



# DIFERENTES OLHARES SOBRE O BRINCAR: AS CRIANÇAS E AS SUAS FAMÍLIAS

Ângela Ferreira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

2020-2021



# DIFERENTES OLHARES SOBRE O BRINCAR: AS CRIANÇAS E AS SUAS FAMÍLIAS

Ângela Ferreira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar  
Orientadora: Leonor Toledo

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) que decorreu na valência de Jardim Infância (JI), numa organização socioeducativa privada em Loures durante seis meses, com um grupo de crianças de três anos. Constitui-se como um trabalho reflexivo e fundamentado sobre os processos vivenciados com as crianças e adultos e visa a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado.

Com vista numa prática contextualizada foram identificadas as particularidades do contexto socioeducativo e de todos os intervenientes da ação educativa. Através desta caracterização inicial foram também definidas as intencionalidades educativas que orientaram toda a prática educativa. Para além disso foi explicitada uma análise reflexiva sobre os moldes em que decorreu o processo cíclico de planificação e avaliação que permitiu a adaptação da prática pedagógica à realidade do contexto.

Este trabalho contempla ainda um capítulo que apresenta a investigação realizada no contexto - Diferentes olhares sobre o brincar – que teve como principais objetivos (i) *caraterizar as conceções das famílias e das crianças sobre o brincar na infância*; e (ii) *conhecer e caraterizar as situações em que as famílias brincam com as crianças: Costumam brincar? A quê? Em que momentos?* Nesta investigação foram escutadas as vozes das crianças e das famílias da sala onde decorreu a minha prática educativa. É de salientar ainda que a investigação tem por base um enquadramento teórico que perspetiva o brincar como uma componente essencial ao desenvolvimento da criança que dá voz a todos e a cada um dos intervenientes da ação. São também apresentados os princípios metodológicos e éticos que orientaram a investigação e ainda a apresentação dos resultados obtidos.

O último capítulo evidencia uma análise reflexiva de todo o percurso realizado assim como uma reflexão sobre o processo de construção da minha identidade profissional com alguns dos seus traços estruturantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança, Jardim de Infância, Brincar livre, Prática Educativa.

## **ABSTRACT**

This report comes within the scope of the Curricular Unit (CU) Supervised Professional Practice II (SPPII) which took place within the context of Kindergarten (KG), in a private institution in Loures for the duration of six months, with a group of three-year-old children. It is a reflective work based on the processes experienced with children and adults and aims to build a personal model of educational intervention that is thought-out, grounded and ethically situated.

The particularities of the socio-educational context and of all those involved in the educational action were identified, with a contextualized practice in view. Through this initial characterization, the educational intentions that guided the entire educational practice were also defined. In addition, a reflective analysis of the molds in which the cyclical planning and evaluation process took place, which allowed the adaptation of the pedagogical practice to the reality of the context, was explained.

This project also includes a chapter that presents the investigation carried out in the context - Different views on playing - which had as main objectives (i) to characterize the conceptions of families and children about playing in childhood; and (ii) know and characterize the situations in which families play with children: Do they usually play? What do they play? At what times? In this investigation, the voices of children and families were heard, in the room where my educational practice took place. It should also be noted that the research is based on a theoretical framework that sees playing as an essential component of the child's development, which gives voice to each and every one of the actors involved in the action. The methodological and ethical principles that guided the investigation are also presented, as well as the results obtained.

The last chapter shows a reflective analysis of the entire path taken, as well as a reflection on the process of construction of my professional identity with some of its structuring features.

**KEY-WORDS:** Children, Kindergarten, Play, Educational Practice.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para uma ação educativa contextualizada.....	4
2.1. Meio envolvente .....	5
2.2. Contexto Socioeducativo .....	6
2.3. Equipa Educativa .....	9
2.4. Ambiente Educativo .....	13
2.5. Crianças .....	18
2.6. Famílias.....	21
3. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	24
3.1. Intenções para a ação .....	25
3.1.1. Família .....	25
3.1.2. Equipa educativa.....	26
3.1.3. Crianças .....	27
3.2. Planificação e avaliação .....	28
3.2. Processo de intervenção – Análise reflexiva .....	32
4. Investigação em JI .....	38
4.1. Problemática .....	39
4.2. Revisão da literatura .....	39
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	47
4.4. As vozes das crianças e das famílias: Apresentação e análise dos dados.....	50
5. Construção da profissionalidade docente .....	55
6. Considerações finais .....	55
referências.....	55
Anexos.....	55
Anexo A. Constituição e organização de toda a equipa.....	55

Anexo B. Informação adicional sobre a equipa de AO .....	55
Anexo C. Análise das entrevistas às educadoras .....	55
Anexo D. Espaço físico da organização .....	55
Anexo E. Planta da sala .....	55
Anexo F. Regras da sala .....	55
Anexo G. Informação adicional sobre as famílias .....	55
Anexo H. Portefólio da criança.....	55
Anexo I. Aprofundamento da revisão de literatura.....	55
Anexo J. Roteiro metodológico e ético.....	55
Anexo K. Consentimento informado de recolha de voz e imagem .....	55
Anexo L. Consentimento informado para a realização da investigação .....	55
Anexo M. Consentimento informado para a realização do portefólio da criança .....	55
Anexo N. Guião da entrevista às crianças .....	55
Anexo O. Guião da entrevista aos familiares .....	55
Anexo P. Transcrição das entrevistas aos familiares .....	55
Anexo Q. Transcrição da entrevista às crianças .....	55
Anexo R. Análise da entrevista aos familiares .....	55
Anexo S. Análise da entrevista às crianças.....	55

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Apresentação do mapa semanal das rotinas às crianças.....	52
Figura 2. “Trabalho” realizado antes da colocação do Pufe em sala.....	54
Figura 3. “Trabalho” realizado depois da colocação do Pufe em sala .....	54

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AO	Assistente Operacional
Jl	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O seguinte relatório surge no âmbito da unidade curricular (UC) intitulada de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que visa uma formação profissionalizante com base numa prática educativa em contexto de Jardim de Infância (JI). Este trabalho tem como principal objetivo uma reflexão aprofundada e fundamentada sobre a prática educativa desenvolvida ao longo de todo o percurso.

O meu percurso como educadora-estagiária iniciou-se numa sala de creche, no anterior ano letivo com a realização da PPSI, numa organização privada, com crianças de idades compreendidas entre os dois e três anos. No presente ano letivo dei continuidade ao meu percurso na mesma organização, acompanhando as famílias e o grupo que agora apresenta idades compreendidas entre os três e quatro anos.

Devido à pandemia que se instalou no mundo, o estágio teve início no mês de novembro de 2020 e terminou em maio de 2021, sendo que durante dois meses os JI viram-se obrigados a fechar as portas. Vivenciámos um período de confinamento, mas mantivemos sempre o contacto semanal com as crianças e com as suas famílias de forma online.

A problemática que investiguei emergiu de diversas observações referentes às práticas educativas que caracterizam a organização e às interações das crianças em sala, que me suscitaram interesse e sobre as quais procurei compreender. Assim surgiu a investigação - Diferentes olhares sobre o brincar – que teve como principais objetivos (i) *caraterizar as conceções das famílias e das crianças sobre o brincar na infância*; e (ii) *conhecer e caraterizar as situações em que as famílias brincam com as crianças: Costumam brincar? A quê? Em que momentos?* De forma a dar resposta a estes objetivos surgiram algumas questões: Quais os principais objetivos da educação de infância na visão das crianças e das famílias? Quais os momentos fundamentais do dia a dia das crianças na escola? Qual o papel da brincadeira na educação infância?

Foram estas as questões que me guiaram na realização de uma revisão de literatura aprofundada.

Relativamente à estrutura do presente relatório este encontra-se dividido em diferentes capítulos: (ii) Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo, na qual procurei recolher informações sobre o meio, o contexto socioeducativo, as características

delineadoras da equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as suas famílias; (iii) Análise reflexiva da intervenção, em que procuro definir intenções para a ação com base na caracterização e reflito aprofundadamente sobre o processo de intervenção na PPSII; (iv) Introdução à investigação em JI, que inclui a apresentação e fundamentação da problemática emergente, a revisão da literatura sobre a mesma, o roteiro metodológico e ético e a apresentação e discussão dos resultados obtidos com a investigação; (v) Construção da profissionalidade, que engloba uma reflexão sobre o desenvolvimento da minha prática educativa e por último (vi) Considerações finais.

## 2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | ' ' |

## **2.1. Meio envolvente**

De acordo com Ferreira (2004), primordialmente devemos situar-nos no “antes” para que posteriormente possamos compreender os processos sociais de um contexto coletivo de uma organização socioeducativa.

Neste sentido, é fundamental caracterizar de início o meio social local que envolve a organização. De acordo com a resenha histórica presente no Projeto Educativo do JI, revisto anualmente pela equipa educativa, há cerca de 30 anos, o território que hoje se designa por Santo António dos Cavaleiros, situado no concelho de Loures, era habitado por poucas dezenas de famílias que se dispersavam por alguns casais e quintas. As grandes quintas, algumas ainda existentes, faziam sentir o seu peso tanto pelo seu extenso território como pelo domínio sobre a economia tipicamente rural. Atualmente, o tipo de habitação predominante nesta freguesia é essencialmente urbano, com a exceção da zona da Paradela que é do tipo semirrural com uma área habitacional de vivendas/ moradias.

Ainda segundo o Projeto Educativo do JI, a população atual desta freguesia dedica-se predominantemente à atividade terciária, tendo necessidade de se deslocar diariamente para o centro da cidade, sendo por isso considerada zona de dormitório. No entanto, existe também uma minoria que desempenha atividades que se desenvolvem nesta freguesia, como por exemplo o comércio e os serviços locais. Esta população apresenta uma grande heterogeneidade étnica visto que se deslocaram para esta zona várias comunidades muçulmanas, hindus e africanas.

Nos arredores desta organização existe um posto de Polícia de Segurança Pública, um Centro de Saúde Pública que constitui a sede da entidade de saúde pública de Loures, várias clínicas privadas, uma estação dos Correios e diversas agências bancárias espalhadas por toda a freguesia, escolas de vários níveis de ensino, o Hospital Beatriz Ângelo, entre outros. Tal como consta no Projeto Educativo do JI, esta é uma área que tem tido um crescimento urbanístico muito grande pelo que surgiu a necessidade de proporcionar aos habitantes melhor qualidade de bens e serviços. Neste sentido foram construídas duas grandes superfícies comerciais: o Continente de Loures e o Loures Shopping.

A zona onde se localiza esta organização educativa possui boas acessibilidades em termos de vias rodoviárias, como por exemplo, a via IC22, a estrada nacional nº 1376

6 ou a EN 250, entre outras estradas secundárias também utilizadas pelos encarregados de educação. No que diz respeito aos transportes públicos coletivos, apenas existe uma carreira que assegura o transporte de passageiros entre Lisboa (Campo Grande) e Santo António dos Cavaleiros (Paradela), com a agravante de ter um horário de frequência com períodos bastante espaçados, o que não responde prontamente às necessidades de quem pretende deslocar-se para fora da localidade. Para além disso, o Projeto Educativo do JI faz também referência à grande afluência de tráfego que se verifica diariamente, uma vez que o meio de transporte mais usado pelos habitantes e pelos familiares das crianças é o automóvel. No entanto, atualmente, com o plano de contingência em vigor a organização determinou a divisão das três valências de ensino (Creche, JI e 1º ciclo) por três portarias diferentes o que veio colmatar esta situação.

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

Após a consulta do historial da organização presente no Projeto Educativo do JI reuni algumas informações pertinentes para a caracterização do contexto socioeducativo.

A organização socioeducativa onde realizo o meu estágio nasceu, em 1979, de um projeto muito pequeno de salas de estudo. O sócio fundador começou por dar explicações em casa chegando a ter cerca de 15 crianças. No entanto, devido à elevada procura, a situação tornou-se pouco funcional, foi aí que resolveu juntar-se com mais três sócios arrendando uma loja para continuar a funcionar como sala de estudo. Em 4 meses também esta sala se tornou insuficiente pelo que começaram a procurar novas instalações. Em 1980, abriu a nova sala de estudo juntamente com o início da Creche e JI. Apenas posteriormente foi requerido o alvará para lecionar no ensino básico. Ao longo dos anos, o espaço tornou-se novamente insuficiente. Face ao crescimento do projeto e às limitações do espaço foi tomada a decisão de construir um edifício de raiz de forma a melhorar a qualidade do serviço. Em 1987, a obra das atuais instalações, num bairro em Santo António dos Cavaleiros (Lisboa), ficou concluída e preparada para acolher crianças desde o berçário até ao 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. Em 2006, iniciou-se a construção de um novo edifício, agregado às instalações já existentes, destinado exclusivamente ao funcionamento da Creche.

Relativamente à população que frequenta esta organização socioeducativa, não corresponde à do meio envolvente, ou seja, os alunos que a frequentam são provenientes de zonas suburbanas das proximidades (Odivelas, Loures, Póvoa de Santo Adrião, Venda do Pinheiro, Póvoa da Galega, Santo António dos Cavaleiros, Paradela...).

De acordo com o Projeto Educativo do JI, o nível socioeconómico é considerado médio-alto. No entanto, existe uma pequena percentagem de alunos que são beneficiários dos apoios financeiros concebidos pelo Ministério da Educação (contratos de desenvolvimento).

Segundo o que consta no Projeto Educativo da organização, revisto no início do ano letivo 2020/2021, é de facto importante referir que ao longo destes anos houve, por parte dos sócios e dos colaboradores, um forte empenho em garantir as melhores condições de conforto e segurança das crianças, mantendo sempre o espírito fundacional quer da qualidade do ensino, quer do bem-estar das crianças e quer de toda a equipa educativa. Em janeiro de 2019 operou-se uma alteração na equipa administrativa da organização com a entrada de um novo sócio. O rigor no ensino e o forte cariz familiar mantiveram-se, no entanto, este novo sócio veio trazer inovação no sentido de dotar o JI com as ferramentas para o futuro. As alterações mais notáveis foram uma maior preocupação em estabelecer relações de parceria com as famílias, uma inovação no currículo com a introdução de novas áreas de conteúdo (como por exemplo a robótica) e uma preocupação com o bem-estar profissional e pessoal todos os docentes e não docentes.

Tal como pude constatar, com a consulta do Projeto Educativo do JI, esta organização prima pela criação de condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada criança. Pretende assim formar crianças responsáveis, intervenientes na sua formação e na vida da comunidade. É de máxima intenção da organização promover a Educação Ambiental, de forma a transmitir o respeito pelo meio ambiente e sensibilizar para a gestão dos recursos naturais. Também fazem parte dos seus princípios valores como a responsabilidade, o sentido crítico, a tolerância, o sentido estético, entre outros.

De acordo com o Projeto Educativo do JI, referenciado no site oficial da organização, a missão do JI relaciona-se com o seguinte:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida de grupo numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no que diz respeito à 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, respeitando as 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;
- Estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as 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;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de proximidade com a comunidade;
- Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva.

Por fim, quero ressaltar o caráter vinculativo e familiar que a coordenadora refere no vídeo de caracterização do JI presente no site oficial da organização:

As memórias dos 40 anos de experiência [...] fazem deste espaço o aconchego das [...] crianças. Algumas são hoje os filhos dos nossos alunos. Somos muito mais do que um Jardim de Infância nós somos um porto seguro, nós somos uma família [...] Estamos sempre atentos às necessidades das nossas crianças e tentamos a cada dia melhorar o nosso contexto educativo. No nosso Jardim de Infância cada criança é um ser único, um elemento ativo no processo educativo, aqui a criança tem direito à palavra, aqui a criança é escutada, aqui a criança é amada.

Excerto de um vídeo da autoria da coordenadora de JI

### **2.3. Equipa Educativa**

Na procura da caracterização do contexto socioeducativo é de elevada importância conhecer os/as adultos/as presentes no contexto em que estamos inseridos. Assim, pretendo dar uma visão global sobre a constituição de toda a equipa educativa (cf. Figura A1). São parte integrante da equipa educativa do JI seis Educadoras de Infância, sendo uma delas a Coordenadora de JI, e 6 Assistentes Operacionais (AO) que se distribuem pelas seis salas (duas salas de três anos, duas salas de quatro anos e duas salas de cinco anos). As AO possuem uma sala fixa pelo que acompanham um único grupo de crianças ao longo do ano letivo. No entanto, durante a rotina das crianças existem períodos não letivos em que as AO são responsáveis por todas as crianças independentemente da sala.

Relativamente às AO que constituem a equipa educativa do JI duas possuem idades compreendidas entre os 25 e 30 anos, duas idades compreendidas entre os 30 e 40 e as restantes duas têm idades superiores a 50 anos. Das seis AO duas ainda não completaram três anos de serviço na organização e uma já experienciou outras instituições. Metade da equipa de AO possui já algum tipo de formação na área da educação, das quais duas são licenciadas em Educação Básica, frequentando atualmente o mestrado em Educação pré-escolar, e uma realizou um Curso de Auxiliar de Ação Educativa (Cognus). Toda a informação referente às AO encontra-se esquematizada na tabela B1.

No que diz respeito às educadoras, esta caracterização tornou-se possível através da análise das entrevistas que realizei às mesmas (cf. Tabela C1). Num total de seis educadoras uma possui idade compreendida entre os 26 e os 35 anos, três possuem idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos e duas idades superiores a 46 anos.

Relativamente à formação inicial do corpo docente, quatro educadoras possuem a Licenciatura em Educação de Infância (Pré-Bolonha) e duas o Mestrado em Educação Pré-escolar (Pós-Bolonha). Esta formação teve lugar em instituições distintas, sendo que duas educadoras se formaram na Escola Superior de Educação João de Deus, uma na ESELx, duas no ISCE e uma no ISEC. É de realçar que para além desta formação inicial todas as educadoras mostram preocupação em manter os seus conhecimentos reavivados e atualizados visto que todas realizaram formações nos últimos três anos. No que diz respeito ao tempo de serviço das educadoras constatei que metade das docentes

realizaram todo o seu percurso nesta mesma organização, enquanto as restantes experienciaram outros métodos de trabalho em diferentes organizações. Das seis educadoras, apenas duas trabalham há menos de três anos na organização.

Através das entrevistas realizadas às educadoras desta organização aferi também alguns dos seus princípios pedagógicos. As educadoras realçaram aspetos como:

- Interligação entre cuidar e educar;
- Respeito pela unicidade de cada criança;
- Ouvir as crianças e ir ao encontro das suas necessidades e curiosidades;
- Partilha de ideias e discussão das mesmas em grupo despertando nas crianças o espírito crítico e o respeito pelo outro;
- A criança como um ser capaz, detentor de conhecimento, autónomo e agente do processo educativo;
- Propostas educativas lúdicas e com intencionalidade educativa;
- Criação de ambientes estimulantes;
- A importância/ influência que as vivências da Creche e do JI têm no futuro da criança.

Relativamente aos modelos pedagógicos, no geral, nenhuma educadora segue de forma pura um modelo em específico, tal como diz a E1: “Não adoto um modelo em particular, procuro trabalhar de acordo com o que penso ser adequado para cada grupo de crianças.”. No entanto, três educadoras (E3, E4 e E6) referem que trabalham com recurso a alguns instrumentos de trabalho do Movimento da Escola Moderna.

No que diz respeito aos instrumentos de observação e documentação pedagógica as educadoras fazem referência às observações individuais e em grupo que fazem no dia a dia em todos os momentos da rotina das crianças. Estas observações são registadas através de registos escritos, fotográficos e videográficos. Também consideram relevantes os trabalhos práticos realizados pelas crianças nos quais também são registadas algumas informações.

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados pelas docentes, estes são consensuais entre toda a equipa: avaliação descritiva no aplicativo *Childdiary*, partilha de informação com outros profissionais de educação, entrevistas ao encarregado de educação e a avaliação realizada com as crianças.

No que concerne à comunicação com as famílias as docentes consideram que as mesmas estão sempre incluídas tendo um papel ativo no processo educativo das crianças. Serve de exemplo o relato da E3: “As famílias participam ativamente no desenvolvimento dos projetos que surgem em sala, com partilha de documentação, trabalhos, informações; acompanham as etapas dos projetos através de registos fotográficos partilhados na aplicação. No final dos projetos é gravado um vídeo de apresentação do mesmo e partilhado com os pais.”. No entanto algumas educadoras perspetivam novas dinâmicas para a melhoria das relações escola-família, tal como refere a E4 “[...] Estávamos a implementar uma nova dinâmica a este nível, mas a pandemia adiou essas alterações. [...] No futuro, está prevista uma maior participação dos pais na vida escolar tal como acontecia no período anterior à pandemia [...].”

No geral, os relatos das educadoras são muito positivos acerca do trabalho em equipa. Tal como refere a E5 “As relações e interação são positivas com interajuda, partilha, trabalho de equipa, troca de experiências,...”. Outro aspeto pertinente referido pela E4 é a participação de todos os elementos da equipa “onde todas têm algo a ensinar. (...) A coordenadora não é que sabe mais em todas as áreas é a que junta todas as sinergias e faz do pequeno contributo de cada uma o que é o nosso Jardim de Infância.”

Refletindo agora sobre observações realizadas realço a partilha de conhecimentos entre as diferentes salas do JI. Este ano a coordenadora de JI implementou uma nova dinâmica em que cada educadora ficou responsável por uma área de interesse diferente (Reciclagem e ambiente, ciências, teatro, tecnologia e leitura de livros). Quando uma educadora tem algo a partilhar dentro da sua área de interesse vai às outras salas desenvolver algumas propostas educativas.

Para além disso, existe também a realização de reuniões com uma periodicidade definida que fortalece a comunicação não só entre equipa de JI, mas também com os restantes setores. As reuniões de equipa pedagógica que envolvem os três setores (creche, JI e 1º ciclo) ocorrem todas as primeiras terças-feiras do mês e as reuniões do setor de JI ocorrem uma vez por semana.

Outro aspeto observado que considero importante realçar é a articulação entre as educadoras e AO no sentido em que as últimas são envolvidas em todos os processos pedagógicos desenvolvidos. Tais constatações levam-me a refletir acerca da importância

da comunicação entre equipa num trabalho educativo que é realizado em teia. Esta articulação de trabalho promove a partilha de conhecimentos e experiências, a comunicação de situações importantes e a exploração de assuntos potencializadores de aprendizagens.

Para além de educadoras e AO, esta organização conta também com o apoio de uma equipa multidisciplinar com técnicos nas áreas da psicologia, psicoterapia, terapia da fala e motricidade. Esta equipa colabora com a organização sempre que surjam dúvidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esta colaboração pode ser solicitada pelos professores/educadores ou pelos pais sem qualquer custo adicional. Existem ainda os professores de apoio em áreas como: educação física, música, inglês e robótica. A organização possui também um leque de atividades extracurriculares, para os encarregados de educação que optarem por inscrever os seus educandos, tais como: piano, futsal, judo, ballet, hip hop e yoga.

A equipa é constituída ainda por alguns cargos pouco comuns no ensino como por exemplo uma psicóloga responsável pela equipa educativa que se preocupa essencialmente com humanização desta organização, neste sentido, visa “não só a produtividade e a motivação da pessoa humana, mas também o próprio bem-estar social que esta merece, ou seja, dignidade humana e reconhecimento não só salarial, mas nas próprias ações trabalhistas e pessoais que desenvolve.” (Sovienski & Stigar, 2008, p. 58).

A equipa educativa responsável pela sala dos 3 anos A, na qual me encontro a estagiar, é constituída por uma Educadora de Infância e uma AO.

A Educadora realizou a sua formação inicial na Escola Superior João de Deus e mais tarde fez a Licenciatura em Educação de Infância no ISEC (Pré-Bolonha). Após terminar a sua formação inicial começou o percurso profissional nesta mesma organização, há 33 anos, onde atualmente ocupa o cargo de coordenadora do JI.

A educadora não adota nenhum modelo pedagógico na sua forma pura, no entanto considera que “alguns são mais adequados à creche e outros aos J.I. Na creche o Modelo da escola Montessoriana é muito adequado. No J.I. utilizo alguns instrumentos do modelo da Escola Moderna.” (excerto da entrevista realizada à educadora).

Os principais princípios que regem a sua prática pedagógica são “o respeito pela individualidade das crianças” e “importância/ influência que as vivências da creche e do JI têm no futuro da criança.” (excertos da entrevista).

A educadora tem em consideração a natureza e o contexto social em que se insere e reconhece a importância do apoio da restante equipa educativa e dos familiares das crianças. Através de observações verifiquei que a educadora mantém contacto assíduo com os familiares não só através de reuniões, mas também pelo aplicativo *Childdiary* ou até mesmo informalmente, dando a conhecer às famílias o dia a dia das crianças no JI. O aplicativo *Childdiary* também tem um papel fundamental na elaboração e partilha com os familiares das planificações semanais e das avaliações trimestrais. Desta forma, mantém próximos os familiares e utiliza-os como um precioso recurso para o crescer em conjunto e para o benefício de todos.

No que diz respeito à AO desta sala não possui formação na área da educação. No entanto sempre foi uma área que a motivou e há três anos ingressou nesta organização. Sendo mãe de duas crianças em idade de pré-escolar, tem a sensibilidade e a vivência do que são as necessidades das crianças. Já passou pelo berçário, creche e JI. A sua postura pauta-se pelo carinho e pelo respeito pelas crianças e mostra maior entusiasmo nos momentos do brincar em que cria e realiza jogos didáticos com as crianças. Por outro lado, revela também cuidados com o bem-estar das crianças e preocupa-se em transmitir hábitos fundamentais de higiene, sem nunca esquecer a importância do desenvolvimento de competências como a autonomia. Frequentemente utiliza um reforço positivo para incentivar as crianças ao longo de toda a rotina.

Neste ambiente educativo são notórias a concordância e a cumplicidade entre ambas as partes transmitindo assim segurança e confiança às crianças, o que torna o ambiente saudável e harmonioso.

#### **2.4. Ambiente Educativo**

Boltanski e Thévenot (1991) citados por Ferreira (2004) consideram que o JI pressupõe importantes sistemas de regras que, “acionados ao nível dos espaços, tempos, objetos e atividades, intervêm nas condições e possibilidades de desenvolvimento da ação e interação social” (p. 80). Neste sentido, possibilita a assimilação de elementos que

revelam um modo de tratar e viver as coisas. Portugal (2010) refere que a pedagogia da educação se deve estruturar com base na qualidade do ambiente educativo, mais especificamente nas interações que aqui ocorrem e na organização, incluindo a rotina. Tal como refere Portugal (2010) “Não se trata, [...], de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “heart-start” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida” (p. 21). Deste modo é também fundamental a criação de rotinas pedagógicas planeadas para que as crianças compreendam cada momento do seu dia e para que consigam antecipar a sucessão de acontecimentos e associá-los aos diversos espaços físicos. Esta consciencialização é essencial para desenvolver a autonomia das crianças, bem como, a sua segurança e confiança nos diversos momentos diários. Neste sentido, o espaço e o tempo constituem dimensões do ambiente educativo com influência recíproca e indissociável.

Pretendo assim, começar por apresentar uma breve caracterização do espaço físico onde se desenvolveu toda a ação. O edifício do JI é constituído por quatro pisos. Quando se entra no Hall da entrada principal da organização socioeducativa (**pisso zero**) (cf. Figuras D1, D2, D3 e D4), à esquerda, encontram-se os serviços de secretaria e de seguida a porta que dá acesso ao corredor das salas de atividades. Neste corredor encontram-se três casas de banho, que foram recentemente divididas por faixas etárias, devido às medidas do plano de contingência, e ainda as seis diferentes salas de JI (duas salas de crianças com cinco anos, duas salas de crianças com quatro anos e duas salas de crianças com três anos). Ao longo deste corredor estão os “cubos” onde as crianças colocam os seus casacos e mochilas assim que chegam à escola, sendo que cada criança tem o seu próprio cubo. Nas paredes estão fotografias de antigos alunos que fizeram parte da história da organização socioeducativa. A decoração da porta da sala e respetiva sala são da responsabilidade de cada educadora e do grupo de crianças.

Subindo as escadas para o **pisso 1** as crianças acedem ao terraço coberto (cf. Figuras D5, D6, D7 e D8) que foi remodelado no ano letivo anterior. Neste terraço existem três casas de brincar sendo que uma delas possui um escorrega, uma pista de equilíbrio, triciclos, espelhos jogos de motricidade fina pendurados na parede, um espaço

amplo com triciclos, uma zona com livros e sofás, uma zona com mesas e cadeiras e um grande tapete com peças de encaixe grandes.

Descendo pelas escadas, até ao **piso -1**, acedemos ao refeitório do JI que neste momento não está a ser frequentado pelas crianças de 3 anos pois passaram a almoçar na sala devido às medidas do plano de contingência elaborado pela organização socioeducativa. Este refeitório possui uma copa onde são preparados os almoços e lanches, mesas e cadeiras onde almoçam as restantes crianças do JI e do 1º ciclo. Pelas janelas do refeitório conseguimos ver o espaço exterior (cf. Figuras D9 e D10) onde as crianças do 1º ciclo brincam nos seus intervalos e onde brincavam também as crianças do JI em época anterior à pandemia. Este espaço exterior possui um coberto com mesas, alguns jogos de mesa e uma mesa de matreco. Na parte descoberta existem duas casas com escorregas grandes e um campo de futebol sintético.

Descendo novamente as escadas encontramos o **piso -2**. Neste piso localiza-se o ginásio (cf. Figura D11) com uma grande diversidade de materiais (arcos, bolas, pinos, bancos, colchões, trampolins, entre outros) que permitem a realização de atividades de educação física.

A sala dos três anos A (cf. Figura D12) possui um espaço amplo e acolhedor, um arejamento natural e ar condicionado utilizado nos dias mais frios. Para além disso, a sala possui iluminação natural que atravessa seis grandes janelas ao alcance das crianças. A estrutura da organização da sala é definida por cinco áreas de atividades: **a área da garagem, a área dos jogos de mesa e das construções, a área das fantasias, a área da casinha e a área da leitura**. Todas estas áreas são marcadas por materiais físicos e simbólicos que conferem às crianças dados que estimulam os seus sentidos permitindo-lhes identificar a que tipo de atividades se destina cada um dos espaços. No entanto, as crianças intuitivamente exploram “uma pluralidade de formas de investimento nos objetos ou, com base neles, conferem-lhes qualidades reversíveis através da linguagem e da ação, questionando as equivalências inscritas na estabilidade das coisas e no fechamento das pessoas quando eles apresentam o que neles é constante” (Ferreira, 2004, p. 85).

A **área da leitura** (cf. Figura D13) possui uma estante com vários livros organizados por temas, uma caixa com fantoches de dedo e cartões que permitem às

crianças criar as suas próprias histórias. Nesta sequência, segue-se a **área de construções** (cf. Figura D14) onde existem várias caixas com peças de construção de vários tipos de encaixe. Segue-se a **área do faz de conta** (cf. Figura D15) que tem uma cozinha com um fogão, um lava-loiças com um armário por baixo, uma mesa com quatro cadeiras, um cesto onde se encontram vários alimentos de plástico, loiças como talheres, pratos, copos, taças, travessas, entre outras e um quarto com uma cama e um espelho. A **área das fantasias** tem uma caixa com roupas de adulto, disfarces de carnaval, como vestidos, sapatos, blusas, calças, entre outros. A **área da garagem** (cf. Figura D16) que possui uma caixa com várias ferramentas, um tapete com um desenho das ruas de uma cidade e uma caixa com carros, aviões, tratores, camiões, entre outros. Na figura E1 é possível ainda visualizar a planta da sala para dar ao leitor uma melhor percepção deste espaço.

É importante referir que na sala existem algumas regras específicas definidas pela educadora em conjunto com as crianças no início do ano. Foram elaboradas com as crianças encenando as diferentes regras e fotografando-as para que posteriormente fossem expostas na porta da sala. Tal como consta na figura F1 as regras são apresentadas da seguinte forma: “Na nossa sala... Somos todos amigos; Partilhamos os brinquedos; Arrumamos os materiais; Lavamos sempre as mãos; Chegamos sempre a horas.”

Também não pude deixar de reparar nas paredes da sala que desvendam algumas práticas educativas. Na parede onde se encontra o placar está exposto o mapa das presenças, o mapa do ajudante do dia e o mapa dos meses com os aniversários das crianças. É sobre esta parede que, crianças e educadora, se debruçam num momento de reunião em grande grupo, que ocorre às 9h15, dando início à sua rotina diária.

Neste momento, as crianças sentam-se na mesa e cada um tem o seu lugar identificado com o seu nome. Focam as suas atenções para os instrumentos de pilotagem, começando por identificar quem está presente na sala e cada criança vai colar a etiqueta do seu nome na escola. Quando todos os presentes já colocaram o seu nome, em grupo, tentam identificar quem ainda não chegou ou quem está a faltar. Para finalizar este momento de reunião cantam canções de bom dia e a educadora põe as crianças a par dos objetivos que definiu *à priori* para aquele dia.

Por volta das 9h30 as crianças comem o reforço da manhã, distribuído pelo ajudante do dia, e quando terminam preparam-se para realizar as propostas pedagógicas

já apresentadas. As tarefas dinamizadas constam numa rotina semanal intencionalmente organizada de forma a abranger as diferentes áreas de aprendizagem. Em grande parte, estas propostas são orientadas pela educadora e podem ser realizadas em grande ou pequeno grupo. No entanto, as propostas da educação física e do inglês são dinamizadas por professores externos. Quando se realizam atividades de pequeno grupo as restantes crianças brincam pelas diferentes áreas da sala estabelecendo assim uma dinâmica de rotatividade.

Por volta das 10h45 é necessário arrumar a sala e realizar a higiene. Este é um momento bastante importante pois aqui a educadora e AO promovem rotinas de higiene, nas quais procuram o envolvimento das crianças, como por exemplo, na ida à sanita e no lavar das mãos. Após este momento, às 11h, todas as crianças sobem até ao 2º andar onde se encontra o terraço onde as crianças brincam num espaço amplo até que o almoço fique pronto e as mesas e as camas fiquem postas. Normalmente, o ajudante do dia permanece mais cinco minutos na sala a ajudar a AO a pôr a mesa e as chupetas nas camas apenas depois sobe para brincar com os seus colegas. Por volta das 11h30, a educadora e AO reúnem as crianças e regressam à sala para almoçar. Neste momento, procuram incentivar as crianças a serem autónomas na sua alimentação. No fim da refeição é o momento de lavar as mãos e a cara. Antes de dormir, quando há oportunidade, as crianças brincam no terraço de cima novamente.

Pelas 12h15 as crianças regressam à sala e preparam-se para dormir a sesta. Também aqui importa promover a autonomia para que as crianças se descalcem e deitem autonomamente. Neste momento, a educadora preocupa-se em atender as especificidades de cada criança de modo a que este seja um momento de qualidade. As crianças começam a levantar-se às 15h00 e vão à casa de banho. A AO e a educadora procuram incentivar as crianças a calçarem-se e arrumarem os seus objetos de aconchego na mochila. Por volta das 15h30 é hora de lanchar e o ajudante do dia auxilia na distribuição dos lanches. Quando termina o lanche lavam novamente a cara e as mãos e permanecem na sala a brincar com a supervisão da AO até às 17h. Após essa hora, as crianças ainda presentes, sobem até ao terraço de cima para brincar e comer o reforço da tarde juntamente com as restantes crianças de JI.

## 2.5. Crianças

Na realização de uma prática contextualizada é deveras importante identificar algumas particularidades que esboçam o grupo de crianças de forma a adequar a prática às necessidades e particularidades de cada uma. O grupo da sala dos três anos A é constituído por um total de 11 crianças, cinco meninos e seis meninas, sendo que todas as crianças completaram os três anos até ao mês de novembro de 2020. A maior parte dos elementos do grupo permaneceu junta desde a Creche, no entanto houve quatro crianças que saíram e entraram duas novas que se adaptaram ao grupo em pouco tempo.

Considero enquanto futura profissional, que o/a educador/a deve estar consciente e atento/a às necessidades das crianças e das suas famílias e sobretudo às forças e potencialidades das mesmas. Apenas desta forma se torna possível adaptar as oportunidades educativas e mais do que isso humanizar as pessoas dando-lhes poder, responsabilidade e autonomia. Neste grupo não foram, até ao momento, sinalizados casos de crianças com NEE.

No que diz respeito à **motricidade global** todas as crianças se adaptaram bem à mudança do elevador para as escadas na deslocação entre os diferentes pisos. Demonstram também prazer em correr, andar de triciclo, apanhar bolas e lançá-las contra um alvo. No entanto, a CB demonstra alguma insegurança em equilibrar-se no banco sueco.

Relativamente à **motricidade Fina**, ainda não começaram a usar a tesoura para recortar o papel, mas todos já conseguem rasgá-lo. Para além disso, no geral o grupo ainda se encontra a desenvolver a capacidade de abrir e fechar as suas garrafas de água.

No **desenvolvimento sensorial e perceptivo** o grupo mostra facilidade em agrupar objetos da mesma cor e designar as diferentes cores. Consegue ainda fazer quebra-cabeças de 6 a 10 peças e inserir objetos de dimensões diferentes nos outros.

Em relação ao **desenvolvimento da capacidade para se vestir, cuidar da sua higiene e alimentar-se** quase todas as crianças gerem estes momentos de forma autónoma, incentivadas e auxiliadas quando necessário. Na alimentação o MV apresenta dificuldades a nível da mastigação e da deglutição, enquanto a CB apresenta uma alimentação vegetariana o que por vezes também condiciona este momento. A mãe da CB autoriza a disponibilizar-lhe o prato normal sempre que a CB desejar. Esta

compreensão e aceitação tanto por parte da equipa educativa como pela família tem facilitado o processo de alimentação da CB. Todas as crianças preferem utilizar o garfo do que uma colher e são capazes de espetar os alimentos com o garfo ou esmagá-los. Outro aspeto a realçar é que no início deste ano letivo o processo de desfralde foi concluído por todas as crianças inclusive na hora da sesta, com a exceção do TF que necessita ainda de auxílio para realizar a sua higiene devido ao seu histórico médico. O TF nasceu com malformações anorretais (o ânus não estava formado). Após várias cirurgias a criança já tem este órgão, no entanto não controla os esfíncteres. Encontrando-se neste momento a fazer este treino de controle dos esfíncteres. Todas as crianças demonstram consciência e comportamentos de higiene tais como lavar as mãos, secar e desinfetar apresentando um grau de autonomia elevado. Vão também à sanita sozinhas apesar de necessitarem por vezes de auxílio para se limparem. No momento de despir os casacos todas as crianças o fazem sozinhas, salvo quando há nós ou as roupas são justas e têm de tirar por cima da cabeça.

No que concerne ao **desenvolvimento da linguagem**, as crianças verbalizam as suas necessidades e solicitam a ajuda do adulto quando necessário. Apesar de tudo, algumas palavras ainda são pronunciadas de forma incorreta e no caso do MV chegam a ser mesmo impercetíveis. Este último caso pode dever-se em parte às dificuldades referidas anteriormente a nível da alimentação. Durante o mês de novembro foi incentivado o desmame da chupeta. Esta realidade tem vindo a refletir-se na linguagem e é notória uma maior clareza no discurso de algumas crianças. Outro aspeto que considero que tem sido crucial no desenvolvimento da linguagem é o brincar onde as crianças realizam monólogos e no geral constroem frases completas.

Acerca do **desenvolvimento cognitivo** é notável através da observação dos desenhos realizados pelas crianças que todos conseguem identificar o que elas próprias representaram e em alguns casos são já percetíveis pelo outro que vê as suas representações de fora, como é o caso da SF, CR, IF e SC. Na área da matemática quase todos contam mecanicamente até dez exceto a LM e o MV. No momento de brincar identificam e atribuem diferentes funções aos objetos. Este é um grupo bastante interessado no mundo que o rodeia, revela curiosidade por explorar os espaços e os materiais e manifesta gosto em mexer em tudo o que se encontra à sua volta. Para além

disso também demonstram, no geral, grande interesse e capacidade de concentração em momentos de propostas mais estruturadas como por exemplo pintura com tintas, desenhos, colagens, entre outras. Outros aspetos pertinentes que observei foram a independência e apropriação do espaço, sendo que a maioria das crianças conhece as áreas e os diferentes materiais nelas existentes assim como as suas funcionalidades. É de registar também que no momento da arrumação da sala sabem identificar o local a que pertencem e de forma cooperativa participam na sua arrumação. Nos diversos momentos da rotina, é notório o desenvolvimento da autonomia e o espírito de entreajuda:

Quanto ao **desenvolvimento afetivo e social** todos possuem autoconfiança e tomam iniciativas de brincadeiras. Já desenvolvem amizades e demonstram preferências entre pares. No entanto, revelam comportamentos altruístas para com todas as crianças ajudando-as e consolando-as. Também mostram persistência perante diversos desafios, conseguem gerir as suas emoções e resolver os conflitos de forma autónoma. Aqui, a partilha de objetos e de brinquedos é um aspeto que gera conflitos nas interações sociais durante o brincar, no entanto o grupo consegue resolver os conflitos de forma autónoma. Um aspeto que contribuiu para o desenvolvimento destas competências foi a dinâmica das regras de sala que a educadora elaborou em conjunto com as crianças.

Considero que existe um sentido de responsabilidade assumido pela maioria das crianças que acabam por incentivar e ajudar as restantes, como por exemplo, nos momentos de: calçar os sapatos, pôr a mesa, distribuir os lanches, levantar na hora da sesta, entre outros momentos. Aqui é importante referir também a dinâmica do ajudante do dia que tanto entusiasma as crianças e que as faz ansiar pelo seu dia de ser o ajudante. Isto acaba por se refletir ao longo de toda a rotina e também nas interações entre as crianças.

Relativamente aos interesses do grupo, destaco a área da casinha, onde exploram muito o jogo simbólico tal como se confere na seguinte nota de campo:

De manhã, quando regressei à sala, após ter acompanhado o TF à casa de banho, reparei o grupo se encontrava quase todo, com a exceção do MV, a brincar na área do faz de conta. Existia uma “mancha” de crianças no lado da área faz de conta.

Nota de campo n.º 7 da semana 1 (13 de novembro de 2020)

De acordo com Palma (2017) o brincar é muitas vezes revelador das percepções que as mesmas têm do mundo que as rodeia e é também através das interações que as crianças estabelecem entre si, que imergem em contextos sociais nos quais partilham e ressignificam as suas vivências. As brincadeiras na área do faz-de-conta baseiam-se na representação dos contextos familiar. Tal como caracteriza a seguinte nota de campo:

Após a hora do lanche, as crianças subiram até ao terraço de cima para brincarem. A determinada altura percebo que uma criança se encontrava a chorar. Dirijo-me até a casinha de brincar e percebo que era apenas a BN a fingir que chorava. À sua volta estavam a CB e a CS. Perguntei:

- Está tudo bem? O que se passa?
- A bebé tem fome! Estamos a preparar a comida!

Nota de campo n.º 6 da semana 5 (16 de dezembro de 2020)

## **2.6. Famílias**

Para que se torne possível compreendermos os processos sociais que constituem os alicerces para o desenvolvimento das crianças é necessário perceber que as mesmas “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras.” (Ferreira, 2004, p.65). Deste modo, torna-se fundamental caracterizar as famílias das crianças pois é no seio destas que as crianças vivenciam as primeiras experiências de vida. Para além disso, se considerarmos as famílias parte da equipa educativa possibilitamos a partilha de recursos e experiências, a formação de disposições e projetos e o desenvolvimento de práticas quotidianas e estratégias de vida (Costa, 1992, citado por Ferreira, 2004).

No entanto, nos dias de hoje, aceder a informações que nos permitam caracterizar as famílias de forma rigorosa tornou-se uma tarefa difícil. Não obstante, pelos dados recolhidos em conversas informais com a equipa educativa ou através do projeto educativo de sala torna-se possível fazê-lo. Na tabela G1 é possível visualizar a organização de todos os dados recolhidos.

Uma característica comum à constituição do agregado familiar que tutela a educação das crianças, é o facto de todas viverem com a mãe e com o pai. Apresentam no geral uma estrutura familiar moderna sendo que, em 11 famílias, cinco são constituídas pelo casal e dois filhos enquanto as restantes seis possuem apenas um filho. É de realçar que, de acordo com a informação que consta no projeto de sala, as habilitações dos

encarregados de educação são quase na totalidade de estudos superiores. Exercem profissões nas áreas da educação, da psicologia, da medicina, da engenharia civil, da engenharia eletrotécnica, da contabilidade, da informática, entre outras. Segundo informações também retiradas do projeto de sala elaborado pela educadora o nível socioeconómico destes familiares é médio-alto.

O facto de o pai da BN ser militar leva a que por vezes a BN chegue ao JI depois das 9h. As manhãs em família são momentos essenciais para o desenvolvimento da BN e isto é compreendido plenamente pela equipa educativa. Para além disso, realço a boa disposição da BN que adora ouvir e contar piadas para os colegas se rirem.

O TF possui um histórico médico complexo e passou grande parte da sua infância nos hospitais. No entanto, é uma criança bastante alegre que está sempre com um sorriso na cara. Adora falar sobre as histórias que o pai conta em casa e dos filmes que costuma ver com a família (sendo o seu preferido “A guarda do Leão”). Também revela muito interesse pela águia do Sport Lisboa e Benfica. Esta família conta com quatro gerações, uma vez que o TF possui ainda bisavós.

A LM teve um irmão recentemente e passou a ser irmã mais velha da família. É uma criança muito autónoma e independente que gosta de experimentar fazer tudo sozinha. Revela entusiasmo por ajudar os colegas na realização de tarefas mesmo quando não tem as suas terminadas. A sua mãe também já frequentou esta organização socioeducativa e com a mesma educadora.

O SC também teve um irmão recentemente e anseia todos os dias pela chegada do seu “Avozinho” como ele lhe chama. O avô é quem o vai buscar todos os dias logo a seguir ao lanche para ir ao parque brincar.

A família da SF é muito religiosa e aos fins de semana vai à igreja. O conceito de família está muito presente para a SF e é notório o carinho que tem pela sua família que inclui a cadela Sky. A SF permaneceu em casa até aos 3 anos com a sua avó e ingressou este ano no JI. A educadora já foi educadora da sua irmã que também já frequentou esta organização socioeducativa. A sua irmã MF tem também muita influência na sua vida e nas suas escolhas.

O RV também ingressou nesta organização este ano, mas frequentou a Creche. O RV e a sua família são adeptos do Futebol Clube do Porto e têm uma cadela chamada Nala. O pai do RV é bombeiro e segundo ele “ajuda muito as pessoas”.

A CB revela grande interesse pelos momentos de música e de inglês. Os seus pais viveram em Inglaterra durante alguns anos antes do seu nascimento. A mãe da CB já foi aluna nesta organização com a mesma educadora.

A CR adora ser a líder do grupo, quer nas brincadeiras como quando explica algo aos colegas. Está muito ansiosa por ter uma irmã, mas “tem de ser menina”.

O FF não gosta de estar sentado e, por isso, anda sempre de um lado para o outro. Tem muita energia e gosta de ajudar todos os seus amigos. Sempre que se olha no espelho sorri.

A IF gosta de responsabilidade e tem muito cuidado com as suas coisas, não gosta de perder nada. Também não gosta das coisas sujas. Gosta de agradecer e pedir por favor.

O MV tem uma estrelinha no céu a tomar conta dele, a avó Quitéu. Está sempre de sorriso na cara e tem o seu irmão mais velho no JI de 4 anos. No terraço de cima onde se juntam as crianças todas do JI, adora brincar com os mais crescidos.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo pretendo apresentar as intencionalidades educativas que constituem a base da prática educativa que fui construindo e que foi orientada pela caracterização apresentada no capítulo anterior. Ao longo do processo da minha intervenção educativa percebi que deve existir uma análise reflexiva que permita a adaptação da prática pedagógica à realidade do contexto em que é realizada. Foi precisamente através da reflexão sobre o contacto com esta realidade, com o espaço e principalmente com toda a comunidade de crianças, famílias, não docentes e docentes que me permitiu atribuir sentido à minha ação, ter um propósito, saber o porquê e o que pretendo alcançar.

### **3.1. Intenções para a ação**

#### **3.1.1. Família**

Considero que a família é um pilar essencial na vida das crianças e por isso é fundamental envolvê-la no processo educativo das mesmas. Tal como Silva et al. (2016) afirmam, os pais “como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa (...) como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (p. 16). Neste sentido, deve existir uma forte articulação e coerência entre o contexto familiar e a equipa educativa de tal forma que estes dois pontos sejam aliados em prol do bem-estar e desenvolvimento da criança. Reis (2008) afirma que a relação entre a equipa educativa e a família não pode ser vista “em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria” (p. 252).

Tendo como base o princípio de que os familiares devem ser participantes ativos no processo educativo, tornou-se crucial **promover uma relação de parceria assente na comunicação e no contacto diário**. No início do dia, quando os familiares chegavam para entregar as crianças tive a oportunidade de estabelecer contacto e fortalecer os laços já criados durante a PPSI. Nestes momentos procurei tirar partido da partilha de conhecimentos que as famílias faziam sobre as crianças para as conhecer melhor. Por outro lado, percebi a importância de **acolher e estar disponível para os familiares**, considerando que cada família é um contexto único. Assim, procurei também

**desenvolver a minha capacidade de compreensão e empatia com as famílias** colocando-me por várias vezes no seu lugar.

A maior parte do dia de uma criança é passada no JI onde ocorrem diariamente novas aquisições e vitórias que as famílias não têm oportunidade de presenciar. Por este motivo, assumi como minha intenção **partilhar com as famílias experiências do dia a dia das crianças**, para que possam acompanhar as conquistas e descobertas das suas crianças e fazer parte deste processo educativo. Nesta dimensão é ainda fundamental perceber que cada família tal como cada criança tem as suas especificidades pelo que também as relações estabelecidas e a comunicação devem ser diferenciadas. Contudo, e apesar dos desafios constantes, o/a educador/a deve procurar novas respostas e soluções integradoras “que permitam a continuidade entre as escolas, os valores e as culturas das famílias” (Reis, 2008, p.77).

### **3.1.2. Equipa educativa**

Portugal (2010) afirma que é “a qualidade das interações [*sic*] (...) que distingue os programas de elevada qualidade; [além de] que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros [equipa educativa] as tratam” (p. 49).

Boavida e Ponte (2002) realçam a importância de um ambiente de colaboração e de partilha de ideias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Deste modo as intencionalidades do/a educador/a são conseguidas mais facilmente se toda a equipa educativa trabalhar para alcançar objetivos comuns.

Na minha prática procurei primeiramente **conhecer os diferentes elementos da equipa educativa**, os seus valores e as suas diferentes conceções sobre a ação educativa, para assim me **integrar progressivamente na equipa**. Este foi o ponto de partida para **estabelecer com a equipa educativa uma relação de respeito, cooperação e partilha**. Aqui todas as partes revelaram abertura para exprimir/ouvir diferentes pontos de vista e uniram-se de forma a atingir um mesmo fim, o bem-estar das crianças.

Por último, procurei **participar ativamente** mostrando-me disponível para cooperar em todos os momentos da rotina das crianças. Todo o processo desde a

planificação à avaliação foi um **processo contínuo, coeso e articulado**, que resultou em grande parte da comunicação entre toda a equipa educativa.

### **3.1.3. Crianças**

No que diz respeito ao grupo de crianças, desde logo defini que seria fundamental **estabelecer vínculos afetivos**. A afetividade é um fator chave defendido por diversos autores que reconhecem a importância da relação afetiva no desenvolvimento, na motivação e na aprendizagem da criança (Baker, et al., 1997; Wentzel, 1997, citados por Velasquez et al., 2013). Acredito que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são condicionados em grande parte pela proximidade e pela interação afetiva que estabelecem com o adulto não só através de contacto físico, mas também através da atenção, dedicação ou mesmo um simples olhar.

Este foi o ponto de partida para **estabelecer relações responsivas com as crianças**. A responsividade de uma relação passa por estar disponível, sempre que possível, para ajudar a criança a encontrar respostas suficientemente reguladoras da satisfação das suas necessidades básicas. Tal como Portugal (2000a) perspetiva, a responsividade funciona como um indicador de qualidade das relações adulto-criança. Se a criança tiver experiências precoces de qualidade, que resultam de relações responsivas, torna-se cada vez mais autónoma.

O grande desafio de ser educadora é conseguir ser suficientemente responsiva para responder às necessidades básicas específicas de cada uma das crianças. Após conhecer melhor o grupo e os seus interesses a minha preocupação foi **respeitar e individualizar a minha prática através de práticas pedagógicas que respeitassem as especificidades de cada criança**. Assumo que, tal como Brazelton e Greenspan (2006) referem, “o grau de adaptação das experiências às necessidades específicas de cada uma aumenta as probabilidades de a criança crescer física, intelectual e emocionalmente saudável” (p.116).

Desde cedo verifiquei que, apesar de as relações entre pares por vezes gerarem conflitos, existe também um sentido de união e proteção entre as crianças deste grupo. Foi assim que percebi que poderia **promover a interação entre pares e a cooperação** como principais estratégias para **desenvolver competências de autonomia e o sentido**

**de responsabilidade.** Procurei então potenciar situações de cooperação e de trabalho em equipa, quer através do brincar quer através de outras propostas educativas, pois considero que podem constituir um processo de aprendizagem ativa e criar um “clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). Para além disso, com a promoção de atitudes de entreajuda e trabalho em equipa pretendo também **promover a autonomia das crianças na resolução de conflitos.**

Uma vez que perspetivo a criança como um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2), e como um elemento ativo no seu processo educativo, preocupei-me em **incentivar as iniciativas das crianças, as tomadas de decisão e assegurar a sua participação ativa na rotina da sala.** Aqui pretendi transmitir às crianças a minha confiança nas suas capacidades para que também elas se sentissem seres capazes e ganhassem confiança em si mesmas para explorar e fazer novas conquistas. Tal como refere Portugal (2010) é através da “qualidade das interações (...) que os bebés crescem quando confrontados com desafios que se situam no prolongamento das suas atuais capacidades, quando têm liberdade para explorar e quando sentem que os adultos os encorajam e demonstram alegria perante os seus interesses e competências emergentes.” (p.49).

### **3.2. Planificação e avaliação**

De acordo com Silva et al. (2016) a reflexão contextualizada sobre as intencionalidades educativas deve ser uma referência para o/a educador/a na construção e gestão do currículo. Para tal, é necessária uma recolha de informação que posteriormente será organizada, interpretada e refletida. Assim, torna-se possível planear e de seguida avaliar sendo que avaliar consiste no “processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação.” (Silva et al., 2016, p.13). É através da sucessão destas etapas que o/a educador/a desenha o caminho cíclico e sistemático da sua prática.

Deste modo, após uma avaliação reflexiva e sensível o/a educador/a obtém ferramentas essenciais para adequar o planeamento ao grupo e ao seu desenvolvimento, “falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência

da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p.13).

De acordo com Silva et al. (2016) para que o planeamento seja adequado às especificidades do grupo de crianças a que se destina o/a educador/a deve refletir sobre as suas intenções educativas e assim prever oportunidades de aprendizagem e organizar os recursos necessários.

O planeamento que realizei ao longo da minha prática foi um processo participado, sustentado por um clima de comunicação em que as palavras das crianças, da equipa educativa e dos familiares das crianças foram ferramentas cruciais.

Neste processo de planeamento pude contar com a participação da equipa educativa de sala que me ajudou a refletir sobre o currículo e as aprendizagens das crianças. Desta forma, conseguimos articular e estabelecer coerência entre diferentes práticas e conceções acerca do processo educativo. Em conjunto procurámos identificar os interesses das crianças e alguns domínios ainda pouco explorados com a intenção de incluir as crianças no processo do planeamento. Para além disso, pude também contar com o apoio das restantes educadoras da equipa de JI que se disponibilizaram para ajudar no que fosse necessário e mostraram abertura para partilhar e discutir ideias, não só no que diz respeito às propostas educativas que dinamizava em sala, mas também na partilha de situações que ocorriam com crianças e famílias de outras salas.

Logo de início, identificámos a exploração da natureza como uma área de interesse do grupo de crianças e como uma necessidade. Por um lado, uma área de interesse que observámos através de um passeio a um jardim que despertou grande entusiasmo e novas descobertas. Por outro lado, uma necessidade devido às reduzidas oportunidades de exploração da natureza que as crianças têm dentro da organização socioeducativa. Neste sentido, decidimos realizar propostas relacionadas com a mesma e proporcionar às crianças, com recurso a elementos da natureza, oportunidades de aprendizagem de carácter exploratório e sensorial. De acordo com Post e Hohmann (2011), as crianças adquirem conhecimentos a partir das suas interações com o mundo e “aprendem com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos.” (p.23). Assim torna-se fundamental criar, desde cedo, estímulos sensoriais e proporcionar o contacto direto com os materiais para que as

crianças os explorem com todos os seus sentidos, construam o seu conhecimento e para que se conheçam si mesmas e ao mundo que as rodeia.

Para além da exploração da natureza, o brincar livre foi também um dos grandes interesses das crianças que identificámos. Neste sentido, planificámos intencionalmente diversos momentos na rotina das crianças para que tivessem oportunidade de brincar livremente pela sala, reconhecendo que estes momentos são muito enriquecedores.

De acordo com Portugal (2000a), a autonomia da criança vai aumentando ao longo do tempo e a necessidade do apoio do adulto vai diminuindo. Deste modo, a autonomia da criança é um indicador de desenvolvimento. Por este motivo, procurámos também planear as diferentes partes da rotina das crianças de modo a promover a sua autonomia na higiene, na alimentação e na sesta. Este planeamento derivou de uma reflexão sobre a minha prática na qual refleti sobre a importância do processo relativamente ao produto final. Considero que o processo é tão ou mais importante do que aquilo que dele resulta. Por exemplo, quando uma criança me dizia que a sua garrafa de água se encontrava vazia eu incentivava a que a própria criança se dirigisse à casa de banho para a encher. Ao mesmo tempo que o fazia desenvolvia múltiplas competências tais como: a motricidade fina, a coordenação oculo-manual, o sentido de responsabilidade e a sua autonomia. Pelo que, considero que todo o processo realizado pela criança até chegar à garrafa cheia de água é muito enriquecedor e reparei que por vezes privava as crianças deste processo ou por questões de gestão de tempo ou para que não molhassem o chão.

A verdade é que muitas vezes, na correria do dia a dia, não dava tempo às crianças para desenvolver a sua autonomia em tarefas de necessidades básicas que as crianças já desempenhavam sozinhas ou até mesmo que estavam ainda a aprender. Para além disso, se lhes dermos espaço e tempo para se tornarem mais autónomos eles ajudam-nos em várias tarefas, sentem-se confiantes em si próprios e ativos no grupo, e a rotina acontece de forma mais harmoniosa.

Na elaboração das planificações semanais em conjunto com a educadora cooperante, houve um seguimento do mapa que organiza as rotinas das crianças e que calendariza atividades curriculares como a música, a educação física e o inglês visto que estas têm de ser articuladas com os horários das restantes salas. Para além disso, foi também importante a articulação das propostas educativas realizadas com o plano anual

que calendariza os dias comemorativos e épocas festivas (como foi o caso do Carnaval, Dia Do Pai, Dia de S. Martinho, entre outros). A comemoração destes dias festivos pode divergir-se da conceção de um currículo emergente, mas por outro lado pode ser considerada como a transmissão de aspetos que fazem parte de uma cultura. Relativamente à organização socioeducativa onde estagiei, existem dias festivos que são comuns a toda a organização socioeducativa onde a planificação da comemoração é feita por toda a equipa do JI e não em conjunto com as crianças. Considero que as crianças devem contactar com uma diversidade de ideias para que posteriormente se possam posicionar. No entanto, estas não se devem sobrepor aos interesses das crianças e, por isso, deve existir uma reflexão conjunta com as crianças sobre quais os dias comemorativos que fazem realmente sentido serem explorados e quais é que suscitam interesse nas crianças.

Após o desenvolvimento da ação planeada é importante que o/a educador/a recolha informações e que avalie a sua prática para posteriormente poder tomar decisões sobre o desenvolvimento do currículo. Tal como foi descrito no parágrafo anterior, a planificação foi ajustada de semana para semana tendo em conta as reflexões que realizei sobre a minha prática. Estas foram fundamentais porque possibilitaram uma constante adequação da prática e uma melhoria de aspetos que não corriam como planeados. Foi também uma preocupação minha, no final das atividades reunir e questionar as crianças de modo a perceber as suas ideias, os seus interesses e os seus progressos.

Silva et al. (2016) afirmam que o planeamento permite reconhecer situações de aprendizagem não previstas e tirar partido delas. Este aspeto é muito importante pois nem sempre é possível cumprir exatamente com o planeado e o/a educador/a deve estar preparado/a para reagir perante as sugestões das crianças potenciadoras de aprendizagem e integrá-las no seu planeamento.

Pude constatar que também a avaliação necessita de ser planeada. O/a educador/a faz registos de observações das crianças e seleciona os documentos resultantes do processo pedagógico e da interação com as famílias e comunidade. Deste modo, obtém um conjunto de elementos essenciais para analisar e refletir “(...) sobre o que pretende saber ao longo do tempo, ou num determinado momento, reflete sobre o que é mais útil e pertinente recolher, como e quando o fazer, como e quando organizar e analisar esses

registros e documentos (...).” (Silva et al., 2016, p.15). Esta avaliação de caráter formativo é fundamental na medida em que é reinvestida na prática educativa. Contribui não só para a construção do currículo das crianças como para a formação do/a educador/a na medida em que permite planificar de forma consistente e adaptada.

### **3.2. Processo de intervenção – Análise reflexiva**

Ao longo de todo o processo de intervenção, o meu principal objetivo foi dar resposta às intencionalidades educativas que delineei à medida que conhecia as famílias, as crianças e a equipa. De forma a explicitar o caminho percorrido na intervenção da PPS II em JI pretendo retomar as minhas intenções de uma forma crítica sustentada na prática.

Relativamente ao grupo de crianças fui conhecendo cada vez melhor a singularidade de cada uma e a cada dia adaptando e individualizando as minhas ações de acordo com o desenvolvimento das suas capacidades, necessidades e interesses. Neste sentido procurei estar disponível e dar respostas aos interesses das crianças e suporte nas capacidades que estavam a ser desenvolvidas e naquelas que podiam ser melhoradas. Aqui a principal estratégia foi ocupar uma posição pedagógica assente em dois eixos: validação e desafio. De modo a satisfazer as necessidades de cada criança procurei organizar o meio para que encontrassem momentos em que se sentissem validadas pelo que já conseguiam fazer e ao mesmo tempo oportunidades desafiantes para fazerem ainda mais.

Uma das principais intencionalidades que defini desde início foi estabelecer vínculos afetivos com as crianças. Como tal, percebi que ao estabelecer relações responsivas e transmitir às crianças a minha disponibilidade para elas nos diferentes momentos da rotina (de higiene, alimentação, hora da sesta, entre outros), fortalecia as relações e criava laços afetivos mais fortes. Quando me refiro a esta postura responsiva, quero com isto dizer que revelei cuidado e atenção para que, mesmo que no momento não pudesse responder às necessidades das crianças de pronto, explicava-lhes isso e, quando possível retornava-as, tal como refere a seguinte nota de campo:

Na hora da sesta, a BN estava triste com a CB porque queria dormir com o urso de peluche da sala que a CB usa todos os dias para dormir. A educadora combinou com a CB que no dia seguinte seria a vez da BN dormir com o urso. Ao qual ficaram as duas de acordo. Quando cheguei perto da BN para a tapar com a sua manta, perguntou-me:

- Podes ficar aqui ao pé de mim até eu adormecer? Porque eu estou um bocadinho triste...

- Sim posso! Primeiro preciso de terminar de tapar os colegas, mas depois volto! - respondi-lhe acariciando-lhe o cabelo.

Nota de campo n.º 1 da semana 4 (30 de novembro de 2020)

Outra das situações que teve para mim grande impacto na criação de relações afetivas com as crianças foram os momentos de receção das crianças na sua chegada à escola. Por ser também colaboradora da organização socioeducativa tive a oportunidade de ficar na porta a receber as crianças de manhã, ajudando-as a arrumar os seus pertences e encaminhando-as para o lugar de acolhimento onde se encontram as restantes crianças. Neste momento de acolhimento, que por vezes não dura mais do que breves segundos ou minutos, procuro recebê-las de forma individualizada dizendo “Bom dia!”, perguntando “Como estás?” e dando-lhes carinho quando a despedida das famílias é mais difícil, tal como descreve a seguinte nota de campo:

De manhã, antes das 9 horas, quando chegou a CR vinha no colo do seu pai muito triste, o que não é habitual. Com calma, conversei com o pai e percebi que naquela noite a CR não tinha dormido bem. Aos poucos consegui que a CR viesse para o meu colo e entrasse comigo na escola.

Nota de campo n.º 3 da semana 3 (24 de novembro de 2020)

Outra atitude tomada por mim, embora que pequena considero que fez toda a diferença para uma criança, foi pedir a atenção do grupo para ouvirmos um de cada vez. Para além de desenvolverem o respeito e a capacidade de ouvir o outro, quando chega a sua vez de falarem sentem-se também únicas e especiais em ter os colegas a ouvi-las, tal como refere a seguinte nota de campo:

De manhã, no tapete as crianças mostraram muito entusiasmo em contar como foi o fim de semana e trouxeram muitas novidades. Queriam todas falar ao mesmo tempo. Nesse momento pedi-lhes que falassem uma de cada vez dizendo, por exemplo:

- Vamos ouvir todos o SC, porque ele tem uma coisa muito importante para nos contar!

Nota de campo n.º 4 da semana 5 (15 de dezembro de 2020)

Após conhecer e estabelecer relações baseadas no vínculo afetivo e na responsividade procurei agir de acordo com os seus interesses. Para tal, foi necessário realizar observações atentas principalmente nos momentos de brincar onde as crianças

revelavam genuinamente quais os materiais e espaços que mais lhes interessavam. A partir destas observações concluí que as crianças ficavam mais entusiasmadas quando brincavam em sala, principalmente na área do faz de conta, tal como descreve a seguinte nota de campo:

- Ângela hoje podemos brincar na nossa sala? Eu queria muito brincar na cozinha com a IF e a CR. – Pediu-me a SF no momento a seguir ao lanche.

Nota de campo n.º 10 da semana 4 (9 de dezembro de 2020)

Para além do grande entusiasmo pela área do faz de conta, as crianças também ficavam muito felizes quando brincávamos no espaço exterior e recolhíamos “tesourinhos” nas suas palavras, tal como na seguinte nota de campo:

Após as crianças acordarem da sesta, ao ajudar a AO a levantar as camas, reparei que na cama da LM se encontravam uns pequenos pauzinhos, pedrinhas e folhas partidas. A LM ao levantar-se, cuidadosamente, apanhou tudo e disse:

- Eu apanhei lá em baixo! Posso levar para casa? - Mostrou um sorriso e guardou junto da sua mochila.

Nota de campo n.º 6 da semana 3 (25 de novembro de 2020)

Outra das minhas intenções foi motivar a interação entre pares e a cooperação como principais estratégias para desenvolver o sentido de responsabilidade e competências de autonomia.

No momento das refeições promovi a autonomia e entajuda das crianças pedindo que se sentassem em locais intencionalmente pensados para que as crianças mais autónomas incentivassem as restantes. Assim as crianças que já comiam autonomamente sentiam-se responsáveis por ajudar os restantes colegas. Todas as crianças passaram a mostrar grande entusiasmo por serem as primeiras a terminar a sopa, principalmente quando o faziam sozinhas. No entanto, havia dias em que solicitavam apoio do adulto quando não gostavam da comida ou quando estavam em dias que precisavam de mais carinho e atenção.

Relativamente à higiene, visto que a totalidade do grupo já tinha concluído o desfralde, procurei que começassem a expressar vontade de ir à casa de banho, evitando que ocorresse apenas por motivação do adulto. Verifiquei que esta capacidade foi desenvolvida ao longo do tempo quase pela totalidade das crianças com a exceção de duas. As idas à casa de banho para higienizar as mãos também foi um aspeto trabalhado.

Inicialmente algumas crianças não conseguiam abrir a torneira sozinhas pelo que incentivei que os colegas que já o conseguiam fazer ajudassem os restantes. Atualmente algumas das crianças que não conseguiam abrir a torneira já o fazem autonomamente.

Outro aspeto que considero importante realçar é o momento de acordar da sesta devido à sua riqueza em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Neste momento procurei que as crianças se calçassem, arrumassem os seus pertences e realizassem a sua higiene de forma autónoma. Quando uma criança apresentava mais dificuldades em calçar-se sozinha ou a alcançar a sua mochila para arrumar os seus pertences (devido à altura a que se encontrava) incentivava que um colega fosse ajudar. Atualmente, sem a necessidade de intervenção do adulto as crianças entreadjudam-se em diversos momentos da rotina. Tal como referem as seguintes notas de campo:

Após a hora da sesta, no momento de levantar da cama, a CB foi a última a acordar. A CR e a SF que já estavam prontas para o lanche dirigiram-se até à cama da CB e perguntaram:

- Queres ajuda? - Começando a calçar-lhe os seus ténis.

Nota de campo n.º 8 da semana 2 (20 de novembro de 2020)

Após a hora da sesta, a LM foi arrumar o seu coelhinho com que costuma dormir todos os dias. Quando me aproximei da entrada da sala reparei que o SC estava a puxar a mochila da LM para que esta conseguisse arrumar o seu coelhinho. O SC, que é mais alto que a LM, tomou a iniciativa sem qualquer intervenção dos adultos.

Nota de campo n.º 1 da semana 5 (14 de dezembro de 2020)

Outro aspeto de elevada importância foi promover a resolução de conflitos autonomamente. Inicialmente, perante um conflito, as crianças choravam e esperavam que o adulto as alcançasse para resolver o problema. Quando os conflitos eram entre pares procurei sempre juntar as crianças envolvidas e incentivá-las a falar sobre o sucedido para que percebessem a importância de falar sobre o que sentimos e de ouvir também o que os outros sentem. Quando os conflitos eram com elas próprias incentivava as crianças a preocuparem-se com os colegas. Tal como na seguinte nota de campo:

Quando já todas as crianças tinham acordado e realizado a sua higiene pedi que arrumassem os livros que estiveram a ler enquanto esperavam pelos colegas. Todos foram arrumar e fizeram comboio como habitualmente para irmos lanchar. Reparei que a CB se encontrava a chorar. Peço ao grupo para fazermos silêncio e pergunto:

- Já repararam que a CB está a chorar? Querem saber o que se passa para ela estar a chorar? Vamos ouvi-la?
- O que tens CB? - perguntou o FF dirigindo-se até ela.
- Alejjei-me naquela cadeira- Respondeu a CB apontando para a cadeira.
- Já vai passar! - disse o FF dando-lhe um abraço.

Nota de campo n.º 2 da semana 6 (15 de janeiro de 2021)

Ainda em relação às crianças procurei incentivar as suas iniciativas e assegurar a sua participação na rotina da sala não só através do desenvolvimento da autonomia como descrevi em cima, mas também transmitindo às crianças a minha confiança nas suas capacidades para que se sentissem seres capazes e ganhassem confiança em si mesmas para explorar e fazer novas conquistas.

Relativamente às intenções com as famílias, procurei envolvê-las no processo educativo das crianças através de duas estratégias: partilha de informações no *Child Diary* e conversas informais com os pais na entrada da organização socioeducativa sempre que possível. As informações partilhadas no *Child Diary* (por vezes acompanhadas por fotos) eram de vários tipos, referentes, por exemplo, às atividades realizadas, à alimentação, à higiene ou até algum acidente quando se alejavam.

Nos momentos de acolhimento ou ao final do dia sempre que possível procurava estabelecer uma conversa com os pais para criar laços, partilhar as conquistas e descobertas das suas crianças e esclarecer alguma questão em que conseguisse ajudar. Era também nestes momentos que os pais/ familiares partilhavam alguns conhecimentos sobre as crianças que foram essenciais para que eu as conhecesse melhor. Percebi que muitas das vezes os familiares esperam compreensão, segurança e afeto por parte da equipa educativa e que aqui o mais importante é apresentar-me disponível para os acolher de forma individualizada uma vez que cada família tal como cada criança tem as suas especificidades.

Nas intenções relacionadas com a equipa educativa, procurei inicialmente conhecer os diferentes elementos, os seus valores e as suas diferentes conceções sobre a ação educativa, para me integrar e adaptar progressivamente à equipa. A partir daí a minha preocupação foi ter uma participação ativa mostrando disponibilidade e espírito cooperativo para o que fosse necessário. Trabalhámos em equipa em todos os momentos da rotina das crianças o que nos permitiu um processo contínuo, coeso e articulado, desde

a planificação à avaliação. Assumo que aqui a comunicação foi um fator chave que nos levou a estabelecer uma relação de respeito, cooperação e partilha de ideias. Procurei essencialmente pedir opiniões e esclarecer dúvidas, aceitei as críticas com uma visão construtiva e fiz algumas sugestões fundamentando o meu ponto de vista e respeitando sempre o trabalho de cada profissional. Quero ainda realçar o impacto que a partilha de diferentes conceções teve ao longo da PPSII. No âmbito da UC de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância realizámos um projeto com base na metodologia de trabalho por projeto. A educadora revelou grande interesse por esta metodologia e partilhou comigo que já conhecia a metodologia, mas nunca tinha tido um contacto tão próximo com a mesma. Após ter concluído a realização do meu projeto “O que são as horas?” a educadora propôs-me que em conjunto dessemos início a um novo projeto que partiu da intervenção de uma criança: “Hoje não existe sol!”.

Para concluir este capítulo retomo Portugal (2011) que afirma que é “a qualidade das interações (...) que distingue os programas de elevada qualidade; [além de] que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros [equipa educativa] as tratam” (p. 49). Foi exatamente a elevada qualidade das relações estabelecidas, entre os diferentes intervenientes do processo educativo, que levou a um ambiente educativo harmonioso em prol do bem-estar e da felicidade, no presente e no futuro, das crianças deste grupo.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

## **4.1. Problemática**

A problemática que impulsionou a presente investigação surgiu aquando da minha integração na sala de JI com o grupo dos três anos A. Foi através da perceção da dinâmica de sala e da rotina que era levada a cabo que verifiquei que o tempo de brincar, contrastava bastante do observado na valência de creche. Uma vez que o quotidiano era pautado em trabalhos havia pouco tempo para o brincar livre. Embora as crianças mostrassem que os seus momentos preferidos eram os de brincadeira, muitas vezes o brincar acontecia nas frestas da rotina, entre as atividades planeadas e não como intencionalidade educativa.

Esta problemática susteve a minha atenção desde logo, mas com o decorrer das semanas fui focalizando cada vez mais o meu olhar sobre a mesma. Foi perante estas observações e reflexões que surgiram outras questões: Quais os principais objetivos da educação de infância na visão das crianças e das famílias? Quais os momentos fundamentais do dia a dia das crianças na escola? Qual o papel da brincadeira na educação infância? Estas foram fundamentais na medida em que são “as questões iniciais de investigação [que] orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.56).

Parti para a investigação com a noção de que a brincadeira pode resultar em momentos de aprendizagem e desenvolvimento realmente significativos para a criança. Para além disso, é também uma necessidade das crianças e, por isso, elas procuram satisfazê-la onde for possível. O brincar promove nas crianças um verdadeiro envolvimento na ação que permite às crianças expressarem as suas especificidades e participarem ativamente no seu processo educativo. “Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Silva et al., 2016, p. 34).

## **4.2. Revisão da literatura<sup>1</sup>**

Perpassa [...] que o brincar é um alicerce para que a criança possa “desfrutar de si”, “ter prazer consigo” e “encontrar a satisfação do seu desejo em si” própria, ou seja, é o tempo e o espaço de fruição, de ludicidade. [...] esta ação, que se assumiu

---

<sup>1</sup> No Anexo I encontra-se um aprofundamento da revisão de literatura aqui presente.

hegemónica do tempo da puerícia, traduz um espaço para o desenvolvimento da autonomia e do governo de si através de práticas associadas ao prazer e orientadas para uma finalidade interior de superação do próprio. (Almeida, 2018, p.162)

Silva et al. (2016) caracterizam o brincar como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p. 105). Segundo Post e Hohmann (2003) “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). As mesmas autoras referem ainda que o brincar é um momento de escolha livre em que as crianças podem interagir e envolver-se com os seus pares e adultos e explorar um meio com materiais e oportunidades diversas. Almeida (2018) refere que, “independentemente da forma e da expressão, o brincar passa a ser o espaço e o tempo de ação da infância onde os adultos legitimam e enquadram a liberdade de exploração das crianças” (p. 163).

As crianças quando brincam deixam sinais da sua própria cultura, seja através da linguagem ou até mesmo da construção de algumas composições. A brincadeira dita tradicional provém de algo que foi mantido e além de ter passado bastante tempo foi preservado (Kishimoto, 2007). É frequente, ao observar o brincar das crianças nos dias de hoje, recordar canções e jogos que aprendi com a minha ama na minha infância ou mesmo com os meus avós. Com isto, quero dizer que existem brincadeiras que por mais que o tempo passe, elas perduram na memória das pessoas e vão passando de geração para geração. Por exemplo, o jogo do elástico é um jogo que já existe há anos e ainda hoje as crianças brincam com o mesmo nas suas escolas. Podem, claro, existir adaptações de gestos ou até mesmo de letra quanto à lengalenga, mas o conceito está presente. Existe ainda a questão popular em que a parte geográfica dirige e compromete tudo o que é proposto, desde canções a contos infantis (Kishimoto, 2007). Um aspeto notório da brincadeira, é que une crianças de culturas diferentes, em que aprendem umas com as outras, ensinando-se mutuamente, isto é, comunicando e cooperando (Kishimoto, 2007). “Conhecer as diferentes formas de brincar e especificar as regras de uso para cada cultura é respeitar o outro, a cultura original” (Kishimoto, 2007, p. 17). Por este motivo, o brincar é expressão da cultura da própria criança.

Perante a heterogeneidade das crianças, o brincar é muitas vezes revelador das percepções que as mesmas têm do mundo que as rodeia. É através das interações que as crianças estabelecem entre si imersas nos seus contextos sociais, que partilham e ressignificam “rituais, costumes, valores e brincadeiras, fazendo emergir uma cultura específica” (Palma, 2017, p. 204). Perante uma mesma situação diferentes crianças adquirem e atribuem diferentes significados em resultado das suas experiências de vida.

De acordo com o princípio 7.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, as crianças têm o direito de brincar. No entanto, para que exerçam este direito é preciso que o adulto lhes dê liberdade para o exercer - especialmente nos contextos escolares. O adulto deve encorajar a brincadeira livre, permitindo que as crianças criem as suas próprias regras e limites enquanto brincam. Por vezes, os adultos limitam a brincadeira e a exploração das crianças, não permitindo que estas descubram as suas próprias limitações e necessidades. Uma criança tem de brincar e perceber até quando é que ela se sente segura, tem de perceber o que consegue e não consegue fazer, conseguindo assim persistir progressivamente nas suas dificuldades com o intuito de ir aperfeiçoando as suas aptidões. Se as crianças não tiverem liberdade para autonomamente encontrarem os seus limites e tiverem sempre um adulto a dizer o que pode e não pode fazer, uma vez que se encontrem sozinhas poderão magoar-se de diversas maneiras (tanto física como psicologicamente). Claro que, como responsável, o adulto deve intervir caso perceba que a criança está a pôr em perigo a sua segurança ou a de outra criança.

Segundo Goodwin (2006) citado por Lester e Russel (2010) as interações lúdicas diárias das crianças revelam diversas expressões (inclusão, exclusão, egoísmo, gentileza, entre outras). Ao longo destas interações as crianças desenvolvem estratégias para conseguirem lidar com as frustrações que surgem, como por exemplo mudar as regras do jogo, tomar posições afetivas ou quebrar regras do jogo. Assim, podemos dizer que o brincar poderá proporcionar um ambiente suscetível de atitudes negativas visto que aqui as crianças testam os seus limites. No entanto, devemos ter em conta que é desta maneira que as crianças encontram formas de resolver conflitos, de aceitar novos amigos e de saber respeitá-los. O brincar permite à criança experimentar situações da vida e descobrir como lidar com as suas frustrações, porque é, por exemplo, através de um jogo que a

criança vai perceber que por vezes ganha e outras vezes perde. Todos estes aspetos são fundamentais ao crescimento das crianças (Monteiro & Delgado, 2014).

Hughes (2003) afirma que as brincadeiras espontâneas e livres facilitam o desenvolvimento intelectual das crianças, daí a sua importância na vida diária de uma criança. Brincar é como um motor para o desenvolvimento, é uma forma de aprender e de desenvolver competências importantes para a vida adulta. Sutton-Smith (2003) citado por Lester e Russel (2010), referem que as crianças ao brincar reorganizam tudo o que vêm à sua volta, de maneira a tornar o seu mundo menos assustador. Através do brincar as crianças criam o mundo que elas imaginam, tendo sempre em consideração algumas características da sua cultura. De acordo com Spinka et al. (2001) Pellis e Pellis, (2009) citados por Lester e Russel (2010), nesse mundo imaginário são elas que controlam, reagem e respondem da maneira que querem, já que sabem que não é real. Desta forma elas descobrem uma “compilação” de respostas flexíveis às situações que criam e encontram.

O brincar é algo fundamental ao desenvolvimento da criança e, de acordo com Silva et al. (2016), o brincar de forma livre permite a construção de uma aprendizagem holística. Ou seja, permite às crianças aprender através de uma visão integral e de um entendimento geral dos fenómenos. Este momento permite às crianças entrar num mundo imaginário, desenvolver habilidades e aprender regras de socialização. O brincar deve ser a principal atividade do seu dia-a-dia, pois é através deste momento que, sem obrigatoriedades, elas são capazes de tomar decisões, conhecer-se a si e aos outros, compreender as diferentes individualidades e identidades, expressar valores e sentimentos, usar o corpo e os sentidos e encarar e solucionar problemas.

Silva et al. (2016) salientam a importância de “diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 10-11). Palma (2017) analisou diferentes estudos que têm “evidenciado a necessidade de a ludicidade ser vivenciada e promovida como dimensão fundamental da formação humana” (p. 204). Contudo, muitas vezes o adulto utiliza a expressão “vai brincar” como uma forma de ocupar o tempo não

reconhecendo o grande potencial deste momento de lazer que tanto prazer lhes dá. De acordo com Goldstein (2012), brincar melhora a capacidade de perceber os outros e a capacidade de regular o seu estado emocional facilitando assim a adaptação a constantes alterações de circunstâncias. Através do brincar as crianças estão não só a desenvolver as suas bases neurológicas, a linguagem e a criatividade, mas também estão a aprender enquanto brincam. Estão a aprender métodos de resolução de problemas que incluem a abstração e a flexibilidade para combinar diferentes estratégias e formar soluções para problemas que exigem a reestruturação do pensamento ou da ação.

Uma criança que tem poucas oportunidades para explorar o meio que a rodeia de forma livre, poderá ter dificuldades em realizar conexões neurais. Ou seja, proporcionar às crianças tempo para o brincar livre é a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento do cérebro. Goldstein (2012) defende a elevada importância do brincar e identifica diversos benefícios a nível do desenvolvimento cognitivo, físico, social, e do bem-estar emocional das crianças e jovens. Relativamente aos **benefícios emocionais e comportamentais** do brincar baseiam-se na redução do medo, da ansiedade, do stress e da irritabilidade e, por oposição no aumento da alegria e da autoestima. No que diz respeito aos **benefícios sociais** da brincadeira consistem no aumento da empatia, da compaixão e da partilha, o que permite às crianças criarem modelos de relações baseadas na inclusão. O brincar tem também **benefícios na capacidade de expressão verbal e não verbal**. No que concerne aos **benefícios físicos** diminui o stress, a fadiga e as lesões. A **nível motor** aumenta o alcance do movimento, a agilidade, a coordenação, o equilíbrio e a flexibilidade.

“É brincando que se aprende o brincar” (Kishimoto, 2007, p. 13). De forma a complementar esta ideia, Kishimoto (2010) chama à atenção para a importância de ensinar as crianças a brincar, sendo que estas aprendem por observação e interação com os familiares ou com a própria comunidade educativa onde se encontra. Esta aprendizagem também se dá quando a criança manuseia objetos e os explora para compreender as suas propriedades e a forma de uso desse mesmo material. É também através das intervenções do adulto e ao ver os colegas brincar que a criança tem contacto com novas brincadeiras e posteriormente as reproduz e recria, garantindo “a circulação e preservação da cultura lúdica” (Kishimoto, 2010, p. 2). Para além disso, o envolvimento

do adulto no brincar é fundamental e enriquecedor uma vez que aumenta a complexidade e a qualidade das brincadeiras. Tomás (2007b) afirma que participar “significa influir directamente [*sic*] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos [*sic*] pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 49).

No entanto, este envolvimento não deve ser excessivamente invasivo, ou seja, o brincar não deve ser dominado pela voz do adulto, as crianças devem ter liberdade de escolha e espaço para desenvolver as suas próprias ideias. Segundo Smilansky (1968) citado por Smith (2006) o método mais eficaz para promover o brincar ao faz-de-conta é o adulto iniciar a dramatização com as crianças e ajudá-las a desenvolver essa atividade por algum tempo. Embora o brincar possa ser prazeroso e promotor de aprendizagens, determinadas brincadeiras tornam-se repetitivas. Aqui, cabe ao educador ampliar as possibilidades das crianças, desafiando-as a brincar de forma mais complexa. De acordo com Coelho e Tadeu (2015) o papel do educador passa por apoiar e ampliar o desejo inato que as crianças têm de aprender de forma ativa, proporcionando-lhe momentos não só de validação, mas também de desafio e de exploração de si próprias e de tudo o que as rodeia. As mesmas autoras realçam ainda a importância de que a criança sinta este envolvimento por parte do adulto nas suas descobertas e conquistas para que se sinta segura e valorizada e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma confiante e saudável. Cardoso (2012) justifica a necessidade de valorização deste apoio inicial do adulto na “transição [de] uma atividade dependente para uma atividade independente” (p. 37).

Para além disso Coelho e Tadeu (2015) realçam que “esta aproximação permite encurtar o espaço que separa o mundo da criança do mundo do adulto, facilitando assim um conhecimento mais real da criança, das suas necessidades e potencialidades” (p. 112). Kishimoto (2010) reforça que é através da observação de momentos como o brincar que o educador acede aos interesses e à evolução da criança o que possibilita uma posterior planificação adequada.

O ambiente que rodeia as crianças deve também ser organizado com intencionalidade educativa com o intuito de garantir momentos de qualidade em que as crianças exploram e utilizam “espaços, materiais e instrumentos colocados à sua

disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Segundo Coelho e Tadeu (2015) o educador possui este papel fundamental de organizar o espaço proporcionando às crianças múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Antigamente, quando as escolas foram introduzidas na Europa Ocidental nos séculos XVIII e XIX o brincar não era considerado essencial do ponto de vista educacional (Smith, 2006). Segundo o autor, as visões mais positivas em relação ao brincar livre apenas ganharam destaque no século XX que foi quando o brincar passou a ser visto como “um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (p. 29).

Coelho e Tadeu (2015) afirmam que, ainda nos dias de hoje o brincar livre é muitas vezes menosprezado quando comparado com as atividades mais orientadas – “os trabalhos”. Estes últimos são estruturados pelos adultos para que as crianças os sigam de forma rígida sem qualquer poder de escolha. Os mesmos autores defendem ainda que ambos os tipos de atividades devem ser postos em prática de forma equilibrada, uma em complemento da outra, em prol do bem-estar e desenvolvimento da criança.

Segundo Portugal (2000b), para as crianças mais pequenas, “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas [sim] as rotinas diárias e os tempos de actividades [sic] livres” (p. 88). Cardoso (2010) refere-se de forma crítica ao “receituário pronto-a-usar” que muitos profissionais da educação usam como meio de transmitir conhecimentos, descurando dos interesses das crianças (p. 4). Assim, os principais agentes da ação acabam por não estar suficientemente motivados e envolvidos, porque quanto mais envolvidas as crianças estiverem nas atividades mais enriquecedoras e motivadoras estas vão ser.

Coelho e Tadeu (2015) salientam a importância de os profissionais de educação permanecerem “atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, uma atividade iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, pode ser reveladora do nível de desenvolvimento das mesmas” (p. 113). Assim, o educador deve estabelecer relações responsivas no momento de brincar e permanecer disponível e atento às crianças de forma a compreender as diferentes linguagens através das quais elas se expressam. Para além disso, deve ainda dar voz às crianças e responder às suas necessidades,

apoiando-as e encorajando-as nas suas explorações do mundo para que realizem novas aprendizagens e que possam satisfazer os seus interesses.

Posto isto, é importante encararmos a criança como um sujeito ativo e isto tem sido estudado e defendido por diversos teóricos e pedagogos. Kishimoto (2010) afirma que a criança, desde muito nova consegue tomar decisões, interagir com outros sujeitos e realizar as suas escolhas. Para além de desenvolver estas capacidades a criança, ao brincar, está a realizar uma das coisas que mais gosta e que mais prazer lhe dá. A autora refere ainda que brincar é um direito da criança e por isso deve ser respeitado de forma a permitir que esta aceda a conceções sobre cidadania e ações pedagógicas de maior qualidade.

Oliveira-Formosinho (2016) elege alguns dos contributos fundamentais para uma reconstrução da pedagogia da infância. A autora afirma que o ponto de partida “é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros de educação de infância e onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança.” (p. 90) A reconstrução de uma cultura pedagógica tradicional passa por:

- uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação;
- uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças;
- uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração;
- a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância. (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 90)

De acordo com Silva et al. (2016) deve existir uma articulação entre a educação pré-escolar com o ensino básico, o que “não significa que a educação pré-escolar se deva centrar numa preparação para o 1.º ciclo, mas sim num desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida” (p. 31). Oliveira-Formosinho (2016) afirma que a relação tradicional e hierárquica entre adulto-criança assenta num modelo escolarizado que silencia todos e que conceptualiza os profissionais como recipientes de informação. A autora aponta alguns contributos para a desconstrução destas pedagogias transmissivas e considera que o ponto de partida pode ser uma consciencialização sobre essas práticas que emergem de uma “cultura pedagógica que os antecedeu e os formou e

pela qual não são responsabilizados” (p. 92). Outro aspecto fundamental referido pela autora é a realização de um processo reflexivo sobre a natureza dos materiais pedagógicos selecionados pois esta escolha reflete-se em várias dimensões da pedagogia tais como nas atividades desenvolvidas, no ambiente educativo criado, nas interações adulto-criança que se privilegia e até na avaliação que se pratica. Num extremo oposto encontra-se uma metodologia socioconstrutivista com uma visão democrática e participativa que “não silencia a voz do aluno com o peso da transmissão do conhecimento porque sabe que a educação abre a porta à co-construção do conhecimento, quer ao nível dos processos quer ao nível dos conteúdos” (Oliveira- Formosinho, 2016, p. 93).

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

A problemática que me propus investigar na valência de JI tem como principais objetivos: (i) *caraterizar as conceções das famílias e das crianças sobre o brincar na infância*; e (ii) *conhecer e caraterizar as situações em que as famílias brincam com as crianças: Costumam brincar? A quê? Em que momentos?*

Com o intuito de fazer cumprir estes objetivos, identifiquei algumas questões que conduziram a investigação para posteriormente refletir sobre as mesmas. Tal como referem Meirinhos e Osório (2010) “as questões iniciais de investigação orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (p.56). Desta forma tornou-se fundamental conhecer: as conceções intrínsecas aos conceitos de educação de infância e de brincar livre, a perceção e caraterização inerentes ao brincar na sala 3A e em ambiente familiar e, ainda, a relevância que cada um dos intervenientes lhe atribui.

Assim, conduzi uma investigação baseada nas diretrizes do método de estudo de caso, que se trata de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p.32). No caso desta investigação, trata-se da compreensão de um determinado contexto, com o objetivo de conhecer as suas particularidades em profundidade. Este estudo de caso surgiu pelo desejo de compreender o tempo e o lugar que o brincar ocupa no dia a dia das crianças da sala dos três anos A. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p.21).

Segundo Turato (2003), para que um método de pesquisa seja adequado, é necessário garantir que este responde aos objetivos da investigação. Assim, tendo em conta a problemática que origina esta investigação delinee as técnicas e instrumentos de recolha de dados baseadas na observação direta e presencial, técnicas baseadas na conversação e na perspectiva dos participantes e por último, técnicas de análise de conteúdo (Latorre, 2003).

Começo por referir a observação pois foi a técnica de recolha de dados primordial da investigação, baseando-se “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). A observação que realizei foi participante, direta e indireta, naturalista e pouco estruturada. Os instrumentos aqui utilizados foram diversos: vídeos, fotografias e notas de campo registadas diariamente, que consistiram em “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, [das] suas ações e [das suas] interações [sic], efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Sprandley citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Por último, reflexões semanais nas quais refleti sobre os diferentes temas específicos que surgiam no contexto socioeducativo. É ainda importante realçar o cuidado que tive no sentido de colmatar o “perigo da subjetividade proveniente da projeção de sentimentos ou pré-juízos do investigador, a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo” (Aires, 2011, p. 27).

Ao longo da investigação utilizei técnicas baseadas na conversação que consistiram em conversas informais e na aplicação de entrevistas semiestruturadas a 8 famílias e 8 crianças. Tal como Meirinhos e Osório (2010) afirmam, “a entrevista é um ótimo [sic] instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62). Para além disso, Yin (2001) aponta que as entrevistas são técnicas privilegiadas na realização de um estudo de caso na medida em que podem ser direcionadas focalizando os diferentes aspetos em estudo. Deste modo, estabeleci previamente questões abertas e com uma estrutura flexível para as organizar da forma mais adequada às respostas das entrevistadas. Pretendo assim esclarecer alguns dados relativos aos intervenientes desta investigação. No que diz respeito às famílias, com a finalidade de garantir o seu anonimato atribuí-lhes um código F1, F2, ... As crianças da

sala 3A entrevistadas foram as que obtive autorização para recolha de imagens e voz. É também importante referir que a participação de todas as crianças foi fundamentalmente assegurada através das observações de todas e de cada uma, tal como consta nas notas de campo retiradas ao longo da prática. Ou seja, as crianças que não foram entrevistadas tiveram também voz nesta investigação.

Esta trata-se de uma investigação descritiva de natureza qualitativa, que se baseia num estudo de carácter empírico e interpretativo pelo que se torna importante assegurar ao máximo a validade da investigação. No sentido de diminuir o carácter subjetivo na análise dos dados e conferir a fiabilidade necessária, revela-se fundamental a utilização de fontes múltiplas para a recolha de evidências. Numa investigação desta natureza o processo de análise de dados é indutivo e assente numa narrativa interpretativa, o que me remete para o conceito de triangulação referente ao uso de múltiplas fontes de dados, aos instrumentos de recolha e à sua análise (Denkin, 1970). A pertinência da triangulação de dados pressupõe a uma melhor compreensão do estudo quando abordado de múltiplas formas.

Tendo em conta a diversidade de dados que foram recolhidos, surgiu a necessidade de os organizar, analisar e apresentar. Desta forma, os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo que adotou uma direção avaliativa, tendo por base o referencial teórico de Vala (1986).

Por fim, pretendo ainda realçar que, não só a investigação, mas também a intervenção pedagógica que realizei tiveram por base uma dimensão ética assente em princípios de competência, responsabilidade, integridade e respeito (APEI, 2012). Estes princípios apenas são conseguidos através de um conjunto de compromissos com as crianças, com as famílias e com a equipa de trabalho. Para além disso Fernandes e Tomás (2011) corroboram esta dimensão da ética profissional, quando afirmam que devemos agir segundo um conjunto de princípios éticos “que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação” (p.9). Neste sentido, procurei articular os princípios deontológicos e éticos apresentados por Tomás (2011) aos compromissos éticos pessoais e profissionais apresentados pela APEI (2012), com base nos compromissos que foram colocados em prática na PPS II (cf. Anexo J).

## **4.4. As vozes das crianças e das famílias: Apresentação e análise dos dados**

### **4.4.1. “-Adeus mãe! Bom trabalho! - Bom trabalho para ti também!”: Os objetivos da educação de infância**

Presenciei o diálogo que intitula esta categoria ao acolher uma criança da turma em que estagio à porta da escola.

De manhã, quando o RV chega à escola, despede-se da sua mãe na entrada da escola:

- Adeus mãe! Bom trabalho!
- Bom trabalho para ti também!

Nota de campo n.º 8 da semana 6 (20 de janeiro de 2021)

Dada a representatividade da fala desta mãe, em consonância com os resultados das entrevistas aos familiares, julguei ser pertinente trazê-la como título deste item, que trata das concepções de familiares e crianças sobre os objetivos da educação da infância.

Relativamente às entrevistas realizadas aos familiares, das oito famílias entrevistadas, duas apresentam uma visão de infância preparatória para a vida futura e não como uma preparação para o ensino obrigatório. Pelas suas palavras, os principais objetivos da educação de infância são a “preparação da criança para a sua vida futura e em sociedade” (F8) e “a construção de alicerces que permitam que no seu futuro consiga fazer as melhores escolhas” (F1). As restantes famílias apontam como principais objetivos o “desenvolvimento de competências individuais e sociais”, a “promoção do bem-estar físico”, “o reconhecimento de regras e limites” e a “criação de boas memórias de infância”. As competências individuais a desenvolver que constam nos objetivos da educação de infância referidos pelos familiares são “a autonomia” (F1), “a criatividade” (F4), “o pensamento abstrato” (F4), “a motricidade fina” (F4) e “a coordenação motora” (F4).

Pretendo ainda realçar o facto de que, sete em oito famílias entrevistadas referiram a socialização como um dos principais objetivos da educação de infância. Para além disso a F2 acrescenta ainda que a socialização engloba a “relação com os outros, adultos, crianças, partilha, esperar pela sua vez, ...”. Segundo Silva et al. (2016), “brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a

educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais” (p. 11). É interessante perceber que os estes objetivos apontados pelos familiares podem ser promovidos e desenvolvidos em momentos de brincar livre. No entanto, por vezes podemos não conseguir perceber o quanto enriquecedores são estes momentos devido a diferentes concepções de criança e/ou de educação de infância.

Dando continuidade à análise dos dados recolhidos nas entrevistas, quatro em oito famílias referiram o brincar quando questionadas sobre os objetivos da educação de infância. Apesar de quatro famílias referirem o brincar, as respostas divergem nas concepções de brincar que se revelam nas suas falas:

F3- Permitir o desenvolvimento de competências individuais e sociais de forma simples e adequada à idade da mesma. Aliando jogos e brincadeiras ao crescimento da criança.

F4- Ensinar a criança a brincar e socializar com os seus pares; Dotar a criança de capacidades psicomotoras essenciais para o seu percurso educativo.

F5- Memórias de uma infância feliz, aprendendo a brincar e a socializar.

F8- Na minha opinião, o objetivo da educação de infância é a educação e preparação da criança para a sua vida futura e em sociedade, *não esquecendo a brincadeira* [ênfase meu].

Excertos das entrevistas realizadas aos familiares

A F3, a F4 e a F5 reconhecem a importância do brincar na educação de infância, apesar de que apenas a F4 e a F5 explicitam a relação entre brincar e aprender. A F8 revela um certo distanciamento do brincar como um momento enriquecedor, como se não tivesse um papel importante na preparação da criança para a sua vida futura. Este assunto será retomado no próximo item.

Na visão das crianças, por outro lado, quando questionadas sobre o porquê de irem para a escola, responderam “porque é dia de escola” e, nas suas palavras, “os dias de escola são para trabalhar e comer”. O facto de as crianças dizerem que a escola é para trabalhar diz muito sobre como constroem a sua perceção sobre a escola, a partir do olhar dos adultos que as rodeiam. As falas das crianças evidenciam que não percebem o JI como um lugar de brincadeira, mas sim de trabalho onde têm de fazer coisas – que, muitas vezes, não são da sua escolha. De forma a compreender melhor as suas concepções, questionei quais eram esses trabalhos a que elas se referiam. De acordo, com as suas respostas, trabalhar é “pintar”, “desenhar”, “fazer atividades”, “os animais” e “escrever

letras e números”. Estes momentos não são compreendidos como brincadeira, mas sim caracterizados como algo que elas devem fazer com um sentido de obrigatoriedade. O trabalho não é voluntário, mas brincar é voluntário. O trabalho é algo que tem de ser cumprido. A nota de campo abaixo revela a conceção de JI do SC como um local onde se trabalha.

A educadora elaborou um mapa semanal onde calendarizou os momentos das diferentes áreas de currículo como o inglês, a música, a educação física e ainda os diferentes momentos da rotina. Este mapa foi apresentado posteriormente às crianças. Alguns dias depois, a mãe do SC contou que tinha dito em casa:

- Nos dias amarelos temos de ir à escola trabalhar e nos dias verdes ficamos em casa a descansar!

Nota de campo n.º 3 da semana 2 (17 de novembro de 2020)

**Figura 1**

*Apresentação do mapa semanal das rotinas às crianças*



*Nota.* Fotografia de fonte própria, recolhida em contexto de sala onde se realizou o estágio.

De acordo com Coelho e Tadeu (2015) os profissionais de educação frequentemente priorizam as atividades orientadas em detrimento do brincar livre, com a intenção de promover o desenvolvimento de determinadas competências através da realização de “trabalhos”. As mesmas autoras defendem que tanto o brincar livre como propostas mais estruturadas devem ser postas em prática, “não uma em detrimento da outra, mas sim num equilíbrio que permita que (...) se complementem em prol do desenvolvimento da criança” (p. 113).

Numa das conversas informais com a educadora, a mesma referiu que um dos aspetos que necessitava “treinar” [sic] com as crianças era o corte com a tesoura pois

posteriormente iria necessitar de avaliar quem apresentava dificuldades ou não neste aspeto. Em busca desta avaliação a educadora planificou uma atividade em que as crianças teriam de recortar “à volta” de diferentes figuras do seu interesse para posteriormente colar numa folha branca.

Cardoso (2010) contrapõe esta perspetiva criticando os receituários “pronto-a-usar” que determinam “tudo o que uma criança deve aprender e saber fazer” descurando assim dos interesses dos que deveriam ser os principais agentes da ação (p. 4). Por outro lado, se o educador permanecer disponível e atento às necessidades e interesses das crianças, se lhes der liberdade de expressão e apoiar/ encorajar as suas explorações alcançará um maior envolvimento e consequentes desenvolvimento e aprendizagem significativos. Neste sentido, é de extrema importância que os educadores permaneçam atentos em momentos como o brincar livre o que lhes permitirá “recolher informações necessárias para adaptar o ambiente educativo” (Coelho & Tadeu, 2015, p.113).

A ideia acima apresentada remete-me para o relato de uma situação observada na prática. Em determinada altura recebemos um pufe na sala que foi colocado na área da leitura. De acordo com Goldstein (2012) os brinquedos/ materiais devem ser disponibilizados às crianças progressivamente e em pequenas quantidades, no entanto, com um grande leque de diversidade para aumentar as possibilidades de exploração.

Este pufe proporcionou diversos momentos de exploração para as crianças. Quando saltavam para o pufe caíam bolinhas de esferovite no chão. As crianças apanhavam-nas para brincar e seguravam-nas fazendo movimentos circulares com as pontas dos dedos. Depois, quando se sentavam na mesa para “trabalhar”, brincavam com essas bolinhas e passavam o dia todo com elas. Até que, um dia, a educadora percebeu que o facto de elas terem as bolinhas na mão as impedia de segurar nas canetas e fazer as atividades planeadas, ou mesmo na hora de almoço, de segurar na colher. Assim a educadora resolveu tirar o pufe da sala e deitar todas as bolinhas de esferovite no lixo. Mais tarde, noutra dia, a educadora propôs às crianças uma atividade em que tinham de enrolar bolinhas de papel crepe e colar por cima da letra inicial do seu nome. No fim da atividade comentou: “O MV surpreendeu-me! Fez este trabalho tão bem!”. Não é de surpreender que o MV era a criança que mais gostava de brincar com as bolinhas de esferovite.

**Figura 2**

*“Trabalho” realizado antes da colocação do Pufe em sala*



*Nota.* Fotografia de fonte própria de um “trabalho” realizado pelo MV.

**Figura 3**

*“Trabalho” realizado depois da colocação do Pufe em sala*



*Nota.* Fotografia de fonte própria de um “trabalho” realizado pelo MV.

Esta situação revela que as crianças não necessitam de atividades dirigidas, sem qualquer significado para elas, para que desenvolvam determinadas competências. Ao brincarem, as crianças apresentam um maior envolvimento e desenvolvem competências de forma significativa. O olhar atento do educador pode fazer toda a diferença no sentido de ampliar as explorações das crianças.

As atividades dirigidas podem sugerir idéias, oferecer oportunidades de as crianças ampliarem sua visão de mundo (...) [e] transferir suas descobertas para suas brincadeiras. Reciprocamente, o professor pode observar o conteúdo cultural da brincadeira para desenvolver outras atividades que, desse modo, vão partir dos interesses demonstrados pelas próprias crianças. Quando a brincadeira é valorizada em todas as fases da vida, as crianças aprendem com os adultos e estes aprendem com as crianças. (Porto, 2008, p. 45)

As propostas educativas dirigidas, ainda que lúdicas, distanciam-se do brincar livre, no entanto estabelecem uma relação recíproca na medida em que se podem enriquecer uma à outra quando postas em prática com equilíbrio e não uma em detrimento da outra (Coelho & Tadeu, 2015).

Quando questionei as crianças sobre o que aprendiam na escola, elas relacionaram as aprendizagens com os “trabalhos” realizados. As vozes das crianças dizem que no JI aprendem “a escrever as vogais e as consoantes”, “os objetos” e “as frutas” e relacionam também com alguns momentos da rotina como “aprendemos a comer e a dormir”.

De manhã, quando a educadora e as crianças chegaram à sala sentaram-se no tapete tal como acontece habitualmente. Quando terminaram de marcar as presenças, a educadora anuncia:

- Hoje vamos falar sobre os animais da quinta porque amanhã vamos à quinta pedagógica!

As crianças permaneceram no tapete a ouvir a educadora falar sobre os animais. Após algum tempo sentados, o FF inicia uma brincadeira com a LM. A educadora ao ver as duas crianças a interagirem uma com a outra chama-os à atenção:

- Vocês nunca estão com atenção a nada! Estão sempre a brincar! Vão voltar para a creche! Nesta sala os meninos já são crescidos, têm de trabalhar para aprender coisas novas e importantes!

Nota de campo n.º 4 da semana 7 (16 de março de 2021)

A nota de campo acima apresentada evidencia que as respostas das crianças a respeito do JI como lugar de trabalho convergem com as falas da educadora.

Tal como afirmam Silva et al (2016) “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social” (p. 9). Esta conceção de criança como um ator social, que se apropria da cultura e dos seus valores através da interação com o meio, diz muito sobre a forma como a criança identifica e caracteriza as aprendizagens fundamentais, a partir do olhar dos adultos que as rodeiam.

Para além disso, de acordo com um dos princípios e fundamentos educativos apontados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o brincar é “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 12). Esta conceção revela o brincar como uma forma holística de aprender e contrapõe a fala da educadora que distancia a aprendizagem do brincar. Os mesmos autores referem que deve existir uma organização estruturada e flexível do tempo, tendo “em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (p.27).

Deste modo, os autores esclarecem uma relação de complementaridade entre os momentos de brincadeira e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo. Kishimoto (2010) e Silva et al. (2016) salientam que é através da observação de momentos como o brincar que o educador acede aos interesses e à evolução da criança o que possibilita uma posterior planificação adequada e significativa para as crianças.

Oliveira-Formosinho (2016) afirma que a relação tradicional e hierárquica entre adulto-criança assenta num modelo escolarizado que silencia todos e que conceptualiza os profissionais como recipientes de informação. A autora aponta alguns contributos para a desconstrução destas pedagogias transmissivas e considera que o ponto de partida pode ser uma consciencialização sobre essas práticas que emergem de uma “cultura pedagógica que os antecedeu e os formou e pela qual não são responsabilizados” (p.92). A formação inicial da educadora cooperante foi realizada na Escola Superior de Educação João de Deus, que compreende o adulto no centro da ação e as crianças com uma função passiva no seu processo educativo.

O intuito de favorecer a articulação da educação pré-escolar com o ensino básico e facilitar a comunicação entre educadores e professores, não significa que a educação pré-escolar se deva centrar numa preparação para o 1.º ciclo, mas sim

num desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida. (Silva et al., 2016, p. 31)

De acordo com Silva et al. (2016), a educação pré-escolar consiste numa preparação para a etapa que se segue (a escolaridade obrigatória) e também para o futuro da vida de uma criança. Assim apresentam um carácter preparatório na educação de infância embora que este não deva ser um aspeto central. Para além disso, a alínea c) do artigo 10.º da Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, aponta como um dos objetivos da educação de infância a contribuição para “a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”. Também o Ministério da Educação (2000) aponta como finalidade da educação pré-escolar a preparação “para uma escolaridade bem sucedida” (p. 41).

A conceção pedagógica que está enraizada na educação pré-escolar da organização socioeducativa tem um carácter preparatório muito forte, sendo o adulto o centro de onde parte a ação pedagógica e, por isso, grande parte do tempo, as crianças permanecem sentadas a ouvir o adulto debitar conhecimento. Uma preparação porque, de acordo com as palavras da coordenadora de JI numa conversa informal, “quando as crianças chegarem ao primeiro ano não conseguem ficar sentadas”. Segundo o feedback das professoras de 1º ciclo, quando recebem as crianças no 1º ano, as crianças que foram acompanhadas por uma educadora que segue metodologias passivas “portam-se melhor” do que as crianças que foram acompanhadas por uma educadora que segue metodologias ativas. Tais constatações remetem-me para o facto de as metodologias passivas adotadas no 1º ciclo da organização pautarem a organização do currículo na educação de infância. Qual será a sentido da expressão “portar-se melhor”? Será um conjunto de “comportamentos esperados” tais como: as crianças ficarem sentadas, quietas, atentas e submissas ao que o adulto diz? Ou serão crianças que participam, que se envolvem, que pensam, que constroem ideias próprias e que atribuem sentido às suas ações? Isto relaciona-se com uma conceção da criança que aprende somente com a cognição e não com o corpo todo, com as sensações e com as emoções também.

Através de conversas informais com a educadora percebi que os familiares que procuram a organização socioeducativa pretendem encontrar práticas escolarizadas no pré-escolar com um carácter preparatório para o 1º ciclo. Tal facto tornou-se claro a partir

das críticas de que foi alvo uma educadora após tentar esclarecer aos familiares, numa reunião de início de ano, o facto de não recorrer frequentemente na sua prática ao livro “Pico-Pico” adotado pela organização socioeducativa para as salas dos quatro e cinco anos. Saliento que esta educadora procura reger-se por metodologias ativas de aprendizagem, como a metodologia de trabalho de projeto.

Esta é uma análise mais profunda da organização socioeducativa como um todo, em que o facto de o centro da ação ser o professor/ educador e a criança adotar uma postura passiva, caracteriza o trabalho pedagógico da organização que, portanto, distancia-se do preconizado nas OCEPE. De acordo com Silva et al. (2016) a criança tem o direito de ser ouvida, ter um envolvimento ativo em todo o processo educativo e a sua participação em momentos de planeamento e avaliação do currículo deve ser tida em como uma estratégia de aprendizagem.

#### **4.4.2. “Momentos de aprender e momentos de brincar”: Quando brincadeira e aprendizagem não andam juntas**

Quando questionadas sobre quais os momentos fundamentais do dia a dia das crianças, todas as famílias que participaram na investigação referiram o brincar como algo lúdico, porém separado de aprendizagem. Ou seja, as famílias não parecem compreender a brincadeira como promotora de aprendizagem. Os seguintes excertos evidenciam tal afirmação:

F2: Momentos de aprender e momentos de brincar.

F8: Considero fundamental que diariamente exista um momento dedicado à aprendizagem e um momento de convívio e de brincadeira.

F3: Os momentos de aprendizagem quer sejam de atividades de desenho, leitura, ginástica, expressão musical, expressão físico-motora, entre outros. O estabelecimento de rotinas e os momentos lúdicos livres.

Excertos das entrevistas aos familiares

Segundo Silva et al. (2016) as diferentes áreas de conhecimento podem também concretizar-se em momentos lúdicos. Quero com isto dizer que qualquer um dos momentos em cima citados podem apresentar um carácter lúdico. De acordo com Porto (2008), existe uma certa confusão entre brincadeira e uma série de atividades que podem ser lúdicas, mas que não são propostas desenvolvidas pelas próprias crianças. A mesma autora afirma que “quando a especificidade da brincadeira é mantida, os elementos que

predominam são incerteza, ausência de consequência e sucessão de decisões tomadas por aqueles que brincam” (p. 37). Estamos perante brincadeira quando existe poder de escolha ou decisão. Ou seja, “Sem a livre escolha, não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm origem fora daquele que brinca” (Porto, 2008, p. 36).

Realço, nas falas dos familiares, um distanciamento da concepção da brincadeira como promotora de aprendizagem e desenvolvimento. Tal como referem as famílias anteriormente citadas, “Tem de haver momentos para brincar e momentos para trabalhar”.

Certamente que as famílias se referem aos momentos de “trabalho” no sentido figurado, posto que de acordo com o disposto nos n.ºs 3 e 6 do artigo 68.º, Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, o trabalho infantil é considerado crime. Entretanto, não se pode deixar de apontar que a escolha do uso da palavra “trabalho” evidencia uma concepção de que, às crianças, cabe uma atividade que nem sempre é lúdica ou prazerosa. Na visão dos familiares, a infância não é percebida apenas como um tempo de brincar, de estar e de se relacionar, nem o JI como lugar apenas para tal.

Ao serem questionadas sobre quais as coisas mais importantes que fazem na escola, as respostas das crianças foram relacionadas com os “trabalhos” realizados. Responderam “aprender as vogais”, “aprender as consoantes”, “os objetos”, “as frutas”, entre outros. Algumas crianças ainda referiram os momentos da rotina diária como aprender a comer e dormir. Tendo em conta a concepção (já explicitada na categoria anterior) de criança como ator social que aprende em interação com o meio, as respostas das crianças revelam que estas se apropriam dos valores que os adultos que as rodeiam evidenciam sobre a escola.

Ao serem questionadas sobre os momentos fundamentais do seu dia a dia, as respostas das crianças coincidiram com os momentos de trabalho. Sendo que nenhuma criança falou espontaneamente sobre o brincar como um momento fundamental no quotidiano do JI, como pode ser percebido no excerto abaixo:

Ângela- O que é que vocês acham que fazemos de mais importante na nossa escola?

SF- Trabalhos!

Ângela- E que trabalhos são esses?

SF- Dos animais... Trabalhos da praia...

CR- Pinturas!

Ângela- E mais que coisas importantes nós fazemos?

TF- Os animais e os números!

Ângela- E mais?

BN- Cores

CR- São as consoantes e as vogais! Sabes porque é que a minha mãe pôs aquelas letras? É para vocês todos!

Ângela- É para todos aprenderem as letras? Então e brincar não é importante?

Todos- ÉÉÉ!

FF- É! É!

Excerto da entrevista às crianças

Apenas quando questionei as crianças sobre a importância do brincar no dia a dia é que afirmaram que brincar é importante. Entretanto, espontaneamente, nenhuma criança falou do brincar como algo importante que se faz na escola. No entanto, os momentos que mencionaram ser os mais importantes não correspondem aos seus momentos preferidos (tal como se pode verificar na categoria a seguir). Ou seja, o que de facto torna o JI um lugar feliz para as crianças é frequentemente sobreposto com os “trabalhos”. Existe um distanciamento entre o que elas gostam e o que realmente acontece.

#### **4.4.3. “Porque é que fazemos tantos trabalhos?”: A brincadeira na infância**

Se por um lado os familiares parecem não relacionar a brincadeira com aprendizagem, conforme discutido na categoria anterior, surpreendentemente, quando questionados sobre a importância da brincadeira na infância, os familiares consideram a brincadeira de extrema importância.

Através das entrevistas aos familiares pude constatar que em todas as famílias as crianças brincam diariamente com os parentes mais próximos que vivem na mesma habitação. Este dado corrobora a elevada importância que as famílias atribuem ao brincar na infância.

Os familiares referem o brincar como um ato de extrema importância, associando-o a momentos de promoção de desenvolvimento da criatividade, que permitem à criança aprender de forma informal, formular outros cenários, socializar, definir-se enquanto pessoa, explorar e descobrir, experimentar novas situações e partilhar novas aprendizagens. Nas suas palavras a “brincadeira é de extrema importância pois permite à criança explorar a sua imaginação, conhecer novos mundos, experimentar novas situações, socializar e definir-se a si enquanto pessoa” (F3), através dela “conseguem aprender de forma informal” (F1), é um “instrumento de desenvolvimento, descoberta,

criatividade/imaginação e socialização” (F4) e dá liberdade às crianças para “explorar e partilhar novas aprendizagens com os amiguinhos durante as brincadeiras.” (F8).

As crianças também identificaram diferentes aprendizagens proporcionadas pela brincadeira, tais como: “aprender a partilhar” (FF), “aprender a não empurrar” (CR), “aprender a não ficar tristes” (CR), “aprender a não bater” (SF) e “aprender a brincar em conjunto” (CR).

Segundo as próprias crianças, seus momentos preferidos são aqueles em que brincam: fizeram referência às escondidas, apanhadas, jogos, carros e o faz de conta na cozinha. Uma das crianças referiu ainda que gosta de todos.

Embora as crianças mostrem que os seus momentos preferidos são os de brincadeira, no quotidiano desta turma não existe um tempo intencionalmente pensado para o mesmo. Aquando da minha observação da dinâmica de sala, do modo de funcionamento e da rotina, verifiquei um quotidiano pautado em trabalhos em que há pouco tempo de brincar livre.

De manhã, após uma conversa em grande grupo no tapete e a marcação das presenças, a educadora pede que ocupem os seus lugares e começa a distribuir as folhas. A CR que se encontrava perto de mim perguntou baixinho:

- Porque é que fazemos tantos trabalhos?

Nota de campo n.º 3 da semana 8 (23 de março de 2021)

A pergunta da CR revela que, mesmo tendo de fazer tantos trabalhos, eles não são significativos para si, na medida em que não consegue perceber porque deve fazer tantos. Silva et al. (2016) referem que “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (p. 11). A observação de momentos como o que foi acima citado revela muito sobre a prática educativa em causa. O brincar, na sala dos 3 anos A, não aparece com intencionalidade educativa, mas sim por gestão do grupo ou em momentos de transição:

Com a realização de um “trabalho” sobre o mar a educadora pretendia colar, com cola quente, conchas no trabalho de cada criança. Assim todas as crianças foram brincar e a educadora chamou uma a uma para colar as suas conchas.

Nota de campo n.º 7 da semana 9 (8 de abril de 2021)

Após as 11 horas, todas as crianças sobem até ao 2º andar onde se encontra o terraço de cima e permanecem a brincar até que as mesas e os catres fiquem

postos. Quando o almoço fica pronto, por volta das 11h15 as crianças descem para almoçar.

Nota de campo n.º 4 da semana 3 (24 de novembro de 2020)

Os momentos em que o brincar aparece, ou a ausência destes momentos evidenciam um currículo que é definido à priori e que não é emergente, onde o adulto seleciona e escolhe o que considera que as crianças precisam saber e aprender. Deste modo, uma vez que o brincar não aparece com intencionalidade, a educadora não planifica o tempo para brincar com as crianças ou para as observar a brincar.

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida. (Silva et al., 2016, p.11)

Tal como evidenciam as autoras acima citadas, a planificação e a avaliação são correlativas. Ou seja, a planificação apenas se torna pertinente se for realizada com base numa avaliação consistente e sistemática e a avaliação apenas se torna útil se influenciar a planificação.

Na visão das crianças, não existe mais tempo de brincadeira no dia a dia devido a momentos de rotina como o lanche, o almoço, a sesta ou os momentos de transição escola-casa. Entretanto, a conceção de criança como um ser “imerso na cultura e com sua forma singular de agir e pensar, não se pode deixar de pensar no tempo e no espaço da brincadeira como a própria forma de a criança conhecer e transformar o mundo em que vive” (Silva et al., 2016, p. 13). Almeida (2018) corrobora esta ideia afirmando que o brincar constitui-se:

Como um tempo e um espaço onde a criança deve “tornar-se soberana de si” própria, “exercer um domínio perfeito sobre si” própria, “ser totalmente independente” e “pertencer plenamente a si” própria. Perpassa, também, que o brincar é um alicerce para que a criança possa “desfrutar de si”, “ter prazer consigo” e “encontrar a satisfação do seu desejo em si” própria, ou seja, é o tempo e o espaço de fruição, de ludicidade. (Almeida, 2018, pp. 161-162)

Isto evidencia-se na observação, já explicitada anteriormente, da situação das crianças com as bolinhas de esferovite. Esta nota de campo evidencia como o brincar é enriquecedor e promotor de desenvolvimento e aprendizagem. Para além disso, esta nota de campo revela que, na sala dos 3 anos A, muitas vezes o brincar não é legitimado e acontece nas frestas da rotina, entre as atividades planeadas, de forma quase subversiva. As crianças sabem que o lugar onde estão é para trabalhar, mas a brincadeira é uma necessidade e, por isso, procuram satisfazê-la onde for possível. Palma (2017) analisou diferentes estudos que têm “evidenciado a necessidade de a ludicidade ser vivenciada e promovida como dimensão fundamental da formação humana” (p. 204).

#### **4.4.4. “O meu filho quando brinca é muito feliz”: Caracterização do brincar**

Através das entrevistas realizadas, as famílias descreveram o brincar dos filhos apontando características fortes e específicas. Esta descrição confirmou também alguns aspetos que tive também oportunidade de observar em escola. Tal como afirmam Silva et al. (2016), a observação atenta sobre o brincar é um meio privilegiado de aceder aos interesses e necessidades das crianças e é com base nestas observações que o educador deve planear novas propostas educativas, ou encorajar o desenvolvimento de projetos no grupo.

Por exemplo, “O RV não brinca muito sozinho, procura sempre brincar connosco.” Através da observação do brincar acedemos às especificidades de cada criança.

No caso do TF, os seus familiares consideram “que tem muita criatividade”. No JI o TF revela também muita criatividade, principalmente a contar histórias e a inventá-las. Esta característica pode estar relacionada aos filmes que o TF refere que vê em casa com os pais e às histórias que a família lhe conta antes de adormecer.

Já na F4, realçam-se as brincadeiras ao ar livre e a atividade física como por exemplo “correr, andar de bicicleta, fazer caminhadas, dançar”. Esta criança, na escola, revela um grande interesse e maior entusiasmo pelas atividades de educação física.

Outra brincadeira referida pela F2 foi “*Playmobil* (polícias e bombeiros)”. Nesta família o pai é bombeiro e muitas vezes o RV afirma “O meu pai ajuda as pessoas! Ele é bombeiro!”. As crianças, através do brincar, evidenciam o seu conhecimento e representação acerca do mundo real. Retomo novamente a conceção de criança como um

ator social que aprende em interação com o meio. Quero com isto dizer que, através do brincar imergem em contextos sociais onde partilham e ressignificam “rituais, costumes, valores e brincadeiras, fazendo emergir uma cultura específica” (Palma, 2017, p. 204).

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | ' ' | | ' ' |

Quando iniciei a minha formação profissional com o estágio em creche, não fazia ideia de quem eu era enquanto profissional nem de quem eu queria ser. Ao longo de todo o percurso fui-me definindo enquanto futura educadora e, através de um olhar reflexivo sobre a prática em contexto, fui construindo a minha identidade. Sei que a profissional que me tornei hoje nada tem a ver com aquela que iniciou este caminho. Agora possuo ideias mais estruturadas e definidas sobre a prática pedagógica que quero assumir no futuro.

A construção da identidade profissional de uma educadora deve ser um processo em constante evolução, a par do desenvolvimento do mundo e das crianças (Sarmiento, 2009). Quero, no futuro, olhar para a identidade até então construída e perceber que não é mais a mesma. Principalmente, no que diz respeito a aspetos que ainda não se encontram bem estruturados e que ainda representam fragilidades em mim. Considero que estas fragilidades a que me refiro têm por base a minha exposição a novas situações assumindo um novo papel como educadora responsável por um grupo de crianças. Terminada a PPS sei que o processo de construção da minha profissionalidade nunca estará concluído, um profissional de educação deve estar em constante aprendizagem tanto através de um olhar aberto e atento àquilo que as crianças têm para nos ensinar como através da procura de novas ideias e teorias.

Fazendo agora uma retrospectiva da experiência vivenciada na PPS, considero que realizei aprendizagens significativas que serão a base da minha prática. Agora sei que ser educador é viver numa constante procura de desafios ou novas ideias e ir mais além, sem cometer o erro de estagnar no tempo. Para isso, é necessário questionar tudo – o que faço? como faço? – e estar atenta e recetiva a outras práticas pedagógicas fundamentadas e atualizadas e a todos os pontos de vista que me façam refletir sobre o “porquê”.

A compreensão de todas as dimensões que esta profissão engloba e a sua concretização requerem momentos contínuos de formação, avaliação e reflexão crítica. Nos primeiros tempos, a minha ação era baseada na reprodução das práticas absorvidas da equipa educativa de sala, mas com o decorrer da prática tornei-me capaz de expandir as minhas conceções, atribuindo-lhes cada vez mais um significado próprio da minha identidade. A partir daí verifiquei um “cruzamento entre a identidade individual e a

identidade coletiva” (Sarmiento, 2009, p. 49), que me permitiu reformular algumas concepções e propósitos que fazem hoje parte da minha identidade profissional.

Considero que um dos aspetos que melhor caracteriza a minha prática é a criação de relações fortes com as crianças, assentes no respeito, na segurança e na confiança. A construção destas relações é sem dúvida o mais desafiante e ao mesmo tempo o que mais me apaixona nesta profissão. Tal como refere Portugal (2010) os “adultos conhecedores, sensíveis, competentes e implicados na criação e sustentação de relações interpessoais de qualidade, bem como de espaços estimulantes, responsivos, confortáveis e promotores de autonomia, em contextos de atendimento de crianças muito pequenas, são um imperativo em qualquer contexto [...] que se pautem por um trabalho de elevada qualidade” (p. 58). Considero que outro dos aspetos que fizeram a diferença nas relações que estabeleci com as crianças foi a responsividade das mesmas. Tiveram por base o apoio e a ajuda principalmente para solucionarem os seus problemas, sem dar as respostas diretas, mas fornecendo ferramentas para tal. A minha postura foi de validação – desafio para que as crianças se sentissem permanentemente desafiadas a explorar novas aprendizagens valorizando sempre cada uma das conquistas.

Os tempos de pandemia reafirmaram a necessidade constante de um profissional de educação se superar e adaptar a novas situações. Tornou-se difícil estabelecer contacto com as famílias, uma vez que o acesso dos familiares ao interior da organização socioeducativa foi interdito. No entanto, considero essencial enquanto futura educadora promover uma relação colaborativa e participativa com os familiares em qualquer que seja a circunstância, reconhecendo que estes são os primeiros e os principais agentes de educação das crianças. Ao longo de toda a PPS houve sempre a preocupação de partilhar o dia-a-dia das crianças com as famílias para que o processo educativo fosse continuado e articulado entre todos os intervenientes. Partindo do princípio de que as famílias devem ser participantes ativas no processo educativo, considero fundamental promover uma relação de parceria assente na comunicação e no contacto diário.

As principais competências que procurei promover nas crianças ao longo de toda a prática foram o sentido de responsabilidade e a autonomia. Considero que a visão que a criança tem de si mesma é fundamental no seu desenvolvimento. O respeito do adulto pelas crianças reflete-se muitas vezes na sua autoestima e segurança o que pode ter

implicações decisivas no seu desenvolvimento. Se a criança tiver uma visão de si como um ser capaz e competente vai ter mais segurança e confiança em si mesma para se lançar a novos desafios e conseqüentemente novas aprendizagens. Acredito que com o desenvolvimento destas capacidades as crianças adquirem ferramentas para alcançarem o seu bem-estar pessoal e social, não só nos dias de hoje, mas também no resto das suas vidas.

Segundo Silva, et al. (2016), a intencionalidade educativa caracteriza a prática educativa do educador, exigindo-lhe uma reflexão profunda sobre as suas concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. Como por exemplo, o papel que desempenha enquanto profissional, a imagem da criança, o que valoriza nas crianças, bem como no modo como aprendem. Através da intencionalidade educativa, o educador encontra sentido para a sua ação pedagógica, fundamentando os objetivos e as finalidades subjacentes à sua prática. É através da fundamentação da minha prática que consigo mostrar consistência e justificar as minhas ações dando credibilidade àqueles que em mim confiam. Enquanto futura educadora pretendo agir sempre com intencionalidade e promover aprendizagens em todos e em cada momento da rotina das crianças proporcionando-lhes momentos que correspondam aos seus interesses, sem esquecer de respeitar as particularidades de cada criança e do grupo. Todas as crianças são diferentes e a educadora tem de se reinventar para conseguir chegar a cada uma delas. Uma vez que a criança está em constante desenvolvimento e autoconhecimento, aquilo que ela é hoje num ápice já não é. Tal como escreveu Lispector (2018) “Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive.”

Algo que marcou o meu percurso foi o desenvolvimento da capacidade de ouvir as crianças, de apoiar e respeitar as suas iniciativas. O facto de as crianças sentirem que são ouvidas e que as suas propostas são dinamizadas e ampliadas, leva-as a terem a iniciativa de partilharem cada vez mais as suas ideias. Isto, por sua vez, faz com que as crianças desenvolvam competências tais como a responsabilidade, a confiança, a iniciativa e o envolvimento.

Os momentos de brincar são prazerosos para as crianças e ricos do ponto de vista do seu desenvolvimento. Estes momentos levaram-me a refletir sobre diversos aspetos

dos quais realço a importância da brincadeira na educação de infância e o papel do adulto no brincar. Nos momentos de brincar considero de extrema importância que o adulto disponibilize tempo para estar atento e receptivo a novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nos dias de hoje ainda existe a ideia de que o brincar é um momento meramente lúdico. Ao longo da minha prática tive oportunidade de observar o quanto enriquecedor pode ser uma aprendizagem baseada em momentos realmente significativos para a criança. O brincar promove nas crianças um verdadeiro envolvimento na ação que permite às mesmas expressarem as suas especificidades. Encontro também no brincar a concretização de uma participação ativa no seu próprio desenvolvimento. “Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Silva et al., 2016, p. 34).

Outro aspeto que considero que teve um papel fundamental na minha formação, foi a oportunidade de implementar um projeto baseado na metodologia de trabalho de projeto. O facto de ter contactado de perto com esta metodologia fez-me perceber que o seu grande sentido é o que as crianças aprendem ao longo de todo o processo, ou seja, a interiorização e a aprendizagem da utilização de diversas etapas para aceder ao conhecimento. De acordo com Katz (2006) “Os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspetos do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida” (p. 11). Uma das competências que se desenvolvem com a metodologia do trabalho de projeto é a aquisição e interiorização de estruturas que permitem às crianças aceder ao conhecimento para que sempre que queiram saber algo organizem o seu pensamento através das fases de abordagem do projeto. A interiorização destes mecanismos é para mim a concretização de um dos grandes objetivos da educação de infância, numa visão mais ampla da educação, que não se reduz à preparação para o 1º ciclo. Esta metodologia prima pela liberdade de expressão, pela valorização e pelo respeito da identidade própria de cada criança. Considero que estes aspetos irão fazer toda a diferença na sociedade, sem pensamentos que limitam as crianças a obedecer a ordens. Acredito que é com a diversidade humana que se constrói uma sociedade que pensa, que inova e que traz evolução no mundo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Este foi o início da minha formação como educadora, levo comigo as inúmeras experiências que enriqueceram e modelaram a minha identidade profissional. Com as vivências que a PPS me proporcionou ficam algumas certezas de que educadora quero ser hoje e qual a posição quero ocupar perante as diferentes dimensões que a profissão de educadora engloba. Não tenho ainda resposta a todas as questões, mas depois de iniciar este percurso sei qual o caminho que pretendo seguir. São os registos resultantes de todo o processo reflexivo que marcam o início do meu percurso profissional e que se constituem como alicerces da minha identidade profissional.

Considero que a afetividade é um fator chave nos processos de educar e cuidar que marcam vinculativamente a minha identidade. O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, são condicionados em grande parte pela proximidade e pela interação afetiva que estabelecem com o adulto não só através de contato físico, mas também através da atenção, dedicação ou até pelo olhar. A afetividade é assim o ponto de partida para a criação de um ambiente em que as crianças se sintam suficientemente seguras para partirem para a descoberta.

Neste sentido, adulto deve permanecer disponível e atento às iniciativas das crianças, principalmente nos momentos de brincadeira livre, dando-lhes liberdade de expressão e encorajando-as nas suas explorações. Deste modo conhecerá as suas diferentes formas de expressão, os seus interesses e também o seu nível de desenvolvimento. Para além disso, esta é uma forma privilegiada de estabelecer relações afetivas e responsivas capazes de regular a satisfação das necessidades básicas das crianças.

O papel do educador passa por apoiar e ampliar o desejo inato que as crianças têm de aprender de forma ativa, proporcionando-lhe momentos não só de validação, mas também de desafio e de exploração de si próprias e de tudo o que as rodeia (Coelho & Tadeu, 2015). É importante que a criança sinta este envolvimento por parte do adulto nas suas descobertas e conquistas para que se sinta segura e valorizada e para que possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma confiante e saudável.

O brincar livre é fundamental ao desenvolvimento e permite a construção de uma aprendizagem holística. Neste sentido considero que deve ser a principal atividade do dia-a-dia das crianças, pois é através deste momento que, sem obrigatoriedades, elas são

capazes de tomar decisões, conhecer-se a si e aos outros, compreender as diferentes individualidades e identidades, expressar valores e sentimentos, usar o corpo e os sentidos e encarar e solucionar problemas.

Por vezes, o adulto utiliza a expressão “vai brincar” como uma forma de ocupar o tempo não reconhecendo o grande potencial deste momento de lazer que tanto prazer lhes dá. O brincar não deve ser compreendido como uma atividade de ocupação ou entretenimento nos tempos livres, mas sim como um momento rico e estimulante, que através do envolvimento ativo das crianças promove desenvolvimento e aprendizagem significativos.

## REFERÊNCIAS

| " | | | " |

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*.  
Repositório Aberto. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almeida, T. (2018). *O governo da infância: o brincar como técnica de si*. Arquivos Brasileiros de Psicologia. 152-166.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2010). Carta de princípios para uma ética profissional (pp. 1-2). <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In *GTI (Org.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55.
- Brazelton, T.B., & Greenspan, S. I. (2006). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e Cultura*. (8.<sup>a</sup> ed.). Cortez.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos da Educação de Infância*. Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância. 91, 4-7.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho].  
RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/19748>
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de novembro de 1989. Organização das Nações Unidas.
- Denkin, N. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine.

- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011, setembro). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *In 10th Conference of the European Sociological Association*. <http://hdl.handle.net/1822/15425>
- Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos. In Porto (Ed.), *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102).
- Goldstein, J. (2012, Fevereiro). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hughes, F. P. (2003). Spontaneous play in the 21st century. Contemporary perspectives on play in early childhood education, 21-22.
- Katz, L. G. (2006). *Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância*. (M. Cruz, trad.)
- Kishimoto, T. M. (2007). *Brincadeiras para Crianças de Todo o Mundo*. AMBAR.
- Kishimoto, T. M. (2010, Novembro). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais.
- Latorre, A. (2003). *La Invetigaciòn-Acción*. Graó.
- Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 30.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série A — N.º 34.
- Lester, S., & Russell, W. (2010, Dezembro). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Early Childhood Development. Bernard van Leer Foundation.
- Lispector, C. (2018, 14 de abril). *Menino a Bico de Pena*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. <https://www2.ufjf.br/pnaic//files/2018/06/Menino-a-bico-de-pena-Clarice-Lispector.pdf>

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: Revista de educação, 2(2), 49-65.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000, agosto). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). *Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância*. Saber & educar: educação e trabalho social.
- Oliveira- Formosinho, J. (2016, Agosto). A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Universidade Católica Portuguesa.
- Palma, M. S. (2017). *Representações das crianças sobre o brincar na escola*. Revista Portuguesa de Educação. 30(2), pp. 203-221. Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho. doi:10.21814/rpe.8243
- Porto, C. L. (2008, 7 de Maio). Brincadeira ou atividade lúdica? In *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas* (2.ª ed.). Salto para o futuro.
- Portugal, G. (2000a). A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Cap. I *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância* (pp. 33-67). <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Portugal, G. (2000b). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 1, 85-105.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In *Mesa Redonda - As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação.

<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@1*, 2, 46- 64
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Smith, P. K. (2006). A cultura do brincar e a infância. In Moyles, J. R. et. al. (Ed.), *A excelência do Brincar* (pp. 25-38). Artmed. <https://statics-shoptime.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/5912753.pdf>
- Sovienski, F. & Stigar, R. (2008). Recursos Humanos X Gestão de Pessoas. *Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação*. 10 (10), 51-61.  
<https://url.gratis/AcsvI>
- Tomás, C. (2007a). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>

- Tomás, C. (2007b, Julho/Dezembro). “*Participação não tem Idade*”. *Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. Contexto & Educação. Editora Unijuí. (78) (p.45-68)
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo” - *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Vozes.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Velasquez, A., Graham, C., & West, R. (2013, dezembro). An Investigation of Practices and Tools that Enabled Technology-Mediated Caring *in an Online High School*. *The international review of research in open and distance learning*, 14 (5), 277-299.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

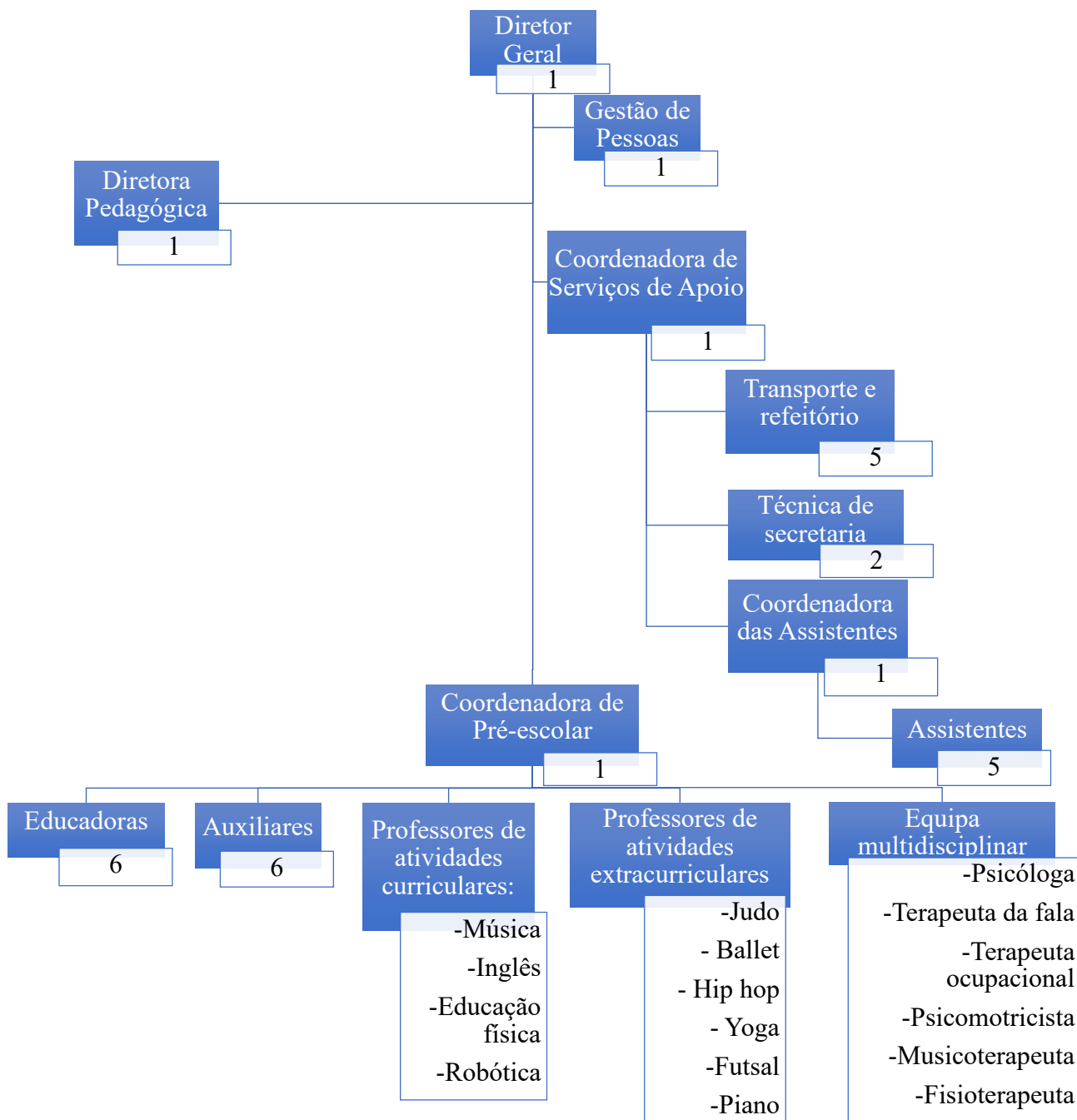
ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A  
Constituição e organização de toda  
a equipa  
| ' ' | | ' ' |

**Figura A1**

*Organograma sobre a constituição e organização de toda a equipa pertencente à organização socioeducativa*



ANEXO B  
Informação adicional sobre a  
equipa de A0

| | " | | " |

**Tabela B1***Informação esquematizada sobre a equipa de AO de JI*

Assistente Operacional	Anos de serviço na área	Anos de serviço na organização socioeducativa	Formação na área	Idade
AO1	3 anos	3 anos	_____	36 anos
AO2	4 anos	4 anos	Licenciatura em Educação Pré-escolar	28 anos
AO3	20 anos	20 anos	_____	56 anos
AO4	5 anos	2,5 anos	Cognus – curso de Auxiliar de Ação Educativa	34 anos
AO5	18 anos	18 anos	_____	50 anos
AO6	1,5 anos	1,5 anos	Licenciatura em educação básica	25 anos

-

ANEXO C

Análise das entrevistas às educadoras

| | " | | "

**Tabela C1**

*Análise das entrevistas realizadas às educadoras da organização socioeducativa para a caracterização da equipa educativa*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Caraterização Profissional</b>	Formação Profissional Inicial	Académica	Licenciatura em Educação de Infância (Pré-Bolonha)  Mestrado em Educação Pré-escolar	E1: “Licenciatura em Educação de infância” E2: “Mestrado em ciências da educação” E3: “Licenciatura em Ed. de Infância” E4: “Licenciatura em Educação de Infância ISEC” E5: “Licenciatura” E6: “Mestrado”
		Organização socioeducativa	ISEC ISCE Universidade Nova Escola Superior João de Deus ESELx	E1: “Instituto Superior de Educação e Ciências” E2: “Isce e universidade Nova” E3: “ISCE – Odivelas” E4: “Escola Superior de Educação pelo método João de Deus” E5: “Escola Superior João de Deus”

				E6: “Eselx”
Formação Profissional Contínua	Formações de natureza pedagógica	Metodologia de trabalho de projeto; Vencer o Autismo; Parentalidade consciente; Pedagogia MEM; Gestão de conflitos e desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos; Matemática no JI;		E1: “Sim. Formação em trabalho de projeto, a frequentar pós-graduação em educação especial.” E2: “Sim. Autismo, parentalidade consciente, metodologia de trabalho por projeto, entre outros.” E3: “Sim. Formações no âmbito do trabalho de projeto; pedagogia MEM; gestão de conflitos e desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos.” E4: “Sim, Pedagogia de Projeto [...] e a matemática no J.I” E5: “Metodologia de trabalho de Projeto”
	Outras formações	Gestão escolar; Chiddiary; Higiene e Segurança no Trabalho;		E4: “gestão escolar” E6: “Liderança, segurança no trabalho, Chiddiary, ...”

	Percurso profissional	Tempo de Serviço em Creche	6 anos 8 anos 10 anos 4 anos	E2: “6 em creche” E3: “creche - 8 anos” E5: “Creche 10 anos” E6: “Creche – 4”
		Tempo de Serviço em JI	7 anos 3 anos 20 anos 5 anos	E2: “7 em Jardim de Infância” E3: “JI – 3 anos” E5: “Jardim de Infância 20” E6: “JI - 5.”
		Tempo de Serviço na atual organização socioeducativa	13 anos 1 ano 34 anos 31 anos 6 anos	E1: “13” E2: “1 ano” E3: “1 ano” E4: “34, um foi como estagiária.” E5: “31 anos” E6: “6”
<b>Abordagens pedagógicas</b>		Princípios pedagógicos	Inclusão; Respeito pela individualidade; Partilha; Discussão de ideias;	E1: “Incluir todas as crianças e ir ao encontro das suas necessidades e curiosidades.” E2: “O respeito pela individualidade de cada criança, o saber ouvir e escutar o grupo, a promoção de hábitos de

			<p>Espírito crítico;  Ímpeto curioso;  Criança como detentora de conhecimento;  Criança como sujeito e agente do processo educativo;  Impacto da infância no futuro da criança;  Autonomia</p>	<p>partilha e discussão em grupo. Promoção de espírito crítico e ímpeto curioso.”</p> <p>E3: “A criança, à entrada numa instituição de ensino já é detentora de saberes, experiências, vivências, tornando-se sujeito e agente do processo educativo. Partindo desta premissa, partindo das necessidades, das aprendizagens já realizadas e interesses das crianças delinheio a minha prática pedagógica.”</p> <p>E4: “O respeito pela individualidade da criança;  A importância/ influência que as vivências da creche e do JI têm no futuro da criança.”</p> <p>E5: “Interligação entre cuidar e educar;  Desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis;  Cada criança é um ser único;  A criança é sujeito e agente do processo educativo;  Valorização dos saberes e competências de todos e de cada uma das crianças;  Responder a todas e cada uma das crianças;  Construção articulada do saber;</p>
--	--	--	--	--

				<p>Acolher sugestões das crianças;</p> <p>Observar, registrar e avaliar;</p> <p>Propor atividades de forma lúdica e com intencionalidade educativa;</p> <p>Criar ambientes estimulantes;</p> <p>Escuta ativa;</p> <p>A criança é o centro de tudo;</p> <p>Manter-me atualizada acerca de novas metodologias, práticas e materiais...”</p> <p>E6: “Superior interesse da criança, a criança como um ser autónomo e capaz, inclusão”</p>
		Modelos pedagógicos	MEM Montessori	<p>E1: “Não adoto um modelo em particular, procuro trabalhar de acordo com o que penso ser adequado para cada grupo de crianças.”</p> <p>E3: “Não sigo exclusivamente um modelo. Inspiro-me em MEM com a utilização de alguns instrumentos de pilotagem, com as reuniões diárias de grande grupo e com recurso ao trabalho de projeto.”</p>

			<p>E4: “Não adoto nenhum na forma pura, mas penso que alguns são mais adequados à creche e outros aos J.I. Na creche o Modelo da escola Montessoriana é muito adequado. No J.I. utilizo alguns instrumentos do modelo da Escola Moderna,”</p> <p>E5: “Adoto diferentes estratégias de diferentes modelos pedagógicos”</p> <p>E6: “Não tenho um único modelo. Gosto do MEM e utilizo alguns dos seus instrumentos de trabalho.”</p>
		<p>Práticas pedagógicas</p> <p>Ouvir o grupo</p> <p>Discussão de temas em grupo</p> <p>Propostas educativas</p> <p>Ação com intencionalidade pedagógica</p> <p>Adequação do ambiente educativo ao grupo</p>	<p>E2: “...Momento de partilhas e audição do grupo, dos interesses e necessidades. Promovo temas de discussão para aprendizagem.”</p> <p>E5: “Preparo atividades, faço propostas, lanço questões de forma a ajudar a construir o conhecimento;</p> <p>Dou voz e vez às crianças proponho aprendizagens de forma integrada sempre que possível de forma lúdica e com intencionalidade pedagógica;</p> <p>Adequo estratégias, ambiente, espaço tempo e atividades aos interesses das crianças;</p>

				Procuro o melhor de cada metodologia e adequo ao grupo e aos seus interesses; Tenho em consideração as OCEPE.”
--	--	--	--	---

<p><b>Observação, Documentação e Avaliação</b></p>	<p>Processos de observação, documentação e avaliação</p>	<p>Instrumentos de observação e documentação pedagógica</p>	<p>Observação Audição das crianças Registo por escrito Registo por fotos Registo por vídeos Trabalhos práticos</p>	<p>E1: “Observo as crianças durante a realização das atividades ou das conversas em grupo, faço registos relativamente às dificuldades das crianças e aos seus pontos fortes [...]” E2: “Registos escritos e documento com fotos ou vídeos.” E3: “Registos escritos das crianças, registos de observações, registos fotográficos e filmagens.” E4: “Registos escritos, observações, trabalhos práticos, fotos, vídeos [...]” E5: “Escuta ativa com ouvidos e olhos; Registos em grupo e individuais; Registo de imagens; Produções individuais e de grupo; Informações individuais do processo de aprendizagem e aquisição de competências (avaliação formativa) [...]” E6: “Registo de informação (trabalho ou brincadeiras), através de fotografias ou descrito. Escrevo também na parte de trás dos trabalhos das crianças, o processo ou as dificuldades.”</p>
--	--	---	--	--

		Avaliação	<p>Avaliação no Childdiary</p> <p>Partilha de informação com outros profissionais de educação</p> <p>Entrevistas ao encarregado de educação</p> <p>Avaliação com as crianças</p>	<p>E1: “[...] a avaliação é feita a partir da aplicação Childdiary de forma descritiva.”</p> <p>E4: “[...] partilha de informação com os outros professores e com a equipa multidisciplinar, entrevistas ao enc. de educação e partilha de opiniões com a auxiliar de sala.”</p> <p>E5: “[...] Avaliação com as crianças (o que gostei/o que não gostei/o que quero fazer/saber).”</p>
--	--	-----------	--	--

Relação com as famílias	Envolvimento das Famílias	Comunicação com as famílias	Comunicação constante; Participação em reuniões;	E1: “[...] é importante que haja comunicação constante entre a escola e a família.” E4: “[...] Participam nas reuniões [...]”
		Participação das famílias	Inclusão das famílias no processo educativo; Participação ativa; Participação Pontual; Partilha de conhecimentos;	E1: “As famílias estão sempre incluídas no processo educativo das crianças [...]” E3: “As famílias participam ativamente no desenvolvimento dos projetos que surgem em sala, com partilha de documentação, trabalhos, informações; acompanham as etapas dos projetos através de registos fotográficos partilhados na aplicação. No final dos projetos é gravado um vídeo de apresentação do mesmo e partilhado com os pais.” E4: “Participam [...], nas atividades comuns e nos projetos de sala e da escola.” E5: “As famílias têm um papel ativo e revelam interesse por participar no processo educativo dos seus educandos

				<p>partilhando, algumas delas, também algumas experiências em casa.</p> <p>Mostram-se disponíveis e participam em pequenos projetos quando solicitadas.”</p> <p>E6: “Participam pontualmente em determinados temas”</p>
			Projetos a implementar	<p>E2: “[...] pretendo promover e incluir mais as famílias nas dinâmicas de sala. Criar uma continuidade para casa.”</p> <p>E4: “[...] Estávamos a implementar uma nova dinâmica a este nível, mas a pandemia adiou essas alterações. Mas não estão esquecidas.</p> <p>No futuro, está prevista uma maior participação dos pais na vida escolar [...]”</p>

<p><b>Equipa Educativa</b></p>	<p>Trabalho em equipa</p>	<p>Reflexão da prática profissional</p>	<p>Interajuda Partilha Colaboração Cooperação Participação de todos os elementos da equipa Trabalho de equipa</p>	<p>E1: “Boa relação entre toda a equipa e o espírito de interajuda e partilha está sempre presente.”</p> <p>E2: “Funciona bem com partilhas de vivências e de realidades diferentes ou semelhantes.”</p> <p>E3: “A equipa é dinâmica, colaborativa, cooperativa - trabalhamos na base da partilha de experiências/atividades/ projetos/práticas... e interajuda.”</p> <p>E4: “Tento fomentar um espírito de partilha em que todos sejam importantes e onde todas têm algo a ensinar. Desde a coordenadora à mais nova ou menos qualificada das auxiliares. A coordenadora não é que sabe mais em todas as áreas é a que junta todas as sinergias e faz do pequeno contributo de cada uma o que é o nosso Jardim de Infância.”</p> <p>E5: “Relações e interação positivas com interajuda, partilha, trabalho de equipa, troca de experiências...”</p> <p>E6: “Boa”</p>
--------------------------------	---------------------------	---	---	---

ANEXO D  
Espaço físico da organização  
| | | | |

**Figura D1**

*Fotografia da parte exterior da organização socioeducativa*



**Figura D2**

*Fotografia da entrada da organização socioeducativa*



**Figura D3**

*Fotografia do Hall de entrada da organização socioeducativa*



**Figura D4**

*Fotografia do hall de entrada da organização socioeducativa*



**Figura D5**

*Fotografia do terraço de cima*



**Figura D6**

*Fotografia do terraço de cima*



**Figura D7**

*Fotografia do terraço de cima*



**Figura D8**

*Fotografia do terraço de cima*



**Figura D9**

*Fotografia do terraço de baixo*



**Figura D10**

*Fotografia do terraço de baixo*



**Figura D11**

*Fotografia do ginásio*



**Figura D12**

*Fotografia da sala dos três anos A*



**Figura D13**

*Fotografia da área da leitura*



**Figura D14**

*Fotografia da área dos jogos de mesa e das construções*



**Figura D15**

*Fotografia da área do faz de conta*



**Figura D16**

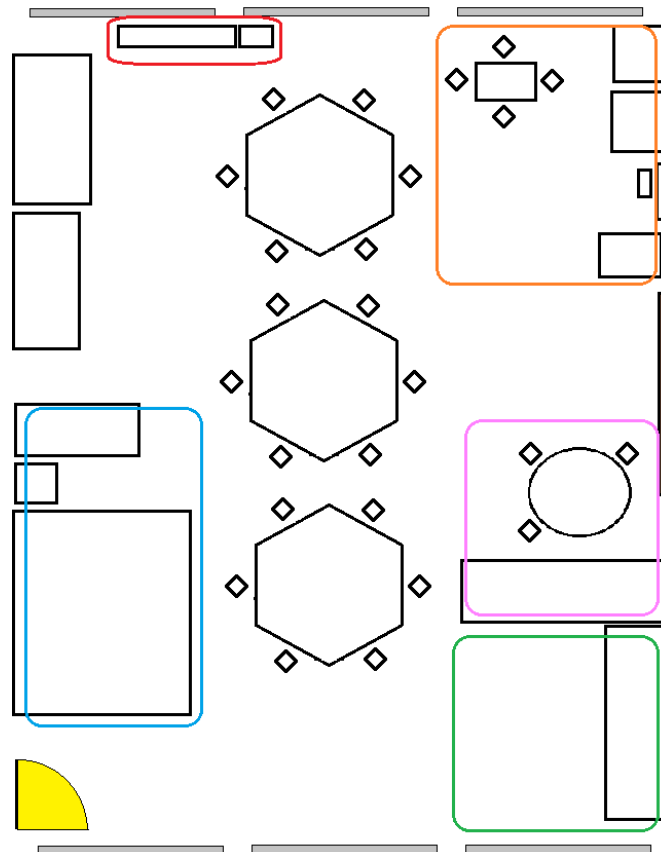
*Fotografia da área da garagem*



ANEXO E  
Planta da sala  
| ' ' | | ' ' |

**Figura E1**

*Planta da organização da sala dos três anos A*



- Área da leitura
- Área dos jogos de mesa e das construções
- Área da casinha
- Área da fantasia
- Área da garagem

ANEXO F  
Regras da sala  
| " " | | " "

**Figura F1**

*Regras elaboradas pelo grupo dos três anos A*



ANEXO G  
Informação adicional sobre as  
famílias  
| " | | " |

**Tabela G1***Informação esquematizada sobre os familiares das crianças*

Criança	Irmãos	Pai			Mãe		
		Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
BN	-	Oficial do Exército	Licenciatura	35	Enfermeira	Licenciatura	34
CB	-	Engenheiro Civil	Licenciatura	33	Designer de Marketing/ Publicidade	Licenciatura	32
CR	-	Gestor	Licenciatura	37	Psicóloga	Licenciatura	36
FF	-	Informático	Ensino secundário	34	Enfermeira	Licenciatura	34
IF	-	Farmacêutico	Mestrado Integrado	36	Farmacêutica	Mestrado Integrado	36
LM	Sim, idade <1 ano.	Gestor Hoteleiro	Licenciatura	34	Médica	Mestrado	34
MV	Sim, 4 anos. Frequenta a mesma organização.	Agente de Execução	Licenciatura	37	Engenheira Eletrotécnica	Licenciatura	36
RV	-	Bombeiro	Ensino Secundário	36	Técnica administrativa	Ensino Secundário	35
SC	Sim, idade <1 ano.	Engenheiro Eletrotécnico	Licenciatura	35	Professora de 2º ciclo	Licenciatura	34
SF	Sim, 7 anos. Frequentou a organização até aos 6 anos.	Contabilista	Mestrado	36	Contabilista	Mestrado	35
TF	Sim, 1 ano.	Administrativo	Licenciatura	33	Técnica de Imagiologia	Licenciatura	34

Anexo H  
Portefólio da criança  
| ' ' | | ' ' |

# PORTEFÓLIO DA SF

Reflexo de uma identidade nos diferentes momentos do dia a dia



ANO LETIVO 2020/2021

# Quem sou eu?



“- O que é que queres escrever aqui sobre ti?

- Que eu me porto sempre muito bem na escola! E que adoro a escola inteira!

- Porque é que adoras a escola?

- Porque é muito divertida!”

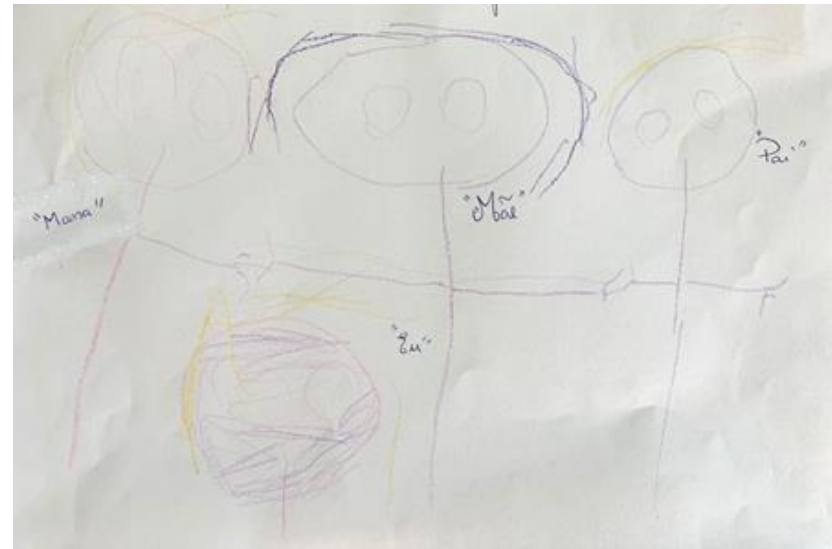
“Eu gostava muito de ir à natação e ao *ballet*, mas eu vou só ao *ballet*.”

“Sabias quando fiz três anos tive um bolo da barbie e quando fizer 4 anos vou ter um bolo da *Lady Bug*!”

“Quero muito crescer e um dia ir para uma escola como a da mana, para a mãe me comprar um livro e uma capa!”

# A minha família

- “- Gostas muito da tua família?
- Sim, gosto muito da MF!
  - A tua mana?
  - Sim!
  - Porquê?
  - Porque ela brinca comigo! Ela vê comigo a Raia e a pedra do dragão! Também brincamos na garagem, agora já está tudo arrumadinho e tem um castelo e alguns bonecos da *Paw Patrol*.
  - Foste tu que arrumaste a garagem?
  - Sim com o papá e com a mana! A mãe estava numa reunião.”



“Também gosto muito do pai porque às vezes ele pega-me às cavalitas”

“Também gosto muito da mãe porque ela faz os jantares mais bons do que o papá e as sopas mais boas do que o papá!”

“O avô tinha o cabelo branco e agora cortou o cabelo todo e está careca, mas eu gosto muito dele na mesma!”

“A Avó C brinca muito comigo... às casinhas, aos cowboys, aos polícias e ladrões...”  
Quando falámos na avó começou a cantar a Canção do José Cid “Ontem, hoje e amanhã”

“O tio às vezes dorme na casa da avó, mas ele tem outra casa que é um prédio”

“A bisa tem uma saia azul escura, mas eu vou desenhar à minha maneira!”

# Relação com o outro

# Relação com os pares

“- O que é que gostas mais de fazer na escola?

- Eu gosto mais é de brincar! Às casinhas com a IF e a CR! Elas são as minhas amigas preferidas!

- Porque é que são as tuas amigas preferidas?

- Porque são as meninas populares!

- O que é isso populares?

- Quer dizer que são meninas lindas!”



- “- No terraço quando se juntam as crianças das outras salas também brincas com outras meninas, não é?  
- Sim! Às vezes quero brincar com as mais crescidas, mas a CR nunca deixa! Só quer sempre brincar comigo!  
- Quem são as mais crescidas?  
- A BC, a MC e a IP!”

A SF tem facilidade em fazer novas amizades com outras crianças que não pertencem ao grupo de sala.



“- Costumas chatear-te com os teus amigos?

- Não nunca!

- E quando eles fazem coisas que tu não gostas?

- Chateio só um bocadinho!”

Por vezes, quando é contrariada pelos seus pares não controla ainda as suas reações.

“- Gostas de ser a ajudante do dia?

- Siiiiim! Eu divirto-me muito à frente no comboio!

Pareço o piloto do comboio! Trrruu Trrruu ...”

A SF revela grande entusiasmo em liderar nos diferentes momentos do dia-a-dia e como por exemplo em momentos de brincar ou quando é a ajudante do dia. Para além disso também revela empatia com os colegas e iniciativa própria em ajudá-los em diferentes momentos do quotidiano.

A SF é participativa em grande grupo, revela entusiasmo e à vontade quando expõe a sua opinião. Na maioria das vezes consegue ouvir os outros. No entanto, por vezes, tem dificuldade em esperar pela sua vez.



# Relação com os adultos

“- Quando a São e a Ângela dizem que não, como te sentes?  
- Fico triste, mas eu já sou crescida!”

Quando a SF é contrariada por um adulto procura arranjar argumentos de forma a conseguir alcançar o que pretende.

A SF estabelece relações afetuosas com o adulto, no entanto é muito independente do adulto no dia a dia.



# **Relação com ela própria**

A SF realiza a sua higiene autonomamente. Já é capaz de limpar o nariz, a boca e as mãos. Vai à casa de banho sozinha e já abre a torneira sozinha (inicialmente recorria sempre ao adulto). Para além disso, a SF é asseada e vaidosa com a sua roupa e fica triste quando por vezes se suja ao almoço.

“- Ângela, hoje a mãe disse-me que ia ter ballet! Eu sou uma ótima bailarina?!”

- Tens de me mostrar como fazes!

- Mas as meninas que já tem collants não vestem os collants do ballet, mas assim não fica a combinar com a saia e eu não gosto! Eu gosto do rosa porque a minha cor preferida é o rosa e o roxo!”



A SF realiza todas as suas refeições autonomamente com o uso do garfo e sem o babete como no início do ano. Para além disso, revela vontade de provar alimentos que desconhece. Come as mais variadas frutas, por exemplo: pêssego, papaia, kiwi, dióspiro, entre outras. Já é capaz de encher a sua garrafa de água autonomamente e de identificar e satisfazer a sua necessidade de beber água ao longo do dia.



Neste momento do dia a dia, realçam-se as conquistas que a SF realizou ao longo do ano. Inicialmente a SF ficava ansiosa de tal forma que, por vezes não conseguia dormir. Hoje essas dificuldades foram ultrapassadas e durante este momento revela-se confiante e segura. De tal forma que lhe possibilita desenvolver competências.

No momento da sesta a SF é capaz de se tapar autonomamente com o lençol.

Quando acorda dobra o seu lençol com o auxílio do adulto.



Já é capaz também de tomar algumas decisões, como por exemplo vestir ou despir o casaco consoante tem frio ou calor.

Já é capaz de colocar no cabelo os ganchos que usa todos os dias para prender a sua franja.





Depois de brincarmos a SF participa na arrumação da sala.

Revela grande sentido de responsabilidade e entusiasmo quando o adulto pede a sua ajuda.

Quando observa o adulto a limpar o chão/ as mesas pede para fazer também.

A SF revela grande envolvimento nas atividades de culinária e muitas vezes fala sobre as receitas que fez com os pais em casa.

“Sabes que eu fiz uns queques na minha casa e estavam deliciosos! Uns estavam mais tostadinhos e uns mais clarinhos e eu comi ao pequeno almoço!”

# Relação com o espaço

A SF identifica com facilidade o lugar dos seus pertences e sempre que necessário é capaz de arrumar e ir buscar algo à sua mochila.

É cuidadosa com os seus pertences, antes de dormir guarda os seus ganchos ao pé do seu nome para que não se percam.



“Já sei dar cambalhotas e fazer a estrela [roda], mas tem de ter um tapete ou colchão para não me aleijar!”

A SF é confiante em si mesma, e arrisca fazer novos movimentos sem medo.

“Também já sei desenhar, pintar, colar, recortar! Eu treino muito a recortar! Na minha casa já recortei muitas vezes!”

“A minha avó ensinou-me a desenhar assim e também sei fazer uma saia! Ai... esqueci-me de fazer os pés! Olha como a avó me ensinou a fazer os pés!”

Na realização de propostas educativas mais dirigidas a SF atribui significado e intencionalidade àquilo que faz. Quando é questionada “porque é que fizeste assim? Tem sempre uma justificação.



As brincadeiras preferidas da SF são ao faz de conta, mostra preferência pela área da casinha e o seu brinquedo preferido é a caminha dos bebês e tudo o que faz parte dela, (cama, bebês, lençóis, almofada, chuchas, biberões).

O que gosta mais de fazer no exterior são piqueniques e andar na sua bicicleta dos unicórnios com os pais.



## Obrigada!

Obrigada por me deixares documentar todo o teu crescimento e todas as tuas conquistas ao longo destes meses! Foi com muito gosto que fiz parte desta fase da tua vida e que te vi crescer! Levar-te-ei comigo no meu coração e espero que também leves contigo as memórias de uma infância feliz!

Um beijinho da Ângela



Anexo I  
Aprofundamento da revisão de  
literatura  
| ' ' | | ' ' |

Perpassa [...] que o brincar é um alicerce para que a criança possa “desfrutar de si”, “ter prazer consigo” e “encontrar a satisfação do seu desejo em si” própria, ou seja, é o tempo e o espaço de fruição, de ludicidade. [...] esta ação, que se assumiu hegemónica do tempo da puerícia, traduz um espaço para o desenvolvimento da autonomia e do governo de si através de práticas associadas ao prazer e orientadas para uma finalidade interior de superação do próprio. (Almeida, 2018, p.162)

Silva et al. (2016) caracterizam o brincar como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p. 105). Segundo Post e Hohmann (2003) “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). As mesmas autoras referem ainda que o brincar é um momento de escolha livre em que as crianças podem interagir e envolver-se com os seus pares e adultos e explorar um meio com materiais e oportunidades diversas. Almeida (2018) refere que, “independentemente da forma e da expressão, o brincar passa a ser o espaço e o tempo de ação da infância onde os adultos legitimam e enquadram a liberdade de exploração das crianças” (p. 163).

As crianças quando brincam deixam sinais da sua própria cultura, seja através da linguagem ou até mesmo da construção de algumas composições. A brincadeira dita tradicional provém de algo que foi mantido e além de ter passado bastante tempo foi preservado (Kishimoto, 2007). É frequente, ao observar o brincar das crianças nos dias de hoje, recordar canções e jogos que aprendi com a minha ama na minha infância ou mesmo com os meus avós. Com isto, quero dizer que existem brincadeiras que por mais que o tempo passe, elas perduram na memória das pessoas e vão passando de geração para geração. Por exemplo, o jogo do elástico é um jogo que já existe há anos e ainda hoje as crianças brincam com o mesmo nas suas escolas. Podem, claro, existir adaptações de gestos ou até mesmo de letra quanto à lengalenga, mas o conceito está presente. Existe ainda a questão popular em que a parte geográfica dirige e compromete tudo o que é proposto, desde canções a contos infantis (Kishimoto, 2007). Um aspeto notório da brincadeira, é que une crianças de culturas diferentes, em que aprendem umas com as outras, ensinando-se mutuamente, isto é, comunicando e cooperando (Kishimoto, 2007). “Conhecer as diferentes formas de brincar e especificar as regras de uso para cada cultura

é respeitar o outro, a cultura original” (Kishimoto, 2007, p. 17). Por este motivo, o brincar é expressão da cultura da própria criança.

Perante a heterogeneidade das crianças, o brincar é muitas vezes revelador das percepções que as mesmas têm do mundo que as rodeia. É através das interações que as crianças estabelecem entre si imersas nos seus contextos sociais, que partilham e ressignificam “rituais, costumes, valores e brincadeiras, fazendo emergir uma cultura específica” (Palma, 2017, p. 204). Perante uma mesma situação diferentes crianças adquirem e atribuem diferentes significados em resultado das suas experiências de vida.

De acordo com o princípio 7.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, as crianças têm o direito de brincar. No entanto, para que exerçam este direito é preciso que o adulto lhes dê liberdade para o exercer - especialmente nos contextos escolares. O adulto deve encorajar a brincadeira livre, permitindo que as crianças criem as suas próprias regras e limites enquanto brincam. Por vezes, os adultos limitam a brincadeira e a exploração das crianças, não permitindo que estas descubram as suas próprias limitações e necessidades. Uma criança tem de brincar e perceber até quando é que ela se sente segura, tem de perceber o que consegue e não consegue fazer, conseguindo assim persistir progressivamente nas suas dificuldades com o intuito de ir aperfeiçoando as suas aptidões. Se as crianças não tiverem liberdade para autonomamente encontrarem os seus limites e tiverem sempre um adulto a dizer o que pode e não pode fazer, uma vez que se encontrem sozinhas poderão magoar-se de diversas maneiras (tanto física como psicologicamente). Claro que, como responsável, o adulto deve intervir caso perceba que a criança está a pôr em perigo a sua segurança ou a de outra criança.

Segundo Goodwin (2006) citado por Lester e Russel (2010) as interações lúdicas diárias das crianças revelam diversas expressões (inclusão, exclusão, egoísmo, gentileza, entre outras). Ao longo destas interações as crianças desenvolvem estratégias para conseguirem lidar com as frustrações que surgem, como por exemplo mudar as regras do jogo, tomar posições afetivas ou quebrar regras do jogo. Assim, podemos dizer que o brincar poderá proporcionar um ambiente suscetível de atitudes negativas visto que aqui as crianças testam os seus limites. No entanto, devemos ter em conta que é desta maneira que as crianças encontram formas de resolver conflitos, de aceitar novos amigos e de saber respeitá-los. O brincar permite à criança experimentar situações da vida e descobrir

como lidar com as suas frustrações, porque é, por exemplo, através de um jogo que a criança vai perceber que por vezes ganha e outras vezes perde. Todos estes aspetos são fundamentais ao crescimento das crianças (Monteiro & Delgado, 2014).

Hughes (2003) afirma que as brincadeiras espontâneas e livres facilitam o desenvolvimento intelectual das crianças, daí a sua importância na vida diária de uma criança. Brincar é como um motor para o desenvolvimento, é uma forma de aprender e de desenvolver competências importantes para a vida adulta. Sutton-Smith (2003) citado por Lester e Russel (2010), referem que as crianças ao brincar reorganizam tudo o que vêm à sua volta, de maneira a tornar o seu mundo menos assustador. Através do brincar as crianças criam o mundo que elas imaginam, tendo sempre em consideração algumas características da sua cultura. De acordo com Spinka et al. (2001) Pellis e Pellis, (2009) citados por Lester e Russel (2010), nesse mundo imaginário são elas que controlam, reagem e respondem da maneira que querem, já que sabem que não é real. Desta forma elas descobrem uma “compilação” de respostas flexíveis às situações que criam e encontram.

O brincar é algo fundamental ao desenvolvimento da criança e, de acordo com Silva et al. (2016), o brincar de forma livre permite a construção de uma aprendizagem holística. Ou seja, permite às crianças aprender através de uma visão integral e de um entendimento geral dos fenómenos. Este momento permite às crianças entrar num mundo imaginário, desenvolver habilidades e aprender regras de socialização. O brincar deve ser a principal atividade do seu dia-a-dia, pois é através deste momento que, sem obrigatoriedades, elas são capazes de tomar decisões, conhecer-se a si e aos outros, compreender as diferentes individualidades e identidades, expressar valores e sentimentos, usar o corpo e os sentidos e encarar e solucionar problemas.

Silva et al. (2016) salientam a importância de “diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 10-11). Palma (2017) analisou diferentes estudos que têm “evidenciado a necessidade de a ludicidade ser vivenciada e promovida como dimensão fundamental da formação humana” (p. 204). Contudo, muitas

vezes o adulto utiliza a expressão “vai brincar” como uma forma de ocupar o tempo não reconhecendo o grande potencial deste momento de lazer que tanto prazer lhes dá. De acordo com Goldstein (2012), brincar melhora a capacidade de perceber os outros e a capacidade de regular o seu estado emocional facilitando assim a adaptação a constantes alterações de circunstâncias. Através do brincar as crianças estão não só a desenvolver as suas bases neurológicas, a linguagem e a criatividade, mas também estão a aprender enquanto brincam. Estão a aprender métodos de resolução de problemas que incluem a abstração e a flexibilidade para combinar diferentes estratégias e formar soluções para problemas que exigem a reestruturação do pensamento ou da ação.

Uma criança que tem poucas oportunidades para explorar o meio que a rodeia de forma livre, poderá ter dificuldades em realizar conexões neurais. Ou seja, proporcionar às crianças tempo para o brincar livre é a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento do cérebro. Goldstein (2012) defende a elevada importância do brincar e identifica diversos benefícios a nível do desenvolvimento cognitivo, físico, social, e do bem-estar emocional das crianças e jovens. Relativamente aos **benefícios emocionais e comportamentais** do brincar baseiam-se na redução do medo, da ansiedade, do stress e da irritabilidade e, por oposição no aumento da alegria e da autoestima. No que diz respeito aos **benefícios sociais** da brincadeira consistem no aumento da empatia, da compaixão e da partilha, o que permite às crianças criarem modelos de relações baseadas na inclusão. O brincar tem também **benefícios na capacidade de expressão verbal e não verbal**. No que concerne aos **benefícios físicos** diminui o stress, a fadiga e as lesões. A **nível motor** aumenta o alcance do movimento, a agilidade, a coordenação, o equilíbrio e a flexibilidade.

“É brincando que se aprende o brincar” (Kishimoto, 2007, p. 13). De forma a complementar esta ideia, Kishimoto (2010) chama à atenção para a importância de ensinar as crianças a brincar, sendo que estas aprendem por observação e interação com os familiares ou com a própria comunidade educativa onde se encontra. Esta aprendizagem também se dá quando a criança manuseia objetos e os explora para compreender as suas propriedades e a forma de uso desse mesmo material. É também através das intervenções do adulto e ao ver os colegas brincar que a criança tem contacto com novas brincadeiras e posteriormente as reproduz e recria, garantindo “a circulação e

preservação da cultura lúdica” (Kishimoto, 2010, p. 2). Para além disso, o envolvimento do adulto no brincar é fundamental e enriquecedor uma vez que aumenta a complexidade e a qualidade das brincadeiras. Tomás (2007b) afirma que participar “significa influir directamente [*sic*] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos [*sic*] pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 49).

No entanto, este envolvimento não deve ser excessivamente invasivo, ou seja, o brincar não deve ser dominado pela voz do adulto, as crianças devem ter liberdade de escolha e espaço para desenvolver as suas próprias ideias. Segundo Smilansky (1968) citado por Smith (2006) o método mais eficaz para promover o brincar ao faz-de-conta é o adulto iniciar a dramatização com as crianças e ajudá-las a desenvolver essa atividade por algum tempo. Embora o brincar possa ser prazeroso e promotor de aprendizagens, determinadas brincadeiras tornam-se repetitivas. Aqui, cabe ao educador ampliar as possibilidades das crianças, desafiando-as a brincar de forma mais complexa. De acordo com Coelho e Tadeu (2015) o papel do educador passa por apoiar e ampliar o desejo inato que as crianças têm de aprender de forma ativa, proporcionando-lhe momentos não só de validação, mas também de desafio e de exploração de si próprias e de tudo o que as rodeia. As mesmas autoras realçam ainda a importância de que a criança sinta este envolvimento por parte do adulto nas suas descobertas e conquistas para que se sinta segura e valorizada e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma confiante e saudável. Cardoso (2012) justifica a necessidade de valorização deste apoio inicial do adulto na “transição [de] uma atividade dependente para uma atividade independente” (p. 37).

Para além disso Coelho e Tadeu (2015) realçam que “esta aproximação permite encurtar o espaço que separa o mundo da criança do mundo do adulto, facilitando assim um conhecimento mais real da criança, das suas necessidades e potencialidades” (p. 112). Kishimoto (2010) reforça que é através da observação de momentos como o brincar que o educador acede aos interesses e à evolução da criança o que possibilita uma posterior planificação adequada.

O ambiente que rodeia as crianças deve também ser organizado com intencionalidade educativa com o intuito de garantir momentos de qualidade em que as

crianças exploram e utilizam “espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Segundo Coelho e Tadeu (2015) o educador possui este papel fundamental de organizar o espaço proporcionando às crianças múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Tal como referem Monteiro e Delgado (2014), uma enorme quantidade de brinquedos faz com que as crianças tenham brincadeiras demasiado direcionadas e as livres acabam por ser deixadas de parte. No entanto, nem sempre uma brincadeira precisa de algo material para existir. É também fulcral que o educador permita e incentive a criança a estabelecer brincadeiras através da sua imaginação sem ter um determinado brinquedo para o fazer. Por outro lado, Goldstein (2012) defende que a fim de estimular e prolongar os momentos de brincar, o adulto deve disponibilizar um espaço amplo o suficiente e uma grande variedade de brinquedos ou outros objetos de brincadeira. Os brinquedos devem ser disponibilizados às crianças progressivamente e em pequenas quantidades, no entanto, com um grande leque de diversidade para aumentar as possibilidades de exploração. Goldstein (2012) atribui importância à forma como os brinquedos são apresentados às crianças pois irá influenciar a forma como brincam e justifica com estudos apresentados por Shohet e Klein (2010). Estes estudos examinaram o efeito das variações da apresentação de materiais lúdicos sobre o comportamento social. Os materiais foram apresentados de duas formas: aleatória ou sugestiva. A apresentação sugestiva consistia em organizar os materiais lúdicos em espaços do dia-a-dia das crianças. Esta apresentação num contexto familiar facilitava o brincar e a comunicação entre as crianças mesmo quando as capacidades verbais das mesmas não estavam desenvolvidas o suficiente para sustentar interações sociais ou jogo cooperativo com pares.

O brincar contribui diretamente para a educação e desenvolvimento, mas são os brinquedos que o estimulam e prolongam. As crianças necessitam de descobrir a sua identidade, ou seja, aquilo em que são boas e aquilo que mais gostam de fazer. Deste modo, é essencial que experienciem uma grande variedade de jogos que podem ser impulsionados pela disponibilização de diferentes brinquedos. Kishimoto (2010) refere que a “repetida manipulação de um determinado tipo de brinquedo por um bebê faz parte

de sua forma de explorar, mas, para uma criança de 2 a 3 anos, pode ser um problema” (p. 15). Isto pode dever-se à falta de brinquedos e aqui o adulto tem o papel de diversificar o brincar. Ainda de acordo com a mesma autora “a diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo” (p. 3). O adulto deve ter cuidado na seleção de brinquedos para que estes levem as crianças a brincar com os pares, desenvolvendo habilidades particulares de cooperação. Neste aspeto, Kishimoto (2010) afirma que é importante a existência de uma seleção dos brinquedos e que estes devem obedecer a vários critérios de qualidade, tais como: o tamanho, a segurança, a durabilidade, o ser lavável, o ser atrativo para as crianças, entre outros.

Segundo Amado (2002) os brinquedos ajudam a criança a regular o brincar na medida em que funcionam como uma “verdadeira introdução ao mundo” (p. 193). Tal como afirmam Monteiro e Delgado (2014) os brinquedos não impõem uma estrutura no brincar livre uma vez que cada criança atribui o significado que pretende a cada objeto. O que não significa que os brinquedos não tenham implicação na sua representação (Brougère, 2010).

Antigamente, quando as escolas foram introduzidas na Europa Ocidental nos séculos XVIII e XIX o brincar não era considerado essencial do ponto de vista educacional (Smith, 2006). Segundo o autor, as visões mais positivas em relação ao brincar livre apenas ganharam destaque no século XX que foi quando o brincar passou a ser visto como “um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (p. 29).

Coelho e Tadeu (2015) afirmam que, ainda nos dias de hoje o brincar livre é muitas vezes menosprezado quando comparado com as atividades mais orientadas – “os trabalhos”. Estes últimos são estruturados pelos adultos para que as crianças os sigam de forma rígida sem qualquer poder de escolha. Os mesmos autores defendem ainda que ambos os tipos de atividades devem ser postos em prática de forma equilibrada, uma em complemento da outra, em prol do bem-estar e desenvolvimento da criança.

Segundo Portugal (2000b), para as crianças mais pequenas, “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas [sim] as rotinas diárias e os tempos de actividades [sic] livres” (p. 88). Cardoso (2010) refere-se de forma crítica ao

“receituário pronto-a-usar” que muitos profissionais da educação usam como meio de transmitir conhecimentos, descurando dos interesses das crianças (p. 4). Assim, os principais agentes da ação acabam por não estar suficientemente motivados e envolvidos, porque quanto mais envolvidas as crianças estiverem nas atividades mais enriquecedoras e motivadoras estas vão ser.

Coelho e Tadeu (2015) salientam a importância de os profissionais de educação permanecerem “atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, uma atividade iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, pode ser reveladora do nível de desenvolvimento das mesmas” (p. 113). Assim, o educador deve estabelecer relações responsivas no momento de brincar e permanecer disponível e atento às crianças de forma a compreender as diferentes linguagens através das quais elas se expressam. Para além disso, deve ainda dar voz às crianças e responder às suas necessidades, apoiando-as e encorajando-as nas suas explorações do mundo para que realizem novas aprendizagens e que possam satisfazer os seus interesses.

Posto isto, é importante encararmos a criança como um sujeito ativo e isto tem sido estudado e defendido por diversos teóricos e pedagogos. Kishimoto (2010) afirma que a criança, desde muito nova consegue tomar decisões, interagir com outros sujeitos e realizar as suas escolhas. Para além de desenvolver estas capacidades a criança, ao brincar, está a realizar uma das coisas que mais gosta e que mais prazer lhe dá. A autora refere ainda que brincar é um direito da criança e por isso deve ser respeitado de forma a permitir que esta aceda a conceções sobre cidadania e ações pedagógicas de maior qualidade.

Oliveira-Formosinho (2016) elege alguns dos contributos fundamentais para uma reconstrução da pedagogia da infância. A autora afirma que o ponto de partida “é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros de educação de infância e onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança.” (p. 90) A reconstrução de uma cultura pedagógica tradicional passa por:

- uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação;
- uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças;
- uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração;

- a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância. (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 90)

De acordo com Silva et al. (2016) deve existir uma articulação entre a educação pré-escolar com o ensino básico, o que “não significa que a educação pré-escolar se deva centrar numa preparação para o 1.º ciclo, mas sim num desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida” (p. 31). Oliveira-Formosinho (2016) afirma que a relação tradicional e hierárquica entre adulto-criança assenta num modelo escolarizado que silencia todos e que conceptualiza os profissionais como recipientes de informação. A autora aponta alguns contributos para a desconstrução destas pedagogias transmissivas e considera que o ponto de partida pode ser uma consciencialização sobre essas práticas que emergem de uma “cultura pedagógica que os antecedeu e os formou e pela qual não são responsabilizados” (p. 92). Outro aspeto fundamental referido pela autora é a realização de um processo reflexivo sobre a natureza dos materiais pedagógicos selecionados pois esta escolha reflete-se em várias dimensões da pedagogia tais como nas atividades desenvolvidas, no ambiente educativo criado, nas interações adulto-criança que se privilegia e até na avaliação que se pratica. Num extremo oposto encontra-se uma metodologia socioconstrutivista com uma visão democrática e participativa que “não silencia a voz do aluno com o peso da transmissão do conhecimento porque sabe que a educação abre a porta à co-construção do conhecimento, quer ao nível dos processos quer ao nível dos conteúdos” (Oliveira- Formosinho, 2016, p. 93).

### **Referências utilizadas no aprofundamento da revisão de literatura não contempladas nas referências do corpo do relatório:**

Amado, J. (2002). *O universo dos brinquedos populares*. Quarteto.

Anexo J  
Roteiro metodológico e ético  
| ' ' | | ' ' |

**Tabela I1***Roteiro metodológico e ético*

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>A organização socioeducativa onde me encontro a estagiar coincide com o meu local de trabalho. Neste sentido, quando iniciei o percurso da PPSII, já me encontrava ambientada com o espaço físico do JI. Apesar de nunca ter trabalhado em sala com a educadora cooperante do meu estágio, já estabelecia contacto com a totalidade da equipa educativa dado que toda a equipa desta organização estabelece um ambiente familiar assente no respeito, na partilha e na entreaajuda. Foi este ambiente já existente que favoreceu a partilha de diferentes valores e conceções sobre a ação educativa, o que resultou numa prática educativa coesa e articulada.</p> <p>No que diz respeito à relação estabelecida com as crianças e suas famílias, a PPSII foi para mim uma continuação da PPSI, no sentido em que o grupo de crianças foi o mesmo, bem como as respetivas famílias.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção sobre os Direitos da Criança.” (p.1).</p>

No entanto, numa reunião entre equipa educativa e familiares foram apresentados os objetivos da continuação da minha presença no contexto bem como a duração da mesma.

Este ano letivo, devido às medidas implementadas com o plano de contingência, a entrada dos familiares na organização socioeducativa foi impedida. Apesar disso, considero que consegui colmatar esta situação e fortalecer as relações já criadas anteriormente mantendo sempre o contacto. Isto apenas se tornou possível através da partilha de informações no *Child Diary* e fundamentalmente através de conversas informais com os familiares na entrada da organização socioeducativa sempre que possível. Foi também nestes momentos que os familiares partilharam alguns conhecimentos sobre as crianças que foram essenciais para que eu as conhecesse melhor.

Assumo que a comunicação foi um fator chave que nos levou a estabelecer relações de respeito, cooperação e partilha de ideias.

Foi crucial a minha pronta disponibilidade perante todos para esclarecer qualquer questão existente e para acolher de forma individualizada respeitando as especificidades de cada família, criança ou profissional de educação.

No compromisso com a equipa educativa:

- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2).

- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)

	<p>Considero que através destes momentos promovi uma ética democrática ao longo de todo o processo e pretendo concluir da mesma forma, apresentando e discutindo os objetivos e resultados obtidos com todos os intervenientes da investigação.</p>	
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Corroborando Benavente et al. (citados por Tomás, 2011), “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os atores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p.161). Pelo que, agi de forma a que na investigação que realizei, não resultassem danos ou custos para qualquer um dos intervenientes, mas sim benefícios que poderão ter efeitos a longo prazo na vida de todos através da consciencialização da importância do brincar.</p> <p>Para além disso, foi também minha intenção contribuir para o debate e reflexão sobre a temática da investigação tanto com a equipa educativa como com as crianças e seus familiares, acreditando que isto trará “inovação e procura de práticas de qualidade” (APEI, 2012, p.2).</p> <p>Considero ainda que apliquei este princípio ao longo de todo o meu percurso, procurando promover a partilha de ideias em prol do benefício de todos.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</li> </ul> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</li> </ul>

<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes foi um dos princípios primordiais da minha prática. De forma a garantir este compromisso os nomes das crianças foram apresentados por duas letras aleatórias e também optei por não divulgar o nome da organização socioeducativa, evitando assim qualquer identificação dos sujeitos intervenientes e garantindo o sigilo profissional.</p> <p>Relativamente às fotografias ou vídeos recolhidos as caras foram tapadas e para além disso, procurei respeitar sempre as crianças que expressavam nos seus rostos ou através da verbalização, a vontade ou não de serem fotografadas.</p> <p>Tomás (2011) realça a importância da legitimação das entrevistas quando afirma que “deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p. 161). Antes de aplicar qualquer entrevista no contexto informei as educadoras, as crianças e suas famílias sobre os objetivos da mesma, sobre o seu carácter confidencial,</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</li> </ul> <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2)</li> </ul> <p>No compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</li> </ul>
--	--	---

	<p>sobre a garantia do anonimato dos dados e por fim solicitei a sua autorização para a gravação de áudio.</p> <p>É ainda importante referir que em todo o relatório e em qualquer técnica de recolha de dados utilizada não revelei a identificação de qualquer interveniente da minha prática, apenas o nome técnico do seu encargo profissional por exemplo “educadora”, “assistente operacional”, entre outros. Ou relativamente às famílias apenas me referi à ligação familiar que têm com a criança, por exemplo “pai”, “mãe”, “avô(ó)”, entre outros.</p> <p>De forma a oficializar este meu compromisso de respeito pela privacidade de todos elaborei protocolos de consentimento informado (cf. Ponto 7) nos quais me comprometi a manter a confidencialidade de acordo com as questões éticas e deontológicas que regeram toda a minha prática.</p>	
<p><b>4. Decisões acerca de quais atores a envolver e a excluir</b></p>	<p>De acordo com Tomás (2011) “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.” (p. 162).</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu</p>

	<p>Relativamente à decisão sobre quais os sujeitos a envolver ou a excluir posso afirmar que não realizei deliberadamente nenhuma seleção, inclusão ou exclusão dos intervenientes na investigação. No entanto, enviei um consentimento informado onde pedi a colaboração e autorização das famílias para utilizar os dados recolhidos para a elaboração do presente relatório de estágio. Deste modo, não obtive resposta por parte de três famílias pelo que estas não foram incluídas na investigação. Relativamente às famílias que aceitaram colaborar procurei garantir que os seus interesses, necessidades e bem-estar eram respeitados.</p> <p>Até ao momento atual do estágio não houve crianças que manifestaram desinteresse pelas propostas apresentadas. No entanto, se em algum momento uma criança mostrar desinteresse em participar, mesmo tendo assinado o protocolo de consentimento informado, esta tem a opção de não participar no estudo e sair quando assim entender.</p> <p>Quando se fala do envolvimento das crianças importa ressaltar que este não ocorre necessariamente através da verbalização, mas também através das múltiplas linguagens que são tão ou mais importantes que a</p>	<p>potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p> <p>No compromisso do modo de pensar e agir pessoal:</p> <p>- “Cuidar do seu bem-estar físico e psicológico de modo a responder adequadamente às exigências da profissão.” (p.2)</p>
--	--	--

	<p>linguagem oral, exigem apenas uma observação mais atenta por parte do adulto.</p> <p>Outro aspeto fundamental foi o envolvimento de toda a equipa ao longo da prática realizada, apesar de não estar diretamente ligada à minha investigação teve um papel importante nas conversas informais acerca dos momentos observados e no registo dos mesmos.</p>	
<p><b>5. Fundamentos</b></p>	<p>Ao longo de toda a PPSII procurei identificar os interesses, as dificuldades e as potencialidades do grupo não descorando do papel de cada um dos intervenientes. Assente neste pressuposto assumi uma posição neutra, embora participativa, tentando evitar que os meus comportamentos fossem influenciados por crenças adultocêntricas na obtenção de resultados que poderiam assim ser artificiais e/ou limitantes. De acordo com Tomás (2011) “Uma das formas para o combate contínuo e reflexivo às atitudes adultocêntricas é a negociação, o confronto permanente e sistemático e os compromissos atualizáveis dos dados que se vão obtendo.” (p.163). A seguinte nota de campo relata um exemplo:</p> <p>“A educadora decidiu realizar uma atividade com as crianças alusiva aos animais da quinta após termos feito uma visita a uma</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</li> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</li> </ul>

quinta pedagógica. A atividade consistia em pintar os diferentes animais da quinta para posteriormente expormos na parede da nossa sala. A CR logo me disse:

- Eu quero pintar a minha galinha de todas as cores!

- As galinhas são de todas as cores? – perguntei eu.

A CR ficou muito pensativa a olhar para mim.

Depois dei por mim a refletir sobre o que tinha acabado de dizer e questionei-me: “porque não poderá pintar de todas as cores?”.

Dirigi-me à CR e perguntei-lhe:

- Tu gostas de todas as cores?

- Sim! De todas as cores do arco-íris! Respondeu-me a CR já com um sorriso na cara.

Na verdade, não existem galinhas com todas as cores do arco-íris, mas porque não fazer a pintura da forma que a CR gosta mais sem a necessidade de ser uma reprodução realista?! Foi uma atitude que representou a minha ansiedade adultocêntrica de confirmar se a CR saberia que as galinhas não são de todas as cores.”

- “Cuidar da gestão da *aproximação* e da *distância* na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)

	<p>Para além disso, houve ainda uma grande preocupação com a construção das questões que faziam parte das entrevistas de modo a que fossem o mais abertas possíveis. Tentando assim ocupar uma posição neutra e pouco reveladora da minha posição relativamente à problemática.</p>	
<p><b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Segundo Tomás (2011), “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados (...)” (p.163). De acordo com Tomás (2011) “A explicitação a todos os atores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160). A problemática da minha investigação, que surgiu através de observações, foi decidida em conjunto com a educadora cooperante numa conversa informal em que expus à educadora a minha curiosidade pelo tema, trocando ideias sobre vários acontecimentos que se tinham sucedido. Apesar de não ter contado com a participação direta da equipa educativa na investigação, abri espaço para a partilha de informação acerca da mesma. Pelo que no fim os resultados obtidos serão apresentados e explicitados a todos os intervenientes. No que diz respeito à divulgação da investigação com as crianças, irei mostrar-lhes</p>	<p>No compromisso com as famílias: - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>

	<p>fotografias das suas interações para que de alguma forma percebam as observações que realizei e as conclusões a que cheguei. Relativamente à comunicação da minha investigação às famílias e à equipa educativa, pretendo abrir portas à partilha de ideias e à discussão sobre a problemática em questão através de uma conversa aberta online.</p> <p>Todavia, durante toda a minha prática procurei informar todos os intervenientes acerca dos objetivos, das datas e dos resultados subjacentes a toda a minha intervenção. Por exemplo, semanalmente foi enviada uma planificação para os familiares com todas as propostas educativas previamente planeadas em conjunto com a equipa educativa e com as crianças. Sempre que possível, foram também enviadas fotografias para as famílias através do aplicativo <i>Child Diary</i>. Para além disso, os projetos desenvolvidos até então foram expostos na sala, como foi o caso do projeto “O que são as horas?”.</p>	
<p><b>7. Consentimento informado</b></p>	<p>Relativamente à recolha de dados, elaborei, em conjunto com a direção da organização, um consentimento informado dirigido às famílias solicitando a sua autorização para recolher imagens e voz das crianças</p>	<p>No compromisso com a equipa educativa:</p>

(cf. Anexo K). Aqui foi também referenciado que estes dados seriam usados apenas para fins de investigação e comunicação científica. Houve apenas três crianças cujos pais não autorizaram a captura de imagens. Perante isto, importa realçar que tal decisão tomada pelos encarregados de educação não implicou quaisquer prejuízos na relação que estabeleci com as crianças, nem levou a alterações da minha ação perante as mesmas.

Para além da realização do consentimento informado, preocupei-me em dar voz às crianças procurando saber sempre a sua vontade de serem fotografadas ou filmadas. E foi a voz das crianças que se sobrepôs sempre a qualquer consentimento assinado. No início do estágio conversei com as crianças e expliquei-lhes que precisava a ajuda delas para realizar um trabalho para a universidade e que por vezes precisava de escrever sobre elas e fotografá-las para poder mostrar aos meus professores o que fazíamos na nossa sala. Expliquei-lhes que sempre que tivessem vontade ou que achassem que algum momento deveria ser registado que me poderiam pedir que as fotografasse ou filmasse. Também referi que por outro lado poderiam rejeitar esse registo se essa não fosse a vontade delas. Desta forma, quando uma criança mostrava

- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)

desconforto com alguma ação minha, quer através de expressões quer através da verbalização, de imediato mediava as minhas ações respeitando a vontade das crianças. Durante todo o percurso foi deveras importante a valorização da participação das crianças tendo “como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem [*sic*]” (Tomás, 2007a, p. 127).

No que diz respeito ao protocolo de consentimento da investigação este explicitou os objetivos específicos da investigação e as suas implicações, num discurso simples e adaptado a todos os destinatários (cf. Anexo L). Desta forma obtive a autorização ou não da participação das crianças e das famílias na minha investigação.

Quanto às entrevistas realizadas aos familiares, explicitiei em cada entrevista os objetivos da mesma, referi o seu carácter confidencial comprometendo-me a respeitar a sua privacidade, garanti o anonimato de todos os dados recolhidos e informei sobre a devolução das transcrições realizadas da entrevista.

Relativamente às entrevistas que realizei com as crianças não formalizei qualquer consentimento pelo que optei por explicar em cada entrevista

	<p>que precisava de lhes fazer algumas perguntas para escrever um trabalho para a universidade sobre o que elas pensavam sobre o brincar. Referi ainda que poderiam recusar-se a responder se não quisessem.</p>	
<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>Com o intuito de privilegiar um “processo de devolução ao longo do trabalho” importa que a divulgação seja planeada (Tomás, 2011, p.166). Neste sentido, planeio a realização de uma reunião destinada à equipa educativa e aos familiares das crianças com o objetivo de partilhar não só os resultados obtidos através da investigação, mas também conteúdos teóricos e fundamentados sobre o tema em questão. Pretendo desta forma proporcionar um momento aberto para a partilha de relatos de experiências e de ideias.</p> <p>Para além da divulgação do processo de investigação importa também divulgar com as crianças, familiares e equipa educativa todo o processo educativo desenvolvido. Tal como já foi referido anteriormente, foram partilhados, com os familiares, fotografias, vídeos e alguns registos escritos que retrataram a minha intervenção ao longo de toda a prática pedagógica. No entanto, também realizei esta divulgação de dados e</p>	<p>No compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</li> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</li> </ul> <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</li> <li>- “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em</li> </ul>

	transmissão de feedbacks diários a partir de conversas informais com os familiares nos momentos de acolhimento e de recolha das crianças.	conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança.” (p.2)
<b>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b>	Tomás (2011) reforça que “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação [...]” (p. 166). Assim, considero que o impacto da investigação pode também ser alargado, não somente aos intervenientes diretos da investigação (crianças e famílias) mas a toda a equipa educativa da organização. Com esta investigação pretendi fomentar a partilha de ideias e de relatos de experiências que permitissem reflexões sobre a temática em investigação e sobre as diferentes práticas pedagógicas implementadas. Na expectativa de que através desta investigação sejam potenciadas reflexões sobre este tema para superior benefício das crianças. Com a intenção de promover práticas de qualidade em que o brincar é visto como um momento enriquecedor e potenciador de múltiplas aprendizagens e desenvolvimento.	No compromisso com a equipa:  - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)

<p><b>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Segundo O' Kane (2005) citado por Tomás (2011), “todo o processo de investigação deve ser transparente” com base em metodologias participativas e relações horizontais entre todos os atores do processo educativo (p.167). Neste sentido, investi num processo diário e gradual através de conversas informais e de trocas de informação com as crianças, famílias e equipa. Considero que estes momentos foram fundamentais para promover uma comunicação e partilha ativas acerca de toda a prática educativa em que todos os elementos tiveram voz e foram escutados. É de realçar também que esta troca de informações foi realizada em conformidade com princípios de respeito e confidencialidade por todos os intervenientes do processo educativo.</p>	<p>No compromisso com a equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</li> </ul> <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</li> </ul>
---	--	--

-

## ANEXO K

Consentimento informado de  
recolha de voz e imagem

| | ' ' | | ' ' |

## Consentimento para a recolha de imagens e voz

\_\_\_\_\_, portador/a do Bilhete de Identidade/Cartão de Cidadão n.º \_\_\_\_\_, consinto e autorizo expressamente a Estagiária Ângela Raquel Mendes Ferreira, Portadora do CC n.º 14906766 a proceder à recolha e/ou utilização de imagens e/ou voz, obtidos através de fotografias, vídeos e/ou gravações integrantes do trabalho de campo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nas quais intervenha para as seguintes finalidades:

1. Trabalho de campo da Escola Superior de Educação de Lisboa, a realizar entre novembro de 2020 e maio de 2021, cujo conteúdo de pesquisa inclui a observação e descrição de Atividades em grupo e/ou individuais, dos alunos em ambiente de sala, refeitório, recreio e visitas de estudo.
2. Apresentação do trabalho, para avaliação por um júri de professores da mesma universidade.
3. Publicação do trabalho para alunos, professores e público em geral.

Para os mesmos efeitos, a Estagiária Ângela Raquel Mendes Ferreira compromete-se a não recolher imagens que possam de alguma forma identificar os alunos, nomeadamente os seus nomes e/ou a sua face frontal, assim como a não transferir ou transmitir para outros fins as mesmas imagens.

Paradela, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

O Encarregado de Educação

A criança

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ANEXO L

Consentimento informado para a  
realização da investigação

| | " | | "

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Ângela Raquel Mendes Ferreira, aluna da Escola Superior de Educação, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado mês de novembro até ao mês de maio a realizar o meu estágio na sala 3A do Jardim de Infância.

A avaliação da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II incide sobre o desempenho na prática pedagógica e a realização de um relatório de estágio, sendo que neste último, é reservado um capítulo sobre a investigação realizada, que tem como principais objetivos caracterizar as conceções das famílias sobre o brincar na infância e caracterizar as situações em que as famílias brincam com as crianças.

Na prossecução do supradito, venho por este meio pedir a sua colaboração e participação na investigação e solicitar que me seja autorizado utilizar os dados recolhidos na mesma para o relatório de estágio. Mais informo que os dados serão utilizados somente para os objetivos do trabalho referido e será garantido o anonimato.

Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade.

A Estagiária:

---

O Encarregado de Educação:

---

Data:

---

## ANEXO M

Consentimento informado para a  
realização do portefólio da criança

| " | | " |



## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro Encarregado de Educação do(a) \_\_\_\_\_

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, é-me solicitado, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, a elaboração de um Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem de uma criança do grupo que acompanho.

O Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, consiste numa coleção sistemática e organizada de evidências, recolhidas, que permitem ao educador, à família e à criança, observar e apreciar as suas conquistas e desenvolvimento em diversos domínios.

Por motivos éticos, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade. Saliento, ainda, que no final da sua elaboração, o Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem será entregue à família.

Por ter optado pelo(a) seu(sua) educando(a) para desenvolver o portfólio, serve o presente consentimento para solicitar a sua autorização para realizar o mesmo.

Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade.

A Estagiária:

\_\_\_\_\_

O Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_

A criança:

\_\_\_\_\_

Data:

\_\_\_\_\_

ANEXO N  
Guião da entrevista às crianças  
| ' ' | | ' ' |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatários:** Crianças do grupo da sala 3 anos A

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das crianças sobre o brincar;
- Caracterizar as situações em que as famílias brincam com as crianças: Costumam brincar? A quê? Em que momentos?

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o/a entrevistado/a.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar e a sua importância.</li><li>- Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo.</li><li>- O anonimato de todos os dados recolhidos é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>	

		- A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.	
<b>B. Conceções do brincar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o que pensam as crianças sobre o brincar.</li> <li>• Identificar as brincadeiras que costumam realizar nas atividades diárias.</li> <li>• Conhecer os espaços, as brincadeiras e os brinquedos preferidos das crianças.</li> </ul>	<p>B1. Para que é que vocês vêm para a escola?</p> <p>B2. O que mais gostam de fazer na escola?</p> <p>B3. O que acham que fazem de mais importante na escola?</p> <p>B4. Quais são as vossas brincadeiras preferidas?</p>	<p>E para que mais? O que aprendem na escola? Como aprendem essas coisas?</p> <p>Porque é que gostam mais de fazer isso?</p> <p>Porque é que isso é mais importante para vocês?</p> <p>Na vossa opinião porque é que não podem brincar mais tempo durante o dia?</p>
<b>C.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer e finalizar a entrevista.</li> </ul>	Agradecimentos: Foi muito útil a colaboração. Muito obrigada. Há mais alguma coisa que queiram dizer sobre o brincar?	

ANEXO 0  
Guião da entrevista aos familiares  
| ' ' | ' ' |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatários:** Familiares das crianças do grupo da sala 3 anos A

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das famílias sobre o brincar na infância;
- Caracterizar as situações em que as famílias brincam com as crianças: Costumam brincar? A quê? Em que momentos?

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar e a sua importância.</li><li>- Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo.</li><li>- O anonimato de todos os dados recolhidos é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>	

		- A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.	
<b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o entrevistado;</li> </ul>	<p>B1. Qual a sua idade?</p> <p>B2. Quais as suas habilitações literárias?</p> <p>B3. Qual a profissão que exerce de momento?</p> <p>B4. Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?</p>	
<b>C.</b> Funções e lugar do brincar na infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as conceções de brincar</li> <li>• Identificar a importância atribuída ao brincar na escola e fora dela.</li> </ul>	<p>C1. Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?</p> <p>C2. Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?</p> <p>C3. O que pensa sobre a brincadeira na infância?</p> <p>C4. Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que costumam brincar? Em que momentos?</p>	<p>Que competências considera fundamentais que o/a seu/sua filho/a adquira na infância?</p> <p>Quais os momentos da rotina diária no JI que considera indispensáveis?</p> <p>Como caracteriza os momentos de brincadeira do seu/sua filho/filha?</p>

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agradecer a participação;</li><li>• Finalizar a entrevista.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li><li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li></ul>
-------------------------	---	---

ANEXO P  
Transcrição das entrevistas aos  
familiares  
| | " | | " |

## **Família 1 (F1) TF**

Legenda: E- Entrevistadora | E1- Entrevistado(a)

Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar. Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo. O anonimato de todos os dados recolhidos será garantido. A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.

**E- Qual a sua idade?**

E1- 34 anos.

**E- Quais as suas habilitações literárias?**

E1- Licenciatura em Radiologia.

**E- Qual a profissão que exerce de momento?**

E1- Técnica de diagnóstico e Terapêutica – Radiologia.

**E- Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?**

E1- 4 pessoas.

**E- Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?**

E1- O maior objetivo é a construção de alicerces que permitam que no seu futuro consiga fazer as melhores escolhas. Na infância é importante que o meu filho adquira autonomia, reconheça regras e limites, bem como a socialização.

**E- Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?**

E1- O que considero mais importante são os momentos de aprendizagem a brincar, as aulas de educação física e a expressão plástica, trabalhos manuais e pinturas. No JI o mais importante são os momentos de criatividade e brincadeira livre.

**E- O que pensa sobre a brincadeira na infância?**

E1- Eu acho que a brincadeira nesta fase é o mais importante, considero que através da brincadeira as crianças conseguem aprender de forma informal.

**E- Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que costumam brincar? Em que momentos?**

E1- Fora da escola, durante a semana brincam com o pai e com a mãe. Jogamos às escondidas, fazemos puzzles, jogamos à bola, andamos no carro elétrico e passeamos. Aos fins de semana quando vamos aos avós, para além destas atividades, vamos jogar à apanhada, vamos à horta e aos animais. O meu filho quando brinca é muito feliz, acho que tem muita criatividade, adora contar histórias. Não fica muito tempo a brincar à mesma coisa.

**E- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

E1- Não considero nada mais pertinente. Obrigada.

**E- Obrigada pela sua disponibilidade.**

## **Família 2 (F2) RV**

Legenda: E- Entrevistadora | E1- Entrevistado(a)

Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar. Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo. O anonimato de todos os dados recolhidos será garantido. A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.

**E- Qual a sua idade?**

E1- 37.

**E- Quais as suas habilitações literárias?**

E1- Mestrado.

**E- Qual a profissão que exerce de momento?**

E1- Técnica superior de ação local.

**E- Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?**

E1- 3 (4 a avó mora connosco, mas legalmente não faz parte do agregado).

**E- Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?**

E1- A aquisição de competências sociais (relação com os outros, adultos, crianças, partilha, esperar pela sua vez, ...).

**E- Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?**

E1- Alimentação e higiene. Momentos de aprender e momentos de brincar.

**E- O que pensa sobre a brincadeira na infância?**

E1- A brincadeira é extremamente importante. Permite desenvolver todas as competências de imaginação, de relação com os outros meninos, de formulação de outros cenários, etc.

**E- Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que costumam brincar? Em que momentos?**

E1- Principalmente a mãe e o pai. Por vezes tios, avós e amigos dos pais. Vamos ao parque, jogamos à bola (basquete e futebol), interpretamos personagens (3 porquinhos, capuchinho vermelho, super-heróis), *Legos*, jogos, corridinhas, *Playmobil* (polícias e bombeiros). Quando chega da escola e depois do jantar. No fim de semana de manhã, à tarde e depois do jantar (depende) – não tem hora específica. O RV não brinca muito sozinho, procura sempre brincar connosco. Pede para brincarmos juntos. Por vezes, mais raramente fica a brincar sozinho.

**E- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

E1- Não.

**E- Obrigada pela sua disponibilidade**

### **Família 3 (F3) IF**

Legenda: E- Entrevistadora | E1- Entrevistado(a)

Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar. Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo. O anonimato de todos os dados recolhidos será garantido. A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.

**E- Qual a sua idade?**

E1- 38 anos.

**E- Quais as suas habilitações literárias?**

E1- Mestrado integrado.

**E- Qual a profissão que exerce de momento?**

E1- Responsável de departamento na área farmacêutica.

**E- Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?**

E1- 4.

**E- Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?**

E1- Permitir o desenvolvimento de competências individuais e sociais na criança de forma simples e adequada à idade da mesma. Aliando jogos e brincadeiras ao crescimento da criança.

**E- Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?**

E1- Os momentos de aprendizagem quer sejam de atividades de desenho, leitura, ginástica, expressão musical, expressão físico-motora, entre outros. O estabelecimento de rotinas e os momentos lúdicos livres.

**E- O que pensa sobre a brincadeira na infância?**

E1- A brincadeira é de extrema importância pois permite à criança explorar a sua imaginação, conhecer novos mundos, experimentar novas situações, socializar e definir-se a si enquanto pessoa.

**E- Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que costumam brincar? Em que momentos?**

E1- Fora da escola costumam brincar com a IF, o pai, a mãe, os avós e o primo. As brincadeiras diferem entre o tipo de adulto: andar de bicicleta, jogar à bola, brincar com jogos de tabuleiro, bonecos (tipo *Pynipons*), corrida, esconde-esconde, cozinhar, leitura de histórias. Essencialmente as brincadeiras surgem ao fim de semana e no final do dia (após o jantar).

**E- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

E1- Não.

**E- Obrigada pela sua disponibilidade.**

**Família 4 (F4) SF**

Legenda: E- Entrevistadora | E1- Entrevistado(a)

Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar. Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo. O anonimato de todos os dados recolhidos será garantido. A sua

participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.

**E- Qual a sua idade?**

E1- 36 anos.

**E- Quais as suas habilitações literárias?**

E1- Licenciatura em Economia.

**E- Qual a profissão que exerce de momento?**

E1- Consultora Financeira SAP.

**E- Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?**

E1- 4.

**E- Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?**

E1- Ensinar a criança a brincar e socializar com os seus pares; Dotar a criança de capacidades psicomotoras essenciais para o seu percurso educativo.

**E- Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?**

E1- Hora do conto/ Faz de conta – estimula a criatividade e o pensamento abstrato;

Expressão plástica- de forma a desenvolver a motricidade fina e a criatividade;

Atividade física- com o objetivo de promover o bem-estar físico e o desenvolvimento das capacidades de coordenação motora;

Tempo livre em grupo- Por forma a promover as interações sociais;

Higiene/ alimentação/ sesta.

**E- O que pensa sobre a brincadeira na infância?**

E1- É essencial como instrumento de desenvolvimento, descoberta, criatividade/imaginação e socialização.

**E- Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que**

**costumam brincar? Em que momentos?**

E1- Pais e avós. Escondidas, andar de baloiço, atividades físicas (correr, andar de bicicleta, fazer uma caminhada), artes (cantar e dançar), Faz de conta, leitura de histórias. Com os avós ocorrem durante a semana após as aulas, com os pais maioritariamente ao fim de semana.

**E- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

E1- Não.

**E- Obrigada pela sua disponibilidade.**

### **Família 5 (F5) (SC)**

Legenda: E- Entrevistadora | E1- Entrevistado(a)

Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar. Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo. O anonimato de todos os dados recolhidos será garantido. A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.

**E- Qual a sua idade?**

E1- 31 anos.

**E- Quais as suas habilitações literárias?**

E1- Mestrado.

**E- Qual a profissão que exerce de momento?**

E1- Professora.

**E- Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?**

E1- 4 pessoas.

**E- Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?**

E1- Proporcionar um ambiente enriquecedor de experiências que permitam o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

**E- Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?**

E1- Somos da opinião que todos os momentos/ rotinas que ele realiza ao longo do dia/semana são de igual importância para o seu desenvolvimento.

**E- O que pensa sobre a brincadeira na infância?**

E1- Brincar é a “rotina” mais importante da vida de qualquer criança.

**E- Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que costumam brincar? Em que momentos?**

E1- Fora do contexto escolar ele brinca com os avós, pais e primos. As brincadeiras costumam ser um pouco diversas (espaços exteriores: corridas, escondidas e jogos tradicionais; espaços interiores: prevalecem as brincadeiras do faz-de-conta).

**E- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

E1- Não.

**E- Obrigada pela sua disponibilidade.**

## **Família 6 (F6) MV**

Legenda: E- Entrevistadora | E1- Entrevistado(a)

Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar. Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para

fins deste estudo. O anonimato de todos os dados recolhidos será garantido. A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.

**E- Qual a sua idade?**

E1- 42.

**E- Quais as suas habilitações literárias?**

E1- Licenciada.

**E- Qual a profissão que exerce de momento?**

E1- Engenharia eletrónica.

**E- Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?**

E1- 4.

**E- Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?**

E1- Memórias de uma infância feliz, aprendendo a brincar e a socializar.

**E- Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?**

E1- Todos são importantes, o inglês, ginástica, música, refeição, recreio.

**E- O que pensa sobre a brincadeira na infância?**

E1- Essencial, muita brincadeira e algumas regras.

**E- Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que costumam brincar? Em que momentos?**

E1- O pai e a mãe. Brincamos às escondidas, aos restaurantes, com plasticina e jogos. Fim de semana essencialmente.

**E- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

E1- Não.

**E- Obrigada pela sua disponibilidade.**

### **Família 7 (F7) LM**

Legenda: E- Entrevistadora | E1- Entrevistado(a)

Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar. Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo. O anonimato de todos os dados recolhidos será garantido. A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.

**E- Qual a sua idade?**

E1- 32 anos.

**E- Quais as suas habilitações literárias?**

E1- Mestrado.

**E- Qual a profissão que exerce de momento?**

E1- Médica.

**E- Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?**

E1- 4 pessoas.

**E- Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?**

E1- Desenvolvimento intelectual, físico e moral.

**E- Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?**

E1- Relação/ partilha interpares.

**E- O que pensa sobre a brincadeira na infância?**

E1- Na infância, a brincadeira é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da criança.

**E- Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que costumam brincar? Em que momentos?**

E1- Os pais, os avós e os tios. Brincamos depois da escola e aos fins de semana. Fazemos plasticinas, brincamos com bonecos, fazemos desenhos, brincamos na rua (bicicleta, trotinete, bola) e fazemos tarefas domésticas simples de forma divertida.

**E- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

E1- Não.

**E- Obrigada pela sua disponibilidade.**

## **Família 8 (F8) CB**

Legenda: E- Entrevistadora | E1- Entrevistado(a)

Esta entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância com um estudo, que tenho vindo a realizar ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, sobre as conceções dos familiares e crianças relativamente ao brincar. Todos os dados são de carácter confidencial e serão utilizados apenas para fins deste estudo. O anonimato de todos os dados recolhidos será garantido. A sua participação é fundamental para conseguir realizar um estudo de caso de qualidade e bem sustentado. Agradeço desde já a sua colaboração.

**E- Qual a sua idade?**

E1- 32 anos.

**E- Quais as suas habilitações literárias?**

E1- Licenciatura.

**E- Qual a profissão que exerce de momento?**

E1- Desempregada.

**E- Qual o número de pessoas que constitui o agregado familiar?**

E1- 3 pessoas.

**E- Na sua opinião, qual é o maior objetivo da educação de infância?**

E1- Na minha opinião, o objetivo da educação de infância é a educação e preparação da criança para a sua vida futura e em sociedade, não esquecendo a brincadeira. Esta educação e preparação tem de ser feita sempre em colaboração com os pais em casa.

**E- Ao pensar no dia a dia do vosso filho no JI, quais são os momentos/atividades que considera fundamentais a ocorrerem diariamente?**

E1- Considero fundamental que diariamente exista um momento dedicado à aprendizagem e um momento de convívio e brincadeira.

**E- O que pensa sobre a brincadeira na infância?**

E1- Fundamental. As crianças têm de brincar e serem livres de explorar e partilhar novas aprendizagens com os amiguinhos durante as brincadeiras.

**E- Fora da escola, que adultos costumam brincar com a criança? A que costumam brincar? Em que momentos?**

E1- Fora da escola, a CB costuma brincar com a mãe e o pai, e por vezes com os avós. Todos os dias após o dia de escola, a CB brinca sempre um pouco com o pai antes de ir para a cama. As brincadeiras normalmente são: escondidas, jogar à bola, brincar aos supermercados, com bebés, dançar e ouvir música. Ao fim de semana damos passeios a pé para a CB explorar a natureza.

**E- De momento, recorda-se de algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

E1- Não.

**E- Obrigada pela sua disponibilidade.**

Transcrição da entrevista às crianças

ANEXO Q

| | | | |

### **Entrevista às crianças em grande grupo**

Ângela- Vocês sabem que a Ângela estuda numa escola de crescidos?!

CR e SF- Sim...

Ângela- Vou precisar da vossa ajuda para fazer um trabalho na minha escola, vocês podem ajudar-me?

Todos- Siiim!

Ângela- Então posso fazer-vos umas perguntas sobre a nossa escola?

Todos- Está bem!

Ângela- Então porque é que vocês acham que vêm para a escola?

CR- Porque é dia de escola!

SF- Às vezes no dia Mundial da Família eu não vim!

Ângela- Mas nos dias em que viemos para a escola, porque é que viemos para a escola? O que é que viemos cá fazer?

IF- Para trabalhar!

SF- Para fazer trabalhos!

CR- Para comer!

Ângela- Trabalhos!? E que trabalhos são esses?

IF- São trabalhos da escola!

Ângela- E o que é que vocês fazem nesses trabalhos?

IF - Pintamos!

Ângela- Pintam... E mais?

TF- Desenhamos!

Ângela- Fazemos desenhos... E mais?

SF- Fazemos o aquário...

Ângela- Fizemos um aquário sim...

IF- Não é um aquário! É a praia! É uma praia, não é?!

CR- O aquário não existe na praia, está bem SF!?

SF- Está bem, mas existe na outra praia!

CR- Sim existe na outra praia, mas aquela é a outra praia!

Ângela- Olhem e que coisas é que vocês aprendem na escola?

CR- Atividades!

BN- E aprender a nadar.

CR- Mas eu já sei nadar!

SF- Eu queria tanto ir para a natação!

FF- Ângela!?

Ângela- Diz FF...

FF- Eu fui para a piscina com o meu pai amanhã!

Ângela- E aprendeste a nadar? Aprender a nadar é na piscina ou na praia não é na escola, pois não? Que coisas é que nós aprendemos aqui na nossa escola?

CR- A fazer os animais!

BN- E também a escrever letras!

IF- E também aprendemos a escrever as ondinhas... aquelas ondinhas! As vogais!

Ângela- Sim e mais!?

CR- As consoantes!

SF- Os objetos!

Ângela- Os objetos? Quais objetos?

BN- As frutas!

Ângela- As frutas também! Mais coisas que nós aprendemos?

FF- Casas...

CR- Aprendemos a comer!

CB- Aprendemos a dormir!

Ângela- Olhem o que é que vocês acham que fazemos de mais importante na nossa escola?

SF- Trabalhos!

Ângela- E que trabalhos são esses?

SF- Dos animais... Trabalhos da praia...

CR- Pinturas!

Ângela- E mais que coisas importantes nós fazemos?

TF- Os animais e os números!

Ângela- E mais?

BN- Cores

CR- São as consoantes e as vogais! Sabes porque é que a minha mãe pôs aquelas letras? É para vocês todos!

Ângela- É para todos aprenderem as letras? Então e brincar não é importante?

Todos- ÉÉÉ!

FF- É! É!

Ângela- Acham que é? porquê?

IF- Porque partilhas!

Ângela- E mais? O que é que vocês aprendem quando brincam?

IF- Aprendemos a partilhar!

TF- Aprendemos a partilhar os brinquedos! Olha Ângela o FF empurrou-me!

Ângela- Olhem quando nós brincamos também aprendemos a não empurrar os amigos, não é?

CR- Sim é verdade! E nós também aprendemos a não ficar tristes por causa do panda!

SF- A não bater!

Ângela- Aprendemos a não bater... Também é muito importante!

CR- A brincar conjunto!

Ângela- Sim, a brincar em conjunto com os amigos!

CR- Sim verdade!

FF- Olha está aqui! “Partilhar”! - Disse o FF apontando para a porta da sala onde estão as regras.

Ângela- Olhem tenho mais uma pergunta também muito importante! O que é que vocês gostam mais de fazer na escola?

SF- Eu gosto de brincar!

Ângela- De brincar a quê?

SF- Eu gosto de brincar às escondidas!

Ângela- E porque é que gostas mais de brincar às escondidas?

SF- Porque é muito divertido!

CR- Sabes o que é que eu gosto de brincar? Eu gosto de brincar à apanhada!

Ângela- Gostas e brincar à apanhada!? Porquê? O que é que gostas nas apanhadas?

CR- Porque é muito divertido!

Ângela- E mais? o que é que vocês gostam mais de brincar aqui na escola?

CR- Eu gosto de brincar às escondidas com a CB!

IF- Eu gosto mais de brincar com os jogos!

Ângela- Com os jogos da nossa sala?! É?

TF- Eu gosto de jogar à apanhada!

Ângela- Gostas da apanhada TF!? E tu RV?

RV- Das frutas! Com o jogo das frutas!

Ângela- É? Também é muito divertido! E tu BN?

BN- Eu gosto mais das apanhadas e das escondidas e dos jogos! Eu gosto de todos!

Ângela- E a CB? vamos ouvir a CB!

CB- Eu gosto de brincar com os carros!

Ângela- E tu SC o que gostas mais de brincar?

SC- Eu gosto mais do terraço de cima!

Ângela- Porque aprendemos a partilhar... E mais?

RV- Partilhar! Não ficar triste e não bater!

Ângela- E mais? Porque é que o brincar é assim tão importante!?

SF- Porque faz bem!

Ângela- E porque é que vocês acham que nós não brincamos ainda mais tempo?

BN- É porque temos que ir lanchar!

CR- Almoçar!

SF- Dormir!

FF- Ir embora!

BN- Ir para casa também!

CR- Ângela... Porque é que lanchamos duas vezes?

Ângela- Há meninos que chegam cedo e ficam muitas horas sem comer então temos de fazer um lanchinho a meio da manhã. Olhem vocês querem dizer mais alguma coisa sobre o brincar?

Todos- Não!

Ângela- Muito obrigada pela vossa ajuda!

-

Análise da entrevista aos familiares ANEXO R  
| ' ' | ' ' |

**Tabela N1***Análise das entrevistas realizadas aos familiares no âmbito da investigação*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Definição do perfil do entrevistado</b>	Caraterização Profissional	Formação académica	- Licenciatura; - Mestrado; - Licenciatura em Radiologia; - Licenciatura em economia;	F1- “Licenciatura em Radiologia” F2- “Mestrado” F3- “Mestrado integrado” F4- “Licenciatura em Economia” F5- “Mestrado” F6- “Licenciada” F7- “Mestrado” F8- “Licenciatura”
		Profissão atual	-Técnica de diagnóstico e Terapêutica; -Técnica Superior de ação Local; - Responsável de departamento na área farmacêutica; -Consultora Financeira SAP;	F1- “Técnica de diagnóstico e Terapêutica – Radiologia” F2- “Técnica Superior de ação Local” F3- “Responsável de departamento na área farmacêutica.” F4- “Consultora Financeira SAP” F5- “Professora”

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora;</li> <li>- Engenharia eletrónica;</li> <li>- Médica;</li> <li>- Desempregada;</li> </ul>	<p>F6- “Engenharia eletrónica”</p> <p>F7- “Médica”</p> <p>F8- “Desempregada”</p>
	Caraterização Pessoal	Constituição do agregado familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 pessoas;</li> <li>- 3 pessoas;</li> </ul>	<p>F1- “4”</p> <p>F2- “3 (4 a avó mora connosco, mas legalmente não faz parte do agregado)”</p> <p>F3- “4”</p> <p>F4- “4”</p> <p>F5- “4 pessoas”</p> <p>F6- “4”</p> <p>F7- “4 pessoas”</p> <p>F8- “3 pessoas”</p>
<b>Funções e lugar do brincar na infância</b>	Educação de infância	Objetivos da educação de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir alicerces para fazer melhores escolhas no futuro;</li> <li>- Desenvolver a autonomia;</li> <li>- Aprender regras;</li> </ul>	<p>F1- “O maior objetivo é a construção de alicerces que permitam que no seu futuro consiga fazer as melhores escolhas.”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências individuais, sociais, emocionais e morais;</li> <li>- Desenvolver competências, físicas e psicomotoras;</li> <li>- Promover o bem-estar físico;</li> <li>- Estimular a criatividade;</li> <li>- Estimular o pensamento abstrato;</li> <li>- Aliar jogos e brincadeiras ao crescimento das crianças;</li> <li>- Aprender a brincar;</li> <li>- Promover as interações sociais;</li> <li>- Criar memórias de uma infância feliz;</li> </ul>	<p>F1- “Na infância é importante que o meu filho adquira autonomia, reconheça regras e limites, bem como a socialização.”</p> <p>F2- “A aquisição de competências sociais (relação com os outros, adultos, crianças, partilha, esperar pela sua vez, ...)”</p> <p>F3- “Permitir o desenvolvimento de competências individuais e sociais na criança de forma simples e adequada à idade da mesma. Aliando jogos e brincadeiras ao crescimento da criança.”</p> <p>F4- “Ensinar a criança a brincar e socializar com os seus pares; Dotar a criança de capacidades psicomotoras essenciais para o seu percurso educativo.” “Estimula a criatividade e o pensamento abstrato” “Desenvolver a motricidade fina e a criatividade” “Promover o bem-estar físico e o desenvolvimento das capacidades de coordenação motora” “Promover as interações sociais.</p>
--	--	---	---

			<p>F5- “Proporcionar um ambiente enriquecedor de experiências que permitam o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.”</p> <p>F6- “Memórias de uma infância feliz, aprendendo a brincar e a socializar.”</p> <p>F7- “Desenvolvimento intelectual, físico e moral.”</p> <p>F8- “Na minha opinião, o objetivo da educação de infância é a educação e preparação da criança para a sua vida futura e em sociedade, não esquecendo a brincadeira. Esta educação e preparação tem de ser feita sempre em colaboração com os pais em casa.”</p>
		<p>Momentos fundamentais do dia a dia das crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão-motora;</li> <li>- Expressão plástica (trabalhos manuais, desenho e pinturas);</li> <li>- Expressão musical;</li> <li>- Inglês;</li> <li>- Leitura;</li> <li>- Faz de conta;</li> <li>- Momentos de criatividade;</li> </ul>	<p>F1- “O que considero mais importante são os momentos de aprendizagem a brincar, as aulas de educação física e a expressão plástica, trabalhos manuais e pinturas.”</p> <p>F1- “No JI o mais importante são os momentos de criatividade e brincadeira livre.”</p> <p>F2- “Alimentação e higiene. Momentos de aprender e momentos de brincar.”</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Momentos de aprender;</li> <li>- Momentos de brincar livre;</li> <li>- Momentos de relação/ partilha entre pares;</li> <li>- Momentos lúdicos livres;</li> <li>- Alimentação;</li> <li>- Higiene;</li> <li>- Sesta;</li> <li>- Todos;</li> </ul>	<p>F3- “Os momentos de aprendizagem quer sejam de atividades de desenho, leitura, ginástica, expressão musical, expressão físico-motora, entre outros. O estabelecimento de rotinas e os momentos lúdicos livres.”</p> <p>F4- “Hora do conto/ Faz de conta” “Expressão plástica” “Atividade física” “Tempo livre em grupo” “Higiene/ alimentação/ sesta”</p> <p>F5- “Somos da opinião que todos os momentos/ rotinas que ele realiza ao longo do dia/semana são de igual importância para o seu desenvolvimento.”</p> <p>F6- “todos são importantes, o inglês, ginástica, música, refeição, recreio.”</p> <p>F7- “Relação/ partilha interpares.”</p> <p>F8- “Considero fundamental que diariamente exista um momento dedicado à aprendizagem e um momento de convívio e brincadeira.”</p>
--	--	--	---	---

	<p>Conceções do brincar</p>	<p>Brincadeira na infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ato de extrema importância;</li> <li>- Forma de aprender informal;</li> <li>- Promove o desenvolvimento das crianças;</li> <li>- Desenvolvimento de competências de criatividade e de formulação de outros cenários;</li> <li>- Estimula a socialização;</li> <li>- Permite à criança definir-se enquanto pessoa;</li> <li>- Liberdade para explorar e descobrir;</li> <li>- Experimentar novas situações;</li> <li>- Partilha de novas aprendizagens;</li> </ul>	<p>F1- “Eu acho que a brincadeira nesta fase é o mais importante, considero que através da brincadeira as crianças conseguem aprender de forma informal.”</p> <p>F2- “A brincadeira é extremamente importante. Permite desenvolver todas as competências de imaginação, de relação com os outros meninos, de formulação de outros cenários, etc.”</p> <p>F3- “A brincadeira é de extrema importância pois permite à criança explorar a sua imaginação, conhecer novos mundos, experimentar novas situações, socializar e definir-se a si enquanto pessoa.”</p> <p>F4- “É essencial como instrumento de desenvolvimento, descoberta, criatividade/imaginação e socialização.”</p> <p>F5- “Brincar é a “rotina” mais importante da vida de qualquer criança.”</p> <p>F6- “Essencial, muita brincadeira e algumas regras.”</p> <p>F7- “Na infância, a brincadeira é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da criança.”</p>
--	-----------------------------	--------------------------------	--	---

			F8- “Fundamental. As crianças têm de brincar e serem livres de explorar e partilhar novas aprendizagens com os amiguinhos durante as brincadeiras.”
	Caraterização do brincar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Felicidade ao brincar;</li> <li>- Brincadeiras criativas;</li> <li>- Não fica muito tempo a brincar à mesma coisa;</li> <li>- Raramente brinca sozinho;</li> </ul>	<p>F1- “O meu filho quando brinca é muito feliz, acho que tem muita criatividade (...) Não fica muito tempo a brincar à mesma coisa.”</p> <p>F2- “O RV não brinca muito sozinho, procura sempre brincar connosco. Pede para brincarmos juntos. Por vezes, mais raramente, fica a brincar sozinho.”</p>
	Diferentes brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escondidas;</li> <li>- Passear;</li> <li>- Puzzles;</li> <li>- Andar de carro elétrico;</li> <li>- Apanhadas;</li> <li>- Ir à horta e aos animais;</li> <li>- Contar histórias;</li> <li>- Ir ao parque;</li> <li>- Basquete;</li> <li>- Futebol;</li> </ul>	<p>F1- “Jogamos às escondidas, fazemos puzzles, jogamos à bola, andamos no carro elétrico e passeamos. Aos fins de semana quando vamos aos avós, para além destas atividades, vamos jogar à apanhada, vamos à horta e aos animais. Adora contar histórias.”</p> <p>F2- “Vamos ao parque, jogamos à bola (basquete e futebol), interpretamos personagens (3 porquinhos, capuchinho vermelho, super-heróis), legos, jogos, corridinhas, <i>playmobil</i> (polícias e bombeiros, etc.)”</p> <p>F3- “As brincadeiras diferem entre o tipo de adulto:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar personagens (3 porquinhos, capuchinho vermelho, super-heróis);</li> <li>- Legos;</li> <li>- Corridinhas;</li> <li>- <i>Playmobil</i> (polícias e bombeiros);</li> <li>- Andar de bicicleta;</li> <li>- Jogar à bola;</li> <li>- Brincar com jogos de tabuleiro;</li> <li>- Bonecos (tipo <i>Pinypons</i>,...);</li> <li>- Cozinhar;</li> <li>- Leitura de histórias;</li> <li>- Contar histórias;</li> <li>- Andar de baloiço;</li> <li>- Caminhada;</li> <li>- Cantar;</li> <li>- Dançar;</li> <li>- Faz de conta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar de bicicleta</li> <li>- Jogar à bola</li> <li>- Brincar com jogos de tabuleiro</li> <li>- Bonecos (tipo <i>pinypons</i>,...)</li> <li>- Corrida/ esconde-esconde</li> <li>- Cozinhar</li> <li>- Leitura de histórias”</li> </ul> <p>F4- “Escondidas, andar de baloiço, atividades físicas (correr, andar de bicicleta, fazer uma caminhada), artes (cantar e dançar), Faz de conta, leitura de histórias.”</p> <p>F5- “As brincadeiras costumam ser um pouco diversas (espaços exteriores: corridas, escondidas e jogos tradicionais; espaços interiores: prevalecem as brincadeiras do faz-de-conta).”</p> <p>F6- “Brincamos às escondidas, aos restaurantes, com plasticina e jogos.”</p> <p>F7- “Fazemos plasticinas, brincamos com bonecos, fazemos desenhos, brincamos na rua (bicicleta, trotinete,</p>
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos tradicionais;</li> <li>- Aos restaurantes;</li> <li>- Plasticinas;</li> <li>- Desenhos;</li> <li>- Trotinete;</li> <li>- Tarefas domésticas simples;</li> <li>- Brincar aos supermercados;</li> <li>- Brincar com bebés;</li> <li>- Ouvir música;</li> <li>- Passeios a pé;</li> <li>- Exploração da natureza;</li> </ul>	<p>bola) e fazemos tarefas domésticas simples de forma divertida.</p> <p>F8- “As brincadeiras normalmente são: escondidas, jogar à bola, brincar aos supermercados, com bebés, dançar e ouvir música, ... ao fim de semana damos passeios a pé para a CB explorar a natureza.”</p>
	Intervenientes do brincar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avô;</li> <li>- Avó;</li> <li>- Pai;</li> <li>- Mãe;</li> <li>- Mano;</li> <li>- Tios;</li> <li>- Primos;</li> </ul>	<p>F1- “Avós” “Pai, mãe e mano”</p> <p>F2- “A mãe e o pai.” “Por vezes tios, avós e amigos dos pais”</p> <p>F3- “O pai, a mãe, os avós e o primo”</p> <p>F4- “Pais e avós”</p> <p>F5- “Fora do contexto escolar ele brinca com os avós, pais e primos.”</p>

			- Amigos dos pais;	F6- “O pai e a mãe” F7- “Os pais, os avós e os tios” F8- “Fora da escola, a CB costuma brincar com a mãe e o pai, e por vezes com os avós.”
	Tempo de brincar		- Fim de semana; - No fim de semana não tem hora específica; - Quando chega da escola; - Depois do jantar;	F1- “Durante a semana” F1- “Aos fins de semana” F2- “Quando chega da escola e depois do jantar. No fim de semana de manhã, à tarde e depois do jantar (depende) – não tem hora específica.” F3- “Essencial: as brincadeiras surgem ao fim de semana e no final do dia (após o jantar).” F4- “Com os avós ocorrem durante a semana após as aulas, com os pais maioritariamente ao fim de semana.” F6- “Fim de semana essencialmente.” F7- “Brincamos depois da escola e aos fins de semana.” F8- “Todos os dias após o dia de escola, a CB brinca sempre um pouco com o pai antes de ir para a cama.” “Ao fim de semana (...)”

ANEXO S  
Análise da entrevista às crianças  
| | " | | " | |

**Tabela O1***Análise das entrevistas realizadas às crianças no âmbito da investigação*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Educação de Infância</b>	Conceção de escola	Função da escola	- Trabalhar; - Comer;	(SF) “Porque é dia de escola!” (IF) “Para trabalhar!” (SF) “Para fazer trabalhos!” (CR) “Para comer!”
		Caraterização da atividade escolar	- Trabalhos da escola; - Pinturas; - Desenhos; - Fazer o aquário; - Atividades; - Fazer os animais; - Escrever letras; - Números; - Cores;	IF) “São trabalhos da escola!” (CR) “Pintamos!” (BN) “Desenhamos!” (SF) “Fazemos o aquário...” (CR) “Atividades!” (TF) “Fazer os animais...” (BN) “E também a escrever letras!” (TF) “Os animais e os números!” (BN) “Cores!”

		<p>Aprendizagens gerais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a escrever as vogais e consoantes;</li> <li>- Os objetos;</li> <li>- As frutas;</li> <li>- Casas;</li> <li>- Aprender a comer;</li> <li>- Aprender a dormir;</li> </ul>	<p>(IF) “E também aprendemos a escrever as ondinhas... aquelas ondinhas... As vogais!”</p> <p>(CR) “As consoantes!”</p> <p>(SF) “Os objetos!”</p> <p>(BN) “As frutas!”</p> <p>(FF) “Casas”</p> <p>(CR) “Aprendemos a comer”</p> <p>(SC) “Aprendemos a dormir”</p> <p>(CR) “São as consoantes e as vogais! Sabes porque é que a mãe põe aquelas letras? É para vocês todos!”</p>
		<p>Momentos preferenciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escondidas;</li> <li>- Apanhadas;</li> <li>- Jogos;</li> <li>- Jogo das frutas;</li> <li>- Todos;</li> <li>- Carros;</li> <li>- Faz de conta na cozinha;</li> </ul>	<p>(SF) “Eu gosto de brincar às escondidas!”</p> <p>(CR) “Sabes o que é que eu gosto de brincar? Eu gosto de brincar à apanhada!”</p> <p>(CR) “Eu também gosto de brincar às escondidas com a CB!”</p> <p>(IF) “Eu gosto mais de brincar com os jogos!”</p> <p>(TF) “Eu gosto de jogar à apanhada!”</p> <p>(RV) “Das frutas! Com o jogo das frutas!”</p>

				(BN) “Eu gosto mais das apanhadas e das escondidas e dos jogos! Eu gosto de todos!” (CB) “Eu gosto de brincar com os carros!” (SF) “Eu também gosto de brincar na cozinha!”
		Tempo de brincadeira	- Lanche; - Almoço; - Sesta; - Momento de transição escola-casa	(BN) “É porque temos que ir lanchar!” (CR) “Porque é que lanchamos duas vezes?” (CB) “Almoçar!” (SF) “Dormir!” (FF) “Ir embora!” (BN) “Ir para casa também!”
	Conceção do brincar	Aprendizagens no brincar	- Aprendemos a partilhar; - Aprendemos a não empurrar; - Aprendemos a não ficar tristes; - Aprendemos a não bater;	(SF) “Porque faz bem!” (FF) “Aprendemos a partilhar!” (EU) “Olhem quando nós brincamos também aprendemos a não empurrar os amigos, não é?” (CR) “Sim é verdade! Nós também aprendemos a não ficar tristes por causa do panda!” (SF) “A não bater!” (CR) “A brincar conjunto!”

- Aprendemos a  
brincar em conjunto.