioritariamente o vídeo e as imagens para a partilha das atividades.

As atividades sugeridas pelos educadores de infância durante o confinamento cingiram-se à exploração de histórias, expressão plástica, atividades motoras e experiências de ciências acabando por estar de acordo com as atividades que os encarregados de educação referiram ter desenvolvido com as crianças durante o confinamento. Apenas 1 educador de infância escolheu a opção “Escrita e leitura”, o que leva a concluir que quase a totalidade dos inquiridos não focaram as suas atividades na aprendizagem da leitura e escrita.

Na opinião dos educadores de infância foi importante incutir nas atividades propostas a brincadeira livre, a atividade física e a autonomia. Foi aquando do confinamento que muitos

educadores de infância reformularam a sua forma de ver o brincar, como é o caso de um educador de infância que comentou que

o tempo de confinamento permitiu-me redimensionar o valor e tempo dado ao Brincar, pois agora privilegio mais as brincadeiras das crianças, sobretudo no espaço exterior, e que impliquem a interação entre pares e a conquista da sua autonomia e capacidade de iniciativa” (EI 1.).

Tal como na opinião dos encarregados de educação, os educadores de infância consideram que o confinamento trouxe uma aproximação na família e a criança teve a oportunidade de se conhecer e explorar as suas preferências. Os 4 educadores de infância que referiram que a criança não teve de dividir os seus brinquedos, acredita-se que selecionaram esta opção devido ao risco de transmissão do vírus, pois nas escolas, aquando da abertura, para combater o vírus tiveram de retirar a maior parte dos brinquedos deixando apenas os brinquedos que eram fáceis de desinfetar (OMS, 2020).

As mudanças negativas que na opinião dos educadores de infância tiveram mais impacto foram o uso da tecnologia ser excessivo, a criança sentia-se sozinha e com falta de companhia para brincar, as brincadeiras e os espaços para brincar eram restritos e a criança tornou-se pouco autónoma. Estas opiniões vêm veicular as opiniões dos encarregados de educação que afirmam que o uso de tecnologia durante o confinamento foi excessivo, e o impedimento de brincar no exterior e com outras crianças influenciou negativamente o desenvolvimento da criança (Araújo et al., 2020). Um educador de infância comentou que “Após os confinamentos notou-se que as crianças tiveram dificuldade em voltar às brincadeiras cooperativas, nas interações, relacionamento entre pares, etc.” (EI 2.) e um outro “É urgente que as crianças voltem a ter liberdade para brincar e socializar fora das 4 paredes!” (EI 3.). Na opinião dos autores, a falta de socialização com outras crianças e adultos durante o confinamento fez com que a criança alterasse o seu comportamento e esse veio-se a refletir no regresso à escola (Dalton et al., 2020; Francisco et al., 2020). Crianças que já eram bastante autónomas no seu dia a dia, na opinião dos educadores de infância, regrediram. Pais que estavam em teletrabalho tinham o tempo contado e acabavam muitas vezes por interferir nas atividades das crianças. Assim, tanto na opinião dos encarregados de educação, como na dos educadores de infância, e dos autores, o ensino à distância contribuiu para a falta de autonomia das crianças (Scarpellini et al., 2021). Estudos mostram que o ensino à distância foi uma aprendizagem para todos, tendo muitas vezes que se reformular o que estava a ser feito para ir ao encontro das necessidades das crianças (Alves, 2020; Rosa, 2020). Na opinião dos educadores de infância, a maior

dificuldade sentida durante o confinamento foi arranjar soluções viáveis para todas as famílias e manter a proximidade das crianças. Inúmeras eram as objeções que as famílias tinham para conseguir conciliar tudo, umas famílias estavam em teletrabalho, outras apenas tinham um computador, outras estavam a trabalhar e as crianças estavam com os avós, entre outras. As crianças requerem contacto, um abraço, um carinho, uma brincadeira, e as sessões síncronas apesar de facilitarem o contacto visual, não eram suficientes para que os educadores de infância conseguissem manter a proximidade com as crianças. Tudo isto provocou stress, ansiedade nos intervenientes, como afirmam os autores Reis et al. (2021) e Nearchou et al. (2020).

Posto isto, um educador de infância comentou que “o confinamento nos fez redescobrir enquanto profissionais” (EI 4.), e acredita-se que muitos educadores reformularam o seu método de ensino devido ao confinamento, acabando por dar mais importância ao brincar, ao brincar no exterior e às relações entre pares.

Considerações Finais

Nesta secção são mencionadas as conclusões da investigação com o intuito de responder às questões de investigação. Posto isto, são apresentadas as limitações do estudo, e também as recomendações para futuras investigações.

Conclusões

A revisão da literatura permitiu descrever a prática do brincar como uma atividade predominante na vida da criança, sendo uma fonte de desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimentos. As brincadeiras sempre fizeram parte da cultura da criança e já eram utilizadas como instrumento para o ensino, visto que se trata de uma ferramenta pedagógica para promover e facilitar a aprendizagem (Brown, 2017; Neto, 2020; Yogman et al.,2018).

Depois de analisar e interpretar os dados, decorrem as conclusões finais com a finalidade de dar resposta às questões investigativas.

Qual a perceção dos Educadores de Infância e dos Encarregados de Educação sobre a importância de brincar em idade pré-escolar?

Pode-se afirmar que para os Educadores de Infância e Encarregados de Educação, a prática do brincar é muito importante na vida das crianças em idade pré-escolar. Trata-se de um aliado indispensável à aquisição de conhecimentos, favorece a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para ambos, a brincadeira é vista como uma prática pedagógica, pois conseguem associar o ato de brincar à forma que as crianças aprendem nas diversas áreas de conhecimento. Para os educadores de infância a brincadeira é um meio propiciador do desenvolvimento das crianças, uma forma de aprendizagem, sendo por isso uma prática que favorece as interações sociais e a resolução de conflitos. A maioria dos encarregados de educação acredita que brincar é uma forma de aprendizagem importante para o desenvolvimento das crianças demonstrando, desta forma, que nas suas conceções, a brincadeira não é apenas considerada um passatempo.

Os educadores de infância e os encarregados de educação, na sua maioria, reconhecem a importância que a escola tem em proporcionar momentos lúdicos às crianças, promovendo, essencialmente, tempo livre para brincarem. A maioria dos encarregados de educação afirmam vivenciar momentos de brincadeira com os seus educandos, compreendendo os benefícios inerentes à sua prática. Também os educadores de infância afirmam que brincam com as suas

crianças promovendo ambientes propícios, apoiando as brincadeiras e potenciando novas aprendizagens. Com isto, pode-se afirmar que o brincar é uma prática imprescindível na fase de vida da infância de todas as crianças e todos os intervenientes devem estar preparados para viabilizar momentos lúdicos no quotidiano das crianças e principalmente fornecer momentos inerentes à brincadeira livre.

Quais foram os constrangimentos e oportunidades decorrentes do confinamento causado pela pandemia COVID-19 nas brincadeiras das crianças em idade pré-escolar?

O confinamento trouxe bastantes constrangimentos no que diz respeito à socialização. As crianças foram obrigadas a mudar completamente as suas rotinas e adaptarem-se às novas medidas que foram impostas pelo país.

Quando os autores destacam a brincadeira livre como uma forma integral de aprendizagem estão-se a referir à maneira com que a criança tem de escolher ao que e como quer brincar. No confinamento a liberdade foi colocada em 4 paredes e as crianças viram-se obrigadas a ter momentos de brincadeira orientados havendo regras que não podiam ser quebradas, como por exemplo a socialização com outras crianças e adultos que não fossem do seu agregado familiar. Assim sendo, na opinião dos educadores de infância e dos encarregados de educação os constrangimentos centraram-se essencialmente na falta de socialização com outras crianças, no uso excessivo das tecnologias e na falta de oportunidades para brincar no espaço exterior.

Em contrapartida, o confinamento também trouxe aspetos positivos, como a oportunidade de haver uma aproximação entre famílias durante as brincadeiras e uma introspeção por parte das crianças, pois ficaram a conhecer melhor os seus gostos e preferências.

Como é que foi operacionalizada a relação entre Família/Jardim de Infância durante o confinamento?

Na maioria dos casos a relação entre Família e Jardim de Infância foi feita através de sessões síncronas e assíncronas, nas quais foi mantido o contacto, essencialmente, entre educador de infância e criança, e foram implementadas atividades de todas as áreas de conteúdo, com especial enfoque para a área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no domínio da Educação Artística com atividades de expressão plástica, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a exploração de histórias, no domínio da Educação Motora com a realização de atividades motoras e na área do Conhecimento do Mundo com

atividades de culinária. Já a área menos trabalhada foi a área de Expressão e Comunicação no que diz respeito à Escrita e Leitura. Todas as atividades propostas eram organizadas e estipuladas com o intuito de ser viável para todas as famílias, contudo, nem sempre foi fácil, e os educadores de infância consideram que o fator mais difícil de articular, durante o confinamento, foi arranjar soluções convenientes a todos os agregados familiares.

O grande objetivo das aulas síncronas cingiu-se em manter a relação entre o educador de infância e as crianças, e a relação entre as crianças. Apesar de não ser a mais convencional, foi a forma mais próxima à realidade, onde as crianças podiam manter o contacto com o educador de infância e com os seus colegas, estando por isso, na sua maioria, bastante entusiasmadas com as sessões e com a realização das atividades.

Limitações do estudo

No que diz respeito às limitações do estudo, é possível destacar a dificuldade sentida em gerir o tempo para o desenvolvimento da investigação. Perante a dinâmica do grupo e a liberdade de implementar atividades diferenciadas, a investigação foi posta em segundo plano, e isso, influenciou negativamente o tempo de finalização.

Outra limitação sentida foi a dificuldade da divulgação dos questionários, pois para este estudo era importante abranger o máximo de encarregados de educação e educadores de infância. Foi necessário recorrer a diferentes meios de comunicação para conseguir o maior número de respostas possível.

Recomendações para investigações futuras

Para investigações futuras, é importante continuar a fazer projetos de investigação que tenham como intuito ouvir as pessoas, para que, de certo modo, haja uma conexão entre o investigador e a sociedade. Todos os projetos de investigação que conciliem a investigação com a opinião pública são uma mais-valia para conclusões mais verídicas e realistas.

Os dados foram recolhidos pouco depois dos períodos de confinamento, por isso, as conceções dos encarregados de educação e dos educadores de infância cingem-se de um curto espaço de tempo. Assim sendo, sugere-se que, numa futura investigação, faça-se um levantamento de ideias e opiniões dos encarregados de educação, educadores de infância e professores do 1.º CEB, de forma a compreender os impactos do aparecimento do vírus na vida das crianças. Acredita-se que os confinamentos terão repercussões ainda maiores do que os que

foram mencionados ao longo da análise de dados. Este estudo deve ser alargado ao 1.º CEB, pois as crianças que estiveram em confinamento durante o pré-escolar já transitaram de ano letivo.

CAPÍTULO III – Reflexão global sobre a PES

Neste capítulo final pretende-se elaborar uma reflexão global do todo o percurso da PES. Assim, chega o momento de fazer uma retrospectiva do último ano, e refletir acerca de todas as aprendizagens e do impacto da PES para o meu enriquecimento e desenvolvimento, tanto a nível pessoal, como profissional.

Ao longo deste ano letivo, no decorrer da PES tive a oportunidade de intervir em dois níveis de escolaridade distintos. No primeiro semestre, no ensino Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos de idade, e no segundo semestre, no 1.º CEB, com alunos do 3.º ano de escolaridade.

A PES estava organizada em dois níveis de escolaridade, estando previsto, em cada nível, um período de observação durante três semanas consecutivas e o período de planeamento, implementação e reflexão com a duração de dez semanas consecutivas. Todas as fases ao longo da intervenção pedagógica são indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento de um profissional de educação. Apesar de serem fases distintas, estas permanecem interligadas, pois só é possível planear – implementar – refletir com base no que foi inicialmente observado e analisado constantemente com as referências curriculares e com os conhecimentos prévios.

As três primeiras semanas, nos dois contextos, foram dedicados à observação, e foi neste período que tive a oportunidade de recolher as informações necessárias que me permitiram estruturar a minha intervenção pedagógica. Considero que a observação é o alicerce para um bom desempenho ao longo das implementações, pois foi durante estas semanas em que, de uma forma geral, foi possível conhecer os contextos, as estratégias e os métodos de ensino utilizados pela educadora de infância e professora cooperante, compreender as rotinas e horários, as dinâmicas adotadas na sala, e, principalmente, conhecer o grupo/turma, identificando algumas características de cada criança, e conhecendo assim os seus gostos, interesses, dificuldades e comportamentos. Também neste período, dei-me a conhecer e sempre que possível fui intervindo com o grupo/turma para que, de uma forma natural, as crianças/alunos se fossem habituando à minha presença. Assim, foi possível criar laços de afeto e de proximidade com as crianças/alunos e criar uma base de intervenção estruturada em confiança, respeito e amizade.

Desde o início do meu percurso académico que a minha preferência, a nível profissional, é a Educação Pré-Escolar. Por essa razão, o entusiasmo, a curiosidade, e a certeza de que iria ser

um estágio onde eu iria ser feliz sobrepôs-se a qualquer obstáculo que poderia aparecer pelo caminho. E assim foi, comecei o estágio com uma certeza: queria deixar a minha marca naquele contexto, colocando em prática tudo aquilo que aprendi ao longo dos anos, sendo eu própria e dando sempre o melhor de mim. Durante as observações tivemos a oportunidade de interagir desde o primeiro dia, pois a educadora de infância deixou-nos muito à vontade. À medida que os dias iam passando, fui me habituando ao contexto, às rotinas e às crianças e a todo um panorama criado para que bons momentos fossem registados durante as implementações.

Posso afirmar que fomos recebidas de braços abertos por toda a comunidade escolar e isso beneficiou a nossa integração no contexto. A educadora foi a chave fulcral para o nosso desenvolvimento tanto a nível pessoal, como profissional, pois sempre se mostrou bastante receptiva às nossas ideias, disponibilizou-se para nos ajudar e transmitiu-nos muitos dos seus conhecimentos e sugestões, que foram imprescindíveis para o nosso desempenho. Em relação ao grupo, tivemos a oportunidade de estar em contacto com diferentes idades, personalidades, gostos, formas de estar e pensar, e, de certo modo, isso contribuiu para que os nossos ideais fossem ao encontro das suas expectativas, e assim conseguirmos contribuir para as suas aprendizagens de uma forma apelativa.

Posto isto, as semanas de intervenção foram essencialmente baseadas nos interesses das crianças, com a atenção de promover momentos de cariz lúdico, motivadores e que contribuíssem para a aquisição de novas competências nos diferentes domínios. Assim, todas as atividades foram de encontro aos documentos orientadores, mas, acima de tudo, foram de encontro às necessidades do grupo, sendo que, para isso, foi essencial dar voz às crianças para que estas pudessem transmitir os seus interesses, questões, dúvidas, receios, e a partir dessas referências pudéssemos criar atividades criativas, apelativas, motivadoras, didáticas e diversificadas, que fossem ao encontro dos seus pedidos.

Conforme o que estava estipulado inicialmente pela educadora de infância, como dupla, garantimos que as rotinas fossem estabelecidas de forma contínua durante as nossas intervenções, entrelaçando os vários conteúdos com as diferentes áreas de conteúdo, tendo sempre em consideração a não sobrecarga das crianças e a disponibilização do tempo para brincar livremente.

Um dos pontos fulcrais neste contexto é, sem dúvida a capacidade que a educadora de infância tem em ouvir as suas crianças. Se se pensar num currículo emergente, a aprendizagem das crianças é a base da planificação e da avaliação, assim para que se tenha em atenção as necessidades e os interesses de cada criança e do grupo, a planificação tem de ser feita

diariamente com as crianças, colocando em segundo plano o conjunto de propostas trazidas pela educadora, conseguindo assim dar respostas às concretizações dos intuítos das crianças, tal como está escrito nas OCEPE, “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”. (OCEPE, 2016, p. 15)

De uma forma sistemática, considero que no início da jornada a dificuldade mais sentida foi ser flexível perante a planificação. Contudo, com a ajuda da educadora de infância cooperante e perante a análise atenta dos interesses e necessidades das crianças, foi importante encontrar um meio termo entre a planificação e os objetivos do grupo, sempre com o intuito de adquirir e aprimorar os conhecimentos das crianças.

Neste contexto, foi possível adotar diferentes estratégias no que diz respeito às atividades, devido ao facto de ser um grupo bastante heterógeno, empenhado e com vontade de conhecer e dar a conhecer o novo. Perante este grupo, e de forma a fazer uma retrospectiva de todo o panorama vivenciado no contexto, resta-me dizer que a entreaajuda, o autocontrolo e a curiosidade prevaleceram ao longo das semanas. É de notar que se trata de um grupo bastante unido que tem a necessidade de ajudar o colega e a educadora de infância na forma como estes desempenham seja qual for o papel, seguiam-se regras que beneficiavam as atividades pensadas para o dia, mesmo havendo outras vontades e querereres, e a vontade de descobrir um mundo novo, muitas vezes perante a simplicidade de um objeto ou um acontecimento. Estando a iniciar o meu caminho como educadora de infância, este grupo foi bastante desafiador no que respeita as diferentes personalidades e interesses, e por isso foi um período onde me coloquei à prova diversas vezes encarando-o sempre com confiança, segurança e informalidade.

Passo agora a refletir sobre a PES em contexto de 1.º CEB, que foi, sem dúvida alguma, uma enorme surpresa e uma experiência muito gratificante que me permitiu acima de tudo mudar o meu ponto de vista em relação a este ciclo de ensino. Quando terminou o primeiro estágio e no período de transição, as minhas expectativas relativamente a este ciclo eram bastante baixas, sentia que dificilmente iria ter o aproveitamento que tive no ensino pré-escolar, e que seria apenas mais um estágio, que por fazer parte do mestrado, teria de fazer. Encarei o estágio como mais um desafio e mergulhei nas aptidões de professora, que, por conta do aparecimento do COVID-19, eram nulas, pois durante o curso nunca tive a oportunidade de estagiar neste contexto.

Sempre com o pensamento de dar o meu melhor, tal como em tudo a que me proponho, iniciei este desafio com a capacidade de manter a mente aberta e desfrutar do que o futuro

tinha reservado para mim. É certo que a diferença de ensino pré-escolar para o 1.º CEB, mais propriamente para um 3.º ano de escolaridade é uma diferença significativa, mas a curiosidade prevalecia ao medo de falhar.

A comunidade escolar recebeu-nos muito bem, principalmente a professora cooperante e a turma que nos acolheram de uma forma bastante carinhosa. Fomos desde o início integradas na turma e com isso a nossa intervenção começou logo desde as semanas de observação.

A diferença entre um estágio e o outro foi essencialmente, o cumprimento do currículo, pois enquanto no ensino pré-escolar existe um documento orientador que a educadora de infância adapta consoante as necessidades das crianças, no 1.º CEB existe um documento com os conteúdos programáticos a cumprir obrigatoriamente naquele ano letivo. Assim, considero que é um desafio completamente diferente, pois o nível de exigência perante este fator acaba por ser mais elevado.

É importante salientar que a criatividade, a instrumentalização, e a experiência são fatores importantíssimos em todos os ciclos de ensino, contudo, o tempo de programação das atividades acaba por influenciar as dinâmicas e o sentido da explicação, por isso é que a diferença de contextos é tão notória quanto parece.

No que concerne às semanas de intervenção, e perante as semanas de observação, sentiu-se necessidade de implementar algumas rotinas diárias para que a turma se sentisse mais motivada e empenhada no seu desenvolvimento individual. Creio que essas rotinas desempenharam um papel significativo em muitos aspetos individuais e também coletivos, pois forneceu à turma um ambiente apaziguador e a entreaajuda e companheirismo fez-se notar ao longo das semanas.

À medida que as semanas iam passando, a minha opinião e perspetiva relativamente a este ciclo de ensino foi mudando, e, se no início a minha inclinação era o ensino pré-escolar, durante as implementações comecei a aperceber-me do quanto me sentia bem no papel de professora de 1.º CEB.

Como em todos os estágios, ao longo do curso, deparei-me com alguns desafios que, coletivamente com a minha colega e com a professora cooperante, facilmente foram resolvidos. Sendo uma turma mista, com algum défice na aprendizagem e alguns problemas comportamentais, todas as semanas foram implementadas estratégias que seguiam o panorama previsto, mas que, de certa forma, fosse ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, de forma a conseguir captar a atenção e empenho dos mesmos.

Perante uma turma de 3.º ano de escolaridade e com alguns problemas de aprendizagem, foi importante realizar diferentes atividades lúdicas, criativas e motivadoras, pois o abstrato acabava por ser um dos fatores que mais condicionava a aprendizagem. Assim, de forma a dar resposta a estas dificuldades muitas atividades implementadas foram realizadas com o auxílio de materiais, sendo uns apenas de observação e outros de experimentação.

Um dos pontos fortes a destacar, e certamente um dos pontos que, no início das implementações, foi causador de alguma desconexão entre planificação e intervenções, foi o fator da interdisciplinaridade. Por definição, sabe-se que a interdisciplinaridade oferece a capacidade de estabelecer a relação entre duas ou mais disciplinas, sendo que na prática isso significa que a planificação da aula deve ter em conta a transversalidade das propostas de ensino. Contudo, o grande desafio ao longo das semanas foi criar as devidas conexões entre as disciplinas, pois diferente do ensino pré-escolar, o 1.º CEB abrange objetivos específicos referentes às diferentes disciplinas, que devem ser cumpridos de forma a cumprir o currículo estabelecido. Posto isto, a interdisciplinaridade deve ter sido em conta de forma natural e proveitosa indo ao encontro das necessidades dos alunos, só assim se torna uma forma de aprendizagem bem-sucedida.

Num compilar dos dois estágios, posso afirmar que adquiri algumas ferramentas que me serão bastante úteis para o meu futuro profissional, como a adaptação da planificação ao momento exato da sessão/aula, a formulação de estratégias pensadas anteriormente às necessidades das crianças/alunos, a gestão do tempo e, principalmente o dar voz às crianças e aos alunos para que estes tivessem uma participação ativa na aprendizagem. Estas experiências contribuíram substancialmente para a aquisição de novos conhecimentos e competências que me acompanharão para o resto da vida.

Considero que o último ano de mestrado, referente aos estágios do ensino pré-escolar e do 1.º CEB são um compilar de todo o processo de formação, neste caso os três anos de licenciatura e o primeiro ano de mestrado. É neste último ano que nos é colocado o maior desafio, o desafio de sermos gestoras do nosso próprio ensino, de planearmos e executarmos as nossas estratégias, de sermos responsáveis por um grupo/uma turma, e desempenharmos o papel que iremos desempenhar ao longo da nossa vida profissional.

Assim sendo, findo esta reflexão com um balanço bastante positivo e considero que este ano apesar de muito trabalhoso e desafiante foi um ano de muita assimilação e aprendizagem, no qual tive a oportunidade de dar o melhor de mim e terminar com a sensação de que este é o caminho que quero seguir.

Referências Bibliográficas

- Araújo, L. A., Veloso, C. F., de Campos Souza, M., de Azevedo, J. M. C., & Tarro, G. (2020). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *Jornal de Pediatria*.
- Alves, L. (2020). *Educação remota: entre a ilusão e a realidade*. Interfaces Científicas Educação, 8(3), 348-365.
- Akkaya-Kalayci, T., Kothgassner, O. D., Wenzel, T., Goreis, A., Chen, A., Ceri, V., & Özlü-Erkilic, Z. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Mental Health and Psychological Well-Being of Young People Living in Austria and Turkey: A Multicenter Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph17239111>
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, & A. Moreira (Coords), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (pp. 13-36). UA Editora. [10.34624/ka02-fq42](https://doi.org/10.34624/ka02-fq42)
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre* (1.^a edição). Porto Editora.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years - Management and Innovation* (Third Edition). Oxon: Routledge.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brown, S. (2017). *Play: How it shapes the brain opens the imagination, and invigorates the soul* (1.^a edição).
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto- - Aprendizagem* (2.^a Edição). Universidade Aberta.
- Carneiro, H.I.S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Relatório de Estágio. Porto: Paula Frassinetti.
- Carvalho, M & Sâmia, M. (2016). *Aprender a escutar as Crianças. Um Dispositivo de Formação*. *Saber & Educar*, 21, p. 40-49. Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206/222>.

- CMVC. (2021). *Câmara Municipal de Viana do Castelo*. <http://www.cm-viana-castelo.pt/>
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança - do 1 aos 5 anos* (8.^a edição). A Esfera dos Livros.
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L., Luz, C., Veiga, G. & Lopes, F. (2021). Effects of COVID-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), Art 52, 492-499.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Grupo Almedina.
- Cunha, Iole da. (2001). A revolução dos bebês – aspetos de como as emoções esculpem o cérebro e geram os comportamentos no período pré e perinatal. Trabalho publicado na *Revista Psicanalítica da SPRJ*, vol. II n. 1 – 2001, p. 10. Maria Teresa V. de Carvalho.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e misto* (3^a ed.). Bookman ou Artmed.
- Daily, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças Soltas – Inspirando o brincar nas crianças*. (Cap. 1). APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 4 (2), 01-13.
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346- 347.
- Demaria, F., & Vicari, S. (2021). COVID-19 quarantine: Psychological impact and support for children and parents. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1), 1–4.
- DGE. (2020). *Orientações: Reabertura da Educação Pré-Escolar*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAAABACztDSyAADHWq9CBAAA%3D%3D>
- DGE. (2020). *O que são sessões assíncronas e síncronas?*. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/faq/3-o-que-sao-sessoes-assincronas-e-sincronas>
- DGEEC. (2022). *Educação em Números – Portugal 2022*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>

- Dong, H., Yang, F., Lu, X., & Hao, W. (2020). Internet Addiction and Related Psychological Factors Among Children and Adolescents in China During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Epidemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 751. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00751>
- Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. (p.159-176). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. I). Porto Alegre: Penso.
- Francisco, M. (2010, outubro). A recolha de dados. Metodologias de Investigação na Educação. <https://miemf.wordpress.com/act2/>
- Francisco, R., Pedro, M., Delvecchio, E., Espada, J. P., Morales, A., Mazzeschi, C., & Orgilés, M. (2020). Psychological symptoms and behavioral changes in children and adolescents during the early phase of COVID-19 quarantine in three European countries. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1329.
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2014). The influence of family routines on the resilience of low-income preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 168–180. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.03.003>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? na infância e ao longo de toda a vida* (1.ª edição). Climepsi Editores.
- Flores, K. & Vieira, A. (2015). *Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos*. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 31675-31687.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3rd ed.). Phorte Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4.ª ed.). Celta editora.
- Graber, K. M., Byrne, E. M., Goodacre, E. J., Kirby, N., Kulkarni, K., O'Farrelly, C., . . . development. (2020). A rapid review of the impact of quarantine and restricted environments on children's play and the role of play in children's health. doi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/p6qxt>

- Ginsburg, K. R. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. *PEDIATRICS*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gomes, S., Vieira, F., (2021). Creches e Jardim de Infância - Grupos hétero ou homogêneos, e porquê?. *Educa.sao*. <https://www.educacao.org/post/creches-e-jardim-de-infancia-grupos-hetero-ou-homogeneos-e-porque>
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. Pactor.
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72(3), 226–235. <https://doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05887-9>
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2021). *INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA*. https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - perspectivas atuais* (pp. 1–20). Ministério da Educação.
- Lúcio, D. (2021). *A brincadeira livre na Educação de Infância – refletindo sobre as concepções dos educadores de infância e a sua influência na prática pedagógica*. [Dissertação de mestrado, ESECS - IPEleiria]. IC-Online. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6057/1/Relatório%20Mestrado_Daniela%20Lúcio.pdf
- Machado, P. L. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(8), 58-68. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>

- Mattar, J., Loureiro, A., & Rodrigues, E. (2020). Educação online em tempos de pandemia- desafios e oportunidades para professores e alunos. *Interações*, 16(55), 1–5. <https://doi.org/10.46550/978-65-991146-3-2>
- Marques, A., Livpsic, M. T.-P., & 2011, U. (2011). *Enquadramento da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo*.
- Martin, J., & Failows, L. (2010). Executive function: theoretical concerns. In B. Sokol, U. Muller, J., Carpendale, A., Young, A., & Iarocci, G. (2010). Self-and social-regulation: Exploring the relations between social interaction, social understanding, and the development of executive functions (pp. 35–56). Oxford: Oxford University Press.
- Monteiro, R., Rocha, N. B., & Fernandes, D. (2021). Are Emotional and Behavioral Problems of Infants and Children Aged Younger Than 7 Years Related to Screen Time Exposure During the Coronavirus Disease 2019 Confinement? An Exploratory Study in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4.ª ed.). De Facto Editores.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). *Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife*. Revista UFG, V.20, 63438.
- Movimento Escola Moderna (2023). Acedido Janeiro, 2023 em <http://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, A Contextualização do Modelo Curricular High – Scope, (p.73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo curricular do M.E.M – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Revista Escola Moderna*, 18(5), 5-8. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/12_0_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., M., & Pinazza, M., A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*, Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação, (p.14). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação*. Em J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação (pp. 26-60). Porto: Porto Editora.
- OMS. (2020). Transmissão do SARS-CoV-2: Implicações para as precauções de prevenção de infecção. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOVID-%201920089_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Ariel Editores.
- Pequito, P., Pinheiro, A., Silva, B., Santos, A. (2020). Interação das instituições de Educação de Infância e famílias no período de confinamento devido à Covid-19. *I3 – Intervenção, Interação e Infância*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti- Uma iniciativa do OFEI. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2928>
- Pinto, J. N. (2020). *Contágios - 2500 Anos de Pestes*. Dom Quixote.
- Pombo, A., Luz, C., Sá, C., Rodrigues, L., & Cordovil, R. (2021). *Effects of the COVID-19 Lockdown on Portuguese Children's Motor Competence*. Encyclopedia of Exercise Medicine in Health and Disease, 1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-540-29807-6_4369
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados de Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, F., Amaro, R., Martins Silva, F., Vaz Pinto, S., Barroca, I., Sá, T., Ferreira Carvalho, R., Cartaxo, T., & Boavida, J. (2021). *Impacto do Confinamento em Crianças e Adolescentes*. Revista Científica da Ordem dos Médicos. 34(3): 245-246.
- Ribeiro, A. I., Triguero-Mas, M., Santos, C. J., Gómez-Nieto, A., Cole, H., Anguelovski, I., & Baró, F. (2021). Exposure to nature and mental health outcomes during COVID-19 lockdown. A comparison between Portugal and Spain. *Environment international*, 106664.
- Rosa, R. T. N. (2020). Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19! *Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil*, 6(1).

[http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%2020%20\(Rosane%20Rosa.pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%2020%20(Rosane%20Rosa.pdf)

Sandahl, I., D. (2021). *Brincar à maneira dinamarquesa*. Arena.

Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sando, O. J. (2021). *The relationship between indoor environments and children's play - confined spaces and materials*. Education 3-13. doi:10.1080/03004279.2020.1869798.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Scarpellini, F., Segre, G., Cartabia, M., Zanetti, M., Campi, R., Clavenna, A., & Bonati, M. (2021). Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: a national survey. BMC Public Health, 21(1), 1035. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11026-x>

Schлиндwein, L. M., Laterman, I., & Peters, L. (2017) *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. Florianópolis: Copiart Disponível em: <https://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIANÇA-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Silva, L. (2019). *A Importância do Brincar no Pré-Escolar – Porquê brincar?* [Dissertação de mestrado, ISEC]. RCAAP. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10409/1/Relatório-PPS-II-Lara-Silva_com%20anexos.pdf

SNS. (2022). *COVID-19*. <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/#sec-4>

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2.ª edição). Livros Horizonte.

Torres, M. (2021). *Brincar VS Trabalhar: representações e percepções sobre a brincadeira no Pré-Escolar e no 1.ºCEB*. [Dissertação de mestrado, ESES]. RCAAP. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3484/1/Relatório%20Estágio%20Mariana%20Torres.pdf>

Valério, J., (2016). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Psicologia.pt*. https://www.psicologia.pt/colunistas/ver_colunistas.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&id=184&grupo=1&nome=Joana%20Val%20E9rio

- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vieira, M., & Silva, C. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática Na Educação, 28*, 1014–1031. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Williamson, G. (2013). *Free and Structured Play*. The Open University.
- Winnicott, D. W. (2011) *A família e o desenvolvimento individual* (4.ªed.), WMF Martins Fontes.
- Yogman M, Garner A, Hutchinson J, et al; AAP COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH, AAP COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*. *Pediatrics*. 2018;142(3):e20182058.
- Zhang, Y., & Ma, Z. F. (2020). *Impact of the COVID-19 Pandemic on Mental Health and Quality of Life among Local Residents in Liaoning Province, China: A Cross-Sectional Study*. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072381>

Anexos

Anexo 1 – Questionário aos Encarregados de Educação

Questionário aos Encarregados de Educação



Caro Encarregado de Educação,

O presente questionário surge na realização do relatório no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação do Instituto de Viana do Castelo e o objetivo é estudar as conceções dos encarregados de educação relativamente à brincadeira antes e durante a pandemia causada pelo vírus COVID-19.

O questionário é composto por 5 partes, sendo a primeira parte referente a dados pessoais, a segunda parte aos dados da criança, a terceira parte sobre o brincar, a quarta e a quinta parte sobre o confinamento.

A duração aproximada deste questionário é de 10 minutos, e quanto às questões, não existem respostas certas ou erradas.

Peço, assim, a sua colaboração para o preenchimento deste questionário.

O anonimato e confidencialidade dos dados está garantido, sendo que serão só usados para fins académicos.

Ao prosseguir com o questionário declara por sua honra, que aceita responder voluntariamente a este questionário.

Em caso de dúvida ou para mais informações, envie e-mail para maiosara21@hotmail.com.

Obrigada pela sua participação.

A estudante:
Sara Maio

Dados dos Encarregados de Educação

Idade *

Texto de resposta curta

Sexo *

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

Habilitações Literárias *

- 1.º Ciclo (4.º ano)
- 2.º Ciclo (6.º ano)
- 3.º Ciclo (9.º ano)
- Ensino Secundário (12.º ano)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Dados da criança

Data de nascimento *

Dia, mês, ano



Sala em que está integrada *

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Sala mista (3/4 anos)
- Sala mista (3/5 anos)
- Sala mista (4/5 anos)
- Sala mista (3/4/5 anos)

Tipo de instituição que está integrada *

- Privado
- Público
- Instituto Particular de Solidariedade Social (IPSS)

Conceito/ Importância de brincar em idade pré-escolar

Indique qual(ais) a(s) melhor(es) palavra(s) que define(m) o ato de brincar? *

- Desfrutar
- Aproveitar
- Distrair
- Divertir
- Jogar
- Ocupar
- Experimentar
- Comunicar
- Aprender
- Descobrir
- Expressar
- Entreter
- Lazer

Costuma brincar com a criança?

- Sim
- Não

Se respondeu "Sim" à questão anterior, com que regularidade brinca com a criança durante a semana?

- Todos os dias
- 5-6 dias por semana
- 3-4 dias por semana
- 1-2 dias por semana

Indique, em média, por dia, quanto tempo tem a criança disponível para brincar durante o fim de semana?

- Menos de uma hora
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- Mais de 3 horas

Na sua perspectiva, brincar é relevante no percurso escolar de uma criança? *

- Sim
- Não
- Não sei

Acha que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças? *

- Sim
- Não
- Quando solicitado

Acha que deve existir tempo de brincadeira livre durante o tempo passado na escola? *

- Sim
- Não

Acha que brincar é importante para o desenvolvimento infantil? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem? *

- Sim
- Não
- Não sei
- Às vezes

Pandemia – Brincar em confinamento

No período de confinamento social, a criança esteve a viver com: *

- Pai
- Mãe
- Avô
- Avó
- Irmão(s)
- Irmã(s)
- Tios

As rotinas da criança em casa alteraram? *

- Sim
- Não

Se respondeu "Sim" à questão anterior, assinale as 5 principais mudanças.

- Levantava-se mais tarde
- Deitava-se mais tarde
- Dormia mais horas
- Ficava de pijama mais horas
- As refeições eram feitas num horário diferente
- Tinha mais tempo para brincar
- Via mais televisão
- Usava mais tablet
- Solicitava maior atenção do adulto

Durante o confinamento, a criança usava mais recursos tecnológicos que anteriormente? *

Sim

Não

Se respondeu "Sim" à questão anterior, que recursos usava com mais frequência?

Televisão

Tablet

Computador

Telemóvel

Acha que os recursos tecnológicos são importantes para as aprendizagens da criança? *

Sim

Não

Durante o período de confinamento, quantas horas a criança brincava por dia? *

1h - 2h

2h - 3h

3h - 4h

4h - 5h

5h - 6h

6h - 7h

7h - 8h

Quais eram as brincadeiras favoritas da criança? (selecione até 3 opções) *

- Jogos de encaixa e/ou puzzles
- Jogos simbólicos (faz de conta)
- Desenhos e/ou pinturas
- Jogos tradicionais
- Jogos em formato tecnológicos

Em que local a criança brincava com mais frequência? *

- Quarto
- Sala de jantar
- Sala de estar
- Quartos dos pais
- Cozinha
- Escritório
- Garagem

Com quem brincava, com mais frequência? *

- Sozinho
- Pais
- Irmãos
- Avós
- Tios
- Primos

A criança tinha possibilidade de brincar no exterior? *

Sim

Não

Se respondeu "Sim" à questão anterior, em que espaços?

Varanda

Terraço

Espaço dentro dos limites do terreno da casa

Espaço exterior do condomínio

Próximo de casa

Considera que o brincar mudou devido ao confinamento? *

Sim

Não

Se respondeu "Sim" à questão anterior, em que sentido?

Positivo

Negativo

Positivo e negativo

...

Se respondeu "Positivo" ou "Positivo e negativo" à questão anterior, o que mudou positivamente?
(selecione apenas 2 opções)

- A criança conheceu melhor os seus gostos pessoais
- Houve uma aproximação entre família durante as brincadeiras
- A criança não teve de dividir os seus brinquedos
- A criança podia brincar quando queria
- A criança podia brincar ao que queria

Se respondeu "Negativo" ou "Positivo e negativo" à questão anterior, o que mudou negativamente?
(selecione apenas 2 opções)

- As brincadeiras eram mais restritas
- A criança era pouco autónoma
- Uso excessivo de tecnologias
- A criança sentia a falta de companhia para brincar
- Os espaços eram mais restritos

⋮

O que considera ser o principal sentimento da criança no contexto de confinamento?
(selecione até 3 opções) *

- Queria voltar para o Jardim de Infância
- Gosta do Jardim de Infância, mas queria ficar mais tempo em casa
- Demonstrava saudades e recriava momentos que habitualmente vivia no Jardim de Infância
- Perguntava pela educadora
- Perguntava pelos colegas
- Não expressava qualquer tipo de sentimento

Criou dinâmicas/atividades com a criança durante o confinamento? *

- Sim
- Não

⋮

Se respondeu "Sim" à questão anterior, que tipo de atividades? (selecione até 3 opções)

- Culinária
- Música
- Experiências
- Atividades motoras
- Histórias
- Escrita e leitura
- Expressão plástica

Confinamento durante a Pandemia – Relação Família/Jardim de Infância

⋮

Durante o confinamento, o Jardim de Infância dinamizava atividades com a criança/família? *

(Caso a resposta seja não, pode dar como terminado o questionário)

Sim

Não

Se respondeu "Sim" à questão anterior, quantas vezes por semana?

Sessão Síncrona , 1 vez

Sessão Síncrona , 2 vezes

Sessão Síncrona , 3 vezes

Sessão Síncrona , 4 vezes

Sessão Síncrona , 5 vezes

Sessão Assíncrona, 1 vez

Sessão Assíncrona, 2 vezes

Sessão Assíncrona, 3 vezes

Sessão Assíncrona, 4 vezes

Sessão Assíncrona, 5 vezes

Caso tenha tido sessões síncronas, quanto tempo demorava, em média, cada sessão?

30 minutos

Menos de 1 hora

1 a 2 horas

Mais de 2 horas

...

Existia um horário fixo, semanal para as atividades dinamizadas?

Sim

Não

Se respondeu "Sim" à questão anterior, o horário era adequado à rotina da família?

Sim

Não

Que plataformas eram usadas para essa partilha?

Facebook

Microsoft Teams

Messenger

Skype

Zoom

Blogue

Whatsapp

SMS

Google Meet

E-mail

Google Classroom

Com que recursos eram disponibilizadas as atividades? (selecione os dois mais frequentes)

Vídeo

Imagem

Áudio

Papel

Que tipo de atividades foram propostas?

Culinária

Música

Experiências

Atividades motoras

Exploração de histórias

Expressão Plástica

Considerou as dinâmicas significativas para a criança?

Sim

Não

Como se sentia a criança quando participava nas dinâmicas propostas pelo Jardim de Infância?

Entusiasmada

Pouco entusiasmada

Indiferente

Das atividades propostas pelo Jardim de Infância, quanto tempo demorava a criança a concluí-las?

Menos de 1 hora

1 a 2 horas

2 a 3 horas

As atividades propostas podiam ser feitas autonomamente pela criança?

- Sim
- Não

Se respondeu "Não" à questão anterior, quem a ajudava?

- Um adulto
- Outra criança

O adulto que, na sua maioria, apoiava a criança na concretização das atividades, conseguia dedicar:

- O tempo que a criança necessitava
- Pouco tempo porque estava em teletrabalho
- Algum tempo antes de iniciar o trabalho
- Algum tempo após o trabalho
- Algum tempo no fim de semana

Quais os principais constrangimentos com que os adultos que acompanhavam a criança se depararam?

- Falta de material em casa para fazer as atividades
- Falta de capacidade para perceber as atividades
- A criança tinha outros interesses
- Não tinha recursos tecnológicos para interagir com o Jardim de Infância
- Não tinha conhecimento tecnológico
- Não conseguia conciliar o trabalho com o tempo para as atividades
- Não tinha qualquer constrangimento

Anexo 2 – Questionário aos Educadores de Infância

Questionário aos Educadores de Infância



Caro/a Educador/a de Infância,

O presente questionário surge na realização do relatório no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação do Instituto de Viana do Castelo e tem como objetivo estudar as conceções dos educadores de infância relativamente à brincadeira antes e durante a pandemia causada pelo vírus COVID-19.

O questionário é composto por 3 partes, sendo a primeira parte referente a dados pessoais, a segunda parte à temática do brincar e a terceira parte diz respeito ao confinamento social provocado pelo vírus Covid-19.

A duração aproximada deste questionário é de 10 minutos, e quanto às questões, não existem respostas certas ou erradas.

Peço, assim, a sua colaboração para o preenchimento deste questionário.

O anonimato e confidencialidade dos dados está garantido, sendo que serão só usados para fins académicos.

Ao prosseguir com o questionário declara por sua honra, que aceita responder voluntariamente a este questionário.

Em caso de dúvida ou para mais informações, envie e-mail para maiosara21@hotmail.com.

Obrigada pela sua participação.

A estudante:

Sara Maio

Caracterização do Educador de Infância

Idade *

Texto de resposta curta

Sexo *

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

Habilitações Académicas *

- 1.º Ciclo (4.º ano)
- 2.º Ciclo (6.º ano)
- 3.º Ciclo (9.º ano)
- Secundário (12.º ano)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Situação atual *

- Educador(a) de Infância em contexto de Jardim de Infância de rede pública
- Educador(a) de Infância em contexto de Jardim de Infância Privado
- Educador(a) de Infância em contexto de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)

Anos de serviço como Educador(a) de Infância *

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Idades das crianças com que trabalha atualmente *

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Grupo misto (3, 4 e 5 anos)

Conceito / Importância de brincar em idade pré-escolar

Indique qual(ais) a(s) melhor(es) palavra(s) que define(m) o ato de brincar? *

- Desfrutar
- Aproveitar
- Distrair
- Divertir
- Jogar
- Ocupar
- Experimentar
- Comunicar
- Aprender
- Descobrir
- Expressar
- Entreter
- Lazer

Teve sempre a mesma ideia sobre o brincar? *

- Sim
- Não

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

- Experiência própria
- Leituras
- Formações
- Contacto com colegas
- Contacto com metodologias diferenciadas

Na sua perspetiva, brincar é relevante no percurso escolar de uma criança? *

- Sim
- Não

Qual é, na sua perspetiva, o grau de pertinência do brincar no desenvolvimento das crianças (nível social e pessoal)? *

- Nada pertinente
- Pouco pertinente
- Pertinente
- Muito pertinente
- Sem opinião sobre o assunto

Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem? *

- Sim
- Não

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

- Sim
- Não

Quando realiza a avaliação das crianças considera as aprendizagens que estas realizaram nos momentos de brincadeira livre? *

Sim

Não

A sua planificação contempla momentos de brincadeira livre? *

Sim

Não

Num dia habitual, quanto tempo as crianças brincam livremente na sala de atividades? *

Nenhum ou menos de 30 minutos

Entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos

Entre 1 hora e 30 minutos a 3 horas

Mais de 3 horas

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

Nenhum

Pequenos períodos intercalados (10 a 15 minutos por interação)

Períodos de 1 a 2 horas, de manhã ou de tarde

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

- Promover ambientes em que as crianças possam brincar livremente
- Direcionar as crianças para as áreas/cantinhos
- Planificar os momentos de brincadeira
- Permitir que as crianças brinquem livremente, sem a intervenção de um adulto
- Articular as áreas de desenvolvimento nos momentos de brincadeira
- Criar momentos de brincadeira para as crianças, enquanto trabalho com um pequeno grupo ou individ...
- Realizar uma seleção de brinquedos
- Dar tempo e espaço para que as crianças resolvam os conflitos que surgem
- Promover a brincadeira diária
- Adequar o espaço de modo a que este seja seguro e estimulante
- Apoiar as brincadeiras, potenciando as aprendizagens que as crianças realizam
- Observar as crianças durante a brincadeira
- Realizar registos das interações, verbalizações e ações das crianças
- Direcionar as brincadeiras
- Realizar a mediação, nomeadamente em momentos de conflito e tensão entre crianças

Confinamento durante a Pandemia – Relação Família/ Jardim de Infância

No período de confinamento social, dinamizou atividades com as suas crianças e respetivas famílias? *

Sim

Não

Se respondeu "Sim" à questão anterior, quantas vezes por semana? (caso tenha feito apenas síncronas, seleccione quantas vezes, caso tenha feito apenas assíncronas, seleccione quantas vezes, caso tenha feito as duas, seleccione quantas vezes)

Sessão síncrona, 1 vez

Sessão síncrona, 2 vezes

Sessão síncrona, 3 vezes

Sessão síncrona, 4 vezes

Sessão síncrona, 5 vezes

Sessão assíncrona, 1 vez

Sessão assíncrona, 2 vezes

Sessão assíncrona, 3 vezes

Sessão assíncrona, 4 vezes

Sessão assíncrona, 5 vezes

Existia um horário fixo semanal para as atividades dinamizadas?

Sim

Não

Que plataformas eram usadas para a partilha de atividades?

- Facebook
- Messenger
- WhatsApp
- E-mail
- Zoom
- Skype
- Blogue
- SMS
- Google Meet
- Google Classroom
- Microsoft Teams

Com que recursos eram disponibilizadas as atividades? (selecione os dois mais frequentes)

- Vídeo
- Imagem
- Áudio
- Papel

Que tipo de atividades foram propostas?

- Culinária
- Música
- Experiências
- Atividades motoras
- Exploração de histórias
- Expressão Plástica

As atividades propostas podiam ser feitas autonomamente pela criança?

- Sim
- Não

Nas atividades propostas teve em conta a atividade física da criança, procurando que esta fosse ativa?

- Sim
- Não

Nas atividades propostas teve em conta a brincadeira livre?

- Sim
- Não

Considera que o brincar mudou devido ao confinamento? *

Sim

Não

...

Se respondeu "Sim" à questão anterior, em que sentido?

Positivo

Negativo

Positivo e negativo

Se respondeu "Positivo" ou "Positivo e negativo" à questão anterior, o que mudou positivamente?
(selecione apenas 2 opções)

A criança conheceu melhor os seus gostos individuais

Houve uma aproximação entre família durante as brincadeiras

A criança não teve de dividir os seus brinquedos

A criança podia brincar quando queria

A criança podia brincar ao que queria

Se respondeu "Negativo" ou "Positivo e negativo" à questão anterior, o que mudou positivamente?
(selecione apenas 2 opções)

As brincadeiras eram mais restritas

A criança era pouco autónoma

Uso excessivo de tecnologias

A criança sentia a falta de companhia para brincar

Os espaços eram mais restritos

Quais foram as maiores dificuldades sentidas durante o confinamento? (selecione apenas duas respostas) *

- Implementar o Plano de Ensino à distância
- Arranjar soluções viáveis para todas as famílias
- Manter a proximidade das crianças
- A falta de modelos inovadores
- Conciliar a vida familiar com a vida profissional
- Stress e ansiedade