

A PERSPETIVA DA CRIANÇA SOBRE O
BRINCAR: GRUPO/INDIVIDUAL,
INTERIOR/EXTERIOR E
ESTRUTURADA/SEMIESTRUTURADA

Filipa Bernardes Martins

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

2019-2020



A PERSPETIVA DA CRIANÇA SOBRE O BRINCAR: GRUPO/INDIVIDUAL, INTERIOR/EXTERIOR E ESTRUTURADA/SEMIESTRUTURADA

Filipa Bernardes Martins

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

Orientadora: Marina Fuertes

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório visa apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, a minha intervenção educativa durante todo o processo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) num contexto de Jardim de Infância (JI), mais especificamente, num grupo de crianças entre os 2 e os 5 anos de idade.

Durante o período de estágio, tive a oportunidade de experienciar e contactar com uma nova prática educativa, que me permitiu adquirir novos conhecimentos e desenvolver diversas competências essenciais para o meu futuro profissional. Adicionalmente, refleti acerca das aprendizagens efetuadas; conheci o grupo de crianças e a equipa educativa que o acompanhava, que me auxiliaram no planeamento e dinamização das atividades, e avaliei a minha prática, sendo que todos estes aspetos contribuíram para a construção da minha profissionalidade educativa.

Neste relatório é apresentada uma investigação surgida durante o período de estágio, relacionada com a temática do brincar, nomeadamente, com as conceções que as crianças têm relativamente a este ato em diferentes dimensões: social, espacial e estrutural. Neste sentido, procurei fundamentar e justificar, teoricamente, a problemática e, de seguida, apresentar os dados obtidos, através da aplicação de uma tarefa de preferências. Com esta investigação averigui que as crianças participantes do estudo consideram que o brincar é um ato socialmente praticado em grupo; que espacialmente decorre no exterior e estruturalmente caracteriza-se pelas brincadeiras semiestruturadas.

Enquanto futura educadora perspetivo a minha prática educativa baseada na construção de relações de afeto, cooperação e respeito entre mim e os diferentes intervenientes dos contextos socioeducativos (crianças, equipa educativa e famílias); na valorização e promoção das capacidades e aprendizagens das crianças, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento e no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo.

Palavras-chave: Crianças, Brincar, Conceções, Dimensões, Investigação

ABSTRACT

This report aims to present, in a reflexive and substantiate manner, my educational intervention during the whole process of Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), in a context of Kindergarten, more specifically, in a group of children aged between 2 and 5 years old.

During the internship period, I had the opportunity to experience and contact with a new educational practice, which allowed me to acquire new knowledge and develop several essential skills for my professional future. Additionally, I reflected on the lessons learned; I met the group of children and the educational team that accompanied them, who helped me in planning and promoting activities and evaluated my practice, all these aspects contributed to the construction of my educational professionalism.

This report presents an investigation that emerged during the internship period, related to the theme of playing, namely, with the conceptions that children have about this act in different dimensions: social, spatial and structural. In this sense, I seek to substantiate and justify, theoretically, the problem and then present the data obtained through the application of a preferences' task. With this investigation I found out that the children participating in the study consider that playing is a socially practiced group act; that spatially happens abroad and is structurally characterized by semi-structured games.

As a future educator, I prospective my educational practice based on the construction of affectionate relationships, cooperation and respect among myself and the different actors in the socio-educational contexts (children, educational team and families); in the valorization and promotion of children's abilities and learnings, in order to contribute to their development and in the recognition of the child as a subject and agent of the educational process.

Keywords: Children, Playing, Conceptions, Dimensions, Research

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
1.1. O meio e o contexto socioeducativo	4
1.2. A equipa e o ambiente educativo.....	6
1.3. As crianças da sala laranja	12
1.4. As famílias das crianças da sala laranja	14
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	17
2.1. Intenções para a ação e avaliação	18
2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI	22
3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	25
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	26
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	27
3.2.1. Definição do brincar	27
3.2.2. Dimensão social do brincar.....	28
3.2.3. Dimensão espacial do brincar.....	28
3.2.4. Dimensão estrutural das brincadeiras.....	29
3.3. Roteiro metodológico e ético	30
3.3.1. Participantes da investigação.....	31
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	35
3.4.1. Apresentação dos resultados.....	35
3.4.1.1. Dimensão social.....	35
3.4.1.2. Dimensão espacial.....	40
3.4.1.3. Dimensão estrutural.....	45
3.4.2. Discussão dos resultados	49
3.4.2.1. Dimensão social.....	49
3.4.2.2. Dimensão espacial.....	50
3.4.2.3. Dimensão estrutural.....	52
3.4.2.4. Considerações finais.....	55
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	58
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64

REFERÊNCIAS	67
ANEXOS.....	74
ANEXO A.....	75
Portefólio da PPS II	75
(em documento à parte).....	75
ANEXO B.....	76
Plantas do JI.....	76
ANEXO C	81
Dia-tipo da sala laranja	81
ANEXO D	83
Caracterização das crianças da sala laranja.....	83
ANEXO E.....	86
Caracterização das famílias das crianças da sala laranja	86
ANEXO F.....	89
Carta de apresentação	90
ANEXO G	91
Roteiro ético	92
ANEXO H	99
Transcrições da aplicação da tarefa de preferências	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	36
Figura 2	36
Figura 3	37
Figura 4	37
Figura 5	38
Figura 6	38
Figura 7	41
Figura 8	41
Figura 9	42
Figura 10	42
Figura 11	43
Figura 12	43

Figura 13	46
Figura 14	46
Figura 15	46
Figura 16	46
Figura 17	46
Figura 18	46
Figura 19	46
Figura 20	46
Figura 21	77
Figura 22	77
Figura 23	78
Figura 24	79
Figura 25	79
Figura 26	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	32
Tabela 2.....	32
Tabela 3.....	33
Tabela 4.....	39
Tabela 5.....	44
Tabela 6.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres
 IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
 JI – Jardim de Infância
 PPS I/II – Prática Profissional Supervisionada I/II

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi construído com o objetivo de apresentar, de forma reflexiva, todo o meu processo de intervenção durante o período da PPS II, num contexto educativo de educação pré-escolar. Neste sentido, dividi o relatório em cinco capítulos distintos, nomeadamente: caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; análise reflexiva da intervenção; investigação em JI; construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e considerações finais.

O primeiro capítulo estará dividido em quatro subcapítulos, nos quais apresentarei a caracterização do meio e do contexto socioeducativo; da equipa e do ambiente educativo; das famílias e das crianças que acompanhei durante o meu período de estágio. Para tal, utilizei informações recolhidas através da observação direta, das notas de campo e da consulta documental.

O segundo capítulo, dividido em dois subcapítulos, terá em consideração as caracterizações apresentadas anteriormente. Neste sentido, divulgarei as intenções para a ação que delinearam a minha prática educativa e a sua subsequente avaliação, assim como a explicitação do processo de intervenção da PPS II.

No terceiro capítulo, composto por quatro subcapítulos, identificarei e fundamentarei a problemática emergente surgida durante o meu período de estágio; realizarei a revisão da literatura referente à problemática identificada; apresentarei o roteiro ético e metodológico que regeu a minha investigação e, por fim, divulgarei e discutirei os resultados obtidos.

Adicionalmente, no quarto capítulo, identificarei as dimensões mais significativas da minha aprendizagem, durante os dois módulos da PPS em creche (PPS I) e JI (PPS II), que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Por fim, no último capítulo, encontram-se as considerações finais do presente relatório, em que refletirei acerca da intervenção educativa e da problemática investigada, durante o processo vivido na PPS II.

Importa referir que serão anexadas ao relatório diversas informações que sustentaram e apoiaram a minha prática educativa e a problemática emergente, como por exemplo, o portefólio construído acerca da PPS II, que inclui as planificações, as notas de campo, as reflexões semanais e o portefólio de uma das crianças do grupo (cf. Anexo A); as plantas do estabelecimento socioeducativo; um dia-tipo no JI; as tabelas de caracterização das crianças e das famílias; a carta de apresentação às famílias; o roteiro ético e metodológico e as transcrições obtidas através da tarefa de preferências realizada.

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, irei caracterizar o contexto socioeducativo no qual realizei o meu estágio da PPS II em quatro subcapítulos, nomeadamente: o meio e o contexto socioeducativo, a equipa e o ambiente educativo, as crianças e as suas famílias.

A informação apresentada de seguida foi recolhida através de: observação direta, notas de campo e consulta documental.

1.1. O meio e o contexto socioeducativo

Ao longo da vida, as crianças têm oportunidade de contactar com diferentes contextos sociais, o que, segundo o modelo bioecológico, influencia o seu desenvolvimento devido às diversas experiências que vivenciam (Bronfenbrenner, 1998, citado por Martins & Szymanski, 2004).

Considerando a importância dos contextos sociais de cada criança, os educadores devem definir a sua prática educativa com base nas ofertas do meio social em que o contexto socioeducativo está inserido e conhecer a realidade social, afetiva e familiar de cada criança, de modo a planificar e ajustar a sua prática educativa ao grupo de crianças. Tal facto contribuirá para que se sintam integradas e permitirá, ao educador, compreendê-las melhor, respeitando-as e incluindo-as “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

Os contextos em que estão inseridos os estabelecimentos socioeducativos revelam-se, do ponto de vista pedagógico, uma fonte de aprendizagem, de partilha de saberes e de formas de interação com a comunidade que deve ser valorizada (Niza, 2013). Neste sentido, é importante conhecer e caracterizar o contexto para se compreender a relação estabelecida entre a caracterização e a ação pedagógica.

O JI no qual foi realizada a PPS II localiza-se no concelho de Oeiras, numa zona urbana com habitações residenciais, sendo que o meio envolvente é composto por zonas de comércio e de serviços, como uma escola pública para o 1º ciclo, jardins e parques infantis. De forma a facilitar a mobilidade urbana, esta zona dispõe de acesso a meios de transporte públicos, nomeadamente, comboio e autocarros.

No que diz respeito aos acessos, o estabelecimento não possui parque de estacionamento para colaboradores e familiares, no entanto, é possível estacionar nas

suas imediações. O JI está localizado a poucos quilómetros do mar, com acessos à zona de Lisboa ou Cascais.

Relativamente à integração do meio e da comunidade na ação educativa, existe, por parte da equipa, disponibilidade para a utilização do meio como recurso educativo, nomeadamente, na utilização dos jardins/parques disponíveis, no contacto com outras escolas de 1º ciclo e no usufruto de uma escola de dança, utilizada para realizar uma das atividades extracurriculares, especificamente, o ballet.

Com base no modelo transacional, que refere a importância dos aspetos culturais e biológicos para o desenvolvimento infantil (Sameroff & Chandler, 1975, citado por Alves, 2013), torna-se fundamental que a organização do contexto socioeducativo esteja adequada ao meio em que se encontra inserido, atendendo às necessidades das crianças e dos adultos que o integram e, que proporcione momentos de interações entre todos os seus intervenientes.

O contexto socioeducativo está inserido num Centro Paroquial e Social, fundado há cerca de 40 anos, que possui diversas valências, nomeadamente, “Lar de Idosos, Apoio Domiciliário e Centro de Dia, e . . . um Jardim de Infância e CATL” (Regulamento Interno, 2019, p. 0). O estabelecimento socioeducativo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e a sua tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

No Centro Paroquial e Social existe uma creche com capacidade para cerca de 42 crianças, que, atualmente, está em fase de reconstrução para aumentar a sua capacidade. No estabelecimento socioeducativo em que realizei a PPS II existe a valência de Jardim de Infância, com capacidade para 100 crianças e a de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) de 1º e 2º ciclo, com capacidade para 60 e 20 crianças, respetivamente.

No que concerne ao modelo pedagógico pelo qual o estabelecimento socioeducativo se rege, este possui um caráter eclético, onde são utilizadas “metodologias e estratégias diversificadas, criteriosamente conjugadas em cada situação de ensino/aprendizagem, de acordo com os objetivos definidos e as características, quer do grupo, quer de cada criança” (Projeto Educativo, 2019, p. 14). Apesar desta pluralidade, o foco da ação pedagógica centra-se na criança e nos seus interesses e necessidades. Neste sentido, a equipa educativa utiliza fundamentos da Metodologia High Scope, da Metodologia de Trabalho de Projeto e do Movimento da Escola Moderna (Projeto Educativo, 2019).

A estrutura funcional do Centro Social e Paroquial é composta por uma direção, que é comum às suas diferentes valências: os infantários, o lar, o centro de dia e o apoio domiciliário. Adicionalmente, também dispõe de um gabinete médico, um gabinete social e um gabinete jurídico.

Este estabelecimento distingue-se pelo seu ambiente familiar e acolhedor, aliados à vertente religiosa, definindo como objetivos gerais: “Cultivar a fraternidade Cristã; Promover e desenvolver os residentes da Paróquia, com especial atenção aos mais carenciados” (Projeto Educativo, 2019, p.7). No que concerne aos objetivos específicos ligados à área da educação, o Projeto Educativo (2019) do estabelecimento socioeducativo enuncia três, nomeadamente: “Dar apoio a crianças, idosos e respetivas famílias; Atendimento e acolhimento Social; Promover e desenvolver o ensino e a cultura” (p.7).

Adicionalmente, o Projeto Educativo elaborado para o triénio 2019/2022 possui como tema geral “A Criança no Mundo Globalizado”, sendo que no presente ano, o tema em vigor intitula-se “Educação Ambiental pela sustentabilidade”. Este documento orientador foi desenvolvido, tendo como base os seguintes quatro princípios educativos:

- “Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- Criança como sujeito central e ativo do processo educativo;
- Deve dar resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber” (Projeto Educativo, 2019, p.17).

1.2. A equipa e o ambiente educativo

A equipa educativa do JI é composta por cinco educadoras, sendo que uma ocupa também a função de coordenadora pedagógica, sete auxiliares de ação educativa, uma técnica de educação e duas auxiliares de serviços gerais.

Adicionalmente, existem outros profissionais que trabalham em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento socioeducativo, nomeadamente: uma fisioterapeuta, que acompanha uma criança com problemas de desenvolvimento cognitivo e que ainda não utiliza a linguagem oral para comunicar; uma terapeuta da fala, que apoia uma criança com dificuldades na linguagem oral; uma psicóloga e quatro docentes responsáveis pelas atividades extracurriculares, especificamente, pela música, ginástica, ballet e ténis. Todas estas atividades decorrem no espaço do JI, à exceção do ballet, que é praticado numa escola de dança próxima do local do

estabelecimento socioeducativo. No entanto, importa referir que quando as condições climáticas não permitem a deslocação das crianças até à escola de dança, a professora dirige-se até ao JI para proporcionar a atividade.

O CATL é composto por seis profissionais que também trabalham em colaboração com a equipa educativa em algumas situações do quotidiano, nomeadamente, na colocação dos pratos, copos, tigelas e guardanapos nas mesas do refeitório e das camas das crianças, que ainda realizam o repouso no dormitório. O CATL é ainda responsável por acolher as crianças no horário da componente não letiva, ou seja, das 07h30 às 09h00, das 12h00 às 14h00 e das 16h00 às 19h00.

Quanto à equipa educativa da sala laranja, esta é constituída por três elementos: uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. A educadora, encontra-se na faixa etária dos 46-55 anos e tem como formação académica um bacharelato realizado na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, exercendo funções de educadora há 31 anos. Atualmente, acumula a função de coordenadora pedagógica do JI, sendo que trabalha no estabelecimento socioeducativo desde o início da sua carreira profissional. Através de conversas informais, a educadora revelou-me que já exerceu diversas funções no JI, tendo trabalhado, anteriormente, no CATL.

Relativamente às auxiliares de ação educativa, ambas encontram-se na faixa etária dos 26-35 anos e começaram a exercer as suas funções no JI há 2 anos, sendo este o segundo ano em que cooperam com a educadora e o primeiro ano que acompanham o grupo de crianças.

No que concerne ao ambiente educativo, este deve “organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva et al., 2016, p.23). Tendo em consideração este aspeto, os estabelecimentos socioeducativos devem proporcionar espaços alargados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, cabendo aos educadores o seu planeamento.

O ambiente educativo do JI é composto por dois edifícios, um designado por Jardim de Infância nº1 e outro por Jardim de Infância nº2, sendo que ambos dispõem de rés-do-chão e primeiro andar. Relativamente ao primeiro edifício, este é constituído, no rés-do-chão, por uma biblioteca; duas salas de dormitório, sendo que a biblioteca no horário do repouso também adquire a funcionalidade de dormitório; duas casas de banho adequadas às crianças, na qual uma está equipada com um fraldário e prateleiras com alguns bens essenciais das crianças (fraldas, cremes e toalhetas) e um gabinete,

que inclui os cacifos de algumas das educadoras (cf. Anexo B – Figura 21). No primeiro andar do mesmo edifício encontram-se três salas de JI; uma casa de banho destinada às crianças e outra aos adultos e um laboratório (cf. Anexo B – Figura 22).

O Jardim de Infância nº2, no rés-do-chão, é composto pela cozinha; por três salas de refeitório, duas utilizadas pelas crianças do JI e a restante pelas crianças do mesmo contexto, mas com uma faixa etária mais elevada (5/6 anos) e pelas crianças do CATL; quatro casas de banho, sendo que três destinam-se às crianças e uma aos adultos; uma sala, de pequenas dimensões, que inclui os cacifos de algumas educadoras e auxiliares; um gabinete, utilizado para realizar reuniões com os familiares das crianças ou com a restante equipa educativa, bem como para usufruir do computador fixo e da impressora e três salas utilizadas pelas crianças do CATL (cf. Anexo B – Figura 23). No primeiro piso deste edifício existem duas salas de JI e duas casas de banho para as crianças (cf. Anexo B – Figura 24).

Relativamente aos espaços exteriores, existem dois que as crianças podem usufruir. O primeiro situa-se ao redor dos dois edifícios e contém pavimentação adequada para as crianças brincarem (piso de borracha); uma estrutura composta por vários escorregas; uma casa de plástico e duas casas de banho destinadas às crianças. Numa das entradas do Jardim de Infância nº1 encontram-se diversas caixas com diferentes brinquedos (legos, bonecos, carros, aviões, entre outros), que as crianças podem utilizar para brincar no espaço exterior. Adicionalmente, entre os dois edifícios existe uma estrutura metálica, um telheiro, que protege as crianças e os adultos quando as condições climáticas não permitem que as crianças brinquem ao ar livre (cf. Anexo B – Figura 25). O segundo espaço é frequentado pelas crianças pertencentes ao CATL, sendo constituído por um campo demarcado com linhas e cestos de basquetebol (cf. Anexo B – Figura 23).

Quanto à organização do espaço da sala, é importante que esta constitua “o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.24). Neste sentido, torna-se fulcral que o educador reflita acerca das oportunidades educativas que oferece para proporcionar um ambiente seguro, diversificado, estimulante e confortável. O espaço da sala deve corresponder aos interesses e às necessidades demonstradas pelas crianças que o frequentam e ser suficientemente amplo para permitir um grande número de ações diferentes, como por

exemplo, o movimento, jogos ou atividades em grande e pequeno grupo (Silva et al., 2016).

O espaço da sala laranja revela-se uma limitação tanto para as crianças como para a equipa educativa devido à sua pequena dimensão. Nos momentos do acolhimento em conselho, ao redor da mesa, as crianças não têm espaço suficiente para se sentirem confortáveis, devido à aproximação das cadeiras dos colegas que têm ao seu lado. Este facto desencadeia, frequentemente, conflitos entre as crianças quando, por exemplo, são chamadas a irem marcar a sua presença no quadro, uma vez que não conseguem sair da sua cadeira.

No que concerne à divisão da sala, esta encontra-se distribuída por quatro áreas distintas, nomeadamente: a área da casa, dos jogos de mesa, do tapete e da expressão plástica (cf. Anexo B – Figura 26). Segundo Caixinha (2015), cada área deve conter a sua função, auxiliar as crianças nas suas escolhas e oferecer oportunidades e materiais devidamente adequados e intencionados.

Na sala laranja, cada uma das áreas contém objetos que definem o género de atividades que se podem realizar, como por exemplo, a área da casa, que é composta por uma cozinha de madeira, utensílios, comida, mesa e bancos de plástico, bonecos e roupa; a área dos jogos de mesa, constituída por um móvel com diversos jogos (puzzles, jogos de construção, de encaixe, de associação e de memória); a área do tapete, utilizada para realizarem jogos de chão (legos e pistas de comboios) ou para observarem livros e, por fim, a área da expressão plástica, localizada num anexo à sala (marquise) e partilhada com a sala amarela, que disponibiliza diversos materiais para as crianças utilizarem ao efetuarem pintura, modelagem ou desenho.

A educadora impõe algumas restrições caso alguma criança queira realizar uma brincadeira numa área diferente a que está destinada, como por exemplo, os jogos de mesa que não podem ser realizados no chão¹ e a modelagem de plasticina que convém ser realizada numa mesa específica. No entanto, também demonstra ser flexível ao permitir que as crianças efetuem piqueniques na área do tapete, com os utensílios e objetos da área da casa. Importa referir que todos os materiais disponibilizados nestas áreas estão ao alcance das crianças, exceto alguns jogos que se encontram por cima

¹ A educadora observa que as crianças desarrumaram a maioria dos jogos de mesa e pede às crianças que arrumem a sala. Educadora – “Há jogos que não são para fazer no chão, são para fazer na mesa. Agora, estão a faltar peças”. A educadora pede às crianças que estiveram a brincar com os jogos de mesa para os fazerem, para se compreender quais e quantas peças faltam. (Nota de campo nº14, dia 28/10/2019, situação: Brincar).

de um móvel, ao qual nem todas as crianças conseguem ter acesso, o que faz com que solicitem a ajuda de um adulto quando pretendem brincar com alguns desses materiais.

Adicionalmente, são as crianças que escolhem as áreas nas quais pretendem brincar, não existindo nenhuma restrição quanto ao número de crianças em cada local, sendo que todas demonstram interesse pelos materiais presentes na sala, não havendo nenhuma área que não seja explorada. Porém, existem crianças que têm preferência por uma área específica, demonstrando esse mesmo interesse nos momentos de brincadeira.

A escolha dos materiais disponibilizados para as crianças explorarem e brincarem também é um fator importante sobre o qual o educador deve refletir. Na sala laranja, os materiais e brinquedos são, maioritariamente, estruturados, no entanto, a educadora guarda em algumas caixas materiais naturais que, ocasionalmente, disponibiliza para as crianças brincarem².

Apesar das limitações visíveis e presentes na sala, as crianças conseguem aproveitar e brincar nos diferentes espaços existentes, mesmo que, por vezes, demonstrem algumas dificuldades em movimentarem-se devido aos obstáculos (mesas e cadeiras) que se encontram dispostos no espaço. Neste sentido, a organização do espaço e dos materiais revela-se um fator preponderante a ser planeado/refletido pelo educador, na medida em que, uma boa organização do mesmo, “não só favorece a aprendizagem da criança como permite ao educador atingir os seus objetivos pedagógicos” (Faria, 2018, p.30).

Relativamente ao tempo, este está organizado de uma forma simples e flexível, abrangendo momentos de atividades dirigidas e de brincadeira. No entanto, tal como é comum no contexto de JI, o tempo é estruturado pelas rotinas diárias que, “depende[m] de vários fatores entre os quais, faixa etária a que se destina e o modelo curricular ou princípios pedagógicos pelo qual o educador rege a sua prática” (Morais, 2016, p.12).

Na sala laranja, as rotinas diárias são compostas pelos seguintes momentos: o acolhimento em conselho; as atividades e trabalhos em projeto; a higiene; o almoço; o

² A educadora coloca em cima da mesa diversas caixas com diferentes materiais, nomeadamente, rolhas, conchas, pedaços de madeira, pinhas, bolas de madeira com orifícios e espátulas de madeira. As crianças exploram os materiais, fazendo construções com alguns deles . . . A L senta-se ao meu lado e vai explorando os materiais, empilhando rolhas e colocando as espátulas de madeira por dentro das bolas de madeira com orifícios. A L pega em duas conchas e bate uma contra a outra. Filipa – “Uau, que giro, estás a fazer música”. A L ri-se. (Nota de campo nº8, dia 16/10/2019, situação: Exploração de materiais).

recreio/repouso; as atividades de exploração ativa livres e o lanche (cf. Anexo C). Importa referir que, no início do mês de Janeiro, a educadora implementou três novas rotinas, que começaram a ser incluídas na agenda semanal da sala, nomeadamente: passeios ao espaço exterior envolvente do JI às quartas-feiras; visitas à biblioteca às quintas-feiras e ao laboratório às sextas-feiras³.

Em relação ao acolhimento em conselho, este é efetuado ao redor das mesas e é composto pela realização das seguintes tarefas: “marcar as presenças e as faltas, registar o tempo, mudar o calendário [e] fazer o plano do dia, onde uma criança desenha as que faltam” (Projeto Curricular de Grupo, 2019, p.4). Todas as crianças do grupo já interiorizaram esta rotina, sendo que, quando entram na sala sentam-se, de imediato, nas cadeiras. Para cada uma das tarefas, à exceção das presenças que são marcadas por todas as crianças, existe um responsável, o qual é escolhido no início ou no final de cada semana⁴. Nos acolhimentos em conselho, as crianças também partilham objetos trazidos de casa⁵ e conversam acerca de alguma situação que lhes tenha ocorrido.

As atividades dirigidas são diversificadas, tendo em consideração as áreas de formação pessoal e social, do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação, como por exemplo: jogos, canções, histórias, exploração de materiais, atividades de expressão plástica, de expressão dramática ou exploração das áreas da sala, sendo, normalmente, orientadas pela educadora e em caso da sua ausência, pela(s) auxiliar(es). Adicionalmente, também se desenvolvem alguns projetos, de acordo com a pedagogia de projeto e com os interesses e gostos demonstrados e partilhados pelas crianças (Projeto Curricular de Grupo, 2019).

Os momentos de higiene são realizados autonomamente pelas crianças, com a supervisão dos adultos pertencentes à equipa educativa da sala, tal como o almoço/lanche. Apenas duas das crianças, uma com problemas de desenvolvimento

³ Educadora – “Então, e se a partir desta semana, escolhêssemos alguns dias para irmos à biblioteca . . . ao laboratório . . . e para irmos passear à rua? O que é que vocês acham? Pode ser?”. A maioria das crianças responde que sim. A educadora define, em conjunto com as crianças, a . . . organização da agenda semanal. (Nota de campo nº45, dia 07/01/2020, situação: Acolhimento em conselho).

⁴ A educadora retira o mapa de tarefas . . . e pergunta às crianças quem é que deseja fazer cada uma das tarefas . . . A F diz que quer ficar responsável por desenhar o estado do tempo e a educadora escreve o seu nome no mapa. (Nota de campo nº14, dia 28/10/2019, situação: Acolhimento em conselho).

⁵ A educadora diz que o JT trouxe algo para a sala para todas as crianças observarem. O JT retira três nozes de um saco . . . A educadora passa duas nozes, uma ao JT e outra à MR, pedindo às crianças para observarem e passarem ao colega do lado. (Nota de campo nº10, dia 21/10/2019, situação: Acolhimento em conselho).

cognitivo e que ainda não utiliza a linguagem verbal para comunicar, e outra com dois anos de idade necessitam do auxílio de um adulto para efetuar a sua higiene (trocar a fralda), visto que as refeições já conseguem realizar de forma autónoma.

Relativamente ao momento do recreio, este é realizado após a hora de almoço, no espaço exterior, em conjunto com todas as crianças pertencentes ao JI. Importa referir que durante este período de brincadeira no espaço exterior existem crianças que realizam o repouso nos dormitórios, sendo que, de todas as crianças da sala laranja, apenas uma não o efetua. As atividades de exploração ativa livres, que ocorrem após o recreio/repouso, são, normalmente, jogos, desenhos ou a exploração das áreas da sala (Projeto Curricular de Grupo, 2019).

Para além disto, semanalmente, existem quatro atividades extracurriculares: a ginástica às segundas feiras; o ballet e a expressão musical às terças feiras de manhã e de tarde, respetivamente, e o ténis às quintas feiras. Nestas atividades participam as crianças que foram inscritas pelos seus familiares nas opções pretendidas pelas crianças e/ou famílias. Adicionalmente, uma vez por semana, uma contadora de histórias dirige-se até à biblioteca do JI para ler uma história para um dos cinco grupos, rotativamente (numa semana conta uma história às crianças da sala laranja, na semana seguinte às da sala azul e assim sucessivamente).

1.3. As crianças da sala laranja

O grupo da sala laranja é constituído por dezassete crianças, seis do sexo feminino e onze do sexo masculino, sendo que uma, com 5 anos de idade, apresenta um atraso ao nível do desenvolvimento cognitivo e ainda não utiliza a linguagem verbal para comunicar. Este grupo é composto por crianças com uma faixa etária compreendida entre os 2 e os 5 anos mas, a maioria possui 3/4 anos (seis crianças têm 3 anos e nove crianças possuem 4 anos). Adicionalmente, todas as crianças do grupo são de nacionalidade portuguesa.

Relativamente ao percurso educativo, dez das crianças deste grupo já tinham frequentado o JI no ano letivo anterior, seis transitaram de uma creche pertencente à mesma IPSS em que está inserido o JI e uma das crianças entrou, no mês de Outubro, para o estabelecimento socioeducativo (cf. Anexo D). Segundo a educadora, estas últimas sete crianças “fizeram uma boa adaptação ao novo espaço e aos novos colegas”

(Projeto Curricular de Grupo, 2019, p.3). Algumas das crianças pertencentes a este grupo foram acompanhadas pela educadora, no ano letivo anterior.

Este grupo é caracterizado por possuir crianças autónomas, que demonstram vontade e aptidão para efetuar diversas tarefas, como por exemplo, as refeições, a arrumação da loiça suja⁶, a sua higiene, a arrumação da sala, a marcação das presenças e a realização de diversas outras tarefas⁷, sem o auxílio de um adulto. Adicionalmente, as crianças demonstram ser curiosas, predispostas a realizar as atividades que lhes são propostas, imaginativas, criativas e participativas.

O grupo revela ter diversos conhecimentos relativamente às diversas áreas de conteúdo existentes manifestando, de um modo geral, um maior interesse pelas atividades de exploração nas diferentes áreas; pelos jogos, sendo que os puzzles, os jogos de memória, associação, encaixe e as construções com blocos e legos são os mais executados; pela audição de histórias e canções; pelas atividades de expressão plástica, nas quais o desenho, a modelagem e a pintura adquirem as maiores preferências e pelas atividades de expressão motora (Projeto Curricular de Grupo, 2019, p.3).

Por outro lado, as maiores dificuldades do grupo relacionam-se com a gestão de conflitos na partilha de brinquedos; com a capacidade de concentração, nos momentos do acolhimento em conselho ou na realização de atividades; na comunicação, pois “necessitam de actividades que privilegiem o desenvolvimento e aquisição de vocabulário e articulação correcta” (Projeto Curricular de Grupo, 2019, p.3) e na autorregulação, ao nível comportamental.

Existem algumas crianças que demonstram dificuldades na comunicação e linguagem oral, particularmente, na expressiva, compreensiva e na articulação. Ao nível do comportamento, existe uma criança que se destaca tanto pela dificuldade de concentração nas atividades em grande e pequeno grupo, como na interação com as restantes crianças, recorrendo, diversas vezes, à agressão física. No entanto, a educadora revelou-me, em conversas informais, que esta criança evoluiu significativamente desde o ano letivo anterior, visto que, anteriormente, não aceitava

⁶ Após o W terminar de comer a sua sopa e arrumar a tigela no carro da loiça suja, corre para a rua. (Nota de campo nº19, dia 05/11/2019, situação: Almoço).

⁷ A educadora . . . solicita ao W que lhe traga uma folha e uma caneta para realizarem o plano do dia. W – “Sou eu que vou escrever”. (Nota de campo nº4, dia 10/10/2019, situação: Acolhimento em conselho).

algumas ordens/regras impostas pela educadora⁸. Adicionalmente, uma outra criança revela uma alteração do comportamento, um maneirismo, ao repetir, normalmente, a última palavra das perguntas que lhe são colocadas, ao invés de conceder uma resposta.

Para finalizar, as relações existentes na sala laranja são bastante próximas, tanto entre crianças-crianças como entre crianças-equipa educativa, estando as interações integradas em alguns dos objetivos gerais e operacionais do Projeto Curricular de Grupo (2019), como por exemplo: “Promover a amizade e o respeito pelo outro, como ser único e individual . . . Estabelecer vínculos de relação com os adultos e com os pares . . . Partilhar os seus pertences e os da sala com os pares” (pp.7-8).

Ao longo do período de estágio, observei que as crianças demonstram um grande apreço pela equipa educativa, procurando-a regularmente para resolver situações de conflito, para partilharem alguma situação ocorrida no seu quotidiano ou para trocarem algum afeto. Tais factos parecem indicar que as crianças têm confiança na educadora e nas auxiliares, considerando-as figuras vinculativas às quais podem recorrer.

As crianças demonstram ter uma boa relação com os seus pares, mesmo que, por vezes, entrem em situações de conflito. De um modo geral, estas situações são rapidamente ultrapassadas através de um pedido de desculpas e/ou da demonstração de algum afeto⁹. Adicionalmente, também é possível observar as relações mais próximas que as crianças mantêm umas com as outras, compreendendo-se as preferências que têm por alguns dos seus pares¹⁰.

1.4. As famílias das crianças da sala laranja

⁸ O W dirige-se para a área da casa e a educadora pede à criança que arrume, primeiramente, o jogo com que esteve a brincar . . . Educadora – “Tu arrumaste tão bem o jogo, W . . . a educadora comenta comigo que, no ano passado, quando se pedia ao W para arrumar algo, a criança recusava-se a fazê-lo. (Nota de campo nº15, dia 29/10/2019, situação: Brincar).

⁹ O AP começa a chorar . . . Filipa – “Então, o que é que se passou?”. DP – “Foi o W”. Filipa – “W, o que é que lhe fizeste?”. W – “O AP diz que eu não posso brincar”. Filipa – “. . . Não podes bater nos meninos, W . . . Pede-lhe lá desculpa e dá-lhe um abraço, se faz favor”. W – “Desculpa”. O W abraça o AP. (Nota de campo nº39, dia 12/12/2019, situação: Brincar).

¹⁰ O MB diz que quer pintar o seu monstro de amarelo. Filipa – “E o que significa o amarelo?”. MB – “Estar feliz”. Filipa – “E tu estás feliz, MB?”. MB – “Sim”. Filipa – “Porquê?”. MB – “Porque gosto de estar ao lado do meu amigo”. Filipa – “Qual amigo?”. DP – “Eu. O MB é muito meu amigo”. Filipa – “Estavas a falar do DP, MB?”. MB – “Sim”. (Nota de campo nº31, dia 28/11/2019, situação: Construção do painel “As emoções da sala laranja”).

Segundo Oliveira (2014), apesar do estabelecimento socioeducativo e a família serem dois contextos distintos, ambos trabalham para os mesmos objetivos e responsabilidades, como por exemplo, “proporcionar às crianças condições, ambientes e estratégias que promovam na criança o melhor crescimento e desenvolvimento a todos os níveis” (p.10). Também, para Fuertes (2010), as parcerias entre “pais-escola cria[m] uma harmonização e complementaridade entre os dois contextos de vida da criança . . . [contribuindo] com diferentes leituras, experiências e significados para as mesmas aprendizagens” (p.9), sendo, portanto, importante que exista uma boa relação entre ambos. Neste sentido, é essencial conhecer as famílias da sala laranja, visto que têm uma grande influência na vida das crianças.

Através dos dados recolhidos na tabela (cf. Anexo E) é possível observar que doze das famílias da sala laranja apresentam uma estrutura familiar nuclear, ou seja, as crianças coabitam com o pai, a mãe e em alguns casos, com o(s)/a(s) irmão(s)/irmã(s) na mesma habitação. As restantes cinco famílias apresentam uma estrutura monoparental, sendo que em duas delas a avó também integra o agregado familiar.

Em relação às nacionalidades das famílias, os familiares do DP e da F são de nacionalidade ucraniana e britânica, respetivamente, sendo que os restantes são de nacionalidade portuguesa. No que concerne às habilitações académicas dos familiares, a maioria dos progenitores apresenta uma formação ao nível do 3º ciclo, do ensino secundário e do ensino superior.

Segundo Martins (2014), as famílias ao se envolverem e participarem na aquisição das aprendizagens das crianças, “estão a contribuir para uma relação instituição-família que se traduz em resultados positivos para ambas as partes” (p.43). Neste sentido, é fundamental que as famílias acompanhem, regularmente, o processo educativo exercido nos estabelecimentos socioeducativos “colaborando nas atividades do grupo, participando nas reuniões de Encarregados de Educação (EE) e estabelecendo constantemente uma partilha de informação com os educadores” (Martins, 2014, p.43).

Tendo em consideração as observações que realizei durante a PPS II, tanto a educadora como as auxiliares demonstram ter uma relação distante para com as famílias, não existindo muito contacto e diálogo entre famílias-equipa educativa.

No entanto, a educadora promove a participação e o envolvimento de diferentes formas: direta e formalmente, através de reuniões, uma que ocorre durante o início do ano letivo e é abrangida a todas as famílias das crianças pertencentes ao JI e as

restantes, sempre que os familiares as solicitam¹¹ e indiretamente, quando pede aos familiares para trazerem algum material para o JI¹²; cada vez que as crianças levam para casa materiais realizados pelo grupo para mostrar à família¹³ e quando os familiares marcam a sua presença nas festividades celebradas no JI, como por exemplo, a festa de Natal. À exceção destas ocasiões, o envolvimento das famílias caracteriza-se, de um modo geral, por uma participação passiva, uma vez que os familiares não entram para dentro do espaço, deixando as crianças à porta.

Contudo, importa referir que a articulação JI-família é valorizada tanto no Projeto Curricular de Grupo (2019) como no Projeto Educativo (2019), através de alguns objetivos gerais delineados pela equipa educativa, como por exemplo: “Incentivar a participação ativa das famílias e da comunidade envolvente no processo educativo” e “Promover uma estreita colaboração com a família, implicando-a no processo educativo” (Projeto Educativo, 2019, p.13).

¹¹ A educadora informa-me que vai ter uma reunião com a mãe e alguns profissionais que acompanham o P. (Nota de campo nº23, dia 13/11/2019, situação: Brincar + Entrada para a sala).

¹² A auxiliar pergunta a cada criança de entre três vegetais, beterraba, pimentos ou pepino, qual o alimento que querem trazer para o JI, na quinta-feira, para realizarem uma salada para o almoço. (Nota de campo nº6, dia 14/10/2019, situação: Brincar).

¹³ A educadora pergunta-lhes se gostariam de mostrar o livro do projeto aos seus familiares, sendo que todas as crianças respondem que sim. (Nota de campo nº56, dia 23/01/2020, situação: Acolhimento em conselho).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, e tendo em consideração a caracterização apresentada anteriormente, irei realizar uma análise reflexiva referente à minha intervenção, em contexto de JI. Deste modo, em dois subcapítulos enumerarei, primeiramente, as intenções para a ação pelas quais rego a minha prática e avaliarei as suas concretizações e explicitarei, seguidamente, o processo de intervenção da PPS II.

2.1. Intenções para a ação e avaliação

A intencionalidade do educador, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe uma reflexão acerca das conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática, especificamente: no papel profissional que apresenta, na conceção da imagem da criança que defende, na valorização do que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem (Silva et al., 2016). Deste modo, a intencionalidade permite aos educadores atribuírem sentido à sua ação pedagógica, na medida em que justificam o propósito e a razão de realizarem determinadas ações e transmitirem o que pretendem alcançar com as suas escolhas (Silva et al., 2016).

Neste sentido, procurei redigir quatro intencionalidades para com as crianças, que regeram a minha prática ao longo da PPS II, nomeadamente:

- Estabelecer uma relação, com base no afeto, confiança, segurança e respeito;
- Promover atividades significativas, tendo em consideração os interesses, necessidades e características individuais e coletivas do grupo;
- Promover e incentivar a autonomia, respeitando a individualidade e o ritmo de cada criança como ser único e individual;
- Auxiliar as crianças a encontrar estratégias de autorregulação, ao nível comportamental.

Antes de iniciar a PPS II, uma das minhas principais preocupações estava relacionada com os vínculos afetivos que iria estabelecer com as crianças, uma vez que desejava que o grupo me visse como uma figura vinculativa, “que atua como uma base segura para onde a criança pode voltar” (Ferreira, 2014, p.8). Neste sentido, procurei interagir com as crianças em diversos momentos, como por exemplo, nas brincadeiras, na realização de atividades ou nas rotinas, dando-lhes apoio, afeto e auxílio quando o necessitavam e solicitavam.

Tais factos originaram, ao longo do período de estágio, a construção de uma relação baseada em princípios de segurança, confiança, entajuda e proximidade, pois

as crianças começaram a procurar-me para expor situações de conflito, para pedir auxílio na realização de tarefas e/ou de rotinas¹⁴ ou para me demonstrarem algum afeto. Importa referir que uma das melhores formas de assegurar ambientes de boa qualidade, em que as crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais necessárias, é “centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias que temos com as crianças” (Katz, 2006, pp.11-12).

A minha segunda intencionalidade estava relacionada com as atividades que iria propor ao grupo, pois pretendia que fossem coerentes com os interesses e as necessidades demonstradas pelas crianças. Tendo este aspeto em consideração, procurei realizar um projeto e várias atividades que contribuíssem para a aquisição de diversas aprendizagens e competências.

Inicialmente, através das observações, pude compreender quais eram os maiores interesses do grupo (audição de histórias, atividades de expressão plástica e jogos) e optei por planificar atividades que demonstrassem uma interligação com os gostos das crianças e, também, que respeitassem as minhas intencionalidades pedagógicas e os objetivos propostos com a sua implementação. Tal como Quaresma (2018) defende, para um educador “é extremamente importante conhecer as características gerais das crianças, correspondentes à faixa etária em que se encontram, para que [se] possa adequar as atividades . . . às suas necessidades, interesses e capacidades” (p.15).

Ao longo do período da PPS II foram surgindo diversas situações espontâneas, que originaram novas atividades, tendo em consideração as necessidades e curiosidades das crianças e também alguns dos objetivos propostos pela educadora, segundo o Projeto Curricular de Grupo (2019). Neste sentido, considero que esta intencionalidade foi concretizada, de forma bastante positiva.

Relativamente à terceira intencionalidade, pretendia, ao implementá-la, promover e incentivar a autonomia das crianças, respeitando a individualidade e o ritmo de cada uma, como ser único e individual. A construção da autonomia promove a possibilidade das crianças fazerem escolhas e tomarem decisões, relacionadas consigo próprias e com o seu processo de aprendizagem. Tal facto, permite “às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores

¹⁴ O AP pede-me ajuda para lhe dar o almoço e eu fico, sozinha, no refeitório com a criança. Eu vou enchendo as colheres com comida e o AP coloca-as na boca. (Nota de campo nº33, dia 03/12/2019, situação: Almoço).

democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.” (Silva et al., 2016, p.36).

Uma das características que observei, precocemente, neste grupo foi a questão da autonomia, que era muito valorizada pela educadora através das oportunidades que concedia às crianças para realizarem as tarefas da rotina diária¹⁵, sem necessitar do auxílio de um adulto.

Tendo este aspeto em consideração, durante a minha ação pedagógica, pretendi continuar a promover a autonomia incentivando as crianças a realizarem algumas tarefas sozinhas¹⁶, respeitando os seus ritmo de execução. Deste modo, procurei fomentar nas crianças o sentimento de competência, segurança, confiança e autonomia, visto ser “fundamental . . . que promovamos situações em que a criança tenha oportunidade de, cada vez mais, se tornar autónoma” (Quaresma, 2018, p.17), para assim, “contribuir para a formação de indivíduos críticos, seguros e confiantes de si mesmos” (Quaresma, 2018, p.17).

Esta intencionalidade alcançou resultados positivos e notórios, uma vez que, ao longo do estágio, foi possível observar que as crianças foram adquirindo, progressivamente, confiança em si mesmas para realizarem diversas tarefas que lhes eram propostas autonomamente e também, demonstraram ter iniciativa própria para as efetuar¹⁷.

Por fim, a minha última intencionalidade, estava relacionada com a procura de estratégias de autorregulação ao nível comportamental, uma vez que a maioria das crianças do grupo apresentava muitas dificuldades na gestão e resolução de conflitos assim como, na capacidade de concentração tanto na realização de atividades, como nos momentos de acolhimento em conselho. Com a implementação desta intencionalidade, pretendi, sobretudo, criar um ambiente calmo na sala e contribuir para a aquisição de estratégias, que as crianças começaram a utilizar quando se encontravam em situações menos positivas.

¹⁵ A educadora pede ao HA para ir marcar o tempo, perguntando à criança como está o estado do tempo. HA – “Estão nuvens” . . . O HA pega numa caneta azul e realiza a sua representação de nuvens. (Nota de campo nº21, dia 07/11/2019, situação: Acolhimento em conselho).

¹⁶ Eu coloco um banco em frente ao lavatório e o JT sobe para cima do mesmo. Filipa – “Eu lavo os pincéis e tu lavas os copos, pode ser?”. JT – “Sim”. Eu abro a torneira e o JT enche o copo com água. O JT coloca as mãos dentro dos copos para tirar a tinta. (Nota de campo nº35, dia 05/12/2019, situação: Lavagem dos materiais utilizados na atividade anterior).

¹⁷ Após o término, as crianças perguntam se podem ir limpar os copos e as tigelas utilizadas. (Nota de campo nº54, dia 21/01/2020, situação: Pintura da capa do livro do projeto “As Emoções da Sala Laranja” + Término da construção do livro do projeto).

A autorregulação infantil é caracterizada pela capacidade da criança “manter estados positivos em situações perturbadoras” (Seixas, Barbosa & Fuertes, 2017, p.469). Tendo este aspeto em consideração, ao longo da minha prática, promovi diversas atividades em que as crianças tiveram oportunidade de expressar e comunicar as suas emoções e encontrar estratégias para as vivenciar, em situações positivas ou ultrapassar, em situações negativas.¹⁸ Esta intencionalidade obteve resultados bastante visíveis, uma vez que, durante o período de estágio, constatei que as crianças conseguiram demonstrar que tinham adquirido novas estratégias, que as auxiliavam a autorregular o seu comportamento, tanto nas questões de partilha de brinquedos como nas questões emocionais.

Relativamente às minhas intencionalidades para com as famílias, procurei estabelecer uma relação assente nos princípios de confiança e disponibilidade e, nesse sentido, optei por redigir uma carta, que afixei no corredor da sala, que continha a minha apresentação (cf. Anexo F). Uma vez que a relação entre a equipa educativa e os familiares caracterizava-se pela formalidade e raramente se assistia ao envolvimento/participação das famílias no contexto socioeducativo, tornou-se complicado fomentar uma relação próxima entre mim e as famílias.

Contudo, nos momentos em que tinha oportunidade de comunicar mostrei-me sempre disponível para ouvir e partilhar informações acerca das crianças, principalmente nos momentos de acolhimento, visto que era a única situação do dia em que tinha um maior contacto com as famílias; procurei auxiliar os familiares no que necessitavam e envolvê-los num projeto realizado pelas crianças, enviando para casa uma atividade para fazerem em conjunto com os seus filhos¹⁹. Adicionalmente, todos os trabalhos realizados nas atividades propostas por mim ou pelas crianças foram expostos numa das paredes do corredor, de modo a permitir que os familiares os observassem.

Para finalizar, a minha principal intencionalidade para com a equipa educativa, estava relacionada com o estabelecimento de uma relação, com base no respeito, apoio e cooperação. Neste sentido, mostrei-me sempre disponível para auxiliar a equipa

¹⁸ Educadora – “W, já estou a ficar vermelha. Tenho que ficar o quê?”. W – “Verde”. Educadora – “Pois é, verde, muito verde”. (Nota de campo nº28, dia 21/11/2019, situação: leitura de uma história).

¹⁹ Mãe do JT – “Tem problema trazer essa folha amanhã?”. Eu e a educadora rimo-nos. Mãe do JT – “Não há outro remédio, não é?”. Filipa – “Não há problema, não”. (Nota de campo nº49, dia 13/01/2020, situação: Acolhimento em conselho).

educativa no que necessitasse²⁰ e procurei realizar um trabalho de cooperação, partilhando com a educadora e as auxiliares as minhas ideias, opiniões, intencionalidades e planificações de atividades.

De um modo geral, considero que todas as intencionalidades que propus para com os intervenientes do estabelecimento socioeducativo conseguiram ser alcançadas, tendo em consideração a duração da PPS II, uma vez que se obtiveram resultados bastante positivos no decorrer da minha ação pedagógica.

2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI

“Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (Silva et al., 2016, p.13). Tendo este aspeto em consideração, procurei delinear a minha intervenção da PPS II seguindo estas etapas, progressivamente e conjuntamente, uma vez que não é possível realizá-las isoladamente.

Desde o início do meu estágio que observei e registei várias situações vivenciadas no JI, como a interação entre pares; as relações entre os diferentes intervenientes do estabelecimento socioeducativo (crianças-equipa educativa, equipa educativa-famílias, JI-comunidade e relações entre profissionais); as rotinas; as atividades dirigidas pela educadora e/ou auxiliares e os momentos de brincadeira. Durante o primeiro mês, foquei-me na descoberta dos interesses, gostos, mais-valias, dificuldades, curiosidades e características de cada criança, individualmente, e do grupo, em geral.

Deste modo, com recurso às notas de campo, registei todas as situações que considerava pertinentes e que poderiam sustentar a minha prática, enquanto estagiária, uma vez que, “a utilização cuidada de técnicas como a redacção de notas de campo ou a fotografia pode, sem sombra de dúvida, constituir um sólido elemento de apoio” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.3).

Adicionalmente, realizei reflexões semanais, nas quais refletia acerca de um tema que me tivesse despertado a atenção, durante o decorrer de cada semana. Tal

²⁰ A educadora pergunta-me se também quero ajudar a realizar os registos nos dossiers e eu respondo que sim. (Nota de campo nº52, dia 17/01/2020, situação: Observar o resultado das experiências realizadas na semana anterior).

facto, contribuiu para que adquirisse uma atitude de reflexão crítica em relação a diversas temáticas alusivas à educação de infância e também, à minha prática educativa, sendo estes aspetos fulcrais para a construção da profissionalidade docente, uma vez que “a prática profissional . . . exige um confronto permanente entre teoria e prática, um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria, que passa por uma atitude de reflexão crítica” (Silva, 2013, p.295).

Depois de um mês de estágio, considerei que já conhecia suficientemente o grupo e após ocorrer uma situação espontânea, relacionada com o medo do escuro, com uma criança do grupo propus à educadora implementar atividades acerca desta temática²¹. Deste modo, comecei por planificar as minhas atividades, com o objetivo de contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em consideração os seus interesses e necessidades, pois é “através de uma avaliação reflexiva e sensível, [que] o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (Silva et al., 2016, p.13).

Após implementar algumas atividades acerca dos medos foram surgindo outros temas, através de questões colocadas pelas crianças, pela equipa educativa e por mim, que originaram novas planificações, centradas na temática das emoções. Segundo Fonseca, Rodrigues e Dias (2015), “planificar é um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas.” (p.155).

Tendo em consideração este aspeto, com o auxílio da equipa educativa e com base na consulta documental que realizei ao Projeto Curricular de Grupo (2019), ao Projeto Educativo (2019) e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) planifiquei várias atividades pedagógicas, assentes em diversificadas intencionalidades e objetivos.

Posteriormente, e após as suas implementações, realizava a avaliação das atividades, através de uma reflexão acerca do meu desempenho e do das crianças, relativamente às intencionalidades, objetivos e indicadores de avaliação propostos por mim. Para me auxiliar neste processo, a educadora cooperante foi-me revelando o seu

²¹ Após o término do teatro, a educadora comenta comigo que o AR se recusou a entrar dentro da sala. Filipa – “Deve ter mesmo medo do escuro . . . Era engraçado fazermos algo relacionando com este medo do escuro”. Educadora – “Sim, podemos trabalhar nisso”. (Nota de campo nº21, dia 07/11/2019, situação: Teatro de sombras: “A que sabe a lua?”).

feedback quanto à minha intervenção e também, quanto à participação das crianças, no decorrer das atividades.

Para Silva (2013), a avaliação dos processos em educação, “quer se trate da evolução dos progressos das crianças, quer do desenvolvimento de projetos assenta fundamentalmente na recolha de documentação, que resulta das atividades realizadas e também do registo intencional de observações” (p.165). Tendo em consideração este aspeto, procurei registar, através de notas de campo e de fotografias, a realização das atividades efetuadas.

Deste modo, consegui compreender as maiores facilidades e dificuldades das crianças, adequar a minha prática às suas necessidades e perceber as suas evoluções ao nível cognitivo.

Importa referir que precepei-me em respeitar as rotinas, os tempos e os espaços das crianças implementando as atividades, nos momentos que considerava oportunos e quando sentia que as crianças estavam predispostas a efetuá-las, ou seja, nunca impus que realizassem uma atividade quando não o pretendiam. Adicionalmente, eu e a educadora trabalhamos em cooperação e organizámos o tempo diário disponível, de modo a possibilitarmos a intervenção de cada uma nas planificações e rotinas, mostrando-nos aptas e flexíveis a alterações, quando surgiam imprevistos.

Para finalizar, realizei a avaliação de uma criança, através da construção de um portefólio, em que descrevi as suas aprendizagens e desenvolvimentos, em diferentes domínios (linguístico, sensório-motor, social e emocional e cognitivo), durante o período da PPS II (cf. Anexo A). Este género de avaliação é benéfica tanto para o educador pois revela-se um “instrumento que torna possível apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança” (Parente, 2006, p.31), como para a criança, que toma consciência das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | "

Neste capítulo, irei apresentar o tema da minha investigação, no contexto de JI, abordando quatro componentes diferentes. Primeiramente, identificarei a problemática emergente, que surgiu ao longo da PPS II e fundamentá-la-ei; seguidamente, através de uma revisão da literatura, irei fundamentar a problemática identificada; posteriormente, apresentarei o roteiro metodológico e ético utilizado na minha investigação e, por fim, apresentarei e discutirei os resultados obtidos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A participação das crianças na investigação sobre a infância tem vindo a sofrer algumas alterações ao longo do tempo, sendo que, atualmente, certos autores defendem o pressuposto de que “as crianças devem ser consideradas sujeitos e participantes da investigação, considerando, desta forma, as suas opiniões, experiências e perspectivas.” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2).

Durante o decorrer da PPS II, um dos objetivos que nos é proposto a ser atingido está relacionado com a proposta de implementação de “abordagens investigativas . . . dinamizadoras da estruturação de práticas de qualidade” (Regulamento da Prática Profissional Supervisionada – Módulo I e Módulo II, 2019, p.1), ou seja, na elaboração de uma investigação acerca de uma problemática emergente.

Deste modo, ao longo do período de estágio, procurei estar atenta a diversos aspetos que presenciava, diariamente, de modo a encontrar uma problemática que me despertasse o interesse para a realização de uma investigação. Tendo este aspeto em consideração, após um momento em que as crianças se encontravam sentadas, em roda no tapete, e a educadora dinamizava uma história contada com recurso a gestos surgiu um comentário de uma criança que me despertou curiosidade²².

Para o JT, a dinamização da história com recurso a gestos não era considerada uma brincadeira e, portanto, surgiu-me o interesse de averiguar quais as conceções que as crianças tinham acerca do brincar em diferentes dimensões, nomeadamente: social, espacial e estrutural.

²² Educadora – “Então, e agora? Querem ir caçar um leão e um tigre?” . . . A educadora inicia a narração de uma história, acompanhada de gestos, que as crianças vão imitando . . . Após terminar a caça ao leão e ao tigre, a educadora diz às crianças que têm que ir para a cama, para se esconderem dos animais. JT – “Então, mas não íamos brincar ainda um bocadinho, antes de ir para a cama?”. Educadora – “Então, e isto não foi brincar?”. O JT não responde. (Nota de campo nº30, dia 26/11/2019, situação: Cantar canções + Dinamização de história).

Neste sentido, refleti acerca da problemática emergida, colocando algumas questões, a mim própria, que gostava de conseguir esclarecer, como por exemplo: será que as crianças pensam que só estão a brincar quando contactam com materiais estruturados? Será que um momento de dinamização de uma história não é considerada uma brincadeira? Será que as crianças acham que só brincam quando estão no espaço exterior? Será que consideram que, em grande grupo, não estão a brincar?

Deste modo, defini os seguintes objetivos para a minha investigação:

- (1) Averiguar se as crianças consideram o brincar um ato individual ou grupal;
- (2) Investigar se as crianças consideram que o espaço, interior ou exterior, tem influência nas suas conceções sobre o brincar;
- (3) Averiguar se os diferentes tipos de brincadeiras influenciam a conceção das crianças acerca do brincar.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

3.2.1. Definição do brincar

Tendo em consideração a problemática emergente, importa, primeiramente, definir o conceito de brincar, segundo a ótica de alguns autores. Garvey (s.d) refere que o brincar é um fenómeno natural e comum na infância, considerando a atividade lúdica como um forte contributo para que as crianças consigam aprender a conhecer-se, tal como aos outros e ao mundo que as rodeia.

Para Pepler e Rubin (1982, citado por Cardoso, 2012), o brincar era considerado como algo irrelevante para o desenvolvimento da criança. No entanto, tal afirmação sofreu alterações ao longo dos tempos, uma vez que se começou a acreditar que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto ao nível cognitivo, como social.

Segundo Santos (1999, citado por Gomes, 2017), o brincar é considerado uma necessidade básica das crianças, tal como a alimentação e o repouso, sendo a brincadeira algo que está intrínseco na criança, visto ser uma atividade constante no seu quotidiano.

Importa referir que, no artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), o brincar é considerado um direito, ao qual todas as crianças devem ter acesso, tal como ao usufruto de momentos de repouso, à participação em jogos e

atividades recreativas adequadas à sua faixa etária e ao envolvimento livre na vida cultural e artística.

O ato de brincar pode ser realizado independentemente do tempo, espaço ou dos objetos, o que nos leva a considerar a brincadeira como algo em que a criança cria, recria, inventa e imagina. Através das brincadeiras, as crianças constroem aprendizagens e conhecimentos, intensificam a sua imaginação e representam o mundo social que as rodeia (Lira & Rubio, 2014).

3.2.2. Dimensão social do brincar

A brincadeira revela-se um excelente veículo para a construção de relações entre um grupo de crianças (Lira & Rubio, 2014) e, neste sentido, ao nível social, contribui para a promoção das relações entre as crianças e os vários intervenientes que participam nas brincadeiras (crianças, equipa educativa ou familiares), ajudando-as a desenvolver as suas capacidades sociais e comunicativas, assim como o domínio da linguagem oral (Sousa, 2015).

No entanto, as brincadeiras também podem ser praticadas individualmente pelas crianças, “desde que o brincar sozinha seja uma escolha da criança e não uma condição imposta pelo grupo, essa escolha deve ser respeitada, assim como as condições para que ela ocorra devem ser criadas pelos profissionais.” (Coutinho, 2013, p.36).

3.2.3. Dimensão espacial do brincar

Para se proporcionarem momentos de brincadeira, é necessário que existam espaços que deem oportunidades às crianças para tal, sendo que, num contexto de JI, existem, normalmente, dois: o interior e o exterior.

A organização do espaço revela-se um fator importante que os educadores devem refletir aquando da sua ação educativa para facultarem um conjunto de oportunidades de exploração para as crianças, tendo em consideração os seus interesses e necessidades, para que se sintam confortáveis no meio em que se encontram (Silva et al., 2016). As estruturas de organização das salas do JI são constituídas, normalmente, por áreas de atividades, “i) a da plástica, que se subdivide em desenho, pintura, modelagens, colagens; ii) a dos jogos; ii) [sic] a da biblioteca; iv) a casa” (Ferreira, 2004, p.84), sendo que estas áreas diferem, de acordo com os diferentes contextos.

A divisão da sala em diferentes áreas oferece à criança uma diversidade de aprendizagens enquanto brinca e, deste modo, podemos considerar este ato como uma forma espontânea de aprender. Assim sendo, a criança adquire novas aprendizagens, naturalmente, sem estar a ser pressionada pelo educador para aprender (Gomes, 2017).

As escolhas que o educador faz acerca dos materiais, objetos e brinquedos que coloca em cada área caracteriza e indica o género de atividades que se podem realizar em cada local (Ferreira, 2004). Tendo em consideração este aspeto, é importante que o educador escolha diferentes materiais, com diversas texturas e características, para que a criança tenha maiores oportunidades de exploração e também, que coloque os recursos à sua disposição, sendo de fácil acesso e observação, para que as crianças tomem, autonomamente, as suas próprias decisões e tenham oportunidade de escolher com o que pretendem brincar (Gomes, 2017).

Relativamente ao espaço exterior, este revela-se um local com muitas potencialidades de exploração por parte das crianças que, ao brincar, “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais . . . que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações.” (Silva et al., 2016, p.27).

O espaço exterior possui diversas características específicas que dificilmente podem ser recriadas em espaços interiores, sendo que a dimensão do espaço, o maior grau de imprevisibilidade, o contacto e a exposição a elementos naturais influenciam a criação de um ambiente rico e pedagógico para as crianças, que deve ser valorizado pelo educador (Bento & Portugal, 2016). Adicionalmente, também promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança em aprender, saber, conhecer, descobrir e explorar (Bento & Portugal, 2016).

De acordo com Neto (2016, citado por Leiderfarb, 2016), “as crianças são dotadas para brincar, é o seu estado natural” (p.2), e, visto que, atualmente, passam a maior parte do seu tempo em ambientes socioeducativos torna-se fulcral que as equipas educativas deixem de “trata[r] o recreio como algo avulso ao processo de ensino” (Leiderfarb, 2016, p.2) e compreendam que “o tempo para brincar deve ser bem estruturado e encarado como um contributo para se aprender dentro da sala de aula” (Leiderfarb, 2016, p.2).

3.2.4. Dimensão estrutural das brincadeiras

No que concerne ao tipo de brincadeiras, estas podem ser consideradas de caráter estruturado, semiestruturado ou não-estruturado, dependendo dos materiais/brinquedos utilizados pelas crianças aquando o ato de brincar.

Neste sentido, importa distinguir os diferentes tipos de brinquedos/materiais que existem, para se compreender a influência que detêm nas brincadeiras das crianças. Os brinquedos estruturados correspondem a materiais manipuláveis, que “apresentam uma finalidade pré-concebida” (Rosa, 2018, p.22), como por exemplo, os carros, as bonecas, os telefones, os puzzles ou os legos.

Os brinquedos semiestruturados são aqueles que são compostos por “materiais que possam ser reaproveitados, reconstruídos ou reinventados pelas crianças nas suas brincadeiras” (Sousa, 2018, p.39), como as caixas de papelão que podem ser casas ou esconderijos; as latas que se transformam em instrumentos musicais; os rolos de papel higiénico, que personalizados podem tornar-se animais ou a corda, que pode ser utilizada para saltar ou para representar uma cobra (Sousa, 2018).

Por fim, os brinquedos não-estruturados são caracterizados por “não corporizaram estruturas . . . [pois,] não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade” (Botas, 2008, p.27), de quem o utilizar. Silva (2017) defende que a natureza está repleta de materiais não-estruturados (pedras, paus, penas, folhas, água, areia) “que fomentam e alimentam a magia das brincadeiras e do jogo infantil.” (p.18).

Em suma, existem diferentes tipos de brinquedos/materiais que influenciam as diversas brincadeiras que as crianças efetuam, sendo que todos são “um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele, e com ele, aquilo que a sua imaginação lograr” (Silva, 2017, p.20).

3.3. Roteiro metodológico e ético

Ao iniciar a investigação foi necessário, primeiramente, compreender o método que iria ser utilizado, tendo em consideração a especificidade do tema. Neste sentido, a minha investigação procurou selecionar um grupo de participantes com base na população das crianças do JI, que permitiu averiguar as representações das crianças acerca do brincar.

Deste modo, a minha investigação centra-se num estudo baseado numa tarefa de preferência, utilizada frequentemente em estudos quasi-experimentais que, segundo

Selltiz, Cook e Wrightsman (1976) se caracterizam pela não existência de grupos de controlo e pelos resultados não generalizáveis que se obtêm. Os estudos quasi-experimentais são ambíguos, na medida em que podem ou não ser realizados nos contextos de vida dos participantes e propõem, geralmente, tarefas que não fazem parte dos seus quotidianos. Adicionalmente, o facto do potencial de generalização ser reduzido contribui para a obtenção de resultados menos conclusivos e para a existência de “um grande potencial de viés”. (Vilelas, 2017, p.286).

O estudo efetuado procurou explorar, através da oferta de duas opções visuais (imagens), as conceções das crianças acerca do brincar sendo que, a intenção da aplicação da tarefa de preferências era o ponto de partida que iria permitir ouvir as opiniões das crianças e tomar conhecimento das suas ideias. Contudo, a maioria dos participantes do estudo não conseguiu justificar as suas opções de escolha, o que reforça, novamente, o carácter inconclusivo da investigação. Deste modo, os resultados obtidos revelam-se um ponto de partida para a reflexão baseada, posteriormente, nas notas de campo e nas observações diretas efetuadas durante a prática e na consulta documental.

Adicionalmente, caracteriza-se quanto ao seu objetivo como sendo exploratório, uma vez que visa identificar melhor um objeto em estudo, tornando-o mais claro e propondo “questões ou hipóteses para uma investigação posterior” (Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

Do ponto de vista metodológico, a investigação é de carácter quantitativo, uma vez que pressupõe a análise de “toda a informação numérica resultante da investigação” (Vilelas, 2017, p.406), que pode ser apresentada através de um conjunto de quadros, tabelas e/ou gráficos, que contêm as percentagens dos respetivos dados. Segundo Stake (1999, citado por Meirinhos e Osório, 2010), na abordagem quantitativa “o investigador exerce um esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal, desde que se inicia o desenho da investigação até que se analisam estatisticamente os dados.” (p.51), de modo a não influenciar o rumo da investigação.

3.3.1. Participantes da investigação

No que concerne ao número de participantes do estudo, primeiramente, pensei em abranger-lo às crianças do grupo que estava a acompanhar, visto que a problemática emergente tinha surgido numa situação ocorrida na sala (cf. subcapítulo 3.1). No

entanto, se só incluísse o grupo da sala laranja estaria, sobretudo, a averiguar as concepções de crianças de 4 anos e não possuiria a representação de todas as idades das crianças inscritas no JI.

Neste sentido, e dado o caráter exploratório desta pesquisa, considerei importante incluir na amostra diferentes idades para extrair uma maior diversidade de respostas, que representasse a faixa etária entre os 3 e os 6 anos.

Para realizar este estudo, selecionei uma amostra aleatória simples “elaborando uma lista de todos os elementos que constituem a população . . . numerando correlativamente cada um deles” (Vilelas, 2017, p.147). Deste modo, com recurso a uma tabela, correspondi um número a cada um dos nomes das crianças que frequentavam o JI, nomeadamente cem, e sorteei um quarto da população (que corresponde a valores médios de fidedignidade amostral), o que equivale a vinte e cinco crianças. Para Cohen, Manion e Morrison (2007) uma amostra para ser considerada fidedigna deve ter, no mínimo, 25% de população a recrutar.

Posteriormente, convidei, individualmente, as crianças a participar no estudo, de acordo com os princípios do consentimento informado (cf. Anexo G), sendo que, do número total de crianças inquiridas, vinte e uma demonstraram-se interessadas em cooperar comigo na investigação (cf. Tabela 1 e Tabela 2).

Tabela 1

Género dos participantes da amostra

Género	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sexo masculino	14	66.6%
Sexo feminino	7	33.3%
Total	21	100%

Tabela 2

Faixa etária dos participantes da amostra

Faixa etária	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
3 anos	2	9.52%
4 anos	9	42.9%
5 anos	8	38.1%
6 anos	2	9.52%
Total	21	100%

3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Relativamente às técnicas e instrumentos utilizados, o investigador deve assegurar-se, ao longo do estudo, que “os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente” (Fragoso, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.59). Neste sentido, existem diversos métodos de recolha e análise que podem ser aplicados (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Métodos de recolha e análise de dados

Objetivos da investigação (cf. subcapítulo 3.1)	Métodos de recolha de dados	Métodos de análise de dados
(1) Dimensão social	Consulta documental	Pesquisa de fundamentação teórica
(2) Dimensão espacial		
(3) Dimensão estrutural	Observação direta	Notas de campo
	Tarefa de preferências	Análise de estatística

Importar referir que os métodos de recolha de dados e os instrumentos aplicados foram os mesmos para todos os objetivos delineados para a investigação.

Em relação ao primeiro método utilizado, a consulta documental, foi sendo realizado ao longo do estágio, de modo a ajudar-me a compreender e a fundamentar a minha temática de investigação.

Relativamente à segunda técnica, a observação direta, esta é caracterizada por ser “um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais.” (Carmo & Ferreira, 2008, p.108). Desta forma, ao longo da PPS II, fui registando várias notas de campo relacionadas com a minha investigação, que me auxiliaram a corroborar algumas questões surgidas, durante a análise dos dados.

No que concerne ao terceiro método de recolha de dados, a tarefa de preferências, realizou-se através da aplicação de pranchas de imagens, utilizadas com o objetivo de questionar as crianças em qual/quais imagem/imagens apresentadas é que consideravam que as crianças representadas nas figuras estavam a brincar. Tendo em consideração os meus objetivos, optei por efetuar diversas pranchas (três para a

dimensão social, três para a dimensão espacial e uma para a dimensão estrutural) com imagens, que continham variadas situações relacionadas com o brincar.

Na primeira prancha de imagens, optei por colocar figuras com a representação da mesma brincadeira (construções com legos, saltar à corda e jogar à bola) e variar o número de crianças presentes no espaço, uma vez que a minha intenção estava focada na dimensão social.

Na segunda prancha, selecionei imagens que continham as mesmas situações de brincadeira (construções com blocos de madeira, brincadeiras com bonecos e rodas de grupo) e diferenciei o espaço em que eram ocorridas, sendo que, numa imagem estava representado o espaço de uma sala de um contexto de educação de infância e na outra, um espaço exterior relativo ao mesmo meio.

Por fim, na terceira prancha, coloquei imagens representativas de diferentes tipos de brincadeiras, de modo a procurar compreender quais as situações em que os participantes do estudo consideravam que as crianças estavam a brincar.

Adicionalmente, com o consentimento, por parte das crianças, gravei todas as respostas dadas e efetuei as suas transcrições, que me auxiliaram na recolha e no tratamento dos dados obtidos (cf. Anexo H).

Apesar dos instrumentos terem sido utilizados separadamente, é importante que sejam analisados em consonância, através de uma triangulação dos dados, pois, “qualquer descoberta ou conclusão . . . provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2003, p.121).

Após a aplicação da tarefa de preferências procedi, posteriormente, à análise estatística, em que recolhi, analisei e interpretei os dados obtidos através da criação de tabelas (Morais, 2005), que me auxiliaram no tratamento das informações recolhidas. Através da construção destes instrumentos analisei as frequências absolutas e relativas, dado que, quantifiquei o número de vezes que os valores das respostas obtidas no estudo ocorriam na amostra (Morais, 2005).

Segundo Fortin (2000), a análise de estatística descritiva permite resumir a informação numérica de uma forma estruturada, com o intuito de se obter uma imagem geral das variáveis em estudo numa amostra. Tendo em consideração este aspeto, através desta análise consegui identificar as opções de escolha efetuadas pelas crianças aquando a realização da tarefa de preferências, o que me permitiu encontrar

semelhanças e diferenças entre as respostas dadas e compreender que existem diversificadas opiniões em relação a um mesmo tema.

Por fim, procurei relacionar os dados gerais com os dados específicos do contexto, ou seja, não só descrevi os resultados recolhidos, como também tentei justificá-los.

Ao realizar-se uma investigação em que as crianças são as principais intervenientes, fazendo parte de todo o processo investigativo, existem algumas questões relacionadas com a ética, que não podem ser descuradas. Segundo as autoras Fernandes e Tomás (2011), é importante que o investigador procure “desenvolver um conjunto de pressupostos éticos estratégicos que permitam . . . a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação.” (p.9).

Neste sentido, tive o cuidado de garantir o respeito pela ética na investigação, através da construção de um roteiro que me orientou em relação aos princípios éticos e deontológicos a cumprir na investigação com crianças (cf. Anexo G).

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Os dados obtidos através da aplicação da tarefa de preferências às crianças participantes na investigação serão apresentados em tabelas, relacionadas com as diversas dimensões abordadas, nomeadamente: social, espacial e estrutural (cf. Tabela 1, Tabela 2 e Tabela 3).

3.4.1. Apresentação dos resultados

3.4.1.1. Dimensão social

De forma a averiguar se as crianças consideram o brincar um ato individual ou grupal apresentei-lhes um conjunto de três pranchas, que continham duas imagens representativas da mesma brincadeira, mas que diferiam no número de crianças (cf. Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5 e Figura 6).

Figura 1

Criança a brincar sozinha



Figura 2

Duas crianças a brincarem



Figura 3

Criança a saltar à corda sozinha



Figura 4

Crianças a saltarem à corda



Figura 5

Criança a jogar à bola sozinha



Figura 6

Crianças a jogarem à bola



Tabela 4*Dimensão social*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Conceções sobre o brincar	Dimensão social	Brincar sozinha	Com legos (Figura 1)	7	33.3%
			Saltar à corda (Figura 3)	3	14.3%
			Jogar à bola (Figura 5)	6	28.6%
			Com legos (Figura 2)	17	80.9%
		Brincar em grupo	Saltar à corda (Figura 4)	19	90.5%
			Jogar à bola (Figura 6)	17	80.9%

A tabela anterior indica que a maioria das crianças participantes consideram que o brincar socialmente é caracterizado como um ato praticado por mais do que uma criança. Com efeito, quando foram questionadas em qual/quais figura(s) consideravam que as crianças estavam a brincar, a maioria selecionou as imagens que continham mais do que uma criança representada (cf. Figura 2, Figura 4 e Figura 6).

No que concerne às imagens que apresentam somente uma criança, apenas uma minoria as selecionou, nomeadamente: sete crianças a Figura 1, três crianças a Figura 3 e seis crianças a Figura 5.

Importa referir que, algumas crianças selecionaram as duas figuras quando lhes foi colocada a questão “em qual ou quais imagens as crianças estão a brincar?”, nomeadamente, três crianças na primeira prancha de imagens (cf. Figura 1 e Figura 2), uma criança na segunda prancha (cf. Figura 3 e Figura 4) e duas crianças na terceira prancha (cf. Figura 5 e Figura 6). Deste modo, coloquei como hipóteses explicativas que

as crianças podem não ter compreendido a tarefa solicitada ou consideraram que brincar é um ato social e individual.

No que respeita à coerência de resposta e tendo em consideração a totalidade da amostra, oito crianças mostraram-se coerentes na sua opção de seleção, escolhendo sempre a figura que continha mais do que uma criança a brincar, sendo que as restantes crianças participantes deram respostas mais dispersas.

Por fim, quando questionadas nenhuma das crianças justificou a sua opção de escolha, sendo que, coloco como hipótese que estas opções ainda são intuitivas e difíceis de explicitar para as crianças com idades compreendidas entre os 3-6 anos.

3.4.1.2. Dimensão espacial

No que concerne à dimensão espacial, pretendia averiguar se as crianças consideram que o espaço, interior e exterior, influencia as suas conceções acerca do brincar. Neste sentido, expus-lhes três pranchas com figuras, que continham duas imagens que representavam a mesma brincadeira, mas que diferenciavam o espaço em que ocorriam (cf. Figura 7, Figura 8, Figura 9, Figura 10, Figura 11 e Figura 12).

Figura 7

Criança a brincar no espaço interior



Figura 8

Criança a brincar no espaço exterior



Figura 9

Crianças a brincarem no espaço interior



Figura 10

Crianças a brincarem no espaço exterior



Figura 11

Crianças a brincarem no espaço interior



Figura 12

Crianças a brincarem no espaço exterior



Tabela 5*Dimensão espacial*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Conceções sobre o brincar	Dimensão espacial	Brincar no espaço interior	Construções com blocos (Figura 7)	7	33.3%
			Com bonecos (Figura 9)	9	42.9%
			Rodas de grupo (Figura 11)	11	52.4%
		Brincar no espaço exterior	Construções com blocos (Figura 8)	17	80.9%
			Com bonecos (Figura 10)	17	80.9%
			Rodas de grupo (Figura 12)	15	71.4%

Através da tabela anterior, é possível constatar que a maioria das crianças participantes considera que o brincar, ao nível da dimensão espacial, é um ato praticado num espaço exterior. Tal facto, foi observado quando lhes foi colocada a questão “em qual ou quais imagens é que as crianças estão a brincar?” e a maioria elegeu as que apresentavam crianças num espaço exterior (cf. Figura 8, Figura 10 e Figura 12).

Relativamente a duas das imagens representativas de crianças a brincarem num espaço interior foram seleccionadas por uma pequena minoria, especificamente: sete crianças a Figura 7 e nove crianças a Figura 9. No que concerne à terceira prancha apresentada nesta dimensão (cf. Figura 11 e Figura 12), não se verificou uma relevante diferença de escolha entre as duas imagens, uma vez que onze crianças seleccionaram a Figura 11 e quinze, a Figura 12. Deste modo, considereei como hipótese explicativa, o facto da brincadeira representada poder ter influenciado a opção de escolha das crianças participantes.

Adicionalmente, alguns participantes selecionaram as duas imagens quando lhes foi questionado em qual/quais figura/s as crianças estavam a brincar, nomeadamente: duas crianças na primeira prancha de imagens (cf. Figura 7 e 8) e cinco crianças tanto na segunda (cf. Figura 9 e Figura 10), como na terceira prancha de imagens (cf. Figura 11 e Figura 12). Neste sentido, coloquei como hipóteses explicativas o facto das crianças não terem compreendido a tarefa solicitada ou considerarem que brincar é um ato praticado nos dois espaços: interior e exterior.

Em relação à coerência das respostas obtidas e tendo em consideração a totalidade da amostra, nove crianças demonstraram-se coerentes na sua opção de escolha, selecionando sempre as figuras que continham crianças a brincar no espaço exterior/interior ou nos dois espaços.

Importa referir que, quando questionadas nenhuma das crianças justificou a sua opção de escolha, sendo que coloco como hipótese explicativa o facto destas opções ainda serem intuitivas e difíceis de se explicitarem para crianças com idades compreendidas entre os 3-6 anos.

3.4.1.3. Dimensão estrutural

Em relação à última dimensão abordada, a estrutural, pretendia averiguar se as crianças consideram que os diferentes tipos de brincadeiras existentes (estruturadas e semiestruturadas) influenciam as suas conceções sobre o brincar. Tendo este aspeto em consideração apresentei-lhes uma prancha de imagens, que continha oito figuras com brincadeiras distintas (cf. Figura 13, Figura 14, Figura 15, Figura 16, Figura 17, Figura 18, Figura 19 e Figura 20).

Figura 13

Criança a escrever



Figura 14

Criança a saltar à corda



Figura 15

Criança a tocar maracas



Figura 16

Criança a ver um livro



Figura 17

Criança a representar um pirata



Figura 18

Criança a jogar à bola



Figura 19

Criança a pintar



Figura 20

Criança a montar um puzzle



Tabela 6*Dimensão estrutural*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Conceções sobre o brincar	Dimensão estrutural	Brincadeiras estruturadas	Tocar instrumentos (Figura 15)	12	57.1%
			Ver/ler um livro (Figura 16)	6	28.6%
		Brincadeiras semiestruturadas	Realizar um puzzle (Figura 20)	15	71.4%
			Escrever (Figura 13)	2	9.52%
		Brincadeiras semiestruturadas	Saltar à corda (Figura 14)	19	90.5%
			Representar um pirata (Figura 17)	17	80.9%
			Jogar à bola (Figura 18)	18	85.7%
			Pintar (Figura 19)	11	52.4%

Através da observação da tabela anterior é possível observar que, a maioria das crianças participantes considera que as brincadeiras são semiestruturadas, uma vez que quando lhes foi questionado “em qual ou quais imagens é que as crianças estão a brincar?” obteve-se um maior número de respostas nas opções da Figura 14, 17 e 18. Em todas estas imagens, as crianças demonstram estar a efetuar uma brincadeira semiestruturada, nomeadamente: na Figura 14, a menina encontra-se a saltar à corda;

na Figura 17, o menino realiza uma brincadeira de faz-de-conta, representando um pirata e na Figura 28, a criança brinca com uma bola. Todos os materiais que se encontram nestas respetivas imagens podem ser utilizados com outras finalidades, daí o carácter destas brincadeiras ser semiestruturado.

Em contrapartida, as imagens que tiveram uma menor seleção por parte dos participantes foram: a Figura 13, com duas opções de resposta, em que se observa uma criança a escrever letras numa folha e a Figura 16, com seis seleções de resposta, onde está presente uma criança a ver um livro. No que respeita à primeira figura (cf. Figura 13), várias crianças, primeiramente, selecionaram-na por considerarem que a criança estava a desenhar, no entanto, quando lhes foi revelado que a menina estava a escrever, alteraram a sua opinião²³.

Em relação à segunda figura (cf. Figura 16), houve uma criança que, inicialmente, considerou que o menino estava a brincar, porque achou que a criança continha um jogo nas mãos, no entanto, quando se apercebeu que era um livro, modificou a sua opinião²⁴.

No que concerne às restantes imagens (cf. Figura 15, Figura 19 e Figura 20), apesar de terem sido selecionadas pela maioria das crianças, não se destacaram em comparação com as restantes figuras, na medida em que não foram as mais nem as menos escolhidas, ocupando uma percentagem de valores médios na tabela (cf. Tabela 3).

Importa referir que, tendo em consideração a totalidade da amostra, apenas uma criança considerou que todas as imagens da prancha representavam situações de brincadeira. Adicionalmente, também saliento que, nesta dimensão, optei por perguntar o que as crianças observavam em cada uma das imagens, de modo a compreender a sua ótica em relação ao que estava representado em cada figura. Tal facto, revelou-se importante para esta análise porque algumas crianças detinham diferentes opiniões em relação ao que estava retratado nas imagens.

²³ S – Um desenho. Filipa – Ok, está a fazer um desenho, sim. S – Um A. Filipa – Se calhar, está a escrever. S – Sim. Filipa – E então está a brincar? S – Não, está a escrever. Filipa – Escrever não é brincar? S – Não. (Transcrição da entrevista 17).

Filipa – Jogar à bola, saltar à corda, ler um livro, escrever? ML – Desenhar um desenho. Filipa – Ah, desenhar um desenho . . . E se esta menina tivesse a escrever achavas que ela estava a brincar? ML – (abana a cabeça em sinal negativo). (Transcrição da entrevista 21).

²⁴ Filipa – Então, isto é o quê, que ela tem na mão? Que o menino tem na mão? FS – Livros. Filipa – Um livro, boa. Está a brincar aqui, também? FS – Está a ver um livro. Filipa – Então não está a brincar? FS – Não. (Transcrição da entrevista 7).

Por fim, saliento que os resultados obtidos podem ter sido influenciados pelo tipo de brincadeiras que escolhi ou pelo facto de não ter colocado a mesma quantidade de imagens nas diferentes subcategorias (estruturadas e semiestruturadas).

3.4.2. Discussão dos resultados

Através da análise dos dados apresentados anteriormente, é possível auferir algumas conclusões relacionadas com as concepções das crianças acerca do brincar.

3.4.2.1. Dimensão social

No que concerne à dimensão social, a maioria dos participantes do estudo considerou que as imagens representativas de situações de brincadeira continham mais do que uma criança a brincar. Na escolha das figuras apresentadas optei por colocar a mesma brincadeira (construções com legos, saltar à corda e jogar à bola) e variar o número de crianças presentes no espaço, uma vez que a minha intenção estava focada na dimensão social.

Neste sentido, e tendo em consideração os dados obtidos, surgem algumas questões para refletir: será que as crianças consideram que apenas se brinca quando estão acompanhadas por outros pares, pelo facto de, maioritariamente, serem essas as suas experiências? De facto, durante a realização da PPS II, pude observar que os momentos de brincadeira ocorridos tanto dentro da sala, como no espaço exterior eram, predominantemente, efetuados na companhia de outras crianças²⁵ ou de adultos²⁶.

Adicionalmente, será que as crianças não costumam brincar sozinhas ou será que preferindo brincar acompanhadas julgam que apenas nessas situações é que estão a brincar? Sá (2012), Fonseca (2018) e Sarmento e Silva (2017) realizaram e citaram estudos, efetuados com crianças inseridas em contextos de JI, relacionados com a temática do brincar e realçaram a unanimidade das respostas das crianças ao referirem que preferiam brincar acompanhadas, pelo motivo de se sentirem mais felizes.

²⁵ O DP, o JT e a F dizem que vão brincar aos piqueniques. (Nota de campo nº20, dia 06/11/2019, situação: Brincar + Desenho do ouriço da castanha); O HA e o HB arrumam os puzzles na caixa e começam a brincar com um jogo de encaixe. (Nota de campo nº36, dia 09/12/2019, situação: Brincar).

²⁶ O JT pergunta-me se posso ir brincar com ele e eu respondo que sim. (Nota de campo nº35, dia 05/12/2019, situação: Brincar + Exploração do livro “O Polvo Zacarias”); A educadora continua a brincar com a criança, comentando também as imagens que se observam nas peças de encaixe. (Nota de campo nº25, dia 18/11/2019, situação: Brincar + Identifica e pinta o pijama pequeno, médio e grande).

Tal como referido anteriormente, nenhuma das crianças justificou o porquê das suas escolhas o que coloca algumas dúvidas e suposições em relação às opções tomadas. No entanto, questiono-me se as crianças que consideraram as duas figuras como situações representativas do brincar o fizeram por acharem que é um ato individual e também grupal ou se têm outra razão na base da sua escolha.

3.4.2.2. Dimensão espacial

Em relação à dimensão espacial, a maioria das crianças entrevistadas considerou que o brincar era praticado no espaço exterior. Na escolha das imagens apresentadas optei por colocar as mesmas situações de brincadeira (construções com blocos de madeira, brincadeiras com bonecos e rodas de grupo) e diferenciar o espaço em que eram ocorridas, sendo que, numa imagem estava representado o espaço de uma sala de um contexto de educação de infância e na outra, um espaço exterior relativo ao mesmo meio.

Tendo em consideração os dados obtidos surgem, novamente, algumas questões: será que as crianças consideram que o brincar é praticado num espaço exterior por ser o local em que o preferem fazer ou será que as crianças não se apercebem que também brincam na sala, por associarem-na a um espaço onde realizam mais atividades do que brincadeiras?

No que concerne à primeira questão, alguns autores como Burke (2005, citado por Henriques, 2019), Coelho (2018), Sarmiento e Silva (2017) e Crespo (2016) realizaram estudos com crianças, com idades compreendidas entre os 3-6 anos, que evidenciaram as suas preferências pelas brincadeiras no espaço exterior, visto que “preferem os espaços abertos, amplos e informais, onde possam brincar de forma livre e com elementos da natureza” (Burke, 2005, citado por Henriques, 2019, p.43). Com efeito, pude observar que, ao longo do período de estágio, as crianças demonstravam gostar de brincar tanto no espaço exterior do JI²⁷, como num jardim próximo na zona

²⁷ As crianças dirigem-se para o espaço exterior, juntando-se às restantes crianças das outras salas do JI. No espaço exterior, algumas das crianças brincam, enquanto outras dançam. (Nota de campo nº27, dia 20/11/2019, situação: Dia Nacional do Pijama); As crianças correm pelo espaço exterior, brincando às apanhadas até serem chamadas pela auxiliar para irem realizar a sua higiene. (Nota de campo nº17, dia 31/10/2019, situação: Brincar às 11h20).

envolvente²⁸. Importa referir que a equipa educativa do JI privilegiava a brincadeira nos espaços exteriores, promovendo vários momentos entre as crianças, nestes locais.

Relativamente à segunda questão colocada, importa, primeiramente, compreender a diferença existente entre as brincadeiras e as atividades realizadas em sala. Segundo Silva et al. (2016) o brincar é caracterizado como uma atividade espontânea, em que a criança “escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade.” (p.105). Em contrapartida, as atividades realizadas em sala são, normalmente, propostas, planificadas e dirigidas pelos educadores, não existindo uma grande intervenção por parte das crianças, neste processo (Serrão, 2009).

Neste sentido, compete ao educador organizar o tempo diário, de forma estruturada e flexível, tendo em consideração que as crianças “precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (Silva et al., 2016, p.27). Assim sendo, torna-se essencial que o educador conheça os interesses e necessidades do grupo, de modo a organizar a gestão do tempo, respeitando os ritmos individuais de cada criança e proporcionando momentos para que brinquem na sala de atividades de forma livre e espontânea.

Fernandes (2017) constatou, num estudo realizado com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade acerca das suas conceções relativas ao brincar, que “as crianças nunca referiram a sala como sendo um espaço onde não brincavam, nem a associaram a qualquer . . . interdição no que respeita ao brincar.” (p.37). Adicionalmente, Graça (2018) através de uma investigação efetuada com crianças de 4 anos averiguou que os participantes demonstraram um maior envolvimento em atividades de exploração livre do que em atividades dirigidas.

Ao longo da PPS II pude observar que a organização do tempo diário incluía diversas situações que proporcionavam às crianças momentos de exploração livre da sala pelas diferentes áreas, como atividades realizadas em grande ou pequeno grupo²⁹.

²⁸ As crianças entram no parque e enquanto algumas exploram o espaço, encontrando paus, pinhas e pedras, outras deitam-se nas espreguiçadeiras. A AD deita-se numa espreguiçadeira e exclama: AD – “Ai, isto é que é vida” . . . O AP e o MB brincam às escondidas. (Nota de campo nº55, dia 22/01/2020, situação: Brincar às 10h30).

²⁹ À medida que as crianças terminam a atividade vão brincar para as diferentes áreas existentes na sala. (Nota de campo nº47, dia 09/01/2020, situação: Recortes e colagens de revistas + Brincar).

Neste sentido, considero que as crianças também encaravam a sala como um espaço de brincadeiras, uma vez que solicitavam à educadora, variadas vezes, se poderiam brincar naquele local³⁰. No entanto, importa referir que nenhum dos participantes justificou a escolha das suas opções, o que coloca dúvidas e suposições ao que foi referido anteriormente.

Adicionalmente, existiu um aspeto que me despertou a curiosidade relativamente às escolhas das crianças na prancha que continha as Figuras 11 e 12 (cf. Tabela 2), uma vez que obtiveram pouca discrepância de resultados entre ambas (onze crianças selecionaram a Figura 11 e quinze crianças a Figura 12), em comparação com as restantes pranchas apresentadas nesta dimensão. Nestas imagens estava representado um grupo de crianças a fazer uma roda e, deste modo, questionei-me se os resultados obtidos se deviam à representação da própria brincadeira, uma vez que as crianças dentro do espaço interior, habitualmente, realizam rodas em grande grupo para cantarem e/ou dançarem canções³¹ ou para realizarem jogos.

3.4.2.3. Dimensão estrutural

Relativamente à dimensão estrutural das brincadeiras, a maioria das crianças participantes considerou-as como sendo de carácter semiestruturado. Na escolha das figuras apresentadas optei por colocar imagens de brincadeiras que as crianças, regularmente, efetuavam, de modo a procurar compreender as suas conceções acerca deste aspeto.

As brincadeiras que obtiveram uma maior frequência foram: saltar à corda, jogar à bola e representar um pirata (cf. Tabela 3). Tendo em consideração estes dados levantam-se algumas questões, nomeadamente: será que as crianças selecionaram estas figuras por serem as suas brincadeiras preferidas ou por as realizarem com mais regularidade?

Tendo em consideração que as crianças não justificaram as suas opções de escolha, as questões surgidas colocam dúvidas e suposições relativamente às suas respostas. No entanto, e lembrando os resultados obtidos na dimensão espacial (cf.

³⁰ Após o término da mesma, as crianças perguntam à educadora se podem ir brincar. (Nota de campo nº20, dia 06/11/2019, situação: Leitura de uma história).

³¹ A educadora coloca música na aparelhagem e pede às crianças para fazerem uma roda. Em conjunto, a educadora e as crianças cantam e dançam. (Nota de campo nº3, dia 09/10/2019, situação: Brincar).

Tabela 2), duas das brincadeiras que foram selecionadas pela maioria das crianças, saltar à corda e jogar à bola, estavam, coincidentemente, representadas num espaço exterior. Deste modo, questiono-me se existirá uma relação entre as brincadeiras selecionadas e o espaço em que são realizadas, ou seja, será que as crianças consideram que brincam quando saltam à corda e jogam à bola por o fazerem num espaço exterior? Será que se obteria o mesmo número de resultados se estas brincadeiras estivessem representadas num espaço interior?

De facto, Silva e Sarmento (2017) e Palma (2017) realizaram estudos com crianças inseridas em contextos de JI que revelaram que as brincadeiras realizadas ao ar livre e que implicam movimento “como jogar futebol, jogar às escondidas e fazer corridas” (Silva & Sarmento, 2017, pp.53-54) são as prediletas, devido ao facto de “serem divertidas, poderem realizá-las com os amigos e poderem correr.” (Palma, 2017, p.209).

Com efeito, durante o período da PPS II, uma das brincadeiras que, diariamente, as crianças realizavam, no espaço exterior, era jogar à bola e brincar às apanhadas³² e escondidas. No que concerne à brincadeira de saltar à corda, raramente era efetuada, visto que não existia esse material no contexto socioeducativo, no entanto, quando alguma criança o trazia para o JI era muito solicitado por todos.

A figura que apresentava uma criança a imitar um pirata (cf. Figura 19) também foi selecionada pela maioria das crianças por representar uma situação alusiva ao brincar, sendo que, este género de brincadeiras são denominadas por jogos simbólicos ou brincadeiras de faz-de-conta, uma vez que ao serem praticadas “a criança terá que invocar imagens e símbolos que previamente observou, usando a sua imaginação para representar . . .” (Fernandes, 2012, p.18). Normalmente, este género de brincadeiras é praticado na área do faz-de-conta ou da casa, visto que neste local são disponibilizados diversos objetos com os quais as crianças têm oportunidade de representar, criar e imaginar situações reais ou de fantasia (Jordão, 2015).

Caixinha (2015) e Jordão (2015) efetuaram estudos com crianças inseridas em salas de pré-escolar que revelaram as suas preferências pela área da casa/faz-de-conta. De facto, este local era frequentado com muita regularidade pelas crianças nos

³² As crianças correm pelo espaço exterior, brincando às apanhadas até serem chamadas pela auxiliar para irem realizar a sua higiene. (Nota de campo nº17, dia 31/10/2019, situação: Brincar às 11h20).

momentos de exploração livre³³, no entanto, como os participantes não justificaram as suas opções de escolha não se pode considerar que o facto da Figura 19 ter sido selecionada pela grande maioria esteja relacionado com as suas preferências relativamente à situação representada.

Outro aspeto a salientar nestas três brincadeiras mencionadas são o seu carácter semiestruturado, tendo em consideração os materiais utilizados para as praticar, neste caso específico, a corda (cf. Figura 16), a bola (cf. Figura 20), a caixa e o rolo de cartão e o chapéu (cf. Figura 19). Todos estes objetos/materiais podem ser utilizados para outras finalidades daí a sua natureza semiestruturada. Neste sentido, surge outra questão: será que as crianças preferem brincadeiras com materiais semiestruturados ao invés de estruturados?

Com efeito, os materiais semiestruturados têm a vantagem de poderem ser “reaproveitados, reconstruídos ou reinventados pelas crianças nas suas brincadeiras” (Sousa, 2018, p.39), o que promove a experimentação, a criatividade e a imaginação das crianças. Em contrapartida, os materiais estruturados são mais “industrializados . . . e . . . por sua vez, ofuscam o imaginário infantil” (Silva, 2017, citado por Sousa, 2018, p.39). Deste modo, surge uma hipótese explicativa que pode estar relacionada com o facto das crianças preferirem brincarem com materiais semiestruturados devido às suas características tão distintas em relação aos estruturados.

Por outra perspetiva, as brincadeiras que obtiveram uma menor seleção como representação do brincar foram: a menina a escrever (cf. Figura 15) e o menino a ver um livro (cf. Figura 18). Neste sentido, ocorre questionar-me: será que as crianças associam a escrita e a leitura a atividades e não a brincadeiras? De facto, quando as crianças mencionavam o que estava representado nestas duas imagens, referiam que ver livros e escrever não era brincar, mas sem justificar o porquê das suas opções.

Frias (2014) defende a importância e a necessidade que deve ser atribuída à leitura e à escrita, durante o pré-escolar, através de oportunidades que permitam às crianças “experimentar a escrita, manipulá-la, refletir e brincar com ela” (p.87). Neste sentido, cabe ao educador proporcionar situações que contribuam para o desenvolvimento destas competências.

³³ O DP, o JT e a F dizem que vão brincar aos piqueniques . . . As crianças sentam-se em cima de uma toalha e fingem que comem as comidas de plástico. (Nota de campo nº20, dia 06/11/2019, situação: Brincar + Desenho do ouriço da castanha).

No JI, as crianças com uma faixa etária entre os 5-6 anos, que se encontravam no último ano em contexto de pré-escolar, escreviam regularmente o seu nome, em desenhos ou trabalhos propostos pela educadora, o que pode contribuir para as suas conceções em relação ao facto de atribuírem a escrita a uma atividade, uma vez que só a utilizavam nestas situações. Em contrapartida, as crianças com 3-4 anos ainda não escreviam, no entanto, brincavam com alguns jogos e materiais que continham letras e, a título de curiosidade, os dois participantes que consideraram a Figura 15 uma brincadeira encontram-se nesta faixa etária.

No que concerne à visualização de livros, existia um pequeno número de crianças que frequentava a área do tapete, com a finalidade de observarem os livros contidos num dos armários deste local³⁴, sendo que, as crianças que demonstravam interesse eram, normalmente, sempre as mesmas.

Tendo estes aspetos em consideração, o facto das crianças raramente escreverem ou observarem livros pode indicar a desassociação destas atividades lúdicas a serem denominadas como brincadeiras. Importa referir que a maioria das crianças como ainda não sabe ler nem escrever observa estas capacidades nos adultos e portanto, esta conceção de não considerar a leitura e a escrita como uma brincadeira também pode estar relacionada com este aspeto. Saliento, novamente, que as crianças não justificaram as suas opções, o que remete para suposições as hipóteses explicativas que foram apresentadas.

3.4.2.4. Considerações finais

Por fim, e após a análise de todos os dados evidenciei um aspeto que me despertou curiosidade, nomeadamente, o facto de existirem duas imagens exatamente iguais apresentadas tanto nas pranchas relacionadas com a dimensão estrutural (cf. Figura 16 e Figura 20), como nas de dimensão social (cf. Figura 3 e Figura 5), especificamente, as figuras de uma criança a saltar à corda e de outra a jogar à bola.

Na dimensão social, a maioria dos participantes considerou que brincar era um ato realizado em grupo, excluindo as imagens que apresentavam crianças a brincarem sozinhas, no entanto, na componente estrutural, a maior parte selecionou as ações de

³⁴ O HB folheia vários livros, comentando comigo as imagens que observa. (Nota de campo nº18, dia 04/11/2019, situação: Organização do dossier das crianças + Desenho do saco do Pão por Deus); JT – “Filipa, queres ver este livro comigo?”. Filipa – “Sim, claro que sim”. (Nota de campo nº48, dia 10/01/2020, situação: Brincar + Preenchimento do pictograma).

saltar à corda e jogar à bola como situações representativas do brincar, apesar de na imagem estar apenas uma criança representada. Tal facto fez-me questionar: afinal, as crianças também consideram o brincar, socialmente, um ato praticado individualmente ou neste caso, apenas selecionaram as imagens, na dimensão estrutural, pela brincadeira apresentada sem correlacionarem-nas com o número de crianças presentes?

Em suma, existem diversas questões colocadas às quais não foi possível obter uma resposta exata e válida, sendo que, as hipóteses explicativas mencionadas anteriormente são, meramente, suposições que foram colocadas e que podem contribuir para uma investigação posterior (Meirinhos & Osório, 2010). Deste modo, a pesquisa que emergiu durante a PPS II é, sobretudo, um pretexto para refletir acerca da prática educativa e sobre as conceções do brincar, a partir da voz das crianças. Segundo Moss (2003, citado por Cardoso, 2010) “ouvir a criança, mesmo na pré-oralidade, é um processo no qual necessitamos de estar abertos e atentos aos inúmeros e criativos modos como as crianças expressam os seus pontos de vista e experiências” (p. 4).

Como futura educadora, e tendo em consideração a informação recolhida através do estudo, pretendo continuar a investigar as conceções acerca do brincar, para compreender se são generalizáveis a um maior número de crianças e analisar as suas opiniões para, posteriormente, refletir a minha prática educativa relativamente aos momentos de brincadeira. A título de exemplo, levantam-se algumas questões para reflexão: será que o facto das crianças considerarem que só brincam quando estão no espaço exterior significa que lhes é concedido pouco tempo para brincarem no espaço interior? Será que as crianças não se apercebem que também brincam sozinhas? Como lhes poderei demonstrar isso?

Tais questões podem ser respondidas, ao longo do tempo, através da observação e reflexão da prática educativa e/ou de um diálogo com as crianças, para se trocarem ideias e opiniões relativas a este tema.

No entanto, e com base nos dados obtidos através da tarefa de preferências considero que consegui cumprir os objetivos que propus para a investigação, uma vez que: averigui que os diferentes tipos de brincadeiras influenciam as conceções das crianças acerca do brincar, verificando-se uma preferência pelas brincadeiras semiestruturadas; deduzi que as crianças consideram o brincar um ato praticado por mais do que um sujeito e, por fim, constatei que o espaço onde são praticadas as

brincadeiras influenciam as suas concepções, visto que, julgam que as brincadeiras são praticadas no espaço exterior.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO
EDUCADORA DE INFÂNCIA EM
CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Terminado o período de estágio, considero fulcral refletir acerca das dimensões mais significativas para a minha aprendizagem, tanto no contexto de creche (PPS I), como de educação pré-escolar (PPS II), visto que se tornaram fundamentais para a construção da minha identidade profissional.

Em primeiro lugar, importa reconhecer a relevância das práticas pedagógicas na formação inicial “como uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância.” (Figueira, 2017, p.56), uma vez que, através destas experiências é permitido ao estagiário representar a profissão e averiguar as suas responsabilidades; formar-se continuamente; estabelecer relações com outros profissionais da área e compreender o funcionamento dos estabelecimentos socioeducativos (Perrenoud, 1993).

Neste sentido, as práticas pedagógicas que vivenciei são caracterizadas como “a primeira fase do desenvolvimento profissional realizada numa instituição com um projeto formal de desenvolvimento pessoal e profissional” (Figueira, 2017, p.56). Para tal, torna-se essencial que os estagiários tenham “contacto com profissionais experientes . . . com directores de escolas, com pais e associações de pais” (Perrenoud, 1993, p.152), pois todos estes intervenientes contribuem para a sua formação.

O facto de ter sido acompanhada, em ambos os estágios, por educadoras que exercem há mais de 30 anos esta profissão tornou-se benéfico para mim, porque, através das observações e das conversas efetuadas, pude verificar comportamentos, práticas e estratégias que poderei vir a utilizar no meu futuro.

A título de exemplo, as duas educadoras, no contexto de creche e de pré-escolar, privilegiavam os momentos de acolhimento em conselho, concedendo oportunidades para todas as crianças falarem e/ou partilharem algo que pretendiam³⁵, expressarem as suas opiniões e vontades³⁶ e serem ouvidas. No meu futuro como educadora, também pretendo privilegiar este aspeto, uma vez que considero importante que as crianças expressem a sua opinião; tomem decisões por si próprias; sejam ouvidas e respeitadas e saibam respeitar os outros. Deste modo, “garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem . . . demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e

³⁵ A auxiliar pede às crianças para prestarem atenção, porque a MR tem algo para lhes mostrar . . . A MR diz às crianças que trouxe goiabas para a sala e a auxiliar pede-lhe para passar uma pelos colegas. (Nota de campo nº12, dia 23/10/2019, situação: Acolhimento em conselho).

³⁶ JT – “Eu quero construir casas”. A criança vai buscar uma caixa que contem peças de encaixe. (Nota de campo nº35, dia 05/12/2019, situação: Brincar + Exploração do livro “O Polvo Zacarias”).

contribuir para a aprendizagem dos outros.” (Silva et al, 2016, p.9). Segundo Paiva, Lino e Almeida (2019), efetivamente, quando os educadores consideram as crianças “ouvintes efetivos” (p.34) conseguem compreender e conhecer melhor cada criança, nas diferentes dimensões do tempo e do espaço.

Adicionalmente, nos dois estágios, a autonomia era uma capacidade valorizada pelas educadoras, na medida em que proporcionavam oportunidades para as crianças adquirirem, progressivamente, maior independência para cuidarem de si, na alimentação e higienização, por exemplo; utilizarem livremente materiais e objetos à sua disposição; fazerem escolhas; ponderarem decisões³⁷ e assumirem responsabilidades³⁸.

Neste sentido, também pretendo como futura profissional promover e valorizar a autonomia durante a minha prática pedagógica, pois considero-a uma competência essencial a ser desenvolvida desde a educação de infância, na medida em que auxilia as crianças a tornarem-se o agente ativo da sua própria aprendizagem, através da liberdade de ação concedida pelos educadores (Post & Hohmann, 2011, citado por Eichmann, 2014).

Outro aspeto que tenciono valorizar está relacionado com a construção de relações entre os diferentes intervenientes dos contextos socioeducativos (crianças, equipa educativa e famílias), assentes nos princípios de confiança, segurança, disponibilidade, afeto e cooperação. Em ambos os estágios, a equipa educativa demonstrava uma relação baseada nestes aspetos para com as crianças³⁹, no entanto, no que concerne às relações entre a própria equipa educativa e com as famílias destaco a experiência que vivenciei no contexto de creche, que considerarei exemplar. Neste estabelecimento, a educadora trabalhava em cooperação com a auxiliar; procurava e valorizava a sua opinião, em relação a diferentes situações que iriam ocorrer ou que já tinham acontecido na creche e distribuía, uniformemente, as diversas tarefas a realizar, diariamente, entre as duas, o que resultava num trabalho colaborativo de excelência.

³⁷ Eu peço, individualmente, às crianças que ainda não colocaram os trabalhos e registos no seu dossier para o irem buscar e se dirigirem até mim. O JT diz que quer fazer tudo sozinho. A criança coloca as suas folhas no dossier e eu elogio-a. (Nota de campo nº37, dia 10/12/2019, situação: Organização dos portefólios das crianças).

³⁸ A educadora completa, em conjunto com as crianças, o mapa das tarefas questionando-lhes quem quer ser responsável por cada uma das tarefas. (Nota de campo nº18, dia 04/11/2019, situação: Acolhimento em conselho).

³⁹ A educadora sugere que as crianças montem umas tendas e ajuda-as no processo de construção. (Nota de campo nº7, dia 15/10/2019, situação: Desenho + Brincar).

Segundo Leite e Pinto (2016) “o recurso ao trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes das escolas geraria um currículo mais adequado a cada contexto e contribuiria para melhorar a aprendizagem dos alunos.” (p.71).

Contudo, importa referir, que em ambos os estágios, todo o apoio que recebi por parte da equipa educativa contribuiu para que, ao longo do tempo, fosse adquirindo confiança com as crianças e com a própria equipa. O facto da equipa educativa partilhar comigo curiosidades, informações⁴⁰ e situações ocorridas com as crianças facilitaram a minha integração na sala e permitiram-me adquirir conhecimentos relacionados com as suas caracterizações e com o funcionamento das rotinas das salas. Tais situações, revelaram-se, a médio prazo, num trabalho colaborativo entre mim e a equipa educativa, que se revelou benéfico para mim e para o bem-estar e aprendizagem das crianças porque, conjuntamente, eu e a equipa educativa planeámos atividades, trabalhámos em conjunto⁴¹, debatemos assuntos e partilhámos ideias e opiniões, relacionadas com o que ocorria no quotidiano de cada contexto.

No que concerne à relação com as famílias e tal como referi anteriormente (cf. subcapítulo 1.4), no contexto de pré-escolar, era caracterizada pela formalidade entre a equipa educativa e os familiares e pelo fraco envolvimento/participação no quotidiano do JI. Em contrapartida, na creche, considero que assisti ao exemplo da relação equipa educativa-famílias que tenciono desenvolver na minha prática futura, uma vez que, a educadora demonstrava disponibilidade para conversar e reunir com os familiares sempre que necessário; partilhava informações, acontecimentos, registos fotográficos e videográficos de situações ocorridas diariamente na sala, através do contacto presencial e online e fomentava a participação dos familiares na creche, uma vez que os convidava a assistir às rotinas diárias da sala e propunha-lhes a realização de atividades com as crianças.

Tendo em consideração estes aspetos, pretendo envolver as famílias no processo educativo das crianças e construir uma relação positiva entre os dois contextos, visto que ambos contribuem para a educação da mesma criança, sendo por isso importante, que haja uma relação entre estes dois sistemas (Silva et al., 2016).

⁴⁰ Educadora – “. . . Quando o P entrou para aqui, ele reagia muito mal quando se colocava tinta na mão, mas agora, já está muito melhor”.

⁴¹ Eu e a educadora preparamos a mesa com os materiais necessários. (Nota de campo nº24, dia 14/11/2019, situação: Pintura mágica).

No que concerne à maior dificuldade que ultrapassei nos dois estágios, destaco o facto de os grupos de crianças que acompanhei integrarem crianças com atrasos ao nível do desenvolvimento cognitivo e da linguagem verbal, o que me permitiu contactar, pela primeira vez, com crianças com problemas de desenvolvimento. Tal facto, contribuiu para refletir acerca da minha prática educativa e para encontrar estratégias que integrassem estas crianças no grupo, de modo a lhes proporcionar experiências positivas.

Segundo Sandall e Schawartz (2003, citado por Barbosa, 2015), a adaptação curricular é uma estratégia a ser utilizada pelos educadores, pois ao modificarem uma atividade da sala ou os materiais a serem utilizados pela criança com problemas de desenvolvimento, com o objetivo de facilitar e maximizar a sua participação, “farão com que a inclusão . . . seja mais eficaz . . . porque poderão proporcionar valiosas oportunidades da aprendizagem para as crianças” (p.32). Tendo este aspeto em consideração, como futura educadora pretendo tentar combater as barreiras que se colocam à aprendizagem e participação das crianças com problemas de desenvolvimento, utilizando múltiplas estratégias, atividades, recursos e processos que sejam adequados às necessidades de todas as crianças, de modo a contribuir para a sua inclusão (Baltazar et al., 2016).

Outro aspeto a realçar que favoreceu o meu crescimento, durante a PPS I e a PPS II, foi a realização das reflexões semanais, que me auxiliaram a refletir acerca de determinados temas que considerava pertinentes para a minha prática educativa, como por exemplo, a importância da organização do espaço da sala ou da promoção da autonomia na educação de infância.

Adicionalmente, também efetuei reflexões das atividades planificadas, que me ajudaram a refletir sobre algumas atitudes e estratégias adotadas durante as implementações, o que contribuiu para uma melhoria, em atividades posteriores. A título de exemplo, nas primeiras atividades que planeava optava por colocar as crianças a realizarem as tarefas individualmente⁴², contudo, com o decorrer do tempo, fui-me apercebendo que as crianças apreciavam o trabalho em equipa e sentiam-me mais confortáveis quando efetuavam atividades com os seus pares. Neste sentido, optei por,

⁴² Eu chamo o DS e pergunto-lhe se este quer continuar a atividade do monstro das cores e a criança responde-me que sim. (Nota de campo nº31, dia 28/11/2019, situação: Construção do painel “As emoções da sala laranja”).

posteriormente, planificar atividades com pequenos grupos de crianças⁴³, mesmo que a realização da tarefa fosse individual.

Para complementar, diariamente, redigi notas de campo efetuando registos de diversas situações presenciadas no JI, que considerava pertinentes para serem anotadas. Tal facto, permitiu-me sustentar e fundamentar a minha prática, visto que recorri diversas vezes às notas de campo para exemplificar situações descritas.

Deste modo, as reflexões e as notas de campo contribuíram para a construção da minha identidade profissional, na medida em que “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (Silva et al., 2016, p.11). Neste sentido, o educador deve estar atento a cada criança e refletir sobre a sua prática “com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa.” (Silva et al., 2016, p.11).

Inerentemente, desenvolvi, no decorrer do estágio, uma investigação acerca das conceções das crianças sobre o brincar, com o principal objetivo de averiguar as suas perceções relativas ao ato de brincar, em diferentes dimensões. Este estudo contribuiu para a minha aprendizagem, na medida em que me permitiu: adquirir conhecimentos relativos ao tema abordado; experimentar uma nova metodologia de investigação; contactar com diferentes crianças; compreender as suas conceções e colocar questões relacionadas com os resultados obtidos.

Este processo auxiliou-me na construção da minha identidade profissional, uma vez que a investigação com crianças assume um lugar importante “na teorização social sobre a infância” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2). Desta forma, considero importante a existência de questões de investigação com a participação/cooperação de crianças, para o desenvolvimento de atitudes problematizantes e, conseqüentemente, para a colocação de questões e procura de respostas, por parte dos profissionais de educação.

Em suma, a minha prática profissional auxiliou-me a tomar “consciência da responsabilidade profissional que representa trabalhar com crianças e desenvolver as competências que a tarefa de educar, cuidar e apoiar o seu desenvolvimento exige” (Sanches, 2019, p.150).

⁴³ Eu entro na sala e convido o JT e a MR a participarem na atividade. (Nota de campo nº49, dia 13/01/2020, situação: Construção do pictograma “1 semana de emoções”).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' "' | | "'

A realização do presente relatório reflete a prática desenvolvida ao longo da PPS II, com destaque para os diversos aspetos que demonstraram o processo vivenciado, as opções e as atitudes tomadas durante o estágio e a consolidação de aprendizagens e conhecimentos, advindas do processo efetuado ao longo do percurso académico.

Tendo em consideração estes aspetos, importa salientar o importante contributo que as práticas profissionais supervisionadas concedem aos estagiários, uma vez que nos permitem experimentar a realidade do nosso futuro profissional e adquirir aprendizagens através da formação, que é considerada a “primeira etapa da preparação formal da[s]/os docentes . . . em que se vivem situações de auto e hetero-formação.” (Cardona, 2008, p.7). Deste modo, a conjugação entre os conteúdos teóricos aprendidos durante a formação académica e a possibilidade de serem colocados em prática “assumem uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão.” (Cardona, 2008, p.7).

O estágio revelou-se muito importante, na medida em que contribuiu para alcançar novos conhecimentos e aprendizagens, contactar e experienciar a realidade da profissão de educador de infância, assumir novas atitudes e práticas pedagógicas, construir relações com as crianças e a equipa educativa e adquirir uma visão reflexiva acerca da minha intervenção.

Todos os aspetos mencionados anteriormente foram-se desenvolvendo durante o estágio, sendo que as minhas principais dificuldades, ao longo deste período, foram: auxiliar as crianças a autorregularem-se, ao nível do comportamento e criar uma relação de proximidade com os familiares das crianças.

No que concerne à primeira dificuldade, considero que consegui ultrapassá-la com a ajuda da equipa educativa e da adoção de estratégias, que promoveram o autocontrolo comportamental e emocional. Relativamente à segunda dificuldade, e apesar de ter envolvido as famílias numa atividade e comunicar-lhes sempre que possível, sinto que não foi ultrapassada e que, futuramente, pretendo inverter a situação fomentando “uma relação instituição-família que se traduz em resultados positivos para ambas as partes [crianças e familiares]” (Martins, 2014, p.43).

Adicionalmente, tive a oportunidade de realizar uma investigação, que me permitiu averiguar as conceções das crianças relativamente ao brincar na sua dimensão social, espacial e estrutural. A minha maior dificuldade ao longo deste processo foi compreender as perspetivas das crianças, uma vez que não se justificaram durante a aplicação da tarefa de preferências, o que resultou em inúmeras questões que ficaram

sem resposta. No entanto, tal facto despoletou-me interesse em dar continuidade à investigação, num futuro, para tentar compreender algumas conclusões que foram apresentadas e responder a novas questões que surgiram. Segundo Freitas, Costa e Lima (2017), é importante que os educadores de infância assumam uma postura investigativa em relação à realidade que os rodeia, para adquirirem e alargarem os seus conhecimentos e refletirem acerca das diversas temáticas relativas à educação de infância.

Tendo em consideração o tema abordado na investigação, importa salientar a relevância do brincar para as crianças, uma vez que permite que interajam entre si, o que contribui para a construção de relações sociais e para o desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens (Sousa, 2015). Neste sentido, como futura educadora, pretendo privilegiar e valorizar os momentos de brincadeira, em diferentes espaços, com diferentes materiais e de acordo com os interesses e necessidades dos grupos de crianças, de modo a proporcionar-lhes situações que lhes despertem sentimentos positivos.

Deste modo, considero que a realização deste relatório foi fundamental para refletir acerca da minha prática educativa, compreender as minhas evoluções e identificar as dificuldades, as mais-valias e as aprendizagens efetuadas, numa perspetiva de adquirir conhecimentos que contribuam para a construção da minha profissionalidade, enquanto futura educadora de infância.

Por fim, e assumindo a relevância da formação para a construção da profissionalidade docente, importa que exista uma continuidade para que o percurso profissional não fique estagnado e exista a oportunidade dos educadores progredirem na carreira, aprofundarem conhecimentos científicos, desenvolverem-se profissionalmente e sentirem-se realizados, a nível pessoal (Pardal & Martins, 2005). Tendo em consideração estes aspetos, como futura educadora pretendo continuar a investir na minha formação, de modo a adquirir experiências significativas que promovam o meu desenvolvimento profissional e que me permitam aprofundar e alargar conhecimentos, saberes e competências (Lino, 2005).

REFERÊNCIAS
| | " | | " | | "

- Alves, R. (2013). *A comparação da qualidade dos momentos de interação em jogo livre entre mãe/filho – pai/filho e mãe/criança – técnica/criança entre os 13 e 15 meses de idade*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita S., Soares, J., Teixeira, F. & Maia, A. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), 159-168.
- Baltazar, A. P., Rocha, A., Alves, C., Cruz, M. J., Barroso, M. P. & Valadares, P. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Barbosa, A. M. (2015). *Papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana De Educación*, 72, 85-103.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática: um estudo no 1ª Ciclo*. [Dissertação de mestrado publicada, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1235>
- Caixinha, L. (2015). *Finalidade das áreas da sala de jardim de infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 4(9), 4-31.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em Creche. *Cadernos de Educação de*
- Cardoso, M. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. [Dissertação de doutoramento não publicada] Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade Aberta.
- Coelho, A. R. (2018). *“A brincar também se aprende”*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

- Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 31-43.
- Crespo, T. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Faria, M. (2018). *Organização do espaço e materiais da sala de atividades: fator de aprendizagem e desenvolvimento da criança*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In European Sociological Association (Eds.), *Congress proceedings 10th Conference of the European Sociological Association* (pp. 1-18). ESA.
- Fernandes, N. (2017). *Brincar a quê, com quem, onde e quando numa sala de JI. Análise das vivências e das opiniões das crianças*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. (2014). *A relação entre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fonseca, C. (2018). *O impacto do brincar no processo de ensino-aprendizagem da criança*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti.
- Fonseca, V., Rodrigues, E. & Dias, I. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-seis*, 17(32), 154-169.
- Fortin, M.F. (2000). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Lusodidacta.

- Freitas, B., Costa, E. & Lima, M. (2017). O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. *Revista Expressão Católica*, 6(1), 36-42.
- Frias, R. (2014). *O desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino pré-escolar: o contributo da consciência fonológica*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>
- Garvey, C. (s.d). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra
- Gomes, S. (2017). *A organização e o funcionamento do espaço no apoio à brincadeira*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Graça, J. (2018). *Atividades livres e dirigidas: percepções e comportamentos de um grupo de crianças*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Henriques, E. (2019). *Brincar ao sabor do vento: potencialidades do brincar livre ao ar livre*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Henriques, S. (2014). *Análise de Conteúdo*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/4860>
- Jordão, M. F. (2015). *A área da casinha na creche e no jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber & Educar*, 11, 7-21.
- Leiderfarb, L. (2016). O tempo dos pequenos prisioneiros. Consultado em <https://expresso.pt/sociedade/2016-11-19-O-tempo-dos-pequenos-prisioneiros>
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrónica saberes da educação*, 5(1), 1-22.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77.

- Martins, T. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65.
- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10198/7325>
- Morais, C. (2016). *A organização do tempo em educação de infância: a adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto Editora.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Paiva, M., Lino, D. & Almeida, A. M. (2019). A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 19-35.
- Palma, M. (2017). Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 203-221.
- Pardal, L. & Martins, A. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20, 103-117.
- Parente, C. (2006). *PORTEFÓLIOS como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Projeto Curricular de Grupo. (2019). *Texto policopiado*.
- Projeto Educativo. (2019). *Texto policopiado*.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto.

- Regulamento da Prática Profissional Supervisionada – Módulo I e Módulo II. (2019). *Texto policopiado*.
- Regulamento Interno. (2019). *Texto policopiado*.
- Rosa, D. (2018). *O Lugar dos materiais não-estruturados em creche e jardim de infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Sá, M. (2012). *Brincar "é uma coisa linda": a voz das crianças em idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-163). Fundação Manuel Leão.
- Seixas, I., Barbosa, M. & Fuertes, M. (2017). Contributos para a auto-regulação do bebé no Paradigma Face-to-Face Still-Face. *Análise Psicológica*, 4(35), 469-485.
- Selltiz, Cook & Wrightsman. Delineamentos quase-experimentais. In L. Kidder (Org.), *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais - Volume 1: Delineamentos de pesquisa* (pp.1-17). E.P.U.
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a Brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp.13-37). Porto Editora.
- Silva, I. (2013). Dilemas e problemas da avaliação nas primeiras idades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 151-170). Psicosoma.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp.39-56). Porto Editora.
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 9(27), 283-304.
- Sousa, N. (2018). *"Não é uma caixa, é um avião!" (Ro. 6 anos). A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação de brincar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Sousa, P. (2015). *A importância do brincar: brincar e jogar na infância*. [Dissertação de mestrado não publicada] Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 387-407). Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Edições Afrontamento.
- Valadas, S. & Gonçalves, F. (2013). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.1/3031>
- Vilelas, J. (2017). *Investigação – o Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Yin, R. (2003). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Bookman.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A
Portefólio da PPS II
(em documento à parte)

| ' ' | ' ' |

ANEXO B
Plantas do JI
| ' ' | ' ' |

Figura 21

Planta do JI nº1: rés-do-chão

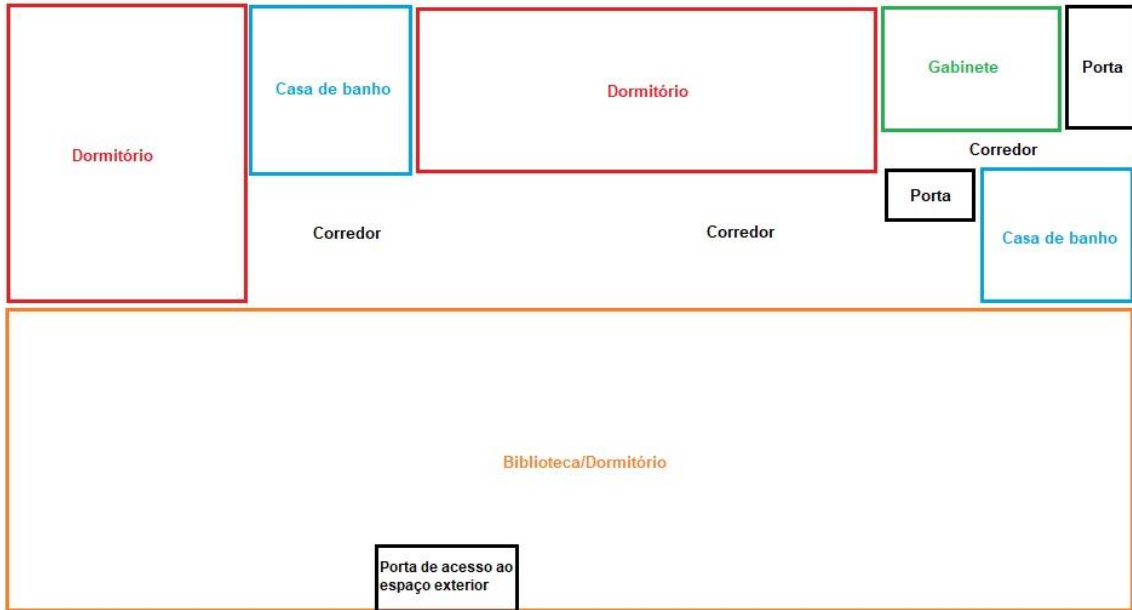


Figura 22

Planta do JI nº1: 1º piso

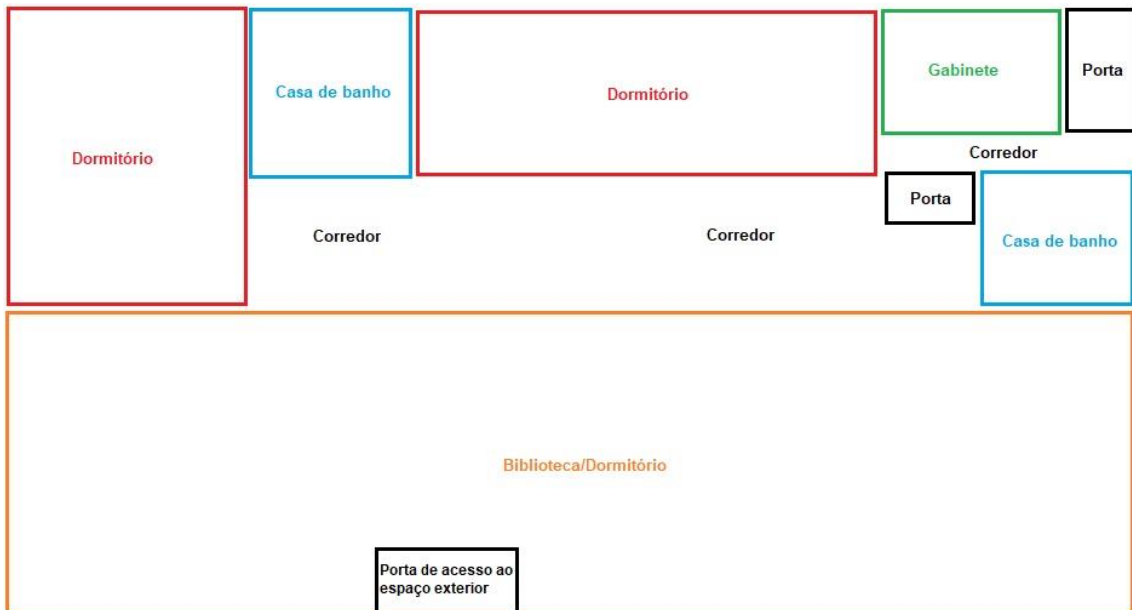


Figura 23

Planta do JI nº2: rés-do-chão

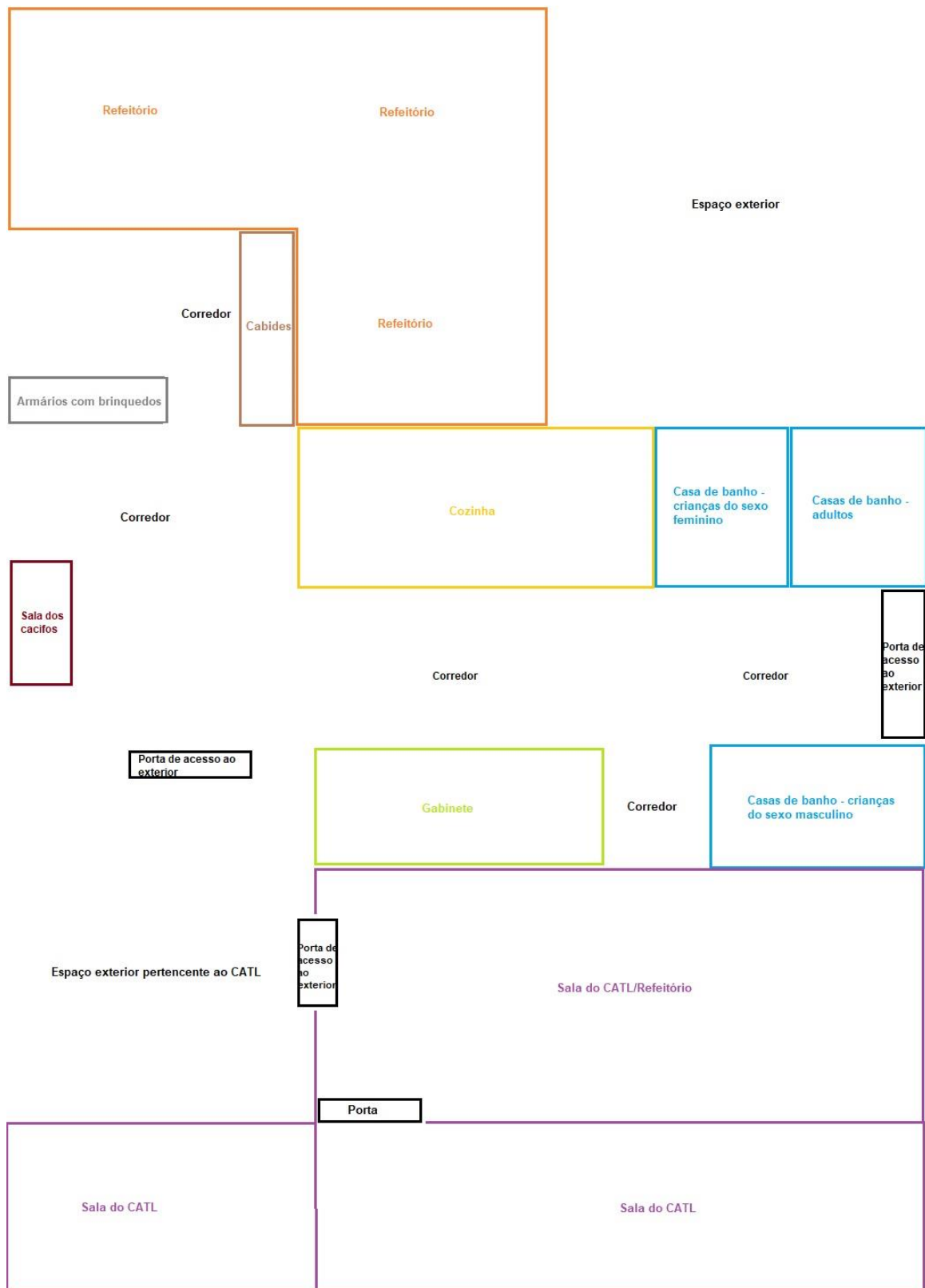


Figura 24

Planta do JI nº2: 1º piso

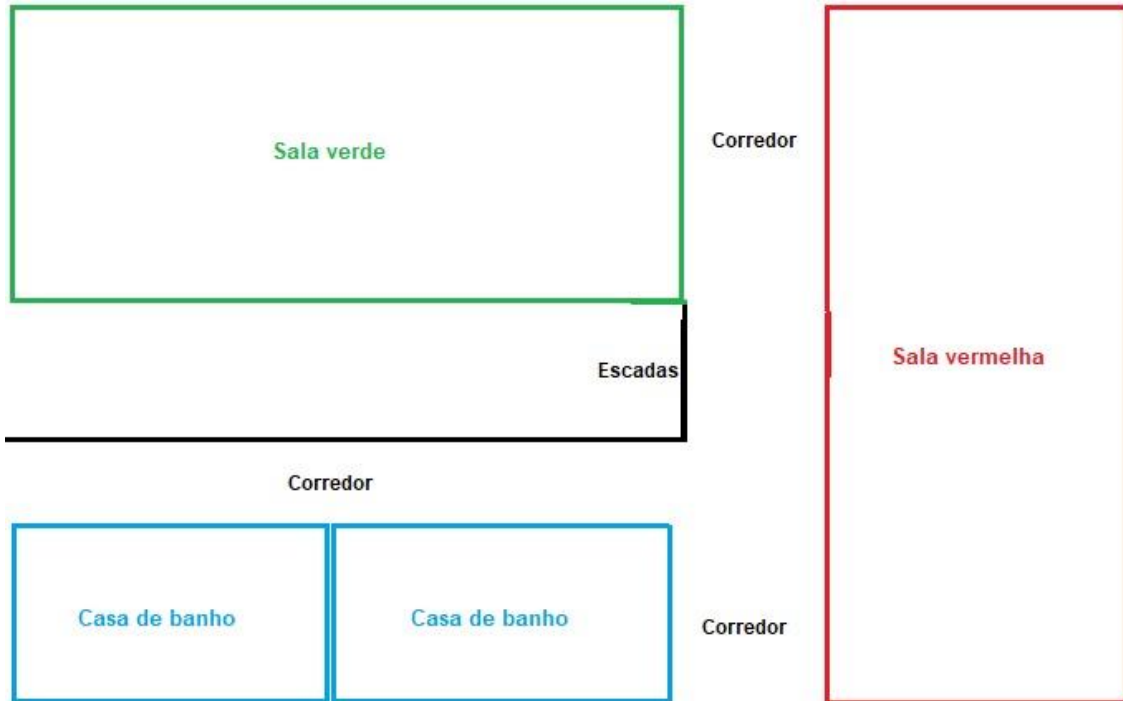


Figura 25

Planta do espaço exterior

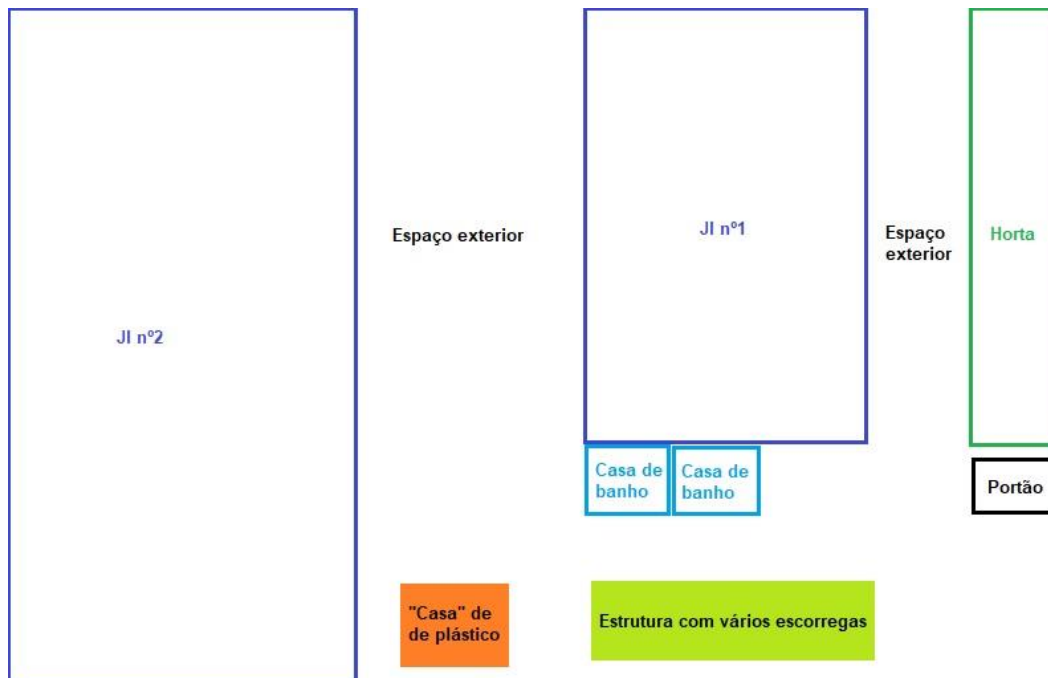
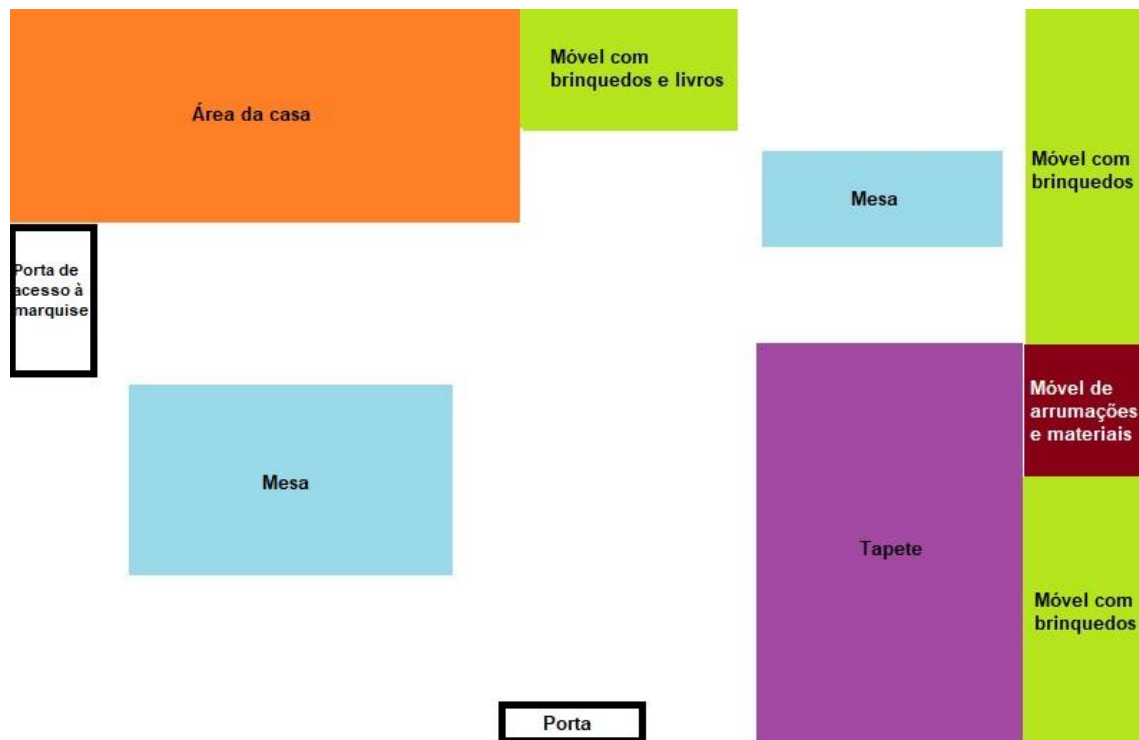


Figura 26

Planta da sala laranja



ANEXO C
Dia-tipo da sala laranja
|| ' ' | | ' ' |

Horário	Situação Pedagógica/Local	Agentes educativos
7H30-9H00	Acolhimento – Espaço exterior/Sala do CATL/Refeitório	Auxiliares de ação educativa
9H00-9H30	Acolhimento em conselho – Sala laranja	Educadora e auxiliares
9H30-11h00	Atividades e trabalhos em projetos– Sala laranja	Educadora e auxiliares
11H00-11H30	Higiene e lanche da manhã – Casa de banho e sala laranja	Educadora e auxiliares
11H30-12H00	Almoço – Refeitório	Educadora e auxiliares (rotativo o horário das auxiliares)
12H00-14H00	Recreio/Repouso – Espaço exterior ou salas do JI nº2/Dormitórios	Educadora e auxiliares (rotativo o horário das auxiliares; pausa para o almoço das 13h às 14h da educadora)
14H00-15H30	Atividades de exploração ativa livres – Sala laranja	Educadora e auxiliares (rotativo o horário das auxiliares)
15H30-16H00	Lanche – Refeitório	Educadora e auxiliar
16H00-16H45	Atividade extracurricular – Espaço exterior/sala/escola de dança	Educadora e auxiliares (rotativo) e professor/a da atividade extracurricular
16H45-17H30	Atividades de exploração ativa livres – Sala laranja	Educadora e auxiliares
17H30-19H	Atividades de exploração ativa livres – Espaço exterior ou sala laranja	Auxiliares

ANEXO D

Caracterização das crianças da sala laranja

| ' ' | | ' ' |

Crianças	Género	Data de nascimento/Idade	Percurso institucional
AB	Feminino	4 anos	- 2º ano a frequentar o JI
AP	Masculino	3 anos	- 1º ano a frequentar o JI; - Frequentou durante 3 anos a creche pertencente à mesma IPSS em que está inserido o JI
AD	Feminino	3 anos	- 1º ano a frequentar o JI; - Frequentou durante 1 ano a creche pertencente à mesma IPSS em que está inserido o JI
AR	Masculino	3 anos	- 1º ano a frequentar o JI; - Frequentou durante 1 ano a creche pertencente à mesma IPSS em que está inserido o JI
DS	Masculino	3 anos	- 1º ano a frequentar o JI; - Frequentou durante 1 ano a creche pertencente à mesma IPSS em que está inserido o JI
DP	Masculino	4 anos	- 2º ano a frequentar o JI; - Já tinha, anteriormente, frequentado outro JI
F	Feminino	4 anos	- 2º ano a frequentar o JI
HB	Masculino	4 anos	- 2º ano a frequentar o JI
HA	Masculino	3 anos	- 1º ano a frequentar o JI;

				- Frequentou durante 3 anos a creche pertencente à mesma IPSS em que está inserido o JI
JM	Masculino	4 anos		- 2º ano a frequentar o JI
JT	Masculino	4 anos		- 2º ano a frequentar o JI
L	Feminino	2 anos		- 1º ano a frequentar o JI
MR	Feminino	3 anos		- 1º ano a frequentar o JI; - Frequentou durante 2 anos a creche pertencente à mesma IPSS em que está inserido o JI
MA	Feminino	4 anos		- 2º ano a frequentar o JI
MB	Masculino	4 anos		- 2º ano a frequentar o JI; - Já tinha, anteriormente, frequentado outro JI
P	Masculino	5 anos		- 3º ano a frequentar o JI
W	Masculino	4 anos		- 2º ano a frequentar o JI - Já tinha, anteriormente, frequentado outro JI

ANEXO E

Caracterização das famílias
das crianças da sala laranja

| ' ' | | ' ' |

Crianças	Agregado familiar	Habilitações académicas		Profissão		Idade			
		Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Irmã/o(s)	Avó
AB	4	11º ano	_____	Empregada de balcão	_____	31	___	13	60
AP	4	12º ano	9º ano	Lojista	Lojista	28	32	3 meses	___
AD	3	12º ano	12º ano	Escriturária	Operário fabril	41	41	___	___
AR	5	9º ano	9º ano	Caixeira	Construtor civil	33	48	8 e 15 anos	___
DS	4	12º ano	12º ano	Empregada doméstica	Bombeiro	25	29	3 meses	___
DP	4	9º ano	10º ano	Empregada doméstica	Funcionário na câmara	40	42	20 anos	___
F	3	9º ano	_____	Operadora	_____	24	___	___	57
HB	4	9º ano	_____	Cozinheira	_____	41	___	12 e 19 anos	___
HA	4	12º ano	9º ano	Estudante	Empregado de balcão	30	32	11 anos	___
JM	3	Licenciatura	Licenciatura	Jornalista	Revisor editorial	40	51	___	___
JT	11	Licenciatura	Licenciatura	Gerente financeira	Bancário	41	44	3 meses, 2, 9, 9, 12, 13, 14 e 17 anos	___
L	4	Licenciatura	12º ano	Programadora	Rececionista	40	38	4 anos	___

MR	6	Licenciatura	Mestrado	Jornalista	Economista	45	42	9, 12 e 14 anos	___
MA	3	9º ano	_____	Lavadeira	_____	29	___	6 anos	___
MB	3	Licenciatura	Licenciatura	Informática	Informático	35	35	___	___
P	3	12º ano	_____	Cabeleireira	Desempregado	42	43	___	___
W	4	7º ano	_____	Copeira	_____	30	___	6 e 13 anos	___

ANEXO F
Carta de apresentação
| ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



Olá famílias,

Chamo-me Filipa Martins, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo que estarei a realizar um estágio profissional supervisionado na Sala Laranja até ao dia 23 de Janeiro de 2020.

Durante este tempo vou acompanhar o quotidiano das crianças, promover atividades que contribuam para o seu desenvolvimento e transmitir todos os meus saberes e conhecimentos. Também espero aprender com a equipa educativa, com as crianças e convosco. Nesse sentido, conto com a vossa colaboração e parceria neste período da minha vida que está a começar.

Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida.

Obrigada,

Filipa Martins

ANEXO G
Roteiro ético
| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>Crianças: Primeiramente, questionei as crianças selecionadas se estariam interessadas em participar no estudo, explicando-lhes o seu objetivo. Aquando da realização das entrevistas, perguntei às crianças se autorizavam a filmagem e mostrei, posteriormente, a gravação às que me solicitaram.</p> <p>Às restantes crianças que não foram consideradas intervenientes, de forma direta na investigação, não senti necessidade de lhes explicitar um trabalho no qual não estavam integradas. No entanto, algumas crianças demonstraram curiosidade em saber o que estava a realizar e eu explicitar-lhes.</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1);</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2).</p>
	<p>Equipa educativa: Comuniquei-lhes o tema da minha investigação e quais os</p>	<p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2).</p>

seus objetivos, explicando-lhes o que pretendia realizar e quais as técnicas e instrumentos que iria utilizar.

Familiares: Aos familiares das crianças intervenientes da investigação informei-lhes qual o tema e os objetivos pretendidos, explicando-lhes o que tencionava realizar e quais as técnicas e instrumentos que iria utilizar. - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2).

2. Custos e benefícios

Crianças: O principal custo para as crianças foi o facto de terem que despendem do seu tempo para realizarem as entrevistas. Por outro lado, o maior benefício foi participarem no estudo, uma vez que deram o seu contributo para a realização da investigação. Algumas crianças revelaram-me que gostaram de participar e que queriam que o tempo de duração da entrevista fosse mais longo. - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2).

Equipa educativa: O principal custo para a equipa educativa foi o tempo que dispensaram para eu conseguir realizar as entrevistas às crianças, uma vez que as tinha que ir buscar à sala para nos dirigir-mos para um espaço silencioso (laboratório). No entanto, na minha opinião, o facto de ter realizado a investigação foi benéfico para a equipa educativa, pois os resultados obtidos poderão ajudar na reflexão da prática educativa.

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

Familiares: O principal custo para os familiares foi o tempo que dispensaram para conversarem comigo acerca da investigação (objetivos e consentimento informado). No entanto, penso que os resultados obtidos poderão ser do interesse das famílias, uma vez que ficam com o conhecimento das concepções de algumas crianças sobre o brincar, o que,

- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2);

- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2).

de algum modo, pode contribuir para o debate e a reflexão deste tema, no seio familiar.

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade
7. Consentimento informado

Crianças: De modo a garantir a privacidade e a confidencialidade das crianças intervenientes na investigação, não expus as suas identificações, nem os seus rostos em nenhuma parte do relatório. Em relação ao consentimento informado, após iniciar o estágio, perguntei à educadora se poderia fotografar/filmar as crianças ou se era necessário pedir uma autorização aos familiares. A educadora aconselhou-me a enviar um documento aos familiares para que autorizassem o registo de fotografias/vídeos, sendo que todos assinaram o documento, concedendo-me permissão para fotografar/filmar. Antes de efetuar qualquer registo visual, questionava as crianças se o poderia

- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2).

fazer e se me solicitassem, mostrava-lhes o(s) resultado(s) obtido(s).

Equipa educativa: Antes de proceder à realização das entrevistas, questioneei a equipa educativa se poder-me-iam disponibilizar algum tempo para as efetuar com cada criança, individualmente. Adicionalmente, informei-as acerca do seu carácter confidencial e que, os dados obtidos seriam tratados de forma anónima sendo, única e exclusivamente, utilizados para fins académicos.

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

Famílias: Antes de proceder à realização das entrevistas questioneei, presencialmente, os familiares das crianças participantes se as poderia efetuar. Adicionalmente, informei-os acerca do seu carácter confidencial e que, os dados obtidos seriam tratados de forma anónima sendo, única e

- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2).

	exclusivamente, utilizados para fins académicos.	
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>Como optei por abranger a minha amostra a 25 crianças do JI e não considerei justo ser eu a tomar a decisão de escolher as que iriam participar no estudo, recorri ao método de amostragem aleatória simples para tomar conhecimento acerca das que ficariam selecionadas.</p> <p>Após obter essa informação, questioneei-as se estariam interessadas em participar, e deste modo, alcancei as crianças envolvidas na investigação.</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1);</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2);</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p>
8. Uso e relato das conclusões 10. Informação às crianças e adultos envolvidos	<p>No decorrer da minha investigação, fui partilhando com a equipa educativa, a minha opinião acerca da temática selecionada e algumas informações que fui recolhendo, através das entrevistas.</p>	<p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2);</p>

Após o término da investigação, tenho intenção de partilhar os resultados obtidos com as crianças, a equipa educativa e os familiares, se me permitirem e o desejarem.

- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2);

- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2);

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

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

ANEXO H

Transcrições da aplicação da
tarefa de preferências

| ' ' | ' ' |

Entrevista 1 – AP, 4 anos

Filipa – Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

AP – (aponta para a imagem que tem duas crianças a brincar).

Filipa – E aqui? Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

AP – (aponta para a imagem que tem várias crianças a brincar).

Filipa – E aqui? Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

AP – (aponta para a imagem da criança sozinha a jogar à bola).

Filipa – Aqui?

AP – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E agora, em qual destas imagens os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

AP – (aponta para uma das imagens).

Filipa – Aqui? Apontaste para qual, que a Filipa não percebeu. Para esta ou para esta? Em qual é que os meninos aqui estão a brincar?

AP – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aqui? Aqui não estão?

AP – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Estão nas duas? Os meninos estão a brincar nas duas imagens?

AP – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E aqui? Em qual é que estão a brincar as meninas? Nesta, nesta ou nas duas?

AP – (aponta para a imagem do brincar no exterior).

Filipa – E aqui?

AP – (aponta para a imagem do brincar no exterior).

Filipa – Agora, tenho aqui um conjunto de imagens e tu vais ter que me dizer em qual delas é que tu achas que os meninos e as meninas estão a brincar.

AP – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aí.

AP – (aponta para outra imagem).

Filipa – Aqui a menina está a brincar?

AP – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – O que é que ela está a fazer?

AP – A desenhar.

Filipa – Está a desenhar, ok. Aqui, aqui. Mais?

AP – A jogar à bola.

Filipa – Hmhm.

AP – À corda.

Filipa – Saltar à corda.

AP – Fazer música.

Filipa – Hmhm.

AP – Pintar.

Filipa – Hmhm.

AP – Fazer jogos.

Filipa – Hmhm.

AP – Ler um livro.

Filipa – Em todas estão a brincar?

AP – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Sim?

AP – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Entrevista 2 – MA, 4 anos

Filipa – Então vá, em qual destas imagens é que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MA – Com os legos.

Filipa – Mas em qual das imagens estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MA – Na rua.

Filipa – Não. Em qual das duas imagens é que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MA – Um menino, dois meninas.

Filipa – Em todas estão a brincar, é isso?

MA – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E aqui? Em qual destas imagens estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MA – Uma menina...o que será isto?

Filipa – O quê?

MA – Isto.

Filipa – A corda.

MA – A corda...isto é uma menina ou um rapaz?

Filipa – É um rapaz, um rapaz.

MA – Um rapaz, dois meninas e outro rapaz.

Filipa – E em qual é que estão a brincar? Nesta imagem ou nesta? Ou nas duas?

MA – Nesta.

Filipa – Nesta estão a brincar? Nesta, a menina não está?

MA – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – E agora aqui, em qual destas é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MA – Futebol.

Filipa – Hmhm.

MA – Dois meninas, um rapaz e outro rapaz e outro rapaz.

Filipa – Hmhm. E, em qual delas é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MA – A jogar futebol.

Filipa – Mas, então nas duas estão a brincar?

MA – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – É?

MA – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E agora aqui, em qual é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MA – Estão a brincar com brinquedos, os dois, na escola.

Filipa – E em qual é que estão a brincar? Aqui, aqui ou nas duas?

MA – Aqui.

Filipa – Aqui não estão a brincar?

MA – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok.

MA – Nesta, eles os dois estão a brincar na escola.

Filipa – Estão a brincar na escola. E em qual é que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MA – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aí dentro?

MA – Não, aqui.

Filipa – Aqui?

MA – Sim.

Filipa – Aqui ela está a brincar e aqui não está?

MA – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok. Porquê?

MA – Em qual...

Filipa – Em qual...

MA – Estes meninos não estão a brincar, estão só estes.

Filipa – Estes é que estão. Porquê? Porque estão lá fora? A brincar lá fora?

MA – Não.

Filipa – Não?

MA – Não, estão na escola.

Filipa – Ah, estão na escola e aqui não estão na escola, é isso?

MA – Aí também é escola.

Filipa – Mas aqui é na rua e aqui é cá dentro, é isso?

MA – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Pois.

MA – Estão a brincar na rua.

Filipa – Pois, estão a brincar na rua. Aqui não estão a brincar dentro da sala.

MA – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Pois. Então olha, e destas imagens todas aponta-me para aquelas que tu achas que os meninos e as meninas estão a brincar.

MA – Esta menina está a escrever letras.

Filipa – E achas que está a brincar?

MA – Não.

Filipa – Não, ok.

MA – Este menino quer ser um pirata.

Filipa – E achas que está a brincar?

MA – Não.

Filipa – Ok.

MA – Este menino quer jogar à bola.

Filipa – E está...e este está a brincar?

MA – Não.

Filipa – Não? Está a jogar à bola, não está a brincar?

MA – Está a jogar à bola.

Filipa – Ok.

MA – Este está a fazer jogos. Está a ver um livro. Está a brincar com estas coisas.

Filipa – Ok. E então, em qual destas é que estão a brincar?

MA – Este.

Filipa – Este menino é o único que está a brincar?

MA – Sim.

Filipa – Mais nenhum está a brincar?

MA – Também esta está a brincar.

Filipa – Esta está a brincar também porque está a saltar à corda, é isso?

MA – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Mas este...estes dois é que estão a brincar?

MA – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – De resto, mais nenhum está a brincar?

MA – (abana a cabeça em sinal negativo).

Entrevista 3 – JM, 4 anos

Filipa – Então, em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JM – Hm...(aponta para a imagem das duas crianças a brincar).

Filipa – Aí?

JM – Sim.

Filipa – E aqui, em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JM – Hm...(aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – E aqui? Em qual das imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JM – Hm...(aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JM – Hm...(aponta para a imagem do brincar no exterior).

Filipa – Aí?

JM – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E aqui? Em qual a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JM – (aponta para a imagem do brincar no exterior).

Filipa – E aqui? Em qual é que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JM – (aponta para as duas imagens).

Filipa – Nas duas?

JM – Sim.

Filipa – Porquê?

JM – Hm...porque tem duas meninas.

Filipa – E nas duas elas estão a brincar?

JM – Sim.

Filipa (mostrando as duas imagens anteriores) – Então e nestas aqui não estavam a brincar? Nas duas situações? Só estavam cá fora.

JM – Hm...e agora?

Filipa – Agora, eu vou-te mostrar um conjunto de imagens e tu tens que me dizer quais é que para ti os meninos e as meninas estão a brincar. Em qual das imagens é que estão a brincar?

JM – Hm...(aponta para uma imagem)

Filipa – Aqui?

JM – Sim.

Filipa – Ok.

JM – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aqui?

JM – (abana a cabeça em sinal afirmativo e aponta para outra imagem).

Filipa – Aqui?

JM – (abana a cabeça em sinal afirmativo e aponta para outra imagem).

Filipa – Aqui?

JM – (abana a cabeça em sinal afirmativo e aponta para outra imagem).

Filipa – Hmhm.

JM – (aponta para outra imagem).

Filipa – Aí também?

JM – Sim e mais nenhum.

Filipa – Então, é estas...aqui estão os meninos que estão a brincar. Aqui não estão, é isso? É assim, não é?

JM – Sim.

Filipa – Ok.

Entrevista 4 – JT, 4 anos

Filipa – Ok, então é assim, a Filipa vai-te fazer...

JT – (manda um beijinho para a câmara).

Filipa – Ai um beijinho. A Filipa vai-te fazer perguntas e tu só tens que apontar para as imagens que tu achares que correspondem à pergunta que eu te fizer. Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JT – Aqui (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha). Aqui (aponta para a imagem das duas crianças a brincarem).

Filipa – Então? Nas duas?

JT – Sim. É. Aquilo é...

Filipa – Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JT – Aqui (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JT – Está tudo igual.

Filipa – Está tudo igual?

JT – Está.

Filipa – Então? O que é que esta imagem tem, que esta não tem? (aponto para o grupo de crianças). Aqui não tem nada disto. Aqui tem crianças e aqui não tem, só tem... aqui só tem um menino. Aqui tem um menino e várias crianças. Em qual é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JT – Aqui.

Filipa – Em qual?

JT – É aqui (aponta para a imagem que tem várias crianças a brincar).

Filipa – Posso? Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JT – Nesta e nesta.

(O vídeo parou de gravar e tivemos que reiniciar).

Sabes que eu estou rabugento?

Filipa – Estás. Em qual destas é que estão a brincar? Já tinhas respondido, não já?

JT – Nesta e nesta.

Filipa – Ok, nas duas.

JT – Olha.

Filipa – Sim, não faz mal. Em qual destas é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

JT – Nesta e nesta.

Filipa – Nas duas. Agora, destas imagens tens que me apontar aquelas que tu achas que as crianças estão a brincar.

JT – As imagens?

Filipa – Sim.

JT – Nesta.

Filipa – Ok.

JT – E nesta.

Filipa – Ok.

JT – Não há mais.

Filipa – Ok. Esta e esta (aponto para a imagem da menina a saltar à corda e do menino a jogar à bola).

JT – Não há mais? Outra vez!

Entrevista 5 – MB, 4 anos

Filipa – Então...obrigada Marisa. Então, olha, a Filipa vai-te fazer umas perguntas...vais ficar o tempo todo a olhar para a câmara (risos)? A Filipa vai-te fazer umas perguntas e tu só tens que apontar para as imagens, consoante a pergunta que a Filipa te fizer, ok? Tudo isto é sobre o brincar. O que é que é brincar, MB?

MB – Ah...

Filipa – O que é brincar? Tu gostas de brincar? Gostas, não gostas?

MB – Sim.

Filipa – Pronto, mas não é isso que a Filipa quer saber. Vou-te mostrar uma imagem, ok? Aqui. Nesta imagem aqui, qual das imagens, nesta ou nesta ou nas duas é que...é que estão a brincar?

MB – (aponta para a imagem das duas crianças a brincar).

Filipa – Aqui?

MB – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. Nesta imagem aqui, em qual é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MB – (aponta para a imagem da criança a saltar à corda sozinha).

Filipa – Aqui?

MB – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Nesta. Em qual das imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MB – (aponta para a imagem da criança a jogar à bola sozinha).

Filipa – Aqui?

MB – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Porquê?

MB – Porque é...porque é...

Filipa – Aqui é que estão a brincar?

MB – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok e agora nestas aqui. Em qual destas é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MB – (aponta para a imagem da brincadeira no exterior).

Filipa – Ok. Nestas, em qual é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MB – (aponta para a imagem da brincadeira no exterior).

Filipa – E aqui? Em qual é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MB – (aponta para a imagem da brincadeira no exterior).

Filipa – E agora, de todas estas imagens, aponta para aquelas que tu achas que as crianças estão a brincar.

MB – (aponta para a imagem da criança a saltar à corda e da criança a jogar à bola).

Filipa – Nestas duas? Só? É a jogar à bola e a saltar à corda? Em mais nenhuma imagem as crianças estão a brincar?

MB – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok.

Entrevista 6 – LR, 5 anos

Filipa – Então, em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LR – (aponta para a imagem das duas crianças a brincar).

Filipa – E aqui? Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LR – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – E nesta? Em qual destas imagens é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LR – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – E agora, em qual destas imagens é que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LR – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nesta? Em qual das imagens é que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LR – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nesta? Em qual das imagens é que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LR – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).
Filipa – Agora, destas imagens todas tens que me apontar para aquelas que tu achas que os meninos e as meninas estão a brincar.
LR – (aponta para uma imagem).
Filipa – Ok, está a fazer o quê?
LR – Está a brincar.
Filipa – Está a brincar. Mais?
LR – (aponta para uma imagem).
Filipa – Aqui também está a brincar?
LR – (abana a cabeça em sinal negativo).
Filipa – Não?
LR – Está a pintar.
Filipa – Então não está a brincar?
LR – (abana a cabeça em sinal negativo).
Filipa – Ok, então vá. Aqui está, mais?
LR – (aponta para uma imagem).
Filipa – Aqui. Está a fazer o quê?
LR – A saltar.
Filipa – Hmhm.
LR – (aponta para uma imagem).
Filipa – Está a fazer o quê?
LR – Ah...está a jogar futebol.
Filipa – Hmhm.
LR – (Aponta para uma imagem).
Filipa – Está a fazer o quê?
LR – A brincar aos piratas.
Filipa – Ok. Então, nestas quatro está a brincar, não é? Nas outras não estão.
LR – (abana a cabeça em sinal negativo).

Entrevista 7 – FS, 5 anos

Filipa – Então, eu quero que tu me digas, em qual destas imagens é que os meninos estão a brincar. Nesta, nesta ou nas duas?
FS – (aponta para a imagem das duas crianças a brincar).
Filipa – Aqui?

FS – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E agora, em qual destas imagens é que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

FS – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – E aqui? Em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

FS – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar). É esta.

Filipa – Foi a que tu disseste. Foi a que eu aponteï, não é FS? E agora, nestas imagens, em qual é que achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

FS – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nestas imagens, qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

FS – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nesta? Onde é que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

FS – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E agora, destas imagens todas tens que me apontar para aquelas que tu achas que as crianças estão a brincar.

FS – Tem muitas.

Filipa – Tem muitas imagens. Em qual é que achas que elas estão a brincar?

FS – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aqui, ok. Está a fazer o quê?

FS – A jogar um jogo.

Filipa – A jogar um jogo. Boa.

FS – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aqui? Está a brincar?

FS – Está.

Filipa – Ok. Está a fazer o quê?

FS – Hm...a jogar um jogo.

Filipa – Aqui? Está a jogar um jogo?

FS – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Então?

FS – Hm...

Filipa – Então, isto é o quê, que ela tem na mão? Que o menino tem na mão?

FS – Livros.

Filipa – Um livro, boa. Está a brincar aqui, também?

FS – Está a ver um livro.

Filipa – Então não está a brincar?

FS – Não.

Filipa – Não, ok. Então, aqui está, porque está a jogar, não é?

FS – (abana cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok, mais. Em qual imagem é que mais os meninos estão a brincar?

FS – (aponta para uma imagem).

Filipa – Nesta, ok. Está a fazer o quê, o menino?

FS – Está a brincar aos piratas.

Filipa – A brincar aos piratas, boa.

FS – (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a fazer o quê?

FS – Jogar futebol.

Filipa – Jogar futebol.

FS – (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a fazer o quê?

FS – Hm...a saltar à corda.

Filipa – Está a saltar à corda. Então, em mais nenhuma estão a brincar?

FS – (abana cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok. Nesta, nesta, nesta e nesta. Para a Filipa não se esquecer. Nesta, nesta, nesta e nesta. Obrigada. Top.

Entrevista 8 – MI, 3 anos

Filipa – Então, destas imagens em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MI – (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha).

Filipa – Aqui?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Nestas imagens em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MI – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – Aí?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E agora, nestas imagens em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MI – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – Nestas imagens em qual é que achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MI – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – Aí?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E nestas, em qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MI – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Aqui?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E nesta? Qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

MI – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – Aqui?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. E agora, com estas imagens todas, eu quero que tu me digas aquelas em que tu achas que os meninos e as meninas estão a brincar.

MI – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aqui? Está a fazer o quê?

MI – A brincar.

Filipa – Está a brincar com o quê?

MI – Com um jogo.

Filipa – Com um jogo, ok, sim. Mais? Em qual é que estão...em qual das imagens é que mais estão a brincar?

MI – Esta está a pintar.

Filipa – Aqui. E está a brincar?

MI – Não.

Filipa – Não?

MI – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok. Então vá, nesta, sim, e mais?

MI – (aponta para uma imagem).

Filipa – Nesta também está?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok.

MI – (aponta para uma imagem).

Filipa – Nesta o menino está a brincar?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Está a brincar com o quê?

MI – Com uma bola de futebol.

Filipa – Ok. E mais?

MI – Este está a fazer um barco de piratas.

Filipa – Então está a brincar?

MI – Não.

Filipa – Não?

MI – Sim.

Filipa – Sim?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. E mais?

MI – Este está a fazer um jogo e este está a pintar.

Filipa – Está a fazer um jogo? Olha o que é que ele está a ver.

MI – Um livro.

Filipa – Ah! E então, tu achas que está a brincar?

MI – Não.

Filipa – E esta achas que está a brincar?

MI – Não.

Filipa – Ok. E mais? Então, está a brincar...esta menina está a brincar, este está a brincar também, este também...e mais nenhum?

MI – Este...este está a ler um livro, este está a brincar com as maracas...este está a brincar com as...este...este...

Filipa – Com as maracas.

MI – Com as maracas. Esta está a saltar e esta está a escrever.

Filipa – E então, esta está a brincar?

MI – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – E esta está a brincar?

MI – Sim.

Filipa – Ok. E este está a brincar?

MI – (abana a cabeça em sinal afirmativo). Sim.

Filipa – Ok. E este?

MI – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok. Então, a MI disse que era o menino que estava a brincar com os piratas, o menino a jogar à bola está a brincar, a menina a pintar não está a brincar, está a brincar, não está, está a brincar, está a brincar, não está a brincar.

Entrevista 9 – M, 3 anos

Filipa – Então, em qual destas imagens é que tu achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

M – Esta (aponta para a imagem das duas crianças a brincarem).

Filipa – Esta?

M – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E aqui, em qual das imagens é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

M – Aqui (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – E aqui, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

M – (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Ok. E agora aqui, em qual é que achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

M – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Aqui?

M – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Aí. E nestas, em qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

M – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Aqui?

M – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Aí. E nestas, em qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

M – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Ok. Por fim, eu quero que tu me digas nestas imagens todas, que apontes para aquelas que tu achas que os meninos e as meninas estão a brincar.

M – (aponta para uma imagem).
Filipa – Aqui estão a brincar? A menina está a brincar?
M – (abana a cabeça em sinal afirmativo).
Filipa – Ok. Está a fazer o quê?
M – A pintar.
Filipa – E está a brincar?
M – (abana a cabeça em sinal afirmativo).
Filipa – Ok, mais?
M – (aponta para uma imagem).
Filipa – Aqui, estão a fazer o quê?
M – A brincar aos piratas.
Filipa – A brincar aos piratas, boa. E mais?
M – (aponta para uma imagem).
Filipa – Aqui está a brincar? Está a fazer o quê?
M – A pintar.
Filipa – A pintar, ok.
M – (aponta para uma imagem).
Filipa – Está a fazer o quê?
M – A brincar.
Filipa – A brincar.
M – (aponta para uma imagem).
Filipa – Aqui.
M – Está a brincar.
Filipa – Também está a brincar?
M – (abana a cabeça em sinal afirmativo).
Filipa – Ok.
M – (aponta para uma imagem).
Filipa – E aqui?
M – Está a ler histórias.
Filipa – Não está a brincar?
M – (abana a cabeça em sinal negativo).
Filipa – Ok. E é tudo?
M – (abana a cabeça em sinal afirmativo).
Filipa – Então tu disseste esta era brincar, esta, esta, esta e esta.

M – Sim.

Filipa – Esta, esta, esta, esta e esta.

Entrevista 10 – P, 6 anos

Filipa – Então, em qual destas imagens é que tu achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

P – (aponta para a imagem das duas crianças a brincarem).

Filipa – E aqui, em qual destas imagens é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

P – É fácil (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Porquê?

P – Ah (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha).

Filipa – Ahn? Em qual?

P – Hm...esta (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Esta?

P – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E aqui, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

P – (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha).

Filipa – Nesta?

P – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. Porquê?

P – Porque ele está.

Filipa – Ok. E agora aqui, em qual destas imagens é que achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

P – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E aqui, em qual destas imagens é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

P – Outra vez? Esta (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Esta?

P – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. Aqui não estão. É aqui?

P – Sim.

Filipa – E aqui, em qual destas imagens é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

P – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).
Filipa – Ok. Por fim, eu quero que tu me apontes para as imagens em que tu achas que as crianças estão a brincar.
P – Esta (aponta para uma imagem).
Filipa – Ok. Está a fazer o quê?
P – Está a brincar com um jogo.
Filipa – Está a brincar com um jogo, ok. Mais?
P – Esta (aponta para uma imagem).
Filipa – Está a fazer o quê?
P – Pinturas.
Filipa – Ok.
P – Esta (aponta para uma imagem).
Filipa – Está a fazer o quê?
P – Brincar aos piratas.
Filipa – Ok.
P – (aponta para duas imagens).
Filipa – Estas duas. Hmhm.
P – Mas, eu não sei...ela está a voar?
Filipa – Está a saltar à corda. Está aqui uma corda.
P – Não estou a ver.
Filipa – Olha aqui. Esta coisinha aqui verde.
P – Já estou a ver, já estou a ver.
Filipa – Está a brincar. Está a saltar à corda.
P – Eu pensava que ela estava a voar ou assim.
Filipa – Ah.
P – Este está a jogar futebol.
Filipa – Ok. Então está a brincar, aqui esta também está, este também está, este também está, esta também está...
P – Esta está a desenhar.
Filipa – Esta está a desenhar?
P – Hanhan.
Filipa – Ok. Então, achas que está a brincar?
P – (aponta para duas imagens).
Filipa – Também estão a brincar?

P – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Não?

P – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok. Então, o P achou estas todas assim.

Entrevista 11 – H, 5 anos

Filipa – Então, nestas imagens em qual é que achas que as crianças estão a brincar?
Nesta, nesta ou nas duas?

H – (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha) Hm?

Filipa – Hmhm. Nesta?

H – Acho que sim.

Filipa – Achas que sim. E nesta, em qual é que achas que as crianças estão a brincar?
Nesta, nesta ou nas duas?

H – (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – E nestas imagens, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

H – (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Aí. E agora nesta, em qual é que tu achas que a menina está a brincar? Aqui, aqui ou nas duas?

H – Hm...(aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior). Hmhm?

Filipa – Aqui?

H – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – E nesta, em qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

H – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – E nesta, em qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

H – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E agora, por fim, eu quero que tu me digas destas imagens todas, que apontes para aquelas que tu achas que as crianças estão a brincar.

H – Hm...(aponta para uma imagem) Hmhm?

Filipa – Está a brincar ao quê?

H – Piratas.

Filipa – Ok.

H – Hm...(aponta para uma imagem).
Filipa – Ok, está a fazer o quê?
H – Saltar à corda.
Filipa – Ok.
H – Hm...(aponta para uma imagem).
Filipa – Está a fazer o quê?
H – Cantar.
Filipa – Ok.
H – Hm...(aponta para uma imagem).
Filipa – Está a fazer o quê?
H – Jogar futebol.
Filipa – Ok, jogar à bola, sim. Mais nenhuma?
H – Acho que sim.
Filipa – São estas as que estão a brincar?
H – (abana a cabeça em sinal afirmativo).
Filipa – Então, o H achou que era esta, esta, esta e esta.

Entrevista 12 – E, 5 anos

Filipa – Então, nestas imagens qual é que tu achas que as crianças estão a brincar?
Nesta, nesta ou nas duas?
E – (aponta para a imagem das duas crianças a brincarem).
Filipa – E nesta, em qual é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta
ou nas duas?
E – (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha).
Filipa – Aqui?
E – (abana a cabeça em sinal afirmativo).
Filipa – E nesta, em qual é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta
ou nas duas?
E – (aponta para a imagem de várias crianças a brincarem).
Filipa – E nestas imagens, em qual é que tu achas que a menina está a brincar? Nesta,
nesta ou nas duas?
E – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).
Filipa – Ok. E nestas, qual é que tu achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta
ou nas duas?

E – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – Ok. E nestas, qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

E – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Ok. Por fim, eu quero que tu me digas em qual destas imagens todas é que tu achas que as crianças estão a brincar.

E – (aponta para uma imagem).

Filipa – Ok. Está a fazer o quê?

E – A jogar bola.

Filipa – Hmhm. Mais?

E – (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a fazer o quê?

E – A saltar na corda.

Filipa – Ok.

E – (aponta para uma imagem).

Filipa – E aqui, está a fazer o quê?

E – Música.

Filipa – E está a brincar?

E – Sim.

Filipa – Ok.

E – (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a fazer o quê?

E – A brincar aos piratas.

Filipa – Hmhm.

E – (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a fazer o quê?

E – A desenhar.

Filipa – Ok.

E – (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a fazer o quê?

E – Pintura.

Filipa – Hmhm.

E – (aponta para uma imagem).

Filipa – E aqui?

E – Brincar.

Filipa – Ok.

E – (aponta para uma imagem).

Filipa – E aqui, está a fazer o quê?

E – Ver livros.

Filipa – Então, em todas as imagens as crianças estão a brincar?

E – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok.

Entrevista 13 – LH, 4 anos

Filipa – Então, nestas imagens qual é que tu achas que as crianças estão a brincar?

Nesta, nesta ou nas duas?

LH – (aponta para a imagem das duas crianças a brincarem).

Filipa – E nestas, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LH – (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – E nestas imagens, em qual é que achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LH – (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Ok. E agora, nestas imagens em qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LH – Nas duas.

Filipa – Nas duas. E nestas, qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LH – Nas duas.

Filipa – Nas duas. E nesta, qual é que achas que os meninos...que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

LH – Nas duas.

Filipa – Nas duas. Destas imagens todas, aponta-me para aquelas que tu consideras que as crianças estão a brincar.

LH – (aponta para todas as imagens).

Filipa – Estão a brincar em todas?

LH – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Então, aqui estão a fazer o quê?

LH – Estão a fazer jogos.

Filipa – Ok.

LH – A fazer pintura.

Filipa – Hmhm.

LH – A jogar futebol.

Filipa – Hmhm.

LH – A brincar aos piratas.

Filipa – Hmhm.

LH – A pintar.

Filipa – Hmhm.

LH – A correr. Ah...a saltar à corda.

Filipa – Hmhm.

LH – A brincar à música.

Filipa – Ok.

LH – A fazer jogos.

Filipa – Jogos? Olha o que é que ele tem na mão. Um livro.

LH – Livro.

Filipa – Está...está...quando lêes livros estás a brincar? Achas que o menino está a brincar?

LH – Está a ver livros.

Filipa – Então não está a brincar, é isso?

LH – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Está ou não? A Filipa não percebeu.

LH – Está a brincar.

Filipa – Ok. Então, em todas estão a brincar.

LH – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok, em todas estão a brincar.

Entrevista 14 – S, 4 anos

Filipa – Ok, em qual destas imagens é que tu achas que as crianças estão a brincar?
Nesta, nesta ou nas duas?

S – Com legos (aponta para a imagem das duas crianças a brincarem).

Filipa – Aqui?

S – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. E aqui, em qual destas é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

S – A brincar na relva.

Filipa – Mas em qual é que estão a brincar? Nesta ou nesta? Ou nas duas?

S – (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Nessa? E agora, destas imagens, qual é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

S – Com a bola.

Filipa – E estão a brincar em qual? Nesta ou nesta? Ou nas duas?

S – (aponta para as duas imagens).

Filipa – Ok. E nestas, qual é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

S – (aponta para as duas imagens).

Filipa – E nesta, qual é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

S – (aponta para as duas imagens).

Filipa – E nesta, qual é que tu achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

S – (aponta para as duas imagens).

Filipa – Agora, deste conjunto de imagens, eu quero que tu me digas qual é que tu achas que as crianças estão a brincar.

S – (aponta para várias imagens e em algumas abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Aqui não está?

S – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok.

S – (aponta para várias imagens e em algumas abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok, então é esta, esta, esta e esta.

S – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok, assim. Então, a S disse esta, esta, esta e esta.

Entrevista 15 – E, 6 anos

Filipa – Destas imagens, em qual é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

E – Nesta (aponta para a imagem das duas crianças a brincar).

Filipa – Ok. E nestas imagens, em qual é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

E – Nesta (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – E nestas, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

E – Nesta (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – Ok. Agora, nestas imagens, em qual é que achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

E – Esta (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nestas? Em qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

E – Nesta (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E por fim, nestas, em qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

E – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – Ok. Agora, quero que tu me digas de todas estas imagens que tu aqui tens, que apontes para aquelas em que tu achas que as crianças estão a brincar.

E – É só uma?

Filipa – Não. Tens aqui várias imagens, em qual é que tu achas que as crianças estão a brincar?

E – Aqui (aponta para uma imagem).

Filipa – Ok. Está a fazer o quê?

E – A jogar um jogo.

Filipa – Ok, boa.

E – Aqui (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a fazer o quê?

E – Um desenho.

Filipa – Ok.

E – Aqui (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a fazer o quê?

E – A brincar aos piratas.

Filipa – Ok.

E – Aqui (aponta para uma imagem). Está a jogar futebol.

Filipa – Hmhm.

E – Aqui (aponta para uma imagem), a pintar.

Filipa – Ok.

E – Aqui (aponta para uma imagem), a saltar à corda.

Filipa – Hmhm.

E – E aqui, a ver livros.

Filipa – Ok. E nesta não está a brincar?

E – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok. Portanto, o E disse todas, menos esta (aponto para a imagem da criança a tocar maracas).

Entrevista 16 – I, 4 anos

Filipa – Ok, então, nestas imagens em qual é que achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

I – (aponta para a imagem das duas crianças a brincar).

Filipa – Ok. E nestas, qual é que achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

I – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – E nestas imagens, qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

I – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – Ok. E agora nestas, em qual é que achas que as crianças...que...que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

I – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nestas? Em qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

I – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Porquê?

I – Porque estão com as mãos a dar.

Filipa – Ok. E nesta...só nesta é que estão a brincar?

I – Sim.

Filipa – Ok. E nestas, em qual é que tu achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

I – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Ok. Agora, destas imagens todas, eu quero que tu me apontes para aquelas que tu achas que as crianças estão a brincar. Em qual destas imagens é que as crianças estão a brincar?

I – (aponta para uma imagem).

Filipa – Ok. Está a fazer o quê?

I – A jogar um jogo.

Filipa – Hmhm, a jogar um jogo.

I – E este está a brincar com um Pinóquio.

Filipa – Ok.

I – Está com uma roupa de pirata.

Filipa – Pois é. Está a brincar aos piratas, não é?

I – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Hmhm.

I – Este está a jogar assim pum pum pum pum.

Filipa – Ok, está a jogar assim.

I – E esta menina está a desenhar.

Filipa – Ok, está a brincar, também?

I – Sim.

Filipa – Ok.

I – E este está a ver um livro.

Filipa – E está a brincar?

I – Não.

Filipa – Não. Ok. E mais? Mais nenhum está a brincar?

I – Este está a brincar à bola.

Filipa – Ok.

I – Este está a pintar.

Filipa – E então, está a brincar ou não?

I – Não.

Filipa – Ok. E esta? Está a saltar à corda. Está a brincar ou não? Está ali uma corda.

Ali.

I – Ah, está a brincar.

Filipa – Ok. Obrigada, I.

Entrevista 17 – S, 5 anos

Filipa – Então, em qual destas imagens é que tu achas que as crianças estão a brincar?
Nesta, nesta ou nas duas?

S – Com legos.

Filipa – Sim. E em qual é que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

S – Qual é?

Filipa – Sim.

S – Com o lego... não sei como é que se chamam aqueles legos médios.

Filipa – Ok, mas, em qual das imagens é que as crianças estão a brincar? Nesta ou nesta? Ou nas duas?

S – Nesta (aponta para a imagem das duas crianças a brincar).

Filipa – Ah. E aqui, em qual destas imagens é que tu achas que as crianças estão a brincar? Aqui, aqui ou nas duas?

S – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – E aqui? Nesta, nesta ou nas duas?

S – (aponta para a imagem das várias crianças a brincar).

Filipa – Ok. E agora, em qual destas imagens é que tu achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

S – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E agora, em qual destas...

S – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Ok. Aqui está a brincar? Aqui estão a brincar?

S – Não.

Filipa – Não? Então? Em qual destas imagens é que tu achas que eles estão a brincar?
Aqui ou aqui? Ou nas duas?

S – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Aqui? Ok. Aqui não estão?

S – Não.

Filipa – Porquê?

S – Não, estão nas duas.

Filipa – Ah! Estão a brincar nas duas? Nas duas imagens estão a brincar?

S – Sim.

Filipa – Ok, nas duas. Então e aqui, em qual é que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

S – Hm, nas duas.

Filipa – Ah, nas duas.

S – Estão a fazer o mesmo.

Filipa – Pois, estão a fazer o mesmo. E então, agora aqui, eu quero que tu me apontes para as imagens que tu achas que os meninos estão a brincar. Os meninos e as meninas. Em qual das imagens é que estão a brincar.

S – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aqui? Está a fazer o quê?

S – Ler um livro.

Filipa – Está a brincar?

S – Não.

Filipa – Não?

S – Sim.

Filipa – Achas que está a brincar ou não?

S – Sim.

Filipa – Ok, achas que está a brincar, sim.

S – E esta.

Filipa – Está a brincar?

S – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Está a fazer o quê?

S – A fa...a construir.

Filipa – Sim, boa.

S – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aqui está a brincar?

S – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Está...

S – Um desenho.

Filipa – Ok, está a fazer um desenho, sim.

S – Um A.

Filipa – Se calhar, está a escrever.

S – Sim.

Filipa – E então está a brincar?

S – Não, está a escrever.

Filipa – Escrever não é brincar?

S – Não.

Filipa – Pois, então, se calhar, esta menina não está a brincar. Ok. Então, até agora está, o menino a ler está a brincar e a menina a montar puzzles...a montar jogos está a brincar. E mais?

S – (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a brincar?

S – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Está a brincar ao quê?

S – Aos piratas.

Filipa – Ah, boa! E mais?

S – (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a brincar?

S – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok, está a fazer o quê?

S – Pintar.

Filipa – Ah, pintar, boa.

S – E esta.

Filipa – Este também está a brincar?

S – Sim.

Filipa – Está a brincar com o quê?

S – Maracas.

Filipa – Ah, com as maracas, boa. Pronto, e estes aqui já não estão a brincar.

S – Não.

Filipa – Ok. Então é a menina do puzzle, o menino a ler o livro, a menina a pintar, o menino a brincar com as maracas e o menino que é pirata, é isto?

S – E esta.

Filipa – Então, mas tu disseste que escrever não é brincar.

S – Ah, pois. Esta não, esta não e esta não.

Filipa – Pois. Esta não, esta não e este não. Está bem, obrigada S.

Entrevista 18 – R, 5 anos

Filipa – Então, em qual destas imagens é que tu achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

R – Aqui (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha).

Filipa – Ok. E nestas imagens, qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

R – Aqui (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Ok. E nestas imagens, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

R – Aqui (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha).

Filipa – Hmhm. Aqui?

R – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. E agora, nestas imagens, qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

R – Aqui (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – Ok. E aqui, em qual é que tu achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

R – Aqui (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – Ok. E nestas, em qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

R – Aqui (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – Ok. Olhas para mim com uma cara de está certo? Não sei. E agora, destas todas...destas imagens, aponta-me para aquelas que tu achas que os...as crianças estão a brincar.

R – Aqui (aponta para uma imagem).

Filipa – Ok.

R – Aqui (aponta para uma imagem).

Filipa – Hmhm.

R – E aqui (aponta para uma imagem).

Filipa – Ok. Só nessas?

R – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. Então, aqui, aqui e aqui. Está feito.

Entrevista 19 – TO, 4 anos

Filipa – Em qual destas imagens é que tu achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

TO – (aponta para a imagem de várias crianças a brincarem).

Filipa – E aqui, em qual destas imagens é que tu achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

TO – (aponta para a imagem de várias crianças a brincarem).

Filipa – E nesta, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

TO – (aponta para a imagem de duas crianças a brincarem).

Filipa – Agora aqui, nestas imagens, em qual é que achas que as crianças estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

TO – Aqui (aponta para a imagem da brincadeira no espaço interior).

Filipa – E aqui, em qual é que achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

TO – Aqui (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nesta, qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

TO – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – Agora, destas imagens todas, eu quero que tu me apontes para aquelas em que tu achas que as crianças estão a brincar.

TO – (aponta para uma imagem).

Filipa – Ok. Está a fazer o quê?

TO – Hm...a montar.

Filipa – O quê?

TO – A montar.

Filipa – A montar puzzles, ok, sim. Mais?

TO – (aponta para uma imagem).

Filipa – Aqui também está a brincar?

TO – Não.

Filipa – Não? Então?

TO – Está a fazer tintas.

Filipa – E fazer tintas não é brincar?

TO – Não.

Filipa – Ok. E então, em qual é...em qual das imagens é que...aqui nesta estão a brincar, nesta não estão. Mais?

TO – Nesta (aponta para uma imagem).

Filipa – Está a brincar ou não?

TO – Está a escrever.

Filipa – E escrever é brincar?

TO – Não.

Filipa – Ok, e mais? Portanto, estas não são brincar, esta é. E aqui, jogar à bola?

TO – Está, sim.

Filipa – Ok. E aqui?

TO – Piratas.

Filipa – Está a brincar?

TO – Sim.

Filipa – Ok. E aqui, saltar à corda? Está a brincar?

TO – Sim.

Filipa – Ok. E aqui, está a brincar?

TO – Está.

Filipa – A jogar com as maracas?

TO – Sim.

Filipa – E aqui? Ler livros?

TO – Sim.

Filipa – Está a brincar quando lê livros?

TO – Não, não.

Filipa – Não? Não está a brincar quando lê livros?

TO – Não.

Filipa – Ok, obrigada, TO. Está feito.

Entrevista 20 – V, 5 anos

Filipa – Ok, então, em qual destas imagens é que tu achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

V – (aponta para as duas imagens).

Filipa – E aqui, em qual das imagens é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

V – (aponta para as duas imagens).

Filipa – E aqui, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

V – Hm...(aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – Ok. Agora, em qual destas imagens é que tu achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

V – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nesta? Nesta, nesta ou nas duas?

V – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nestas, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

V – (aponta para a imagem da brincadeira no espaço exterior).

Filipa – Ok. Por fim, eu quero que tu me digas destas imagens todas, quais é que os meninos e as meninas estão a brincar.

V – Ah...pintura.

Filipa – Ok.

V – Futebol.

Filipa – Ok.

V – Pirata.

Filipa – Hmhm, brincar aos piratas.

V – Escrever.

Filipa – Escrever está a brincar?

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Não?

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok, esta não está a brincar. Hmhm.

V – Brincar à corda.

Filipa – Brincar à corda.

V – Fazer música.

Filipa – Fazer música é brincar?

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Não é?

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Não, ok.

V – Fazer...ver livros.

Filipa – É brincar ou não?

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok, não é.

V – Fazer puzzles.

Filipa – E isto, é brincar, fazer puzzles?

V – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. Então, fazer puzzles é brincar, pintar é brincar ou não?

V – Não.

Filipa – Brincar não é pintar? Ai (risos). Pintar não é brincar?

V – É.

Filipa – Não...vamos lá de novo, então. Tu achas que, fazer puzzles ela está a brincar.

V – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. Ler o livro, não está.

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Não. Com as maracas, este menino está a brincar ou não?

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Não. E esta menina está a brincar ou não?

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok. A jogar à bola está a brincar ou não?

V – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. Saltar à corda?

V – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Está. Escrever?

V – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Não. E brincar aos piratas?

V – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Sim. Ok, obrigada V.

Entrevista 21 – ML, 5 anos

Filipa – Então, em qual destas imagens é que tu achas que as crianças estão a brincar?

Nesta, nesta ou nas duas?

ML – (aponta para a imagem da criança a brincar sozinha).

Filipa – Ok. E aqui, em qual é que achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

ML – (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – E nestas, em qual é que tu achas que estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

ML – (aponta para a imagem das várias crianças a brincarem).

Filipa – E nestas, qual é que achas que os meninos estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

ML – (aponta para a brincadeira no espaço exterior).

Filipa – E nesta, qual é que achas que a menina está a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

ML – (aponta para a brincadeira no espaço interior).

Filipa – E nestas, qual é que achas que as meninas estão a brincar? Nesta, nesta ou nas duas?

ML – (aponta para a brincadeira no espaço interior).

Filipa – E agora, eu quero que tu me digas, destas imagens todas, quais é que tu achas que os meninos e as meninas estão a brincar.

ML – (aponta para uma imagem).

Filipa – Ok, está a fazer o quê?

ML – Jogar à bola.

Filipa – Hmhm. Mais?

ML – (aponta para uma imagem).

Filipa – Ok, está a fazer o quê?

ML – Ah...fazer um jogo.

Filipa – Ok.

ML – (aponta para uma imagem).

Filipa – E aí?

ML – A ver um livro.

Filipa – Ok.

ML – A tocar instrumentos, saltar à corda e fazer desenhos.

Filipa – Ok, então, tu achas que estão a brincar em que imagens? Aponta lá.

ML – (aponta para várias imagens).

Filipa – Jogar à bola, saltar à corda, ler um livro, escrever?

ML – Desenhar um desenho.

Filipa – Ah, desenhar um desenho, ok.

ML – (aponta para outra imagem).

Filipa – Ah...brincar aos piratas?

ML – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok.

ML – (aponta para outra imagem).

Filipa – Fazer uma pintura?

ML – (abana a cabeça em sinal afirmativo).

Filipa – Ok. E se esta menina tivesse a escrever achavas que ela estava a brincar?

ML – (abana a cabeça em sinal negativo).

Filipa – Ok, obrigada ML.