



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

O BRINCADOR:

A interação adulto-criança no momento da brincadeira

Relatório da UC Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

MARIANA MATEUS DOS SANTOS LOPES

JULHO 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

O BRINCADOR:

A interação adulto-criança no momento da brincadeira

Relatório da UC Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Mary Katherine Silva

MARIANA MATEUS DOS SANTOS LOPES

JULHO 2014

«Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor.
Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for.
Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for.
Quando for grande, quero ser um brincador.
(...) A mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida.
E depois acrescenta, a suspirar: “é assim a vida”. Custa tanto a acreditar.
Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes,
mas já não podem brincar. A vida é assim? Não para mim.
Quando for grande, quero ser brincador (...)»

O Brincador,
Álvaro Magalhães¹

¹ Consultado em <http://paulofaria.wordpress.com/2009/02/17/alvaro-magalhaes-o-brincador/>.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, aos grupos de crianças dos contextos de Creche e Jardim de Infância que foram os principais atores, possibilitando a minha formação profissional, e que, não tendo sido sua a decisão de me receberem nas suas salas, me avivaram a vontade de continuar a cada novo dia de intervenção.

Ao Professor Tiago Tempera, pela disponibilidade e apoio que demonstrou ao longo de toda a licenciatura, incentivando a procura do saber e o aperfeiçoamento das minhas capacidades como futura educadora de infância.

À Professora Elisabete Gomes, orientadora do primeiro estágio prático no último ano de licenciatura, sempre atenta às necessidades e valorizadora do trabalho realizado, exigindo mais e melhor, reafirmando as capacidades demonstradas.

À Professora Clarisse Nunes, pela disponibilidade demonstrada e todos os oportunos conselhos e sugestões para melhoria do meu trabalho ao longo da unidade curricular de Projetos Curriculares Integrados.

À Professora Mary Katherine Silva, pela ajuda e orientação científica prestadas, pelos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões e pela simpatia demonstrada.

Às educadoras cooperantes e assistentes operacionais de ambos os contextos, que me acolheram nas suas salas, por depositarem em mim uma confiança total e permitindo, assim, que a minha formação pudesse crescer nos seus contextos educativos. A relação criada com as equipas educativas foi suporte para a concretização positiva da intervenção, gerada de disponibilidade, entajuda e autêntico trabalho de equipa.

Às equipas de estabelecimento e às próprias instituições, pelo carinho e disponibilidade demonstrados no acolhimento e ao longo de toda a prática profissional.

À minha família e amigos, pelos momentos de desabafos, por reacenderem constantemente a minha motivação e por terem estado sempre presentes nos momentos de desalento e de vitórias.

À minha colega e amiga Ana Pinto, pela amizade e cumplicidade nos bons e maus momentos e pelo esforço conjunto que fizemos para terminar esta etapa.

Às minhas colegas de licenciatura e de mestrado Cláudia Fernandes, Daniela Silva e Margarida Frade, pela ajuda incansável e pelas experiências académicas que vivenciámos.

LISTA DE ABREVIATURAS

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-Infância

MAPE – Metas de Aprendizagens para o Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCI – Projetos Curriculares Integrados

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RESUMO

Como culminar de todas as aprendizagens adquiridas ao longo da formação acadêmica na área da Educação, surge o presente relatório como espelho da Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, em contextos de Creche e de Jardim de Infância (JI).

É objetivo deste texto concretizar a análise crítica e reflexiva da intervenção desenvolvida em ambos os contextos educativos, desde as intenções delineadas para uma ação pedagógica coerente e significativa à sua ilustração com a própria prática experienciada.

Fruto dos diversos estágios, surge um aspeto – que dá título ao relatório – a destacar de entre os outros decorrentes da intervenção educativa. Aborda-se a interação adulto-criança no momento da brincadeira, querendo assumir o adulto como *brincador*, valorizando-se o brincar como fonte de aprendizagens significativas para as crianças. Assim, são vistos os conceitos de brincar, tempo-espaço das crianças e participação do adulto, também com o intuito de se compreender qual o papel do adulto e quais as estratégias a adotar para uma abordagem não intrusiva na brincadeira. Este tema emerge também da própria postura de futura educadora que tentei construir ao longo das intervenções pedagógicas que pude realizar. Só assim, refletindo a prática, é que se poderá traçar o perfil mais adequado do profissional de educação pré-escolar.

Palavras-chave: Brincar, tempo-espaço da criança, interação, participação do adulto.

ABSTRACT

As a result of all the apprenticeship acquired throughout the academic formation in the area of Education, comes the present report as a mirror of the Supervised Professional Practice (SPP) developed in Master Degree in Pre-School Education, in the social and educational contexts of nursery and kindergarten.

It is the purpose of this text to establish the critical and reflexive analysis of the intervention developed in both educative contexts, from the intentions lined for a coherent and meaningful pedagogical action to an illustration of its own experienced practice.

As an outcome of the different internships, one aspect – which gives name to this report – stands out above others resulting from the educational intervention. It addresses the adult-child interaction during the play time, wanting to assume the adult as a *player*, valuing the playing as source of meaningful apprenticeships for children. Therefore are revised the concepts of playing, children's time-space and the adult's participation, also with the goal of understanding what's the role of the adult and which are the strategies to adopt for a non-intrusive approach to the play time. This subject emerges also from my own posture of future educator that I've been trying to build over the pedagogical interventions I went through. Only reflecting about the practice can you establish a more suitable profile of a Pre-School Education's professional.

Keywords: Play, children's time-space, interaction, adult's participation.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos	3
1.1. Meio onde estão inseridos as instituições	3
1.2. Contextos socioeducativos	3
1.3. Equipas educativas	4
1.4. Família das crianças	5
1.5. Grupos de crianças	7
1.6. Análise reflexiva sobre intenções educativas, organização do tempo e do espaço	8
1.6.1. Princípios, intenções e finalidades educativas	8
1.6.2. Espaços e materiais	9
1.6.3. Organização da rotina diária	10
2. Análise reflexiva da intervenção	12
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação educativa	12
2.1.1. Intenções transversais aos dois contextos	14
2.1.2. Intenções específicas para o contexto de Creche	15
2.1.3. Intenções específicas para o contexto de JI	16
2.2. Reflexão sobre a intervenção	18
2.2.1. Trabalho realizado com as famílias	18
2.2.2. Trabalho com a equipa educativa	19
2.2.3. Intervenção no espaço: organização do ambiente educativo	21
2.2.4. O tempo: a rotina	24
2.2.5. As atividades: as áreas de conteúdo	27
3. O Brincador: a interação adulto-criança no momento da brincadeira	29
3.1. Contextualização do problema e questões de partida	29
3.2. Definição de termos	30
3.3. Metodologia	32
3.3.1. Opção metodológica	32
3.3.2. Instrumentos utilizados	33

3.3.3. Participantes	34
3.3.4. Procedimentos	34
3.3.5. Análise de dados	35
3.3.6. Plano de ação ou... <i>Ser um Brincador!</i>	41
3.3.7. Conclusões	45
Considerações Finais	48
Referências	52
Anexos	55

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Notas de Campo

Anexo B: Quadros

- Quadro 1 – Caracterização das famílias do contexto de Creche
- Quadro 2 – Caracterização das famílias do contexto de JI
- Quadro 3 – Caracterização do grupo de crianças em Creche
- Quadro 4 – Caracterização do grupo de crianças em JI
- Quadro 5 – Princípios orientadores da ação pedagógica na valência de Creche
- Quadro 6 – Objetivos específicos do berçário
- Quadro 7 – Modelos pedagógicos adotados pela instituição de JI e a sua visibilidade na ação pedagógica
- Quadro 8 – Princípios orientados da ação pedagógica na valência de JI
- Quadro 9 – Objetivos pedagógicos gerais definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (presentes nas OCEPE)
- Quadro 10 – Rotina diária do berçário
- Quadro 11 – Horário semanal da sala de atividades
- Quadro 12 – Tabela de registo de informações individuais de cada bebé
- Quadro 13 – Aspetos presentes nos documentos reguladores da ação pedagógica de ambos os contextos que evidenciam a intenção de existir interação adulto-criança.

Anexo C: Figuras

Figura 1 – Planta do berçário

Figura 2 – Planta da sala de atividades

Figura 3 – Carta de apresentação às famílias

Figura 4 – Moinhos de vento construídos pelas famílias das crianças de JI

Figura 5 – Pães em miniatura feitos pela mãe de M11

Figura 6, 7, 8 e 9 – Festa da Primavera organizada pelas estagiárias

Anexo D: Guiões das Entrevistas

Anexo E: Entrevistas

INTRODUÇÃO

Com o intuito de ser um relato objetivo e reflexivo, o presente relatório permite ilustrar, analisar e legitimar o percurso empírico da prática profissional supervisionada (PPS) em contextos de creche e jardim-de-infância (JI).

O período interventivo na valência de creche teve a duração de um mês (janeiro de 2014), numa instituição privada, na sala de berçário, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 meses de idade. Relativamente ao estágio na valência de JI, este decorreu entre o dia 10 de fevereiro e o dia 23 de março do presente ano, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade.

Para a redação do presente trabalho, que pretende espelhar uma abordagem multidisciplinar entre a pedagogia da educação, a psicologia (do desenvolvimento e da aprendizagem) e a sociologia, foi necessário recolher informações de diferentes fontes, nomeadamente, de documentos reguladores da ação pedagógica das instituições cooperantes e das salas onde desenvolvi a PPS, de registos fotográficos, audiovisuais (entrevistas) e de observação (notas de campo) e de conversas informais com os profissionais cooperantes. Para além destes recursos, e sendo este relatório um documento de cariz científico, foi indispensável a revisão de literatura, de modo a fundamentar a prática e as opções pedagógicas e metodológicas adotadas.

No que concerne à organização deste trabalho, refere-se que o mesmo se encontra dividido em três capítulos: caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, análise reflexiva da intervenção e identificação da problemática (que se apresenta com o título deste relatório).

Considerando o primeiro capítulo, este engloba a caracterização dos contextos onde foi realizada a PPS, creche e JI, em que se faz referência ao meio envolvente, às equipas educativas, aos grupos de crianças e respetivas famílias, bem como aos princípios educativos, aos tempos e aos espaços e materiais. A constante análise reflexiva feita permite compreender de que modo a caracterização dos contextos socioeducativos teve impacto na prática e nas intenções em que ela assentou.

Neste sentido, a partir da caracterização feita, o segundo capítulo apresenta as intenções pedagógicas definidas para a intervenção em ambas as valências e que regularam toda a prática desde o primeiro contacto com os grupos de crianças. Também aqui se recorreu a fundamentação teórica para explicar as opções tomadas. Posteriormente, é apresentada a reflexão sobre a intervenção em ambos os contextos cooperantes, baseada nas intenções previamente identificadas.

No terceiro capítulo é aprofundada a problemática desenvolvida e investigada: a interação adulto-criança no momento da brincadeira. Este tema, cujo estudo cresceu principalmente durante a prática educativa no contexto de JI, tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento global da criança, as potencialidades da participação do adulto nas brincadeiras e de que modo o adulto deverá brincar com as crianças. Resumindo numa simples expressão, a importância do adulto ser um *brincador*. De modo a facilitar a compreensão do tema, são definidos alguns conceitos-chave: brincar, espaço-tempo das crianças e participação do adulto. Ainda neste mesmo capítulo é apresentada a investigação desenvolvida sobre este tema, através de um roteiro metodológico objetivo e coerente: opção metodológica, instrumentos utilizados, participantes, procedimento, análise de dados, plano de ação e conclusões do estudo. Aqui, as notas de campo e as observações registadas assumem um papel muito importante, fazendo a ponte entre a teoria exposta e a demonstração da prática vivida.

Por último, nas considerações finais, caracteriza-se o impacto da intervenção e reflete-se sobre a identidade profissional construída ao longo da PPS, tendo sempre como foco principal a criança e o seu desenvolvimento global.

Importa referir que, como profissional, é fundamental adotar uma atitude ética durante a prática educativa e a investigação e respeitar os respetivos processos deontológicos. Assim, e assumindo-se um compromisso com todos os intervenientes, deu-se sempre voz às crianças, respeitando as suas opiniões e vivências, informou-se os cooperantes e as crianças dos objetivos e intenções visadas e respeitou-se a privacidade e confidencialidade de cada um (nomes de crianças, adultos e instituições foram substituídos e as imagens pessoais recolhidas foram desfocadas). Por último, a informação recolhida na prática e na investigação foi devolvida aos intervenientes.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Neste primeiro capítulo é feita a caracterização dos contextos socioeducativos onde foram realizadas a PPS de creche e de JI. São também caracterizadas as equipas educativas, os grupos de crianças intervenientes na ação e respetivas famílias. Por fim, é feita uma análise reflexiva sobre as intenções educativas das educadoras cooperantes, nomeadamente princípios, intenções e finalidades educativas, e sobre a organização do tempo e do espaço.

1.1. Meio onde estão inseridas as instituições

O contexto de Creche encontra-se inserido num meio maioritariamente habitacional, com uma população jovem, e com infraestruturas comerciais e de serviços bem desenvolvidas. É uma zona com boa acessibilidade, estando abrangida pela rede de transportes públicos da Carris e do Metropolitano de Lisboa. O bairro em questão caracteriza-se também por uma condição social média-alta. Apresenta ainda um bom planeamento urbanístico, dispondo de ruas largas, espaços verdes e espaços destinados a equipamentos sociais e/ou comerciais. Na proximidade da instituição, existem ainda uma biblioteca municipal e outros estabelecimentos de ensino público e privado.

O contexto de JI situa-se numa zona habitacional e comercial, caracterizando-se pela significativa mobilização rodoviária existente nas redondezas e servida pela rede do Metropolitano de Lisboa. A freguesia a que pertence encontra-se em constante crescimento, tentando dar resposta, tanto pessoal como profissional, à população que integra, sendo esta maioritariamente jovem. Ao redor da instituição existem ainda parques, jardins e museus dos quais a instituição pode usufruir devido à sua proximidade, sendo excelentes oportunidades para aprendizagens e descobertas pelas crianças.

1.2. Contextos socioeducativos

Os contextos socioeducativos referidos situam-se em zonas geográficas vizinhas, ambas no concelho de Lisboa. Relativamente ao contexto de Creche, a instituição foi fundada em 2005 por uma empresa privada como “forma de ajuda à criança, em primeiro lugar, à família e à sociedade”, concretizando “uma estrutura que oferecesse os melhores

padrões de qualidade e exigência, naquilo que se consideram ser as melhores práticas pedagógicas“ (Projeto Educativo da Creche, 2013, pp. 4 e 8). Em 2013, este estabelecimento vê-se forçado a remodelar as suas infraestruturas, encerrando duas salas e juntando outras duas numa única (berçário e sala de aquisição de marcha). Tendo como única valência a Creche (0-3 anos), esta instituição privada é tutelada pelo Ministério da Solidariedade, do Emprego e da Segurança Social. As suas instalações encontram-se inseridas no piso térreo de um edifício habitacional e contam com seis salas de atividades pedagógicas (incluindo berçário), copa de leite, refeitório, recreio com equipamentos de exterior, gabinete da Direção, sala do pessoal com zona de isolamento, instalações sanitárias para adultos e para crianças, cozinha e uma sala de arrumos. A instituição tem capacidade para 78 crianças, com um horário de funcionamento de 2^a a 6^a feira, das 07h45 às 19h45.

No que concerne à prática em JI, tratando-se de uma IPSS com resposta social às valências de Creche (0-3 anos) e JI (3-6 anos), é tutelada pelo Ministério da Solidariedade, do Emprego e da Segurança Social (valência Creche) e pelo Ministério da Educação e Ciência (valência JI). A instituição iniciou atividade em 1976 após remodelação de um edifício que datava de 1942. Desde setembro de 1994 que a instituição funciona em novas instalações, construídas de raiz, constituídas por um edifício principal de dois pisos, com doze salas, zonas de apoio e por dois jardins exteriores com equipamentos múltiplos. A instituição tem uma capacidade máxima de 57 crianças na valência de Creche e de 166 crianças na valência de JI. O horário de funcionamento é de 2^a a 6^a feira, das 08h00 às 17h30 (Creche) e das 8h00 às 18h30 (JI).

Apesar das dissemelhanças, as instituições proporcionam oportunidades de formação específicas e ricas, não só pela diversidade de idades abrangidas e respetivo trabalho pedagógico como também pelas diferentes equipas educativas que as constituem.

1.3. Equipas educativas

A perspetiva sócio-construtivista de Vygotsky (2001) admite a criança como construtor do próprio conhecimento; porém, também assume o adulto como responsável dessa construção, devendo apoiar a criança nas suas descobertas. “O processo de construir relações apoiadas, recolher informação válida sobre as crianças e criar estratégias para apoiar o seu desenvolvimento, exige uma clara consciência de como a equipa está a funcionar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 149).

No contexto de Creche, em cada sala exercia funções uma equipa educativa constituída por uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional. No caso particular do berçário, não sendo obrigatória a presença permanente de um educador, é a Diretora Técnica² da instituição que presta apoio à parte pedagógica, em acumulação com o cargo de educadora noutra sala. A restante equipa de estabelecimento era constituída por uma Diretora Geral, três Educadoras de Infância, quatro Assistentes Operacionais e uma ajudante de cozinha/limpeza. Para além desta equipa, a instituição contava ainda com o apoio de outros profissionais coadjuvantes: um Professor de Música e uma Psicóloga.

Com recurso a observação e a conversas informais, verificou-se que no seio da equipa educativa do berçário existia uma relação positiva, que se espelhava na cooperação e afetividade observadas e na confiança que os bebés sentiam na presença de ambas (Anexo A – Nota de campo 1). Promovendo um bom ambiente na sala, a equipa educativa conversava bastante entre si, trocando informações dadas pelas famílias, ideias de atividades e propostas de melhoria da ação pedagógica. Na equipa de estabelecimento transparecia também uma boa relação, trabalhando em conjunto e recetiva a iniciativas³.

No contexto de JI, a equipa educativa era composta pela Educadora de Infância e pela Assistente Operacional. Foi visível uma relação de confiança estabelecida entre elas e com as crianças, pois acompanhavam o grupo desde os três anos de idade. Colaboravam ainda no desenvolvimento global das crianças um professor de Música, uma professora de Dança Criativa e um professor de Inglês.

1.4. Família das crianças

Para uma prática pedagógica coerente, é fundamental que se fomente uma relação com as famílias, conhecendo-se inicialmente o contexto familiar e suas características. “A criança é um ser essencialmente social que pertence à família e à comunidade. A escola que frequenta deve ser o local onde se produz uma unidade de interesses entre a família, comunidade e a instituição escolar” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 100).

As famílias das crianças do contexto de Creche encontravam-se numa faixa etária jovem. Na sua grande maioria, os bebés residiam com os pais, integrando famílias de tipo nuclear (casal e filhos), à exceção de um bebé que residia no seio de uma família

² Segundo o Decreto-Lei nº 99/2011 de 28 de setembro.

³ Após ser pedido apoio para a festa de Natal, aceitaram alguns conselhos dados pelas estagiárias.

monoparental (mãe). Porém, as *redes de sociabilidade alargada* (Ferreira, 2004) eram uma característica vincada neste grupo de crianças, coexistindo momentos de transição casa-escola e escola-casa, quer efetuados pelos pais quer pelos avós maternos/paternos. Os bebés eram filhos únicos, com exceção de dois casos (Anexo B – Quadro 1). Todas as famílias possuíam habilitações académicas de nível superior, situando-se num nível socioeconómico médio-alto⁴.

No que concerne ao contexto de JI, as famílias das crianças encontravam-se numa faixa etária maioritariamente jovem. Este grupo de crianças apresentava uma estrutura familiar muito diversificada, desde estruturas nucleares a estruturas monoparentais e custódia partilhada de filhos (em caso de pais separados). A maioria dos pais destas crianças detinha habilitações literárias ao nível do ensino superior (Anexo B – Quadro 2). Apesar destes dados, e contrariando o expectável na sociedade europeia, a condição social das famílias deste grupo de crianças era bastante dispersa, desde famílias de nível socioeconómico médio-alto a famílias de nível socioeconómico médio-baixo⁵.

Em relação à participação das famílias no contexto institucional, Homem (2002, p. 17, citado em Clemente, 2010, p. 1) afirma que a ligação escola-família é facilitadora de uma interação pedagógica ao proporcionar aprendizagens mútuas, sendo promotora do sucesso e da eficácia educativa. Assim, desde o início que a participação das famílias deve ser delineada como uma das intenções para a ação pedagógica de qualquer contexto educativo. Através da observação no contexto de Creche, verificou-se que a participação das famílias se limitava aos momentos de transição casa-escola e escola-casa, onde era estabelecido um rápido contacto com a equipa educativa, apesar de ser clara a preocupação da instituição em manter a proximidade com as famílias e a sua participação ativa, por exemplo, através de registos no livro “Tenho uma Novidade”. Dada a curta permanência neste contexto, a minha relação pessoal com estas famílias não pôde ser alicerçada.

A participação das famílias no contexto de JI revelou-se dinâmica e ativa, desde a sua participação em eventos festivos (ex.: Natal, Dia do Pai, etc.), para os quais toda a instituição se unia para as receber como parte do processo e não como meros espetadores, à sua participação em atividades desenvolvidas na sala, por convite da equipa educativa ou por iniciativas das próprias famílias. Exemplificando, no âmbito do projeto “O Pão”, houve

⁴ Informação obtida em conversa informal com a Responsável do berçário.

⁵ Informação obtida em conversa com a educadora cooperante.

uma mãe que moldou miniaturas de pães em barro para enriquecer as brincadeiras na área do faz-de-conta, transformada numa padaria a pedido das crianças.

1.5. Grupos de crianças

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, pp. 34-35). Com isto, a opção de organização das crianças por grupos conduz a uma diversidade de características, proporcionando o enriquecimento das relações interpessoais estabelecidas.

No berçário, o grupo era constituído por 11 bebés⁶, sendo quatro do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre o 5 e os 12 meses (Anexo B – Quadro 3). Este grupo caracterizava-se pela sua dinâmica, pela relação entre pares e com os adultos, chorando alguns bebés na sua ausência, e pelo envolvimento na constante exploração dos espaços e materiais circundantes, entretendo-se muito de forma independente mas sempre receptivo à interação com o adulto. Era um grupo muito atento ao meio em que se encontrava, reconhecendo facilmente novos materiais na sala. Os seus principais interesses eram muito distintos, havendo bebés que preferiam brinquedos com orifícios, outros os que produziam sons e, de modo geral, todos preferiam brinquedos coloridos e de dimensões que conseguissem agarrar e manipular. A nível motor, quase todos os bebés já se mantinham sentados, cinco já tinham adquirido o gatinhar e três já se colocavam em pé agarrados à mobília e caminhavam quando seguros pelo adulto.

No II, o grupo era composto por 25 crianças, sendo nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Apesar de algumas crianças já terem os 5 anos, a grande maioria do grupo encontrava-se na faixa etária dos 4 anos (Anexo B – Quadro 4). Grande parte das crianças já frequentava a instituição no ano anterior ou mesmo desde a Creche. Os principais interesses do grupo eram jogos, histórias e canções. Era um grupo dinâmico, enérgico, participativo nas propostas de atividades e nas conversas em grande grupo. A expressão plástica estava também bastante presente nos gostos das crianças, sendo várias vezes escolhidas atividades relacionadas com esta área. Algumas crianças apresentavam fragilidades cognitivas e linguísticas, estando uma delas a ser acompanhada por um

⁶ Este número fixou-se após a entrada de novos bebés na instituição e da saída de outros para a sala de 1-2 anos.

terapeuta. Eram crianças muito afetivas, que gostavam de estabelecer relações entre pares e com os adultos, convidando-os muitas vezes a participar nas suas brincadeiras espontâneas, por exemplo, na área do faz-de-conta. Também recorriam frequentemente ao adulto para resolução de conflitos. Outras dificuldades observadas foram o cumprimento de regras, como por exemplo, nas sessões de expressão motora, e o respeito pela sua vez e pela vez do outro, muitas vezes observada nas reuniões em grande grupo⁷.

1.6. Análise reflexiva sobre intenções educativas, organização do tempo e do espaço

1.6.1. Princípios, intenções e finalidades educativas

Na prática em Creche, mais propriamente em berçário (3-12 meses), a Responsável não seguia nenhum modelo pedagógico específico, tendo apenas por base os princípios pedagógicos presentes no Projeto Educativo da instituição (Anexo B – Quadro 5). A partir desses princípios foram delineados objetivos próprios no Projeto Pedagógico do Berçário (2012-2013), elaborados em conjunto com a educadora que acumulava o cargo de Diretora Técnica (Anexo B – Quadro 6). De um modo geral, a Responsável propunha-se construir uma relação afetiva com cada bebé, respeitando o seu ritmo, características e necessidades, participar ativamente na exploração do espaço e materiais envolventes do bebé e dialogar abertamente com as famílias, incluindo-as no processo de desenvolvimentos dos bebés.

Relativamente à intervenção em JI, a educadora (e a instituição) articulava contributos de vários modelos pedagógicos, nomeadamente, High/Scope, Reggio Emília, Movimento Escola Moderna, implementando na sua prática a metodologia de trabalho de projeto (Anexo B – Quadro 7). Para além da promoção da educação integral da pessoa segundo a pedagogia do Evangelho (Anexo B – Quadro 8), também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar (MAPE) eram documentos reguladores desta ação pedagógica. Por fim, a instituição assumia também como seus os objetivos pedagógicos delineados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Anexo B – Quadro 9).

⁷ Por exemplo, durante uma reunião da manhã em que uma criança partilhava uma notícia, outras encontravam-se a falar para o lado num tom elevado, dificultando o diálogo “oficial”.

1.6.2. Espaços e materiais

“Os espaços podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Deste modo, o espaço deve ser organizado de acordo com o tipo de experiências que queremos oferecer, sendo criados, para tal, pontos de referência para a criança, ou seja, espaços claramente definidos e com suportes ou indicadores que orientem a criança na sua curiosidade e pesquisa.

A sala de berçário (Anexo C – Figura 1) encontrava-se organizada por zonas que possibilitassem o cumprimento da rotina diária (sesta, higiene, exploração/brincadeira). Dentro da zona da sesta, havia a distinção de espaços com luz e sem luz; na zona de exploração/brincadeira também se distinguiam espaços por faixas etárias (para bebés mais pequenos e para bebés mais crescidos). É ainda de salientar a existência de um espaço livre no centro da sala, permitindo aos bebés o desenvolvimento motor com a deslocação entre zonas. Segundo Stewart (1990, p. 25, citado em Post & Hohmann, 2011, p. 105) “um centro aberto deixa as crianças verem quais são as actividades disponíveis na sala [...] e conseguem chegar facilmente onde desejam. Conseguem ver o educador [...] e este consegue ver e responder a qualquer criança que precise de atenção”. Os brinquedos encontravam-se à disposição dos bebés, havendo uma grande variedade de opções ao seu nível (no solo) para que estes os alcançassem, escolhessem e explorassem.

Na sala de atividades do JI era visível um *modelo misto* (Forneiro, 1998, p. 274), antes e depois da reorganização da sala⁸, contemplando um espaço central de mesas e os vários espaços para as diferentes áreas (Anexo C – Figura 2). A preparação da sala foi da responsabilidade da educadora com intenções e objetivos inerentes não explícitos para cada área, denominadas de *pedagogias invisíveis* (Domingos et al., 1996, p. 182 citado em Ferreira, 2004, p. 98). Pela observação feita⁹, as intenções verificadas foram: o desenvolvimento da criatividade, da relação entre pares e da partilha de experiências do quotidiano das crianças (área do faz-de-conta); o enriquecimento da experiência sensorial, o estimular da criatividade e desenvolvimento de habilidades da criança (Kishimoto, 2007, p. 40) (área das construções); a promoção da emergência da escrita (área da escrita); o privilegiar brincadeiras através da narração de acontecimentos, reproduzir ou inventar

⁸ Este aspeto é desenvolvido no próximo capítulo, na subsecção 2.2.3.

⁹ As intenções dos espaços não estavam disponíveis no Projeto Curricular de Sala.

histórias (área da biblioteca); o contacto com materiais naturais (área da areia); a promoção da curiosidade pelo meio que nos rodeia e da descoberta (área das ciências); e o estimular da criatividade e do sentido estético (área da pintura/modelagem/colagem). Para além da sala de atividades, o desenvolvimento motor era estimulado no ginásio da instituição, com materiais adequados à prática do exercício físico. As crianças tinham a oportunidade de escolher autonomamente a área que queriam integrar; porém, a educadora encontrava-se sempre atenta às escolhas, de modo a que não houvesse uma repetição exagerada da mesma área pela mesma criança, com o objetivo de equilibrar as escolhas delas e alargar o seu leque de experiências.

1.6.3. Organização da rotina diária

“Um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 195). Deste modo, é importante a existência de rotinas que indiquem à criança o que se segue, fazendo com que esta se sinta confiante no espaço-tempo em que está inserida.

A rotina do berçário (Anexo B – Quadro 10) distinguiu-se das rotinas diárias de JI. Sendo que cada criança é um ser único, com ritmos, características e necessidades próprias que devem ser respeitadas, a rotina do berçário funciona em prol do horário individual de cada bebé, correspondendo a momentos-chave com um papel muito importante no processo de integração e promotor do ambiente ideal. A organização da rotina do berçário tinha em conta as intenções da Responsável de promover um ambiente confortável e sereno e propício à exploração dos materiais por parte dos bebés. Assim, disponibilizava materiais de diferentes cores, tamanhos e texturas. Também os momentos de muda de fralda e de alimentação promoviam a comunicação entre o bebé e o adulto, num ambiente com música calma ao longo do dia e num tom de voz descontraído e amigável.

A rotina do contexto de JI (Anexo B – Quadro 11) apresentava também uma sequencialidade de momentos, desde o acolhimento durante a manhã, em que as famílias podiam (e deviam) estabelecer contacto com o adulto-educador, até às atividades desenvolvidas, fossem elas propostas orientadas pelo educador ou fossem momentos de brincadeira livre, controlados, assim, pelas crianças. “Quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 77), sendo esta uma possível intenção no

modo referido de organização do tempo; outra intenção será também o proporcionar à criança a compreensão temporal de um dia (chegada, desafio diário, brincadeira, higiene, alimentação, sesta/brincadeira no exterior, atividades orientadas/projeto, brincadeira, partida), de modo a que esta se sinta segura e reconheça a sequência de momentos.

Em suma, a caracterização apresentada identificou potencialidades e fragilidades a ter em conta na ação pedagógica. Assim, transportam-se para a prática aspetos como: respeitar as limitações das instituições adotando estratégias que levem a contornar os problemas, por exemplo, financeiros; respeitar os profissionais das instituições, assumindo-os como colaboradores de uma prática adequada e cooperativa; colaborar com as equipas educativas, dando continuidade ao trabalho até então desenvolvido, e de estabelecimento, permitindo o bom funcionamento da instituição e a constante formação pessoal e profissional; respeitar cada família, incluindo-a no processo educativo como parceira ativa na ação educativa; respeitar a individualidade de cada criança, promovendo a qualidade das aprendizagens sociais, cognitivas e físicas; reconhecer o ambiente educativo como fator crucial para um bom desempenho da prática, concedendo tempos e espaços adequados para o desenvolvimento global da criança e para a interação entre adultos e crianças.

No capítulo seguinte serão apresentadas as intenções pedagógicas que delineei de acordo com os dados identificados e refletidos nesta caracterização, bem como a reflexão sobre a prática pedagógica exercida.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “planejar implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (p. 26). Na sequência da caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, pretende-se neste capítulo delinear as intenções pedagógicas que permitiram uma ação educativa coerente e significativa para os grupos envolvidos. Assim, começo por identificar as intenções pedagógicas por mim definidas, baseadas na observação do contexto, das relações interpessoais e dos materiais disponíveis, fundamentando-as teoricamente e espelhando-as na prática experienciada, definindo deste modo a minha conduta profissional.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação educativa

Para além da caracterização, a análise das intenções das educadoras cooperantes foi também considerada nas minhas intenções, pois a coesão é fundamental para que haja um trabalho consistente no percurso de desenvolvimento das crianças. Relembrando as intenções da responsável do berçário do contexto de Creche, destaco algumas ideias-chave:

- Relação de afetividade e respeito pela individualidade de cada bebé;
- Participação ativa na exploração do espaço e materiais envolventes;
- Diálogo aberto com as famílias, incluindo-as no processo de desenvolvimento.

Quanto às intenções da educadora cooperante do contexto de JI, evidencio também alguns aspetos relevantes:

- Promoção da reflexão das crianças sobre as ações;
- Conhecimento da criança sobre si própria;
- Promoção da entreaajuda;
- Reconhecimento e valorização da arte e das brincadeiras como meio de expressão das aprendizagens e vivências das crianças;
- Adoção de uma postura de amizade e afeto, respeito e partilha, segurança e tranquilidade;
- Promoção da aprendizagem ativa.

Todas estas ideias-chave se apresentam pertinentes, tanto na perspectiva das educadoras cooperantes como também na minha, após observação dos contextos e respetivas características dos grupos.

Tendo em conta os diferentes contextos (Creche e JI), apresento as minhas intenções para a ação pedagógica, umas transversais a ambos e outras específicas a cada contexto.

Intenções transversais aos dois contextos
<ul style="list-style-type: none"> - Procurar conhecer cada criança como ser único e social, estando atenta às especificidades de cada indivíduo, promovendo o bem-estar emocional e físico a nível individual e em grupo; - Contribuir para a existência de um ambiente educativo fomentado pelo afeto, segurança, cooperação e brincadeira, tanto com o grupo como com a equipa educativa; - Promover espaço-tempo de participação das famílias no contexto educativo institucional das crianças, estabelecendo uma relação de confiança e partilha.
Intenções específicas para o contexto de Creche
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar atividades e materiais que permitam a exploração sensorial; - Colaborar com a equipa educativa, participando na gestão do grupo e das rotinas individuais de cada bebé; - Promover a estimulação: <ul style="list-style-type: none"> > Do desenvolvimento motor: aquisição da posição de sentar, do gatinhar e da marcha; > Do desenvolvimento linguístico: através de diálogos com o bebé em que haja variações na entoação e na expressão facial; > Do desenvolvimento cognitivo: disponibilização de brinquedos adequados à faixa etária que promovam desafios cognitivos; > Da autonomia pessoal: incentivando o bebé a repetir uma ação e elogiando-o; > Da socialização: através da interação adulto-bebé e entre pares.
Intenções específicas para o contexto de JI
<ul style="list-style-type: none"> - Privilegiar a metodologia de Trabalho de Projeto como meio de aquisição de conhecimentos, através da aprendizagem ativa; - Registrar e divulgar os trabalhos das crianças como espelho do seu desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo; - Fomentar o respeito pela vez e opinião do outro, valorizando a formação pessoal e social da criança com o intuito de preparar a sua participação na vida social;

- Possibilita a participação das crianças em tomadas de decisão, assumindo-as como principais intervenientes no processo educativo.

Quadro 1. Intenções para a ação. Construção própria.

2.1.1. Intenções transversais aos dois contextos

- Procurar conhecer cada criança como ser único e social, estando atenta às especificidades de cada indivíduo, promovendo o bem-estar emocional e físico a nível individual e em grupo, visto que “cada indivíduo é único e não cabe em molde ou esquemas prefabricados” (Medeiros, 1975, p. 67). Assim, “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p. 35). Como tal, durante a minha prática procurei conhecer e compreender as especificidades de cada criança, adotando uma postura de ouvinte, respeitadora das individualidades, por exemplo na realização de trabalhos¹⁰, e promovendo um bem-estar contínuo no ambiente da sala.

- Contribuir para a existência de um ambiente educativo fomentado pelo afeto, segurança, cooperação e brincadeira, tanto com o grupo como com a equipa educativa, uma vez que “o estabelecimento de padrões de interação no seio de uma ligação afetiva forte e positiva disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social, e mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação” (Portugal, 2011, p. 52). Também como João dos Santos enfatizou, “se os professores estenderem os braços à criança que chega à escola e se se relacionarem com ela de forma a aprender a sua linguagem e o descobrir as suas aptidões e o seu engenho, será possível desenvolver o que potencialmente nela existe e ensinar aquilo que se pode ensinar” (Santos, 1983, p.62). Em todas as minhas interações tentei mostrar-me serena e firme, privilegiando uma relação afetiva que promoveu um ambiente de confiança e companheirismo entre mim e o grupo de crianças, principalmente nos momentos de brincadeira¹¹. Com a equipa educativa, a postura

¹⁰ Nota de campo do dia 19 de fevereiro de 2014 (sala de atividades durante uma atividade orientada): Foi proposta na sala de atividades a realização da atividade “desenho de continuação” no âmbito do projeto sobre o pão, sendo esta aceite pelo grupo. Este encontrava-se a realizar a tarefa, no entanto, algumas crianças apresentaram dificuldades em compreender a atividade. Essas mesmas crianças já tinham apresentado algumas dificuldades na realização de outras atividades idênticas, pelo que optei por ajudá-las a compreender a tarefa, dando menos atenção a crianças que se mostraram mais autónomas.

¹¹ Este aspeto será aprofundado no capítulo seguinte.

adotada foi idêntica, uma vez que a receção foi muito positiva, sendo que me identificaram como um “membro da equipa”¹² desde o início do período de intervenção.

- Promover espaço-tempo de participação das famílias no contexto educativo institucional das crianças, estabelecendo uma relação de confiança e partilha, pois, segundo Homem (2002), “a ligação escola-família beneficia a criança, garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é factor de sucesso dos alunos e de eficácia das escolas” (p. 17, citado em Clemente, 2010, p. 1). Durante a prática foi-me possível constatar, através de observação e de conversa informal com as educadoras cooperantes, que existe interesse (nem sempre concretizado) das famílias em participar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos, mostrando-se disponíveis para uma parceria ativa com a equipa educativa.

2.1.2. Intenções específicas para o contexto de Creche

- Proporcionar atividades e materiais que permitam a exploração sensorial, pois “os bebés (...) estão ávidos por explorarem e aprenderem directamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos”, sendo necessário “apoiar o desejo natural de exploração sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p. 114). Revelado este desejo no grupo de bebés com que intervimos no contexto de Creche, foi meu objetivo agir na exploração sensorial.

- Colaborar com a equipa educativa, participando na gestão do grupo e das rotinas individuais de cada bebé, experienciando o trabalho em equipa e fixando os horários individuais de cada bebé, de modo a manter o equilíbrio entre a atenção individualizada que cada um requeria e a atenção ao grupo em geral. Em relação aos horários individuais, estava afixado do lado de fora do berçário um quadro onde se apontavam as horas a que cada bebé comeria, o que dificultava a visualização dessa informação e o acompanhamento de cada um; assim, criei uma tabela para o interior do berçário onde se pudesse fazer um registo idêntico (Anexo B – Quadro 12).

- Promover a estimulação:

> Do desenvolvimento motor: aquisição da posição de sentar, do gatinhar e da marcha;

¹² Expressão utilizada pela responsável do berçário em conversa informal. Também a educadora cooperante de JI utilizava o termo “professora” para se referir a mim, designação utilizada para os membros da equipa educativa da sala.

- > Do desenvolvimento linguístico: através de diálogos com o bebé em que haja variações na entoação e na expressão facial, visto que, segundo Bruner (1983), “o desenvolvimento da linguagem na criança” poderá estar “relacionado com o tipo de apoio (*scaffolding*) verbal e não verbal proporcionado” (Fidalgo, 2010, p. 544).
- > Do desenvolvimento cognitivo: disponibilização de brinquedos adequados à faixa etária que promovam desafios cognitivos, nunca esquecendo de “dar às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais” (Post & Hohmann, 2011, p. 88).
- > Da autonomia pessoal: incentivando o bebé a repetir uma ação e elogiando-o;
- > Da socialização: através da interação adulto-bebé e entre pares. Esta intenção esteve presente, por exemplo, no momento da muda de fralda, em que dialogava com o bebé sobre as ações que ia fazendo (ex.: “Vamos tirar a fralda. Cheira mal [meter a mão no nariz]. O que andas a comer? [sorrindo para o bebé]).

2.1.3. Intenções específicas para o contexto de JI

- Privilegiar a metodologia de Trabalho de Projeto como meio de aquisição de conhecimentos, através da aprendizagem ativa, pois, como afirma Vasconcelos (2011), também acredito que “uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de actividades (...) poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p. 8). Estando esta metodologia já presente no contexto da prática em JI, foi fácil dar continuidade e integrar-me neste tipo de trabalho.

- Registrar e divulgar os trabalhos das crianças como espelho do seu desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo, uma vez que a divulgação é “um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo” (Edward et al., 1999 citado em Vasconcelos, 2011, p. 17). A exposição dos trabalhos realizados no contexto institucional é fonte de comunicação entre escola-família e entre criança-família, uma vez que esta se sente orgulhosa em mostrar o que fez. Esta intenção emergiu da importância que as famílias dão à exposição do trabalho realizado pelas crianças¹³ e também pelo facto de observar que muitas vezes as crianças não sabiam qual o destino dos trabalhos/criações produzidos. Assim, propus-me continuar a sugerir atividades lúdicas cujos produtos finais permitissem a sua exposição para as famílias, validando as crianças esse objetivo.

¹³ Informação obtida em conversa informal com a educadora cooperante.

- Fomentar o respeito pela vez e opinião do outro, valorizando a formação pessoal e social da criança com o intuito de preparar a sua participação na vida social. Esta intenção inclui-se na área da Formação Pessoal e Social sugerida pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 51), como área que contribui para a promoção de atitudes e valores que permitam às crianças tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas quando plenamente inseridos na sociedade. Deste modo, ao longo de toda a minha prática fomentei o respeito das crianças umas pelas outras, por exemplo, nas conversas em grande grupo, explicando a importância de cada uma falar na sua vez, quando tal é permitido, e de respeitarem a opinião das outras crianças.

- Possibilitar a participação das crianças em tomadas de decisão, assumindo-as como principais intervenientes no processo educativo, pois como afirmam Sarmiento e Marques (2006), é importante manifestar às crianças o reconhecimento pelas suas capacidades de pensar e de agir sobre si próprias. Um exemplo prático desta intenção foi a decisão entregue ao grupo de como iríamos elaborar a “corrida dos meses”¹⁴ para uma melhor compreensão da sequencialidade dos meses do ano. Nesta ação as crianças puderam discutir abertamente, trocar ideias e votar sobre o produto final.

Tal como referido no início deste capítulo, as intenções pedagógicas são uma orientação para a prática educativa e, assim, reflexo das aprendizagens pretendidas para um determinado grupo de crianças. Apesar da distinção feita entre as intenções dos contextos, valorizando-se a realidade que cada uma suporta, estas partilham da mesma essência educativa: dar significado às aprendizagens proporcionadas às crianças.

2.2. Reflexão sobre a intervenção

Perante todas as reflexões que têm vindo a ser feitas, desde a caracterização dos contextos à posterior coesão com as intenções pedagógicas delineadas, pretendo fazer uma descrição reflexiva do trabalho de intervenção, analisando-o segundo diferentes dimensões: trabalho realizado com as famílias, trabalho com a equipa educativa, intervenção no espaço e no tempo (ambiente educativo e rotinas) e atividades desenvolvidas.

¹⁴ Esta atividade é desenvolvida com maior aprofundamento no próximo subtópico 2.2.

2.2.1. Trabalho realizado com as famílias

Os diferentes contextos de intervenção apresentaram-me desafios distintos no que diz respeito à relação estabelecida com as famílias das crianças. Porém, permitiram-me uma evolução positiva que em muito contribuiu para a minha formação profissional, uma vez que, perante realidades diferentes, precisei de adequar-me às mesmas, tendo sempre como foco a criança e o seu desenvolvimento global. Como tal, e acreditando que a família é a instituição onde se processa a socialização primária e a principal responsável pela educação e proteção da criança, a educação pré-escolar não se identifica como única interveniente, sendo o alcance dos objetivos deste nível de escolaridade potenciado pela ação conjunta de JI e família, unificando-a (Bento, 2013, p. 14).

Em ambos os contextos, tentei estabelecer uma boa relação com as famílias das crianças logo desde o início da intervenção, mostrando-me disponível para esclarecimento de dúvidas, partilha de informações sobre as crianças, sobre o seu dia-a-dia na instituição e tentando igualmente promover a participação ativa das famílias no ambiente educativo institucional (Anexo C – Figura 3).

No contexto de Creche, aquando dos momentos de transição casa-escola e escola-casa, não me limitei a receber ou a entregar o bebé e aproveitei sempre para dialogar abertamente com a família e com o bebé em simultâneo, com o intuito de demonstrar a relação que estabeleci com as crianças. Quis com isto revelar às famílias que podiam sentir-se confiantes com a equipa responsável (Anexo A – Nota de campo 2). Tendo sido o período de intervenção relativamente curto (um mês), a única interação conseguida foi apenas esta, não tendo sido possível comunicar com mais frequência com alguns pais devido à incompatibilidade de horários. A estratégia adotada foi a de permanecer na instituição após o meu horário de saída, garantindo que, no mínimo, conhecia todas as famílias dos bebés com quem trabalhei. No término da intervenção em Creche, senti que ganhara a confiança de muitas famílias quer pelo apreço pelo trabalho realizado quer pela relação afetiva que estabeleci com o grupo de bebés (Anexo A – Nota de campo 3).

Relativamente ao contexto de JI, a relação estabelecida foi bastante positiva, desde a comunicação nos momentos de transição casa-escola e escola-casa à participação efetiva em atividades na sala. Um exemplo bastante significativo foi o projeto do pão desenvolvido com o grupo de crianças, em que a parceria e colaboração das famílias foi incluída nos planos de desenvolvimento do projeto, nomeadamente, na pesquisa em casa sobre o tema,

na construção de moinhos de vento (Anexo C – Figura 4) acompanhado de uma história sobre o tema, o fornecimento de pacotes de leite vazios para a construção da padaria e a disponibilização de ingredientes para a confeitaria na sala de atividades. Para além do envolvimento referido, algumas famílias, por iniciativa própria, ofereceram-se para colaborar ainda mais no projeto, nomeadamente a mãe de M16, ao trazer variedades de pães para as crianças observarem e degustarem, os pais de M11, confeccionando pão na sala de atividades, e a mãe de M11, fazendo miniaturas de pães em barro para enriquecer a área do faz-de-conta transformada em padaria (Anexo C – Figura 5). Esta iniciativa das famílias fez-me perceber que, quando dada oportunidade às mesmas de intervirem no processo educativo institucional, não só é notória a felicidade nas conversas das crianças (Anexo A – Nota de campo 4) mas também as famílias conseguem surpreender, mostrando capacidades artísticas, de pesquisa, de interação, entre outras.

Ao longo de toda a intervenção, houve uma evolução gradual da confiança das famílias perante a minha relação com as crianças e com o trabalho desenvolvido na sala de atividades, espelhada nos momentos de receção da manhã, em que foi desenvolvido um diálogo aberto entre ambas as partes. Com isto, o trabalho realizado foi sempre do conhecimento das crianças, da equipa educativa e das famílias participantes ativas.

2.2.2. Trabalho com a equipa educativa

Apesar de um dos objetivos da PPS ser a gestão autónoma de um grupo de crianças, assumindo-se a responsabilidade pelo desenvolvimento dos diferentes tempos e transições da rotina diária, é também objetivo da PPS a planificação semanal e diária com a equipa educativa, proporcionando uma intervenção de qualidade através de diferentes dinâmicas e promovendo a alternância e a diversidade de vivências e situações. Como nos dizem Post e Hohmann (2011), ao se reunirem, os membros da equipa de educadores partilham ideias de experiências que possam ser agradáveis e desafiantes para as crianças, e que estas consigam realizar com sucesso. Só assim será possível que as propostas educativas sejam adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo, valorizando sempre a aprendizagem ativa. Para além da potencialidade de uma planificação conjunta entre educador cooperante e estagiário, permite-se também que sejam tidas em conta as características do grupo, não só pelo observado e registado por mim mas também pelo conhecimento mais profundo que a educadora tem sobre cada criança e sobre a dinâmica do grupo, por estar a acompanhá-los

desde a creche (na grande maioria dos casos). Neste sentido, as planificações semanais foram sempre pensadas, discutidas e revistas com o auxílio de toda a equipa educativa (educadora/responsável e assistentes operacionais).

Na prática em Creche, houve uma constante comunicação com a responsável do berçário, fornecendo-me orientações e ideias quanto a materiais e atividades simples mas prazerosas para o grupo de bebés (Anexo A – Nota de campo 5). Apresentadas as minhas ideias, tentou-se sempre encontrar um equilíbrio entre as intenções da responsável e as minhas. O contributo da equipa educativa, a sua experiência e vontade em me ajudar na prática foram sem dúvida aspetos que me permitiram progredir na relação com o grupo e com a equipa, nas propostas de brinquedos construídos e na própria gestão das rotinas.

No contexto de JI, a relação estabelecida com a equipa educativa foi sem dúvida um dos aspetos mais positivos de todo o período de intervenção, havendo uma constante partilha de conhecimentos, de experiências e de tarefas, emergindo assim um autêntico trabalho de equipa, do qual gostei imenso de fazer parte. No meu papel de aprendizagem contínua, demonstrei sempre disponibilidade, capacidade de reflexão e de modificação de estratégias, adaptando-me às situações e às próprias crianças (Anexo A – Notas de campo 6 e 7). A troca de ideias entre ambas as partes permitiu um trabalho coeso e complementar, tendo sempre como centro o bem-estar e o crescimento das crianças. A relação estabelecida e a comunicação entre os elementos da equipa possibilitaram o contributo de todos na concretização de atividades, de momentos lúdicos e da fruição de formação. Exemplo disso foi a preparação da divulgação do projeto, durante a qual o apoio da educadora cooperante foi crucial para que o produto final desejado fosse alcançado com sucesso.

Em ambos os contextos, de um modo geral, aceitei sempre as sugestões e críticas como promotoras de uma melhor intervenção, consequência de ação-reflexão-ação constantes. As ações bem conseguidas eram destacadas e reforçadas com elogios e as ações menos positivas foram de igual modo refletidas e alteradas, consciente de que estaria a crescer na minha formação pessoal e profissional e de que estaria a garantir uma maior coerência pedagógica aos grupos de crianças.

Para além das equipas educativas a nível de berçário/sala de atividades, também o trabalho cooperativo desenvolvido com as colegas de estágio, como na animação de histórias e na realização da Festa da Primavera (Anexo A – Nota de campo 8; Anexo C – Figuras 6, 7, 8 e 9), e com a restante equipa de estabelecimento foi outro andaime para uma

intervenção eficaz. Destaco principalmente a disponibilidade de um espaço na cozinha da instituição de JI, por parte das cozinheiras, para a confeção de pão com chouriço no âmbito do projeto sobre o pão. Assim, a cedência deste espaço foi determinante para o sucesso do projeto, sendo a confeção de pão com chouriço elogiada por todos os agentes intervenientes da instituição (crianças, adultos, famílias) (Anexo A – Nota de campo 9).

2.2.3. Intervenção no espaço: organização do ambiente educativo

Assumindo a criança como ser ativo na sua aprendizagem, é importante que o espaço criado em prol da mesma – a sala de atividades – seja pensado e organizado segundo intenções do adulto para ajudar a criança na exploração e descoberta. Assim, é responsabilidade do adulto “apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para as aprendizagens das crianças” (Hoyuelos, 2004, citado em Lino, 2013, p. 131). Para além dos espaços da sala, os materiais aí existentes também contribuem para espelhar as intenções pedagógicas. Por exemplo, na área do faz-de-conta poderá optar-se por ter instrumentos de cozinha reais (colheres de pau, tachos, panos, ...), promovendo a representação de situações do quotidiano da criança com materiais reais. Como afirmam Hohmann e Weikart (2007), “objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para aprendizagem activa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (p. 162).

Com isto, acreditando que o ambiente deve ser organizado de forma a proporcionar novas experiências e interações sociais, foram propostas, tanto às educadoras cooperantes como às crianças, atividades e novos materiais lúdicos que enriquecessem não só o espaço-sala mas essencialmente as explorações das crianças. Perante faixas etárias bastante diferentes, em creche com crianças de 5 a 12 meses e em JI com crianças de 4 e 5 anos, as atividades desenvolvidas foram de cariz muito distinto, apresentando-se mais brinquedos na creche e mais atividades no JI¹⁵. Dentro do contexto de Creche, distingui ainda entre os bebés que já possuíam a capacidade de se mobilizarem sozinhos e os que não possuíam.

Destaco então os materiais que construí aquando da intervenção no berçário¹⁶: o “túnel do inverno” (ver figura 1), criado para promover o desenvolvimento motor e a

¹⁵ Para informações mais detalhadas quanto aos materiais e atividades propostos nos contextos, consultar pp. 35-48 do portefólio da PPS de Creche e pp. 48-90 do portefólio da PPS de JI.

¹⁶ Baseados nas sugestões apresentadas por Santos (2010), *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*.

exploração sensorial (visual, tátil e auditiva) e para proporcionar um espaço privado ao bebê; as “garrafas musicais” (ver figura 2), construídas com o objetivo de promover o desenvolvimento motor e a exploração auditiva e visual; o “tapete de atividades” (ver figura 3), produzido com a intenção de proporcionar o desenvolvimento motor, a exploração sensorial e, principalmente, disponibilizar um espaço adequado aos bebês mais novos, até então inexistente na sala; os “cubos de empilhar” (ver figura 4), criados com o intuito de promover o desenvolvimento cognitivo e a exploração sensorial (através da textura e das cores vivas utilizadas); e o “tapete sensorial” (ver figura 5) planejado com o objetivo de fomentar o desenvolvimento motor e a exploração sensorial, bem como disponibilizar um material adequado aos bebês mais crescidos, enriquecendo o seu espaço.

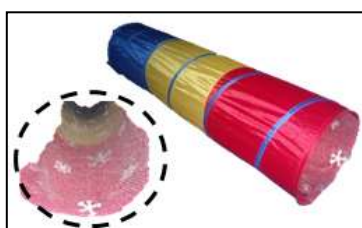


Figura 1. Túnel do Inverno.



Figura 2. Garrafas Musicais.



Figura 3. Tapete de Atividades.



Figura 4. Cubos de Empilhar.



Figura 5. Tapete Sensorial.

(Registo fotográfico próprio)

Quanto à organização do espaço do berçário, não propus nem realizei alterações quanto à localização das áreas existentes ou à criação de novas, uma vez que estas se encontravam bem definidas e funcionais. Apenas enriqueci as áreas de brincadeira tanto dos bebês mais novos como dos mais crescidos¹⁷ com os novos materiais apresentados, que foram muito bem recebidos pelos intervenientes (Anexo A – Notas de campo 10, 11 e 12).

Relativamente à intervenção no espaço da sala de atividades do contexto de JI, a organização por áreas de interesse e os materiais aí existentes espelham também as intenções da educadora cooperante, tentando principalmente promover aprendizagens significativas e que potenciem o desenvolvimento ativo das crianças. Quanto à organização da sala, esta sofreu alterações a nível de introdução de novos materiais, à reformulação de

¹⁷ Designação “bebês mais novos” para aqueles que ainda não se mobilizam sozinhos e “bebês mais crescidos” para aqueles que, no mínimo, já adquiriram o gatinhar.

um dos instrumentos de pilotagem (indicação da data diária) e à reorganização do espaço devido à transformação da área do faz-de-conta.

Dos novos materiais introduzidos, a maioria emergiu do desenvolvimento do projeto “O pão”, dos quais se realçam: a “caixa das histórias” (ver figura 6), inserida na área dos jogos de mesa, com o objetivo de estimular a criatividade e a sequência de ações numa história; o “dicionário com imagens” (ver figura 7), com o intuito de disponibilizar novo vocabulário para a área da escrita/quadro; e o “jogo do pão” (ver figura 8), criado com o intuito de desenvolver o reconhecimento de palavras. Outro material introduzido foi o jogo “dominó” (ver figura 9), fora do projeto de intervenção desenvolvido, planeado com o objetivo de trabalhar de forma lúdica os números até 10, um dos objetivos da educadora cooperante para este ano letivo.



Figura 6. Caixa das Histórias.



Figura 7. Dicionário com imagens.



Figura 8. Jogo do Pão.



Figura 9. Dominó.

(Registo fotográfico próprio)

A reformulação de um dos instrumentos de pilotagem (identificação da data diária) deveu-se ao facto de o instrumento utilizado até então ser, na minha opinião, pouco lúdico e, conseqüentemente, desinteressante para as crianças. Assim, em conversa com o grupo, combinámos realizar a “corrida dos meses”¹⁸, composta por um novo instrumento de identificação da data diária e pela sequência dos meses (Anexo C – Figuras 10 e 11).

¹⁸ Esta designação surgiu da conversa diária que a educadora cooperante mantinha com as crianças na reunião da manhã sobre a data diária, com o intuito de trabalhar a noção de dia, semana e mês.

Por fim, quanto à reorganização do espaço devido à transformação da área do faz-de-conta, esta surgiu também com o desenvolvimento do projeto de intervenção “O Pão”. Mais especificamente, com a construção de um moinho 3D na sala de atividades e a posterior transformação da área do faz-de-conta numa padaria (Anexo C – Figuras 12 e 13). A reorganização do espaço surge da necessidade de um espaço maior para esta nova área do faz-de-conta. Terminado o projeto, e após as férias da Páscoa, houve novas mudanças na sala, sendo também uma intenção da educadora cooperante a mobilidade das áreas de interesse para quebrar a monotonia da sala de atividades.

De um modo geral, as alterações que foram feitas ao espaço das salas de intervenção, tanto em creche como em JI, foram pertinentes e mostraram-se significativas para os grupos de crianças, conseguindo fazer a ponte com algumas intenções das educadoras cooperantes.

2.2.4. O tempo: a rotina

Apesar de um bom ambiente educativo, com materiais adequados às respetivas faixas etárias dos grupos intervenientes e facilitadores de aprendizagens ativas, este não é suficiente para que a qualidade da ação pedagógica seja total, i.e., “o ambiente físico é apenas uma parte de tudo aquilo que em conjunto faz a qualidade de um contexto” (Portugal, 1998, p. 27). Assim, é preciso incluir a organização do tempo como mais uma dimensão que influencia uma prática adequada e de qualidade. Complementando, Post e Hohmann (2011) afirmam que “um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (p. 195), pondo em destaque a relevância da existência de uma rotina diária que indique às crianças o que se segue, fazendo com que estas se sintam confiantes no espaço-tempo em que estão inseridas.

A rotina diária existente em berçário distingue-se das demais, pois cada ação está dependente do horário individual de cada bebé: a hora de dormir, de comer, da muda da fralda, etc. Deste modo, tentei participar em todos os momentos (higiene, sesta, alimentação, brincadeira, transições), apoiando a equipa educativa na gestão diária. A interação com os bebés esteve quase sempre presente (exceto nos momentos de repouso), onde pude estabelecer uma relação de afeto, confiança e segurança, aspetos cruciais para que o bebé se sinta bem. Inclusive os momentos de muda de fralda foram aproveitados para dialogar com o bebé, utilizando sempre um tom de voz descontraído e meigo. Realço ainda os momentos de brincadeira/exploração livre, em que privilegiei um contacto próximo com

os bebés, individual ou em grupo, brincando com eles, quer deitada quer sentada no chão. Tratando-se de crianças muito pequenas, os momentos de transição foram marcados pelo diálogo, explicando ao bebé o que ia acontecendo, evitando mudanças bruscas que pudessem causar desconforto¹⁹. Por fim, a alimentação foi sempre gerida em conjunto pelos três adultos, devido aos diferentes horários de cada bebé. Ainda assim, apesar da “corrida” de papas a fazer e bebés a alimentar, a dinâmica da equipa permitiu uma boa organização e concretização deste momento, através da interação entre todos os intervenientes.

No que se refere ao contexto de JI, a “gestão do tempo, embora pensada pelo adulto . . . tem de ser progressivamente co-construída pela criança. O adulto não pode aparecer e fazer, cada dia, o que quiser a seu bel- prazer. Ele tem de utilizar o tempo de cada dia para prestar serviços educativos à criança.” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71). É importante que se tenham em conta as necessidades e interesses das crianças. Nesse sentido, alguns dos momentos de atividades orientadas foram também planeados pelas crianças, como por exemplo, a realização da pintura coletiva de um arco-íris²⁰. A sequência da rotina diária da sala, de um modo geral, consistia em acolhimento, reunião da manhã, desafio (atividade orientada), atividade livre/trabalho autónomo, fruta, higiene, exterior, almoço, exterior (coincidente com a minha hora de almoço), hora do conto, atividade orientada e/ou livre, lanche, jardim, saída. Neste contexto, ofereci-me algumas vezes para fazer o acolhimento (entrando mais cedo), de modo a poder contactar com algumas famílias, e sugeri desafios e outras atividades orientadas, depois de observar algumas dirigidas pela educadora cooperante, baseada nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), nas MAPE (Ministério da Educação e DGIDC, 2012) e nos interesses e fases de desenvolvimento das crianças.

Em relação aos outros momentos que compõem a rotina, não os assumi como tarefas a cumprir mas antes como potencialidades pedagógicas, nomeadamente a brincadeira livre

¹⁹ Nota de campo do dia 22 de janeiro de 2014 (berçário, antes da sessão de música): Apesar de a sessão de música com o professor coadjuvante fazer parte da rotina semanal, é um momento “novo” para os bebés. De modo a que não seja muito estranha a dinâmica utilizada (todos sentados nas espreguiçadeiras em roda), uma vez que não é comum, tanto eu como a Responsável e a Assistente Operacional vamos cantarolando pela sala em pequenos grupos de três bebés antes da hora da sessão; só depois, quando o professor chega, é que os juntamos numa única roda. O sorriso e o bem-estar observado no rosto dos bebés permite-nos afirmar que estão confortáveis e prontos para a sessão.

²⁰ Esta atividade foi primeiramente proposta ao grupo de crianças após a leitura de uma história alusiva à primavera. Não tendo ainda sido realizada uma atividade dirigida nesse dia (opção pedagógica da educadora cooperante de haver sempre um desafio diário), tencionei implementar uma que fosse também negociada com as crianças. Assim, elas decidiram essa atividade.

com as crianças, das quais emergiam temáticas pertinentes para futuros projetos²¹. As reuniões em grande grupo (canção “bom dia”, marcação da data, do tempo e das tarefas) foram sendo gradualmente geridas por mim, umas vezes em parceria com a educadora, outras autonomamente, tomando inclusive a iniciativa de as começar. As crianças foram-me aceitando na sala como amiga e como mais uma “professora”, respeitando as indicações que lhes dava (ex.: arrumação da sala, ida para o almoço/jardim). Na hora de almoço das crianças, apesar de não me ser pedido e de coincidir com a minha hora de almoço, optei sempre por ficar a auxiliar a Assistente Operacional nesse momento, para aprender a gerir esse momento. A hora do conto foi também, muitas das vezes, um momento assumido por mim ao longo da intervenção.

2.2.5. As atividades: áreas de conteúdo

Durante a minha intervenção no contexto de Creche, o planeamento dos materiais elaborados e das atividades sugeridas ao grupo de bebés tiveram por base domínios que permitissem um desenvolvimento global das crianças a nível motor (sentar, gatinhar, andar, pinça grossa, média e fina), cognitivo (linguagem, controlo do temperamento, resolução de problemas, permanência do objeto), pessoal e social (interação entre pares e com os adultos, ausência do adulto). Não estando a valência de Creche contemplada nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), procurei promover o desenvolvimento de cada um destes domínios guiando-me pelas experiências-chave apresentadas no currículo High/Scope (Post & Hohmann, 2011), das quais destaco a exploração de objetos com as mãos, boca, pés, ouvidos e olhos, a repetição de ações e a descoberta da permanência do objeto (desenvolvimento cognitivo); o desenvolvimento de jogo social²² (desenvolvimento social e emocional); o movimentar diferentes partes do corpo (saúde e desenvolvimento físico); e a resolução de problemas com que se depara a brincar (abordagem à aprendizagem).

É usual observarmos que os trabalhos a nível de berçário são muito no âmbito de temáticas festivas (Natal, Páscoa, Outono, Primavera, ...). Tentando contrariar este hábito,

²¹ Nota de campo do dia 14 de maio de 2014 (sala de atividades, após a hora do conto): Li a história “Croco” de Roberto Aliaga. A história falava de um crocodilo que queria lanchar mas, uma vez que a sua mãe não podia ir arranjar comida por estar a chocar o ovo do futuro irmão do crocodilo, teve de ir ele à procura de comida, passando por várias peripécias. No final desta história, as crianças questionaram-se sobre o facto de os crocodilos nascerem de ovos como as galinhas. Com o surgimento de algumas ideias – “há vários animais que nascem de ovos”; “os ovos das galinhas e dos crocodilos são iguais?” – surgiu a hipótese de realização de um novo projeto sobre ovos.

²² Brincar com outras crianças.

não limitando as minhas propostas a ideias preconcebidas, dediquei-me mais ao trabalho sem tema específico, focando-me nos interesses e fases de desenvolvimento dos bebês.

No que diz respeito à PPS em JI, o planeamento das atividades propostas foi feito segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e as MAPE (Ministério da Educação e DGIDC, 2012). Todas as áreas de conteúdo indicadas nestes documentos reguladores da ação em Educação Pré-Escolar foram abordadas, quer em atividades orientadas no âmbito da implementação do projeto (por exemplo, os conjuntos até 10 com milho) quer com o intuito de desenvolver capacidades específicas (por exemplo, a atividade “caça à letra”)²³.

Também o trabalho segundo a metodologia de projeto possibilita a articulação das diferentes áreas de conteúdo. O projeto desenvolvido, intitulado “O Pão”, surgiu de uma experiência vivenciada por algumas crianças, no momento do lanche, que se mostravam reticentes à ingestão de pão. O incentivo por parte da educadora, afirmando que era um alimento que fazia bem à saúde, despertou a pergunta “de onde é que vem o pão?”, ao que outras crianças se questionaram também, tornando-se, assim, num interesse geral do grupo.

Com a duração de cerca de dois meses, o desenvolvimento do projeto teve sempre o acompanhamento da educadora cooperante (planificações e dinamização de atividades pensadas em conjunto) e dos orientadores de projeto. Este projeto foi mais uma oportunidade para articular as áreas de conteúdo, aproveitando sempre a temática do mesmo. No entanto, apercebi-me de que as crianças se mostravam um pouco exaustas com a realização de trabalhos relacionados com a temática. Assim, comecei a fazer propostas “livres” que tivessem em conta as intenções pedagógicas de desenvolvimento das crianças (a nível de conhecimentos científicos, da exploração de diferentes técnicas de expressão plástica, de desenvolvimento de capacidades linguísticas e matemáticas e de desenvolvimento motor). Destaco algumas dessas atividades: “pintura coletiva de um arco-íris”; “vamos conhecer o abacateiro”; “caça às letras” e sessões de expressão motora²⁴. A necessidade de relacionar constantemente as diferentes áreas de conteúdo deveu-se à intenção da educadora cooperante de trabalhar todas as áreas na semana, orientando-se por uma perspetiva globalizante. Apesar da dificuldade sentida em trabalhar todas as áreas

²³ Para obter detalhes quanto às atividades mencionadas, consultar as pp. 57 e 80 do portefólio da PPS em JI.

²⁴ Para informação mais detalhada sobre as atividades mencionadas, consultar pp. 48-90 do portefólio da PPS em JI.

daquele modo, senti que o leque de atividades que propus deu resposta às necessidades e dificuldades que o grupo apresentava²⁵.

Por fim, estando as manhãs de terça-feira reservadas para o desenvolvimento da motricidade fina e global, apenas 3 sessões de expressão motora foram realizadas por mim, devido a dois motivos: várias atividades marcadas em hora coincidente à da sessão, não sendo possível realizá-la, e sessões orientadas pela educadora cooperante a meu pedido. As sessões orientadas por mim trabalharam os subdomínios de “Jogos” e “Deslocamentos e Equilíbrios”, de acordo com o trabalho já realizado pela educadora cooperante. Tendo em conta experiências anteriores, optei por me focar mais na qualidade do que na quantidade, i.e., planifiquei sessões com apenas dois jogos/exercícios na parte principal das mesmas, de modo a que acontecessem repetições ou por interesse do grupo ou por necessidade de aperfeiçoamento de determinadas capacidades. Assim, não deixaram de acontecer jogos/exercícios por falta de tempo. Os jogos planeados visavam desenvolver a cooperação entre as crianças, evitando a competitividade.

Resumindo, da prática educativa que realizei salientam-se a relação positiva e o trabalho de equipa construídos ao longo da mesma, desde planeamentos em conjunto, proporcionadores de uma troca de ideias pedagógicas e lúdicas em prol do desenvolvimento das crianças, até ao próprio gosto pela área profissional; o acolhimento de toda a comunidade escolar em ambos os contextos (crianças, famílias, equipa educativa e de estabelecimento), sendo sem dúvida um aspeto essencial para uma boa intervenção pedagógica; a participação das famílias e a sua preocupação em serem parte do processo de crescimento das crianças; e a gestão e organização da rotina diária e do ambiente educativo, respeitando os ritmos individuais de cada criança e enriquecendo a sala com novos materiais didáticos adequados às faixas etárias. Por fim, as atividades por mim propostas visaram sempre o bem-estar das crianças, o seu desenvolvimento global e a interação entre pares e com o adulto, e basearam-se em pressupostos teóricos que me orientassem num percurso pedagógico de qualidade, articulando saberes e vivências das crianças com as áreas de conteúdo delineadas para a Educação Pré-Escolar.

²⁵ Nota de campo do dia 27 de março de 2014 (sala de atividades, desafio da manhã): hoje foi introduzida a atividade “Dominó”, em que as crianças tinham de colar as peças com o número de círculos no lugar correspondente. A dificuldade presente era a da organização não convencional dos círculos nas peças, o que dificultou a contagem às crianças com dificuldades cognitivas. No entanto, auxiliiei essas crianças na execução da tarefa e todas a concluíram com sucesso.

3. O BRINCADOR: A INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO MOMENTO DA BRINCADEIRA

Perante as intenções expressas no segundo capítulo deste relatório, e a reflexão sobre a intervenção educativa em dois contextos distintos, vou explanar, a partir de referencial teórico, a problemática mais significativa da minha PPS, identificada com base na observação e na própria experiência. Particularizando: *a interação adulto-criança no momento da brincadeira*. O presente capítulo apresenta, primeiramente, a contextualização e fundamentação do tema e, de seguida, a metodologia utilizada, incluindo o plano de ação para a prática sobre o tema.

3.1. Contextualização do problema e questões de partida

A partir da análise reflexiva dos documentos reguladores da ação, tanto de creche como de JI, e da prática observada, exercida pelos profissionais de educação, deparei-me com algumas situações que me levavam a uma questão: então, e brincar com as crianças? Apesar de prevista esta interação nos projetos curriculares, valorizando-se a interação adulto-criança e o brincar, na realidade nem sempre se concretizava. Com isto, não quero dizer que não houvesse interação adulto-criança, pois existiam momentos em que a criança “oferecia um bolo” e o adulto aceitava, mas essa interação, muitas das vezes, não evoluía.

De todos os momentos que passei com cada grupo de crianças com que tive o privilégio de interagir, o que mais me fascinava e me interpelava quanto à idealização do papel do Educador de Infância eram os momentos de brincadeira livre/espontânea das crianças, em que observei algumas vezes a não interação/intromissão dos adultos. Estes momentos são, a meu ver, os que mais riqueza trazem à prática pedagógica, pois é neles que as crianças reproduzem as suas vivências, os seus saberes, o seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004), tornando significativos os projetos cujos temas emergem desses momentos. Esta opinião esteve patente numa das intenções delineadas anteriormente para a minha ação. Surgem então algumas questões significativas: o que é brincar? Será a interação adulto-criança estritamente pedagógica? Deverá/poderá o adulto brincar com a criança sem que esta peça a sua intervenção? Como é que o adulto deverá brincar?

Perante este leque de questões, foi possível identificar um tema sobre o qual centrei a minha intervenção, nomeadamente a **interação adulto-criança, no contexto educativo**

institucional, no momento da brincadeira, pretendendo encontrar respostas às perguntas formuladas e evidenciar vantagens/riqueza da brincadeira entre a criança e o adulto.

3.2. Definição de termos

Devendo partir-se de referenciais teóricos relacionados com o tema, revela-se importante analisar conceitos como brincar, espaço-tempo das crianças e participação do adulto, de modo a que a investigação realizada posteriormente seja mais perceptível.

a) Brincar

Segundo Homem (2009), “uma ideia difundida popularmente limita o acto de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter uma criança com actividades divertidas” (p. 22). Porém, vários autores apresentam-nos justificações que valorizam o ato de brincar. A mesma autora refere que “o brincar é a forma mais natural de a criança se expressar, tal como falar é a forma mais natural de o adulto se expressar” (p. 22). Coutinho (2013) complementa esta ideia, acrescentando que brincar “é a parte fundamental do seu [da criança] processo de socialização” (p. 33). Também Hohmann e Weikart (2007) defendem que “brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço” (p. 87). Assim, é possível afirmar que através da brincadeira a criança apropria-se da realidade, expressando os seus sentimentos, desejos, medos e fantasias, aprendendo sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia.

b) Tempo-espaço das crianças

Denota-se, portanto, a importância de se criar um espaço privilegiado para que aconteça este *ofício de brincar* (Chamboredon & Prévot, 1973, citado em Ferreira, 2004). No contexto de JI é usual verificar-se a preocupação em se criarem os “espaços-tempos das crianças, os momentos do brincar que constituem aquilo que vulgarmente é designado por actividades livres” (Ferreira, 2004, p. 95). Apesar de ser dado este espaço, muitas vezes não é dado o tempo para, privilegiando-se actividades dirigidas pelo educador para desenvolvimento específico de competências curriculares. No entanto, Homem (2009) afirma que “além de fonte de prazer, o brincar é simultaneamente fonte de conhecimento”, possibilitando situações em que a criança constitui significados, sendo uma “forma de

assimilação dos papéis sociais e de compreensão das relações afectivas que ocorrem no seu meio” (p. 23). Assim, a brincadeira é também “tempo” para aprendizagem e desenvolvimento nos espaços que lhe são destinados.

c) Participação do adulto na brincadeira

Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2007), “brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa”, entre outros, o “apoio do adulto durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira” (p. 87). Com esta citação pretendo de seguida analisar a participação do adulto no momento da brincadeira livre da criança. Apesar de poder haver adultos a distanciarem-se desta ação, destinando-a apenas à criança, acredito que, tal como Silva (2013), “há uma criança que fica a morar para sempre em cada um de nós mesmo depois de crescer” (p. 6). Tal como já foi referido anteriormente, a criança sente prazer em brincar. Homem (2009) remata que, “envolvidos em brincadeiras com as crianças, os adultos sentem-se igualmente divertidos, mais descontraídos e felizes, o que é benéfico para o clima e ambiente na sala, onde deve existir cumplicidade e harmonia” (p. 24). Assim, “é preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência” (Fromberg, 1987, p. 60, citado em Hohmann & Weikart, 2007, p. 88). Quando o adulto-educador reconhecer o brincar como meio para chegar à criança e à sua visão da realidade, facilmente terá vontade de se juntar a ela, seja por fins pedagógicos seja por simples prazer.

Através deste reconhecimento e da posterior participação do adulto nas brincadeiras infantis, “as crianças descobrem que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão a confiar mais nele.” (Wood et al., 1980, pp. 157-158, citado em Hohmann & Weikart, 2007, p. 317). A interação adulto-criança no momento da brincadeira poderá surgir por iniciativa do adulto ou a convite das crianças; no entanto, Hohmann e Weikart (2007) afirmam que “quanto mais os adultos tomam a iniciativa de se juntarem à brincadeira das crianças de uma forma respeitadora, mais as crianças estão aptas a convidá-los.” (p. 317).

Em suma, realço a importância de existir um espaço-tempo efetivo para o brincar, uma vez que é nele, também, que as crianças espelham as suas vivências. Havendo esse

momento, a criança sentir-se-á valorizada e compreendida. Frisando este último aspeto, a participação do adulto na brincadeira da criança não só lhe trará temas e possibilidades válidas para desenvolvimento e aquisição de aprendizagens como também lhe dará prazer e momentos de descontração através do lúdico.

3.3. Metodologia

Para além da intervenção prática nos contextos de Creche e JI, era também nossa missão realizar uma pesquisa de intervenção sobre uma problemática observada nos contextos (já apresentada anteriormente), segundo uma perspectiva de Investigação-Ação. Lamax (1990, citado em Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) define a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 360). Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que “a investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p. 293).

Para uma investigação viável e que dê respostas concretas à realidade que se pretende melhorar, é importante que se caracterize a metodologia escolhida e que, perante a mesma, se permita uma melhor compreensão do processo de investigação.

3.3.1. Opção metodológica

Tendo como objetivo conhecer e experienciar o impacto da participação do adulto nas brincadeiras das crianças, tanto do ponto de vista do adulto como das próprias crianças, realizou-se esta investigação segundo uma abordagem qualitativa, uma vez que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Assim, o foco principal é o processo, visto que “a investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Do ponto de vista do objetivo da pesquisa, esta é exploratória, pois visa proporcionar mais familiaridade com o problema com o intuito de torná-lo explícito ou de construir hipóteses. Existe também uma pesquisa bibliográfica, uma vez que os investigadores servem-se dos fundamentos teóricos para recolher e analisar dados, e que “ajuda à coerência” dos mesmos e “permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

3.3.2. Instrumentos utilizados

Tratando-se de uma investigação qualitativa, um dos principais instrumentos utilizados foi a observação participante, visto que "as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Esta decorreu a nível individual e considera-se artificial devido à minha inserção no contexto para obtenção de informações.

Outro recurso utilizado foi a entrevista, uma vez que esta "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). O modelo de entrevista que adotei diz respeito a uma entrevista aberta/estruturada, visto ser orientada por um guião composto por questões gerais que dão alguma liberdade ao sujeito para responder. Com esta estrutura "fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). O recurso a este instrumento demonstra o contributo da Investigação-Ação em ciências da educação, pois verifica-se "a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como "entrevista narrativa" (Coutinho et al., 2009, p. 364).

As entrevistas foram realizadas tanto a crianças como a adultos, ambos intervenientes da ação educativa e atores da minha prática pedagógica, com o intuito de obter "*perspectivas participantes* (Erickson, 1986, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Assim, pretendi adquirir informação sobre a problemática segundo as perspetivas dos profissionais de educação pré-escolar, i.e., saber quais as opiniões dos educadores de infância sobre a sua interação ou não com as crianças no momento da brincadeira, e segundo as perspetivas das crianças em idade pré-escolar, i.e., saber quais as suas opiniões quanto ao facto dos adultos brincarem ou não com elas.

Apesar de a entrevista ser a técnica dominante numa investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a entrevista pode ser utilizada "em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas." (p. 134). Assim, outros instrumentos a que recorri foram as notas de campo, fruto de observações de situações e/ou diálogos, e a textos escritos pelos sujeitos do estudo. Estes últimos dizem respeito a "documentos pessoais" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177), contendo citações das crianças sobre a relação

estabelecida entre mim e elas e atividades/situações vividas comigo durante o período de intervenção; e "documentos oficiais" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180), nomeadamente documentos internos das instituições de ambos os contextos (Projeto Pedagógico do Berçário; Projeto Curricular de Sala).

3.3.3. Participantes

Nesta secção importa “indicar *quem* participou na investigação e *quantos* foram esses participantes (...), como foram seleccionados e quais as suas características” (Tuckman, 1994, p. 430). Para a concretização deste estudo, contei com a participação dos intervenientes dos dois contextos onde realizei a prática educativa: 11 crianças dos 5 aos 12 meses, sendo quatro do sexo feminino e sete do sexo masculino, a Responsável do berçário e a Assistente Operacional (Creche); 25 crianças de 4 a 5 anos, sendo nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, a Educadora Cooperante e a Assistente Operacional (JI).

Para a realização das entrevistas, apenas participaram agentes do contexto de JI, nomeadamente 17 crianças do grupo (sete meninas e dez meninos)²⁶, a Educadora e a Assistente Operacional e mais quatro adultos (Educadora e Assistente Operacional de um grupo de crianças de 3 anos e Educadora e Assistente Operacional de um grupo de crianças de 5 anos). A opção por entrevistar a equipa educativa de grupos de crianças com faixas etárias distintas teve como objetivo averiguar se a idade das crianças era influenciadora da participação do adulto nas brincadeiras.

3.3.4. Procedimento

Definida a temática do estudo, partiu-se para um enquadramento teórico da mesma, com vista a aprofundar os conhecimentos, frutos de pesquisas já existentes, e os conceitos pertinentes e fulcrais para a compreensão e avanço da investigação, nomeadamente brincar, espaço-tempo da criança e participação do adulto.

De seguida, passou-se para o campo de estudo, observando a existência ou não de interação entre adulto-criança nos momentos da brincadeira, e intervindo não só no âmbito

²⁶ Apesar de ser minha intenção entrevistar as 25 crianças do grupo, tal não foi possível, visto que as entrevistas foram realizadas na fase final do estágio de intervenção, havendo algumas crianças ausentes por diversos motivos.

do estágio mas também no âmbito da investigação. A investigação desenrolou-se durante o período da prática educativa (de 6 a 31 de janeiro e de 10 de fevereiro a 23 de maio de 2014). Essa mesma observação suscitou a necessidade de elaborar um guião de entrevista para os adultos (Anexo D – Guião de Entrevista às Educadoras e Guião de Entrevista às Assistentes Operacionais) e outro para as crianças (Anexo D – Guião de Entrevista às Crianças). Ao longo das entrevistas, foi também pedida ilustração das opiniões com exemplos práticos, facilitando a compreensão da informação e a posterior análise dos dados.

Importa ainda referir que durante o tempo de intervenção, e consequente investigação, adotei um “friend role” (Fine & Glassner, 1979, p. 156), pois estabeleci um contacto positivo com os sujeitos do estudo, numa relação honesta baseada na boa vontade de ambas as partes. Porém, esta relação estabelecida causou o designado “efeito do observador” (Douglas, 1976, p. 19, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 68), i.e., senti que a minha presença talvez tenha feito com que houvesse modificação do comportamento das pessoas que pretendia estudar. Este aspeto pode ser interpretado como uma desvantagem da entrevista, uma vez que os sujeitos podem dar as respostas que “pretendo ouvir” ou expor apenas opiniões “eticamente corretas”. Tentando solucionar este aspeto, reconheci alguma necessidade de me distanciar, de modo a conseguir uma melhor recolha de dados. Por exemplo, em momentos de apenas observação de interações entre adulto-criança em brincadeiras, sem me intrometer na situação, e, no caso das entrevistas, antes de as iniciar, informar sempre os sujeitos de que não havia respostas certas ou erradas e que a minha formação pessoal e profissional seriam os principais privilegiados com a realização da investigação.

3.3.5. Análise de dados

Clarificando, esta secção “envolve o trabalho com os dados, a sua organização (...), descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Atendendo ao âmbito do estudo, recorreu-se a uma análise qualitativa das entrevistas, “documentos oficiais” e “documentos pessoais”. A organização proposta para posterior análise dos dados é a seguinte: (i) análise dos “documentos oficiais”; (ii) análise das entrevistas aos adultos (educadores e assistentes operacionais); (iii) análise das entrevistas às crianças; (iv) análise de “documentos pessoais”.

Para evitar uma análise exaustiva das entrevistas realizadas, sintetizam-se aqui apenas os aspetos mais relevantes obtidos das respostas dos sujeitos às questões colocadas, recorrendo-se à transcrição de algumas respostas exemplificativas. Importa frisar que no registo dos textos escritos tentou-se assegurar a autenticidade das situações auscultadas e observadas, “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

(i) Análise dos “documentos oficiais”

Aquando da delineação das minhas intenções pedagógicas para a ação, consultei os documentos reguladores da ação pedagógica das instituições cooperantes e das próprias salas, nomeadamente, o Projeto Pedagógico do Berçário (2012-2013), no contexto de Creche, e o Projeto Curricular de Sala (2013-2014), no contexto de JI. Para a investigação, e tendo em conta a problemática, também estes documentos foram novamente analisados, com o intuito de averiguar se a participação do adulto nas brincadeiras com as crianças estava contemplada (Anexo B – Quadro 13).

Analisando o Projeto Pedagógico do Berçário (2012-2013), este mostra que a interação adulto-criança é pensada e vista como elemento importante no desenvolvimento da criança, estando esta prevista ocorrer durante a alimentação por biberão e nas brincadeiras e jogos, baseada sempre numa relação de afetividade entre o adulto e a criança.

Seguidamente, no Projeto Curricular de Sala (2013-2014) é possível verificar que existe e se pretende manter a relação de interação adulto-criança, aproveitando o facto de as crianças se manifestarem afetuosas para com os pares e adultos. A interação é prevista no papel do adulto como companheiro nas brincadeiras das crianças, por exemplo, “sentando-se com elas no chão”. São também valorizadas as brincadeiras como meio de construção da compreensão do mundo envolvente, existindo na planificação espaços-tempos da criança.

De um modo geral, a brincadeira é valorizada e a interação adulto-criança é contemplada nos documentos reguladores, prevista na ação pedagógica a desenvolver.

(ii) Análise das entrevistas aos adultos (educadores e assistente operacionais)

Relembrando, foram realizadas entrevistas a seis adultos da instituição cooperante do contexto de JI: três Educadoras de Infância e três Assistentes Operacionais, responsáveis por grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Apesar de terem sido elaborados guiões

distintos para entrevistar educadoras e assistentes operacionais, agruparam-se todas as respostas por questão, de modo a facilitar a sua análise (Anexo E – Entrevistas às Educadoras e às Assistentes Operacionais). As questões que se destinavam só a educadoras ou só a assistentes operacionais encontram-se identificadas.

Fazendo o apanhado geral das respostas, verifica-se como opinião dominante que o brincar é fundamental para o desenvolvimento global da criança, possibilitando conhecê-la melhor e as suas vivências²⁷, e o Pré-Escolar é reconhecido como o período ideal para o ofício de brincar²⁸. Com isto, é possível afirmar que o brincar está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da criança, sendo a ferramenta principal para a sua aprendizagem: *“se não for através do jogo e da ludicidade do brincar, não andamos cá a fazer nada.”* (E.5).

Transferindo o conceito de “tempo-espço das crianças” apresentado na secção 3.2. deste relatório, relembra-se que é nele que as crianças “escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado lugar e tempo, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do contexto” (Ferreira, 2004, p. 95). Os espaços são pensados segundo as necessidades e interesses das crianças, partindo às vezes dos trabalhos/projetos realizados: *“se estiveres a trabalhar, por exemplo, os aeroportos, sou capaz de transformar aquilo [a área do faz-de-conta] num avião”* (E.5). Os tempos para o brincar são contemplados nas planificações das educadoras entrevistadas, sendo que estes não dizem apenas respeito aos momentos nas áreas, uma vez que o lúdico está sempre presente:

“Quando estás a ensinar uma lengalenga é brincadeira, quando estás a cantar uma canção é brincadeira, tem tudo ludicidade. Tens objetos que te ajudam e que te permitem trabalhar essas coisas de maneira diferente. E quando eles escolhem as áreas é brincadeira. Nós chamamos de “tempo de trabalho” mas é óbvio que o jogar e o brincar e o trabalho no JI estão necessariamente interligados. Se calhar não é tanto brincadeira as horas das refeições, a parte da higiene. Mas até aí nós podemos incutir um bocadinho de ludicidade, cantando canções, partilhando brincadeiras... Por exemplo, às vezes quando almoço com eles também brinco um bocadinho com eles. Quando são bebés podes dizer rimas enquanto eles comem.” (E.5)

A organização tanto dos tempos como dos espaços tem por base a escala ECERS²⁹, utilizada por todos os profissionais da instituição de JI.

²⁷ *“Nas brincadeiras deles conseguimos ver a família, conseguimos ver o desenvolvimento da escola, consegue-se ver tudo através das brincadeiras deles”* (E.4).

²⁸ *“(…) depois entram na área dos trabalhos de casa e depois não têm tempo de brincar. E esta é a melhor altura para brincarem”* (A.O.4).

²⁹ Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms, Clifford & Cryer, 2008).

Quanto à definição de “brincar com as crianças”, os adultos explicaram que é estar disponível e brincar efetivamente com elas, é “*comer os bolos que eles fazem, é correr no jardim à apanhada*” (E.4). Não obstante, é importante que também se dê algum espaço para as crianças brincarem sozinhas: “*elas já estão no dia-a-dia na sala, em casa, com o adulto sempre ali presentes, e elas também precisam de um bocado de espaço para elas*” (A.O.3). De facto, Moyles (2002) afirma que é importante que a criança tenha oportunidade de, numa fase inicial, experienciar, explorar e investigar os materiais por si mesma (atividade livre); posteriormente, os adultos poderão então tornar a brincadeira “dirigida”.

Verificou-se também que existe uma fraca participação dos adultos na brincadeira das crianças devido à rotina diária³⁰ e às exigências das famílias: “*aparentemente, os pais chegam e dizem “Ah! Hoje não fizeram nada?”, mas não, faz-se muito a brincar*” (E.4).

A interação adulto-criança acontece, a nível de iniciativa para a brincadeira, por parte dos adultos e por convite das crianças, o que demonstra o gosto pela brincadeira conjunta:

“Tem de ser as duas coisas, porque é assim: às vezes, mesmo sem querermos ser intrusivas, é bom a gente ir lá e dizer “então, o que é que estás a fazer?” e acaba por haver uma brincadeira que depois surge naturalmente; outras vezes são eles que vêm ter connosco e dizem “Olha queres comer a minha sopa? E o meu bolo? Etc.”. E assim acaba por haver das duas coisas.” (E.4)

A interação ocorre também com finalidade pedagógica e prazerosa:

“Ambas. Não estou sempre a pensar “Ai agora vou brincar assim porque vou-lhes ensinar que o 3 é feito com curvinhas”. Não, acontece ambos. Claro que depois há coisas específicas que tu queres trabalhar com eles, por exemplo, uma atividade de música, de ritmo... Estás a brincar mas ao mesmo tempo estás a tentar atingir determinados objetivos. Mas é claro que não estás sempre a pensar nisso. Brincas por prazer também porque é divertido.” (E.5)

Em alguns casos, a interação adulto-criança sucede mais com meninas, pois estas procuram mais o adulto do que os meninos: “*por exemplo, eu gosto muito de jogar futebol com eles, mas eles não me chamam tanto e eu também não me meto tanto, porque acho que a brincadeira está tão controlada e tenho medo de ir estragar o ambiente deles*” (A.O.5).

³⁰ “*Quando damos por nós, estamos a ajudar aqueles que têm mais necessidades a ultrapassar as tais atividades propostas, e às vezes não nos envolvemos tanto [nas brincadeiras] e devíamos envolver-nos mais*” (E.4).

Por último, foram apontadas como vantagens da interação adulto-criança no momento da brincadeira a integração de crianças mais tímidas, o conhecer melhor a criança e ela o adulto e a existência de aprendizagem mútua³¹. As desvantagens referidas foram a perda de autoridade, a exigência das famílias, o que origina uma maior preocupação do educador em “cumprir currículo” do que em brincar, a dimensão dos grupos de crianças, inclusive com a presença de crianças com NEE que requerem mais atenção, e a desatualização de brincadeiras, podendo haver choque entre gerações:

“Por exemplo, o jogo da apanhada, na minha altura, era de uma maneira e a deles atualmente é um pouco diferente já, e eu às vezes digo “Mas isto não é assim que se joga” e então eles ficam a olhar para mim, porque tento explicar o jogo como o conheço [risos]”. (A.O.5)

(iii) Análise das entrevistas às crianças

Para uma melhor compreensão das respostas, organizaram-se as crianças em pequenos grupos por idades mais próximas (Anexo E – Entrevistas às Crianças). Das respostas obtidas, salientam-se de seguida as ideias principais.

Todas as crianças afirmaram gostar muito de brincar³², sendo as suas brincadeiras preferidas o faz-de-conta (na sala) e jogar à apanhada/corrída (no exterior). Referiram também que preferem brincar acompanhadas, mas que há momentos em que precisam/preferem ficar sozinhas: *“com companhia e às vezes sozinha, porque estou um bocadinho aborrecida. Gosto de estar um bocadinho sozinha”* (G2). Apesar de os pares serem os principais parceiros de brincadeira, as crianças afirmaram também gostar de brincar com os adultos, concordando que estes sabem brincar bem, principalmente à apanhada/corridas³³ e ao faz-de-conta.

Quanto à periodicidade das brincadeiras entre adultos e crianças, estas reconhecem que o adulto gosta de brincar com elas, mas que só o faz às vezes por ter muito trabalho e não ter tempo: *“porque elas [as professoras] têm muito trabalho para fazer e não podem brincar connosco, então é só às vezes”* (G1) e porque *“elas têm pouco tempo”* (G3). Outras afirmaram brincar muitas vezes com os adultos.

³¹ *“Estou aqui há 22 anos e cada vez se aprende mais, porque cada geração é diferente. Se havia crianças que há 22 anos atrás me ensinavam, estas agora duplicam [risos]”* (A.O.3).

³² *“Eu gosto sempre de brincar porque brincar é a minha especialidade”* (G3).

³³ *“Porque são boas a fugir”* (G3).

No que concerne à interação adulto-criança no momento da brincadeira, as respostas das crianças não corresponderam às dadas pelos adultos, uma vez que estas afirmaram que a interação ocorre maioritariamente a pedido/convite delas. Apenas foi apresentado por uma criança um exemplo em que eu brinquei sem convite delas³⁴.

Por fim, as crianças disseram que os adultos podem participar em todas as brincadeiras³⁵. As brincadeiras mencionadas pelas crianças em que a participação do adulto não era desejada tinham apenas como justificação as “vitórias” dos adultos:

“Não gosto de brincar à “batata”. Temos de mandar ao outro e não deixar cair porque ela está muito quente e às vezes está muito fria. E depois fica quente e eu deixo logo cair e quando fica fria também deixo cair. As professoras estão sempre a ganhar” (G3).

(iii) Análise de “documentos pessoais”

Após o período de intervenção no contexto de JI, a equipa educativa e o grupo de crianças com quem exerci a minha prática ofereceram-me uma compilação de desenhos feitos pelas crianças, acompanhados de citações das próprias, que apresentavam, na sua grande maioria, memórias de momentos de brincadeira entre mim e as crianças. Destaco algumas: "A Mariana brinca comigo às vezes nos jardins" (M10); "Ela está sempre a brincar connosco. Eu adoro brincar com a Mariana à apanhada. Eu também gosto muito de jogar a outros jogos com ela. A Mariana é muito divertida" (F1); "A Mariana brinca muito connosco na casinha e come os bolos que eu faço" (F4); "Ela brinca muito comigo às escondidas e à apanhada nos jardins. Às vezes também brinca na garagem" (M7).

Analisando as citações, destacam-se as brincadeiras no espaço exterior, principalmente as que envolviam correr, as brincadeiras na área do faz-de-conta e da garagem. Pelo observado, é importante salientar o facto de as brincadeiras não se distinguirem pelos parceiros (mais com meninas ou mais com meninos) nem pelas áreas, tudo e todos mereceram atenção privilegiada.

Em suma, posso afirmar que quando a interação adulto-criança no momento da brincadeira é feita com gosto e com objetivos tanto prazerosos como pedagógicos, todos os intervenientes desse momento lúdico reconhecem intrinsecamente a sua importância.

³⁴ “Um dia tu foste brincar connosco à apanhada e nós já estávamos a brincar”; “tu começaste logo a brincar” (G2).

³⁵ “Porque elas (...) treinam para aprender a ser professoras” (G3).

3.3.6. Plano de ação ou... *Ser um Brincador!*

"Tanto os adultos quanto as crianças brincam, e sempre que possível é benéfico para ambas as partes que brinquem juntas, garantindo assim um maior entendimento dos sentimentos, atitudes, pensamentos e diferenças mútuas." (Moyles, 2002, p. 181)

A investigação sobre esta temática não ficou apenas focada nas entrevistas realizadas, baseou-se também nas dinâmicas presentes na minha PPS, operacionalizando a interação adulto-criança, no contexto educativo institucional, no momento da brincadeira.

Tal como já referi anteriormente, ao longo de todas as oportunidades que tive de interagir com crianças, independentemente da faixa etária a que pertenciam, privilegiei sempre a interação, a relação e o envolvimento, principalmente nos momentos de brincadeira. Reconhecendo esses momentos como fonte de riqueza pedagógica e, em simultâneo, de prazer/satisfação emocional e social, tanto para mim como para as crianças, adotei uma postura de companheira de brincadeira, não descurando o cuidado em contrabalançar com o respeito de adulto responsável em que me tornei no momento de integração nos contextos cooperantes e nas respetivas equipas educativas.

Ao longo das planificações semanais, tive sempre em conta a definição de tempos e espaços para as crianças exercerem o seu ofício de *brincadores natos*, planeando-os não só para elas mas inclusive para mim, para o adulto, i.e., com a intenção de partilhar o controlo do poder na sala, dando oportunidade de se inverterm papéis, reconhecendo o tempo-espaço da criança como um momento de interação do educador.

No **contexto de Creche**, tendo em conta a faixa etária em questão (dos 5 aos 12 meses), a brincadeira desenvolvida com os bebés teve uma base maioritariamente pedagógica, uma vez que “é nessa faixa etária que as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança” (Barbosa, 2010, p. 3). Não obstante, toda a interação estabelecida me deu prazer profissional e pessoal, sendo os momentos de risos e de aprendizagens mútuos.

Neste sentido, os brinquedos construídos tinham também uma intencionalidade educativa e prazerosa. Apesar de as experiências-chave apresentadas no currículo High/Scope (Post & Hohmann, 2011) me ajudarem a estipular um currículo para a minha intervenção, ao pensar em crianças tão pequenas, i.e., nos bebés, senti algumas dúvidas quanto aos materiais a utilizar.

A partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. São exactamente esses primeiros saberes, experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros – adultos e crianças – que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos. (Barbosa, 2010, p. 5)

Com a leitura deste excerto, percebo que a interação adulto-criança no momento da brincadeira é também vantajosa quando se trata de crianças muito pequenas. Assim, os materiais que propus cumpriram também o fim lúdico, valorizando a exploração dos brinquedos em conjunto com o bebê. No entanto, a existência de momentos de exploração individual são também oportunidades significativas para as crianças, uma vez que "brincar sozinha com algum outro elemento também permite que a criança viva experiências singulares." (Coutinho, 2013, p. 38). Apesar de a ação do brincar ser um momento de relação e interação entre pares e/ou com os adultos, deve ser proporcionado tempo-espaco para que as crianças mais pequenas possam estar sozinhas se assim o desejarem, dando expressão à liberdade de cada um querer estar só (Pais, 2006, p. 18, citado em Coutinho, 2013, p. 38). Deste modo, dois dos brinquedos que construí, um destinado aos bebês mais novos (tapete de atividades) e outro aos bebês mais crescidos (tapete sensorial) visaram proporcionar esse espaço de exploração individual, enriquecendo a área de brincadeira. Quanto ao meu papel nessas situações, segundo esta perspectiva, não me ausentei por completo, não só por questões de segurança mas também porque os próprios bebês se mostravam interessados em interagir com o adulto (Anexo A – Nota de campo 13). Ou seja, "o distanciamento dos adultos é entendido como necessário, mas não determinante ou irrevogável, até porque as próprias crianças . . . envolvem os adultos nas situações de brincadeira" (Coutinho, 2013, p. 42).

Outro brinquedo que construí foi um conjunto de cubos, com o principal intuito de fomentar o desenvolvimento cognitivo, idealizando a sua utilização para empilhamento. No entanto, aquando da exploração dos cubos, vários bebês descobriram outra potencialidade do brinquedo: era possível alterar a sua forma. Rapidamente os bebês começaram a exercer força sobre os cubos, deformando-os, e ficando a observar o produto final; eu pegava no cubo e, à frente dos bebês, voltava a moldá-lo para a forma inicial. A expressão facial, de admiração, dos bebês fê-los querer repetir esta brincadeira, enriquecida sempre com diálogo: "Oh! O que aconteceu ao cubo? Olha, já está outra vez bem! E agora? Oh! Outra

vez? Que estranho...”. Assim, os cubos “ocuparam um lugar especial pela sua variedade, acessibilidade e pela possibilidade de brincadeiras que permitiam.” (Coutinho, 2013, p. 36).

Por fim, no que concerne às brincadeiras vividas no contexto de Creche, quando me refiro a momentos de brincadeira com os bebês, evoco não só os momentos de “exploração livre” mas também os momentos cuja existência de interação permite a criação de momentos lúdicos. Por exemplo, os diálogos, o contacto físico e a minha postura na muda da fralda e nas refeições (tom de voz, posicionamento físico ao nível das crianças) visavam a manutenção de um ambiente educativo caracterizado pelo afeto e pela brincadeira.

No **contexto de JI**, as brincadeiras realizadas foram de diferentes tipos, desde os participantes às intenções das mesmas. Após a revisão de literatura sobre como deve ser a participação do adulto nas brincadeiras das crianças, a postura que adotei nas mesmas foi sempre a de respeitar aquele momento e aquele espaço, pois era a vez de a criança ter controlo sobre o onde e como brincar. Por outro lado, o prazer que senti em participar nas brincadeiras foi constante e percebi que as crianças se motivavam pela alegria que lhes transmitia nesses momentos. No fundo, o que as crianças mais gostam é de brincar, ver que o adulto se encontra feliz ao brincar com elas também as deixa felizes (Anexo A – Nota de campo 14). Não obstante, “os adultos podem desejar também desafiar, de forma suave, o pensamento e o raciocínio das crianças para alargar a extensão da sua brincadeira” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 321). Assim, algumas brincadeiras tiveram uma intencionalidade pedagógica, por exemplo, ao verificar que aquelas estavam a perder entusiasmo (Anexo A – Nota de campo 15).

Relembrando os diversos momentos em que brinquei com as crianças, optei por me juntar a brincadeiras onde a minha introdução pudesse ser mais natural, nomeadamente em brincadeiras construtivas (fazer estruturas e criações), dramáticas (desempenhar vários papéis imaginados e representar os cenários das crianças sobre pessoas e animais) e em jogos com regras. Neste último caso, Hohmann e Weikart (2007) dizem-nos que as crianças primeiramente jogam com regras muito próprias e muito flexíveis, depois então com regras oficiais e coletivas. Perante isto, aquando de momentos de, por exemplo, jogos de mesa, permiti que as crianças me explicassem o jogo à maneira delas e, posteriormente, dei sugestões sobre as regras e proporcionava negociação sobre as mesmas.

Uma das brincadeiras que destaco de toda a intervenção foi a brincadeira no escorrega, iniciada por mim (Anexo A – Nota de campo 16), que teve um impacto maior do

que o esperado. Sabendo que “por vezes as crianças convidam os adultos a juntarem-se à sua brincadeira, [e que] outras vezes são os adultos quem toma a iniciativa” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 317), após realizar pela primeira vez esta brincadeira, ao ser convidada posteriormente para a repetir novamente, percebi que tinha sido do agrado das crianças, não só daquelas com quem intervim mas também de outras do JI. Assim, tinha alcançado o objetivo da mesma – ser prazerosa –, de tal modo que as crianças a repetiram mesmo sem a minha presença (Anexo A – Nota de campo 17).

Como esta, aconteceram outras brincadeiras em que, por me introduzir de modo respeitoso, fui aceite pelas crianças para brincar com elas, desafiando-me a repetir algumas brincadeiras (Anexo A – Notas de campo 18 e 19). Deste modo, ao participar, demonstrei que valorizava e apoiava os seus interesses e intenções (Hohmann & Weikart, 2007, p. 316). Para além de brincadeiras na área do faz-de-conta, fiz questão de introduzir-me nas brincadeiras da área dos jogos de chão/madeiras, pois, sendo esta área uma das mais preferidas pelo público masculino, queria também ter a oportunidade de brincar sentada no chão e de chegar às crianças mais “independentes” (Anexo A – Nota de campo 20).

Em suma, a minha interação nas brincadeiras com as crianças foi muito positiva, proporcionando momentos pedagógicos e prazerosos para ambas as partes.

3.3.7. Conclusões

“É nesta secção que se relacionam os resultados da investigação, quer em termos teóricos, quer em termos da sua aplicabilidade, reunindo o *background* teórico, a análise da bibliografia, o significado potencial da sua aplicação e os resultados da investigação” (Tuckman, 1994, p. 446). Com a análise dos dados apresentada anteriormente, é possível retirar conclusões do presente estudo.

Tanto as crianças como os adultos valorizam o brincar: as crianças segundo a perspectiva de prazer, próprio da idade, e os adultos segundo a perspectiva de que a atividade lúdica também pode ser pedagógica, compreendendo que, “através da brincadeira, estão a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 95). Assim, é-me possível afirmar que qualquer adulto é perfeitamente capaz de entender e participar da intensidade das brincadeiras infantis a partir do momento em que se permite compreender o valor daquelas, independentemente da faixa etária ou do sexo das crianças. Neste estudo, essa compreensão

está espelhada nos “documentos oficiais” analisados, prevendo-se como intenção pedagógica a interação adulto-criança no momento da brincadeira.

“O objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento . . . a utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). Um dos conhecimentos adquiridos, e que assumo como sendo um dos mais importantes resultados da investigação feita, foi perceber que para participar nas brincadeiras das crianças não basta gostarmos de brincar com elas. Infelizmente, apesar de haver vontade e interesse pedagógico em que tal aconteça, existem fatores que o dificultam: as exigências das famílias em ver trabalhos expostos e a falta de tempo devido às responsabilidades do educador em, por exemplo, ajudar crianças em atividades orientadas. Como foi verificado na análise de dados, os adultos afirmam que a rotina diária inclui momentos designados por “atividades orientadas”, em que o educador propõe atividades ao grupo, e que estas requerem muita atenção por parte do adulto, principalmente a crianças com mais dificuldades. Esse fator faz com que possa não sobrar muito tempo para o adulto brincar com as crianças, pois, quando terminado um apoio, surge de imediato um novo momento da rotina (higiene, refeições, ...). Sendo óbvio que o adulto não pode nem deve deixar de apoiar as crianças nas suas aprendizagens, é necessário que haja uma flexibilidade da rotina, ou seja, uma melhor gestão da mesma permitirá ao adulto promover o desenvolvimento da criança tanto por atividades orientadas como pela participação nas brincadeiras. Sendo a equipa educativa composta por mais do que um adulto, essa gestão poderá ser negociada de modo a que todos os adultos possam experienciar a riqueza pedagógica e/ou prazerosa da interação adulto-criança.

Quanto à exigência das famílias em se “cumprir currículo”, é um problema que se deve tentar contornar. Uma solução será explicar às famílias a importância do brincar no desenvolvimento das crianças. “Mostrar que o brincar tem direção, progressão e resultados educacionais sólidos deveria convencer todos os adultos, incluindo os pais, de que ele é uma atividade valiosa corretamente associada à aprendizagem.” (Moyles, 2002, p. 178). Para revelar essas aprendizagens, fruto da brincadeira, podem ser feitos registos fotográficos e de citações de momentos de brincadeira para serem expostos às famílias ou apresentados através de um livro, como se de outro trabalho se tratasse:

“Houve um ano em que fiz com os finalistas [de JI] um mês de reflexões, muito giras, em que pegávamos em duas ou três mantas e íamos para o jardim e falávamos dos

nossos sentimentos. O que é que gostávamos, o que é que não gostávamos. Deitávamos de barriga para cima, ouvíamos os passarinhos, ... E foi então um mês em que quase não apareceu nada exposto. Depois fiz um livrinho e os pais gostaram.” (E.4)

Para que a interação adulto-criança aconteça, o ambiente educativo deve também ser um *elemento pedagógico* a considerar. Na revisão de literatura sobre a temática, percebe-se que deve ser planeado o tempo-espaço das crianças, o que corresponde a uma partilha do controlo entre adultos e crianças. Ao ser dado o tempo-espaço para as crianças tomarem as rédeas das suas ações, estamos a assumi-las como atores sociais, atribuindo às suas experiências um valor fundamental ao seu processo de socialização (Coutinho, 2013, p. 45). Falamos então de um clima de apoio:

As crianças e os adultos partilham o controlo; os adultos observam as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais; o conteúdo curricular vem das iniciativas das crianças e das experiências-chave do desenvolvimento infantil; os adultos valorizam acima de tudo a acção das crianças como meio de aprendizagem; os adultos abordam os conflitos utilizando estratégias de resolução de problemas. (Hohmann & Weikart, 2007, p. 73)

Este tipo de clima permite que adultos e crianças convivam no mesmo espaço com mais respeito e harmonia. Para tal, existem estratégias enunciadas pelos mesmos autores, nomeadamente o “compromisso de apoiar a brincadeira das crianças” (pp. 87-88). Mais uma vez, a interação adulto-criança é vista como fulcral para uma adequada prática pedagógica, pois “em ambientes de apoio, os adultos e as crianças retiram prazer e divertimento do facto de estarem juntos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 95)

Porém, o presente estudo revelou também que nem sempre a interação adulto-criança é requerida pela criança, havendo momentos em que esta prefere/precisa de estar sozinha. Apesar das potencialidades da brincadeira com parceiros, “desde que o brincar sozinha seja uma escolha da criança e não uma condição imposta pelo grupo, essa escolha deve ser respeitada, assim como as condições para que ela ocorra devem ser criadas pelos profissionais” (Coutinho, 2013, pp. 37-38).

Quando desejada pelas crianças, a interação não deve ser negada. Mas como começá-la? O experienciado demonstra que tanto o adulto como a criança podem dar início a essa interação. Quando iniciada pelo adulto, deve ser feita com respeito, nunca esquecendo que se trata do tempo-espaço da criança, pois “é mais provável que as crianças respondam a adultos que eles respeitam e nos quais confiam como companheiros de brincadeiras.”

(Moyles, 2002, p. 178). Com a análise dos dados obtidos, verificou-se que os adultos afirmam haver iniciativa de ambas as partes; por sua vez, as crianças afirmam que são mais as vezes em que elas convidam os adultos para brincar do que as vezes em que os adultos se aproximam por iniciativa própria. Esta situação poderá justificar-se pela falta de tempo já referida, revelando-se os momentos de brincadeira livre como “pausas” dos adultos. É importante que estes últimos também tomem a iniciativa de querer brincar com as crianças pois, quando isso acontece, as crianças passam a convidá-los mais. Tal acontecerá se o adulto mostrar que também gosta de brincar (Moyles, 2002, p. 178).

Por último, o adulto deve ter em conta alguns aspetos quanto à sua postura nas brincadeiras, lembrando, mais uma vez, que se trata do tempo-espço da criança. O adulto deve procurar aberturas naturais, de modo a que a sua integração nas brincadeiras não seja intrusiva. “Habitualmente, é mais natural e menos disruptivo juntar-se à brincadeira exploratória das crianças, à brincadeira de faz-de-conta, ou aos jogos, do que à brincadeira construtiva.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 316). Pela análise das entrevistas, foi possível verificar que os adultos e as crianças têm gostos em comum, nomeadamente as brincadeiras que envolvam atividade física e as na área do faz-de-conta, seja no espaço da sala seja no espaço exterior. Essa coesão permitirá uma fácil interação nas brincadeiras. O posicionamento ao mesmo nível das crianças é também um aspeto crucial, pois “associar-se com sucesso às brincadeiras das crianças depende da possibilidade de ver as coisas da perspectiva delas e de permitir às crianças manter o controlo sobre a situação lúdica.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 316). Neste sentido, a brincadeira deve ser feita em paralelo, ou seja, “os adultos brincam junto das crianças utilizando os mesmos materiais que a criança usa, e fazendo-o da mesma maneira ou de forma muito semelhante àquela da criança” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 318).

Em modo conclusivo, a palavra de ordem é a *parceria*, i.e., os adultos tornam-se iguais e seguidores. Isso implica entrar no espírito da brincadeira, ajustar o seu discurso e as suas ações ao ritmo e ao tema da mesma, aceitando o papel que lhe for atribuído e seguindo as regras estabelecidas pelas crianças. Quando necessário, cabe ao adulto fazer as crianças compreenderem que o respeito deve ser mútuo, evitando que sejam ultrapassados os “limites” por parte das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p. 22)

Ação-reflexão-ação. Foi este o lema que acompanhou toda a minha prática profissional supervisionada. Não só para poder melhorar a minha intervenção e constante formação pessoal e profissional, mas também para deixar a minha marca nos contextos cooperantes que me aceitaram e me fizeram crescer. Sem eles, sem as suas opiniões, sugestões e críticas, o sucesso da minha formação académica não teria sido alcançado.

Apesar da experiência pessoal que tinha com crianças de diferentes faixas etárias, a PPS realizada no Mestrado em Educação Pré-Escolar possibilitou cruzar essa prática com o conhecimento teórico e a realidade profissional. Tal como em teatro atuar é representar, em educação pré-escolar educar é adequar. Cada contexto é único, com atores e ambientes diferentes que, por si só, são motivo suficiente para que moldemos as nossas estratégias.

Tendo sido a minha primeira experiência pedagógica com bebés, quero aqui realçar alguns pontos essenciais, a fim de poder vir a melhorar a minha prática futura. Porque não é por fazermos as coisas bem à primeira que somos detentores da razão. Não. É ao errarmos que nos damos hipótese de crescer, de refletir e de melhorar as nossas ações.

No contexto de Creche, apesar de numa fase inicial me sentir um pouco insegura, a experiência com bebés tão pequenos proporcionou-me aprendizagens significativas, não só pela pesquisa que necessitei de fazer para que a minha prática fosse em tudo coerente mas também pelo incansável apoio que a equipa educativa me deu, valorizando as minhas propostas e incentivando-me a querer fazer mais e melhor. Um dos maiores receios na intervenção em creche foi a fragilidade física dos bebés, principalmente com os mais novos (de 5 e 6 meses de idade). Inicialmente, ao ter de lhes pegar ao colo, sentia receio de não os segurar corretamente e com firmeza; mas, mais uma vez, a ajuda da Responsável do berçário foi crucial para que este medo se dissipasse com o tempo. Agora, sinto-me perfeitamente capaz de dar colo a bebés de tenra idade, proporcionando-lhes um “colo seguro”.

Outra dificuldade sentida foi a gestão dos horários individuais dos bebés. Quem come primeiro? Comeu a que horas? Qual o intervalo de tempo entre refeições? Estas questões

prenderam-me a atenção durante grande parte do estágio em creche; porém, nunca desmoralizei, pedindo ajuda sempre que tinha dúvidas e arranjando estratégias que me ajudassem a melhorar a prática.

Fora estes desafios, a experiência em berçário foi a mais rica de todas, pelos momentos vividos, conselhos recebidos, saberes adquiridos, amizades ganhas. Todo o contexto me despertou o prazer em trabalhar nesta valência, prazer esse até então apenas sentido na valência de JI. Apesar de continuar a sentir uma estima especial pela dinâmica vivida em JI, o gosto pelo trabalho com bebês proporcionou-me outra maturidade, que me será útil não só a nível profissional mas também a nível pessoal.

A satisfação das crianças do berçário é manifestada de uma maneira peculiar, uma vez que ainda não adquiriram a linguagem para dizer um “obrigado” ou um “gosto de fazer isto”. Como uma das educadoras referiu na entrevista feita, *“o olhar deles, as gargalhadas, não é preciso muito para percebermos que eles estão a gostar de brincar connosco, basta ver pelos olhinhos”* (E.3). Foi exatamente isto que pensei no último dia de intervenção no berçário. Apesar de não conseguirem falar, percebi que os bebês me “diziam”, através do olhar, do sorriso e do palrar, obrigado pelo trabalho que tinha realizado, pelas brincadeiras no chão, pelas melodias entoadas no momento da sesta, pelo diálogo nas mudas de fralda, pelos choros socorridos. O sentimento de “missão cumprida” ainda hoje está presente e me dá força para continuar a investir na formação em creche.

Apesar de a valência de JI não ser uma novidade na minha prática com crianças em idade pré-escolar, o contexto cooperante trouxe-me desafios e experiências inesquecíveis. Desde o grupo de crianças e as características que estas transportam consigo para o contexto educativo até à relação estabelecida com a equipa educativa e com a restante equipa de estabelecimento. Sem a sua dinâmica e conhecimentos não teria conseguido evoluir.

Para além de todas as dimensões que tive em consideração na prática (equipa educativa, famílias, atividades a desenvolver, ...), a que ocupou um lugar privilegiado foi, mais uma vez, a relação estabelecida com o grupo de crianças, relação essa baseada no afeto, no respeito, na cumplicidade e, obviamente, na brincadeira. Este tipo de relação é, a meu ver, o que mais dá consistência ao trabalho de um educador, pois quando as crianças o veem como alguém com quem podem partilhar um segredo ou com quem podem contar num momento menos bom, elas estarão mais recetivas às propostas de atividades. Com esta

relação, tive oportunidade de ser eu mesma, de refletir a minha personalidade nas crianças, moldando-me às situações sempre que necessário.

Realço também a relação estabelecida com as famílias, parceiros educativos ativos, recetivos e que tão bem me receberam, colaborando de igual modo para o crescimento e aquisição de novos saberes. Desta intervenção, levo para o meu futuro palavras de encorajamento e de agradecimento por parte das famílias. Terminada a minha estadia na sala das crianças de JI, fizeram questão de me congratular pelo trabalho realizado e, principalmente, pela pessoa que mostrei ser, sendo muitas vezes mencionada pelas crianças nas conversas em casa. No entanto, apesar da parceria criada com as famílias, é importante não esquecer que cada novo contexto traz novos intervenientes, novas características e novos desafios, sendo essencial saber ajustar-me constantemente. Não existem famílias ideais, mas existem conhecimentos, estratégias e vontade de estabelecer uma ligação entres os sistemas educativos. Só assim, a participação das famílias no processo de desenvolvimento das crianças poderá ser efetiva.

Enquanto contributos para a construção da minha identidade profissional, as experiências vividas, tanto em creche como em JI, alicerçaram ainda mais os meus valores pedagógicos de respeito pelas individualidades de cada criança, mesmo que inserida num contexto coletivo, e de lhes dar vez e voz, permitindo-lhes usufruir do título de “atores sociais” e ser verdadeiros intervenientes de um contexto que é deles. E, obviamente, que a relação estabelecida é fator essencial para um trabalho positivo. Destaco aqui a brincadeira, tema da problemática, que em tudo esteve presente, sem a qual a minha prática não teria tido o impacto desejado. Este sim é um dos valores que me irá acompanhar certamente nos novos desafios profissionais que surgirem, fazendo parte do meu perfil de futura educadora de infância: brincar com as crianças e ser criança com elas.

Como nos dizem Hohmann e Weikart (2007), “a aprendizagem que emerge do envolvimento activo na brincadeira é provavelmente uma das muitas razões que fazem com que, quer crianças, quer adultos, continuem a querer sempre brincar mais” (p. 88). Esta citação resume exatamente aquilo em que acredito, i.e., que adultos e crianças podem e devem brincar juntos porque, ao fazê-lo, estão a partilhar ideias, conhecimentos e vivências que certamente enriquecerão os percursos de crescimento pessoal e profissional.

Observando todo o meu percurso de PPS, consigo afirmar que aconteceu crescimento, com obstáculos ultrapassados e vitórias conquistadas. A pessoa que

mostrei ser teve também como objetivo retribuir a boa disposição, dedicação e confiança com que as instituições cooperantes me acolheram.

Terminado o aprofundamento de conhecimentos e bases pedagógicas teóricas transmitidas e a oportunidade de intervir num contexto educativo real, com os seus sujeitos e ambientes, enfrentarei a partir de agora a profissão de Educadora de Infância e todas as responsabilidades que ela encerra. Independentemente disso, todas as experiências que a formação académica em Educação Básica e em Educação Pré-Escolar me proporcionaram irão, sem dúvida, estar presentes no meu perfil de profissional de educação, desde o modo de estar perante um grupo de crianças, que me serão tão estranhas como eu a elas, às relações que estabelecerei com os parceiros educativos, sejam eles docentes, não docentes ou famílias das crianças.

Termino esta reflexão do mesmo modo como comecei este relatório, com um excerto do poema de Álvaro Magalhães: «*Quando for grande, quero ser brincador*», com a certeza de que as brincadeiras em que participarei farão as crianças mais felizes, mais capazes de sonhar e de concretizar, pois o adulto-criança que sou não deixará de existir.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, M. (2010). Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte.
- Bento, D. (2013). A participação parental na educação pré-escolar num jardim de infância da rede pública. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, Portugal. Retirado de <http://tinyurl.com/ob8vedd> Acedido em março 18, 2014.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Clemente, A. (2010). Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Retirado de <http://tinyurl.com/k6nf5ve>. Acedido em abril 9, 2014.
- Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. *Da investigação às práticas*, 4(I), 31-47.
- Coutinho, A., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII(2), 355-380.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fidalgo, Z. (2010). Discurso das mães e participação das crianças na resolução de tarefas de seriação: impacto do desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças e escolaridade das mães. *Análise Psicológica*, 4 (XXVIII), 543-563.
- Fine, G. & Glassner, B. (1979). Participant Observation With Children: Promise and Problems. *Journal of contemporary ethnography*, 8, 153-174.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Em Zabalza, M. (s.d.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: ARTMED.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância – edição revista*. Lisboa: Legis Editora.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância* (88), 21-24.
- Kishimoto, T. (Org.) (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (10ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Formosinho, J.O. (org.); Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S., *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp. 109-160). Porto: Porto Editora.
- Medeiros, M. (1975). Ensaio sobre a pedagogia activa. In M. Medeiros, *As Três Faces da Pedagogia* (pp. 66-95). Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação & DGIDC. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Obtido em 23 de abril de 2013, de Metas de Aprendizagem: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>
- Ministério da Educação, DEB. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB-NEPE.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). Qualidade da creche e organização do espaço físico, materiais e equipamentos. *CEI*, 48, 25-27.
- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*, em *Educação dos 0 aos 3*. Lisboa: Conselho nacional de educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, J. (1983). *Ensaio Sobre Educação II: O Falar das Letras*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Santos, S. (2010). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche* (10ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Sarmento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *INTERACÇÕES*, 2, 59-86.
- Silva, A. (2013). Brincadeira: marcos temporais e memória. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 4-30.
- Tuckmann, B. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho por projetos na educação de infância. In T, Vasconcelos (coord.), *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias* (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/DGIDC.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho por projetos na educação de infância. In T, Vasconcelos (coord.), *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias* (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/DGIDC.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Documentos estruturantes das instituições

Projeto Educativo da Creche (2012-2013)

Projeto Pedagógico do Berçário (2012-2013)

Projeto Curricular de Sala (2013-2014)

ANEXOS

Nota: Os anexos mencionados no corpo deste relatório encontram-se em suporte digital, no CD-ROM (ANEXOS – RELATÓRIO PSS 2014) que se encontra anexado a este documento. Neste CD-ROM, encontram-se, também, os portefólios realizados durante as intervenções em Creche e JI, respetivamente.

Anexo A: Notas de Campo

Nota 1 – Berçário, num momento de exploração livre (8 de janeiro de 2014).

O bebé Anjo desloca-se pelo espaço central da sala. Olha em direção a um brinquedo (garrafa musical) e desloca-se até junta desta. Agarra no brinquedo e leva-o até à boca. A Responsável ausenta-se da sala para ir preparar almoços. A Assistente Operacional pega o bebé Catavento ao colo para lhe ir mudar a fralda, dirigindo-se à área destinada ao efeito. O bebé Anjo olha em volta. Começa a chorar e larga o brinquedo. Desloca-se em direção à cancela da porta. A Responsável entra na sala, dizendo [docemente] ao bebé Anjo “Já cheguei! Já aqui estou! Não é preciso chorar.”. O bebé Anjo pára de chorar, desloca-se novamente em direção ao brinquedo anterior. Agarra-o, senta-se e leva-o em direção à boca.

Nota 2 – Berçário, na transição casa-escola durante a manhã (20 de janeiro de 2014)

A criança Bebé chega à porta do berçário no colo da bisavó paterna. Ao me ver, sorri e abraça-se à bisavó com força.

Eu: “Bom dia Avó! Bom dia Bebé! Estamos com preguiça hoje” (passo a mão pelas costas do bebé). “Avó, está tudo bem com ela? Dormiu bem? A que horas comeu?”

Bisavó: “Está tudo bem, ela está só com vergonha”; (dirigindo-se ao bebé) “Queres ir ao colo da Mariana?” (o bebé olha para mim).

Eu: “Queres? Hoje vamos brincar muito! Temos ali muitas coisas novas!” (o bebé sorri para mim e estende os braços na minha direção. Pego-o ao colo).

Bisavó: (dirigindo-se ao bebé) “Vai brincar com a Mariana!” (dirigindo-se a mim) “Ela agora fica bem, fica com vocês e fica feliz.”

Depois de transmitir algumas informações úteis, a bisavó do bebé vai-se embora, sorrindo e acenando para o bebé.

Nota 3 – Berçário, na transição escola-casa durante a tarde (31 de janeiro de 2014).

É o meu último dia de intervenção no contexto de Creche. A bisavó da Bebé, antes de se ir embora, questionou-me sobre a perspectiva de ofertas de emprego na área. Respondendo negativamente, a bisavó da Bebé disse “Gostei muito do seu trabalho cá. Se for preciso, tem o meu apoio junto da direção para ficar aqui”.

Nota 4 – Sala da atividades, na atividade “Proca de Pães” (17 de fevereiro de 2014).

Aquando da prova de pães trazidos pela mãe de M16, as crianças conversavam entre si, sendo os temas de conversa sobre os pães ou sobre brincadeiras que queriam fazer de seguida (exemplo: “A seguir podíamos ir brincar aos padeiros!”, M2). Para além destas conversas, M16 conversava com os amigos sobre a felicidade de ter a mãe na sala de atividades: “Foi a minha mãe que trouxe estes pães todos!”; “Eu vou com a mãe à padaria às vezes lanchar.”; “A minha mãe está aqui na nossa sala!”. Em alguns momentos também se dirigia à própria mãe: “Mãe, fica mais um pouco.”; “Deixa-me sentar no teu colo!”; “Mãe, como é que se chama este pão?”; entre outros comentários que demonstravam a alegria e o à vontade da criança com a mãe na sala de atividades.

Nota 5 – Berçário, durante a sesta após a hora de almoço (7 de janeiro de 2014).

Com o intuito de querer construir materiais que pudessem enriquecer o espaço do berçário, questionei a Responsável sobre quais os materiais que deveria utilizar de modo a que os brinquedos construídos não fossem prejudiciais, uma vez que os bebés têm o instinto de levar tudo à boca. A Responsável mostra-me então um “cubo sensorial” construído pela própria, em que cada face tinha uma textura diferente (ex.: esponja verde, algodão, feltro, ...). Alertou-me também para a importância de alguns brinquedos, como aquele cubo, terem de ser supervisionados aquando da manipulação por parte dos bebés, pois poderão ser arrancados e posteriormente ingeridos. Houve assim uma troca de ideias e sugestões que me possibilitarão a construção de materiais didáctico-pedagógicos que possam ser manipulados pelos bebés sem perigo.

Nota 6 – Praça central da instituição, durante a exposição de divulgação do projeto “O Pão” (31 de março de 2014).

Iniciou-se hoje a exposição de divulgação do projeto sobre o pão. Os dois grupos que a visitaram hoje e que confeccionaram o pão com chouriço demonstraram-se bastante receptivos à informação que foi dada sobre as fases do projeto e entusiasmadas com o ateliê. No entanto, foi preciso ter em conta as diferentes faixas etárias para os moldes em que apresentava a exposição. Para os mais pequeninos comecei por uma pequena história sobre como nasce o pão, passando de seguida para o ateliê; para as crianças de 5 e 6 anos

inicie com algumas perguntas, para averiguar o que é que eles já poderiam saber sobre o tema, mostrando seguidamente os vários trabalhos do projeto e concluindo então com o ateliê.

Nota 7 – Praça central da instituição, durante a exposição de divulgação do projeto “O Pão” (1 de abril de 2014).

Segundo dia de exposição do projeto e de ateliê de confecção de pão com chouriço. Mais uma vez, da parte da manhã houve um grupo de crianças mais novas que visitaram a exposição; assim, retomei aos moldes da visita do dia anterior. O grupo da tarde já era constituído por crianças mais velhas, o que me fez mostrar a exposição toda, passando pelos vários trabalhos que constituíram o projeto e terminando com a confecção do pão com chouriço.

Nota 8 – Espaço exterior, Festa da Primavera (25 de março de 2014).

O dia de hoje ficou marcado pela realização da Festa da Primavera, preparada pelas estagiárias. Foi uma oportunidade de trabalharmos todas em equipa, havendo, no entanto, um trabalho mais dedicado por parte de algumas. Mas acabou por ser uma festa bonita, divertida e dinâmica.

Constituída por 4 zonas diferentes (jogo dos arcos, tiro ao alvo, roda do lenço e pinturas), as crianças dividiam-se pelas mesmas à medida que iam chegando, sendo assim possível haver uma boa organização. Ao fim de alguns minutos, os diferentes grupos trocavam de jogos, tendo todos a oportunidade de experimentar todos.

Penso ter sido uma boa opção das estagiárias, mostrando a sua dedicação e empenho à instituição e ao bem-estar das crianças. No entanto, fica a dica para uma próxima vez: dividir a festa por dois dias, permitindo, assim, que as crianças possam usufruir durante mais tempo dos jogos propostos.

Nota 9 – Cozinha da instituição, (4 de abril de 2014).

Último dia da exposição! Apesar do enorme cansaço físico, esta foi uma excelente experiência, não só pela minha ação pedagógica adequada a cada faixa etária mas também pelo relacionamento que estabeleci com diversas entidades da instituição. Desde as crianças, que atualmente passam por mim nos corredores e lembram-se do meu nome e

sabem dizer quem sou (criança de 3 anos: “Olá! Tu és a menina que fez pão connosco!”; criança de 5 anos “Olá Mariana! Gostei muito do pão com chouriço!”), às senhoras da cozinha, que foram incansáveis comigo e me ajudaram a controlar as várias fornadas de pães com chouriço que entravam e saíam das “coloches”. Foi um bom trabalho de equipa, tanto com as cozinheiras como com as Educadoras de Infância e as Assistentes Operacionais que acompanharam os grupos nas visitas à exposição e auxiliaram-me na confecção do pão com chouriço.

Nota 10 – Berçário, momento de brincadeira exploratória (14 de janeiro de 2014).

Hoje introduzi o brinquedo “túnel do inverno”. Perante alguma hesitação por parte de alguns dos bebés (que gatinham), nomeadamente ao tapete de plástico com bolhas de ar, decidi retirar o mesmo do interior do túnel e colá-lo no chão da sala. De seguida, optei por gatinha por cima do mesmo, o que provocou o arrebentar de algumas bolhas de ar, produzindo som. Esta “demonstração” cativou os bebés, que fixaram o seu olhar na direção do “tapete”, levando-os a querer experimentar passar por cima do “tapete” para produzirem o som. Ao passarem por cima do “tapete”, paravam quando ouviam o som das bolhas a rebentar, olhavam para mim e sorriam. A exploração do tapete durou a manhã inteira, sendo notória a satisfação no olhar e nos sorrisos dos bebés. Para alguns, o medo deste material foi ultrapassado, o que facilitou a posterior passagem pelo interior do túnel. Inclusive, houve bebés a quererem permanecer no interior do mesmo e não apenas atravessá-lo, sorrindo muitas vezes.

Nota 11 – Berçário, momento de brincadeira exploratória (15 de janeiro de 2014).

Quando os bebés acordaram da sesta pós-almoço e foram brincar para o espaço polivalente, repararam logo que havia dois brinquedos novos no centro do espaço: as Garrafas Musicais”. Sentados, parados, olharam em direção às garrafas. Peguei num das garrafas e chocalhei-a. Os bebés sorriram. Rapidamente, alguns deles (os mais velhos) deslocaram-se até junto das garrafas e pegaram nelas, levando-as primeiramente à boca e depois chocalhando-as, sorrindo e dando “gritos” quando produzido barulho. Uma das garrafas foi colocada junto dos bebés mais novos e estes exploraram-nas do mesmo modo: levando-as primeiro à boca e posteriormente, quando se aperceberam do com produzido,

agitando-as. As expressões faciais dos bebês eram de alegria, satisfação e os “gritos” mostravam o empenho na exploração, sendo o tom parecido com “ah! Que é isto?”.

Nota 12 – Berçário, momento de brincadeira exploratória (17 de janeiro de 2014).

O brinquedo “garrafas musicais” é atualmente o brinquedo mais requisitado pelos bebês, havendo inclusive “conflito” entre pares para a exploração deste material. Quando as garrafas são retiradas de um local e colocado noutra (acessível aos bebês mais velhos), este rapidamente se deslocam até junto do brinquedo.

Nota 13 – Berçário, durante a exploração do “tapete sensorial” (29 de janeiro de 2014)

O tapete encontra-se estendido no centro da sala. Um dos bebês cujo gatinhar está adquirido, desloca-se até junto do mesmo. Eu encontro-me sentada numa cadeira das mesas de trabalho/refeição. O bebê toca nas rolhas de cortiça. Senta-se ao lado do tapete e olha na minha direção. Dá um “grito” a sorrir e volta-se para o tapete. Toca novamente nas rolhas de cortiça. Olha novamente na minha direção e aponta para o tapete. Eu digo “é um brinquedo novo. Tem muitas coisas novas. O que é isso?”. Olha em direção ao tapete e toca novamente nas rolhas de cortiça. Estica o braço para alcançar a meia escondida num bolso, mas não consegue porque se mantém sentado ao lado do tapete. Coloco-me no chão e gatinho por cima do tapete, tocando nas rolhas de cortiça e na meia escondida. Sento-me ao lado do tapete e junto do bebê. O bebê gatinha por cima do tapete. Senta-se por cima do espelho e puxa a meia. Olha na minha direção e sorri. Puxa a meia e estica-a na minha direção, oferecendo-me. Dá um “grito” e sorri.

Nota 14 – Sala de atividades, num momento de brincadeira livre (12 de maio de 2014)

Algumas crianças dirigem-se até à Assistente Operacional e perguntam se lhe podem fazer penteados no cabelo. A Assistente Operacional diz “Claro que sim! Adoro ir ao vosso cabeleireiro!” [sorrisos]. Perante a resposta afirmativa da Assistente Operacional, as crianças sorriem umas para as outras e vão a correr buscar os materiais que acham necessários. Durante a brincadeira, existe troca de sorrisos entre as crianças e a Assistente Operacional.

Nota 15 – Espaço exterior, durante o recreio da manhã (27 de fevereiro de 2014)

Algumas das crianças encontram-se a brincar no carro de ferro. Duas meninas aproximam-se de mim e convidam-me para ir brincar para o carro com elas, afirmando que vão passear. Eu aceito e sigo-as até ao carro. Mais crianças juntam-se para brincarem. Achando que a brincadeira estava a perder dinâmica, sugeri que lavássemos o carro antes de irmos de viagem. Aceite a sugestão, as crianças começaram a reproduzir os meus gestos relacionados com a ação (ex.: encher um balde com água; molhar o pano na água; torcer o pano; lavar o carro). Fui também perguntando algumas sugestões às crianças, por exemplo, quais as partes do carro que devíamos lavar, se a água devia ser mudada por uma limpa, entre outros.

Nota 16 – Espaço exterior, durante o prolongamento de horário (11 de março de 2014)

As crianças (de diferentes salas de JI) encontram-se a brincar livremente pelo recreio. Estando a passear pelo espaço, e observando algumas crianças a brincar no escorrega, decido parar junto do mesmo e ficar a observá-las a escorregar. Verificando que algumas crianças estavam reticentes em descer, decido colocar-me à frente do escorrega, fazendo um “túnel” com as pernas na parte final, incentivando-as a descer dizendo “Não tenhas medo, eu estou aqui em baixo e seguro-te”. As crianças começaram a descer o escorrega, passando por baixo do “túnel”. Nas primeiras vezes, ofereci o meu apoio segurando-as pelas mãos enquanto desciam; nas vezes seguintes já se sentiam confiantes e já não queriam a minha ajuda com as mãos, mas sim apenas passar por baixo das pernas. Outras crianças que não estavam no escorrega juntaram-se à brincadeira. Antes de descerem o escorrega, todas as crianças sorriam para mim e algumas diziam “Não saias daí, vou descer!”. Esta brincadeira foi continuada até à hora de me ir embora. Perante o entusiasmo das crianças, prometi que no dia seguinte podíamos continuar se elas assim o quisessem.

Nota 17 – Espaço exterior, durante o recreio pós-almoço (17 de março de 2014)

Durante a minha hora de almoço, no refeitório da instituição, observei pela janela a brincadeira das crianças no espaço exterior. Ao dirigir o meu olhar em direção ao escorrega, verifico que se forma uma fila de cerca de seis crianças a descer, encontrando-se uma outra criança ao fundo do escorrega de pernas abertas. Depois de descerem o escorrega, as crianças passam por debaixo das pernas dessa criança.

Nota 18 – Sala de atividades, durante uma brincadeira livre (30 de abril de 2014)

Algumas crianças encontravam-se a brincar na área do faz de conta. A F8 estava com uma mini-guitarra na mão a “tocar” uma música, mas as outras crianças não lhe davam atenção. F8 olha para mim e sorri envergonhada; vira-se de costas e continua a cantarolar. Levanto-me e passo ao lado da área do faz de conta. Ao passar perto de F8, digo “Que música tão bonita.”; a F8 vira-se na minha direção, sorri e pergunta “Queres ouvir outra música Mariana?”, ao que eu respondo afirmativamente. F8 começa a “tocar” e a cantar uma canção inventada por ela enquanto eu bato palmas e danço ao som da música.

Nota 19 – Sala de atividades, durante uma brincadeira livre (2 de maio de 2014)

Eu encontrava-me a preparar os materiais para uma atividade que se iria realizar da parte da tarde. F8 aproxima-se com uma mini guitarra na mão. F8 diz “Mariana, vou começar a tocar...”. Eu olha na sua direção e digo “Ai que bom! Adoro a sua música Cantora F8!”. Viro-me para a criança com prontidão, pronta a ouvir a música. F8 começa a “tocar” à medida que canta uma canção inventada por ela. Começo a dançar ao som da canção e F8 começa a rir. Quando conclui a atuação, faz uma vénia e vai-se embora. Bato palmas e continuo o meu trabalho.

Nota 20 – Sala de atividades durante brincadeira livre

Alguns meninos encontravam-se na área das construções/jogos de chão e algumas meninas na área do faz de conta. Estando a minha relação com as meninas mais firmada, decidi ir brincar com os meninos, aproximando-me respeitosamente do espaço de brincadeira deles, ajoelhando-me e ficando a observar. Rapidamente dois meninos aproximaram-se de mim e me ofereceram “animais”: M5 – Escolhe ou o pai [mostra um boneco] ou a mãe [mostra outro boneco], eu sou o filho leão. M7 – Não! Eu fico com o pai [agarra no boneco-pai]. Mariana – Pronto, então eu sou a mãe [pego no boneco-mãe]. Ambos ficam ao meu lado, fazendo das minhas pernas caminhos e montanhas a explorar pelos bonecos.

Anexo B: Quadros

Quadro 1: Caracterização das famílias do contexto de Creche.³⁶

Nome de código do bebé	Mãe		Pai		Número de Irmãos
	Idade	Profissão	Idade	Profissão	
Anjo	35	Fiscalista	35	Consultor	0
Bebé	32	Engenheira Informática	34	Empresário	0
Berço	27	Professora do 1º ciclo do Ensino Básico	51	Professor do Ensino Superior	0
Catavento*	-	-	-	-	5
Helicóptero*	-	-	-	-	0
Iguana	30	Gestora de Produto	30	Auditor	0
Joaninha	34	Investigadora	33	Consultor	1 (na mesma instituição)
Malmequer**	34	Instrutora Fisiologista	-	-	0
Mirtilo	30	Software Developer	32	TV Architect	0
Torneira	36	Apresentadora de TV	30	Professor	0
Vassoura*	-	Enfermeira	-	-	0

* Dados não declarados devido ao atraso no preenchimento da ficha de inscrição.

** Dados do pai não declarados.

³⁶ Dados recolhidos a partir das fichas de inscrição da creche, preenchidas pelos encarregados de educação dos bebés, e de conversa informal com a Responsável do berçário e com as famílias.

Quadro 2 – Caracterização das famílias do contexto de JI.³⁷

Nome de código da criança	Mãe			Pai		
	Idade	Profissão	Habilitações escolares	Idade	Profissão	Habilitações escolares
F1	33	Ajudante de loja	12º ano	31	Hoteleiro	11º ano
F2	34	-	12º ano	41	Taxista	-
M1	35	Gestora Hospitalar	Licenciatura	34	Enfermeiro	Licenciatura
F3	36	Técnica de Turismo	Licenciatura	41	Engenheiro Alimentar	Licenciatura
M2	34	Farmacêutica	Licenciatura	35	Farmacêutico	Licenciatura
M3	36	Gestora	Licenciatura	36	Engenheiro Civil	Bacharelato
M4	39	Gestora	Licenciatura	43	Agrónomo	Licenciatura
M5	43	Empresária	Licenciatura	52	Empresário	12º ano
M6	34	Auditora	Licenciatura	34	Consultor	Licenciatura
M7	28	Desempreg.	12º ano	43	Bancário	12º ano
M8	42	Assistente Social	Licenciatura	37	Engenheiro	Licenciatura
F4	34	Porteira	9º ano	40	Desempreg.	12º ano
M9	26	Ajudante de cozinha	6º ano	31	Militar	12º ano
F5	31	Música	Ensino Superior	42	Editor Áudio / Músico	Bacharelato
F6	32	Professora	Licenciatura	41	Bancário	12º ano
F7	28	Auxiliar de educação	12º ano	36	Ator	-
M10	40	Técnica de Informação	Licenciatura	38	Informático	12º ano
M11	37	Professora	Licenciatura	34	Cozinheiro	Bacharelato
M12	29	Estudante	-	43	P.S.P.	Universitárias
M13	41	Controler	Universitárias	48	Bancário	Universitárias
F8	39	Professora de Ginástica	Licenciatura	35	Empresário	Licenciatura

³⁷ Informação obtida através da consulta das fichas de inscrição das crianças.

F9	49	Relações Públicas	Licenciatura	50	Cons. Eng. Civil	Bacharelato
M14	44	Arquiteta	Licenciatura	36	Engenheiro	Licenciatura
M15	45	Psicóloga de Clínica	Licenciatura	51	Engenheiro Informático	Licenciatura
M16	34	Médica	Licenciatura	35	Médico	Licenciatura

(-) Dados não declarados.

Quadro 3 – Caracterização do grupo de crianças em Creche.

Nome de código do bebé	Género	Idade ³⁸	Percurso Institucional
Anjo	Masculino	9 meses	1ª vez
Bebé	Feminino	11 meses	1ª vez
Berço	Masculino	11 meses	1ª vez
Catavento	Feminino	7 meses	1ª vez
Helicóptero	Masculino	6 meses	1ª vez
Iguana	Feminino	12 meses	1ª vez
Joaninha	Masculino	7 meses	1ª vez
Malmequer	Feminino	11 meses	1ª vez
Mirtilo ³⁹	Masculino	9 meses	1ª vez
Torneira	Masculino	11 meses	1ª vez
Vassoura	Masculino	5 meses	1ª vez

³⁸ Idade do bebé à data de 13 de dezembro de 2013 (semana de observação participante).

³⁹ Nasceu prematuro (7 meses de gestação).

Quadro 4 – Caracterização do grupo de crianças em JI.

Nome de código da criança	Género	Idade⁴⁰	Frequência no ano anterior⁴¹
F1	Feminino	4	Sim
F2	Feminino	5	Sim
M1	Masculino	4	Sim
F3	Feminino	5	Sim
M2	Masculino	5	Sim
M3	Masculino	5	Sim
M4	Masculino	4	Não
M5	Masculino	4	Sim
M6	Masculino	4	Sim
M7	Masculino	4	Sim
M8	Masculino	4	Sim
F4	Feminino	4	Sim
M9	Masculino	4	Sim
F5	Feminino	4	Sim
F6	Feminino	5	Sim
F7	Feminino	4	Sim
M10	Masculino	4	Não
M11	Masculino	4	Sim
M12	Masculino	4	Não
M13	Masculino	4	Sim
F8	Feminino	4	Sim
F9	Feminino	4	Sim
M14	Masculino	4	Sim
M15	Masculino	4	Sim
M16	Masculino	4	Sim

⁴⁰ Idade da criança até à data de 31 de março de 2014.

⁴¹ Frequência na instituição atual.

Quadro 5 – Princípios orientadores da ação pedagógica na valência de Creche.

- ❖ Cada criança é um ser único com ritmos, características e necessidades próprias que devem ser respeitadas;
- ❖ A segurança afetiva da criança deve ser garantida através de um ambiente calmo, acolhedor, alegre e de uma boa relação afetiva com os adultos da sala, para que ela se sinta segura e com vontade de se descobrir a si própria e ao mundo à sua volta;
- ❖ A criança desenvolve-se brincando, experimentando, agindo diretamente sobre as coisas. Ela descobre, cria e resolve através da ação direta com o meio que a rodeia;
- ❖ O diálogo entre pais, a educadora e a auxiliar, permite conhecer e compreender melhor a criança.

Quadro 6 – Objetivos específicos do berçário.

- ❖ Criar um ambiente flexível e responsivo que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa;
- ❖ Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa. Crianças muito novas aprendem melhor através de aprendizagens ativas em que se encontram envolvidas e que possuam significado para elas, pelo que a brincar será o melhor contexto em que as crianças aprenderão;
- ❖ Procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações;
- ❖ Estabelecer uma rotina diária consistente. Desta forma, as crianças desenvolverão um sentimento de pertença a um ambiente que podem prever no seu quotidiano;
- ❖ Promover momentos e atividades para que a criança possa comunicar os seus sentimentos e pensamentos.

Quadro 7 – Modelos pedagógicos adotados pela instituição de JI e a sua visibilidade na ação pedagógica.

Modelo Pedagógico	Visibilidade na Ação Pedagógica
High/Scope	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem pela ação (a criança como construtor do próprio conhecimento); - Organização do espaço da sala e dos materiais (divisão por áreas de interesse); - Utilização do COR (Child Observation Record) como instrumento de avaliação.
Reggio Emília	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais específicos: mesas de luz, caixa de areia/água; - Arquitetura da instituição; - Valorização da expressão pelas artes.
Movimento Escola Moderna	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de instrumentos de pilotagem: mapa de presença, mapa de tarefas, registo do tempo, quadro de aniversário/visão do ano, quadro das atividades/visão da semana, portefólio anual individual.
Metodologia de Trabalho de Projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização dos interesses da criança; - Realização de projetos: escolha de um tema, pesquisa, desenvolvimento, divulgação/avaliação.

Quadro 8 – Princípios orientadores da ação pedagógica na valência de JI

- 1) Promover a educação integral da pessoa segundo a pedagogia do Evangelho: estabelecer uma boa relação consigo próprio, com os outros, com a natureza e com o transcendente;
- 2) Respeitar os princípios democráticos de convivência, direitos, liberdade e garantias fundamentais, consignadas na Constituição;
- 3) Privilegiar a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço;
- 4) Assumir a criança sujeito do processo educativo, sendo a abordagem centrada na mesma.

Quadro 9 – Objetivos pedagógicos gerais definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (presentes nas OCEPE)

- ▶ Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- ▶ Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- ▶ Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- ▶ Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- ▶ Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- ▶ Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- ▶ Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- ▶ Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- ▶ Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relação de efectiva colaboração com a comunidade.

Quadro 10 – Rotina diária do berçário

ROTINA DO BERÇÁRIO					
Acolhimento	Atividades Coletivas/Individuais	Alimentação	Higiene	Sono	Saída
<ul style="list-style-type: none"> • Transição do espaço <i>casa</i> para o espaço <i>berçário</i>; • Troca de informações necessárias entre o adulto responsável e a família do bebé; • Preenchimento do quadro informativo sobre a alimentação; • Entrega do almoço/fruta na copa de leite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dependente das idades dos bebés, poderá optar-se por atividades coletivas (crianças com idade ou nível de desenvolvimento semelhante) ou individuais (estímulo específico); • Iniciativas de curta duração, consistindo em ações simples e repetitivas; • Realização das atividades no tapete ou na mesa de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poderá ser dado um reforço da manhã aos bebés cuja refeição do dia foi muito cedo; • Dependente da hora a que comeram a primeira vez, vai sendo dado o almoço; • Alguns bebés já comem sólidos, outros comem sopas ou bebem ainda biberão; • Quando o bebé já se mantém sentado, a refeição é dada na cadeira; • A hora da alimentação é registada no quadro informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Após as refeições, é importante estar-se atento à higiene do bebé, pois poderá ser necessário mudar-se a fralda; • Ao longo do dia, deve-se ter em atenção a necessidade de se mudar a fralda do bebé; • No final do dia, é feita uma higiene mais cuidada (mudar a fralda, limpar a pele, pôr creme). • É registado no quadro informativo sempre que o bebé defecou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dependentes da idade do bebé, as horas de sono serão mais ou menos longas; • As crianças mais crescidas deixam de fazer o sono da manhã, dormindo apenas à hora da sesta normal (depois de almoço); • O ambiente proporcionado para este momento deverá ser calmo e tranquilo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transição do espaço <i>berçário</i> para o espaço <i>casa</i>; • O adulto responsável conversa com a família do bebé sobre o que se passou ao longo do dia; • É também informado à família caso falte alguma coisa (fraldas, creme, roupa, etc.).

Quadro 11 – Horário semanal da sala de atividades

HORAS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08h00 - 08h30	Acolhimento (sala 9)	Acolhimento (sala 9)	Acolhimento (sala 9)	Acolhimento (sala 9)	Acolhimento (sala 9)
08h30 - 09h30	Ida para a sala Áreas	Ida para a sala Áreas	Ida para a sala Áreas	Ida para a sala Áreas	Ida para a sala Áreas
09h30 - 11h00	Reunião da manhã (proposta de desafio) Áreas	Reunião da manhã (proposta de desafio) Áreas	Reunião da manhã (proposta de desafio) Áreas	Reunião da manhã (proposta de desafio) Áreas	Reunião da manhã (proposta de desafio) Áreas
11h00 - 12h00	(fruta) Jardim / "praça" / Sala	 Ginástica (fruta)	 Música (fruta)	 Dança (fruta)	(fruta) Jardim / Sala
12h20 - 13h15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h30 – 13h30	(pausa de almoço)	(pausa de almoço)	(pausa de almoço)	(pausa de almoço)	(pausa de almoço)
13h15 - 13h30	Jardim	Jardim	Jardim	Jardim	Jardim
13h30 - 15h30	Hora do Conto	Hora do Conto Áreas (15h - Lanche na sala)	Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conto
15h30 - 16h00	Áreas / Trabalhos / Projetos	 Inglês	Áreas / Trabalhos / Projetos	Áreas / Trabalhos / Projetos	Áreas / Trabalhos / Projetos
16h00 - 16h30	Lanche		Lanche	Lanche	Lanche
16h30 - 17h00	Áreas (ou jardim)	Áreas	Áreas (ou jardim)	Áreas	Áreas

Quadro 12 – Tabela de registo de informações individuais de cada bebé

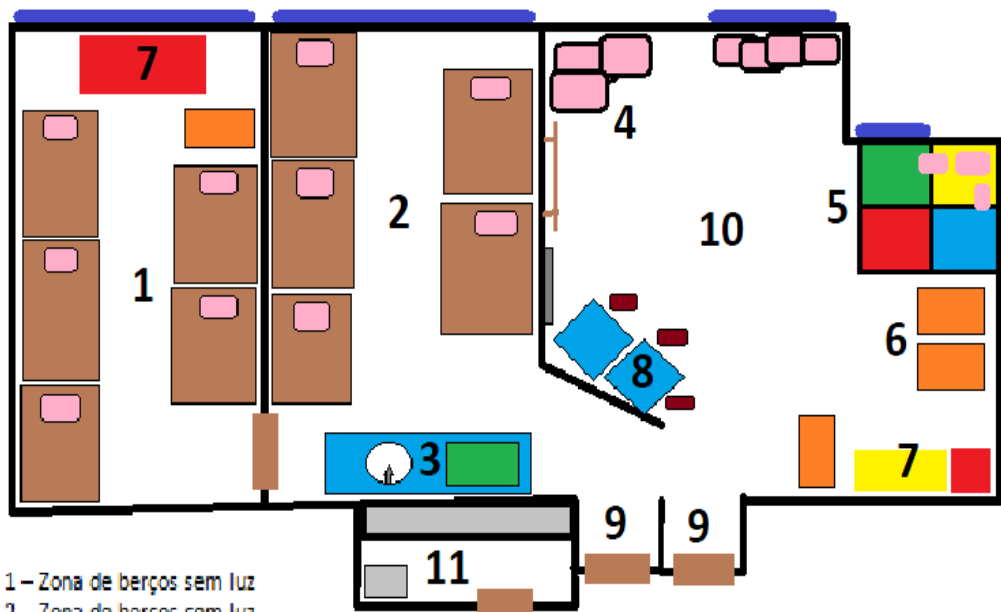
NOMES	REFEIÇÕES (horas)				SONOS (nº)	
	Manhã	Meio da Manhã	Almoço	Lanche	Manhã	Tarde
Anjo						
Bebé						
Catavento						
Helicóptero						
Joaninha						
Malmequer						
Iguana						
Mirtilo						
Torneira						
Vassoura						

Quadro 13 – Aspetos presentes nos documentos reguladores da ação pedagógica de ambos os contextos que evidenciam a intenção de existir interação adulto-criança.

Projeto Pedagógico do Berçário (2012-2013)
<ul style="list-style-type: none">- "As interações do adulto com o bebé visam estimular a forma como estes exploram o mundo que os rodeia, ou seja, através dos sentidos." (p. 16);- "[Rotina da sala] Biberão – o momento deverá ser o mais agradável possível, baseando-se na relação de confiança e na comunicação entre a criança e o educador." (p. 19);- "ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL. Atividade/Estratégia. Promoção de momentos de proximidade e afetividade entre a criança e o educador através de brincadeiras e jogos" (p. 21).
Projeto Curricular de Sala (2013-2014)
<ul style="list-style-type: none">- "Linhas Orientadoras. TECER laços de relação" (p. 4);- "São crianças muito afectuosas e demonstram-no tanto com os adultos como com os pares, interagindo frequentemente entre si" (p. 6);- "O adulto torna-se companheiro das crianças, partilhando os seus interesses, os seus gostos e os seus impulsos criativos" (p. 9);- "As brincadeiras das crianças são valorizadas e encaradas como o meio através do qual as crianças constroem a sua compreensão do mundo. Assim, os adultos adoptam uma postura lúdica brincando com as crianças, sentando-se com elas no chão e envolvendo-se nas suas brincadeiras." (p. 9);- "[Na rotina diária é incluído momentos para a criança brincar, designados de] trabalho autónomo nas áreas"; "brincadeira livre" ou "actividades livres" (p. 14).

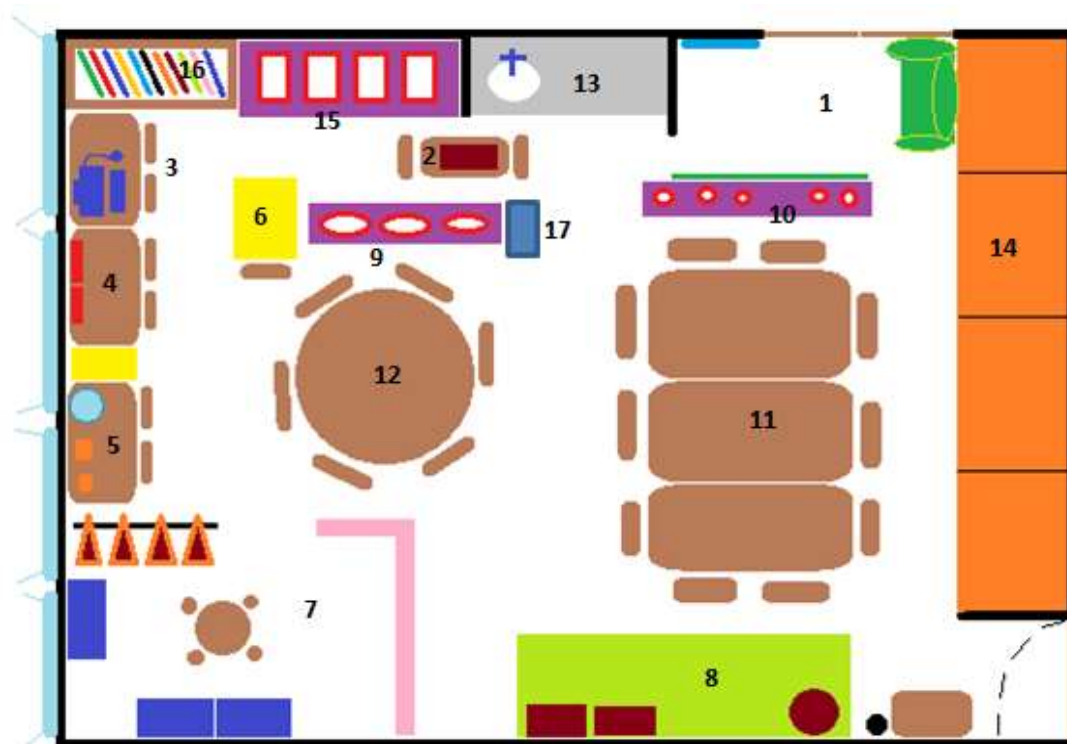
Anexo C: Figuras

Figura 1 – Planta do berçário



- 1 – Zona de berços sem luz
- 2 – Zona de berços com luz
- 3 – Muda fraldas
- 4 – Área dos bebês mais novos
- 5 – Área dos bebês mais crescidos
- 6 – Espreguiçadeiras
- 7 – Armários de arrumos
- 8 – Mesas de Atividades / Refeições
- 9 – Entrada
- 10 – Área polivalente
- 11 – Copa de Leite

Figura 2 – Planta da sala de atividades



- | | |
|--|--|
| 1 – Área da biblioteca | 10 – Prateleira com materiais de pintura |
| 2 – Área da caixa de areia | 11 – Área Polivalente / reunião de grande grupo |
| 3 – Área do computador | 12 – Mesa de apoio aos jogos de mesa e às pinturas |
| 4 – Área da escrita | 13 – Lavatório + copos individuais |
| 5 – Área das ciências | 14 – Armários de arrumação |
| 6 – Quadro de imã/argila | 15 – Prateleiras com materiais diversos |
| 7 – Área do faz-de-conta | 16 – Capas individuais de trabalhos |
| 8 – Área dos jogos de chão/construções | 17 – Tintas |
| 9 – Área dos jogos de mesa | |

Figura 3 – Carta de apresentação às famílias



OLÁ Famílias de *[nome da instituição]*!

Sou a **Mariana** e estou a estudar para ser Educadora de Infância, estando atualmente a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

[versão para a Creche] No mês de dezembro estive uma semana a conhecer os vossos bebés e a sua sala. Agora, venho por este meio informar-vos de que estarei, com muito gosto, a estagiar no Berçário dos vossos bebés durante o presente mês de janeiro, ajudando no seu crescimento.

[versão para o JJ] É com muito gosto que estarei a estagiar na Sala “X” durante os próximos meses, até 23 de maio, ajudando no crescimento destas crianças.

Para tal, para além de pretender estimular as diferentes dimensões do desenvolvimento, irei também propor novos desafios curriculares significativos, podendo pôr em prática conhecimentos adquiridos ao longo da formação e, principalmente, aprender com eles novas “dicas” e brincadeiras, através da construção de uma relação de afeto e confiança.

Conto também com a vossa ajuda enquanto principais prestadores de cuidados, através da comunicação e participação, pois irá enriquecer a minha formação, e futura prática profissional, e irá sem dúvida contribuir para a felicidade e bem estar dos vossos bebés!

Qualquer informação de que necessitem ou ideias a propor, não hesitem! Estarei ao vosso dispor.

Votos de um Bom 2014!

Figura 4 – Moinhos de vento construídos pelas famílias das crianças de JI.



Figura 5 – Pães em miniatura feitos pela mãe de M11.



Figuras 6, 7, 8 e 9 – Festa da Primavera organizada pelas estagiárias.



Anexo D: Guiões de Entrevistas

Guião de Entrevista ao Educador de Infância.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____ Data: __/__/__ (_____)Local

Recursos: _____

Temática: A interação adulto-criança, no contexto educativo institucional, no momento da brincadeira.

Objetivo Geral: Obter a opinião do Educador de Infância sobre a brincadeira da criança e a participação do adulto na mesma.

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PREGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
BLOCO 1. Legitimação da entrevista e motivação da entrevista	- Explicar a situação. - Criar ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistador na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	-
BLOCO 2. Caracterização do entrevistado	- Identificar a faixa etária do entrevistado. - Identificar o sexo do entrevistado. - Identificar as habilitações literárias do entrevistado. - Identificar o tempo de serviço do entrevistado.	- Idade; - Sexo; - Habilitações literárias; - Anos de trabalho ativo na área.	-
BLOCO 3. A importância do brincar no desenvolvimento integral da criança	- Conhecer a opinião do educador sobre a importância do brincar para as crianças.	1. Para si, qual a importância do brincar no dia a dia das crianças em idade pré-escolar?	De que forma o brincar contribui para o desenvolvimento da criança?
	- Averiguar a existência de espaços-tempos para o brincar.	2. Tem em conta os espaços para o brincar? Quais?	O que tem em consideração quando prepara esses

		3. Proporciona tempos para o brincar? Quais?	espaços de brincadeira? Que tipo de materiais privilegia e porquê?
BLOCO 4. Participação do adulto na brincadeira(s) da(s) criança(s)	- Conhecer a opinião do educador sobre o adulto brincar com a criança.	1. Para si, em que consiste brincar com as crianças?	Identifica-se com esse conceito? Porquê?
	- Apurar sobre o tipo de brincadeira que o educador realiza com a(s) criança(s): regularidade, iniciativa da interação, finalidade(s), participantes.	2. Costuma brincar com as crianças? 3. Quando brinca com a(s) criança(s) é por: Iniciativa própria; Convite da(s) criança(s); Ambos. 4. Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade pedagógica, prazerosa ou ambas? 5. Brinca mais com meninos ou com meninas? Porquê? 6. Em que tipo de brincadeiras prefere participar? Porquê?	- Em caso de "Ambos", distinguir os momentos (dar exemplos de episódios ilustrativos).
	- Conhecer a opinião do educador sobre a qualidade da sua interação na(s) brincadeira(s) com a(s) criança(s).	1. Pensa que as crianças gostam de brincar consigo? Porquê? 2. Vantagens / desvantagens de brincar com a(s) criança(s).	- Dar exemplos de episódio ilustrativos.
BLOCO 5. Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos.	- Captar o sentido que o entrevistado dá à sua própria situação de entrevistado.	1. O que pensa dos objetivos desta mesma investigação, e como vê o contributo que pôde dar à mesma?	- Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

Guião de Entrevista aos Assistentes Operacionais.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____ Data: __/__/__ (_____) Local

Recursos: _____

Temática: A interação adulto-criança, no contexto educativo institucional, no momento da brincadeira.

Objetivo Geral: Obter a opinião do Assistente Operacional sobre a brincadeira da criança e a participação do adulto na mesma.

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PREGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
BLOCO 1. Legitimação da entrevista e motivação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a situação. - Criar ambiente propício à entrevista. 	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistador na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	-
BLOCO 2. Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a faixa etária do entrevistado. - Identificar o sexo do entrevistado. - Identificar as habilitações literárias do entrevistado. - Identificar o tempo de serviço do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Sexo; - Habilitações literárias; - Anos de trabalho ativo na área. 	-
BLOCO 3. A importância do brincar no desenvolvimento integral da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião do assistente operacional sobre a importância da criança brincar. 	1. Para si, qual a importância do brincar no dia a dia das crianças em idade pré-escolar?	-

<p>BLOCO 4. Participação do adulto na brincadeira(s) da(s) criança(s)</p>	<p>- Conhecer a opinião do assistente operacional sobre o adulto brincar com a criança.</p>	<p>1. Para si, em que consiste brincar com as crianças?</p>	<p>Identifica-se com esse conceito? Porquê?</p>
	<p>- Apurar sobre o tipo de brincadeira que o educador realiza com a(s) criança(s): regularidade, iniciativa da interação, finalidade(s), participantes.</p>	<p>2. Costuma brincar com as crianças? 3. Quando brinca com a(s) criança(s) é por: Iniciativa própria; Convite da(s) criança(s); Ambos. 4. Quando brinca com a(s) criança(s), fá-lo com que finalidade? 5. Brinca mais com meninos ou com meninas? Porquê? 6. Em que tipo de brincadeiras prefere participar? Porquê?</p>	<p>- Em caso de “Ambos”, distinguir os momentos (dar exemplos de episódios ilustrativos).</p>
	<p>- Conhecer a opinião do assistente operacional sobre a qualidade da sua interação na(s) brincadeira(s) com a(s) criança(s).</p>	<p>1. Pensa que as crianças gostam de brincar consigo? Porquê? 2. Vantagens / desvantagens de brincar com a(s) criança(s).</p>	<p>- Dar exemplos de episódio ilustrativos.</p>
<p>BLOCO 5. Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos.</p>	<p>- Captar o sentido que o entrevistado dá à sua própria situação de entrevistado.</p>	<p>1. O que pensa dos objetivos desta mesma investigação, e como vê o contributo que pôde dar à mesma?</p>	<p>- Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?</p>

Guião de Entrevista às Crianças.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____ Data: __/__/__ (_____)Local

Recursos: _____

Temática: A interação adulto-criança, no contexto educativo institucional, no momento da brincadeira.

Objetivo Geral: Obter a opinião das crianças sobre a sua brincadeira e a participação dos adultos na mesma.

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PREGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
BLOCO 1. Legitimação da entrevista e motivação da entrevista	- Explicar a situação. - Criar ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o objetivo do estudo; colocar o entrevistador na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	-
BLOCO 2. Caracterização do entrevistado	- Identificar a faixa etária do entrevistado. - Identificar o sexo do entrevistado. - Identificar o tempo de frequência na instituição	- Idade; - Sexo; - Frequência na instituição (informação dada pela ficha informativa da criança)	-
BLOCO 3. A(s) brincadeira(s) da criança	- Conhecer a opinião da criança sobre o brincar.	1. Gostas de brincar? Porquê? 2. Qual a tua brincadeira preferida na sala? E no jardim? Porquê?	-
	- Averiguar sobre a parceria na brincadeira da criança.	1. Gostas de brincar sozinho(a) ou com companhia?	Com quem é que mais gostas de brincar? Porquê?
BLOCO 4. Impacto da participação do adulto na(s)	- Conhecer a opinião da criança sobre a participação do adulto na(s) sua(s)	1. Gostas de brincar com as professoras? Porquê? 2. Achas que as	2a. Se possível, dar exemplos que demonstrem a resposta.

brincadeira(s) da criança	brincadeira(s).	professoras gostam de brincar contigo? Porquê?	
	- Apurar sobre o tipo de brincadeira(s) que a criança realiza com adultos: regularidade, brincadeira específica, iniciativa da interação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brincas muitas vezes com as professoras? (muitas vezes, algumas, poucas, nunca) Porquê? 2. Qual é a tua brincadeira preferida com as professoras na sala? E no jardim? 3. Quando brincas com as professoras, é porque vais ter com elas e pedes para brincarem contigo ou as professoras vão ter contigo para brincarem juntos? 	<p>- Dar oportunidade de a criança dizer uma brincadeira diferente por cada adulto.</p> <p>- Pedir exemplos de episódios das diferentes situações (caso haja).</p>
	- Conhecer a opinião da criança sobre a qualidade da interação dos adultos na(s) brincadeira(s).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Achas que as professoras sabem brincar bem? Porquê? 2. Há alguma brincadeira em que não gostas que as professoras brinquem também? 	- Dar exemplos de episódio ilustrativos.
BLOCO 5. Agradecimentos.	- Averiguar o entusiasmo da criança na participação da entrevista.	1. Queres contar mais alguma coisa?	-

Anexo E: Entrevistas

Entrevistas aos Adultos (educadores e assistentes operacionais)

Para si, qual a importância do brincar no dia-a-dia das crianças em idade pré-escolar?

Educadora do grupo de 3 anos (E.3): “É a maior. O brincar ajuda-os a desenvolver tudo: a linguagem, a matemática, o bem-estar, a autonomia, tudo. É tudo através da brincadeira, neste idade e futuramente também.”

Assistente Operacional do grupo de 3 anos (A.O.3): “É muito importante porque é nas atividades lúdicas que eles representam o nosso dia-a-dia, ou seja, o que os pais fazem em casa, o que nós fazemos, eles representam muito esse tipo de atividades nas brincadeiras deles. E há vários tipos de brincadeiras.”

Educadora do grupo de 4 anos (E.4): “A brincadeira é muito importante porque é através da brincadeira que se leva à aprendizagem. Nas brincadeiras deles conseguimos ver a família, conseguimos ver o desenvolvimento da escola, consegue-se ver tudo através das brincadeiras deles, porque as brincadeiras no faz-de-conta imitam muitas vezes o adulto, imitam muitas vezes as situações que estão a acontecer em casa. Por isso a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança.”

Assistente Operacional do grupo de 4 anos (A.O.4): “É fundamental porque faz parte do crescimento, porque eles crescem brincando. Porque depois entram na área dos trabalhos de casa e depois não têm tempo de brincar. E esta é a melhor altura para brincarem.”

Educadora do grupo de 5 anos (E.5): “A importância é toda. O brincar deles é jogo, é o trabalho deles na idade Pré-Escolar. Se não for através do jogo e da ludicidade do brincar, não andamos cá a fazer nada. É tudo lúdico no Jardim de Infância. Tem de ser lúdico se não eles não vão aprender nada. Nós aprendemos fazendo e brincando com eles.”

Assistente Operacional do grupo de 5 anos (A.O.4): “Eu acho que é muito importante, porque eles têm de se expandir. A altura para estudar há de chegar, quando forem para o 1º ano. Eu acho que eles agora têm é de brincar, responsabilidades vêm depois. Quer dizer, têm responsabilidades. Podem brincar em forma de aprender também. Mas o importante agora é brincar. Brincar em situações variadas e aprender com isso.”

(Educadoras) Tem em conta os espaços para o brincar? Quais?

E.3: “Sim. A área do faz-de-conta é uma das áreas que nós pensamos que é mesmo para a brincadeira. E não só. A área de jogo de chão, onde eles também podem dar asas à criatividade e à brincadeira. Não sei se as outras salas têm, mas eu tenho aqui na sala a caixa dos brinquedos, onde há muitos brinquedos e eles também podem brincar naquela área de jogo de chão, e é uma brincadeira livre. E também as brincadeiras no jardim.”

E.4: “Sim. Por exemplo, nós na nossa escola orientamos e trabalhamos pela ECERS, que é uma escala em que privilegia determinadas áreas de brincadeira. Portanto, para ter uma certa qualidade tem de ter entre 7 a 9 centros de interesse, para a criança poder escolher, nessas áreas todas, onde quer brincar. Por exemplo, área da casinha, área do computador, área das expressões, área das ciências, área dos puzzles, tudo isso são aprendizagens lúdicas, são brincadeiras, que desenvolvem determinadas áreas. Cada uma dessas áreas desenvolve uma determinada parte da criança e todas são importantes.”

E.5: “Temos. A forma como a sala está organizada, os espaços da escola... Quando se organiza a sala no início do ano claro que se tem de ter em atenção todas as teorias que dizem respeito à organização do espaço, as tabelas de avaliação do espaço que nós temos, para tentarmos pôr o espaço o melhor possível, de modo a promover exactamente o desenvolvimento através do jogo.”

(Educadoras) O que tem em consideração quando prepara esses espaços de brincadeira? Que tipo de materiais privilegia e porquê?

E.3: “Não devia ser assim, mas aqui na escola temos sempre em conta a nossa rotina diária, tudo se baseia na rotina, por isso o tempo é organizado em função do que se vai passar a seguir. Em termos de materiais, e conforme a brincadeira que supomos que eles vão fazer, os materiais são depois relativos àquilo que se pede. E sempre adequados à idade, pensando nas Orientações [OCEPE] e nas necessidades daquelas idades, por exemplo, se são 3-4 anos, que é este caso, se são 4-5 anos, que já requerem outros recursos.”

E.4: “Nós no início do ano quando privilegamos as áreas, vemos dentro de cada área o que é que se pode pôr e o que é que se pode fazer para a enriquecer. Há sempre coisas a fazer. Por exemplo, a casinha é muito tudo o que envolva o faz-de-conta mas é também

importante haver coisas reais, como as embalagens da “Cerelac”, caixas de cereais, tudo o que seja muito real porque é isso que eles vivem no dia-a-dia. Então quanto mais rica for a área, mais importante é para o seu desenvolvimento. Tudo o que eles tiverem nestas áreas desenvolve competências. Por exemplo, na casinha, agora não está mas devia estar, um lápis e papel para eles fazerem as listas de compras, para eles escreverem, porque cada área, quanto mais enriquecida estiver, melhor é a brincadeira da criança e mais a desenvolve. Por exemplo, as construções, se tiver animais, se tiver madeiras, o desenvolvimento da criança e da sua criatividade é maior. E há cuidado no início do ano de se enriquecer as áreas e a meio do ano também.”

E.5: “Especificamente cá temos a tabela da ECERS, que é umas das mais-valias que nós temos e é um instrumento de trabalho que todas as educadoras de cá têm para organizarem os materiais. E depois os materiais que há em cada área, não há um a que dê mais atenção do que a outro, são todos pensados especificamente para aquele tipo de área. Depende também dos projetos que estás a realizar. Se estiveres a realizar um projeto sobre... O meu faz-de-conta é muito versátil, nunca é só uma casinha. Se estiveres a trabalhar, por exemplo, os aeroportos, sou capaz de transformar aquilo num avião. Tem muito a ver com a maneira como trabalhamos a pedagogia de projeto e o trabalho emergente, aquilo que vem deles. O material depende também muito do trabalho que vais realizando.”

(Educadoras) Proporciona tempos para o brincar? Quais?

E.3: “Sim, também. Às vezes são brincadeiras que surgem, que não são ponderadas, que são espontâneas. Na maioria das vezes somos nós que pensamos e disponibilizamos um “x” tempo para eles brincarem.”

E.4: “Sim, tentamos sempre proporcionar, Por exemplo, a partir dos 4 anos, há sempre uma atividade proposta pelo adulto, ao fim dessa proposta é sempre atividade livre, porque a criança tem necessidade das duas coisas: tem necessidade de uma rotina e depois tem necessidade de brincar. Portanto é importante que a criança tenha espaço no seu dia para brincar, quer no interior, quer no exterior da escola.”

E.5: “Sim, a organização da rotina diária é pensada em função do brincar e do trabalho deles. Temos em conta os tempos e os locais de brincadeira quando planificamos. Por exemplo, na primeira reunião da manhã, no acolhimento, se calhar é uma brincadeira mais

livre, eles andam por ali, estão todas as áreas abertas; depois fazemos a reunião e aí também é brincadeira. Quando estás a ensinar uma lengalenga é brincadeira, quando estás a cantar uma canção é brincadeira, tem tudo ludicidade. Tens objetos que te ajudam e que te permitem trabalhar essas coisas de maneira diferente. E quando eles escolhem as áreas é brincadeira. Nós chamamos de “tempo de trabalho” mas é óbvio que o jogar e o brincar e o trabalho no JI estão necessariamente interligados. Se calhar não é tanto brincadeira as horas das refeições, a parte da higiene. Mas até aí nós podemos inculcar um bocadinho de ludicidade, cantando canções, partilhando brincadeiras... Por exemplo, às vezes quando almoço com eles também brinco um bocadinho com eles. Quando são bebés podes dizer rimas enquanto eles comem.”

Para si, em que consiste brincar com as crianças?
--

E.3: “É estarmos ali disponíveis para eles, mas nem sempre estamos tão disponíveis como gostaríamos. Mas é estarmos sentados ao pé deles e sermos recetivos à brincadeira deles. É termos aquele tempinho e estarmos ao pé deles e brincar mesmo. Estar lá mas disponíveis só para a brincadeira, o que acontece poucas vezes.”

A.O.3: “Para mim é importante o adulto brincar com as crianças, porque de certa forma estamos a orientá-los, mas por outro lado também acho que eles devem ter momentos sozinhos para eles explorarem a forma de eles brincarem. Porque, lá está, eles imitam muito o adulto também e é importante essa parte em conjunto e porque eles gostam, porque fica dinamizado e eles riem muito, há coisas que eles não sabem, como jogos que são muito importantes a nível de preparação depois para a primária (a matemática, a literacia, essas coisas todas). Mas depois o fantasiar, é importante elas terem essa parte sozinhas. Agora é muito importante brincar. Uma criança que não brinca não pode ser feliz.”

E.4: “Acho que é interagir, é estar com eles, é ouvir as coisas deles, comer os bolos que eles fazem, é correr no jardim à apanhada, é muitas vezes o estarmos presentes, que às vezes as famílias não estão, e eles precisam desses tais mimos e dessas tais brincadeiras porque, o adulto, estando presente, eles fazem para o agradar e gostam da interação adulto-criança.”

A.O.4: “É importante para nós e para eles. É aproximarmo-nos mais da criança e a criança de nós. Fazê-las crescer e aí vemos o crescimento. Elas crescem connosco. É gratificante,

porque ao brincarmos ensinamos também e depois as crianças também nos procuram, que é isso que a gente quer.”

E.5: “Primeiro tens de dinamizar uma série de coisas quando queres ensinar alguma coisa. Dinamizar com objetos, com estratégias lúdicas que sejam divertidas, que cativem as crianças. Não é chegar ali e debitar um poema ou “Agora vamos contar até 10”. No JI não funciona assim. Portanto, o adulto procura muito brincar com a criança neste sentido de estimular e de promover divertimento, puxar por eles e tentar que eles questionem o que tu vais fazendo. Portanto não é só a criança que vem buscar o adulto para brincar, o adulto puxa muito pela criança também.”

A.O.5: “É conhecer melhor a criança também, é ela também nos conhecer melhor a nós, a nossa relação entre eles, pode ser mais aberta. Se a criança não brincar connosco, nós não conseguimos chegar a ela.”

Identifica-se com esse conceito? Porquê?

E.3: “Sim. Acontece-me estar no faz-de-conta e eles servirem-me mil cafés, pastéis de nata com fatura. E pronto, esqueçam-se que eu sou professora e que estou lá para brincar com eles e com sou um elemento da brincadeira deles. É muito importante, não temos é muito tempo para isso.”

A.O.3: “Sim, claro.”

E.4: “Sim. Acho que devia brincar mais. Quando damos por nós, estamos a ajudar aqueles que têm mais necessidades a ultrapassar as tais atividades propostas, e às vezes não nos envolvemos tanto [nas brincadeiras] e devíamos envolver-nos mais.”

A.O.4: “Sim.”

E.5: “Sim. Eles quando vêm brincar comigo, eu também brinco, não tenho problema. Somos um bocadinho cúmplices na brincadeira.”

A.O.5: “Sim, claro. Eu adoro brincar com eles. Porque, por exemplo, no faz-de-conta, eles aprendem como é que se serve à mesa, como se pega no bebé, como se muda a fralda e as conversas entre eles são muito boas.”

Costuma brincar com as crianças?

E.3: “Sim. Não tanto quanto eu gostava. Por causa do tempo. É tudo uma questão da nossa rotina. Porque temos outras áreas. É tudo através da brincadeira mas a nossa função, o nosso papel como educador, não se resume só ao momento da brincadeira. Há outras coisas que temos de fazer.”

A.O.3: “Sim, costumo brincar, mas lá está... No jardim deixo-os brincar mais sozinhos, porque eles já têm aqueles momentos na sala de orientação. Eu brinco mais com eles no faz-de-conta, que eles gostam muito que haja um adulto, porque eles nos servem o pequeno-almoço, o almoço [risos], nos penteiam... No jardim brinco quando eles pedem “Vamos fazer uma roda” e nós fazemos. Acho importante sim mas acho importante que a parte no jardim seja livre. Porque eles já estão no dia-a-dia na sala, em casa, com o adulto sempre ali presentes, e eles também precisam de um bocado espaço para eles. Quando vemos que eles estão um bocado perdidos, há uma criança sozinha, que se senta, aí sim, pego neles, canto com eles... Eu canto muito com eles porque eu gosto de cantar. Para mim a música é tudo na vida, faz-me feliz, e então eu tento cantar muito com eles e eles gostam muito.”

E.4: “Sim. Mas é o que estava a dizer, devia brincar mais.”

A.O.4: “Sim. Gosto muito. Gosto que elas se lembrem de mim. Claro que no fundo elas depois se lembram de nós e isso quer dizer que alguma coisa de bom nós fizemos. E se nós brincarmos e estivermos sempre presentes na vida delas, com certeza que alguma coisa há de ficar.”

E.5: “Sim, desde que entro [ao serviço].”

A.O.5: “Sim, costumo.”

Quando brinca com a(s) criança(s) é por: Iniciativa própria; Convite da(s) criança(s); Ambos.

E.3: “Ambos. A brincadeira acontece muitas vezes no faz-de-conta. Às vezes eles vão nos chamar, porque já houve brincadeiras de quando eu aceitava um café, um pão, um sumo de laranja. Mas uma brincadeira que já tinha vindo de mim, por exemplo, às vezes são eles que me chamam e que me convidam a continuar essa brincadeira, para repetir aquela mesma

brincadeira. Outras das vezes é assim em situação espontânea. Às vezes estou nos livros, na área da leitura e eu digo “queres brincar? Tu estás a contar e eu sou a aluna e vou ouvir.”, assim este tipo de coisas, brincadeiras que surgem assim só.”

A.O.3: “É por ambas as parte. Por exemplo, quando eu vejo que alguém está sozinho vou buscá-lo para não se sentir à parte do grupo, ou porque está triste ou porque está com sono... Quando me pedem também “Oh A.O.3 vamos cantar a canção x?” e eu “Ok, vamos fazer uma roda” ou “Vais para ali e és a bruxa má” e eu faço. Tem a ver com o dia-a-dia, há momento em que eles gostam mais de estar sozinhos e outros em que eles nos pedem muito a nossa ajuda e eu gosto.”

E.4: “Tem de ser as duas coisas, porque é assim: às vezes, mesmo sem querermos ser intrusivas, é bom a gente ir lá e dizer “então, o que é que estás a fazer?” e acaba por haver uma brincadeira que depois surge naturalmente; outras vezes são eles que vêm ter connosco e dizem “Olha queres comer a minha sopa? E o meu bolo? Etc.”. E assim acaba por haver das duas coisas. Umhas vezes somo nós e outras vezes têm de ser eles a procurar. Por exemplo, no outro dia quando estava com estava com o M12 ali nas construções e os outros meninos não o estavam a deixar brincar, eu introduzi-me lá e tentei que o grupo aceitasse o M12, envolvendo-me e brincando com eles; estivemos a construir um jardim zoológico. Foi um pouco de intrusão mas foi a maneira de o grupo também aceitar esta criança que tem mais dificuldades, destruindo às vezes as brincadeiras e assim. Outro exemplo é nos puzzles, em que vou ao pé deles e dou dicas para ajudar com as peças “olha a cor, vê o desenho...” e acabamos por estar ali e envolvemo-nos e a criança gosta que estejamos ali.”

A.O.4: “Ambos. Por exemplo, para brincar ao cabeleireiro, sou eu que peço a maior parte das vezes. Eles pedem-me para brincar a apanhada com eles, para contar histórias. É mais no jardim que eles me pedem para brincar, a fazer construções, a fingir que vamos à praia. Quando vou eu brincar, às vezes invento coisas no faz-de-conta. Por exemplo ontem brincámos ao café e às compras. Eu trouxe o lanche de propósito, fingi que elas me atendiam, fui ao cabeleireiro.”

E.5: “Ambos. Normalmente é ambos. Por exemplo, quando eles estão no faz-de-conta e vêm ter contigo e te oferecem um prato de comida e tu dizes “Ah odeio essa comida!” ou quando quero brincar com eles e digo “Ah! Sou o lobo! Agora vou-te apanhar!”. Portanto

ambas as coisas funcionam dentro do contexto de sala. Depende também do que se pretende. Eles convidam muito a partir do momento em que têm confiança contigo e que o adulto responde à brincadeira, eles sentem a liberdade de o fazer com uma descontração muito maior e uma espontaneidade enorme. Não há ali nada planeado, é quase tudo espontâneo.”

A.O.5: “Às vezes é ambos. Às vezes sou eu que me meto lá no meio, acho piada ao que eles estão a brincar e meto-me lá no meio. Outras vezes são eles que perguntam “Oh A.O.5 podemos brincar a x?” e eu vou, acho interessante. Por exemplo, eles adoram brincar aos cabeleireiros e então muitas vezes eles vêm ter comigo e perguntam se podem fazer um penteado, apesar de me arrancarem mil cabelos [risos]. Mas eles adoram brincar, são mais as vezes em que vêm eles pedir se podem fazer alguma coisa ao cabelo, às unhas, etc. Quando sou eu a ir ter com eles, é mais no faz-de-conta e lá fora quando eles estão a jogar a algum jogo que dê para eu entrar. No outro dia estavam a brincar à “cabra-cega” e estava a ser um bocadinho perigoso o que eles estavam a fazer; então eu entrei na brincadeira para conseguir controlar.”

<p>(Educadoras) Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade pedagógica, prazerosa ou ambas?</p>

E.3: “Ambas. Às vezes é mesmo sem se pensar no resultado que se vai ter, porque há sempre um resultado bom nisto. Nós brincamos com eles e eles sentem-se bem, veem-nos como sendo elementos da brincadeira deles. E do ponto de vista pedagógico também. Há sempre muita coisa que se aprende. Por exemplo, imaginando que estamos numa brincadeira na área dos livros; eu sou a aluna e eles são os professores; as questões que eu vou colocar, depois de eles contarem uma história, acabam por ter um intuito pedagógico. Eles estão a contar uma história e eu de repente, que sou a aluna, vou questionar aquilo que eles estão a contar. E isso acaba por ter uma orientação pedagógica. Já a brincadeira dos cafés e dos pastéis de nata é meramente prazerosa. Mas é como já disse, há gosto em brincar mas não há tempo. Mas conseguimos sempre arranjar um tempinho.”

E.4: “Tem que ser as duas. Muitas vezes até a nós nos dá prazer estar ali a fazer um jogo sem estar a ensinar. Quando fazemos juntos um puzzle ou quando na casinha eles nos fazem trancinhas, é bom. Porque a criança mantém uma relação connosco boa, de carinho,

afetividade, de relação, e isso é bom. Outras vezes temos de ser nós a envolver-nos para desenvolvermos numa criança uma determinada área. Pegando no exemplo do puzzle, quando terminado, queremos que a criança compreenda a parte sequencial, a parte mais fácil de fazer. Portanto, há as duas coisas.”

E.5: “Ambas. Não estou sempre a pensar “Ai agora vou brincar assim porque vou-lhes ensinar que o 3 é feito com curvinhas”. Não, acontece ambos. Claro que depois há coisas específicas que tu queres trabalhar com eles, por exemplo, uma atividade de música, de ritmo... Estás a brincar mas ao mesmo tempo estás a tentar atingir determinados objetivos. Mas é claro que não estás sempre a pensar nisso. Brincas por prazer também porque é divertido.”

(Assist. Oper.) Quando brinca com a(s) criança(s), fá-lo com que finalidade?

A.O.3: “De vê-los felizes e também para mim. Cada adulto tem uma criança interior, certo? Portanto, se nós temos a nossa criança também aqui podemos esquecer os problemas do nosso dia-a-dia e pormo-nos como eles. As crianças são felizes e quando passam tudo o que pensam, não têm vergonha, não é? [risos] E nós adultos nesta profissão temos essa vantagem. Podemos nos mascarar todos os dias, podemos fingir que somos não sei o quê, e faço isso para que eles se sintam bem e faço isso também para que eu me sintam bem.”

A.O.4: “É porque gosto e porque elas também gostam e me procuram. Também é um pouco o meu trabalho, não é? [risos] E elas ensinam-me muito.”

A.O.5: “Às vezes é brincar por brincar, outras vezes é para controlar um bocadinho a brincadeira. No caso da “cabra-cega”, como eles fecham os olhos achei melhor ir intervir.”

Brinca mais com meninos ou com meninas? Porquê?

E.3: “Não tenho essa noção. É igual. Às vezes são meninos, outras vezes são meninas.”

A.O.3: “As meninas vêm mais ter comigo por causa das unhas e do cabelo, pegam no cabelo e eu gosto, e elas dizem “porque és linda”. Os rapazes vêm mais ter comigo naquela do beijinho, do “xi-coração”, mas brincar brincar eu acho que brinco com todos. Depende dos dias, mas talvez as meninas venham mais ter comigo por verem um exemplo, os meninos é mais a bola, jogar à bola... Mas na rua, na sala não, eles gostam muito de estar

ao pé de nós, adultos, a fazer os jogos, a fazer o desenho “Oh A.O.3 ajuda-me, vem para aqui”, mesmo que a gente não faça nada, estamos ali “É assim? Já acabei.”. Eles estão muito mais concentrados quando está um adulto ao pé deles, mesmo que não esteja a fazer nada, mas que esteja ali do que esteja longe. Eles começam a divagar e a andar de um lado para o outro, a dispersar na sala, e se nós estivermos ali mais ao pé. Mas acho que é igual os dois. Mas as meninas, lá está, é por causa do modelo, gostam de ser como nós. Mas os meninos também. Não vejo que haja quem me peça mais para brincar.”

E.4: “Eu acho que as meninas são muito afetivas e gostam muito das trancinhas e dos lacinhos e andam sempre a fazer isso em nós; mas os meninos também são muito meigos. Eu aqui não consigo distinguir com quais brinco mais, porque ambos têm qualidades diferentes. Há vários deles, seja meninos ou meninas, a fazer um desenho, a virem mostrar e a darem um abraço.”

A.O.4: “Isso é relativo. Claro que também há preferências... Até porque a procura delas é mais persistente do que a deles. Eles brincam mais na deles, gostam mais de brincar com os amigos do que elas. Elas gostam mais de procurar o adulto do que propriamente eles. É mais com elas. Mas por elas procurarem mais.”

E.5: “Depende muito, mas penso que com ambos. Não faço uma diferenciação. Este ano por acaso tenho mais meninas, mas tanto brinco com elas como com eles. Vou para o jardim e jogo futebol com os rapazes, brinco às casinhas e às papinhas com as meninas. Por isso não há uma diferenciação. Acho que não faço essa diferenciação.”

A.O.5: “Aos cabeleireiros é com as meninas. Mas no geral é mais as meninas porque me procuram mais. Tenho uma tendência para brincar mais com as meninas. Mas não sei porquê, mas talvez por elas andarem mais atrás de mim. Por exemplo, eu gosto muito de jogar futebol com eles, mas eles não me chamam tanto e eu também não me meto tanto, porque acho que a brincadeira está tão controlada tenho medo de ir estragar o ambiente deles, até porque não sei jogar muito bem [risos]. Gosto mais de ficar a ver, mas não sei bem. Penso que seja mesmo por eles terem tudo mais controlado, não sei.”

Em que tipo de brincadeiras prefere participar? Porquê?
--

E.3: “Todas. O que eu sinto é que às vezes não há mesmo tempo para aquelas brincadeiras... Por exemplo, no jardim, eles gostam muito quando estamos na brincadeira a correr. Mas às vezes também tentamos que eles brinquem entre eles, mas uma vez ou outra eles gostam que eu faça jogos com eles, por exemplo, o jogo do lencinho, eles adoram esse jogo que é uma brincadeira também. Eles pedem muitas vezes e eu gosto também.”

A.O.3: “Adoro cantar [risos], fazer rodas, tudo o que tenha movimento, agitação, eu estou lá. Teatros, histórias, adoro contar histórias! Lá está, tudo o que tenha a ver com fantasia, com o fazer-nos sonhar.”

E.4: “Eu acho que a casinha, o faz-de-conta é uma área que é muito propícia à brincadeira, é o que está quente, está frio, é um bolo de chocolate ou um gelado. E depois é na rua, acho que as atividades de ruas são boas, porque envolve correr e eles adoram correr. Eles dizem “Agora apanhas-me! Agora apanho eu! Agora vou-me esconder!” e pronto, também há o resto. Há dias em que se proporciona mais, há dias em que se proporciona menos, mas eles gostam muito.”

A.O.4: “É o faz-de-conta. Fingir que vamos à praia, que vamos ali. Porque o pensamento deles é muito fértil, é muito giro, eles imaginam tudo e mais alguma coisa. O faz-de-conta é mesmo isso, é viajar.”

E.5: “Mais físicas. Gosto que eles me dêem luta e gosto de correr atrás deles. Fazê-los mexer. É mais engraçado. Mas também gosto muito de os pôr a falar. A simular... A fazer teatro, drama, ensaiá-los tipo Filipe La Feria [risos]. Por isso, puxar por eles é divertido. Mas se calhar as mais físicas.”

A.O.5: “Naquelas brincadeiras mais das meninas, porque elas me puxam mais. Talvez por ter uma filha também influencie. No faz-de-conta também.”

Pensa que as crianças gostam de brincar consigo? Porquê?

E.3: “Eu penso que sim. Porque eu sou gira e engraçada a brincar com eles [risos]. Porque lhes proporciono momentos de prazer e de descontração. Por exemplo, ontem contem a história “Os 3 bodes rabugentos” e eles tiveram de participar; pus duas cadeiras e eles faziam de bodes rabugentos em cima de uma ponte. Foi assim mais em brincadeira: foi uma

história contada mas eles participavam. O olhar deles, as gargalhadas, não é preciso muito para percebermos que eles estão a gostar de brincar connosco, basta ver pelos olhinhos.”

A.O.3: “Eles dizem que sim [risos], porque me pedem muitas vezes e pedem-me para cantar. Principalmente para cantar e contar histórias. Pronto, vêm muitas vezes ter comigo. Eu acho que sim. E sinto-me bem por isso.”

E.4: “Claro que sim, elas adoram brincar com o adulto. Gostam de brincar com todos os adultos. Eles adoram que as pessoas lhes dêem atenção. A brincadeira é a melhor maneira de nós chegarmos a uma criança, porque tu vais aproximar-te de uma criança é a brincar com ela. Era o que estava a dizer há bocado: sinto às vezes que não temos o tempo que devíamos ter... Os grupos são grandes... Precisávamos de dizer assim “hoje só brinco com eles, não faço mais nada”, mas não é não fazer nada, é fazer muito, só que não se vê. Aparentemente, os pais chegam e dizem “Ah! Hoje não fizeram nada?”, mas não, faz-se muito a brincar. Acho que o que está incutido cada vez mais é que tem de haver algo reproduzido do que se faz. Mas brincar não se mostra e é muito importante o brincar... E eles procuram-nos muito para brincar.”

A.O.4: “Claro que sim. Porque sou especial, como diz a FX. Elas procuram-me, se não me procurassem, não gostavam de brincar. Elas procuram-me muito mais a mim do que à Educadora. Eu também estou mais tempo com eles, é um facto... Quando a E.4 chega é mais os projetos e trabalhos. E como eu depois estou com elas ao fim do dia e é só brincar, é normal que elas me procurem mais e que gostem de brincar comigo. E depois como sou “maluca”, gosto de entrar nas “maluquices” deles.”

E.5: “De certeza. Claro que gostam. Porque é isso, eles passam a vida a procurar-me e porque tu entras na sala de manhã e eles dizem “Bom dia professora mais linda do mundo!” e isso dá-te logo uma auto-estima brilhante. Mas não, eu sei que consigo... Há dias em que tu não estás tão bem disposta mas acabas por ficar porque realmente eles têm uma capacidade de te descontraír e de te despertar completamente dos teus problemas diários. É fácil brincar com eles.”

A.O.5: “Sim, acho que sim [risos]. Se não, não vinham ter comigo. Acho que gostam. O facto de andarem sempre a pedir para fazer penteados, para brincar aos cabeleiros. Os

rapazes às vezes me pedem para ser o árbitro, daí também ficar mais a ver e controlo assim. Acho que gostam, se não, não vinham ter comigo.”

Vantagens / desvantagens de brincar com a(s) criança(s).

- VANTAGENS

E.3: “Eu penso que há muitas vantagens.”; “Não vejo desvantagens na brincadeira do adulto, vejo só vantagens.”

A.O.3: “A vantagem é orientá-los e tentar que, aquelas crianças que se sentem mais perdidas, que não têm tanto aquela imaginação e que ficam assim um bocado aquém, nós puxamos por elas. Há umas crianças que só com a presença do adulto é que fazem as coisas. A vantagem é a importância de haver momentos deles brincarem sozinhos para exteriorizarem tudo o que sentem, tudo o que eles imaginam e brincarem uns com os outros. Mesmo que seja sozinhos, que seja aquela fantasia deles; ora quando nós vemos que realmente eles estão perdidos nós vamos lá.”; “Nós ensinamos-lhes muito, mas aprendemos muito com eles. Estou aqui há 22 anos e cada vez se aprende mais, porque cada geração é diferente. Se havia crianças que há 22 anos atrás me ensinavam, estas agora duplicam [risos]. E isso é muito bom.”

E.4: “As vantagens são muitas! Eles gostam. É muito giro porque é que pela brincadeira que nós chegamos aos sentimentos deles, e eles precisam desse espaço.”

A.O.4: “Porque aprendemos, eles aprendem, nós aprendemos. E é tão bom brincar. Eles crescem com as nossas brincadeiras e sorrimos e brincamos todos juntos é muito bom.”

E.5: “Vantagens todas.”; “Mas de resto tudo é vantagem, porque a criança anda muito mais alegre. E crianças alegres fazem professores alegres, naturalmente.”

A.O.5: “É aquilo que disse no início. A vantagem é a gente conhecê-los melhor e podermos interagir com eles e estarmos com eles, é bocado isso que também devemos fazer. Isto não é nenhum depósito e por isso devemos interagir com eles.”

- DESVANTAGENS

E.3: “Não sei se há desvantagens. Mas enquanto educadora que brinca com eles é preciso haver um limite também, porque às vezes eles tentam “esticar a cordinha” e tentam ultrapassar aquele limite. Vêm que nós estamos na brincadeira com eles e depois, por exemplo no jardim, quando digo “vamos embora”, eles dizem “não, não, só mais um bocadinho”. E por isso também é importante que eles percebam que há um limite, que podemos brincar mas depois a brincadeira acaba e temos de arrumar a sala e assim. Só se for assim deste ponto de vista. Mas mesmo assim não vejo como sendo uma desvantagem, porque eles vão aprendendo que há regras a cumprir.”

A.O.3: “Desvantagem do adulto brincar com a criança, acho que não há nenhuma, é uma mais-valia até, é sempre uma mais-valia. Para os dois.”

E.4: “Há muitas coisas que não se veem a olho nu. Por exemplo, houve um ano em que fiz com os finalistas [de JI] um mês de reflexões, muito giras, em que pegávamos em duas ou três mantas e íamos para o jardim e falávamos dos nossos sentimentos. O que é que gostávamos, o que é que não gostávamos. Deitávamo-nos de barriga para cima, ouvíamos os passarinhos, ... E foi então um mês em que quase não apareceu nada exposto. Depois fiz um livrinho e os pais gostaram, mas questionaram várias vezes “Mas então o que é que eles andam a fazer? Mas eles agora só vão para a rua?” e então não percebem a importância do pretendido... Eu depois expliquei, claro, mas tem de haver quase sempre algo feito, porque parece que é só brincadeira e têm pedido já aprendizagens, os pais cobram cada vez mais cedo.” ; “Mas o facto de haver grupos muito grandes e ainda com crianças com NEE, que faz com viremos o nosso tempo mais para elas. Muitas vezes não se tem tempo para outras coisas, mas devíamos conseguir dosear mais o tempo. Mas cada vez mais a cobrança das famílias é maior. Se estivermos duas semanas com os mesmos painéis dizem “Então não fizeram nada?” e no entanto fizemos muito: brincámos, ensaiámos teatros, fomos ao jardim pintar, ...”

A.O.4: “Desvantagens acho que não há, é só vantagens.”

E.5: “Desvantagens... A única coisa que pode acontecer às vezes é eles perderem um bocadinho o sentido de autoridade que nós temos. E aí às vezes eu tenho que pôr algum travão nas coisas que fazemos com eles. Por exemplos, a vocês estagiárias, no início nós

dizemos “Não comecem a sorrir porque se não eles entram a matar.” e é mesmo assim, temos de fazê-los perceber o limite entre o brincar e o estar a falar a sério. Portanto a única desvantagem é nós não sabermos gerir às vezes o entusiasmo deles e poder dar para o torto.”

A.O.5: “As desvantagens de nós brincarmos com eles é o facto de às vezes impormos o que eles não gostam na brincadeira. Eles idealizam a brincadeira de uma maneira mas depois nós vemos que não é a melhor e sugerimos de outra maneira. Mas pode também não ser por ser perigoso. Por exemplo, o jogo da apanhada, na minha altura, era de uma maneira e a deles atualmente é um pouco diferente já, e eu às vezes digo “Mas isto não é assim que se joga” e então eles ficam a olhar para mim, porque tento explicar o jogo como o conheço. Portanto uma desvantagem pode ser a de às vezes não estarmos atualizadas dos jogos atuais, das regras. Às vezes são aquelas brincadeiras deles. Da outra vez eles estavam a dizer uma lengalenga da cabra ir ao moinho, mas eles já dizem de outra maneira e eu não conheço [risos].”

Alguma coisa a acrescentar ao que foi dito ao longo da entrevista?

E.3: “Aquele lema do “brincar, brincar, brincar” é muito bom mas nem sempre há tempo. Mas a nossa postura no meio da brincadeira deles e como elemento da brincadeira deles é muito importante.”

A.O.3: “Esta profissão é muito gratificante a todos os níveis, porque podemos estar tristes, podemos ter problemas, mas há sempre um carinho, há sempre um mimo. Eles agarram-nos, eles beijam-nos, eles dizem que tu és linda, eles dizem que tu és a melhor. Mesmo quando nós ralhamos com eles, eles são os próprios a elogiarem-nos e a dizerem-nos o que a gente vale. É o melhor do mundo.”

E.4: “Em relação à reestruturação do ensino, está a ver-se, e no ensino em geral, que condiciona as brincadeiras das crianças. Eu vejo isso pelos meus filhos. No meu tempo, eu tinha aulas ou de manhã ou tarde e a outra parte do dia era para brincar. Conseguia brincar na rua, conseguia fazer amigos, conseguia ter imaginação porque também não havia tantos brinquedos. Agora o que está a acontecer é: cada vez há mais brinquedos, o que limita a imaginação das crianças, cada vez há mais brinquedos informatizados que faz com que a criança brinque muito sozinha, só com aquele objeto, e cada vez há mais tempo letivo de atividades... É ballet, é ginástica, ... E a

brincadeira? Onde é que está a brincadeira? E isto começa no Pré-Escolar e vai por aí fora. Não sei até que ponto não se deveria apostar em tempos de brincar.”

A.O.4: “Gosto de rir, gosto de os fazer rir. Cada dia é diferente. É gratificante quando eles saem e depois voltam para nos dizer adeus. E assim sabes que trabalhaste no duro e que deu em alguma coisa. Eu achava que não tinha jeito nenhuma para estar com criança, nunca pensei trabalhar no ramo da educação e agora adoro e não quero outra área.”

E.5: “Solta a criança que há em ti. E brinca o resto da vida porque é muito giro. E esta é a profissão mais mal paga do mundo mas é muito boa porque estás sempre a brincar.”

A.O.5: “Acho o tema muito importante porque é também para brincar que nós estamos aqui.”

Entrevistas às Crianças

Gostas de brincar? Porquê?

Grupo 1 (G1): “Sim!”; “Porque é giro brincar”; “É muito giro brincar”; “Porque nós adoramos brincar”; “Porque nós gostamos muito de brincar”.

Grupo 2 (G2): “Sim!”; “Porque é divertido e gostamos muito”; “Nós temos de nos divertir se não ficamos aborrecidos”; “Porque brincamos com os outros”; “Porque é giro”.

Grupo 3 (G3): “Gostamos sim”; “muito”; “gosto de brincar porque eu adoro brincar”; “eu gosto sempre de brincar porque brincar é a minha especialidade”; “porque é divertido”; “porque é engraçado”; “brincar é giro porque há muitos sítios onde podemos brincar”; “não temos mais palavras”.

Grupos 4 (G4): “Sim”; “muito”; “porque gostamos dos nossos brinquedos”.

Qual a tua brincadeira preferida na sala? E no jardim? Porquê? (gráfico)

SALA	JARDIM
<u>G1</u> : “É brincar às mães e aos pais e brincar aos continentes”; “Eu gosto de brincar às mães e aos pais e aos continentes”; “Os livros”; “As madeiras”; “As madeiras”.	<u>G1</u> : “Às escolas”; “Eu gosto mais de brincar às escolas”; “Às escolas”; “À apanhada”; “À apanhada”.
<u>G2</u> : “A minha brincadeira preferida é brincar com a F2 no faz-de-conta”; “Na casinha”; “Estar nos livros”; “Nos jogos”; “De brincar na casinha”.	<u>G2</u> : “De brincar aos monstros com o M16 e ao abelhão, que é fugirmos do abelhão, ele é muito grande! Ele estava lá a sério! É preto.”; “Brincar com a F1 aos monstros”; “De brincar com os carros”; “À apanhada com o M16”; “Brincar no escorrega”.
<u>G3</u> : “Brincar aos super-heróis”; “Eu gosto de brincar aos super-heróis”; “Gosto de brincar às mães e aos pais”; “Eu gosto de brincar às cantoras”.	<u>G3</u> : “É andar de triciclo e jogar às escondidas, porque gosto de fugir”; “Eu gosto de estar lá em cima, naquela coisa enorme, porque eu adoro coisas altas”; “Às
<u>G4</u> : “Super heróis”; “Princesas”; “Heróis”.	

escolas. Porque gosto”; “Brincar às corridas porque gosto de correr”.

G4: “Sonic. Ele é rápido.”; “Às escolas”; “Escorrega”.

Gostas de brincar sozinho(a) ou com companhia?

G1: “Com os amigos!”

G2: “Com amigos”; “amigos e companhia”; “com companhia e às vezes sozinha, porque estou um bocadinho aborrecida. Gosto de estar um bocadinho sozinha”; “Com a F2 também estou sozinha triste”.

G3: “Eu gosto de brincar com os meus amigos”; “com os amigos”.

G4: “Companhia”; “com os amigos”.

Com quem é que mais gostas de brincar? Porquê?

G1: F3: “Com a F7 e com as outras meninas”; “Porque nós gostamos muito deles”; F2: “Com a F7 e com a F3.”; F6: “Com as minhas amigas todas”; M2: “Com o M1 e o M7”; M3: “M6 e M16”.

G2: F1: “Contigo à apanhada. E com o M16.”; “porque vocês são sempre divertidos”; M16: “Contigo à apanhada e com a F1 aos monstros. E com o M5, o M15, com M6 e com o M3.”; “Eu estou sempre a apanhar quando chego à rua”; M15: “com o M11 e com o M2 e o M5. Porque eles vão à minha festa.”; M5: “com o oscar e o M1, porque eles me dizem sempre para os apanhar.”; M10: “com o M15 à apanhada”.

G3: M6: “à apanhada com o M11 e com o M16”; M12: “gosto mais de brincar com o M5”; F7: “com a F3”; F8: “com o M1 e o M16”.

G4: M11: “com o M6”; F9: “com a F7”; M9: “com o M11 e com a F9”.

Gostas de brincar com as professoras? Porquê?

G1: “Sim!”; “E também gostamos muito de brincar contigo”; “Porque vocês estão sempre a brincar às vezes connosco no jardim”; “E também vocês brincam muito connosco”; “E porque as professoras gostam muito de nós”; “Porque elas ajudam a crescer”; “Elas gostam muito de nós e ajudam-nos a crescer e ensinam-nos muito”; “As professoras às vezes ficam a vigiar para ver se não nos magoamos”.

G2: “Sim!”; “Porque é divertido”; “Porque as professoras são muito queridas”; “Porque são um amor”.

G3: “Gosto!”; “sim”; “Porque elas não fazem mal”; “porque são boas a fugir”; “gosto de brincar com as professoras porque elas são divertidas”; “porque elas brincam connosco”.

G4: “Sim!”; “Porque gosto de ti”; “porque quando ninguém está na garagem nós não queremos ficar sozinhos”; “porque quando eu estou sozinha elas brincam comigo”.

Achas que as professoras gostam de brincar contigo? Porquê?

G1: “Sim!”; “Porque elas são muito simpáticas para nós”; “Tu já brincaste comigo e com a F7 às praias. Nós fomos à praia no carro da rua”; “Tu lembras-te que nós jogámos à apanhada. E nós a pedirmos para tu nos apanhares mas tu não podias. Porque tinhas muito calor e não tinhas chapéu”.

G2: “Eu acho que sim”; “Porque sim”; “é porque as professoras gostam de nós, elas ralham connosco porque gostam de nós”; “porque gostam de nós”.

G3: “Sim, gostam”; “porque gostam de nós”; “porque são amigáveis”; “elas tratam-nos bem”.

G4: “Sim”; “porque sim”; “porque nós gostamos de vocês”.

Brincas muitas vezes com as professoras? (muitas vezes, algumas, poucas, nunca) Porquê?

G1: “Às vezes.”; “Porque elas têm muito trabalho para fazer e não podem brincar connosco, então é só às vezes”; “Quando não têm trabalho brincam”; “As professoras têm pouco tempo para brincar connosco”; “Só brincam um bocadinho”; “Mas também gosto muito delas”.

G2: F1: “não brinco com as professoras [risos], porque me esqueci de brincar com elas”; M16: “não brinco nada, só brinco uma vez por dia”; M5: “poucas, porque no outro dia o M11 e o M1 pedem para eu apanhar”; M15: “muitas”; M10: “brinco muitas vezes”.

G3: “Brincamos muitas vezes com as professoras”; “assim-assim”; “se as professoras não fossem amigáveis, assim não brincavam connosco”; “e às vezes elas chateiam-se connosco para nós aprendemos”; “elas têm pouco tempo”; “porque dizem para ir almoçar, para lavar as mãos”; “e têm coisas para fazer”; “têm que ajudar os meninos a ir pôr a mesa”; “eu estava a dizer que adoro brincar com elas”.

G4: “Muito”; “Com a A.O.4 e contigo e com a E.4”; “brinco contigo”.

Qual é a tua brincadeira preferida com as professoras na sala? E no jardim? (gráfico)

SALA	JARDIM
<p><u>G1:</u> “Eu gosto de muito de jogos de mesa”; “Eu gosto que a A.O.4 brinque comigo às mães e aos pais”; “Eu gosto muitas vezes que a A.O.4 brinque comigo”; “Eu gosto de ir para os jogos de mesa contigo brincar e com a A.O.4 e com a E.4”; “Jogos de mesa”.</p> <p><u>G2:</u> “Na sala não tenho nenhuma brincadeira preferida”; “Jogar às letras no quadro. Peço às professoras para verem”.</p> <p><u>G3:</u> “Às mães e aos pais”.</p> <p><u>G4:</u> “Às escolas. Porque sim”; “Aos restaurantes, porque vocês comem a nossa comida”.</p>	<p><u>G1:</u> “Eu gosto muito de brincar com as professoras na rua à apanhada”; “Jogar à apanhada”; “Às mães e aos pais”; “Não brinco com as professoras no jardim”; “Eu também não”.</p> <p><u>G2:</u> “A minha brincadeira preferida é à apanhada”; “No jardim é brincar com as professoras muito super rápido à apanhada”; “No jardim gosto de brincar à apanhada muito rápido contigo”; “No jardim é no escorrega, elas ficam ao pé das escadas”; “Brincar ao escorrega”.</p> <p><u>G3:</u> “À apanhada”; “Eu gosto mais de brincar com as professoras à apanhada”; “Às escondidas”.</p> <p><u>G4:</u> “Com os carros; aos super-heróis; à Elsa e à Ana”.</p>

Quando brincas com as professoras, é porque vais ter com elas e pedes para brincarem contigo ou as professoras vão ter contigo para brincarem juntos? (gráfico)

G1: “Nós vamos pedir às professoras”.

G2: “As professoras vão ter comigo”; “um dia tu foste brincar connosco à apanhada e nós já estávamos a brincar”; “tu começaste logo a brincar”; “nós convidamos as professoras”.

G3: “Nós é que pedimos”; “às vezes aceitam”; “nós é que queremos perguntar às professoras porque nós é que queremos brincar com elas”.

G4: “Nós é que pedimos”; “elas vão brincar quando nós pedimos”.

Achas que as professoras sabem brincar bem? Porquê?

G1: “Sim!”; “Porque elas são crescidas”; “E também elas são muito crescidas e também são adultas e sabem brincar muito bem”; “sim”; “brincam bem”; “Fazem as coisas bem”.

G2: “Sim!”; “porque não fazem disparates”; “porque elas fazem muitas coisas”; “porque elas são muito queridas”.

G3: “Sim”; “porque é fácil, estão sempre a fazer-nos bem”; “elas são professoras e sabem muitas coisas”; “porque elas mandam e treinam para aprender a ser professoras”; “e têm tempo para aprender o que elas fazem nos computadores”.

G4: “Sim!”; “brincam bem”; “porque nós gostamos que elas brinquem connosco”.

Há alguma brincadeira em que não gostas que as professoras brinquem também?

G1: “Eu não gosto de brincar aos “caricas” com as professoras, só às outras coisas. É um jogo que eu inventei muito giro. Porque esse jogo tem de ter muitos meninos.”; “É uma confusão”; “tem de ser com muitos meninos e noutra sítio”; “podem brincar a tudo”; “nesse jogo só podem entrar meninos e meninas”.

G2: “Não gosto que as professoras brinquem comigo às mães e aos pais. Porque já são muito grandes para entrarem na casinha”; “há uma grande no jardim”; “eu não gosto que as professoras brinquem comigo às escondidas porque elas me encontram”; “eu não gosto que elas brinquem comigo à apanhada, menos tu, porque tu brincas comigo, menos a E.4 e a A.O.4... Tu e a A.O.4 podem brincar, menos a E.4... Não, tu e a E.4 podem brincar, menos a A.O.4... Não, todas podem brincar!”; “quase todas”; “no escorrega também não, porque são muito grandes”.

G3: “Eu não gosto de brincar com as professoras à apanhada”; “eu não gosto de brincar com as professoras à “caída”. É quando os joelhos saltam e nós caímos. Para brincar a isso temos de dobrar os joelhos para baixo e esticar os braços e saltar. Porque eu posso-me magoar. Tenho de treinar para conseguir”; “não gosto de brincar à “batata”. Temos de mandar ao outro e não deixar cair porque ela está muito quente e às vezes está muito fria. E depois fica quente eu deixo logo cair e quando fica fria também deixo cair. As professoras estão sempre a ganhar”.

G4: “Que brinquem a tudo” ; “eu gosto de tudo”.

Queres contar mais alguma coisa?

G4: “Gostamos de brincar com as professoras”.