

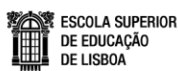
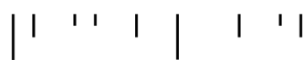


A Criança e o Jogo simbólico: a representação do mundo do imaginário

Ana Filipa Costa

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

2023-2024



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

A Criança e o Jogo simbólico: a representação do mundo do imaginário

Ana Filipa Costa

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: Joana Dias

Júri

Presidente: Filomena Covas

Arguente: Marina Fuertes

Orientadora: Joana Dias

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Este relatório simboliza o término da minha caminhada acadêmica e o início de uma nova jornada na minha vida. É importante refletir sobre todo o trajeto e mais importante ainda agradecer às pessoas que fizeram parte do caminho, apoiaram o meu crescimento e contribuíram para conseguir alcançar esta etapa. Mencionarei então algumas dessas pessoas especiais.

A minha **família**, pai, avó, Catarina, Tomás e especialmente a minha mãe, por me ouvir a contar vezes sem conta as peripécias de um dia em Jardim de Infância e não se queixar nem uma vez, até porque lhe retribuo o favor por ter sido a minha inspiração ao escolher esta profissão.

A **Inês**, minha companheira nesta caminhada acadêmica que rapidamente se tornou mais do que uma colega, mas sim uma amiga para a vida. Obrigada por estares sempre cá quando mais preciso, seja para me dares um abraço ou para me chamares à razão. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos, **Carolina e Ricardo**, por estarem sempre presentes na minha vida, desde o 5º ano e espero que até ao fim da minha vida. Uma caminhada com muitos percalços e mudanças ao longo destes anos, mas vocês são uma constante de amor e apoio.

Filipa, Beatriz e Sofia por serem os tesouros que a ESE me deu, amizades especiais que vão ter sempre um lugar muito especial no meu coração.

A **Alessandra**, por me acompanhares nesta luta, inúmeras videochamadas e visitas para nos apoiarmos e puxarmos uma pela outra, estarei sempre aqui para te ajudar.

A **Professora Joana Dias** pelo apoio, pelas palavras doces de incentivo e principalmente pela paciência ao longo de toda esta jornada.

As **Educadoras de Infância**, obrigada por todo o apoio incondicional e pela oportunidade de aprender convosco o melhor da profissão.

A todas as **crianças**, a que me referi como “os meus meninos” ao longo destes últimos dois anos, obrigada por todo o amor, por todos os sorrisos, abraços e beijinhos. Obrigada pela oportunidade de vos ver crescer e de crescer junto de vós.

A todas as outras pessoas, amigos, colegas, professores, que não mencionei diretamente, mas que tiveram um impacto na minha vida e no meu percurso académico, obrigada por estarem presentes e me apoiarem na minha caminhada pessoal.

RESUMO

O presente relatório tem como finalidade apresentar de modo reflexivo todo o percurso realizado no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), concretizada em contexto de Jardim de Infância (JI) situado na Área Metropolitana de Lisboa. Neste sentido, são apresentados diversos tópicos que refletem todo o processo de intervenção, com um grupo de vinte crianças com três anos de idade, aquando da realização da investigação.

Inicialmente é concretizada a caracterização do contexto, sendo este o ponto de partida para a definição das intenções para a ação educativa. Seguidamente, procedeu-se à reflexão e avaliação dessas intenções e de todo o processo de intervenção. Finalmente, surge o tópico referente à investigação desenvolvida no presente contexto de intervenção, cuja problemática é – **A criança e o jogo simbólico: a representação do mundo do imaginário**. A investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de estudo de caso de natureza qualitativa, cujo tema é definido a partir das observações efetuadas no decorrer da prática, nas quais foi possível verificar o envolvimento e entusiasmo das crianças ao se envolverem em situações de Jogo Simbólico.

Através da revisão literária e da consequente análise das evidências registadas e da entrevista realizada à educadora cooperante é possível compreender que a prática do Jogo Simbólico tem verdadeiramente impacto no desenvolvimento holístico das crianças e permite que estas aprendam em conjunto e potenciem a descoberta do mundo entre si. Além disso, foi possível concluir que o adulto pode ampliar as experiências e descobertas da criança no decorrer deste momento, mas devendo manter uma postura maioritariamente observadora, respeitando o que é delineado pela criança.

Por último, é apresentada a construção da profissionalidade docente, que conta com uma reflexão sobre os valores que estiveram na base da ação pedagógica em contexto de PPS e que contribuem para a construção da minha identidade enquanto futura profissional.

Palavras-chave: Interações entre pares; Jardim de Infância; Jogo Simbólico; Papel do Adulto

ABSTRACT

The purpose of the present report is to present in a reflective way the entire course undertaken during the Supervised Professional Practice II (PPS II), implemented in the context of Kindergarten, located in the Lisbon Metropolitan Area. In this sense, various topics are presented that reflect the entire intervention process, with a group of twenty children aged three, during the course of the research.

Initially, the characterization of the context is carried out, and this is the starting point for defining the intentions for the educational action. Subsequently, these intentions and the entire intervention process were considered and evaluated. Finally, there is the topic concerning the research developed in the present context of intervention, whose theme is – **The child and the symbolic game: the representation of the world of the imaginary**. The research is done in a case study methodology of qualitative nature, the theme is defined based from the observations made in the course of the practice, in which it was possible to verify the involvement and enthusiasm of children when engaging in situations of Symbolic Game.

Through the literary review and the consequent analysis of the recorded evidence and interview made with the kindergarten teacher that accompanied the intervention, is possible to understand that the practice of the Symbolic Game really has an impact on the holistic development of children and allows them to learn together and to enhance the discovery of the world through each other. In addition, it was possible to discover that the adult can expand the experiences and discoveries of the child in the course of this moment, but should maintain a mostly observing posture, respecting what is outlined by the child.

Finally, is presented the construction of the teaching professionalism, which has a reflection on the values that have been the basis of the pedagogical action in the context of PPS and that contribute to the building of my identity as a future professional.

Keywords: Kindergarten; Symbolic Game; Peer Interactions; Role of the Adult

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	2
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA	4
2.1. Caracterização do Meio envolvente à OS.....	5
2.3. Caracterização do Ambiente Educativo	7
2.3.1. Organização Espacial do Ambiente Educativo	8
2.4. Caracterização da Equipa Educativa	13
2.4.1. Equipa Educativa da OS.....	13
2.4.2. Equipa Educativa da Sala C3.....	14
2.5. Caracterização do Grupo de Crianças da Sala C3.....	16
2.6. Caracterização das Famílias	20
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	22
3.1. Intenções para a Ação	23
3.1.1. Intenções para com as Crianças	23
3.1.2. Intenções para com a Equipa Educativa.....	25
3.1.3. Intenções para com as Famílias.....	26
3.2. Processo de intervenção no JI.....	26
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	30
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática.....	31
4.2. Revisão da literatura sobre a Problemática identificada.....	31
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	36
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados	39
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56

ANEXOS.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
ANEXO A- PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II.....	62
ANEXO B- CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
ANEXO C- PEDIDO DE CONSENTIMENTO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS ..	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
ANEXO D- CONSENTIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	69
ANEXO E- PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES	72
ANEXO F- ROTEIRO ÉTICO.....	74
ANEXO G- GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	83
ANEXO H- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Rotina Diária das crianças.....	11
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE – Ajudante de ação educativa

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

MEM - Movimento da Escola Moderna

OS - Organização Socioeducativa

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PPS I - Prática Profissional Supervisionada I

PPS II - Prática Profissional Supervisionada II

RIDI - Regulamento Interno do Departamento de Infância

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS II) que decorreu em contexto de Jardim de Infância entre os dias 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, com um grupo de 20 crianças com três anos de idade.

Relativamente à organização do trabalho, o mesmo é constituído por cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à presente Introdução, sendo esta seguida pelo segundo capítulo em que é apresentada a Caracterização da Ação Educativa e inclui informação crucial sobre o meio envolvente, a organização socioeducativa, o ambiente educativo, a equipa educativa, as crianças e as famílias das mesmas.

O terceiro capítulo deste relatório contempla uma Análise Refletiva da Intervenção em que são apresentadas as intencionalidades que orientaram a prática, relativamente às crianças, às famílias e à equipa educativa e apresenta ainda uma reflexão sobre a intervenção em Jardim de Infância.

No quarto capítulo é desenvolvida a Investigação que foi implementada em JI. É neste capítulo que é identificada e fundamentada a problemática – A Criança e o Jogo Simbólico- a representação do mundo do imaginário -, é realizada uma revisão da literatura existente sobre a mesma, apresentado o roteiro metodológico e ético que orientaram a investigação e apresentados e discutidos os resultados obtidos.

O quinto capítulo apresenta a Construção da Profissionalidade, em que é refletido o processo e impacto das PPS na preparação para a vida profissional. De seguida, são apresentadas as Considerações Finais, em que se relevam as informações e aprendizagens mais significativas. Por fim, encontram-se as referências e anexos, que incluem informação complementar ao relatório de investigação.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

| " | | " |

2.1. Caracterização do Meio envolvente à OS

Roldão (2004) afirma que “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação natural para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (p. 23). Também APEI (2011) destaca a importância de uma instituição de ensino conhecer, respeitar e valorizar tradições e costumes existentes na comunidade em que se insere e estabelecer relações de colaboração e articulação com as diferentes entidades pedagógicas existentes na área circundante.

Reconhecendo então a importância de conhecer e cooperar com o meio envolvente a uma organização socioeducativa, este irá ser caracterizado, considerando a influência que este ambiente tem na prática pedagógica da instituição.

A Organização Socioeducativa (OS) situasse na Área Metropolitana da cidade de Lisboa. A freguesia em que se insere compreende cerca de 1,65 km² e contém, segundo os CENSOS (2021), 22132 habitantes, dos quais 9662 são do sexo masculino e 12470 do sexo feminino. A freguesia contém vários serviços de transportes públicos, como o metro, autocarro e elétrico.

Ao redor da instituição situam-se diversos serviços e espaços como: serviços de saúde, estabelecimentos de ensino, serviços de proteção e segurança, estabelecimentos de comércio, estabelecimentos religiosos, entre outros. Não menos importante, encontram-se variados espaços de cultura e lazer ao redor da OS como jardins, parques, bibliotecas e museus.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo da OS

A Organização Socioeducativa (OS) pertence a uma Fundação que remonta ao ano 1834. Esta Fundação é composta por seis casas de infância que abrangem a vertente de Creche e Jardim de Infância, além disso, inclui ainda 25 fogos de habitação social no distrito. Segundo o Projeto Educativo (PE) 2021/2024, esta Fundação define como **principais objetivos**, relacionados com a infância, os seguintes: Apoiar crianças e jovens; Apoiar a integração social e comunitária; Promover a educação e a formação profissional; Promover iniciativas de carácter cultural. Além disso, o PE (2021) refere que a Fundação tem como **objetivo primordial** “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção.” (p. 9).

Os **valores** defendidos pela Fundação são: “a pessoa desfavorecida”, considerando a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central da atividade da Fundação; a “transparência”, assumindo uma relação de transparência com as famílias e entidades parceiras; “rigor”, adotando o rigor como princípio geral da atuação e base da decisão; “qualidade”, considerando e garantindo a qualidade dos serviços prestados como condição da sua atividade; “eficácia”, apostando na valorização dos serviços prestados pela utilização dos meios mais eficientes disponíveis no mercado.

O Projeto Educativo (2021) delinea como **princípios educativos** “formar cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas, mas diferentes, com características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas.” (p.19), a instituição visa então proporcionar uma formação integral, diferenciada e completa a cada criança, promovendo a aquisição de novos conhecimentos e a relação destes com conhecimentos previamente adquiridos, levando à organização mental e autonomia das crianças. O PE (2021) explicita ainda que é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem seja “uma experiência positiva, interessante, inovadora, criativa, de uma forma holística” (p.19) Este documento explicita também a importância que a instituição dá à transmissão de um sentido de responsabilidade, da liberdade, da disciplina, do respeito, da resiliência e da persistência, sendo que estes princípios são elementos centrais em todo o processo educativo.

Relativamente à OS esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que inclui **resposta social** de Creche, da aquisição de marcha até aos 3 anos e a valência de Jardim de Infância, dos 3 aos 6 anos, assegurando assim a educação na primeira infância das crianças. Segundo o PE (2021) esta instituição foi pioneira em 1993 com a abertura da Resposta Social de Creche, apesar de ter sempre contado com a Resposta Social de Pré-Escolar e conta com cerca de 140 crianças. Segundo o Regulamento Interno do Departamento de Infância (RIDI), o horário da instituição começa às 8h e termina às 18h30, sendo o horário letivo das 9h às 17h30 e o restante o horário da componente de apoio à família.

No que diz respeito à metodologia de trabalho seguida, ao conversar com a diretora da instituição esta informou-nos (a mim e à minha colega) que não existia uma metodologia específica, podendo cada educador seguir as suas práticas e metodologias

próprias, tendo sempre em consideração a aprendizagem e o papel da criança neste processo. O PE (2021) refere que foi elaborado conjugando modelos curriculares como a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia de Situação.

A instituição conta com dois pisos. No piso 0 encontram-se três salas da valência de Creche, o recreio (na parte exterior), o refeitório, a cozinha, a sala de refeições da equipa pedagógica, o gabinete da diretora e casas de banho. No piso 1 situam-se três salas com a valência de Jardim de Infância e, adicionada recentemente, uma sala da resposta de creche, uma sala polivalente, geralmente utilizada como dormitório ou ginásio (nos dias de mau tempo), três casas de banho para as crianças e um balneário para a equipa pedagógica.

As salas da valência de Jardim de Infância são maioritariamente homogéneas no que diz respeito às idades das crianças, sendo que a sala C2 é composta por crianças, maioritariamente com quatro anos, a sala C4 cinco/seis anos e a sala C3, onde realizei a minha intervenção, é composta, maioritariamente, por crianças de três anos.

Relativamente à oferta educativa, existe uma atividade curricular que é a ginástica e as restantes são extracurriculares, que são aulas de *ioga*, *chi-kung*, filosofia, inglês e música.

2.3. Caracterização do Ambiente Educativo

Cruz e Cruz (2017) afirmam que o ambiente influencia o modo como as pessoas se sentem, pensam e agem, além disso, a sua organização permite ainda compreender o modo como a equipa educativa responsável pela sala entende a educação de infância. É então fundamental caracterizar o ambiente educativo, nomeadamente as dimensões de tempo e espaço que o mesmo incorpora.

Considero importante referir que apesar da OS não se cingir a um único modelo pedagógico, a equipa educativa implementa no ambiente educativo o Movimento da Escola Moderna, encontrando-se em processo de implementação constante, consoante também as necessidades das crianças. Assim, a sala de atividades contém alguns instrumentos de pilotagem. Estes instrumentos possibilitam que as crianças se envolvam na rotina e na organização do ambiente educativo. Folque (2014) afirma que os

instrumentos de pilotagem permitem apoiar as crianças e o educador a planejar e avaliar o que acontece no ambiente educativo. Estes são: Mapa de presenças, Mapa de regras, Quadro de distribuição de tarefas, Mapa do Tempo, Calendário mensal, Diário de Grupo, o Mapa de Aniversários e a Lista de Projetos.

2.3.1. Organização Espacial do Ambiente Educativo

Todos os objetos e materiais existentes no ambiente educativo são adequados à faixa etária e necessidades das crianças e estão acessíveis, perto do chão, para que as crianças consigam escolher e aceder aos materiais de forma autónoma e independente. No PCG (2023) a equipa educativa afirma que a organização do espaço tem em vista a autonomia das escolhas e da arrumação.

A sala conta com duas portas, uma do corredor da OS e outra que dá acesso a umas escadas, equipadas com corrimões baixos, que permitem aceder ao recreio. Conta também com várias janelas que, além da luminosidade, permitem que as crianças consigam autonomamente ver o estado do tempo e registá-lo no mapa do tempo.

A sala C3 contempla diversas áreas que permitem às crianças brincar, explorar e realizar atividades. Estas áreas incentivam então que as crianças se sintam seguras, felizes e que se desenvolvam aos mais variados níveis. Nas áreas de organização do ambiente educativo encontram-se: a área da dramatização (casinha), área das ciências, área da garagem e da carpintaria, área das artes plásticas, área da biblioteca, área da informática, área da plasticina, a área do tapete e a área dos jogos de mesa. (cf. Anexo E) As áreas não têm limitação de espaço nem de número máximo de quantas crianças lá conseguem estar, tal como é mencionado na seguinte citação:

“Embora seja um grupo de, na sua maioria, 3 anos, a dinâmica da sala é feita com base na escolha individual das áreas onde querem estar, sem que tenha sido necessário recorrer à limitação do número de crianças por área. Fazem a sua gestão do espaço, sem que nenhuma área fique demasiado lotada. Ao longo do dia vão percorrendo os diferentes espaços.” (PCG, 2023, p.19).

A área da dramatização, ou casinha, é das áreas mais utilizadas pelas crianças, especialmente porque este espaço é onde mais se realiza o jogo simbólico. Aqui as

crianças desempenham papéis em que representam, simbolicamente vivências do seu ambiente familiar. Nesta existem uma cozinha fictícia, uma mercearia fictícia, elementos da cozinha (inclui alimentos), vários bonecos de bebés, uma cama, uma mala de médico, uma mesa, espelhos e um baú com várias peças de roupa e acessórios, que perto do final da minha intervenção foi substituído por um vestuário com cabides e novos fatos. As crianças nesta área brincam maioritariamente em paralelo ou em grupo. Ao brincar nesta área as crianças aprendem: a comunicar; a organizar; a representar situações da vida familiar; a experimentar; a imaginar; a socializar (partilham experiências e vivências diferentes da sua); a desenvolver a linguagem; a ser responsáveis, autónomos e independentes; a cooperar, a afirmar; a ter noção de si próprio (o seu corpo e a sua identidade) e a adquirir noções matemáticas (cor, número, classificação). (PCG, 2023) As crianças nesta área brincam maioritariamente em paralelo ou em grupo. As crianças que mais utilizam este espaço são a MR, a O, a AN, a E, a AU, a JU, o NO, o NI e o H.

“NO e JU brincam na área da dramatização. NO tapa os bebés e vai para a parte da cozinha. JU mete um bebé ao colo e finge que lhe está a dar comida à boca.” (Nota de Campo n.º 100)

A etiqueta com a denominação a dizer área da expressão plástica está na parede junto a um balcão com armário de arrumação e o lavatório da sala, e nesse armário encontram-se tintas de várias cores. As crianças utilizam as tintas existentes neste local e utilizam-nas nas mesas da sala. Nestas mesas realizam também desenhos e outras atividades de expressão plástica, incluindo de recorte e colagem. Existe ainda um quadro branco e de ardósia e um espaço com pinceis, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, folhas, cola e tesouras. No armário além de tintas, existem também outros materiais de fim artístico (berlindes, esponjas, carimbos, cola branca, recipientes, ...). As crianças demonstram um grande apreço por esta área especialmente em atividades com tintas.

A área da garagem e da carpintaria, é composta por uma garagem, carros de diferentes tamanhos e formatos. Existe também uma mesa de carpintaria, com peças de encaixe, martelos e outras ferramentas. As brincadeiras são essencialmente individuais ou a pares e as crianças que mais frequentam esta área são o X., o D, o JO, o LO e o MT, todas do sexo masculino.

A área da biblioteca inclui uma estante com vários livros, dois sofás e várias almofadas. É uma área pouco frequentada, mas por vezes as crianças sentam-se a folhear os livros ou então levam os bebés da área da casinha para este local para “ler histórias aos bebés”

“AU e a AN levam bebés no carrinho até à área da biblioteca e AN conta histórias aos bebés com recurso aos livros da biblioteca” (Nota de Campo n.º. 126)

A área da informática contempla um computador, que é somente utilizado pela educadora, que coloca vídeos, músicas, histórias e imagens para exibir às crianças. É utilizado também como espaço de pesquisa, mas novamente não é um espaço muito utilizado.

A área das ciências é constituída por um armário com vários tabuleiros. Estes tabuleiros incluem materiais como pedras, folhas, paus, conchas e pinhas, materiais naturais que as crianças apanharam na natureza ou que a equipa educativa lá colocou. É uma área muito pouco utilizada, sendo que as crianças só utilizam estes materiais para atividades específicas.

A área dos jogos de mesa é uma das mais utilizadas. Neste espaço existe um armário com múltiplos jogos. Jogos de encaixa de peças, de ordenação de números e cores, entre outros.

A área da plasticina é uma pequena mesa com plasticina, formas e um livro com ideias de moldes. As crianças aqui exploram sensorialmente a massa e transformam-na em animais e objetos. É uma área que o grupo também demonstra bastante gosto.

A área do tapete é uma das mais dinâmicas e flexíveis e, por isso, também uma das mais utilizadas pelas crianças. É nesta área que ocorre a reunião matinal de grupo, o preenchimento dos instrumentos de pilotagem, as conversas e partilhas do grupo, em que se realizam e dão início a atividades e onde se ouvem histórias. Além disso, existem junto ao tapete várias caixas com linhas de comboio e comboios de madeira, legos, peças de encaixe e bonecos de animais, possibilitando assim diversos e diferentes tipos de brincadeiras e exploração em simultâneo, individualmente, em paralelo ou até em grupo.

2.3.2. Organização Temporal do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é temporalmente composto por uma rotina, momentos e ritmos que são repetidos e sequenciados que permitem ter uma organização espaço-

temporal, que desempenha um papel fundamental na configuração do contexto educativo. (Zabalza, 1998, p.169)

Ao serem estabelecidas rotinas, estas devem considerar o bem-estar e desenvolvimento saudável e holístico do grupo, devendo também ser flexíveis.

“Saber o que irá acontecer no momento seguinte, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia. À medida que as crianças vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, ganham um sentido de continuidade e de controlo. As transições devem ser suaves entre uma experiência interessante e a que se segue. É preciso criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível.” (PCG, 2023, p. 22)

É, no entanto, natural surgirem imprevistos ou alterações e apesar dos dias não serem todos iguais, é possível realizar uma descrição da organização do considerado dia “padrão”. Apresento, em seguida, uma tabela em que enumero os momentos que descrevem a rotina diária das crianças num dia padrão:

Tabela 1

Rotina Diária das crianças da Sala C3

Rotina Diária	
8:00-9:30	Acolhimento
9:30-10:00	Reunião matinal
10:00-11:30	Atividade livre/estruturada
11:30-11:50	Recreio
11:50-12:00	Higiene
12:00-12:30	Almoço
12:30-12:40	Higiene
12:40-15:30	Sesta
15:30-16:45	Lanche/Recreio
16:45-17:15	AEC

Nota. Tabela elaborada pela aluna

O primeiro momento descrito diz respeito ao período recomendado para a chegada das crianças à OS. Esta recomendação existe para tentar que não existam interrupções nos momentos da rotina que sucedem o acolhimento, fazendo com que as famílias reconheçam a importância do trabalho que é realizado no jardim de infância. Este

momento é importante para a relação de comunicação entre as famílias e a equipa educativa, podendo existir partilha de informações ou outras questões importantes a ser debatidas.

Assim que entram na sala as crianças são incentivadas a marcar a sua presença no mapa com uma bolinha com a cor correspondente ao respetivo dia da semana. De seguida, aproximadamente entre as 9:30 e 10:00 a educadora dá início ao momento de reunião de grupo no tapete principal da sala. Este momento é crucial para a partilha entre as crianças e para que estas tenham consciência do dia, mês e dia da semana em que se encontram. Este é um momento de partilha e aprendizagem conjunta, em que são valorizadas as experiências e a voz de cada um. As crianças cantam a canção do “Bom-dia”, é distribuída a fruta pelo responsável dessa tarefa e preenchem o calendário, o mapa das presenças, o mapa da meteorologia e o mapa do Diário de Grupo. Às segundas-feiras e também neste momento que são eleitos os responsáveis da semana para as tarefas existentes.

Entretanto, a equipa educativa termina este momento dando o mote de início para o momento seguinte em que se realizam geralmente atividade livre e atividade estruturada em simultâneo. No decorrer da atividade livre as crianças distribuem-se pelas diferentes áreas existentes na sala de atividades, mencionados anteriormente, e enquanto isso, algumas crianças realizam atividades individualmente ou em pequeno grupo com as crianças nas mesas da sala.

Terminando este momento, as crianças arrumam os materiais que utilizaram e formam uma fila única para se dirigirem para o recreio, no exterior da sala. As crianças no recreio têm liberdade para escolher o que querem fazer, brincando com os materiais fixos e deslocáveis do espaço ou até realizando jogos sociais entre as várias crianças. Pelo 12:00 as crianças são chamadas para lavarem as mãos e/ou irem à casa de banho para depois se dirigirem para o refeitório onde vão almoçar, no piso 1.

No refeitório as crianças têm lugares específicos que foram estabelecidos pela equipa educativa de acordo com as características do grupo no início do ano letivo. Ao terminarem a refeição as crianças colocam os seus pratos e talheres num alguidar de forma autónoma e automática. Ao terminam recebem uma toalha branca para limpar a boca. O responsável da tarefa da limpeza das mesas assim que termina a sua refeição vai buscar um pano e começa a limpeza das mesas.

Após a refeição todas as crianças são encaminhadas para a casa de banho onde realizam a sua higiene. Este momento apesar de poder acontecer várias vezes ao longo do dia, conforme as vontades e necessidades de cada criança, é extremamente importante, porque antecede a sesta em que a maioria das crianças não utiliza fralda.

O momento da sesta é realizado numa sala escurecida e com silêncio e cada criança adormece e acorda ao seu próprio ritmo, mas em geral as crianças dormem cerca de duas horas e meia. À medida que vão acordando as crianças vão à casa de banho e voltam para as suas camas. Por volta das 15:30 as crianças levantam-se, calçam-se e fazem a sua cama.

A seguir à sesta as crianças vão para o recreio brincar, de seguida lancham e depois iniciam as atividades extracurriculares. Estas atividades são divididas pelos vários dias da semana: segunda-feira é a aula de Ioga, terça-feira é a aula de *Chi Kung*, quarta-feira é Filosofia, quinta-feira é Inglês e sexta-feira a aula de Música. Além disso à quinta-feira de manhã é realizada a aula de Ginástica e à sexta-feira de manhã geralmente existe uma visita ao jardim perto da escola.

Zabalza (1998) afirma que as rotinas constituem marcos de referência que transmitem segurança e conforto à criança e que através destas é possível adquirir noções temporais e sequenciais essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Assim, é fundamental a existência de uma rotina, com transições previsíveis, transmitindo segurança às crianças, mas é também importante ter consciência que esta pode e deve ser flexível, ajustando-se às necessidades das crianças.

2.4. Caracterização da Equipa Educativa

2.4.1. Equipa Educativa da OS

A equipa educativa da OS é composta por vários elementos, sendo todas estas do sexo feminino. A equipa é dirigida por uma Diretora Pedagógica que tem como função a gestão e organização da instituição. Conta também com 6 educadoras, 6 ajudantes de ação educativa, 4 trabalhadoras auxiliares e 1 cozinheira (RIDI, 2023).

Na valência de creche, existem, no final da minha intervenção, 3 educadoras e 3 ajudantes de ação educativa (AAE). Também na valência de JI, existem 3 educadoras e 3 ajudantes de ação educativa.

Silva et al. (2016) afirmam que a partilha, comunicação e reflexão conjunta entre os vários membros da equipa da instituição é “um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas.” (p.19). Ao observar, conviver e interagir com toda a equipa tive a oportunidade de compreender que existe bastante trabalho cooperativo e partilha de conhecimentos e materiais entre as várias salas. Algumas observações mais evidentes disso acontecem, por exemplo, nas apresentações de projetos entre as crianças das várias salas, em conversas em que são partilhadas situações e dados diversos pontos de vista, nas preparações para dias e eventos temáticos, na realização de teatros e apresentações conjuntas, entre outras.

2.4.2. Equipa Educativa da Sala C3

A equipa educativa da Sala C3 é constituída por uma educadora, a educadora A. e uma Ajudante de Ação Educativa, a G..

Através de uma entrevista formal (cf. Anexo G) tive conhecimento que a educadora A. tem como formação académica o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e exerce a função de educadora de infância há 8 anos. Iniciou o seu percurso na instituição em 2006 como AAE e após 4 anos a exercer esta função iniciou a licenciatura em regime de trabalhadora-estudante, mantendo as funções laborais durante o dia e estudando no horário pós-laboral. Em 2015 ficou responsável por um grupo de berçário e no ano seguinte, 2016, iniciou funções de Educadora de Infância na instituição e desde então este é o segundo grupo que acompanha desde a sala de 1 ano, trabalhando em ambas as respostas sociais: Creche e Pré-Escolar. A educadora durante o seu percurso profissional sentiu necessidade e interesse em aprofundar um modelo pedagógico com o qual se identificasse e fundamentasse a sua prática educativa e frequentou as oficinas do Movimento da Escola Moderna (MEM), em ambas as respostas sociais. O horário de trabalho da educadora é das 9h00 às 17h00, com pausa para almoço das 13h às 14h30.

A prática da educadora A é pautada pela calma, pela organização em prol da criança, do seu bem-estar e do seu desenvolvimento, é observável que tem como intenção primordial a participação ativa da criança na construção do seu ambiente educativo, garantindo que estas têm uma voz ativa e que crescem num meio democrático. Por estar em contacto com grande parte do grupo de crianças desde a sala de 1 ano, a educadora tem uma relação bastante próxima e cúmplice com as crianças, em que é visível a confiança, segurança e estima que sentem pela mesma.

Relativamente à AAE G., no início do ano letivo esta encontrava-se de baixa e foi substituída pela AAE AA.. Esta esteve com o grupo desde o início do ano letivo até ao meio do mês de novembro. A AAE G. integrou o grupo a partir desse dia, não tendo existido um período de tempo sem ajudante em sala. Na OS existe rotatividade anual nas auxiliares de ação educativa que acompanham a educadora e o grupo, por esse motivo, este ano letivo é o primeiro que a AAE acompanha este grupo de crianças. A AAE G. tem 53 anos e 33 anos de serviço, todos estes realizados na OS. Neste momento é AAE de Jardim de Infância, no entanto como varia anualmente também exerce funções na valência de Creche da instituição. Estas informações foram obtidas através de uma conversa informal com a mesma. O horário de trabalho da G. é das 10h00 às 18h30, com pausa para almoço das 14h30 às 15h30.

A prática da AAE G. corresponde também à prática anteriormente mencionada sobre a educadora A., trabalhando em conjunto e regendo-se pelos mesmos princípios pedagógicos e sociais. Respeitando, ouvindo e valorizando as crianças, incentivando-as a terem uma voz ativa, a serem agentes da sua aprendizagem e progressivamente mais autónomas e capazes. A equipa educativa privilegia também o bem-estar e os momentos de brincadeira e exploração livre, em que a criança age livremente, sabendo que está num ambiente seguro, rodeado de pessoas que as querem bem. Este trabalho cooperativo surge de uma relação de cumplicidade e comunicação clara entre a educadora e a AAE, algo que também é enaltecido no Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2024), documento que tive a oportunidade de consultar.

A equipa é também bastante atenta aos interesses e necessidades das crianças, adaptando o ambiente educativo e integrando novas estratégias no grupo e na sala de atividades, como por exemplo, expandir a zona da casinha acrescentando novos materiais

a este espaço por ser um dos mais utilizados pelas crianças ou pedir aos encarregados de educação que tragam galochas para a escola, visto que as crianças gostam tanto de brincar na natureza, outro exemplo foi a implementação de novas tarefas como os responsáveis de fila, como forma de combater a desorganização que surgia na altura de o grupo se dirigir a algum espaço.

Considero que a equipa educativa compreende a importância do trabalho cooperativo, pois tal como Post e Hohmann (2011) referem é essencial que exista cooperação entre a equipa levando à promoção e criação de um ambiente de aprendizagem ativa seguro e adequado às crianças do grupo. A educadora corrobora esta ideia ao afirmar “Entendo a criança como um ser único em construção, dotada de ideias e opiniões, conhecimentos adquiridos e pensamento ativo” (PCG, 2024, p.4)

2.5. Caracterização do Grupo de Crianças da Sala C3

Considero que este subcapítulo é um dos mais importantes, pois é a partir deste que irei retratar e apresentar as crianças que orientaram e me permitiram concretizar a minha investigação e toda a minha prática. Ao longo de vários meses contactei, interagi, relacionei-me e observei intensamente as 20 crianças que compõem o grupo da sala C3.

O grupo é composto por 10 crianças do sexo feminino e 10 crianças do sexo masculino. É um grupo homogéneo relativamente às idades das crianças, pois a grande maioria das crianças tem três anos de idade, no entanto, a criança mais nova, a AU, faz anos em dezembro e a criança mais velha, o MN, faz anos em janeiro, significando isto que existe uma diferença quase de um ano entre estas crianças, assim, apesar de poderem ter o mesmo ano de nascimento encontram-se em etapas de desenvolvimento bastante diferente. Ao iniciar a PPS II, a AU, o NI e a E tinham ainda dois anos e ao terminar a minha intervenção o MN e o MT já tinham quatro anos.

Todas as crianças frequentaram a resposta social de Creche, no entanto nem todas na instituição e nem todas em conjunto. Das 20 crianças do grupo, 10 já acompanham a educadora A. desde a sala de 1 ano, 6 crianças frequentaram também a Creche na OS, mas em outra sala e as restantes 4 crianças integraram o grupo no início deste ano letivo. A última criança a integrar o grupo foi o NI, que integrou o grupo na semana anterior à minha chegada à instituição, significando isto que pude observar o seu processo de

adaptação e observar a sua relutância em ficar na OS sem a mãe ou o pai todas as manhãs por algumas semanas. Relativamente às restantes crianças, apesar de por vezes algumas também se demonstrarem reticentes na sua chegada matinal, considero que já se sentiam mais seguras e confortáveis no ambiente educativo. Observei ainda que as crianças que vinham do mesmo grupo tinham uma maior relação com as crianças com quem transitaram, como seria expectado, levando a que, no início da PPS II, as 4 crianças que integraram o grupo ainda se encontrassem a tentar conhecer e estabelecer relações e vínculos afetivos com as restantes crianças do grupo.

O grupo é predominantemente de nacionalidade e naturalidade portuguesa, existindo uma criança, a AL com nacionalidade ucraniana e uma criança que apesar de ter nacionalidade portuguesa é natural de Inglaterra, o MT. No caso do MT não existe qualquer condição linguística, pois veio para Portugal há 2 anos, mas no caso da AL., apesar de já ter frequentado a OS no ano anterior na valência de Creche, a AL não fala fluentemente português, dizendo apenas frases simples e palavras soltas, e também não compreende totalmente o que lhe é dito, sendo por vezes necessário a utilização de gestos ou recursos visuais enquanto se fala de forma calma e simples, para que esta consiga compreender.

Existe uma criança com Necessidade de Saúde Especiais (NSE), diagnosticada com Perturbação do Espectro de Autismo, o F, e outra criança que já se encontra sinalizada, encontrando-se em processo de diagnóstico, o LO. Estas duas crianças apresentam dificuldades na comunicação oral, produzindo apenas sons e, por vezes, palavras soltas. São dependentes do apoio do adulto nos momentos da refeição, da sesta e de higiene, pois necessitam de utilizar fralda. No entanto, são incentivados a utilizar a sanita, sendo levados várias vezes ao dia para que seja feito o desfralde. Ambas necessitam que seja dada uma atenção mais individualizada e que sejam fomentados os seus interesses, caso não seja o caso, vão afastar-se do grupo e dirigir-se a uma das áreas da sala de atividades para brincar. O F no início do ano letivo não mantinha o contacto visual com ninguém, no entanto, com o passar do tempo e ao estabelecer-mos uma relação mais próxima começou a interagir e a querer brincar comigo especialmente no recreio e no momento da sesta. Tanto o F como o LO demonstram conhecer os números, as letras e as cores, ordenando objetos com estes elementos. O F. tem apoio de psicomotricidade e terapia da

fala, à segunda e quarta-feira e o LO tem apoio de uma educadora de ensino especial à quinta-feira devido ao seu atraso no desenvolvimento global. Também o JO frequenta a Terapeuta da fala, da *SpeechCare*. O H, o JO e a AU têm alguma dificuldade em ouvir, sendo por vezes necessário falar mais perto deles ou num volume mais elevado para que oiçam e compreendem o que lhes é dito. O MT também teve estas mesmas dificuldades, mas realizou uma cirurgia em janeiro para reverter esta situação.

As crianças por estarem numa sala de transição da valência de Creche para Jardim de Infância realizam ainda a sesta, à exceção da JU, em que após deliberação dos pais passou a ficar esse período acordada com as crianças da sala C2. A sesta é realizada na sala ao lado da sala de atividades, estando esta equipada com 2 armários onde se encontram os catres em que as crianças dormem. Este momento tem início pelas 13 horas e término aproximadamente pelas 15h30. No decorrer deste horário, a maioria das crianças demora cerca de 30 minutos a adormecer e vão acordando progressivamente, especialmente a partir das 14:30. O tempo que demoram a adormecer geralmente é influenciado, não só pelo nível de agitação do dia, mas especialmente pelo comportamento do LO., que tem bastante dificuldade na transição entre momentos da rotina e ao ser deitado produz bastantes sons de descontentamento, como choro e gritos, que impede que as restantes crianças consigam acalmar-se e relaxar rapidamente. Além do LO, também o F e o X, geralmente necessitam da companhia e conforto de uma das adultas para adormecerem.

Tal como mencionei anteriormente o F e o LO utilizam fralda e durante o momento da sesta também a AU utilizou durante vários meses da minha intervenção. Todas as crianças são fortemente incentivadas a ir à casa de banho antes de se deitarem e assim que acordam, no entanto isto não me impede que não existam por vezes “acidentes” em que as crianças urinam durante o sono. Isto acontece especialmente porque grande parte das crianças ainda utiliza fralda para dormir quando está em casa, encontrando-se no processo de desfralde completo. Nestes momentos a equipa educativa acalma a criança e assegure-lhe que não existe qualquer problema, lembrando-a que pode e deve ir à casa de banho assim que acordar.

O grupo caracteriza-se por ser composto por crianças bastante interessadas e envolvidas. A grande maioria das crianças são também muito opinativas e participativas,

existindo algumas exceções de crianças que são mais tímidas. São crianças que gostam de explorar, de descobrir, de pintar, de brincar em conjunto ou em paralelo, especialmente no que diz respeito às brincadeiras que empenham a imaginação. Gostam de ouvir histórias, de partilhar momentos da sua vida com o grupo, de cantar, de explorar livros, de passear fora da OS e gostam de se sentir capazes, principalmente no que diz respeito às tarefas semanais.

Relativamente às fragilidades do grupo, por serem crianças com bastante energia e dinamismo, por vezes é para elas complicado conter esse entusiasmo, principalmente nos momentos de reunião de grande grupo em que é expectado que saibam ouvir o outro em silêncio e esperar pela sua vez para falar. Têm também alguma dificuldade em cumprir regras, ao formarem uma fila calmamente quando é necessária alguma deslocação, pois têm um grande ímpeto de competitividade e ainda em colocarem fim a uma brincadeira ao saberem da necessidade de arrumar. São crianças que ainda têm um curto tempo de concentração, tornando por vezes difícil a realização de atividades que envolvam maior tempo de conversa e necessidade de atenção e menos atividade prática. Também a partilha de objetos e brinquedos leva, por vezes, a que surjam conflitos. Ao acontecerem esses conflitos, geralmente as crianças ainda não conseguem autorregular-se e resolvê-los de forma autónoma, procurando uma das adultas para explicar a situação e pedir apoio. No entanto, algumas crianças progressivamente demonstram estar a desenvolver capacidades de resolução autónoma de conflitos, ao tentarem iniciar um diálogo com os pares, de modo a tentar solucionar a situação problemática.

“MR: AU pede desculpa! 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (conta enquanto respira fundo)’ Numa história lida pela educadora, o dragão falava sobre como quando estava irritado contava até 10 para se acalmar” (Nota de Campo n.º 185)

Algo em que as crianças começaram também a demonstrar interesse foi a escrita. Começou por ser uma exploração da O e da AN, que ao observarem a educadora de infância a registar por escrito o que as crianças tinham realizado durante o fim de semana, começaram também elas a questionar-me e à equipa educativa o que tínhamos feito e com a caneta realizaram grafismos que simbolizam a escrita.

“O: Filipa, o que fizeste no fim de semana? Pergunta O enquanto desenha ondas que representam a escrita. AN também o faz, parecendo registar aquilo que

estou a dizer. Este momento demonstrou o interesse das crianças pela escrita e sinais de literacia emergente.” (Nota de Campo n.º 68)

Partindo deste interesse, a educadora integrou no ambiente educativo um espaço de partilha em grande grupo, em que as crianças teriam de escrever o seu nome para se inscreverem, com apoio a um cartão com a sua foto e o nome. Algumas crianças conseguiram realizar o desenho semelhante ao das letras, outras apresentaram ainda alguma dificuldade em compreender como o fazer, mas praticamente todas se demonstraram entusiasmadas por experimentar escrever.

Relativamente a consciência numérica, todas as crianças contam facilmente até 10 e muitas delas também até 30 sem dificuldade, especialmente por diariamente consultarem o número do dia em que se encontram. Conseguem situar-se no dia da semana apenas com recurso ao mapa semanal, mas ainda com alguma dificuldade, necessitam de compreender o dia que antecede para saber qual lhe sucede.

Nos momentos de brincadeira, no interior da sala as crianças dão primazia às brincadeiras na área da casa, em que realizam o jogo simbólico, também a área da garagem também é uma das mais frequentadas, assim como as construções com peças de encaixe, na zona do tapete onde é realizada a reunião matinal de grupo. No exterior, de modo geral, demonstram preferência pelo uso dos triciclos e pelos jogos de grupo, com apoio da equipa educativa. Nos momentos de reunião de grupo e no decorrer de atividades, revelam-se bastante envolvidos, atentos e curiosos, principalmente nos momentos em que são lidas histórias.

2.6. Caracterização das Famílias

Sarmento e Carvalho (2017) afirmam que a família é a primeira e principal entidade com que a criança socializa, sendo assim fundamental estabelecer uma relação de parceria e cooperação com a mesma. Assim torna-se importante também caracterizar este elemento que tanta importância e presença tem na vida da criança.

Devido à lei de proteção de dados, a OS não tem acesso a diversas informações relativas à família. Assim, de acordo com o PCG (2023), entre as famílias do grupo existem 17 famílias nucleares e três famílias monoparentais. Existem diversas crianças com irmãos, nomeadamente alguns que frequentam a mesma Organização

Socioeducativa. Relativamente às nacionalidades das famílias, a grande maioria é de nacionalidade portuguesa, mas existem também outras nacionalidades como, tailandesa, brasileira e ucraniana.

A comunicação entre a equipa educativa e as famílias é maioritariamente estabelecida através da plataforma digital *Childiary*. Nesta plataforma são partilhadas as vivências das crianças durante o dia, são facultadas informações e conteúdos pedagógicos relacionados com o dia a dia das crianças, fotografias, lembretes e onde as famílias podem colocar questões e avisos (PEI,2021-2024).

O meu horário de intervenção tinha início às 9:30 e terminava às 15:30, por isso, geralmente quando chegava à instituição a maioria das crianças já se encontrava na sala e quando saía todas as crianças continuavam na instituição. O meu horário dificultou a comunicação e contacto direto entre mim e as famílias, por isso a comunicação foi maioritariamente estabelecida através da educadora (diretamente ou através da plataforma *Child Diary*) ou pessoalmente, quando entrei mais cedo para tentar me tentar cruzar com as famílias e pedir diretamente também o consentimento para a captação fotográfica para fins académicos. Além disso, uma vez que grande parte das famílias se dirige à entrada da sala, coloquei também a minha carta de apresentação neste mesmo local, para que possam saber quem sou e o que faço junto das suas crianças. Realizei também algumas dinâmicas em que solicitei a colaboração das famílias, uma na altura do Natal em que pedi que partilhassem receitas que realizassem nessa época tradicionalmente e, outra em que preparei com as crianças uma exposição do projeto que realizámos e pedi que dessem a sua opinião.

Particpei ainda na reunião de pais realizada pela educadora, em que expliquei brevemente a minha investigação e dei a conhecer um pouco mais do que foi a minha prática junto dos seus filhos. Por fim, várias famílias demonstraram agradecimento e contentamento relativamente ao tempo que passei na sala C3.

A participação das famílias no ambiente educativo é maioritariamente passiva, considerando que apesar de existir partilha e comunicação entre a equipa educativa e as famílias, a iniciativa é reduzida. No entanto, caso seja solicitada a sua colaboração, estas contribuem com o que é necessário, por exemplo ao trazerem de casa livros, alimentos e/ou objetos para serem utilizados no contexto socioeducativo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a Ação

Caracteriza-se a ação do educador de infância através da intencionalidade que este atribui à sua ação profissional, implicando que reflita sobre a finalidade das suas práticas pedagógicas e o modo como organiza a sua ação pedagógica. (Silva et al., 2016, p.13).

Assim, entende-se por intencionalidade, os objetivos que o educador se propõe a alcançar junto de cada linha de ação educativa. Dessa forma, é essencial que eu, enquanto estagiária e futura educadora, reflita sobre os meus objetivos e defina intenções para a minha ação educativa, para com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa com quem contactei.

As intencionalidades foram definidas após um longo período de observação e interação que me possibilitaram compreender os interesses, necessidades e desafios das crianças e perceber como poderia colaborar e agir com a equipa educativa e com as famílias.

3.1.1. Intenções para com as Crianças

Ao longo da PPS II, uma das minhas grandes preocupações foi como poderia adequar a minha prática aos interesses e às necessidades do grupo, considerando o ritmo e individualidade de cada criança. Foi então fundamental observar, compreender e relacionar-me com cada uma das vinte crianças que compõem o grupo.

Estabeleci então para com as crianças as seguintes intencionalidades:

- i) Estabelecer relações afetivas, que têm por base o respeito, a empatia, a confiança e a segurança.**

Esta intencionalidade foi um dos grandes pilares que guiou a minha ação educativa. Desde o meu primeiro dia com o grupo procurei relacionar-me com as crianças, conversando e participando nas suas brincadeiras, porque considero que é assim que existe abertura para realmente conhecer e ouvir as crianças. Foi através destes momentos e da observação das crianças que consegui conhecer as suas personalidades, interesses, dificuldades, questões e compreender a sua forma de agir e pensar.

Ladd e Coleman (2002) afirmam que as relações positivas estabelecidas ao longo da infância são também fundamentais para o desenvolvimento emocional, que por sua

vez, cria bases para a aprendizagem nas restantes áreas de desenvolvimento e, dessa forma, considero que estas relações promovem também que exista maior facilidade na transmissão de aprendizagens entre o adulto e a criança.

ii) Compreender e respeitar a individualidade, o ritmo e as necessidades de cada criança.

Tal como mencionado anteriormente, é essencial observar e conhecer cada criança para que seja possível compreender as suas necessidades e características individuais. Só partindo deste conhecimento é que é possível planear e organizar um ambiente educativo adaptado ao grupo e que possibilite o desenvolvimento holístico de todas as crianças individualmente e em simultâneo.

iii) Estimular a autorregulação e a autonomia das crianças.

Uma das principais funções do educador é potenciar o desenvolvimento da criança e fazer com que esta seja “progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição.” (Silva et al., 2016, p. 36)

Assim, no decorrer da PPS II, ao ser confrontada com situações em que as crianças procuravam a minha presença para resolver conflitos emocionais e sociais entre os pares, procurei incentivá-las e mostrar-lhes estratégias para conseguirem resolver essas situações de forma autónoma e, com calma, em cooperação com os pares. Isto exige que se apoie a capacidade de autorregulação emocional, demonstrando e exemplificando formas de o fazer. O meu maior “lema” no que diz respeito a esta intencionalidade foi estar disponível para apoiar e ajudar sempre que necessário, mas sem interferir no processo de aprendizagem e descoberta autónoma da criança, para que consigam ter capacidades de agir e pensar de forma autónoma e independente.

iv) Colocar a criança como agente e sujeito das suas aprendizagens.

A criança ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem é ouvida e participa nas decisões que lhe dizem respeito e que têm influência na sua vida e no mundo que a rodeia. Silva et al. (2016) relevam que esta ação permite que a criança construa e desenvolva a sua identidade e autoestima. Ao observar e conversar com as crianças consegui aperceber-me dos interesses que tinham e desse modo planeei e organizei propostas de atividade e um projeto que fossem ao encontro desses mesmos interesses demonstrados. No projeto, além da questão inicial ter sido lançada pelo grupo,

todas as questões, pesquisas, resultados e produções foram concretizadas também pelas crianças, garantindo assim que estas foram agentes e sujeitas das suas aprendizagens.

v) Promover momentos de brincadeira e estimular a relação entre as várias crianças.

O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014) refere que é fundamental a promoção de ambientes que valorizem a criança como ser ativo, nos quais ela se sinta segura e onde sejam garantidas condições para que possa explorar, brincar, e adquirir gradualmente autonomia e responsabilidade. Além disso um ambiente educativo positivo é um ambiente em que existe uma boa relação entre todos os elementos do mesmo. A construção e o fortalecimento destas relações, principalmente entre as crianças, é potenciada durante os momentos de brincadeira e de exploração livre, e por isso, é importante que sejam proporcionados tempos e ambientes que levem a que as crianças interajam e se sintam confortáveis e felizes nestes ambientes.

3.1.2. Intenções para com a Equipe Educativa

i) Estabelecer uma relação positiva com base na confiança, cooperação e reflexão

O trabalho cooperativo entre a equipa educativa, permite, segundo Roldão (2007), que sejam mais facilmente alcançados os objetivos definidos, uma vez que possibilita a interação de diversos saberes, experiências e vivências diferentes que enriquecem o processo educacional.

Desde o primeiro dia da minha investigação que fui acolhida e integrada na equipa educativa. A equipa fez questão de me dar a conhecer o espaço, as colegas e, com especial enfoque, as crianças. Fui integrada no planeamento do ambiente educativo e consegui estabelecer relações positivas com base no respeito mútuo com a equipa.

A APEI (2011) coloca como princípio “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2). Assim, valorizei o diálogo e a partilha com a equipa educativa, partilhando, por exemplo, as minhas propostas de atividade de forma recetiva a observações e críticas construtivas que promoveram adequação e maior qualidade na minha prática.

3.1.3. Intenções para com as Famílias

i) **Assegurar uma relação de confiança, partilha e confidencialidade**

É fundamental assegurar que existe uma relação de parceria entre as famílias e a equipa educativa, que tem como pilares a comunicação e colaboração pelo bem-estar da criança. (Silva et al., 2016) Na Carta de princípios éticos da APEI (2011) é também preconizado o compromisso com as famílias.

No decorrer dos meses de intervenção, apesar das limitações de horário, procurei estabelecer uma relação com as famílias, transmitindo-lhes segurança para que se sentissem confortáveis ao permitir o meu contacto com os seus educandos e, sempre que tive oportunidade, conversei com os familiares das crianças, dando-me não só a conhecer, mas também à minha intervenção, como exibindo e falando sobre as propostas de atividades, do desenvolvimento do projeto, sobre a minha investigação e sobre momentos impactantes dos seus educandos. Além disso, a confidencialidade foi sempre um elemento presente nas conversas e informações transmitidas, garantindo o respeito e privacidade.

3.2. Processo de intervenção no JI

Relativamente às intenções para a ação que defini para com as **crianças**, considero que consegui **estabelecer relações afetivas, empáticas e de confiança** com todas as crianças, assegurando sempre o **respeito mútuo** e que as crianças se sentiam **seguras e confortáveis**. Um exemplo disso é a seguinte situação:

“F acorda da sesta e vai para o meu colo, deito-o novamente e ele fica uns minutos deitado, mas volta a deitar-se no meu colo passado uns minutos.” (Nota de Campo n.º 156)

Em relação à segunda intenção que defini para com as crianças, considero que ao conhecer as crianças individualmente consegui compreender as **suas necessidades e dificuldades** e respeitei e agi da melhor forma, adaptando a minha ação educativa ao **ritmo individual de cada criança**. Cada criança é única e tem características únicas, assim como dificuldades e níveis de desenvolvimento singulares (Ferreira, 2014), assim é importante adequar a minha ação pedagógica a essas características de cada criança.

Um exemplo disso foi a forma como interagi, por exemplo, com a AL, que não fala, nem compreende bem a língua portuguesa, utilizando maioritariamente frases simples que incluíssem palavras que ela compreende-se e exemplificando o que esperava dela. Também o F e o LO, crianças com NSE, levaram a que fosse necessário adequar a minha ação educativa de uma forma mais interventiva e específica, apoiando e exemplificando mais do que faria com as outras crianças do grupo.

A terceira intenção, **estimular a autorregulação e a autonomia das crianças**, foi algo que tentei promover ao longo de toda a minha intervenção e ao acontecerem conflitos entre os pares, privilegiei observar sem interferir e perceber o que estava a acontecer e como as crianças iriam lidar com o assunto. Nestes momentos de conflito, as crianças rapidamente recorrem aos adultos da sala para resolverem a situação e quando recorriam a mim, pedia que me explicassem o que tinha acontecido e colocava questões às crianças que levassem a que elas próprias chegassem à solução para o conflito. Além disso, a educadora contou uma história de um dragão que respirava fundo e contava até 10 quando estava chateado e isso fez com que acontecesse a seguinte situação:

“MR: AU, pede desculpa! 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10” (Nota de Campo n.º 184).

A partir de uma história a MR percebeu como se poderia acalmar num momento de frustração.

Sobre a quarta intencionalidade, fiz questão que as propostas de atividade que realizei partissessem de **interesses e questões** levantadas pelas crianças ou de temáticas que estivessem a ser já desenvolvidas e que estivessem também a ser do interesse das crianças. Um exemplo do papel relevante das crianças na sua aprendizagem foi o projeto implementado, cujo tema, questões, pesquisa, resultados e produções foram realizados pelas crianças, que tiveram liberdade de escolher se queriam estar ou não envolvidas no projeto.

Relativamente à **promoção de momentos de brincadeira**, é importante referir que estes momentos já estão inseridos diariamente na rotina das crianças. Ainda assim, dei especial enfoque à observação destes momentos e as **interações** que ocorrem entre as crianças no decorrer dos mesmos. No decorrer destes momentos, apesar de ter uma

postura maioritariamente observadora também me envolvi em algumas brincadeiras, fortalecendo assim também as minhas relações com as crianças.

No que diz respeito à **equipa educativa**, consegui estabelecer uma **relação empática, reflexiva, comunicativa e de constante entreajuda**. Durante todo o estágio demonstrei-me também sempre disponível para apoiar a equipa educativa em tudo o que fosse necessário, passando a ser incluída nos momentos de higiene, arrumação, refeição, supervisão, atividades, entre outros momentos do dia a dia, estabelecendo assim uma relação de colaboração e apoio. De igual forma, também a equipa me apoiou quando realizei as minhas propostas. Estas propostas foram também planeadas, seguindo o trabalho realizado pela equipa educativa, como por exemplo seguindo as temáticas abordadas pela mesma, dando continuidade ao trabalho desenvolvido.

Também todos os registos fotográficos que captei ao longo da minha intervenção, autorizados pelas famílias e pela instituição, foram partilhados com a equipa educativa de forma a serem evidenciados e apresentados momentos de aprendizagens e experiências significativas. Ao manter esta relação próxima tive a possibilidade de partilhar experiências, colocar questões e refletir em conjunto sobre a minha prática e sobre as crianças. Além disso, conheci mais aprofundadamente como se processa o trabalho em Jardim de Infância, em todas as suas valências, incluindo o modo como se preparam e realizam as reuniões com os Encarregados de Educação, momento do qual fui também incluída.

Relativamente à minha relação com as **famílias**, consegui estabelecer uma **relação de confiança e partilha** com algumas das famílias, no entanto, infelizmente não com todas devido ao meu horário de prática. Ao iniciar a PPS II, uma das minhas preocupações foi dar-me a conhecer às famílias, através do diálogo com as que conseguia interagir pessoalmente, como também através de uma Carta de Apresentação (cf. Anexo B) para que pudesse apresentar-me também às famílias que não conseguia conhecer pessoalmente devido às diferenças de horários. Esta foi uma questão que dificultou o processo de estabelecer uma relação próxima com as famílias, pois o meu horário de entrada era pela 9:30 e as crianças geralmente chegavam à instituição entre as 8:30 e as 9:00. O mesmo aconteceu à hora de saída, visto que o meu horário de saída era às 15:30 e grande parte do grupo tem atividades extracurriculares e, por isso, o dia escolar só

termina, geralmente, pelas 17:30. Em alguns momentos, entrei mais cedo que o previsto para tentar encontrar as famílias, dar-me a conhecer e pedir que assinassem os consentimentos necessários à minha intervenção. (cf. Anexo B, C e D) Relativamente a estes consentimentos garanti junto das famílias que a identidade das crianças seria protegida e nunca revelada no decorrer deste relatório e do Portefólio da Prática Profissional Supervisionada (cf. Anexo A) e todas as famílias consentiram (cf. Anexo C e Anexo D)

A equipa educativa teve um papel especialmente importante na relação que tentei construir com as famílias, divulgando fotografias que captei durante a rotina e também imagens das atividades que realizei junto das crianças. Além disso, na construção de um recurso necessário à Unidade Curricular de Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce, pedi à educadora A. que, através da plataforma de comunicação digital que tem com as famílias, partilhasse um texto que escrevi em que expliquei a utilidade do recurso e solicitei a colaboração das mesmas para enviarem fotografias de família para serem incluídas no recurso, um livro que exibisse a rotina diária do grupo. Previamente à interrupção letiva de dezembro, e seguindo a temática natalícia que estava a ser abordada, solicitei em conjunto com a equipa educativa, que as famílias partilhassem uma receita que elaborassem em família nessa época, mas por ter sido tão perto da interrupção foram poucas as famílias que aderiram à iniciativa.

Ao seleccionar a O. para a realização do Portefólio da Criança conversei com a sua mãe e esta demonstrou-se bastante interessada e confortável com a minha exploração e revelou também curiosidade pelo resultado, demonstrando apreciação e confiança no meu trabalho.

Assim, considerando as intencionalidades apresentadas, tal como o processo de intervenção das mesmas, irei de seguida apresentar a problemática de investigação desenvolvida no decorrer da PPS II.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática

No decorrer dos meses em que realizei a PPS II, tive a oportunidade de observar as crianças e as suas práticas, que é dedicado grande parte do tempo ao brincar, tanto no espaço interior (na sala de atividades), como no exterior (recreio).

Através da observação da rotina do grupo constatei que as crianças demonstram grande ímpeto para as brincadeiras que envolvem o imaginário, designado como jogo simbólico ou faz-de-conta. No decorrer desta prática as crianças comunicam e interagem entre si, atribuindo-se papéis ou funções.

Como resultado das observações que fiz junto do grupo, decidi explorar e aprofundar o tema e observar de que forma as crianças interpretam e representam o mundo nas suas brincadeiras. Assim, defini como título de investigação:

“A criança e o jogo simbólico: a representação do mundo do imaginário”

Esta problemática – A criança e o jogo simbólico: a representação do mundo do imaginário - surge com a finalidade principal de compreender de que forma as crianças representam as suas conceções do mundo neste momento do brincar e o modo como se relacionam entre si na exploração do jogo simbólico.

Silva et al. (2016) sublinham a importância que o jogo simbólico detém na vida da criança, afirmando que este desempenha um papel fundamental em diversas áreas da sua vida, como por exemplo, no desenvolvimento socioemocional, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal e na expressão de emoções.

De modo a poder orientar a investigação da minha problemática foi importante definir objetivos específicos, nomeadamente: **(i) Compreender o papel e impacto do jogo simbólico ao longo da primeira infância; (ii) Entender de que forma o jogo simbólico revela a visão das crianças sobre o mundo; (iii) Perceber como são estabelecidas as interações entre pares durante o jogo simbólico; (iv) Compreender qual é o papel do adulto na prática do jogo simbólico.**

4.2. Revisão da literatura sobre a Problemática identificada

Segundo Boni e Quaresma (2005), o processo de investigação pressupõe que existam conhecimentos prévios sobre o tema em estudo, assim, é fundamental que seja

elaborada uma revisão literária sobre o mesmo, garantindo que a problemática é compreendida antes de ser investigada.

Antes de poder compreender o impacto do Jogo Simbólico na vida das crianças, é importante compreender o que este conceito significa e como é definido pelos diversos autores antes de poder aprofundar. Diferentes autores têm diferentes denominações e perspectivas para o que denomino de Jogo Simbólico. Papalia et al. (2001) exemplifica isto dizendo que o jogo simbólico pode também ser designado por “faz de conta”, “jogo fantasiado”, “jogo fantástico”, “jogo dramático” ou “jogo imaginativo”. Para Silva et al. (2016) o jogo dramático ou faz de conta são tipos de jogo simbólico, estando incluídos nesta terminologia.

Segundo Piaget (1962, citado por Johnson et al., 1987), o Jogo Simbólico inclui dimensões ou componentes como **ações e objetos fingidos e representação de papéis e temas**. (p.55). Papalia, Olds e Feldman (2001) também definem o jogo simbólico como sendo um **jogo que envolve pessoas ou situações imaginárias**. Os autores definem ainda o jogo simbólico como um tipo de **jogo cognitivo**, querendo isto dizer que é possível ver refletido ao longo do mesmo, o nível de desenvolvimento da criança que o pratica.

Hohmann e Weikart (1997) mencionam que através da prática do jogo simbólico e da representação de papéis, as crianças põem em ação as **imagens mentais** que formam dos acontecimentos habituais da sua vida e **representam** aquilo que sabem sobre pessoas, animais e situações que vivenciam.

Piaget (1962, citado por Johnson, Christie & Yawkey, 1987) refere que existem **três tipos de jogo simbólico**. Um primeiro em que existe uma aplicação de um novo esquema simbólico a um novo objeto, como é o caso de uma criança dizer “Chora, chora” para uma boneca e imitar o som. O que é imitado é tirado da própria experiência da criança e isto representa a emergência do jogo simbólico. O segundo tipo envolve novamente um novo esquema simbólico, mas o objeto pode ser substituído por outro ou a criança pode agir como outra pessoa ou objeto, por exemplo, a criança finge que se está a pentear como a mãe, ou seja, a imitação surge de um modelo. O terceiro tipo de jogo simbólico envolve combinações planeadas de esquemas simbólicos e uma sequência de padrões de comportamento, por exemplo, uma criança leva numa boneca num passeio num carrinho de bebé e diz “Vês isto? Vês aquilo?”.

Segundo Piaget (1962, citado por Papalia et al., 2001) a capacidade de fazer de conta baseia-se na **habilidade que a criança tem para usar e recordar símbolos**, algo que só acontece no fim do período sensório-motor (0-2 anos), tendo assim maior presença na vida das crianças a partir do fim do seu segundo ano de vida, aumentando gradualmente até aos cinco/seis anos de vida até que declina à medida que a criança se tornar mais interessada em brincar com jogos de regras. Também Pellegrini e Boyd (2002) referem esta faixa etária como referência para esta prática e revelam considerar curioso o jogo simbólico ser empenhado durante um tão **curto período**, levantando uma questão bastante pertinente “podíamos perguntar por que razão a fantasia é considerada tão importante para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento, quando representam uma parte tão limitada do seu comportamento.” (p.239) Esta questão levou-me assim à necessidade de compreender a importância e o impacto do Jogo Simbólico no desenvolvimento das crianças, tanto a nível individual, como a nível social.

Kishimoto (2010) descreve o brincar como uma **ação livre, conduzida e iniciada pela criança**, sendo algo que a envolve, relaxa, lhe dá prazer e que lhe permite desenvolver habilidades e a introduz ao **mundo imaginário**. É então possível afirmar que o jogo simbólico é uma **atividade espontânea** da criança, em que esta, **através do seu corpo e voz e da utilização dos espaço e objetos à sua volta**, desenvolve maior controlo e desenvolvem capacidades de **expressão e comunicação**. É algo que vai adquirindo maior complexidade à medida que a criança cresce, se desenvolve e aprende cada vez mais sobre o mundo ao seu redor, tal como Piaget (1962, citado por Johnson et al., 1987) declara, durante os anos de pré-escolar existe uma **linha de continuidade** que leva a um jogo simbólico cada vez mais **coerente e organizado**, levando várias vezes à **replicação da realidade** que é representado num contexto social.

Silva et al. (2016) afirmam que “esta forma de jogo (...) desempenha um papel importante no **desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo**, no alargamento de formas de **comunicação verbal e não verbal**, na **expressão de emoções** (medo, surpresa, alegria e tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p.52). Este confronto com os seus sentimentos e problemas permite à criança tornar-se autónoma e construtora do seu próprio conhecimento.

Papalia et al. (2001) mencionam que ao brincar as crianças **crecem, descobrem novas coisas sobre si próprias e sobre o mundo** que as rodeia, adquirem novas habilidades, **desenvolvem a linguagem**, “experimentam diferentes papéis e ao reconstruírem situações da vida real, **lidam com emoções complexas**” (p. 365).

Sarmento (2004) refere também que a representação fantástica e de cenas do dia-a-dia da criança, em conjunto com os seus pares, permite às crianças **lidarem e perderem medos**. Assim, valendo-se do empenho da sua imaginação e através do jogo simbólico as crianças representam situações que não conseguem lidar/compreender na vida real e, através do mundo da fantasia e das interações com os pares, conseguem lidar com situações e emoções imprescindíveis para o seu entendimento do mundo.

O psicólogo Otto Weininger (1988, citado por Hohmann e Weikart, 1997) menciona que o jogo simbólico e a ação de fazer de conta é um **processo intencional** e afirma que as crianças realizam a “brincadeira do ‘e se’: em que a criança pensa ‘E se eu fosse um bombeiro? O que faria?’” (p. 493) levando a criança a um **processo reflexivo** sobre a informação que já tem sobre bombeiros, que advém da sua observação na vida real, de livros, da televisão ou comentários e histórias que ouviu de terceiros. Este processo de reflexão faz com que a criança progrida da imaginação de como é ser um bombeiro e como se sentiria ao ser um bombeiro, até que chegue à representação, em que age ‘como se’ fosse um bombeiro. Hohmann e Weikart (1997) afirmam que através da imitação e do faz-de-conta as crianças organizam mentalmente aquilo que compreendem e ganham um sentimento de **controlo** sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais tomaram parte, desenvolvendo assim também um sentimento de **pertença** e, potencialmente, um aumento da **autoestima**. Weider e Greenspan (2002) corroboram esta ideia, acrescentando que quanto mais elaborada for a encenação, mais complexo é o pensamento e a capacidade da criança para organizar ideias, sentimentos e ações.

Fazer-de-conta e representar papéis, ao ser uma **atividade fluída e flexível**, permite que as crianças se envolvam frequentemente em diálogos complexos, inventando o guião à medida que vão representando, potenciando assim que seja uma **atividade social** que tem um impacto positivo no desenvolvimento social e da linguagem das crianças. (Hohmann & Weikart, 1997)

Relativamente à dimensão social no decorrer do jogo simbólico, Singer e Singer, (1990, citado por Papalia et al., 2001) afirmam que esta não é constante, evoluindo ao longo da infância de um jogo simbólico solitário para um jogo sociodramático que envolve outras crianças. As autoras acrescentam ainda que através do jogo simbólico coletivo as crianças afastam-se do pensamento egocêntrico ao adquirirem a **compreensão do ponto de vista do outro**, desenvolvem também competências na **resolução de conflitos** e expressam a sua **criatividade e imaginação**. “As crianças que brincam frequentemente com base na imaginação tendem a cooperar mais com as outras crianças, a ser mais populares e alegres do que as que não o fazem.” (Singer & Singer, 1990, citado por Papalia et al. 2001, p. 367)

Kishimoto (2010) refere que a criança com três a quatro anos de idade, se encontra no auge do desenvolvimento simbólico e dirige o jogo simbólico definindo **temas** que, ao serem implementados num jogo simbólico coletivo e existindo **comunicação verbal** clara entre as crianças, leva a que as crianças exerçam funções e personagens diferentes, auxiliando a **expressão da situação imaginária** e enriquecendo a **experiência dramática** da criança.

No que diz respeito ao papel da equipa educativa e do adulto no decorrer do jogo simbólico, Hohmann e Weikart (1997) afirmam que é fundamental que apoiem este momento de brincadeira e representação, proporcionando às crianças “materiais e adereços apropriados, **observando e ouvindo** a brincadeira de faz-de-conta, e interagindo com elas como parceiros, sempre **respeitando o ritmo** que as crianças destinaram” (p. 495). Também Guimarães e Costa (1986, citados por Pereira, Falcão & Almeida, 2017) mencionam que o educador deve “promover experiências, aproveitar oportunidades, provocar vivências, proporcionar ocasiões de exploração com a intenção de desenvolver competências nas crianças, sem assumir uma postura diretiva.” (p. 4)

Dempsey e Frost (2002) realçam um ponto bastante importante, explicitando que ao ser um momento de livre e espontânea exploração da criança, a orientação lúdica do adulto nestes momentos deve somente ser feita através de **encorajamento indireto**, proporcionando tempo, espaços e materiais. O autor cita ainda Tamburrini (1982) que alerta para os perigos da intervenção do adulto que não respeite as intenções da criança, querendo isto dizer, que, quando convidado a participar, o adulto pode e deve fazê-lo,

mas **respeitando e escutando** atentamente o papel que a criança lhe é atribuída a representar. Epstein (2012, citado por Pereira, Falcão & Almeida, 2017) certifica a ideia que o faz-de-conta é enriquecido quando o adulto joga como **parceiro** na narrativa criada pela criança, devendo este estar atento aos acontecimentos do mundo real que a criança transporta para o universo do imaginário.

Dempsey e Frost (2002) reforçam a importância do respeito pela direção lúdica e vontade da criança na seguinte citação:

“O respeito pelas prioridades das crianças é absolutamente fundamental para as tomadas de decisão que os educadores (...) têm de fazer ao criarem contextos lúdicos adequados. Um estudo do contexto lúdico permite obter uma visão enriquecedora da tenacidade com que as crianças recriam ludicamente os comportamentos humanos, pois o jogo é algo de surpreendentemente adaptativo através de culturas, das ‘modas’ curriculares, e apesar da intervenção dos adultos. Mesmo quando tentamos definir, manipular e treinar a atividade lúdica das crianças, elas continuam, felizmente, indiferentes aos nossos esforços. E nem nós queríamos que fosse de outra maneira.” (Dempsey & Frost, 2002, p. 714)

O Jogo simbólico é um **elemento-chave** na educação de infância. É algo que a criança realiza de **forma livre e natural**, que lhe permite **expressar os seus sentimentos**, vivências e experiências, interagir com mundo real, ganhar consciência de si própria e ao mesmo tempo, encontrar **conforto e lógica** para o que acontece em seu redor, dando assim sentido ao seu mundo. (Hohmann & Weikart, 1997; Weider & Greenspan, 2002)

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Considerando o objeto em estudo e os objetivos definidos, a presente investigação apresenta-se como um estudo de uma natureza **qualitativa**. Meirinhos e Osório (2010) explicitam que, neste tipo de abordagem, as questões a investigar são estabelecidas com o objetivo de conhecer mais aprofundadamente o objeto em estudo com “toda a sua complexidade em contexto natural” (p.50). Neste sentido, a presente investigação emerge num **ambiente natural** como **fonte direta** de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), a sala C3 e as crianças que a integram foram a fonte de informação para a concretização da investigação.

Inscrito num paradigma interpretativo, define-se esta investigação como um **estudo de caso**, com vista à construção do conhecimento através dos dados recolhidos, visto que permite estudar e conhecer a problemática no seu contexto real (Meirinhos & Osório, 2010). Gall et al. (2007, citado por Amado & Freire, 2014) definem o estudo de caso como um estudo aprofundado de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, com vista a refletir a perspetiva dos indivíduos neste envolvidos. Também Yin (1989, citado por Amado & Freire, 2014) refere que o estudo de caso é uma investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 23).

Com vista a alcançar os objetivos estabelecidos, definiu-se como técnica de recolha de dados: a **observação direta participante**, através do registo de notas de campo, registos fotográficos e uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Importa referir que a observação participante é a técnica mais presente ao longo do percurso investigativo, na medida em que, segundo Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), além de observar, o investigador experiencia ainda uma multiplicidade de papéis no estudo de caso, tendo a possibilidade de participar nos acontecimentos que estão em estudo. É fundamental que esta observação seja acompanhada de registos escritos, tal como, as notas de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) são essenciais à compreensão do contexto observado, permitindo que as observações efetuadas possam ser devidamente analisadas. De modo a ter evidências visuais das minhas observações, utilizo também regularmente como instrumento a captação de imagens, que tal como as notas de campo, são analisados e utilizados para concretizar a investigação.

Tal como referi anteriormente, utilizei ainda como instrumento uma entrevista que foi realizada diretamente à educadora cooperante. Esta entrevista é necessária de modo a compreender o papel que o tema em estudo tem para a sua prática pedagógica e as suas conceções sobre o mesmo. Fontana e Frey (1994, citados/as por Meirinhos e Osório, 2010), explicitam que entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos. Meirinhos e Osório (2010) descrevem este instrumento como sendo “um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.” (p.62). Quanto à estrutura da

entrevista esta pode ser classificada como **semiestruturada**. Esta permite, apesar de existir um guião (cf. Anexo G), ter uma função orientadora e não restritiva, dando liberdade de resposta ao entrevistado e abrindo o precedente para que sejam colocadas novas questões. Aires (2015) refere que esta técnica é fundamental para a condução de uma investigação, permitindo ao investigador recolher dados descritivos sobre dinâmicas e acontecimentos, dando a conhecer a forma como o entrevistado interpreta o mundo.

“Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Meirinhos & Osório, 2010. p. 299). Assim, após a recolha de dados, através dos instrumentos descritos anteriormente, é necessário que a informação seja submetida a um processo de organização, análise e interpretação que se inicia pela análise de conteúdo e, posterior, **triangulação de dados**. Também Meirinhos & Osório (2010) referem que a técnica de análise de conteúdo é considerada flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados, que capacita ainda uma análise social da realidade e uma melhor compreensão dos dados por possibilitar a criação de inferências interpretativas. Vala (1986) sintetiza que esta técnica tem como finalidade realizar inferências com base nas informações recolhidas e sistematizadas.

Além de uma parte metodológica, esta investigação conta ainda com uma dimensão ética, neste sentido foi elaborado um **roteiro ético** (cf. Anexo F), que descreve um conjunto de princípios que regem não só a minha investigação, como também toda a minha intervenção. Este roteiro foi concretizado com o apoio da Carta de Princípios para a Ética Profissional redigida pela APEI (2011), que é uma referência deontológica para a prática profissional da educação e pelos Princípios Éticos e Deontológicos preconizados por Tomás (2011). No primeiro documento mencionado, a APEI promove a reflexão sobre princípios éticos baseados na Declaração dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança e do reconhecimento de minorias. Os princípios elegidos passam pela competência, responsabilidade, integridade e o respeito, sendo articulados com os diferentes intervenientes da profissão: a criança, as famílias, a sociedade e comunidade e os restantes profissionais da docência e membros da equipa educativa (APEI, 2011). A formulação destes princípios tem como finalidade garantir que a prática educativa é de confiança, num ambiente em que está presente o respeito, a privacidade, a segurança, a honestidade e a transparência. No segundo documento mencionado, Tomás (2011) ilustra

também uma diversidade de princípios que guiam a elaboração de um trabalho investigação com crianças. A dimensão ética da minha investigação está descrita no roteiro ético, em que incluo uma descrição da minha prática pedagógica.

4.4. Apresentação e Discussão dos Dados

Considerando que a OS e a equipa educativa mencionam ter como princípio a escolha autónoma da criança, em que as crianças têm a oportunidade de escolher para que área da sala querem ir, com que objetos e materiais querem brincar e de que modo o querem fazer, foi facilmente observável o modo como estas o realizavam e que rumo seguiam, desenvolvendo-se grande parte do tempo em brincadeiras em que era concretizado jogo simbólico.

Assim através da observação direta e do registo destas observações através das notas de campo e registos fotográficos, usufruí da possibilidade de conseguir compreender o modo como era realizado o jogo simbólico e de que forma este representa os interesses e vivências das crianças. Realizei ainda uma entrevista formal à educadora cooperante que acompanha o grupo, de forma a poder considerar os seus conhecimentos e pensamentos sobre o tópico e relativamente ao seu papel no decorrer do mesmo. (cf. Anexo G)

De modo a **compreender o papel e impacto do jogo simbólico na vida e desenvolvimento das crianças**, além da exploração literária anteriormente apresentada, inquiri à educadora cooperante a seguinte questão: “Na sua visão, o que é o jogo simbólico e qual é o seu papel na primeira infância?” (cf. Anexo G), ao que a entrevistada respondeu que, considera que o Jogo Simbólico é uma apropriação que a criança realiza das situações que observa e vivência, representando-as nas suas brincadeiras. (cf. Anexo H). A educadora A. refere ainda que:

“O jogo simbólico na primeira infância tem uma grande importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, pois ela enquanto representa as situações, está ao mesmo tempo a aprender como é que elas se processam, como é que se faz, porque é necessário dar sentido aos objetos e às suas funções.” (cf. Anexo H)

Kishimoto (2011) refere que além de garantir a existência da imaginação, o jogo simbólico permite às crianças alterar o significado dos objetos e situações e atribuir-lhes novos significados, desenvolvendo assim a função simbólica, elemento este que, segundo a autora, garante a racionalidade ao ser-humano. Ao analisar as Notas de Campo relacionadas com esta questão foi possível compreender que é algo que acontece com as crianças da sala C3. Como é possível observar nos seguintes excertos:

“H, MN e NI estão a brincar no tapete com peças de lego e N estica-me a mão com algumas peças encaixadas e diz:

NI: Toma um gelado!

Eu: Obrigada, é um gelado de quê?

NI- É... é um gelado de morango.

E depois vai brincar para a área da dramatização. (Nota de campo n.º 59)”

“Vamos a uma árvore com grandes raízes e as crianças sobem, trepam e brincam com os elementos da natureza.

E: Olha, uma varinha! (enquanto me mostra um pau).” (Nota de Campo n.º 94)

“NO utiliza uma vassoura pequena para “pentear” os bebés na área da dramatização.” (Nota de Campo n.º 121)

Partindo destes exemplos de registos, é possível afirmar que as crianças da sala C3, na sua maioria, efetuam representação simbólica. Esta representação simbólica parte de objetos que rodeiam as crianças, sejam estes existentes nas áreas da sala de atividades ou em outros ambientes frequentados pelas crianças. Os objetos têm, geralmente, funções atribuídas, por exemplo, uma escova serve para pentear e uma vassoura para varrer o chão, assim, na nota de campo n.º 121, acima apresentada, o NO ao utilizar a vassoura não a utiliza para a sua respetiva função, mas utiliza-a simbolicamente como uma escova de cabelo.

Referi que a maioria das crianças realiza esta representação simbólica, pois, as crianças F e LO, que possuem NSE, não concretizam Jogo Simbólico. Tal é também explicitado pela educadora cooperante na sua entrevista:

“O Jogo Simbólico também é uma forma de muitas vezes percebermos se há alguma perturbação no desenvolvimento, porque é um indicador que a criança pode ter alguma perturbação, o facto de não realizar jogo simbólico, não atribuir

significado aos objetos. Por vezes, é uma das situações observadas pelos educadores que surge como sinal de alerta, em que há um marco no desenvolvimento que não está a ser alcançado. A criança não atribui significado aos materiais, não representa o lado imaginário. Por exemplo, já tive crianças em que a panela não era para cozinhar, a escova não era para pentear, tudo era utilizado como “arma de arremesso”.” (cf. Anexo H)

Hauser-Cram et al. (2014) afirmam que a competência de apropriação e representação dos objetos são uma componente crítica do desenvolvimento cognitivo e envolvem substituições no pensamento. Os autores acrescentam que é devido à aquisição destas competências que posteriormente a criança será capaz de realizar cálculos mentais e/ou aprender a ler, pois ao realizar este tipo de jogo simbólico, a criança está a estimular a sua capacidade de resolver problemas, antecipar relações de causa-efeito e pensar em soluções para essas situações.

Sobre o papel do jogo simbólico no desenvolvimento, Hohmann e Weikart (1997) mencionam que as representações de papéis no jogo simbólico tendem a ser atividades sociais, tendo assim um real impacto no desenvolvimento social e da linguagem das crianças. Os autores acrescentam a seguinte frase, que considero que ilustra de uma forma bastante completa o impacto do jogo simbólico no desenvolvimento das crianças: “À medida que as crianças buscam os seus interesses e exploram o mundo, estão a crescer em termos físicos, cognitivos, e sociais, e cada aspecto do desenvolvimento contribui para a evolução noutras áreas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 574).

Corroborando esta ideia, Fehr e Russ (2014, citados por Pereira et al., 2017) referem que os processos cognitivos exigem maiores capacidades ao nível do pensamento, nomeadamente no que diz respeito à imaginação e à organização. Os processos afetivos implicam a expressão das emoções positivas e negativas no decorrer do jogo simbólico. Esclarecendo assim o papel e impacto no desenvolvimento do jogo simbólico na vida da criança a curto, médio e a longo prazo.

Relativamente ao segundo objetivo da minha investigação, **entender de que forma o jogo simbólico revela a visão das crianças sobre o mundo**, para poder alcançá-lo foi necessária a observação e contacto direto com as crianças nos momentos em que estas concretizavam o jogo simbólico.

Ao analisar a entrevista realizada à educadora cooperante, a mesma refere que o jogo simbólico “é uma apropriação que a criança faz de situações que vivência, do que observa e que depois traz para as suas brincadeiras” (cf. Anexo H). Esta afirmação vai ao encontro da literatura previamente apresentada, sendo assim, é possível compreender que através das suas brincadeiras, as crianças podem representar as suas experiências e aquilo que observam. É possível comprovar isto ao analisar as notas de campo, tais como as seguintes:

“NI brinca na cozinha da área de dramatização, “cozinhando” utilizando uma frigideira, um copo e uma tesoura de brincar.” (Nota de Campo n.º 109)

“NO e JU brincam na área da dramatização. NO tapa os bebés e vai para a parte da cozinha. JU mete um bebé ao colo e finge que lhe está a dar comida à boca.” (Nota de Campo n.º 100)

“AN vê-me a tirar fotografias e vai buscar o telemóvel do baú e tira uma *selfie* com um bebé. Depois finge que me está a tirar também fotografias.” (Nota de Campo n.º 144)

Nestas notas de campo as crianças estão a realizar jogo simbólico, representando e reinterpretando ações que observam e experienciam, no caso, ver os pais a cozinhar, ver os familiares e os profissionais da instituição a dar comida à boca aos bebés, algo que eles mesmos já vivenciaram não há muito tempo. Na última nota de campo, a representação parte mesmo da imitação direta, em que a AN me imita a tirar uma fotografia. Não me é, no entanto, possível garantir se as observações de jogo simbólico resultam das experiências que as crianças têm, pois não me é possível ter uma contextualização completa da vida da criança e da sua vida além do contexto escolar.

Pereira, Falcão e Almeida (2017) mencionam que através do jogo simbólico, ou como estes intitulam, *faz-de-conta*, a criança tem a oportunidade de experimentar e assumir papéis. Além disso, a criança tem a possibilidade de recriar não só práticas do seu dia a dia ou da sua cultura, mas também situações imaginárias que revelam a sua criatividade e imaginação, expressando-se e expressando as suas ideias e conceções sobre si, os outros e mundo, para tal, apropria-se do espaços e objetos, a que recorre livremente e aos quais atribui significados diversos (Gaskins, 2015, citado por Pereira et al., 2017).

Os objetos além de poderem ter a sua função substituída, podem também ser utilizados na sua função original para representar papéis e situações, podendo então influenciar a ação representada. Por esse motivo, várias brincadeiras das crianças seguiam um “guião” pré-estabelecido, por exemplo, ao utilizarem os instrumentos da mala do médico, as crianças geralmente realizavam jogo simbólico em que assumiam o papel de médico e pacientes, como é perceptível na seguinte nota de campo:

“Na área da dramatização a LE e a MA utilizam os instrumentos médicos para auscultar e examinar os bebês.

MA: Ele está doente! – diz enquanto bate no joelho do bebê com um dos instrumentos.” (Nota de campo n.º 74)

É perceptível então que os materiais podem influenciar a representação, e por esse motivo importa referir que a área mais utilizada na prática do jogo simbólico é a Área da Dramatização, e conseqüentemente, os materiais aqui existentes. A educadora A confirma esta afirmação e acrescenta que esta é uma área “que potencia essa brincadeira, porque tem materiais do seu quotidiano e que lhes permitem facilmente representar essas situações observadas. É também a zona em que eles se mascaram e representam outros personagens.”

No entanto, apesar de poderem ter um papel importante, não significa que seja necessário existirem materiais e objetos para a concretização de jogo simbólico, pois existiram variados momentos em que no decorrer das brincadeiras das crianças existia representação de papéis e situações. No decorrer destes momentos, nem sempre é necessária a utilização de materiais, contando apenas com a participação dos intervenientes e da sua imaginação com tal como é observável no excerto apresentado da seguinte nota de campo:

“G, O, MN e JU estão a brincar no banco do recreio.

O: Agora vocês são os médicos e eu sou o bebê.

Deita-se no banco e começa a fingir que está a chorar.

JU: Bebê, o que se passa?

O: Dói-me o joelho.

JU: Aaaa, toma, toma!

E finge que lhe dá um remédio à boca, enquanto G faz uma massagem no joelho de O.

JU: Agora sou eu! (...)" (Nota de Campo n.º 85)

Através desta nota de campo apresentada, é também visível que o jogo simbólico é também regularmente uma atividade conjunta e não algo que a criança realiza de forma solitária e individual. Levando-me assim a aprofundar o meu terceiro objetivo, **perceber como são estabelecidas as interações entre pares durante o jogo simbólico.**

Como mencionei anteriormente, citando Hohmann e Weikart (1997), o jogo simbólico é regularmente uma atividade social e ao brincarem com os pares, as crianças estabelecem laços e vínculos, desenvolvendo-se socio e emocionalmente. Além disso, existe uma partilha constante de aprendizagens e descobertas. Papalia, Olds e Felman (2001) afirmam que através das interações sociais, as crianças aprendem a relacionar-se com o outro, a resolver conflitos, observam diversos modelos de comportamento e graças a isso adquirem e aprendem novos valores morais e normas sociais.

Silva et al. (2016) mencionam que a interação com outras crianças no decorrer do jogo simbólico, permite desenvolver a criatividade, a capacidade de representação, tomar consciência sobre as suas emoções e reações e do poder da realidade, demonstrando como a constroem e entendem.

No decorrer do jogo simbólico com vários intervenientes através da observação constante, surgem descobertas e é natural que surja imitação. A imitação, além de uma forma de interação é ainda uma forma de aprendizagem. "As crianças aprendem imitando-se umas às outras (...) ajuda a criança a relacionar-se com outras crianças" (Papalia et al., 2001, p. 266)

Ao questionar a educadora A sobre a importância do jogo simbólico no desenvolvimento de relações entre as crianças (cf. Anexo G), a mesma respondeu que as crianças ensinam umas às outras como se processa aquilo que elas estão a interpretar e representar no jogo simbólico. Acrescenta ainda que as crianças desta faixa etária valorizam as brincadeiras em conjunto e que estas aprendizagens e situações que representam em conjunto potenciam também o desenvolvimento das relações entre as mesmas. (cf. Anexo H)

A brincadeira entre pares através da imitação de comportamentos e ações, possibilita que as crianças vão construindo e transmitindo novos conhecimentos aos pares com que interagem, pois tal como menciona Gauthier (2000) “Ao imitar, as experiências dos outros virão enriquecer as suas e vice-versa” (p. 11).

Pereira, Falcão e Almeida (2017) afirmam que a situação de jogo simbólico proporciona um ambiente espontâneo, com liberdade e iniciativa para que as decisões sejam unicamente deliberadas pelas crianças, potenciando a autonomia e organização entre as crianças, podendo ser atribuído um líder para a brincadeira. Acrescentam ainda que ao ser uma atividade tão livre e com um reduzido número de regras, pode ser desafiante para as crianças seguirem o mesmo rumo de criatividade se não estabelecerem uma relação comunicativa entre si.

Através da minha observação considero que em algumas ocasiões as crianças apesar de estarem a realizar jogo simbólico na mesma área ou espaço, não estavam a concretizá-lo em conjunto, mas sim em simultâneo individualmente, existindo vários momentos de brincadeira paralela. No entanto, também tive a oportunidade de observar vários momentos de jogo simbólico realizado em conjunto, e em alguns destes momentos, era, tal como mencionado por Pereira et al. (2017) anteriormente, surgia a presença de um líder que orientava o rumo da brincadeira, tal como aconteceu na seguinte nota de campo:

“No tapete:

MR: eu vou à frente e o JO

E e AN vão atrás, mas E passa para a frente.

MR- Não podes, assim são muitos. A mãe e o pai vão à frente!

E- Mas eu quero!

Depois levantam se e vão se embora

MR- vamos para o avião” (Nota de Campo n.º 183)

Nesta nota de campo a MR assumiu o papel de líder, tendo decidido o rumo da brincadeira, sem considerar o que estava a ser dito por E. Após esta situação a reação inicial da E foi ficar visivelmente chateada, no entanto, passado uns minutos, voltou a juntar-se ao grupo e envolveu-se na brincadeira, seguindo o rumo que estava a ser delineado. A E é uma criança que também tem bastante iniciativa e gosta de ter uma voz

ativa no que é realizado, tal como a MR, tendo por isso ficado incomodada ao compreender que a sua voz não estava a ser levada em consideração.

Relativamente ao último objetivo, **compreender qual é o papel do adulto na prática do jogo simbólico**, este foi definido partindo de uma dificuldade e dúvida que me surgiu no decorrer da PPS II, perceber como deveria agir, se poderia envolver-me nas brincadeiras das crianças, algo que aconteceu algumas vezes, principalmente devido à proximidade que tinha nestes momentos para poder observar e registá-los. Seguem-se algumas notas de campo que exibem momentos que fui incluída nestes momentos de jogo simbólico:

“(…) JU: Agora sou eu!

O: Não, agora é a Filipa!

Eu: Podes ser tu primeiro JU, eu estou só a ver.

O: Não, vais ser tu o bebé agora

JU: Deita-te Filipa!

Sento-me no banco e G pergunta:

G: O que te doi?

Eu: Dói-me muito a barriga!

JU: Toma aqui este remédio. (…).” (Nota de Campo n.º 85)

“Estou sentada no tapete e O diz que eu vou ser bebé, tapam-me com uma toalha de praia e vão buscar a mala do médico e examinam-me com o estetoscópio, otoscópio e com o martelo de reflexo.

MR vai buscar um livro e uma cadeira, coloca-a do meu lado, senta-se e conta-me uma história para eu adormecer.” (Nota de Campo n.º 127)

A educadora cooperante ao ser questionada sobre a postura que o adulto deve adotar nestes momentos respondeu:

“O adulto deve apoiar a criança nessas situações, não deve ser intrusivo, deve observar primeiro a capacidade da criança, o nível que ela tem desse jogo simbólico e potenciar, amplificando as suas brincadeiras, perceber onde pode atuar para que a criança se aproprie melhor do que está a representar, dar mais sentido e acaba também por estar a estimular a interação social e a linguagem da

criança estabelecendo diálogos e percebendo o que a criança entende acerca da situação que está a representar.” (cf. Anexo H)

Diversos autores, entre os quais, Wieder e Greenspan (2002), Hohmann e Weikart (1997), Papalia, Olds e Feldman (2001) e Silva et al. (2016) concordam com as palavras da educadora e sublinham a importância de o adulto ou o educador assumir um papel observador no decorrer da concretização do jogo simbólico e, ao ser convidado a participar pelas crianças, o adulto deve seguir as diretrizes das crianças e ouvir como se representam e o que “são” objetos que utiliza. Acrescentam ainda que o adulto deve incluir no ambiente educativo materiais que potenciem o desenvolvimento da criança e que possam levar a representações mais complexas e com maior criatividade. Hohmann e Weikart (1997) sugerem que o adulto deve apoiar o jogo simbólico que se desloca pelo espaço da sala, quebrando as fronteiras de uma só área, os autores afirmam que “limitar os “actores” e os “agentes do faz-de-conta” a uma área ou parte da sala frustra, em vez de apoiar, as suas intenções, e não é o apropriado.” (p. 495)

Algo que presenciei ao interagir e brincar com as crianças nos momentos de jogo simbólico foi que estas se demonstravam mais entusiasmadas e interessadas quando me encontrava presente do que quando estava apenas como observadora. As crianças sentiam-se ouvidas e felizes por estarem a guiar e a propor a brincadeira, sendo este um momento talvez contrastante com a realidade habitual do ambiente educativo, em que o adulto é que orienta e propõe as atividades que as crianças realizam. Ao permitir que a criança guie a brincadeira, o adulto está também a potenciar o pensamento crítico e a autonomia da criança, promovendo assim o desenvolvimento da criança.

Silva et al. (2016) refere também que o educador pode, mesmo sem interferir no jogo orientado pelas crianças, tentar ampliar as suas propostas, “de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal.” (p. 52).

Assim, através da minha experiência, da literatura consultada e da entrevista realizada à educadora cooperante, compreendo que o papel do adulto no decorrer do jogo simbólico tem de partir principalmente do respeito. Respeito pela voz e imaginação da

criança e pela ação que pratica, colocá-la verdadeiramente no centro da ação e permitir-lhe ser agente e sujeito da sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Concluída a PPS II é importante agora refletir sobre os aspetos mais significativos neste âmbito e a pertinência da problemática investigada. Vasconcelos (2020) declara que a reflexão sobre a ação é algo fulcral para que um futuro profissional de educação de infância possa eventualmente reformular a sua ação e avaliar o que considera que deve melhorar e também apreciar o seu trabalho e perceber o que deve continuar a praticar. No caso, o que me permite ter experiências para refletir são a PPS I e II, focando-me agora na PPS II.

Tal como mencionei anteriormente, desde o princípio da intervenção que me senti muito bem acolhida e consegui estabelecer relações afetivas positivas e de confiança tanto com as crianças, como com a equipa educativa, com quem consegui estabelecer uma relação cooperativa e de entreaajuda, baseada no diálogo e na partilha. Com as famílias que consegui ter contacto, também estabeleci uma relação de segurança e comunicação aberta, dando a conhecer as minhas propostas e desenvolvimentos da minha investigação.

Partindo dos interesses das crianças delineei a investigação com base na observação das crianças e na comunicação e partilha de conhecimentos da educadora cooperante.

A investigação permitiu responder aos quatro objetivos definidos, possibilitando um maior aprofundamento e compreensão do tema e da sua importância na vida e desenvolvimento das crianças.

Em suma, apresento as conclusões que considero mais impactantes da investigação:

- i) O Jogo Simbólico é uma forma de a criança empenhar a sua imaginação e representar as experiências que vivência e observa no seu quotidiano.
- ii) Através do Jogo Simbólico a criança consegue desenvolver-se em níveis cruciais, como socialmente, cognitivamente e emocionalmente.
- iii) As crianças ao brincarem em conjunto partilham aprendizagens e descobertas, mesmo através da imitação, potenciam o desenvolvimento mutuamente entre si.
- iv) O adulto deve manter uma postura observadora e não-intrusiva, respeitando as orientações da criança e pode ampliar as experiências da criança,

partilhando o seu conhecimento e estimulando o pensamento crítico da criança.

“Do que sabemos acerca da forma como a criança aprende e se desenvolve derivam princípios educativos que enfatizam a natureza holística da aprendizagem e desenvolvimento da criança, a importância do desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca, de experiências ativas e significativas, a imprescindibilidade do uso e construção de sistemas simbólicos, como a linguagem e a representação, o papel crucial de outras crianças e adultos no desenvolvimento das crianças.” (Portugal, 2008, p. 34)

Através deste excerto, é possível relacionar o que foi mencionado sobre o impacto do jogo simbólico no desenvolvimento da criança e afirmar que a sua concretização permite às crianças atingir os princípios educativos mencionados por Portugal (2008), garantindo assim um desenvolvimento holístico da criança.

Esta investigação permitiu-me além de aprofundar o tema, compreender o impacto que os momentos destinados à prática do brincar e que os ambientes educativos ricos e estimulantes podem ter na vida e desenvolvimento das crianças. Considero importante mencionar isto, pois é sabido que a educação de infância acarreta bastantes responsabilidades, dias temáticos para celebrar, atividades que têm de se realizar para promover certas aquisições e, por vezes, pode ser esquecida e menosprezada o papel e importância que momentos lúdicos têm para as crianças.

Assim, após compreender estes aspetos e como o Jogo Simbólico assume um papel crucial no desenvolvimento holístico da criança e como o educador deve agir no decorrer destes momentos, acredito que vou ser uma educadora mais consciente da importância de garantir que o ambiente educativo tenha tempo e espaço para a atividade lúdica e livre das crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | ' ' |

Ao terminar este relatório, que marca o término do nível de ensino que antecede a minha carreira profissional enquanto Educadora de Infância, considero essencial refletir sobre estes cinco anos de estudo e preparação para o mundo da profissionalidade, bem como sobre as experiências vividas nas PPS que realizei nos últimos anos letivos.

“As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância” (Portugal, 2008, p.33)

Esta citação descreve o modo como tentei agir para com as crianças no decorrer PPS I e II. Procurei sempre agir em prol do superior interesse da criança e apoiá-la potenciando-lhe um desenvolvimento holístico. A minha prioridade foi sempre estabelecer relações afetivas com as crianças, de forma a poder contribuir para um ambiente educativo seguro, de confiança e onde estas prosperassem e se sentissem bem.

Através destas experiências de docência, tive o privilégio de contactar com profissionais e instituições com vários anos de experiência que me apoiaram em todos os momentos para que me possa vir a tornar uma boa profissional. Enfrentei também desafios, dúvidas e dificuldades que consegui ultrapassar, adaptando-me a novas realidades e situações e aprendendo estratégias que, decerto, me vão ser muito úteis na minha vida profissional.

Além disso, os cinco anos vividos (intensamente) na Escola Superior de Educação de Lisboa permitiram-me que me desenvolver a nível académico, mas sobretudo pessoal. Foram 5 anos que se iniciaram no dia 7 de setembro de 2019, em que recebi o tão esperado email que acendeu em mim a esperança e confiança para alcançar os meus sonhos e atingir os meus objetivos. Foi uma Escola que foi Casa, em que muito aprendi, ri, chorei, mas sobretudo, cresci! Fiz grandes amizades, conheci pessoas incríveis, professores que me ensinaram lições valiosas e me transmitiram conhecimentos que vão ser empenhados também junto das crianças que irei futuramente educar, pois tudo é um ciclo.

Araújo (2019) afirma que a formação inicial representa o processo que indica a entrada no plano profissional da docência e que é partindo desta experiência que os

estudantes constroem e consolidam conhecimentos e desenvolvem competências inerentes à sua prática profissional. Considero que a PPS, sendo o período de formação e intervenção que antecede o início da carreira docente, permite que, enquanto estudante, consiga definir como quero agir enquanto profissional, traçando a minha identidade profissional através da simbiose entre conhecimentos teóricos e práticos, que surgem da experiência e contacto com os diferentes contextos que integram o contexto pedagógico.

Através das experiências que tive e das pessoas que contactei, consolidei que na minha futura prática profissional quero ser uma educadora atenta, calma, respeitadora e que privilegia a relação afetiva com as crianças. Alguém que é um espaço seguro e que é relembada com um sorriso. Espero potenciar um ambiente educativo rico e que promova o desenvolvimento holístico de cada criança individualmente, garantindo que todas se sentem bem e aprendem no seu próprio ritmo. Zabalza (1998) refere, é papel do docente “criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (p. 123) e é isto que pretendo realizar na minha prática profissional, proporcionando um ambiente educativo seguro e acolhedor, que promova a autonomia e o desenvolvimento holístico da criança.

Na PPS I, realizada na valência de creche, contactei com uma equipa educativa fantástica de 3 pessoas e 8 crianças maravilhosas. O facto de ser tão reduzido o número de crianças permitiu-me estabelecer relações afetivas bastante próximas com todas elas e agir de forma mais individualizada com cada criança. Tive a oportunidade de conhecer e contactar com a Abordagem Experiencial e compreender como é realizada a gestão e avaliação das escalas de Bem-Estar e Envolvimento. Entrei neste estágio com bastante receio, não tinha experiência nesta valência e, tal como é mencionado por Portugal et al. (2000) a creche ainda é muito desvalorizada, até por profissionais da área, que se focam no que as crianças dos 0 aos 3 anos ainda não conseguem fazer, isto acontece a sociedade ainda visualiza a creche como um local onde os pais deixam os bebés quando têm de ir trabalhar e isto é errado. Cada vez mais, observo que este pensamento tem vindo a aumentar e se valoriza cada vez mais este nível de educação pré-escolar, começando pelo reconhecimento do Governo ao contabilizar os anos serviço dos profissionais de Creche e referindo também a promulgação das Orientações Pedagógicas para a Creche. Terminei

este estágio de coração cheio e com dúvidas na cabeça sobre em que valência mais gostaria de trabalhar.

Ao iniciar a PPS II, tive também a oportunidade de contactar com uma equipa educativa excelente e muito carinhosa e com 20 crianças, muito *reguilas* e cativantes, todas com 3 anos. Junto delas tive o privilégio de observar e apoiar todos os momentos da sua rotina, estabeleci uma relação próxima com todas as crianças. Enche-me o coração perceber que algumas crianças mais tímidas, que inicialmente não estavam tão à vontade comigo, no fim eram das crianças com uma relação mais próxima. Demonstrando-me que consegui ser acolhedora e, ser vista como, um porto seguro. Além da investigação apresentada neste relatório, realizei ainda um projeto que seguiu a Metodologia de Trabalho de Projeto, cujo questão-problema foi “Será que os Leões vivem na Água?”. Este projeto deixou-me bastante orgulhosa, pois apesar de terem apenas três anos, as crianças fizeram descobertas e aprendizagens e produziram tudo de forma autónoma, deixando-me por fim com a sensação de missão cumprida ao poder ver o brilho no seu olhar enquanto dizem, com bastante orgulho “Isto fui eu que fiz!”.

A investigação realizada surgiu da minha observação, defini que iria investigar algo que fosse impactante na vida do grupo e ao observar os seus dias e interesses, compreendi rapidamente que seria este o caminho a seguir. O momento em que se demonstravam mais entusiasmadas, livres, envolvidas e contentes era quando se encontravam a brincar, mais especificamente a concretizar jogo simbólico, dando asas à sua imaginação e criatividade e representando de forma única as suas experiências e compreensões do mundo que as rodeia. Foi isto que me levou a querer aprofundar este tema e compreender então o que era e o real impacto que tem no desenvolvimento das crianças.

De seguida, apresento as considerações finais onde apresento as conclusões alcançadas sobre a investigação realizada.

REFERÊNCIAS

| | | | | |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*.
Universidade Aberta
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.), (pp. 121-143).
Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Araújo, O. H. A. (2019). Estágio supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente: do que estamos falando? *Teias*, 20(58), 250-264.
<https://tinyurl.com/2cf73f2s>
- Associação de Profissionais de apoio à infância. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.
<https://apei.pt/wpcontent/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014). *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*.
- Cruz, S. H. V., & Cruz, R. C. A. (2017). *O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança*. *Em aberto*, 30(100), 71-81.
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3308>
- Dempsey, J. & Frost., J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In Spodek, B., *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 687- 714). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ferreira, M. (2004). “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*” - Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Edições Afrontamento
- Folque, M.A. (2014) *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do*

movimento da escola moderna (2.^a edição)

Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva.

Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F (2014). *Development of Children na Adolescents*. US: Wiley.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. (1.^a ed.). (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.

INE. (2021). *Censos de Portugal em 2021: Resultados por tema e por Concelho*. Lisboa: INE.

Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. HarperCollinsPublishers

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais* (pp. 1-20).

Kishimoto, T. (org.). (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14.^a ed. São Paulo: Cortez.

Ladd, G. W. & Coleman, C., C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B., *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 119- 157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://tinyurl.com/4ckeyanu>

Papalia, D., Olds, S.& Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill

Pellegrini A. D. & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In Spodek, B., *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 225- 257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Pereira, F., Falcão, M., Almeida, T. (2017) O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador in Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M., Falcão, M. Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. (108-121) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e

- práticas. Revista do GEDEI: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, (1), 84-106.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In I. Alarcão (2008), Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (33-67). CNE
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Roldão, M. D. (2004). *Estudo do meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis, 71, 24-29.
- Sarmiento, M. J. (2004). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. Universidade do Minho/ ASA. Portugal. (pp. 9-35)
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- 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.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Morata.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.102 -128). Ed. Afrontamento
- Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weider & Greenspan (2002). A base emocional da aprendizagem. In Spodek, B., *Manual*

de investigação em educação de infância. (pp. 167- 189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil.* (2.^a ed.). Edições ASA

ANEXOS

| | ' | | ' |
61

ANEXO A- PORTFÓLIO
INDIVIDUAL DA PRÁTICA
PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA II

| | ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A – Portefólio individual não se encontra no presente relatório

ANEXO B- CARTA DE APRESENTAÇÃO

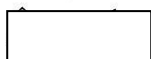
| ' ' | | ' ' |



Olá Famílias, o meu nome é Filipa, tenho 22 anos e sou aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Filipa Costa

Durante os próximos meses, estarei a estagiar na sala C3, onde irei cuidar, brincar, interagir e aprender com o objetivo de assegurar o bem-estar e envolvimento dos vossos/vossas filhos/as, sempre com o apoio da Educadora e da Ajudante de ação educativa



No decorrer desta experiência irei observar, registar e acompanhar as rotinas diárias e atividades do grupo.

Estabelecerei com cada criança uma relação de segurança, conforto, confiança e respeito pelas suas necessidades.

Estarei sempre disponível para esclarecer qualquer questão que possa surgir.

Obrigada pela atenção e confiança

ANEXO C- PEDIDO DE
CONSENTIMIENTO DE REGISTROS
FOTOGRAFICOS

| ' ' | ' ' |

Pedido de Autorização

Captação de fotografias

Caras Famílias da Sala C3 ,

Tal como referido na carta de apresentação, estou a realizar o meu estágio de Prática Profissional Supervisionada. No decorrer do mesmo irei dinamizar atividades com as crianças da sala, sendo que estas contribuirão para a elaboração do meu relatório de estágio.

Assim, gostava de pedir a vossa permissão para registar estes momentos através de fotografias, que podem vir a ser utilizadas no relatório de investigação, no registo das notas de campo diárias, nas reflexões semanais, no relatório do projeto que irei realizar e no meu portfólio pessoal.

É importante referir que a identidade das crianças será sempre protegida, garantindo que as características identificáveis das crianças serão ocultadas dos registos fotográficos. Todos estes registos serão ainda disponibilizados à equipa educativa, contribuindo assim para a captação de momentos impactantes no dia-a-dia das crianças.

Deste modo, peço que assinalem com uma cruz (X) numa das opções apresentadas na tabela seguinte, demonstrando se autorizam, ou não, a captação de registos fotográficos do/a vosso/a educando/a.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento,
Obrigada pela atenção disponibilizada!

A estagiária,

ANEXO D- CONSENTIMENTO DA
INVESTIGAÇÃO

Pedido de Autorização

Participação na Investigação

Caras Famílias da Sala C3 ,

No âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada irei realizar uma investigação com a temática “A criança e o Jogo Simbólico: a representação do mundo do imaginário”, com os seguintes objetivos:

(i) Compreender o papel e impacto do jogo simbólico ao longo da primeira infância; (ii) Entender de que forma o jogo simbólico revela a visão das crianças sobre o mundo; (iii) Compreender qual é o papel do adulto na prática do jogo simbólico.

Os dados necessários para a investigação serão recolhidos através dos registos diários de observação que irei fazer e através de técnicas visuais como fotografias dos momentos de interação com e entre as crianças. De modo a garantir a confidencialidade dos dados, a identidade do seu educando será ocultada, sendo referidas apenas as iniciais do seu nome, além disso, todas as fotografias serão desfocadas, de forma que as crianças não sejam reconhecidas, nem identificadas.

A participação da criança na investigação não implica nenhum risco para a mesma, é completamente voluntária e esta poderá abandonar a investigação em qualquer momento, se assim o desejar.

Deste modo, peço que assinalem com uma cruz (X) numa das opções apresentadas na tabela seguinte, demonstrando se autorizam, ou não, a participação do/a vosso/a educando/a.

Obrigada pela atenção disponibilizada!

A estagiária,

ANEXO E- PLANTA DA SALA
DE ATIVIDADES
|' '' '| | ''



- 1- Porta de entrada na sala/Porta de saída para o recreio
- 2- Tapete principal
- 3- Painel de instrumentos de pilotagem
- 4- Área da Dramatização
- 5- Área das Artes Plásticas/Lavatório
- 6- Mesas
- 7- Área da Garagem e Carpintaria
- 8- Armários de jogos
- 9- Área da Biblioteca
- 10- Área da Informática
- 11- Armários de arrumação
- 12- Área das Ciências

ANEXO F- ROTEIRO ÉTICO

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho:</p>	<p>Os objetivos por mim selecionados, seja para a investigação, como para as atividades que realizei em contexto, foram criados tendo em conta os interesses, necessidades, situação desenvolvimental, aptidões e desafios das crianças do grupo e de forma a ativarem as suas Zonas de Desenvolvimento Proximal ([ZDP], Vygotsky, 1978). É importante que a criança se sintam ouvida e compreendida pelos adultos/as que tem à sua volta, tornando-se assim uma pessoa mais autónoma e competente.</p> <p>No decorrer da minha intervenção, recorri regularmente aos membros da equipa educativa para me aconselharem no trajeto da investigação e me ajudarem a compreender melhor algumas das observações e inferências que retirei do contexto. Apesar de ser uma intervenção de alguns meses, que nos permite conhecer a criança, a equipa educativa que contacta com estas crianças, no caso da educadora desde a sala de 1 ano de creche, tem um nível de compreensão das crianças e das suas atitudes muito maior que a minha.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1). <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p. 2). - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias das crianças e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa (...)” (p. 2). - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p. 2). - Garantir a troca de informações

	<p>Os momentos de diálogo e interação com as famílias são muito reduzidos, no entanto, de forma a combater esta lacuna, são partilhadas com as famílias fotografias através da educadora que contacta com as mesmas através da plataforma <i>Childdiary</i>, dando a possibilidade às famílias de se sentirem incluídas e que não são esquecidas. Realizei uma carta de apresentação em que me apresentei e dei a conhecer o meu papel na instituição, dando abertura para esclarecimentos e questões que pudessem surgir no decorrer de toda a minha intervenção. Além disso realizei, em conjunto com a equipa educativa, uma dinâmica em que as famílias partilhariam receitas da época festiva natalícia. Solicitei a colaboração das famílias para a construção de um recurso educativo. E realizei com as crianças uma exposição do projeto concretizado, apresentando às famílias o trabalho desenvolvido.</p>	
<p>2. Custos e benefícios:</p>	<p>É complicado pensar que a nossa investigação tem custos e pode, de algum modo, ter prejudicado as crianças, no entanto, mesmo não sendo com esse intuito, existe essa possibilidade. Considero que um dos custos que a minha investigação possa ter tido no grupo aconteceu no início da minha intervenção, pois ao entrar uma pessoa desconhecida num local que lhes transmite segurança e conforto pode ser um</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1). - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1). - “Cuidar na relação educativa a gestão da «aproximação» e da «distância», do respeito pela

	<p>processo assustador. Existem crianças com maior facilidade em estabelecer relações e que se sentem mais à vontade do que outras, podendo, para as crianças mais tímidas e introvertidas, nas primeiras semanas da minha adaptação ter provocado algum desconforto. No entanto, considero que sempre dei o espaço e tempo a essas crianças de me conhecerem sem forçar qualquer interação, que levou a que elas se aproximassem e se sentissem confortáveis e seguras comigo. No processo de investigação, creio que não existiram custos para os intervenientes, nomeadamente as crianças, a equipa educativa e as famílias. Foram sempre respeitados os limites e interesses de cada um dos elementos. Todas as atividades propostas foram integraram nas rotinas e no contexto do grupo, estando estas à semelhança da equipa educativa.</p> <p>Os benefícios da minha investigação para a criança passam pela promoção de atividades que potenciem o bem-estar e o seu desenvolvimento, e que apoiam a aquisição de novas competências, apoiando o seu crescimento. É para mim fundamental que todas as atividades propostas partam da curiosidade, vontade, interesse e necessidades do grupo, garantindo sempre o seu bem-estar e observando o seu envolvimento no decorrer das mesmas. Para a equipa educativa penso que a minha presença foi</p>	<p>individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p>
--	--	---

	uma mais-valia, considerando que auxiliei a mesma em todos os momentos da rotina diária, ajudei no planeamento e concretização de novas propostas para o grupo (independentes da investigação).	
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:	Em todos os momentos da minha investigação foram sempre garantidas as questões do anonimato, da privacidade e da confidencialidade dos dados recolhidos, tendo em consideração todos os intervenientes. Ao iniciar a minha intervenção, as famílias tiveram a oportunidade de expressar o seu interesse sobre a captação de recursos audiovisuais das crianças, sendo que garanti que as crianças nunca seriam reconhecíveis e identificáveis. Foi dada a possibilidade de alterarem a sua decisão em qualquer momento da investigação. Em todos os registos realizados menciono as crianças e a equipa educativa apenas pela inicial do seu nome, de modo a proteger a sua identidade. Também o nome e local da instituição é ocultado de modo a manter-se o anonimato. Todas as informações relativas às famílias foram sempre protegidas e, apesar do meu acesso a informações sobre as mesmas ser limitado, foi sempre respeitada a privacidade de cada uma.	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2).</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:	Nas atividades que realizei no decorrer da intervenção procurei incluir todas as crianças do grupo, no entanto, visto que algumas das	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança (...)” (p. 1).</p>

	<p>atividades surgiram através do projeto e nem todas as crianças quiseram fazer parte do mesmo, existiram algumas atividades que foram concretizadas só com essas crianças interessadas.</p> <p>No caso de observar que alguma criança não se sentia disponível ou interessada em realizar certa proposta, a mesma era primeiro encorajada a experimentar e, caso fosse mantida a mesma postura, a criança era então dispensada, sem qualquer prejuízo ou consequência, tendo liberdade para fazer o que entender. No decorrer da minha intervenção foi sempre posto em primeiro lugar o bem-estar da criança, garantindo que esta age ao seu próprio ritmo.</p>	<p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p> <p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos (...)” (p. 1).</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação:</p>	<p>A temática e objetivos selecionados foram contextual e localmente pensados, de acordo com o contexto e tendo em consideração o seu impacto na vida das crianças. No processo de formulação dos mesmos, solicitei a opinião, não só da professora orientadora, como também da equipa educativa, percebendo se consideravam um tema adequado e interessante para ser investigado. Realizei ainda uma entrevista à educadora cooperante sobre a temática em estudo. As famílias foram também informadas através de consentimento informado sobre a participação das crianças na investigação e foram mantidas informadas sobre o desenvolvimento da</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar toda a criança (...)” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- Garantir a troca de informações</p> <p>- “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas” (p. 2).</p>

	mesma, verbalmente através de diálogos informais e na reunião de pais.	
6. Consentimento informado:	<p>É fundamental que as partes envolvidas na investigação, tanto a equipa educativa, como as crianças e as famílias estejam informadas e tenham a possibilidade de se sentirem envolvidas, participando no decorrer da investigação, ou simplesmente acompanhando a sua evolução, conforme o seu interesse e disponibilidade.</p> <p>De forma a respeitar o superior interesse e vontade de todos os intervenientes, foram elaborados três documentos de consentimento informado. O primeiro para garantir se as famílias autorizam a captação fotográfica dos seus educandos, explicitando que a identidade, bem como o nome de cada um serão ocultados e preservados. O segundo consentimento informado foi entregue apenas à encarregada de educação da O., criança que foi selecionada para a elaboração do portefólio individual da criança. Através deste consentimento a família ficou a conhecer o meu interesse em realizar este trabalho com base na sua educanda e como se procederia todo o processo. O terceiro consentimento informado garante que as crianças estão autorizadas a serem os sujeitos da investigação. Foi também estabelecido, desde o primeiro consentimento, que a qualquer momento a sua decisão de participação poderia</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança (...)” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Respeitar as famílias das crianças (...)” (p. 2). - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2).</p>

	ser alterada, sem qualquer consequência ou prejuízo para as crianças e suas famílias.	
7. Uso e relato das conclusões:	Ao terminar a minha investigação pretendo partilhar o meu relatório final com a equipa educativa como forma de retorno e agradecimento pelo caloroso acolhimento, tempo dispensado e apoio disponibilizado, que decerto, comunicará às famílias os resultados e finalização da minha investigação.	<p>Compromisso com a equipa educativa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Fornecer às famílias informações (...)” (p. 2).</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:	Penso que a minha investigação poderá valorizar junto dos intervenientes a importância dos momentos de brincadeira, nomeadamente de jogo simbólico, permitindo que a criança consiga ter tempo e espaço para realizar as suas representações simbólicas e desenvolva a sua imaginação e criatividade. A equipa educativa beneficia ao observar a sua prática pedagógica valorizada e fundamentada.	<p>Compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1). - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p. 2). - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p. 2).</p>
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:	As crianças percebem que as observo com especial atenção nos momentos de brincadeira, e a partir disso, várias vezes acabam também por me envolver nestes momentos, incluindo-me no seu jogo simbólico.	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança (...)” (p. 1). - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p>

	<p>No decorrer da minha investigação privilegiei a partilha dialógica de informação com a equipa educativa, para que estivéssemos sempre em pé de igualdade em relação aos meus avanços, retrocessos e desafios, sendo apoiada na minha prática, através de conselhos e literatura de apoio.</p> <p>As famílias foram informadas da investigação através da reunião de pais na qual estive presente.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: - Partilhar informações com as famílias</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>No que diz respeito ao tratamento dos dados, é sempre garantida a privacidade, confidencialidade e anonimato de todos os/as intervenientes, bem como que todos os dados recolhidos têm uma finalidade exclusivamente investigativa.</p> <p>Todas as fotografias são editadas e desfocadas de modo a impossibilitar a identificação de pessoas ou locais.</p> <p>São ainda tidas em conta as opções assinaladas nos consentimentos informados disponibilizados às famílias.</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2).</p>

ANEXO G- GUIÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora Cooperantes da Sala C3 (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Caracterizar a educadora cooperante;
- Conhecer as suas conceções sobre o Jogo Simbólico e o impacto que este tem;
- Compreender qual considera ser o papel do adulto no decorrer do Jogo Simbólico.

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">• Legitimar a entrevista;• Motivar as entrevistadas.		<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições

<p>B. Definição do perfil da/o entrevistada/o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a e do auxiliar de educação 	<p>B1. Qual a sua formação académica? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Fale-me do seu percurso profissional. B.4.Fale-me do seu percurso na organização socioeducativa.</p>	
<p>C. Concepções sobre o Jogo Simbólico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a visão da educadora acerca do jogo simbólico 	<p>C1. Na sua visão, o que é o jogo simbólico e qual é o seu papel na primeira infância? C2. Qual considera ser a importância do jogo simbólico no desenvolvimento de relações entre pares? C3. Em que medida considera que o jogo simbólico promove o desenvolvimento na primeira infância? C4. Quais são os espaços da sala/ da instituição que considera mais significativos para o momento do jogo simbólico?</p>	<p>C1.1. Considera que as crianças representam o seu mundo através do empenho da imaginação nas suas brincadeiras?</p>
<p>D. Concepções sobre o papel da equipa educativa no decorrer da prática do jogo simbólico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o modo como a educadora pensa que o adulto deve agir perante a prática do Jogo Simbólico 	<p>D1. Qual considera ser o papel da equipa educativa no decorrer do jogo simbólico?</p>	

E. Conclusão da entrevista	• Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados?	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade
-----------------------------------	--------------------------	--	--

ANEXO H- TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA

| | " | | " |

. Qual a sua formação acadêmica?

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Há 8 anos.

B3. Fale-me do seu percurso profissional.

Iniciei funções como ajudante de ação educativa durante 4 anos. Após esse tempo, iniciei a licenciatura no regime de trabalhadora-estudante, mantendo as funções laborais durante o dia e estudando no horário pós-laboral. Três anos após estar a exercer como educadora de Infância, senti necessidade de aprofundar um modelo pedagógico com o qual me identificasse e fundamentasse a minha prática educativa. Foi então que participei nas oficinas do MEM, em ambas as respostas sociais: inicialmente em Creche e depois em Pré-Escolar.

B4. Fale-me do seu percurso na organização socioeducativa.

Faço parte instituição há 17 anos. Inicie as funções como ajudante de ação educativa e em 2015, fiquei como responsável por um grupo de berçário. No ano seguinte, obtive colocação como educadora, após abertura de uma vaga para o cargo. Desde então, estive em ambas as respostas sociais: Creche e Pré-Escolar. Acompanhei o meu primeiro grupo desde a sala de 1 ano até à saída para o 1º ciclo e, atualmente, acompanho o meu segundo grupo, atualmente com 3 anos, também desde a sala de 1 ano.

C1. Na sua visão, o que é o jogo simbólico e qual é o seu papel na primeira infância?

No meu ponto de vista, o Jogo simbólico é uma apropriação que a criança faz de situações que vivência, do que observa e que depois traz para as suas brincadeiras. Normalmente acontece quando elas estão em situação de brincadeira livre ou quando estão a apresentar essas vivências que observaram, ao mesmo tempo a criança também está a aprender como funciona, a fazer uma interiorização do que observou e a dar sentido ao que vê através da ação. O jogo simbólico na primeira infância tem uma grande importância na aprendizagem do desenvolvimento da criança, pois ela enquanto representa as situações, está ao mesmo tempo a aprender como é que elas se processam, como é que se faz, porque é necessário dar sentido aos objetos e às suas funções.

C1.1. Considera que as crianças representam o seu mundo através do empenho da imaginação nas suas brincadeiras?

Penso que já respondi a essa questão.

C2. Qual considera ser a importância do jogo simbólico no desenvolvimento de relações entre pares?

As crianças aprendem muito por imitação principalmente nestas idades mais precoces, elas representam o que observam e, por exemplo, num contexto de sala uma criança que está a representar, por exemplo, na área da casinha um jogo simbólico em que está a representar uma situação de culinária está também a ensinar àqueles que estão a interagir com ela na brincadeira ou que estão apenas a observar e isso é ensinar como se processa aquilo que ela está a representar com os utensílios que ela está a utilizar a forma como ela representa a situação eles estão a observar e estão a aprender ao mesmo tempo. Eles nesta idade pré-escolar dão muita importância às brincadeiras em conjunto começam a estabelecer relações uns com os outros e ao estar em situação de jogo simbólico estão todos, no fundo, a representar situações e a fazer aprendizagens em conjunto.

C3. Em que medida considera que o jogo simbólico promove o desenvolvimento na primeira infância?

O Jogo Simbólico estimula sobretudo a criatividade da criança, a linguagem e a interação social.

C4. Quais são os espaços da sala/ da instituição que considera mais significativos para o momento do jogo simbólico?

Aqui na sala nós observamos sobretudo na área da dramatização, a chamada área da casinha. Não só pelos objetos que lá existem, pelos materiais que representam situações do seu quotidiano, a área onde se cozinha, que eles veem os pais a cozinhar em casa, a área dos bonecos que eles veem os pais a tratar dos irmãos, são áreas que potenciam essa brincadeira, porque têm materiais do seu quotidiano e que lhes permitem facilmente representar essas situações observadas. É também a zona em que eles se mascaram e representam outros personagens.

D1. Qual considera ser o papel da equipa educativa no decorrer do jogo simbólico?

O adulto deve apoiar a criança nessas situações, não deve ser intrusivo, deve observar primeiro a capacidade da criança, o nível que ela tem desse jogo simbólico e potenciar amplificando as suas brincadeiras, perceber onde pode atuar para que a criança se aproprie melhor do que está a representar, dar mais sentido e acaba também por estar a estimular a interação social e a linguagem

da criança estabelecendo diálogos e percebendo o que a criança entende acerca da situação que está a representar.

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

O Jogo Simbólico também é uma forma de muitas vezes percebermos se há alguma perturbação no desenvolvimento, porque é um indicador que a criança pode ter alguma perturbação, o facto de não realizar jogo simbólico, não atribuir significado aos objetos. Por vezes, é uma das situações observadas pelos educadores que surge como sinal de alerta, em que há um marco no desenvolvimento que não está a ser alcançado. A criança não atribui significado aos materiais, não representa o lado imaginário. Por exemplo, já tive crianças em que a panela não era para cozinhar, a escova não era para pentear, tudo era utilizado como “arma de arremesso”.