

Brincar e intervir à distância: Uma missão (quase) impossível

Teresa Silva

Ana Pinheiro¹

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

RESUMO

O estudo reflete sobre um conjunto de interações e intervenções desenvolvidas presencialmente e à distância antes e durante o período de recolhimento social no âmbito da pandemia Covid-19. Partindo de dimensões teóricas, abordamos nesta investigação os desafios na dinamização de atividades com um grupo de crianças entre os 2 e os 5 anos. Refletimos teoricamente sobre o brincar, os espaços e ambientes de aprendizagem, os materiais e o papel do adulto. Em termos metodológicos, optamos por numa estrutura mista (quantitativa e qualitativa) com o objetivo de recolher um maior número de dados, cruzando perspetivas diferenciadas numa realidade concreta: crianças, educadora de infância e pais.

Integrado num estudo mais vasto, este artigo apresenta como considerações finais três grandes ideias-chave orientadoras da intervenção em educação de infância nestes novos tempos de grandes desafios.

Palavras-chave: Educação de Infância; Brincar; Intervenção a distância; Tecnologia; Interação.

ABSTRACT

This research reflects on a set of interactions and interventions developed in class and at a distance before and during Covid-19 pandemic. Based on group of theoretical dimensions, we develop activities with a group of children between 2 and 5 years old. In our theoretical approach we reflect on play, learning spaces and environments, resources and the role of adults. In what concerns the methodology, we chose a mixed structure (quantitative and qualitative) to collect a greater number of data, crossing different perspectives: children, kindergarten teacher and parents.

Integrated in a larger study, this paper presents as final considerations three major key ideas guiding intervention in early childhood education in these new times of great challenges.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Remote intervention; Technology; Interaction.

1. Introdução

Quando a criança brinca, desenvolve diversas competências nomeadamente, a “nível social, intelectual, criativa e física” (Moyles, 2008, p. 26), na medida em que esta explora e reflete sobre a realidade na qual está inserida, interiorizando-a e retratando-a nas suas brincadeiras individuais ou coletivas. A vivência com os diferentes meios sociais (familiar e jardim de infância) permite à criança entender o papel do adulto, imitando comportamentos dos elementos que lhe são próximos. Assim sendo, “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (Ferland, 2006, p.67).

O aparecimento repentino de um contexto de recolhimento social, no âmbito da pandemia Covid-19, obrigou à implementação de várias medidas. Estas assumiram uma grande importância na resposta a dar à comunidade, nomeadamente no que diz respeito às “graves perdas de aprendizagem” (Reimers & Schleicher, 2020, p. 3). Uma das medidas que foi instalada neste campo, foi dar continuidade ao desenvolvimento de aprendizagem através de “modalidades alternativas, durante o período de isolamento social necessário” (Reimers & Schleicher, 2020, p. 3), mais especificamente elaborar sessões, via plataformas online, sendo estas

¹ Endereço de contacto: acp@esepf.pt

realizadas de uma forma assíncrona e síncrona, constituindo-se um contexto completamente desconhecido. Foram estes os “planos para a continuidade da educação” (Reimers & Schleicher, 2020, p. 3).

É neste contexto de diferentes ambientes de brincadeira e aprendizagem que este estudo surge e pretende contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a oportunidade que a criança tem de brincar nestes tempos cheios de desafios e limitações. A investigação, que decorre de um estudo mais alargado, baseou-se numa metodologia que abarcou estratégias qualitativas e quantitativas suportada pelos seguintes objetivos: conhecer os comportamentos e as perspetivas das crianças quando brincam no Jardim de Infância e em casa no período de recolhimento social; promover dinâmicas à distância que potenciem o brincar no dia a dia da criança; potenciar o papel do adulto no brincar; contribuir para um novo olhar sobre a intervenção à distância. Tendo em conta a natureza do trabalho, foi necessário recorrer a três instrumentos de recolha de dados: a entrevista às crianças e à educadora de infância do grupo de crianças, o inquérito por questionário aos encarregados de educação e os registos de observação.

Partimos de um conjunto de dimensões teóricas como o brincar, os espaços e ambientes de aprendizagem, os materiais e o papel do adulto e implementamos um conjunto de intervenções junto de um grupo de crianças entre os dois e os cinco anos.

2. Brincar e aprender

O “brincar” é considerada uma atividade comum a todo o ser humano, independentemente do género ou da idade, ainda que esteja especialmente patente nos primeiros anos de vida. Habitualmente, a atividade de brincar surge através de um gosto, de uma vontade ou até mesmo de um interesse em comum (quando em grupo), sendo este o caso mais frequente em contexto pré-escolar. É também considerada uma “experiência flexível e autodirecionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta” (Brock et al., 2011, p. 25).

Consequentemente, existem diversos autores que designam o conceito de brincar de formas distintas. Para Ferland (2006), brincar é “uma fonte de inúmeras descobertas para a criança e permita várias realizações (...) que se perpetua de geração para geração, a criança aprende as regras, os costumes e os valores que regem o seu ambiente; em suma, descobre o mundo em que vive” (p. 42). Por outras palavras, esta autora destaca a importância do brincar, como uma atividade que desempenha um papel fundamental na preparação para a vida adulta, constituindo uma espécie de portal inicial entre o “faz de conta”. De acordo com Brock et al. (2011), ao brincar, “as crianças também refletem aquilo que vivem (...) ou seja, o que as crianças fingem ser, está altamente relacionado com o ambiente e as experiências verdadeiras dessas crianças...” (p. 33). Para este autor, a esmagadora maioria das crianças observa e reflete sobre praticamente tudo o que vivencia, tanto em contexto escolar, como em ambiente familiar e, assim, transportam de uma forma clara o que vivem e observam para as suas brincadeiras. Complementando, para Kishimoto (2010) o ato de brincar “é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e induz no mundo imaginário” (p. 1). De uma forma sucinta, esta autora salienta que a brincadeira é algo que acontece espontaneamente, desenvolvendo diversas competências ao nível da imaginação, criatividade, linguagem e criação de algumas regras, proporcionando desta forma um ambiente de prazer e felicidade. Gaspar (2010) acrescenta que “brincar é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e que promove aprendizagens e desenvolvimento da criança, mas nem todo o brincar tem essa qualidade e pode nem sempre promover aprendizagem e desenvolvimento” (p. 8). Este autor adverte para a existência de brincadeiras menos apropriadas, pois essas não contam com os benefícios anteriormente referidos.

Já Moyles (2008) considera o brincar como sendo “um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (p. 13), realçando uma vez mais os fatores que levam à inicialização de uma brincadeira. Levando, ainda, em conta a perspetiva de Wajskop (1999), “a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (p. 67). O ato de brincar deve, idealmente, ser bastante benéfico no que diz respeito à interação criança-criança, criança-adulto e adulto-criança, permitindo o confronto de ideias e opiniões durante o processo. Assim sendo, as atividades de brincadeira constituem o “melhor caminho de

iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual porque a brincadeira constitui uma característica fundamental do ser humano” (Oliveira-Formosinho, 2004, p.119).

3. A gestão do espaço e materiais – o ambiente educativo da criança

O conceito de espaço é caracterizado por “um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal” (Zabalza, 1998, p. 241), sendo que o espaço educativo deve ser constituído por diversos recursos e materiais que contribuam positivamente para o processo de evolução pessoal da criança. Assim, o espaço da sala deve ser propício às necessidades das crianças, pois é importante planejar espaços, incluir o brincar no currículo, analisar e compreender as virtualidades do brincar no comportamento das crianças, no seu bem-estar e envolvimento (Friedmann, 2001). Salienta-se por isso a ideia de que o ambiente educativo deve atender a cinco funções: “a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências, as oportunidades para o crescimento, a sensação de segurança e confiança, bem como, as oportunidades para contato social e a privacidade” (David & Weinstein, 1987, citados por Saraiva, 2016, p.15). Assim, é de referir que toda a “construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação” (Oliveira-Formosinho, 2015, p.43).

De acordo com as OCEPE, a escolha dos materiais em cada momento “deverá atender a critérios de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26). Por outras palavras, os autores defendem que todos os materiais fornecidos às crianças devem, obrigatoriamente, ser objetos de qualidade e, preferencialmente, que não sejam suscetíveis de ser ingeridos ou colocar em perigo a saúde da criança. É importante que as crianças sintam que todo o espaço que a envolve, “incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém a sua interação e comunicação” (Rinaldi, 1990, citado por Gandini, 1999, p. 147). Desta maneira, o autor quis salientar que os espaços e os materiais valorizam de uma forma evidente a interação da comunicação entre crianças.

No que toca aos recursos lúdicos como fatores de aprendizagem, de acordo com Kishimoto (2001), “O uso do brinquedo / jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino – aprendizagem e desenvolvimento infantil” (p. 36). Dito de outra forma, o jogo educativo, sendo considerado um recurso, pode desenvolver diversos conhecimentos essenciais à criança, nomeadamente ao nível da matemática, línguas, lógica, raciocínio, entre outros (Kishimoto, 2001; Souza, 2013). Kishimoto (2001) ainda afirma que, na sua perspetiva, o brinquedo pode desempenhar tanto uma função lúdica como de aprendizagem.

Por outro lado, sobre os recursos tecnológicos utilizados como promotores/facilitadores da aprendizagem, podemos dizer que estes assumem um papel bastante importante, pois podem-se constituir indispensáveis na vida atual. Estes recursos tecnológicos apresentam “potencial (...) para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem” (Lopes, 2018, p.8). O contexto atual da pandemia e as interações desenvolvidas à distância foram suportados por plataformas tecnológicas facilitadoras de interações pedagógicas. Assim sendo, os materiais e recursos lúdicos e tecnológicos constituem-se hoje como determinantes dentro (brinquedos tecnológicos) e fora da sala (plataformas de interação à distância), pelo que o papel do educador na sua escolha deve ser cuidado.

4. O papel do adulto no brincar

O educador de infância, assim como os encarregados de educação, têm um papel bastante significativo no que diz respeito à vida da criança. No contexto do Jardim de Infância, os profissionais são responsáveis por proporcionar experiências de aprendizagem como o desenvolvimento da imaginação, atenção, raciocínio, memória, criatividade, entre outras, enquanto o seu grupo de crianças brinca. Trata-se assim, de um processo longo, paulatino de forma contínua e dinâmica a partir dos primeiros anos de vida. É por isso “importante que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, podem fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência” (Coelho & Tadeu, 2015, p. 113).

Já vimos atrás a importância da promoção do brincar por parte do adulto, pois “brincar é o trabalho das crianças” (Brougère, 1998, p.122), por isso torna-se importante “planejar metas para a aprendizagem das

crianças, de responder, de intervir sem interferências ou distorções desnecessárias e de mudar a direção quando apropriado” (Spodek et al., 1998, p. 228).

Paralelamente, manter um ambiente educativo organizado com materiais estimulantes e diversificados permite que a criança tenha oportunidade de manusear materiais que a desenvolvam e enriqueçam “a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Diário da República, Decreto-lei: Lei nº241/2001, p. 2).

É também na relação educativa que o profissional pode promover a segurança afetiva e a autonomia nas crianças, tanto individual como coletivamente. Ele é mediador e “cabe ao educador mediar estas situações, aproveitando para interagir e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola, uma vez que o lúdico possibilita uma das atividades mais significativas para a aprendizagem.” (Homem, 2009, p. 23). Todos estes aspetos são particularmente importantes quando percebemos que, ao educador, se deparam contextos diferenciados, como é o exemplo da intervenção à distância.

Em paralelo, a família é o contexto natural onde vive o ser humano, no qual a criança cria momentos de confiança e integridade com ela mesma e com o seu meio familiar. A integração da criança neste ambiente, anterior ao social, contribuiu para a determinação das características sociais, éticas e morais dos futuros membros da comunidade adulta (cfr. Knobel, 1972). Assim, quando a criança se encontra no meio familiar, esta sente-se mais flexível em explorar e descobrir coisas novas em diversos momentos e muitas dessas descobertas são aplicadas em inúmeras conversas e brincadeiras entre os encarregados de educação e as crianças.

Por isso, segundo Borges (2008), quando os encarregados de educação brincam com as crianças, estão a criar uma “oportunidade ímpar de tecer conhecimentos pois permite o repassar de experiências reconhecidas como senso comum e importantes como forma de mediatizar e acrescentar pontos de vista que merecem ser discutidos” (p.122).

5. Desenho metodológico

A investigação pretende refletir sobre o brincar e a intervenção em contextos presenciais e à distância. Inicialmente desenhado para um contexto de intervenção presencial, foi reformulado para um novo ambiente de intervenção à distância no âmbito da pandemia Covid-19 que aconteceu, precisamente, no período de investigação. Os objetivos desta investigação e respetiva fase empírica foram enquadrados nos dois contextos: presencial, numa primeira fase e à distância, numa segunda fase.

Este estudo teve como objetivos: conhecer os comportamentos e as perspetivas das crianças quando brincam no Jardim de Infância e em casa no período de recolhimento social; promover dinâmicas à distância que potenciem o brincar no dia a dia da criança; potenciar o papel do adulto no brincar; contribuir para um novo olhar sobre a intervenção à distância.

Assumindo a dualidade de abordagens metodológicas, qualitativa e quantitativa, consideramos que a diversidade de técnicas de recolha utilizadas constituiu-se como uma mais-valia para o estudo: inquéritos por questionário aos encarregados de educação de toda a instituição envolvida na investigação, sendo esta uma população mais distante e vasta (125 inquiridos), registos de observação centrados numa sala de 24 crianças entre os 2 e os 5 anos e ainda uma entrevista à respetiva educadora de infância. Entendemos ser também pertinente perceber as perspetivas das crianças, pelo que entrevistámos três. Reconhecemos a importância de explicar, não apenas os sujeitos, mas igualmente o contexto e o ambiente onde se encontram.

Relativamente aos registos de observação, foram recolhidos dados semanais para o estudo em causa, ajudando e complementando não só pela observação, mas também pelo registo dialogado, neste caso das crianças. É um processo em que “o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.196).

No que toca às entrevistas, foram implementadas a três crianças da sala e permitiram perceber em que medida o brincar se reflete no seu bem-estar. Esta técnica de recolha de dados permite “ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192). Pretendeu-se perceber significados sobre a brincadeira, brinquedos preferidos, formas e companhias de brincadeira e ainda locais preferidos.

A entrevista à educadora teve como intenção conhecer a sua perspetiva sobre o seu grupo de crianças com os seguintes objetivos: conhecer as necessidades e interesses das crianças; compreender como se organizam nas brincadeiras; conhecer as opções tomadas relativamente ao ambiente educativo.

A aplicação dos inquéritos por questionário aos encarregados de educação, decorre do aparecimento do contexto de recolhimento social. A utilização desta técnica teve como objetivo principal “receber respostas comparáveis de todos participantes” (Flick, 2013, p.110), mas igualmente recolher um conjunto de informações de uma população distante, tendo em conta que as famílias se encontravam confinadas à sua habitação. Tratou-se também de recolher dados junto de uma população mais vasta: todas as famílias da instituição envolvida no estudo. Esta fase de recolha de dados foi desenvolvida em associação com o projeto de investigação #InfIN, uma iniciativa do OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A investigação mais alargada do OFEI teve como objetivo perceber a realidade das crianças entre os 3 e os 6 anos e respetivas famílias, no contexto de recolhimento social e no âmbito da sua relação com as instituições de educação de infância.

Em particular no nosso estudo, no universo de 125 crianças da instituição, recebemos 36 inquéritos preenchidos, o que reflete uma taxa de 28,8% de retorno. Tratou-se de uma amostra de conveniência que seleciona indivíduos “que se mostrem mais acessíveis, colaborativos ou disponíveis para participar do processo” (Freitag, 2018, p. 671).

5.1. Intervenção proposta

A investigação envolveu intervenção que decorreu ao longo de um ano letivo num Jardim de Infância com crianças em idade pré-escolar e incluiu oito dinâmicas presenciais e duas à distância na plataforma Zoom. Trata-se de um grupo constituído por 24 elementos: dez do género feminino e doze género masculino, entre os dois e os cinco anos de idade. Nas dinâmicas presenciais foram utilizados recursos tecnológicos como: Rodelas falantes (Talking pods) e Teclado Kids Keyboard em contexto presencial; e a Beebot em intervenções à distância.

6. Análise de dados

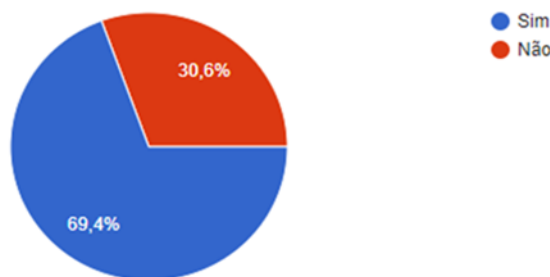
Organizámos a análise de dados a partir de dimensões de análise que foram determinadas quer a partir da revisão de literatura (a tecnologia como estratégia de aprendizagem, o brincar, os lugares de brincadeira e o papel do adulto), quer de forma emergente a partir dos dados recolhidos (a exploração livre como estratégia, a intervenção e a heterogeneidade dos grupos). Estas referem-se aos dois períodos: anterior e durante o recolhimento social.

6.1. Exploração livre da tecnologia como estratégia de aprendizagem

A exploração livre foi uma das estratégias utilizada para as crianças descobrirem diversos recursos tecnológicos. A primeira exploração livre foi feita com Rodelas falantes (patelas com gravação áudio) em contexto presencial. Numa primeira fase, as crianças ficaram bastante curiosas e exploraram-no observando as suas características físicas. Posteriormente, descobriram as suas funcionalidades e, desta forma, pudemos observar que, logo num primeiro momento, a receptividade das crianças foi positiva, querendo experimentar ainda mais. Estas rodelas, serviram para que as diferentes áreas da sala pudessem ter um número limite de meninos a brincar na mesma área, com o objetivo de evitar aglomerações, desgaste de material e desentendimentos por parte das crianças. Esta estratégia é particularmente interessante em contexto de distanciamento social, permitindo que as próprias crianças criem regras sobre a sua própria distribuição na sala. As crianças também tiveram a oportunidade de explorar um outro recurso o “Easy-Speak”, um microfone com gravação. Num primeiro momento ficaram bastante interessadas e curiosas acerca do recurso, tendo começado a explorar o objeto e a questionar-se: “para que servem estes botões?”. Tratando-se de um recurso novo, pareceu ser interessante potenciar o ato de investigação por parte das crianças com o pequeno recurso tecnológico, despertando um interesse inicial pelos recursos tecnológicos. Com a experimentação, as crianças

conseguem olhar a tecnologia como algo com potencial e inovador. Deve-se “valorizar a vertente lúdica do material proporcionando que a aprendizagem se transforme num momento divertido e dinâmico” (Pinheiro & Ramalho, 2017, p.12). Paralelamente, quando questionados os pais sobre a importância da exploração de recursos tecnológicos, percebemos que estes valorizam e afirmam que a tecnologia potencia diversas aprendizagens. Podemos analisar as respostas dos inquiridos no gráfico seguinte: sim (69,4%) e não (30,6%).

Gráfico 1. Perspetivas dos pais sobre a importância na utilização recursos tecnológicos (N = 36)



Questionada, a educadora referiu que para “as crianças se sentirem motivadas e atentas necessitam de outro tipo de estímulo ao nível tecnológico e por isso, necessitam de materiais que interajam mais com elas, materiais que possam explorar de outra forma e aquilo que as nossas salas hoje em dia disponibilizam não vai ao encontro dos interesses das crianças” (E1). Sabemos por isso que as crianças gostam de descobrir brinquedos novos e que o tempo para a descoberta pode ser potenciado para o desenvolvimento de competências investigativas nas crianças, dentro de casa e dentro da instituição, para além destes serem considerados um estímulo de aprendizagem presente nas crianças.

Os efeitos do período da pandemia Covid-19 e o conseqüente recolhimento social, permitiram a integração de dinâmicas à distância com as crianças, conforme já vimos. As crianças também tiveram a possibilidade de explorar outro tipo de materiais, mas desta vez com um formato de separação física. Uma das dinâmicas implementadas, consistiu numa atividade em que o principal objetivo era criar correspondências termo a termo entre o objeto e o grupo pertencente ao objeto em questão. As crianças também tiveram a oportunidade de explorar outro recurso tecnológico no mesmo formato: a Bee-bot. Num primeiro momento, foi possível às crianças compreenderem quais as duas características físicas, à medida em que a investigadora ia mostrando o recurso e as suas potencialidades, nomeadamente os botões que nela são constituídas.

As crianças interessaram-se bastante tanto pela dinamização em grande grupo, em sala, como pela exploração do recurso em formato à distância da Bee-bot. Salientamos nomeadamente o empenho e dedicação por parte das crianças em descobrir quais as suas funcionalidades e características. Ficou, no entanto, a consciência na dinamização das atividades à distância, que a inexistência de algum material em casa pode inibir a possibilidade de construirmos contextos de descoberta e de promoção de aprendizagem autónoma.

6.2. Brincar

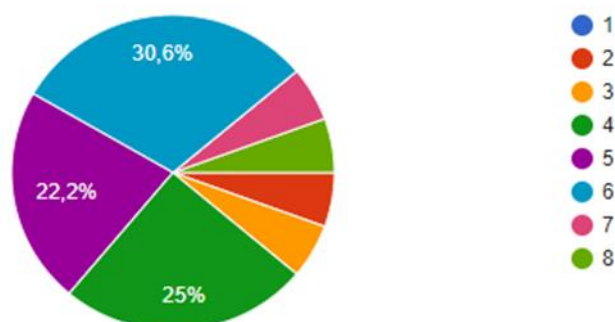
Ao longo das entrevistas às três crianças percebeu-se que, naturalmente, gostam de brincar com diversos recursos que auxiliam a sua brincadeira. Referem “gosto de brincar com muitos brinquedos!” (J.M). Já vimos na fundamentação teórica que “por meio do brinquedo a criança reorganiza, constrói e reconstrói relações entre situações do pensamento e situações reais” (Lira & Rubio 2014, p.9). Na observação, registamos que as crianças brincavam muitas vezes com os seus brinquedos favoritos, nomeadamente, barbies, peluches, carros e dinossauros.

A relação entre o tempo e o brincar da criança foi uma dimensão que nos interessou. Era importante perceber, em primeiro lugar, as perspetivas das crianças. Nas três entrevistas realizadas a crianças entre os quatro e os cinco anos, quando questionadas sobre o brincar, parecem expressar-se positivamente, como “sinto-me

bem” (J.M), “eu gosto muito de brincar” (C.) “alegria” (I.). Já vimos na fundamentação teórica que as crianças quando brincam promovem momentos de aprendizagem significativos. Nas entrevistas, relatam também que têm pouco tempo para brincar e, a partir das observações, percebemos que o brincar, assumindo diversas características, nem sempre está presente e ainda que, em muitos momentos na sala de Jardim de Infância, a criança é chamada a efetivar tarefas solicitadas e decididas pelo adulto.

Em paralelo, quando questionados os encarregados de educação sobre quantas horas a criança brinca por dia durante o período de recolhimento social, percebemos que uma percentagem bastante significativa de inquiridos refere entre seis, sete e oito horas por dia (77,8%).

Gráfico 2. Horas que a criança brinca por dia durante o período de recolhimento (N = 36)



Na perspetiva dos pais, o brincar é praticado durante muitas horas ao longo do dia, contudo entendemos que o conceito de brincar pode não ser entendido por todos da mesma forma. Neste sentido, podemos perspetivar que o brincar para os pais pode incluir várias dinâmicas diferenciadas, desde ajudar a colocar a mesa para uma refeição em família ou mesmo na ajuda da lavagem da louça.

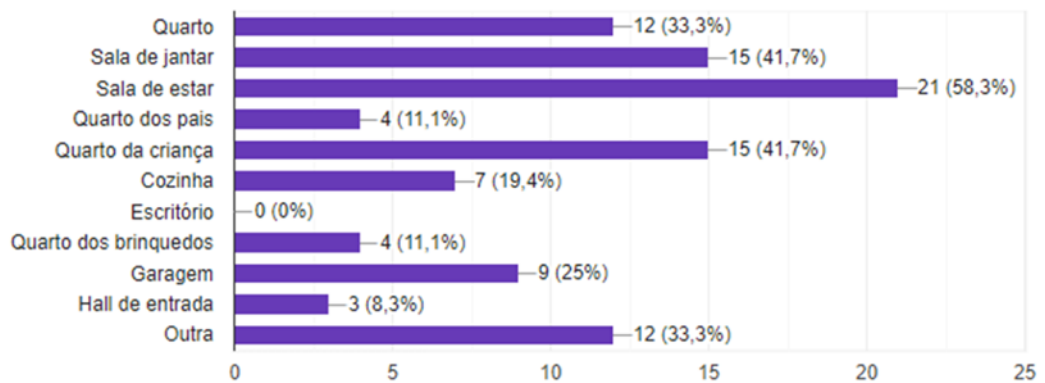
6.3. Lugares de brincadeira

Refletir sobre o brincar obriga-nos a compreender os espaços e lugares que a criança tem ou escolhe para a sua dinâmica. Sobre os lugares onde brincam, a maioria das respostas centrou-se na sua habitação e na sala do jardim de infância, referindo, “na área da biblioteca” (C.); “Gosto de brincar em casa” (J.M). Sobre o lugar onde as crianças gostam mais de brincar, as três crianças responderam na parte exterior, o que coincide com o depoimento da educadora quando refere que “as crianças têm interesse em jogo livre, em interagir com os outros, em brincar no espaço exterior, necessitando assim de atividades com muito movimento” (E1).

Desta forma, as crianças expressaram a necessidade de brincadeiras com movimento e corrida na parte exterior do edifício. Na observação, percebemos que as brincadeiras favoritas foram igualmente inúmeras: saltar a corda, brincar às escondidas, brincar às corridas e brincar aos super-heróis – mais uma vez a presença do exterior. Este “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (Silva et al., 2016, p.27).

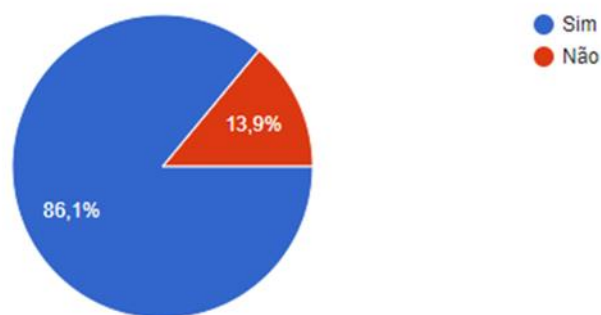
Uma vez questionados os encarregados de educação, a maioria refere a sala de estar (58,3%) como espaço privilegiado durante o recolhimento social, (ver gráfico seguinte) seguido da sala de jantar. A sala é, por natureza, um lugar de maior convívio e provavelmente de maior acompanhamento do adulto para com a criança.

Gráfico 3. Locais onde a criança brinca ao longo do período de recolhimento social (N = 36)



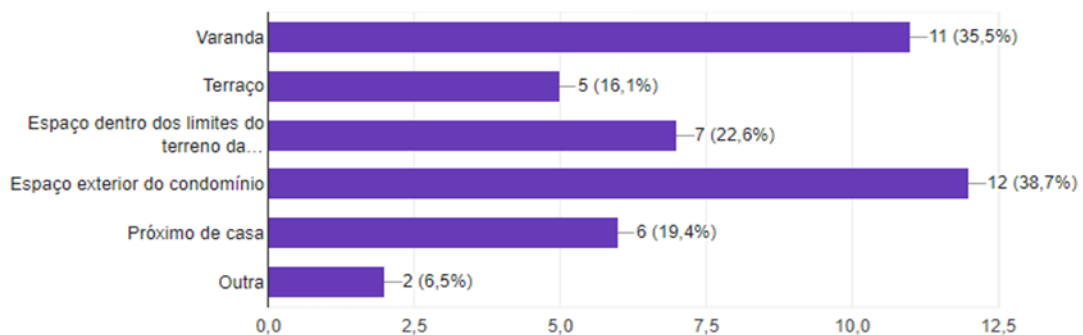
Sobre a possibilidade de brincar no exterior, a maioria dos encarregados de educação respondeu que sim (86,1%), como podemos observar no seguinte gráfico.

Gráfico 4. Possibilidade que a criança tem para brincar no exterior durante este período de recolhimento (N = 36)



Quisemos saber quais os espaços escolhidos. A maioria dos inquiridos respondeu no espaço exterior do condomínio (38,7%), em segundo lugar na varanda (35,5%), uma percentagem menor referiu o terraço (16,1%).

Gráfico 5. Espaços exteriores onde a criança brinca ao longo do período de recolhimento social (N = 31)



Desta forma, podemos deduzir que parece existir um esforço por parte dos encarregados de educação em valorizar o espaço exterior, potenciando-o e favorecendo o desenvolvimento das crianças, aspeto determinante no dia a dia das crianças em recolhimento social.

6.4. A intervenção e a heterogeneidade dos grupos

O grupo sobre o qual este estudo incidu, é “um grupo misto com muitas crianças de 2 a 3 anos e poucas de 5 anos” (E1). Portanto, a esmagadora maioria do grupo não é muito autónomo. É necessário, muitas vezes, o acompanhamento de um adulto para diversas brincadeiras, porque se não, acabam por ter comportamentos não muito favoráveis, como por exemplo, na solução de conflitos” (E1). Esta referência da educadora foi particularmente determinante no sucesso (ou insucesso) nas dinâmicas. À distância, em contextos síncronos, os grupos mistos revelaram-se um grande entrave à adequação das dinâmicas. A diversidade de idades claramente resultou em atenção e interesses diversificados. A dependência do adulto e as características das crianças em função da idade, podem ser potenciadas pedagogicamente numa relação presencial, promovendo a entreatada entre pares, mas à distância esta relação entre as crianças mediada pela tecnologia torna-se numa missão impossível.

6.5. O papel do adulto no brincar

Ao longo do período de investigação lidamos com contextos diferenciados. Independentemente do formato, o papel do adulto assume uma grande importância, tanto em momentos presenciais (na sala do jardim de infância, na parte exterior do edifício), como à distância, através de plataformas como o Zoom ou divulgações no site oficial da instituição, onde constam momentos de brincadeira e atividade entre os pais e as crianças (ver imagem seguinte).

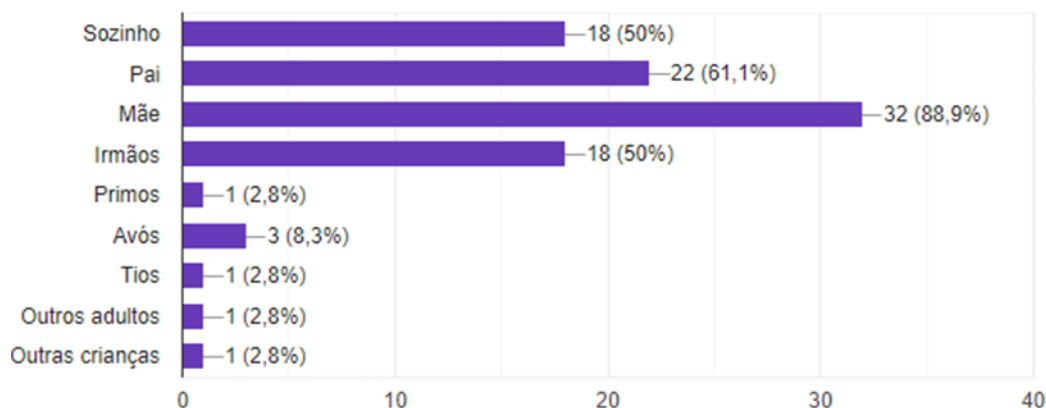
Imagem 1. Atividade envolvendo carimbagem desenvolvida em casa



Numa primeira fase, esta investigação desenvolveu-se em espaço-sala. Tivemos a oportunidade de potenciar a brincadeira das crianças nas suas diversas pesquisas no computador. As crianças foram, assim, questionadas sobre se gostam de brincar com um adulto. A maioria das crianças respondeu de uma forma positiva e especificando, dizendo “sim, com o meu pai” (I.); “sim, com a minha mãe” (J.M). Foi curioso perceber que nenhuma criança entrevistada respondeu gostar de brincar com o adulto-educador de infância.

Uma vez questionados os seus encarregados de educação sobre com quem brinca a criança, estes parecem ser claros, pois, maioritariamente referem ser com a mãe ou o pai (88,9% e 61,1% respetivamente), conforme clarifica o gráfico seguinte.

Gráfico 6. Com quem brinca durante o período de recolhimento (N = 36)



O site da instituição, bem como o espaço de Facebook, foram plataformas de interação que permitiram que instituição e famílias comunicassem durante o período de recolhimento. Através das partilhas públicas, como a da imagem anterior, foi possível perceber de que forma as dinâmicas desenvolvidas, previamente em sala, e posteriormente à distância, traziam mais valias às dinâmicas implementadas pelas famílias.

7. Considerações finais

Partindo da reflexão teórica, sabemos que o ato de brincar é uma atividade positiva para a criança. É uma dinâmica presencial por excelência. Nela, a criança tem em conta a sua própria opinião, desenvolvendo-se desta forma, através de aprendizagens significativas. Tem também interesse em brincar em conjunto e estes momentos, conforme percebemos da nossa observação, conseguem estimular o pensamento de uma forma crítica e construtiva. O papel do adulto, profissional ou encarregado de educação, carrega consigo a possibilidade de criar e participar em dinâmicas com a criança, potenciando a aprendizagem.

A promoção do brincar à distância, durante o recolhimento social, revelou-se um desafio difícil, uma missão (quase) impossível, tendo em conta que o educador teve de implementar uma rápida transição do contexto presencial para uma intervenção à distância. A necessidade de encontrar soluções urgentes, fez com que os profissionais fizessem inicialmente a natural transferência das características da intervenção presencial para uma dinâmica mediada pela tecnologia. A intervenção à distância obriga, ao contrário da ideia de independência e autonomia da criança, a recorrer ao apoio do adulto, determinante no acesso às plataformas de interação com a educadora e colegas. As sessões são, obrigatoriamente, guiadas pelo adulto, mesmo quando há a tentativa de implementar propostas de exploração livre. A assertividade no papel do educador depende das prioridades que define na intervenção, seja ela presencial ou à distância. Optamos nestas considerações finais por registar **3 ideias-chave** que possam contribuir para a intervenção em educação de infância.

Sendo o brincar um ato livre e prioritariamente presencial, permite à criança aprender interagindo diretamente com pessoas e objetos. A necessidade de implementar intervenção à distância, localizada num tempo específico é, por si só, condicionada pelos contextos tecnológicos disponibilizados pelos adultos e ainda, maioritariamente, pelas orientações nas intervenções. É neste sentido que entendemos ser tão importante ter em conta a opinião e as ideias da criança, estimulando o seu pensamento de uma forma crítica e construtiva. Registamos assim a **1ª Ideia-chave: A realidade da sala do Jardim de Infância habituou-nos a um espaço, um conjunto de materiais e recursos que, por natureza, não existem em casa. De facto, é assim que deve ser – são espaços distintos e que fazem sentido coexistir sendo diferentes.**

Sabemos também da teoria que as crianças ao brincar necessitam muitas vezes de recursos lúdicos e tecnológicos, recursos esses que apoiam a aprendizagem. Para isso, na nossa perspetiva, é necessário que o educador reveja todo o material que se apresenta operacional para que as crianças possam brincar e aprender (Bertram & Pascal, 2009, p. 42), assumindo contextos diversificados: o ambiente de sala num jardim de

infância ou familiar à distância. Percebemos isso também no período de diagnóstico deste estudo (não incluído neste artigo) e de forma imediata quando ocorreu o recolhimento social no âmbito da pandemia. No caso específico, num contexto de um grupo de crianças entre os 2 e os 5 anos, este aspeto foi particularmente importante.

Ao nos depararmos com um distanciamento repentino, a tendência inicial foi para darmos continuidade às intervenções, agora à distância. Percebemos logo a dificuldade que o material e os recursos proporcionavam nesse tipo de abordagem. Reconhecendo, conforme já vimos na 1ª ideia-chave, que os dois contextos Sala e Casa devem coexistir diferentes, percebemos que prever novos confinamentos de grupo ou individuais possa requerer que as crianças em casa tenham acesso a um determinado número de materiais-base no sentido de equilibrar realidades familiares distintas. Por isso mesmo assumimos a **2ª Ideia-chave: propõe-se que os planos de intervenção à distância das instituições englobem e definam um conjunto de materiais de apoio específico para contextos intervenção à distância.**

O contexto mundial, permitiu-nos abrir portas a outras possibilidades de intervenção, nomeadamente na interação com as crianças e famílias em casa. O que hoje é uma pandemia, amanhã pode traduzir-se num contexto muito específico de uma criança que pode, de forma prolongada, ter de se manter confinada em casa. É neste sentido que se propõe que as instituições possam ter planos de intervenção à distância que englobem, a introdução de “kits” de material para contextos intervenção à distância. As crianças e as famílias podem assim ter acesso a um conjunto de materiais complementares que, em associação com os objetos habitualmente existentes em casa, tornem a intervenção e a aprendizagem mais facilitada e mais significativa. Através de momentos de exploração livre presencialmente ou via online, pudemos constatar, que a concentração ao explorar um recurso é diferente, pois de uma forma presencial as crianças podem aflorar muito mais o seu interesse através de uma exploração livre e espontânea. A dependência do adulto, bem como a diversidade de idades das crianças, teve uma influência clara nas estratégias utilizadas. Por outro lado, a concentração das crianças ao explorar um recurso à distância, é reduzida, pois é, de alguma forma, orientada e condicionada pelo adulto, acabando por não ter o mesmo efeito na aprendizagem e no desenvolvimento de competências. Por isso mesmo percebemos que havia todo o interesse em reinventar a intervenção à distância propondo dinâmicas de descoberta dentro da própria casa de cada um, permitindo explorar coisas novas em contextos que achamos que já conhecemos, bem como proporcionar momentos de reflexão, descrição e partilha entre colegas da mesma sala. Daqui decorre **3ª ideia-chave: potenciar a exploração livre como estratégia de intervenção presencial e à distância.**

O período no qual decorreu esta investigação foi determinante no desenvolvimento do próprio estudo. Por um lado, conforme já vimos, condicionou e obrigou a ajustes metodológicos. Por outro, trouxe um novo conhecimento e percepção sobre oportunidades de intervenção educativa a partir de contextos de intervenção à distância. Permitiu-nos registar algumas ideias-chave e deixar vincada a ideia de que é necessário cada vez mais ouvir a criança.

Referências

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf em 6/2/2020.
- Borges, A. (2008). A criança, o brincar e a interação entre pais e filhos. *Revista de Educação Popular*, 7, 120-126. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20106/10738/0> em 13/03/2020.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Brasília: Penso.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. Lisboa: ESE-IPL. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/4565> em 11/03/2020.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.

- Freitag, R. (2018). Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? *Revista de Estudos da Linguagem*, 26(2), 667-686. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12412/pdf> em 21/3/2020
- Friedmann, A. (2001). *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Editora Moderna.
- Gandini, L., & Forman, G. (2000). *As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed.
- Gaspar, F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Saber & Educar*, 90, 8-10.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In ME (Org), *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspetivas Atuais* (pp 1-20). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> em 30/12/2019.
- Kishimoto, T. M. (2001). O jogo e a educação infantil. In T.M. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação* (pp 13-43). São Paulo: Cortez editora. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf em 20/3/2020.
- Knobel, A. (1972). *Infancia, adolescencia y familia*. Buenos Aires: Granica.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrônica saberes da educação*, 5(1), 1-22. Disponível em http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf em 18/06/2020.
- Lopes, N. M. (2018). A redefinição da escola, do papel do professor e do aluno. *Saber & Educar*, 25, 1-9. Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/320/375> em 11/3/2020.
- Moyles, J. R. (2008). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A criança na sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinheiro, A., & Ramalho, R. (2017). *Tecnologias com sentido*. Porto: ESEPF. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2522/1/tec_sentido.pdf em 27/02/2020.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Paris: Gradiva.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020*. Madrid: OECD/OEI. Disponível em https://www.sec-geral.mec.pt/sites/default/files/covid-19_educ_oei_2020_portg_r3_0.pdf em 25/5/2020.
- Saraiva, F. (2016). *Um novo olhar para o espaço físico nas instituições de educação infantil* Disponível em https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/5617/Fernanda_Lopes_Saraiva_Final_artigo_AD7.pdf?sequence=1&isAllowed=y em 19/06/2020.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação, Disponível em https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf em 10/11/2019.
- Souza, C., Costa, A., & Santos, G. (2013). A importância do jogo enquanto recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem. In UFRPE (Org), *XII Jornada De Ensino, Pesquisa E Extensão*. Disponível em <http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R1700-1.pdf> em 6/2/2020.
- Spodek, B., Saracho, O., & Dormelles, C. O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Wajskop, G. (1999). *O brincar na educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf> em 12/02/2020.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.